



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Strasbourg



**Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »**

**Spécialité : Enseignement polyvalent**

**Les ateliers de philosophie AGSAS-LEVINE à  
l'école maternelle : un dispositif qui contribue au  
développement de l'autonomie ?**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**Soutenu par**

**Jean-François Wisniewski-Lasek**

**Le 17 juin 2015**

En présence de la commission de soutenance composée de :

Madame Nathalie Bertrand, directrice de mémoire

Madame Rita Carol, membre de la commission

## ATTESTATION D'AUTHENTICITE

*Ce document rempli et signé par l'étudiant(e) doit être inséré dans tous les documents soumis à évaluation, après la page de garde.*

Je, soussigné(e) : Wisniewski-Lasek Jean-François

Etudiant(e) de : Master *Métiers de l'Éducation et de la Formation, parcours Enseignement du premier degré, Année 2014 - 2015.*

- certifie avoir pris connaissance du « Guide du Mémoire » de Master de l'ESPE et en particulier des pages consacrées au plagiat,

- certifie que le document soumis ne comporte aucun texte ou son, aucune image ou vidéo, copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à Colmar le 04 juin 2015

Signature de l'étudiant(e) :

Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSSCP). La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié.

# Remerciements

Je remercie tout particulièrement les enseignantes qui ont participé aux entretiens. Je les remercie pour le temps qu'elles m'ont consacré et pour leur implication dans les échanges.

Merci aussi à Madame Bertrand, Formatrice à l'ESPE de l'académie de Strasbourg, pour avoir accepté d'être la directrice de ce mémoire et pour sa confiance dans mon cheminement.

Merci à ma tutrice, Madame Baeumlin pour m'avoir fait découvrir les ateliers de philosophie.

# Sommaire

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>6</b>
<b>PARTIE 1 : LA PHILOSOPHIE ET L'AUTONOMIE À L'ÉCOLE : APPORTS THÉORIQUES.....</b>	<b>8</b>
<b>1. ÉCOLE ET PHILOSOPHIE :.....</b>	<b>8</b>
1.1 <i>Historique :.....</i>	8
1.2 <i>La place de la philosophie dans les programmes.....</i>	9
1.3 <i>Plusieurs approches : .....</i>	14
<b>2. L'AUTONOMIE À L'ÉCOLE MATERNELLE : GÉNÉRALITÉS .....</b>	<b>17</b>
2.1 <i>Définitions :.....</i>	18
2.2 <i>Dans les programmes de 2008 :.....</i>	20
2.3 <i>Dans le socle commun de 2006 :.....</i>	20
2.4 <i>Les différentes formes d'autonomie selon Hervé Caudron :.....</i>	20
2.5 <i>Autonomie et devenir élève :.....</i>	21
<b>3. LA CONTRIBUTION DES ATELIERS DE PHILOSOPHIE AGSAS-LEVINE AU DEVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DES ENFANTS : .....</b>	<b>22</b>
3.1 <i>L'importance de la construction du Moi : .....</i>	22
3.2 <i>Oser prendre la parole : .....</i>	23
3.3 <i>L'estime de soi :.....</i>	24
3.4 <i>Juger par soi-même :.....</i>	24
3.5 <i>Savoir s'exprimer avec précision :.....</i>	25
3.6 <i>Respect des règles et des autres : .....</i>	25

**PARTIE 2 : RETOUR D'EXPÉRIENCES D'ENSEIGNANTS DE MATERNELLE  
PRATIQUANT DES ATELIERS DE PHILOSOPHIE SELON LE PROTOCOLE DE  
JACQUES LEVINE ET ANALYSE DE MA PROPRE EXPÉRIENCE.....27**

<b>1.</b>	<b>PRÉSENTATION .....</b>	<b>ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.</b>
1.1	<i>Objectifs :</i> .....	27
1.2	<i>Méthodologie employée :</i> .....	27
1.3	<i>Limites :</i> .....	28
<b>2.</b>	<b>ANALYSE.....</b>	<b>29</b>
2.1	<i>Des effets sur les élèves :</i> .....	29
2.2	<i>Des effets au sein de la classe :</i> .....	32
2.3	<i>Des effets sur l'enseignant :</i> .....	32
2.4	<i>Des effets en dehors de la classe :</i> .....	33
<b>3.</b>	<b>ANALYSE DE MON EXPÉRIENCE PERSONNELLE :.....</b>	<b>34</b>
3.1	<i>Mise-en-œuvre :</i> .....	34
3.2	<i>Analyse :</i> .....	34
	<b>CONCLUSION : .....</b>	<b>37</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE :.....</b>	<b>39</b>
	<b>ANNEXES .....</b>	<b>41</b>
1.	<b>ANNEXE A.....</b>	<b>41</b>
2.	<b>ANNEXE B.....</b>	<b>45</b>
3.	<b>ANNEXE C.....</b>	<b>46</b>

## Introduction

« Le poète est un être qui connaît aussi bien l'enchantement que les plus grandes souffrances ; il s'emporte et se passionne facilement, il ressent très fortement les émotions et les malheurs d'autrui. Les enfants sont comme lui. Le philosophe, lui, est un être qui aime réfléchir et qui veut absolument connaître la vérité sur toutes choses. Et là encore, les enfants sont comme lui. Il est difficile aux enfants de dire ce qu'ils ressentent et ce qu'ils pensent car il leur faut s'exprimer avec des mots ; et écrire est encore plus difficile. Mais les enfants sont des poètes et des philosophes. » (Korczak, 1929).

Le pédagogue Janusz Korczak le prônait déjà dans les années 1920, les enfants sont des philosophes ! En effet, ce n'est pas parce que leur « verbalisation est tâtonnante » (Mérieu in Lévine, 2008, p.10) qu'il ne se passe rien en eux. Ce n'est pas parce qu'ils sont plus jeunes et plus petits qu'ils ressentent les choses avec moins d'intensité et qu'ils ne se posent pas de questions existentielles. Pour Philippe Mérieu, « l'enfant rencontre très tôt et avec la même force que les adultes, des questions aussi complexes et difficiles que la solitude, le bonheur, l'injustice, le pouvoir, la mort,... ».

Un rapport de l'UNESCO<sup>1</sup> datant de 1998 considère la philosophie pour enfant comme un moyen d'amener l'humanité vers une culture de la paix, de lutter contre la pauvreté et de favoriser le développement durable. En effet, dans le monde actuel, l'enfant subit des pressions de toute part : médias, publicité, désirs des parents, mais aussi, dans certaines parties du monde, ils peuvent être exploités au travail ou enrôler comme de la chair à canon. Or, les enfants d'aujourd'hui sont les adultes de demain. Aussi, développer chez eux la capacité à penser par soi-même permettrait de « les assurer contre les manipulations de tous ordres et de les préparer à prendre en main leur propre destin ».

Cette « capacité à penser par soi-même » semble être une condition nécessaire à l'autonomie d'un individu. En effet, comment être capable de se déterminer soi-

---

<sup>1</sup> Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

même selon sa propre loi<sup>2</sup> sans être capable de penser par soi-même ? La pratique de la philosophie pourrait semble-t-il, avoir un rôle à jouer dans l'autonomie d'un enfant. C'est pourquoi dans ce mémoire nous allons tenter de déterminer **en quoi les ateliers de philosophie AGSAS-LÉVINE peuvent-ils contribuer au développement de l'autonomie de l'enfant à l'école maternelle ?**

Pourquoi se limiter à l'approche de Jacques Lévine et à la maternelle ?

Le programme de 2008<sup>3</sup> spécifie que « L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome ». L'autonomie des enfants constitue donc un des buts principaux de l'école maternelle. Par ailleurs, les méthodes pour faire de la philosophie avec les enfants sont aujourd'hui nombreuses. Il existe plusieurs courants de pensée en la matière et il arrive que les enseignants piochent dans les différentes approches pour élaborer leur propre méthode. Dans ce foisonnement de pratiques il m'est apparu important d'aborder la problématique par le prisme d'une méthode en particulier, d'autant plus que les objectifs divergent selon les approches. Dans cette optique, le dispositif élaboré par Jacques Lévine et ses collaborateurs semble particulièrement adapté à la maternelle, champ dans lequel s'inscrit ce mémoire. En effet, Selon eux, « avant de débattre de concept et de réfléchir sur ce qui se passe à l'extérieur de l'individu il est nécessaire de faire l'expérience de ce qui se passe à l'intérieur de soi. » (Lévine, n.d.)

Afin de répondre à la problématique de ce mémoire, nous nous pencherons sur la place de la philosophie à l'école et sur ce que revêt la notion d'autonomie d'un point de vue théorique et selon l'institution scolaire. À partir de ces éclairages, nous tenterons de déterminer les contributions possibles des ateliers de philosophie selon Jacques Lévine à l'autonomie des enfants. Nous confronterons ensuite ces positions aux témoignages de professionnels du terrain ainsi qu'à mon expérience personnelle.

---

<sup>2</sup> Sens étymologique du mot « autonomie ».

<sup>3</sup> Bulletin officiel (B.O.) hors série du 19 juin 2008.

# **PARTIE 1 : La philosophie et l'autonomie à l'école : apports théoriques**

## **1. École et philosophie :**

### **1.1 Historique :**

La pratique de la philosophie à l'école se développe dès les années 1970 aux Etats-Unis, sous l'impulsion de Matthew Lipman. Ce chercheur en éducation également Philosophe, pédagogue et logicien commence en 1969 à écrire une série de petits contes philosophiques pour enfants. Il rédigera également des guides pédagogiques à destination des enseignants avec l'aide de la philosophe Ann Margaret Sharp. En 1974, ils fondent l'Institut pour l'avancement de la philosophie pour les enfants (IAPC). La pratique se développe dans plusieurs pays et une association internationale est alors créée en 1985 : le Conseil international d'enquête philosophique avec les enfants (ICPIC). Cette organisation rassemble tous les centres de philosophie pour enfants à travers le monde.

En 1998 une réunion d'experts en la matière est organisée à Paris, au siège de l'UNESCO. Le but principal était de promouvoir le développement de la philosophie pour les enfants. En effet, pour cette organisation, la philosophie pour les enfants constitue un véritable enjeu pour l'humanité : « En vue de la promotion d'une Culture de la Paix, de la lutte contre la violence, d'une éducation visant l'éradication de la pauvreté et le développement durable, 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 ordres et les prépare à prendre en main leur propre destin . » (UNESCO, 1998, p. 7).

Ce n'est qu'à partir de la fin des années 1990 que la discussion philosophique à l'école primaire commence à prendre une place significative comme innovation en France (TOZZI, 2001, p.15). Ainsi, le premier colloque national portant sur la philosophie pour les enfants s'est déroulé les 25 et 26 avril 2001 à Paris.



Il est à noter que des expérimentations avaient déjà eu lieu comme celles de Roland Brunet et des militants du groupe de réflexion sur l'enseignement philosophique (GREPH) au niveau sixième (TOZZI, 2001, p.15).

### Le rôle de Germaine Tortel :

Edwige Chirouter et Jean-Charles Pettier rappellent dans un article publié dans la revue *Education et socialisation* (septembre 2013) le rôle de Germaine Tortel dans le développement de la philosophie pour les enfants. Cette pédagogue développa dans les années 1950 une pédagogie dite « d'initiation » au sein de quelques écoles maternelles. Cette pédagogie visait à «faire surgir et développer le potentiel de chacun, favoriser l'éclosion de ses forces cachées, en lui donnant l'occasion de se libérer, de se révéler et de se cultiver. Elle donne priorité au langage, « premier signe d'humanisation, véhicule d'une pensée, mais aussi son architecte par le monologue intérieur qui la promeut. » (Tortel, n.d.). Ainsi, une place importante était donnée à la philosophie avec notamment un travail sur les mythes sans pour autant constituer une pratique spécifique. (Chirouter, Pettier)

## 1.2 La place de la philosophie dans les programmes

La philosophie à l'école primaire ne relève pas d'une exigence institutionnelle. Aussi, faire de la philosophie à l'école relève d'un choix de l'enseignant. Toutefois, bien que la philosophie n'apparait pas explicitement dans les programmes de l'école primaire, il semble important de justifier la légitimité de sa pratique au regard des compétences institutionnelles que celle-ci contribuerait à développer.

Dans le socle commun, palier 1 (décret du 11 juillet 2006) :

### Compétence 1 : la maîtrise de la langue française

#### *Capacités :*

- s'exprimer à l'oral : prendre la parole en public.

- prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue.

*Attitudes :*

- La volonté de justesse dans l'expression orale.
- L'ouverture à la communication, au dialogue, au débat.

Compétence 6 : les compétences sociales et civiques

*Capacités :*

- Savoir s'écouter
- Être capable de jugement et d'esprit critique

*Attitudes :*

- Le respect de soi
- Le respect des autres
- La conscience que nul ne peut exister sans autrui
- L'intérêt pour la vie publique et les grands enjeux de société

Compétences 7 : l'autonomie et l'initiative

*Capacités :*

- Être capable de raisonner avec logique et rigueur

*Attitudes :*

- Exploiter ses capacités intellectuelles

Un nouveau socle commun entrera en vigueur à la rentrée 2016. Les objectifs visés par les pratiques philosophiques (apprendre à réfléchir, échanger avec les autres, s'exprimer avec précision,...) semblent tenir une place plus importante dans les connaissances et compétences indispensables devant être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Ce nouveau socle se compose de : « cinq domaines de formation qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire<sup>4</sup> ». Les cinq domaines sont : les langages pour penser et communiquer ;

---

<sup>4</sup> décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques ; les représentations du monde et l'activité humaine. Ces formulations semblent, pour certaines correspondre aux enjeux de la discussion à visée philosophique identifiés par Michel Tozzi (octobre 2009). Selon lui : La Discussion à visée philosophique avec les enfants (DVP) vise à leur apprentissage d'une pensée réflexive (enjeu 1). Celle-ci développe une activité langagière (enjeu 2) qui favorise l'élaboration identitaire de sujets en construction (enjeu 3). Elle contribue aussi à un processus de socialisation démocratique (enjeu 4), fondé sur une éthique communicationnelle de la personne (enjeu 5). Cette pratique interpelle la philosophie elle-même, ainsi que la façon de l'apprendre (enjeu 6). Ainsi, certains domaines de formation semblent converger avec les enjeux d'apprentissages présentés ci-dessus. En effet, « le langage pour penser » semble concorder avec les enjeux d'apprentissage d'une pensée réflexive et d'une activité langagière, « la formation de la personne et du citoyen » coïnciderait avec les enjeux d'élaboration identitaire de sujets, de processus de socialisation démocratique et d'éthique communicationnelle de la personne, « les méthodes et outils pour apprendre » c'est-à-dire « apprendre à apprendre » (décret 2006) interpellent sur la façon d'apprendre.

En particulier à la maternelle :

*Dans le programme de 2008<sup>5</sup> :*

S'approprier le langage :

Dans le domaine du langage, les enfants « participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attendent leur tour de parole, respectent le thème abordé ». Le programme mentionne la pratique de la langue pour penser : « la pratique du langage associée à l'ensemble des activités contribue à enrichir son vocabulaire et l'introduit à des usages variés et riches de la langue (questionner, raconter, expliquer, **penser**) ». Nous pouvons remarquer ici la prise d'importance de l'usage « penser » dans le nouveau socle commun abordé précédemment. En effet, ici, la notion fait partie d'un usage parmi d'autres énumérés entre parenthèses alors que dans le nouveau socle

---

<sup>5</sup> Bulletin officiel (B.O.) hors série du 19 juin 2008

commun elle fait partie du titre d'un des domaines de formation : « les langages pour penser ».

Dans les compétences à maîtriser à la fin de l'école maternelle dans ce domaine, les activités philosophiques contribueraient à «prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue »

#### Devenir élève :

« L'objectif est d'apprendre à l'enfant à reconnaître ce qui le distingue des autres et à se faire reconnaître comme personne [...] ». Il s'agit ici d'un des objectifs visé par le protocole de Jacques Lévine que nous aborderons dans un prochain paragraphe.

Dans les compétences à maîtriser à la fin de l'école maternelle dans ce domaine, les activités philosophiques contribueraient à « respecter les autres et respecter les règles de la vie commune » ainsi qu'à « éprouver de la confiance en soi ».

#### *Dans le programme entrant en vigueur à la rentrée 2015<sup>6</sup>*

En parcourant ce nouveau programme, bien que les pratiques philosophiques ne soient toujours pas mentionnées explicitement nous remarquons en revanche que les objectifs visés par la philosophie avec les enfants y tiennent une place significative. En effet, les activités réflexives, la prise en compte du point de vue de l'autre, le vivre ensemble par l'élargissement des manières de voir ou de penser y sont affirmés. Ainsi, l'apprentissage par la réflexion constitue désormais un sous-domaine à part entière et englobe tous les domaines d'apprentissages : « Pour provoquer la réflexion des enfants, l'enseignant les met face à des problèmes à leur portée. **Quels que soient le domaine d'apprentissage** et le moment de vie de classe, il cible des situations, pose des questions ouvertes pour lesquelles les enfants n'ont pas alors de réponse directement disponible ». Dans le programme de 2008, la notion de problème à résoudre n'apparaît explicitement que dans le sous-domaine « approcher les quantités et les nombres ». Par ailleurs ce nouveau programme affirme que ces « activités

---

<sup>6</sup> arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015

cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et **les rendre autonomes intellectuellement**».

Toujours selon ce nouveau programme, l'apprentissage du vivre ensemble passe par la construction de soi comme personne singulière au sein d'un groupe. Il s'agit entre autres de « prendre du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres », d' « élargir sa propre manière de voir ou de penser », et d'apprendre « les règles de la communication et de l'échange ».

Le programme expose ensuite cinq domaines de compétences. Les pratiques philosophiques avec les enfants semblent pouvoir apporter leur contribution à certains d'entre eux. Ainsi, un sous domaine est consacré à « échanger et réfléchir avec les autres », et un autre « oser entrer en communication », deux compétences que la philosophie avec les enfants développerait.

#### *Une institutionnalisation est-elle souhaitable ?*

Nous l'avons évoqué, la pratique de la philosophie à l'école relève d'un choix de l'enseignant. Nous avons également vu que l'inscription de l'enseignant dans cette démarche est légitime et qu'elle s'inscrit bien dans le développement de compétences des instructions officielles. Aussi, pourquoi ne pas faire bénéficier de cette pratique à tous en l'inscrivant comme une obligation institutionnelle ? Michel Tozzi dans un article paru dans la revue *Diotime* (septembre 2006) a traité des questionnements relatifs à l'inscription de la philosophie dans l'école primaire. En faisant l'hypothèse de l'inscription de cette pratique dans les programmes, certaines questions se posent. Par exemple, la forme : discipline ou enseignement ? L'approche disciplinaire placerait la philosophie comme un domaine d'enseignement avec des séances spécifiques au même titre que les mathématiques et le français par exemple. La seconde approche, celle de l'enseignement, s'appuierait sur la polyvalence du professeur des écoles et pourrait s'inscrire dans un cadre interdisciplinaire et s'articuler avec l'éducation civique, le débat argumentatif en français ou encore la manière d'explicitier son raisonnement dans le cadre d'un débat scientifique.

D'autres interrogations sont encore soulevées par l'auteur. Quelles compétences visées ? Comment les évaluer ? Quels contenus ? Quel volume horaire ?.... . Ainsi, l'institutionnalisation de la philosophie apparaît complexe et

nécessiterait un débat pour répondre aux questions exposés ci-dessus. Par ailleurs, vouloir appliquer à tous cette innovation risquerait de normaliser la diversité des pratiques actuelles et d'en freiner le dynamisme (Tozzi 2006).

### 1.3 Plusieurs approches :

Différentes classifications

Aujourd'hui plusieurs courants de la philosophie pour les enfants se sont développés. Edwige Chirouter propose une catégorisation en fonction de leurs objectifs prioritaires (Chirouter, 2007, p.14) Elle distingue 3 courants :

- Le courant « psychanalytique » ou « psychologique » qui met l'accent sur la nécessité pour l'enfant de se découvrir comme « sujet-pensant », porteur, en tant qu'être humain, d'interrogations métaphysiques fondatrices de sa condition.
- Le courant « éducation à la citoyenneté », qui insiste sur l'aspect démocratique des échanges philosophiques et sur les fonctions que peuvent occuper les élèves pendant ces discussions (président de séance, journalistes,...).
- Le courant « philosophique », qui met l'accent sur les exigences intellectuelles inhérentes au discours philosophique. Le professeur est garant de ces exigences, il peut intervenir fréquemment au cours de la discussion pour aider les élèves dans l'acquisition de cette rigueur.

Certains, comme M. Tozzi et J.-C. Pettier, se situent à la fois dans le second et le troisième. Et sur le terrain, les enseignants font régulièrement leurs propres adaptations en piochant dans les différents courants.

Michel Desmedt, inspecteur de la Communauté française en Belgique, fait une remarque au sujet de cette catégorisation : « Si on parle d'objectifs prioritaires, ils sont de l'ordre de trois dans la CRP<sup>7</sup> : pensée critique, pensée créatrice, pensée attentive » (cité par Tozzi, août 2012). Jacques Lévine s'inscrit dans cette dénomination en précisant que « les ateliers de philosophie mettent en jeu une pensée créatrice plutôt que directement critique » (Lévine, 2008, p.13). Ce dernier distingue deux grandes tendances dans les ateliers de philosophie à l'école. La première (approches de Lipman et de Tozzi entre autres) vise à « initier les enfants à la pratique du concept,

---

<sup>7</sup> Communauté de Recherche Philosophique

du raisonnement logique, de l'argumentation, bref de la pensée critique ». La seconde, celle de Jacques Lévine où « il s'agit d'inciter les enfants à pénétrer audacieusement, dans le champ des grandes questions sur la vie qui préoccupent les hommes ».

Dans ce mémoire, nous nous centrons sur les ateliers de philosophie selon Jacques Lévine que nous détaillerons dans le paragraphe suivants. En ce qui concerne les autres méthodes, nous ne les détaillerons pas dans cet écrit. Toutefois, pour approfondir les distinctions entre les différentes approches, il est possible de consulter l'article de Michel Tozzi proposant une comparaison entre les différentes pratiques à l'adresse suivante : <http://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>.

Les ateliers de philosophie AGSAS-LEVINE<sup>8</sup> :

À partir de ce paragraphe lorsque nous utiliserons les termes « ateliers de philosophie », « ateliers de philosophie AGSAS » ou « ateliers de philosophie selon Jacques Lévine » nous ferons référence à la pratique selon le protocole détaillé ci-dessous.

*Une position affirmée par rapport aux autres approches de la philosophie avec les enfants :*

« La pensée ne doit pas être un outil au service de la pensée philosophique, mais être l'expérience d'une autre approche, beaucoup plus directe, des problèmes de la vie » (Lévine, n.d). Par cette conception, le courant de Jacques Lévine se distingue clairement des autres pratiques en la matière. En effet, la méthode de Matthew Lipman par exemple se place dans l'optique d'un enseignement de la philosophie. Il s'agit de former les enfants à l'argumentation et au raisonnement logique. Il y a donc une forte implication de l'enseignant dans cet apprentissage. Or, dans l'approche AGSAS l'accent est mis sur l'intervention minimum de la part des adultes sans pour autant tomber dans la non-directivité ou le laxisme. Pour Jacques Lévine, le point de départ doit être la parole de l'enfant.

---

<sup>8</sup> Appellation déposée. AGSAS : Association des groupes de soutien au soutien

L'approche se distingue également de celle proposée par Michel Tozzi. L'objectif central chez lui est la formation de « l'aptitude à débattre ». Or, le risque pour Jacques Lévine si l'approche par débat est présentée prématurément c'est « d'empêcher la découverte, par l'enfant, des débats qui se tiennent à l'intérieur de lui, débats internes qui, plus encore que les débats externes, sont à la source de l'envie d'élaborer une pensée structurée ».

#### *Les convictions du courant AGSAS :*

« Avant de débattre de concept et de réfléchir sur ce qui se passe à l'extérieur de l'individu il est nécessaire de faire l'expérience de ce qui se passe à l'intérieur de soi. » (Lévine, n.d.). Dans le dispositif que nous détaillerons dans le paragraphe suivant, chaque séance porte sur un thème particulier. Mais pour Jacques Lévine, « Tout thème revient à demander à l'enfant : « *Qu'est-ce que tu sais de la vie ?* » Ce qui implique la transmission d'un message fondamental implicite qui est de l'ordre de la confiance dans l'intelligence de l'enfant ».

Afin que l'enfant puisse s'exprimer librement il est important de le sécuriser en lui faisant comprendre qu'il ne sera pas jugé. « Tu dois être assuré que je ne cherche nullement à te mettre en difficulté. Il ne s'agit pas de juger de ta valeur, pas de ce que toi « personnellement » tu penses, et si c'est bien ou mal, mais de ce que pensent les enfants pris dans leur généralité ».

En posant ce cadre, l'enfant change de statut. « Confronté aux problèmes les plus fondamentaux qui préoccupent les hommes, il est implicitement invité à faire partie du club de ceux qui cherchent à rendre la terre plus habitable, la vie plus vivable. » (Lévine, 2008, p.68).

#### *Le dispositif :*

Les règles fondamentales sont peu nombreuses. Il s'agit d'un choix réfléchi « nous avons voulu que le dispositif soit régi par une règle fondamentale d'une extrême concision » (Lévine, 2008, p.51).

Le dispositif comporte cinq points qui sont clairement énoncés aux enfants. Nous accompagnerons chaque point d'un exemple de phrase qui pourrait être dite aux



enfants. Ces exemples proviennent d'une fiche de préparation élaborée par Madame Monique Dumas, PEMF (repris avec son accord).

1- Un avant-propos sur le sens du terme philosophie :

« Nous allons faire de la philosophie c'est-à-dire que nous allons réfléchir sur des questions que les hommes se posent depuis longtemps ».

2- L'énoncé d'un thème :

« Aujourd'hui nous allons réfléchir ensemble à ce que veut dire le bonheur ».

3- L'annonce que la séance durera dix minutes :

4- L'annonce que l'enseignant n'interviendra qu'à *minima* :

« Pendant ce temps, je n'interviendrai pas car ce n'est pas mon moment ».

5- Les précisions sur les contrats de fonctionnement :

« L'atelier de philosophie accueille tous les mots de tous les enfants : chaque chose dite est importante, même si vous n'êtes pas d'accord avec ce qui est dit. On ne parle que lorsqu'on a le bâton de parole, mais on peut aussi choisir de ne pas parler quand on l'a en main. Alors on le passe au suivant ».

*L'importance de la manière de présenter les ateliers aux enfants :*

Pour Jacques Lévine cette présentation est d'une importance capitale. Il est nécessaire de dire aux enfants que l'on va faire de la philosophie, c'est-à-dire « qu'on va apprendre à réfléchir sur les questions que se posent les hommes depuis très longtemps. Apprendre à réfléchir signifie que l'on va prendre son temps pour penser dans sa tête, avant de parler, que tout le monde n'est pas obligé de prendre la parole au cours de la séance et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

## **2. L'autonomie à l'école maternelle : généralités**

L'autonomie est une composante essentielle du devenir élève. Elle est affirmée dans le programme de 2008 et prend une place encore plus importante dans le nouveau programme de 2015. Comme le soulève Philippe Mérieu, « l'autonomie est au centre de tous les discours » (Mérieu, n.d.). Or selon lui « à regarder de près les pratiques scolaires et les comportements des élèves, on découvre que, en réalité, ce

n'est pas l'autonomie qui est développée mais bien plutôt quelque chose comme la débrouillardise ». Aussi, il semble nécessaire d'apporter un éclairage sémantique sur cette notion d'autonomie et sa place dans les instructions officielles.

## 2.1 Définitions :

Au sens étymologique, l'autonomie vient de *autos*, « la capacité à se déterminer par soi-même » et de *nomos* qui signifie « en conformité avec sa propre loi ». Cette conception suggère que l'individu autonome possède des capacités qu'il peut mettre en application seul (De Wit Soler Ingrid, Roucoules Elsa, 2011, p.8).

Pour Robert Lafon, dont nous citons la définition plus loin, cette loi propre à chacun est une construction personnelle, mais on ne se construit pas sans les autres<sup>9</sup>. Ce sont là les deux pans fondamentaux de l'autonomie. D'une part construire son identité singulière, d'autre part l'influence des autres dans ce processus. Ainsi, la notion d'autonomie touche des questions profondes auxquelles les champs de la philosophie, de la psychologie, de la sociologie et du juridique entre autres ont tenté d'apporter des réponses. En effet, Robert Lafon précise que l'autonomie c'est aussi « **disposer de soi** dans les diverses situations pour une conduite en harmonie avec sa propre échelle de valeurs ». « Disposer de soi » renvoi aux libertés fondamentales. Ces droits essentiels posés par la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 qui sont à la base de la démocratie. Ces principes engendrent des débats sur des questions concrètes dont nous illustrons leur actualité. En novembre 2014, un colloque du syndicat de la magistrature était organisé à Paris avec pour thème « Le corps du délit ou la libre disposition de soi ». Nous pouvons lire dans le texte de présentation : « la libre disposition de soi agite la société, bouscule le politique et interroge le droit. Faut-il protéger l'individu contre lui-même, et ceux qui pourraient l'exploiter [...] ? ». Le droit règlemente déjà des domaines tels que l'interruption volontaire de grossesse, les procédures de changement de sexe, la prostitution, la fin de vie posant ainsi des limites aux libertés individuelles. Mais quelle est la limite entre le respect de l'ordre public, la protection des plus vulnérables et le respect des libertés individuelles ? Voilà un exemple de la profondeur des questions auxquelles peut

---

<sup>9</sup> Exemple des enfants dits « sauvages » (Hoffmans-Gosset, 1987, p.16)

renvoyer la capacité à disposer de soi c'est-à-dire un des aspects de l'autonomie selon Robert Lafon.

« Disposer de soi » dans la définition qu'il propose consiste aussi à avoir conscience de soi. Cette expression désigne « la connaissance qu'a l'homme de ses pensées, de ses sentiments et de ses actes » (Louangvannasy, mars 2013). C'est donc une connaissance de son Moi intérieur. Cette idée rejoint celle de la devise du temple de Delphes reprise par Socrate : « connais-toi toi-même ». Afin de développer la capacité à approfondir cette connaissance il est nécessaire d'en transmettre les moyens aux individus et donc aux enfants. Robert Lafon précise également que l'autonomie est une lutte continue. C'est une bataille intérieure pour maîtriser ses pulsions, mais aussi extérieure face aux « exigences sociales ».

L'autonomie consiste à se faire soi-même sa loi et à disposer de soi dans les diverses situations pour une conduite en harmonie avec sa propre échelle de valeurs. Le Moi est un principe d'autonomie et on ne peut parler d'autonomie que lorsqu'il y a conscience de soi. Toutefois, l'autonomie n'est jamais complète et doit se reconquérir sans cesse parce que nous resterons toujours dépendants de notre affectivité, de notre tempérament et des exigences sociales. Autonomie ne saurait se confondre avec liberté absolue ni isolement ; être autonome c'est choisir entre les valeurs et courants d'opinion divers qui nous sont offerts et d'adhérer d'une manière lucide à telle ou telle de ses valeurs pour les faire siennes. Dans cet ordre d'idée l'autonomie est à entendre comme un des éléments fondateurs et constituants de la responsabilité. (Lafon, 1973)

Le champ de la pédagogie conçoit également l'autonomie selon l'idée principale proposée par Robert Lafon c'est à dire se construire soi-même avec les autres.

Toutefois, des divergences existent quant à la perception de l'enfant par les enseignants. Philippe Mérieu distingue deux positions chez les professeurs<sup>10</sup>, lesquels peuvent passer facilement de l'une à l'autre:

- 1- L'autonomie est naturelle chez les enfants, ils ont une « capacité spontanée » à se prendre en charge ce qui légitime des pratiques pédagogiques moins directives.

---

<sup>10</sup> <http://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>

- 2- Les enfants ne sont pas capables de travailler de manière autonome, il faut « les tenir », « les dresser » ce qui justifie des méthodes autoritaires.

Philippe Mérieu critique dans cet article la position facile et dangereuse de certains théoriciens prônant que l'enfant est « libre et bon » et que tout acte d'autorité est « un manque de respect au développement naturel de l'enfant. Position facile, car ces derniers n'ont pas à confronter ce qu'ils soutiennent à la réalité du terrain. Position dangereuse, car la non directivité est un facteur de reproduction sociale : ceux disposant d'un capital culturel (au sens bourdieusien) suffisant peuvent réussir, les autres étant condamné à l'échec. En effet, pour Philippe Mérieu « l'autonomie n'est pas un don », c'est une capacité qui s'apprend, c'est « la capacité à se conduire soi-même » nous dit le pédagogue. Mais comment cela se traduit-il concrètement en classe ? Voyons ce que disent les instructions officielles à ce sujet.

## 2.2 Dans les programmes de 2008 :

« **L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant**, selon des démarches adaptées, **à devenir autonome**, et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux». Il s'agit ici de la première phrase du programme de la maternelle de 2008. Ainsi, aider l'élève à devenir autonome constitue un des objectifs principal de la maternelle.

## 2.3 Dans le socle commun de 2006 :

Bien que le texte consacre un pilier à cette compétence, « n°7 : l'autonomie et l'initiative », cette dernière renvoie à l'ensemble du socle commun : « La maîtrise des autres éléments du socle commun est indissociable de l'acquisition de cette compétence ». Être autonome constitue donc une compétence transversale. Aussi, il n'apparaît pas judicieux de détailler ici les points du socle correspondant à l'autonomie, ce qui reviendrait à citer l'ensemble du socle.

## 2.4 Les différentes formes d'autonomie selon Hervé Caudron :

Afin d'avoir une vue d'ensemble de ce que peut couvrir le concept d'autonomie et ainsi, voir comment les ateliers de philosophie peuvent y apporter une contribution,

nous proposons d'utiliser la typologie d'Hervé Caudron. Il distingue 8 formes d'autonomie : (Caudron, 2001 p.8-9)

- *l'autonomie corporelle* : la prise de conscience de son corps et de ses possibilités, la coordination et le contrôle des gestes ;
- *l'autonomie affective* : la maîtrise et l'expression des sentiments, l'affirmation de soi sans recours systématique au soutien, à l'approbation ou à l'affection d'autrui ;
- *l'autonomie matérielle et pratique* : la « débrouillardise », la capacité de s'adapter à l'environnement de la classe et de l'école ;
- *l'autonomie spatio-temporelle* : se situer dans l'espace et le temps, s'orienter en prenant des repères ;
- *l'autonomie langagière* : savoir s'exprimer, utiliser à bon escient le langage oral et écrit, mais aussi formuler ce qu'on veut dire ;
- *l'autonomie dans l'organisation du travail* : anticiper ce qu'on va faire, gérer son temps, modifier une méthode qui s'avère peu efficace ;
- *l'autonomie intellectuelle* : aimer savoir se poser des questions, contrôler une affirmation ou un résultat, s'informer, mobiliser les connaissances acquises... ;
- *l'autonomie morale* : se référer, pour guider et juger son action à des règles ayant une valeur en elles-mêmes, au lieu de se soumettre simplement à l'adulte ou au groupe.

## 2.5 Autonomie et devenir élève :

Dans le recueil de données théoriques effectué pour cet écrit, il devenait parfois difficile de distinguer « autonomie » et « devenir élève ». En effet, les deux notions apparaissaient étroitement imbriquées, recouvrant des réalités similaires. L'existence même d'une distinction a pu être mise en doute. La question a été posée à une enseignante au cours d'un entretien pour savoir où se situaient la ou les différences selon elle. Il s'avérait qu'elle a elle-même réalisé un mémoire dont le sujet portait sur l'autonomie en maternelle. En croisant sa réponse et les données théoriques la conclusion suivante a été faite. Devenir élève c'est transmettre à l'enfant les moyens de devenir autonome, mais l'autonomie dépasse le statut de l'élève et le champ de l'école. Lorsque l'enfant apprend dans le devenir élève à « reconnaître ce qui le distingue des autres et à se faire reconnaître comme personne, à vivre avec les autres dans une collectivité organisée par des règles, à comprendre ce qu'est l'école et quelle

est sa place dans l'école<sup>11</sup> » il apprend aussi à maîtriser tous ces aspects pour la vie en société.

### **3. La contribution des ateliers de philosophie AGSAS-LEVINE au développement de l'autonomie des enfants :**

Il s'agit dans cette partie de voir, au regard des éclairages précédents, en quoi la pratique des ateliers de philosophie AGSAS-LEVINE peut-elle contribuer à développer l'autonomie des enfants à l'école maternelle. Nous remarquons rapidement que par rapport aux différentes formes d'autonomie distinguées par Hervé Caudron, la philosophie n'a que peu, voire pas d'impact sur certaines de ces formes. En effet, savoir s'orienter, contrôler son corps, gérer son temps ou encore utiliser une méthode ou un matériel particulier sont autant de compétences auxquelles les ateliers de philosophie ne semblent pas apporter une contribution significative. Pourtant l'UNESCO soutient que la philosophie participe à « l'autonomie à la réflexion et le jugement par eux-mêmes » (UNESCO, 1999). De même, Jacques Lévine écrivait « S'il n'y a pas d'évaluation pour les élèves, on peut constater des effets évidents au niveau des objectifs officiels : maîtrise de la langue, citoyenneté, **autonomie** ... » (Lévine). Aussi, essayons de mettre en lumière à quels aspects de l'autonomie les ateliers de philosophie peuvent-ils apporter leur contribution.

#### **3.1 L'importance de la construction du Moi :**

Robert Lafont, dans sa définition citée plus haut, insiste sur l'importance de la construction du Moi. Or, pour Jacques Lévine, les ateliers de philosophie participent directement à la construction du Moi. (Lévine, n.d.). Le Moi est ici entendu dans sa définition freudienne à savoir « le Moi est avec le ça et le surmoi les trois éléments qui constituent la personnalité. Il est à la fois le lieu de l'identité personnelle, du contrôle du comportement, du rapport aux autres et de la confrontation entre la réalité extérieure, les normes morales et sociales et les désirs inconscients » (dictionnaire en ligne de la revue *Psychologie*).

---

<sup>11</sup> Préambule de la première compétence « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable » BOEN, n°32 du 3 septembre 2009.

La pratique des ateliers de philosophie va permettre à l'enfant de découvrir son Moi intérieur, de prendre conscience du débat qui se passe en lui. Philippe Mérieu dans la préface de *L'enfant philosophe avenir de l'humanité* (Lévine, 2008) expose que cette expérience de la pensée est primordiale pour « gagner la bataille contre le corps primaire, ce corps qui jouit d'exercer son pouvoir et d'assouvir ses pulsions jusqu'à la barbarie ». Le pédagogue précise que les régressions sont toujours possibles justifiant ainsi l'idée de « bataille ». Il rejoint ici la pensée de Robert Lafon sur l'autonomie : « l'autonomie n'est jamais complète et doit se reconquérir sans cesse parce que nous resterons toujours dépendant de notre affectivité, de notre tempérament et des exigences sociales ». Nous remarquons ici les liens étroits existants entre les concepts de Moi et d'autonomie. Les ateliers de philosophie vont permettre à l'enfant de faire évoluer la perception de son Moi.

L'enfant est encouragé implicitement à former une nouvelle image de son Moi. Il est invité à vivre autrement sa condition d'enfant. L'image qu'on lui demande de s'approprier est celle de « l'interlocuteur valable », valant en tout cas, pour ce qui est du droit de penser, autant que tout autre. Il est convié, sans que cela soit dit explicitement, à être un habitant de la Terre à qui on donne le droit de penser à la façon dont les hommes se conduisent sur Terre. (Lévine, 2008, p.73)

Ainsi, les ateliers de philosophie encourageraient à la construction d'un Moi source de pensée, laquelle est d'égale légitimité à chacun des individus. La reconnaissance de cette capacité à penser de l'enfant est en lien direct avec l'autonomie. En effet, pour Philippe Mérieu « l'enfant philosophe » [...] c'est un enfant capable de se penser par lui-même et de se penser dans le monde. » (in Lévine, 2008, p.10). Or, la capacité de penser par soi-même constitue une composante de l'autonomie consacrée par le socle commun.

Le nouveau programme s'inscrit dans cette perspective de construction de soi : « Prendre du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres », d' « élargir sa propre manière de voir ou de penser », et d'apprendre « les règles de la communication et de l'échange ».

### 3.2 Oser prendre la parole :

Être autonome c'est aussi savoir prendre la parole. Le cadre sécurisant du dispositif, sans menace, où chacun a sa place et est égal à l'autre dans le droit de penser, permettent aux enfants de s'exprimer. Régulièrement des enseignants

s'étonnent d'observer des enfants qui ne parlent pas habituellement se saisir de ce moment pour s'exprimer (Lévine, 2008). « Teddy s'exprime en atelier de philosophie alors que ce n'est pas le cas dans la classe ordinaire » témoigne un enseignant de grande section de maternelle (Lévine, 2008, p.130).

### 3.3 L'estime de soi :

Être autonome c'est être bien dans sa peau (IA Rennes). Cette notion est intimement liée à la construction du Moi. En effet, comme l'écrit Jacques Lévine « Ce qui préoccupe le plus le bébé, l'enfant l'adolescent, l'adulte et le vieillard, c'est l'état de construction de son Moi et de son nom, donc la considération dont il est ou voudrait être l'objet » (Lévine, 2008, p.75). Le cadre que propose le protocole des ateliers AGSAS-LEVINE offre plus de possibilités à l'enfant de se considérer positivement. En effet, comme nous l'avons évoqué dans le paragraphe précédent, la considération de l'enfant comme être penseur égal à chacun, lui donne le sentiment qu'il « correspond à ce qu'on attend de mieux d'un enfant » pour reprendre les mots du psychanalyste. De plus, pour lui, « les ateliers de philosophie font partie, au plus haut point, des systèmes de valorisation qui permettent à l'enfant de se vivre en plus-value ». Cette idée ressort dans les retours d'enseignants que nous aborderons dans la seconde partie. Ces derniers parlent tous d'une attente forte de la part des élèves, d'un sentiment que quelque chose de spécial se passe. Ils font également part que souvent, des enfants qui ont une image négative d'eux-mêmes se saisissent particulièrement de ce moment pour prendre la parole. Il est vrai que les règles du protocole garantissent un cadre sécurisant, la parole de chacun est respectée, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et donc pas de place au jugement. Faire l'expérience de ce sentiment positif permet à l'enfant de « se ressourcer dans une image positive de lui-même » (Lévine, 2008, p.76). Une image positive de soi-même permet de s'affirmer, de faire face aux situations imprévues et contribue au désir de réussir, ce qui participe à l'épanouissement. Or, selon l'inspection académique des Côtes d'Armor « Ce qui est important dans la notion d'autonomie, c'est l'épanouissement » (IA Rennes).

### 3.4 Juger par soi-même :

L'autonomie, nous l'avons vu dans les différentes définitions proposées précédemment, c'est aussi la capacité de juger par soi-même. Kant dans *la critique de*



*la faculté de juger*<sup>12</sup> énonce trois maximes que tout homme doit respecter pour faire un bon usage de la pensée : penser par soi-même ; penser en se mettant à la place de tout autre ; toujours penser en accord avec soi-même. Pour lui : « On peut dire que la première de ces maximes est la maxime de l'entendement, la seconde celle de la faculté de juger, la troisième celle de la raison ». Ainsi, pour pouvoir juger il faudrait pouvoir se mettre à la place d'autrui. Il s'agit ici de l'ouverture d'esprit en essayant d'adopter un point de vue universel.

Le protocole AGSAS permet d'élargir son univers de pensée. Les idées exprimées peuvent être reprises par d'autres, elles peuvent également faire naître d'autres réflexions par « écho ». Jacques Lévine parle de « tapis roulant associatif » (Lévine, 2008, p. 80). Ainsi, tel le Petit prince quittant sa petite planète pour découvrir les autres mondes, les ateliers de philosophie permettent d'élargir les manières de voir et de penser et donc d'accroître la capacité à juger par soi-même.

### 3.5 Savoir s'exprimer avec précision :

La pratique des ateliers de philosophie permettraient d'affiner l'expression de ses pensées. Bien que dans le protocole, l'enseignant n'intervient pas pendant les dix minutes de paroles des enfants, leurs paroles semblent gagner en précision au fur et à mesure des séances.

L'atelier de philosophie développe des compétences de communication à travers la participation à « un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange ». (Lefebvre-Puech, IEN Evian, n.d.).

### 3.6 Respect des règles et des autres :

L'autonomie « ce serait [...] être capable d'intérioriser des règles, des limites, des interdits dans un cadre donné et accepté ». (IA Rennes). Le programme de 2008 insiste sur l'importance de faire comprendre aux enfants les fondements moraux des règles du vivre-ensemble. Bien que Robert Lafont parle de « faire sa propre loi », il ne s'agit pas de laisser les enfants agir comme ils veulent. À l'école maternelle

---

<sup>12</sup> Kant, *Critique de la faculté de juger*, §40

particulièrement, mais nous avons vu que c'est une bataille perpétuelle, il convient d'aider l'enfant à dépasser ses pulsions primaires. C'est par l'intériorisation des règles et par la compréhension de leurs sens que l'enfant pourra construire son Moi et devenir autonome.

Le protocole AGSAS exige que les élèves respectent certaines règles qui sont rappelées à chaque début de séance : « l'atelier de philosophie accueille tous les mots de tous les enfants : chaque chose dite est importante, même si vous n'êtes pas d'accord avec ce qui est dit. On ne parle que lorsqu'on a le bâton de parole, mais on peut aussi choisir de ne pas parler quand on l'a en main, alors on le passe au suivant <sup>13</sup>». Les enfants apprennent par ce protocole à respecter certaines règles pour bien vivre ensemble notamment parler lorsque c'est leur tour de parole ainsi qu'écouter et respecter les paroles des autres. Jacques Lévine rapporte l'étonnement de certains enseignants face au grand respect de ces règles par les enfants, particulièrement de certains qui peuvent adopter un comportement perturbateur dans les autres moments de la vie de classe.

---

<sup>13</sup> Extrait d'une fiche de préparation de Monique Dumas, Pemf.

## **PARTIE 2 : Retour d'expériences d'enseignants de maternelle pratiquant des ateliers de philosophie selon le protocole de Jacques Lévine et analyse de ma propre expérience**

Cette partie se décline en deux points. Premièrement, un retour d'expériences d'enseignants permettant d'étayer les liens entre ateliers de philosophie et autonomie présentés précédemment. Deuxièmement, ma propre expérience sur le sujet.

### **1. Présentation**

#### **1.1 Objectifs :**

L'objectif principal est de vérifier si les apports potentiels exposés dans la partie théorique se retrouvent dans les dires des enseignants qui pratiquent cette méthode sur le terrain.

Toutefois, le sujet des ateliers de philosophie m'intéressant dans sa globalité, j'ai conçu un guide d'entretien<sup>14</sup> permettant d'aborder de manière large cette approche. Cette perspective n'est pas en contradiction avec l'objectif principal car comme nous l'avons vu dans la partie précédente, l'autonomie est transversale et touche à toutes les composantes du socle commun. De plus, cette façon de procéder permet de mieux cerner la conception profonde des enseignants qui mettent ce protocole en place.

#### **1.2 Méthodologie employée :**

Pour atteindre l'objectif fixé, une technique d'enquête qualitative a été retenue. Ainsi, 3 entretiens semi-directifs d'environ 1h30 en moyenne ont été conduits.

---

<sup>14</sup> Annexe A

Les profils de la population interrogée sont les suivants : (nous donnerons à chacun un numéro afin d'identifier la source des extraits rapportés, tout en garantissant l'anonymat).

- Une directrice enseignant en grande section depuis 19 ans en maternelle. (1)
- Une directrice enseignant en double niveau moyenne section - grande section titulaire depuis 28 ans en maternelle.(2)
- Une directrice enseignant depuis 12 ans en maternelle. En triple niveau petite-moyenne et grande section depuis 2 ans. (La professeure utilisant un autre protocole que celui de Jacques Lévine, ses propos ne seront pas retenus pour étayer cette partie).

Les trois enseignantes occupent ou ont occupé des fonctions de maîtresses formatrices.

Un quatrième entretien selon la même méthode, mais avec un questionnaire remanié, a été réalisé avec une enseignante détachée intervenant dans les classes pour promouvoir le protocole AGSAS (entre autres). Cette personne assure depuis 4 ans cette fonction et a été en charge de classes pendant 10 ans auparavant, essentiellement au cycle 3. (4)

### 1.3 Limites :

La population de l'étude n'étant pas significative, aucune généralisation, ne pourra être mise en évidence. Il s'agit de témoignages, d'observations et d'analyses d'enseignants qui mettent en place les ateliers de philosophie AGSAS-LEVINE. J'utiliserai ces propos pour illustrer et étayer les réponses à ma problématique, sans que ces dernières est un caractère scientifique.

Il s'agit d'enseignants qui pratiquent ces ateliers en classe. Ces derniers sont donc convaincus de leur utilité. Il serait intéressant de recueillir le point de vue d'enseignants qui ont bénéficié d'une intervention dans leur classe mais qui n'ont pas poursuivi la pratique.

## 2. Analyse

Dans l'analyse des réponses des enseignants, il ressort que les ateliers de philosophie semblent avoir des effets sur plusieurs plans. J'en distingue quatre. Le premier, au niveau de l'élève, dans sa construction du Moi, la maîtrise de savoirs langagiers et dans son rapport au monde. Les trois autres au niveau de l'environnement de l'enfant et de sa considération par l'adulte. Ces trois derniers aspects participent à l'autonomie par les conditions données à l'enfant pour s'inscrire dans ce processus.

### 2.1 Des effets sur les élèves :

Une autre perception du monde

*De leur monde intérieur*

« J'avais un enfant allophone qui gardait longtemps le bâton de parole sans rien dire. C'est aussi là une manière de dire « j'existe. » (2). Cet extrait illustre bien, que lors de l'atelier de philosophie, les enfants sont plongés dans leurs forts intérieurs. Plein de choses se passent en chacun des participants, et cela même si ce n'est pas exprimé verbalement. « C'est un moment où ils se relient à eux-mêmes. Ils se sentent là, ils vivent le moment présent et ils se prennent au sérieux. C'est important pour les enfants de sentir que ce qu'ils disent est important. » (2). Cette attitude intérieure qui consiste à se dire qu'on a de la valeur, qu'on est important correspond justement à la définition de l'estime de soi. Or, comme nous l'avons vu, l'estime de soi est en lien direct avec l'autonomie. Une enseignante en abordant cette question exprimait des idées qui rejoignent les divergences pointées par Philippe Mérieu au sujet de l'autonomie, à savoir le balancement entre « enfant à dresser » et « enfant à respecter ». Pour elle « l'estime de soi est importante, sinon nous sommes juste dans l'obéissance, dans un dressage par des directives et des injonctions. Un gamin qui range un crayon juste parce qu'il y a eu une injonction n'est pas dans la même dynamique que si il le faisait seul, même si le résultat est le même ». Nous retrouvons aussi ici l'esprit du programme de 2008 qui demande d'apporter une attention particulière aux fondements moraux des règles de comportement en classe.

L'enseignante disait également que « l'autonomie peut être liée à la motivation, et la motivation à l'estime de soi ».

### *Du monde extérieur*

« Wouah ! Je n'avais pas pensé à ça. » ; « Je ne pensais pas qu'on pouvait penser ça » Ces paroles d'élèves traduisent bien l'idée d'élargissement de sa perception du monde. Ainsi, les pensées des uns peuvent ouvrir la conscience des autres : « Les enfants remarquent qu'ils peuvent s'enrichir les uns les autres. Ensemble ils arrivent à constituer une réflexion riche et complémentaire »(2). De ce fait, en ayant une ouverture d'esprit plus large on développe la capacité à juger par soi-même. Par exemple, lorsque sur la thématique de la pauvreté une enfant dit : « Être homosexuel c'est être pauvre » c'est probablement que son environnement familial ou une autre personne, lui ont transmis cette représentation. Les réactions des autres enfants face à cette idée et la diversité des pensées qui vont être exprimées peuvent permettre à l'enfant de progresser. De plus, par les ateliers de philosophie les enfants peuvent prendre conscience des différences de point de vue sur un même sujet et comprendre que « chacun a de bonnes raisons de penser ce qu'il pense, de dire ce qu'il dit, de faire ce qu'il fait »(4). Ainsi, un bonheur pour l'un peut être une souffrance pour l'autre : « Pour moi le bonheur c'est le weekend end », « Moi, je n'aime pas le weekend end parce que je dois aller à l'hôpital ».

Les enfants apprennent à réfléchir sur des thématiques universelles, sur des questions que se posent tous les hommes. « On ne parle pas de son chagrin, mais de la peur en général » (1). Dans cet extrait nous retrouvons l'idée de conceptualisation, à savoir la généralisation d'une idée abstraite, qui est une des pratiques de la philosophie. La capacité à adopter une approche générale sur un sujet suppose une décentration c'est-à-dire que l'enfant doit dépasser sa vision égocentrée.

Une capacité à s'affirmer :

Prendre sa place dans le groupe. Cela ne passe pas que par la parole. « Quand un enfant se crispe longuement sur le bâton de parole sans rien dire, il se passe plein de choses en lui ».

Le cas d'un enfant placé pendant trois ans et qui a pu retourner dans sa famille illustre bien cette capacité à s'affirmer. « À chaque fois, il attendait le petit bonhomme (qui fait office de bâton de parole) avec impatience et il disait toujours la même chose « c'est bien d'avoir retrouvé sa famille » pour lui c'était un bonheur ». L'enseignante analyse ce comportement comme une manière de s'affirmer par rapport au groupe. « Il signifiait au groupe qu'il était là, de retour, et il ne le disait qu'à ce moment-là car il savait que c'est un moment à part, et qu'il n'allait pas être repris. » (2)

« Concernant l'autonomie de penser, je pense que les élèves ont eu un bénéfice. Ceux qui n'osaient pas prendre la parole ont parlé, sont intervenus, ont osé prendre part » (1). Ainsi, en prenant la parole, l'enfant s'affirme comme être capable de penser.

Un effet sur la compétence échanger, s'exprimer :

Pour les enseignantes interrogées, l'apport prépondérant des ateliers de philosophie se fait dans le domaine du devenir élève. Toutefois, elles constatent également des progrès dans le sous-domaine « échanger s'exprimer ». En effet, comprenant l'enjeu particulier de ce moment, les enfants « font l'effort de se faire comprendre » (2). De plus, comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, des enfants qui n'osaient pas prendre la parole à d'autres moments se sont saisis de ce temps pour s'exprimer. Par ailleurs, l'atelier de philosophie porte toujours sur une thématique particulière et les enfants doivent donc rester dans le thème. La répétition des ateliers de philosophie permet également d'affiner l'expression de ses pensées. Ainsi, les enfants utilisent des formules comme « le courage, pour moi c'est... », « Je ne suis pas d'accord avec ce qu'il a dit, je pense plutôt que,... », ou encore utilisent la distinction entre le concept et l'état comme « la peur c'est » et « être peureux c'est... ».

Pour permettre à l'enfant de devenir autonome, il faut lui donner les moyens de le devenir. Cela passe par un environnement de classe favorable où ce ne sont pas les pulsions qui établissent les règles (la loi du plus fort). Par ailleurs, le regard de l'enseignant ainsi que celui des parents influence la représentation que l'enfant se fait de lui-même et sa motivation à progresser.

## 2.2 Des effets au sein de la classe :

Les enseignantes constatent des effets sur le climat de la classe. Elles précisent qu'il est difficile de savoir ce qui est engendré par la posture de l'enseignant et par les autres activités de la classe, de ce qui vient de l'atelier de philosophie. Cela fait partie d'un tout, mais « on voit quand même qu'il y a une évolution dans les pensées, que les « gamins » sont plus aptes à communiquer leurs motivations et à échanger avec les collègues »(2).

« Le sentiment d'appartenir à un groupe développe la solidarité, l'entraide et le respect »(2). Bien sûr, il s'agit d'un travail global de l'enseignant mais les ateliers de philosophie, par la transmission du sentiment d'être tous égaux dans le droit de penser, par le fait de se rendre compte que les autres pensent parfois les mêmes choses, parfois pas, mais qu'on peut en comprendre les raisons, contribuent particulièrement à développer le sentiment d'appartenance à un groupe. Une enseignante témoigne d'une intervention dans une classe de grande section d'un collègue : « C'était un groupe infernal, qui ne tournait plus. Je suis allée faire une dizaine de séances d'ateliers de philosophie avec eux. Je leur ai présenté cela comme un outil pour travailler mieux ensemble. Le fait que ce soit une personne extérieure qui anime, a permis à l'enseignant de prendre du recul, de savourer ce moment et d'avoir un autre regard sur les enfants. Cela a permis de désamorcer des tensions ».

## 2.3 Des effets sur l'enseignant :

À la question : « Ces ateliers de philosophie ont-ils fait évoluer vos pratiques en tant qu'enseignant ? », une enseignante répondait « c'est le gros point quand même. Cela m'a appris à faire attention à comment on pose les questions aux enfants. Ne pas poser des questions fermées et éviter de faire les questions et les réponses »(1). Ainsi, ce type d'approche innovante permet aussi d'ouvrir son univers et d'enrichir sa pratique : « Cette manière de fonctionner m'a emmené vers d'autres lectures et d'autres pratiques langagières comme la pédagogie de l'écoute de Peroz »(1). Mais à ce sujet une enseignante relève que pour elle, il s'agit de la question « qui de l'œuf ou la poule... ? C'est lié, c'est parce que j'en avais besoin que j'ai trouvé les ateliers de philosophie » (2). En effet, il semble que l'enseignant doit être dans un certain état d'esprit. La professeure intervenant dans de nombreuses classes pour faire découvrir ce type de pratique le remarque : « Très peu d'enseignants poursuivent dans la



démarche après mon intervention. » (4). La principale raison vient du changement de statut que cela implique : « il faut accepter de ne rien dire, de ne pas maîtriser le savoir. Ici on n'a pas le droit de faire le « ce que je dois retenir ». C'est l'inconnu et ça porte sur l'intime. Il y a des choses qui sortent. Pour une fois on a le droit de parler, mais il faut pouvoir recevoir cela avec sa posture »(4).

## 2.4 Des effets en dehors de la classe :

Pour les enfants :

« Les enfants ne s'arrêtent pas de penser à la fin de la séance » (2). Comme nous l'avons exposé dans la partie théorique puis étayé par les témoignages de personnes du terrain, les enfants peuvent entre autres par les ateliers de philosophie, se découvrir eux-mêmes, élargir leurs horizons, affiner l'expression de leurs pensées et les affirmer. Mais ces bénéfices ne s'arrêtent pas au portail de l'école. « Les enfants s'autorisent à dire leurs pensées autre part qu'à l'école. Les enfants ont appris à s'autoriser à penser et à l'exprimer. Par la suite les enfants disent leurs avis sur plein de choses, ou se positionnent alors qu'ils ne le faisaient pas avant. Ils utilisent cette capacité pour s'affirmer dans la vie familiale ». (1)

Sur les parents :

Tous les témoignages mettent en exergue l'importance de la communication avec les parents. En effet, il est important de leur expliquer la démarche et de les associer afin de désamorcer les oppositions, mais surtout pour maximiser le potentiel de ces ateliers.

« Au début, les parents sont dubitatifs. Ils sont étonnés d'entendre le mot philosophie à l'école maternelle et trouvent que les enfants sont jeunes pour cela. Mais à l'usage ils trouvent que les enfants arrivent à exprimer leurs opinions et ils sont séduits par l'approche »(1).

« Les parents sont agréablement surpris. Les enfants affinent leurs questionnements par rapport aux parents. Par exemple, une fois une maman est venue me voir pour me demander si nous avons parlé de la mort car sa fille lui avait posé des questions à ce sujet. Nous avons pourtant parlé de la vie. Il y avait beaucoup

de non-dits dans la famille par rapport à un grand père malade. La fille a osé prendre la parole, prendre sa place et les parents se sont ouverts »(2).

Les parents découvrent donc parfois des potentialités insoupçonnées chez leurs enfants. Ils se rendent compte comme le dit Philippe Mérieu que « l'enfant ne souffre pas « en plus petit » que nous quand il a du chagrin. Il n'admire pas en miniature. L'enfant vit pleinement. Et cette reconnaissance inconditionnelle fonde la volonté de lui permettre d'apprendre à penser. » (Mérieu in Lévine 2008, p.12). Nous sommes bien là au cœur du concept d'autonomie.

### **3. Analyse de mon expérience personnelle :**

Cette partie aborde ma propre expérience de la contribution des ateliers de philosophie à l'autonomie des enfants.

#### **3.1 Mise-en-œuvre :**

Les ateliers de philosophie se sont déroulés tous les mercredis matin à partir de février, en groupe classe. Il y a 26 enfants dans la classe, mais il y avait en moyenne 20 participants du fait de l'absentéisme ces jours-là. La configuration en demi-classe a été expérimentée mais sans donner pleine satisfaction. En effet, ce moment demande le plus grand silence pour pouvoir faire l'expérience de sa pensée interne. Or, même une activité occupationnelle calme entraîne une certaine perturbation chez les enfants participant à l'atelier de philosophie, leur attention étant captée par ce que les autres font.

#### **3.2 Analyse :**

Une relation de causes à effets difficile à déterminer :

Comment discerner les effets induits par la pratique des ateliers de philosophie, des effets provoqués par d'autres activités et par la posture de l'enseignant. Cette analyse est d'autant plus difficile que s'agissant de ma première année en responsabilité, il n'y a pas de point de comparaison possible avec d'autres classes. Néanmoins, certaines évolutions significatives ont été constatées dans le comportement et les capacités des enfants depuis la mise-en-place de ces ateliers.

Oser prendre la parole :

Une évolution manifeste a été constatée sur ce point. En effet, plusieurs « petits parleurs », toujours en retrait dans les situations de groupe, se sont saisis de ce moment pour s'exprimer, c'est-à-dire pour affirmer leur existence par rapport au groupe. Il s'agit ici d'un processus. Lors des premières séances, ces enfants acceptaient de prendre le bâton de parole, mais ne s'exprimaient pas. L'une d'entre eux, restait crispée sur le bâton avant de le passer. J'ai pu observer par cette attitude, qu'il semblait se passer beaucoup de choses en elle, bien que cela ne soit pas exprimé verbalement. Progressivement, ces enfants ont osé prendre la parole. D'abord, en répétant des paroles déjà dites la plupart du temps. Puis, en s'autorisant à être source de pensée : « La liberté c'est quand les animaux sortent de cage, mais parfois ils ne veulent pas sortir ». Ici, l'enfant reprend une idée déjà exprimée avant par un autre enfant, à savoir que la liberté c'est quand les animaux sortent de cage, mais elle rajoute une idée nouvelle, à savoir que parfois les animaux « libérés » ne veulent pas sortir. Par ailleurs, ces enfants se sont permis de prendre la parole dans d'autres moments de classe, comme lors de « quoi de neuf<sup>15</sup> » en grand groupe, où il est nécessaire de lever la main pour prendre la parole, ce qui demande une réelle affirmation de soi. De manière générale, les prises de paroles sont plus fréquentes. En effet, entre le compte rendu d'une des premières séances (Annexe B) et celui d'une séance réalisée en mai (Annexe C), nous remarquons qu'il y a eu beaucoup plus de prises de parole, alors que le temps de la discussion reste toujours le même.

Un affinement de l'expression de la pensée :

Le fait que les prises de parole soient plus fréquentes et plus longues dans le même laps de temps, semble signifier que les enfants arrivent plus facilement à exprimer leurs pensées. La verbalisation apparaît plus rapide et les enfants ont plus de choses à dire.

Les structures de phrases sont plus complexes et les pensées de certains élèves gagnent en capacité de généralisation. Ainsi, dans le compte-rendu d'une des premières séances (Annexe B) sur la thématique « qu'est-ce qu'un ami ? » les phrases

---

<sup>15</sup> Moment où chacun peut prendre la parole pour exprimer ce qu'il veut.

sont relativement courtes, et le point de vue reste souvent égocentré : « Je suis copain avec X<sup>16</sup> » ; « Je prête mes jeux », bien que certains enfants soient déjà capables de généraliser « Un ami ça sert à aider si l'autre ami n'arrive pas à le faire ». Le contraste est flagrant, lorsque l'on compare ce compte-rendu à celui d'une séance qui s'est déroulée en mai (Annexe C). Nous remarquons que toutes les phrases sont plus longues, leurs retranscriptions occupant régulièrement deux lignes. De plus, la quasi-totalité des interventions abordent la thématique de manière générale. En effet, des tournures comme « Le courage c'est... », « Être courageux c'est... », « Le courage ça veut dire... », sont employées. Nous voyons également l'utilisation fréquente du pronom personnel « on » alors que le « je » était encore très utilisé au mois de février : « Si on marche sur un fil... », « ...quand on grimpe dans la montagne... », « ...quand on a la gastro... ». Nous pouvons remarquer aussi que certains enfants sont capables de se décentrer : « Quand quelqu'un conduit très vite... ». L'utilisation du terme « quelqu'un » indique clairement que l'enfant considère une attitude, et celle d'une autre personne non identifiée comme étant une marque de courage. Enfin, certains enfants sont capables d'une étonnante capacité de généralisation : « Être courageux, par exemple on traverse quelque chose qui nous fait peur et si on pleure pas ça veut dire qu'on est courageux ». Dans le dictionnaire (le Petit Robert), courageux peut être défini comme quelqu'un qui « agit malgré le danger ou la peur », définition qui se rapproche étonnamment de ce que cet enfant a exprimé, à savoir une attitude lorsqu'on « traverse quelque chose qui nous fait peur ».

La pensée contre les pulsions primaires :

En ce qui concerne la « bataille contre le corps primaire » dont parle Jacques Lévine et que nous avons abordé dans le paragraphe « importance de la construction du Moi », il est difficile d'analyser l'impact des ateliers de philosophie sur les enfants et d'observer pour chacun si les comportements pulsionnels diminuent. Néanmoins, la contribution des ateliers de philosophie semble limitée sur ce point, à court terme tout du moins. En effet, les enfants qui avaient tendance à parler sans lever le doigt, continuent d'avoir ce penchant, les élèves les plus générateurs de conflits le sont toujours, etc. Le rappel constant des règles est ici nécessaire et la mise en place de

---

<sup>16</sup> Les comptes rendus sont toujours rendus anonymes.

contrats de comportement a eu un impact plus significatif. Toutefois, il est à noter que les élèves se parlent plus pour gérer une situation conflictuel, vont s'excuser spontanément, vont remarquer après coup que la pulsion de parler sans attendre son tour a été plus forte, etc. Est-ce due à une intériorisation des règles, au niveau de développement des élèves, à une meilleure gestion de classe ou à la pratique des ateliers de philosophie ? Probablement, que chacun de ces aspects y ont contribués. Le processus pour devenir autonome touche au développement global des savoirs, savoir-faire et savoir-être des individus. Il ne s'agit pas d'apprentissage cloisonné. .

## **Conclusion :**

Dans ce mémoire, j'ai tenté de montrer en quoi les ateliers de philosophie selon Jacques Lévine pouvaient contribuer au développement de l'autonomie des enfants en maternelle. Pour cela, j'ai d'abord apporté quelques éléments théoriques concernant l'autonomie et la philosophie à l'école et l'autonomie ainsi que le regard de l'institution scolaire sur ces notions. J'ai ensuite abordé les liens possibles entre celles-ci. L'analyse des entretiens conduits avec des enseignants pratiquant les ateliers de philosophie AGSAS-LEVINE a permis d'étayer l'existence de ces liens. Enfin, j'ai essayé de questionner ma propre expérimentation de cette pratique au regard de la problématique de l'autonomie.

Il en ressort que l'approche de Jacques Lévine se distingue des autres méthodes par la mise en place d'un dispositif favorisant le dialogue intérieur de l'enfant. Cette expérience des débats internes est primordiale pour la construction de son identité et pour donner l'envie d'élaborer une pensée structurée. Les compétences développées par les ateliers de philosophie AGSAS-LEVINE participent au développement de certaines formes d'autonomie. La connaissance de soi, l'ouverture d'esprit, le jugement par soi-même, la compréhension et le respect de la pensée de l'autre, l'estime de soi, l'affirmation de soi, l'expression précise de sa pensée sont autant d'aspects rentrant dans la construction de l'autonomie que les ateliers de philosophie contribuent à développer. Il s'agit là de composantes de l'autonomie affective, langagière, intellectuelle et morale selon la typologie d'Hervé Caudron.

Celles-ci sont essentielles pour que l'enfant puisse dépasser ses pulsions primaires et se construire soi-même avec les autres.

Les ateliers de philosophie touchent également une autre dimension, celle de la reconnaissance de l'enfant comme sujet à part entière capable de penser. Lui reconnaître ce statut, c'est l'inviter à être une « personne du monde ». Les enfants se sentent reliés à eux-mêmes et aux autres lors de ce moment particulier et c'est là le complément essentiel à l'autonomie. Comme le dit Edgar Morin « la liberté, c'est l'autonomie, c'est la capacité d'initiative et créative, mais c'est aussi la capacité de crime.[..] Si l'on veut que la complexité existe sur le plan humain, avec le minimum de coercition, on ne peut s'appuyer que sur le sentiment de solidarité et de communauté de chacun des membres. Sans cela, c'est la destruction. ». C'est bien ce que les ateliers de philosophie selon Jacques Lévine contribuent à développer : des individus autonomes reliés entre eux dans la réflexion sur les grands problèmes de la vie. Il y a bien ici un enjeu pour l'humanité.

## Bibliographie :

Caudron, H., (2001), *Autonomie et apprentissages*, Douai, France : Tempes.

Chirouter, E., (2007), *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire*, Paris, France: Hachette Education.

Chirouter, E., Pettier J-C, (2012), Les activités à visée philosophique en maternelle. Histoire française et actualités d'une pratique, *Éducation et socialisation*, 32.

De Wit Soler, I., Roucoules E., (2012), Les rituels à l'école maternelle : Des moments favorables au développement des premières formes d'autonomie (Mémoire de master), IUFM, Montpellier, France. Récupéré du site des archives ouvertes : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00815447/document>

Hoffmans-Gosset, M-A., (1987), *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*, Paris, France : Chronique Sociale.

Korczak, J., (1929), *Le droit de l'enfant au respect*, Laffont/Unesco.

Lafon, R., (1973), *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, France :PUF.

Lefebvre-Puech, C., (n.d ), Construire des projets pour la réussite des élèves à l'école maternelle. Consulté à l'adresse : [http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maitrise-langue74/IMG/pdf/atelier\\_philo\\_doc\\_CL.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maitrise-langue74/IMG/pdf/atelier_philo_doc_CL.pdf)

Lévine, J., (2008), *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, Issy-les-Moulineaux, France : ESF.

Lévine, J., (n.d.), L'atelier de philosophie de la maternelle au collège, Spécificités, pratiques et fondements. Consulté à l'adresse : <http://ateliers.philo.free.fr/principes/specificite.htm>

Louangvannasy, A.,(6 mars 2013), La conscience de soi. Consulté à l'adresse : <http://www.aline-louangvannasy.org/article-cours-la-conscience-2-la-conscience-de-soi-115946039.html>

Mérieu, P., (n.d), Autonomie. Consulté à l'adresse : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

Tortel, G., (n.d), Pratique. Consulté à l'adresse : <http://www.pedagogie-tortel.org/pratique.php>

Tozzi, M., (2001), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Evreux, France : Centre National de Documentation Pédagogique.

Tozzi, M., (octobre 2009), Pratiquer la philosophie avec les enfants, quels enjeux. Consulté à l'adresse : <http://www.philotozzi.com/2009/10/pratiquer-la-philosophie-avec-les-enfants-quels-enjeux/>

Tozzi, M., (août 2012), Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants. Consulté à l'adresse : <http://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>

Tozzi, M. (septembre 2006), Nouvelles pratiques à visée philosophie à l'école primaire, vous avez dit programme. Consulté à l'adresse : <http://www.philotozzi.com/2006/09/nouvelles-pratiques-a-visee-philosophique-a-l-ecole-primaire-vous-avez-dit-programme/>

Unesco, (1999), *La philosophie pour enfants*, Paris, France.



# Annexes

## 1. Annexe A

### Mémoire Master MEEF

Les ateliers à visée philosophique en maternelle  
Guide d'entretien

Année 2014-2015

Jean-François Wisniewski-Lasek, Professeur des écoles stagiaire

Directrice de recherche : Madame Nathalie Bertrand

Bonjour,

Je vous remercie d'avoir répondu favorablement à l'initiative et de m'accorder de votre temps.

Avant de rentrer dans le « vif du sujet », je pense qu'il est important que je me présente et que je rappelle le cadre de l'étude.

Présentation personnelle (professeur stagiaire en grande section, étudiant à mi-temps,...).

L'entretien d'aujourd'hui s'inscrit dans le cadre de mon mémoire de master dont la recherche porte sur la pratique des ateliers à visée philosophique à la maternelle. Je souhaite recueillir l'expérience, les observations et si possible l'analyse d'enseignants qui ont mis en place ce type d'atelier dans leur classe.

Je souhaite une discussion ouverte qui pour moi est plus riche qu'une interview très encadré. J'ai néanmoins préparé une trame, mais il s'agit plutôt d'un aide-mémoire pour ne pas passer à côté de certaines informations que je souhaite recueillir.

Avant de commencer l'entretien, je tiens à rappeler les règles de déontologie que je me fixe pour cet échange :

- Tout ce qui sera dit au cours de notre échange restera confidentiel.
- Les propos réutilisés pour étayer mon enquête seront rendu anonyme (sauf si vous m'autorisez à vous citer).
- Liberté d'expression, de répondre ou de ne pas répondre
- Eteindre les portables.

La durée de l'entretien ne devrait en principe pas dépasser une heure.

Etes-vous d'accord avec ces règles de fonctionnement ? Avez-vous des questions ?

## Domiciliation

- a. - Pouvez-vous me présenter votre école et le poste que vous y occupez ?
- b. - Aujourd'hui vous êtes professeur(e) des écoles en maternelle. Pourquoi ne pas avoir choisi l'élémentaire ?

## Philosophie

- c. - Selon Diderot (né en 1713) : « On dit : vivre d'abord, ensuite philosopher ; c'est le peuple qui parle ainsi ; mais le sage dit : philosopher d'abord, et vivre ensuite si l'on peut ». Quel est votre opinion sur cette idée ?

Relance : Pourquoi faites-vous cette analyse ?

## Philosophie à l'école

- d. - À quoi sert la philosophie à l'école ?
- e. - Qu'est-ce qui justifie selon-vous l'emploi du terme philosophie ?  
(Une des critiques faite à l'encontre de la philosophie à l'école est qu'il y a une confusion avec le débat d'opinion « Or toute réflexion, toute parole, même les plus personnelles, ne sont pas philosophiques » (Franck Lelièvre, Professeur de philosophie au Lycée Charles De Gaulle à Caen))
- f. - Comment faire de la philosophie à l'école ?

## Philosophie dans la classe (expérience personnelle de l'enseignant(e))

- g. - Depuis combien de temps pratiquez-vous les ateliers de philosophie en classe ?
- h. - Pourquoi vous êtes-vous engagé dans cette démarche ?
- i. - Comment procédez-vous ? (taille du groupe, espace, manière de formuler le thème, manière de faire circuler la parole, prolongement, enregistrement).
- j. - Pourquoi cette méthode plutôt qu'une autre ?
- k. - Quels objectifs pour les élèves ?
- l. - Sont-ils atteints ?
- m. - Utilisez-vous un outil de suivi des élèves ?
- n. - Quel analyse faites-vous aujourd'hui ?
- o. Pensez-vous que la philosophie à l'école peut contribuer à développer l'autonomie des enfants ?

p. - Ces ateliers de philosophie ont-ils fait évoluer vos pratiques en tant qu'enseignant ?  
Votre rapport aux enfants ?

q. - Pour Jacques Lévine : « ce qui nous importe est que les enfants d'aujourd'hui aient le sentiment d'universalité, d'appartenance à l'espèce humaine et le désir de contribuer à son amélioration » partagez-vous cette ambition ?

### Phase conclusive

r. - Avez-vous d'autres éléments à ajouter, d'autres informations que vous auriez oublié(é) de dire, ou d'autres thèmes que vous auriez aimé(é) aborder et que l'entretien n'a pas permis de toucher ?

s. - Comment avez-vous vécu l'entretien ? Que pensez-vous des questions posées ?  
Certaines sont-elles à supprimer, d'autres à ajouter ?

- Mon ressenti, exemple : échange très intéressant, ce que vous avez pu dire me sera très utile dans ma recherche (en fonction des entretiens)

Vérifier si j'ai toutes les données sociodémographiques, sinon compléter (sexe, année de naissance, nombre d'année dans la profession, nombre d'année en maternelle, profil de la classe et de l'école).

Je vous remercie d'avoir pris le temps pour cet entretien.

Document réalisé par Jean-François Wisniewski-lasek

## 2. Annexe B

### Atelier philo du 11/02/15

#### Qu'est-ce qu'un ami ?

- Pour se faire un ami il faut trouver un ami.
- Je suis copain avec X.
- X vu que c'est mon copain je joue beaucoup de temps avec lui.
- Je suis copine avec X. Si elle ne veut pas jouer avec moi je vais trouver quelqu'un d'autre.
- Un ami c'est pour jouer avec.
- Moi je reste avec X et X.
- Quand je suis ami avec X je joue avec lui dans la cour.
- Je suis ami avec X et X. Ils peuvent jouer dans la cour.
- Un ami ça sert à aider si l'autre ami n'arrive pas à le faire.
- Je prête mes jeux.
- J'ai X et X comme copines. Si elles ne veulent pas jouer avec moi je cherche un autre ami.
- Un frère et un ami... Le frère est là aussi pour aider et le copain aussi, et le copain peut tomber ami avec le frère.
- Un frère quand il est mort on ne peut rien faire, on s'ennuie.
- Quand on joue dans la récréation, quand quelqu'un nous tape on est plus ami.

### 3. Annexe C

## Atelier Philo du 20/05/15

*« Aujourd'hui nous allons réfléchir ensemble à ce que veut dire le courage ».*

- Quand quelqu'un conduit très vite il est courageux, parce que si la voiture tombe...
- Courageux, ça veut dire être gentil.
- Courageux, c'est sauter en montagne en parachute.
- Être courageux c'est aller en montagne pour voir les licornes.
- Être courageux c'est aller sur une montagne très très haut, plus haut que les avions, si on tombe on se fait mal, si on ne pleure pas c'est qu'on est courageux.
- Être courageux c'est quand on grimpe dans la montagne et quelqu'un qui tombe par terre, si il ne pleure pas il est courageux.
- Être courageux ça veut dire quand on tombe d'un bateau par exemple, il faut être courageux.
- Quand une voiture tombe de tout haut elle explose.
- Quand on est dans la montagne, qu'on arrive plus à monter et qu'on transpire.
- Être courageux c'est être méchant.
- Être courageux c'est quand on a la gastro, quand on a mal de côté, après si on pleure pas ça veut dire qu'on est courageux.
- Courageux, ça veut dire que si on tombe d'un camion et ben l'eau elle est rouge et le ciel est tout rouge et après le camion c'est bon.
- Être courageux c'est que les chevaux ils sautent haut.
- Être courageux c'est il y a deux camions et après ils s'écrasent.
- Le courage ça veut dire, il y a des motos, il y a un virage, si le monsieur il tombe il va à l'hôpital mais si il est courageux il ne va pas.
- Courageux, c'est quand on n'a pas peur du noir.
- Être courageux, par exemple on traverse quelque chose qui nous fait peur et si on pleure pas ça veut dire qu'on est courageux.
- Être courageux c'est avec un orque, si l'orque il nous prend sur son dos qu'il nous fait tomber, si on pleure pas on est courageux.
- Si on reçoit un coup de soleil et qu'on pleure pas on est courageux.
- Si on marche sur un fil qui est très fin ça veut dire qu'on est courageux et qu'on est très haut.
- Courageux, ça veut dire qu'on est très haut et qu'on a pas peur et qu'on marche sur un fil qui est très très très très fin.

- Être courageux ça veut dire marcher ou tenir sur une corde de soixante mètres, ben en fait si on tombe pas ça veut dire qu'on est courageux, et qu'on tombe pas et qu'on a l'équilibre.
- Si on est assis sur un dauphin on est courageux.
- Et ben courageux ça veut dire qu'on est sur une voiture qui va très très vite et que fait un virage et que dérape et tombe ça veut dire qu'on est courageux.
- Être courageux ça veut dire qu'on peut escalader une montagne. Si on tombe pas ça veut dire qu'on a l'équilibre, si on tombe pas ça veut dire qu'on est courageux et qu'on sait escalader.