

L'oral à l'école élémentaire, Quels usages pour quelles pratiques ?

Dans le cadre d'une recherche action, 3 enseignantes ont accepté d'expérimenter au cours de ces deux dernières années, les interactions entre les élèves à travers des séances préalablement construites avec le groupe de recherche.

Contexte de l'établissement :

La recherche a lieu dans un groupe scolaire élémentaire situé en ZEP sur trois classes de niveaux différents appartenant au CII et CIII (CE, CM) dans chaque classe environ 25 élèves.

Explication de l'action :

Il s'agit d'étudier en détail, dans une perspective constructiviste et interactionniste, les conditions de mise en œuvre du travail en petits groupes. Le groupe s'est donné les moyens par des enregistrements et des observations, d'expérimenter des pratiques pédagogiques qui puissent favoriser chez les élèves une meilleure appropriation des compétences langagières.

Problématique :

Comprendre comment les élèves apprennent ?

- Du côté des élèves : en partant du constat d'inégalité de participation orale, il s'agit de mettre en place des situations de communication qui favorisent les interactions pour développer les compétences langagières qui ne soient pas vécues comme artificielles.
- Du côté des enseignants : il s'agit de mieux comprendre en les analysant les démarches d'apprentissage des élèves. Ceci conduit notre équipe à adopter une posture réflexive et critique sur les pratiques pédagogiques.

IDEES ESSENTIELLES DE LA RECHERCHE ACTION

Reprenant un des axes prioritaires retenus par le contrat de réussite, qui dans son projet avait posé comme premier objectif de développer la maîtrise de la langue orale, la question de départ qui s'impose porte sur les modalités à mettre en œuvre pour développer les capacités langagières chez les élèves de la maternelle au collège et analyser en quoi une plus grande aisance tant à l'oral qu'à l'écrit se répercute sur la démarche d'apprentissage.

Ce travail a permis de rassembler un certain nombre de propositions et d'exemples propres à développer le raisonnement. **Cette recherche action vise à articuler pratiques pédagogiques et épistémologie des apprentissages.** Il s'agit de partir des difficultés rencontrées par les élèves en portant notre attention sur l'hétérogénéité de ceux-ci dans leur rapport à la langue, dans la plus ou moins grande aisance dans la prise de parole.

Nous étudions en quoi le travail en petits groupes va permettre aux petits et moyens parleurs d'acquérir de l'assurance et de pouvoir prendre la parole en grand groupe et à mesure de l'évolution des interactions.

L'équipe a mis en place des stratégies en proposant des séquences variées :

- débat autour de thèmes
- jeux de rôles
- transmission de messages à partir de supports complexes (figures géométriques)
- ateliers philosophiques (autour de la mythologie)
- constructions géométriques et schématisation.

1^{ère} mise en œuvre

Classe de Mme Mangé
CM2 : 21 élèves

Les séquences mises en place par l'enseignante sont des situations discursives. Elles se situent autour de l'axe géométrie.

L'objectif de l'enseignante est d'évaluer les compétences des élèves à transmettre différents messages. Il s'agit pour les enfants de transmettre un message oral qui permettra à un récepteur de réaliser une figure géométrique. Les élèves sont répartis en groupe de 4 : un émetteur, un récepteur et deux observateurs. L'enfant émetteur a la figure sous les yeux et doit donner des indications précises à l'enfant récepteur afin que celui-ci reproduise une figure identique. Cette activité a été déclinée sous trois formes : une première phase où le récepteur n'a pas le droit d'intervenir, une seconde phase où le feedback est autorisé, une troisième phase où le message doit être co-construit par le groupe.

Le support utilisé se révèle d'emblée très complexe, les figures sont nombreuses et les apprenants ont du mal à hiérarchiser les étapes de leur discours. Un autre obstacle apparaît : les élèves maîtrisent très mal le vocabulaire géométrique. Il apparaît alors primordial de faire prendre conscience aux élèves de la nécessité d'élaborer des critères de méthodologie : lutter contre l'impulsivité, prendre des repères, construire des étapes.

Au terme des trois premières séquences, une analyse est effectuée au sein de l'équipe. Elle permet de rectifier la mise en œuvre de la tâche et l'activité de l'enseignante. Elle met également en lumière certaines difficultés :

- le support n'est pas adapté au niveau de la classe, il est trop complexe et ne permet pas aux élèves d'aller au bout de la tâche qu'ils ont à accomplir. Les élèves se démotivent très vite et l'activité se termine souvent par une dispute. C'est alors un élève plus compétent scolairement qui se charge de terminer le travail sans demander l'avis des autres enfants du groupe.
- Les consignes ne sont pas assez claires et explicites pour les enfants. Ils n'ont pas de vision de la tâche à accomplir et ne distinguent pas d'enjeu.
- La tâche à accomplir ne permet pas d'atteindre l'objectif visé. L'enseignante souhaitait travailler sur la compétence suivante : *être capable d'organiser logiquement son propos*. Cette compétence de langue orale ne peut pas s'inscrire dans le cadre de la recherche-action à laquelle nous participons. En effet, à la vue des activités mises en place, l'enseignante reconnaît qu'elle a axé son travail sur la compétence évaluée et non plus sur la modification des pratiques pédagogiques. Les situations demeurent alors trop scolaires, et surtout ne favorisent pas les interactions.

Lors des réunions de synthèse, il est alors clair qu'il faut cadrer davantage les attentes de chacun des membres de la recherche. Un glissement s'est opéré au fil des séquences : nous voulions que les séquences ne soient pas « vécues comme artificielles, comme simplement scolaires, mais comme ayant du sens pour tous les élèves » et nous aboutissons à l'effet inverse. Les séances d'expérimentation sont distinctes et dissociées des séances « banales », intégrées dans la continuité de l'enseignement envisagé par l'enseignante dans sa classe, ce qui risque précisément de les rendre « artificielles ».

Il nous faut alors réfléchir sur les moyens que nous avons pour travailler autrement au sein de l'équipe, pour modifier son fonctionnement de telle sorte que les séances banales s'appuient sur les interactions en petits groupes, pour qu'elles soient perçues et reconnues comme faisant partie de la recherche.

A l'issue de cette réflexion avec l'équipe de recherche, nous décidons de changer de registre et choisir une activité en rapport avec l'objectif décrit depuis le début des séances : *organiser logiquement son propos*. L'enseignante propose un jeu de rôles, une situation d'accident avec un pompier au téléphone, un blessé et deux témoins. Un des témoins doit prévenir le pompier de l'accident dont il a été témoin et raconter logiquement les faits. Les enfants sont répartis en petits groupes et nous choisissons de filmer un groupe de 4 élèves. Il s'agit d'élèves ayant des difficultés de communication.

Certains relevés lors des analyses précédentes apparaissent de nouveau : les élèves se sont mis tout de suite dans l'action sans respecter la consigne. La scène est très rapidement terminée et un leader se distingue très rapidement. Celui-ci prend en charge tous les rôles et les autres s'exécutent. Il n'y a ni consensus ni interactions. Un des co-chercheurs intervient pour expliciter la consigne de l'exercice, et la scène est rejouée en intervertissant les rôles. Certains élèves montrent alors un mal être à s'exprimer, et des difficultés d'élocution.

Une nouvelle analyse de cette séquence démontre que la situation proposée n'est pas en accord avec la finalité de la recherche. Elle ne permet pas de réelle mise en place d'interactions. L'enseignante n'a pas su anticiper la séquence, mettre en œuvre des stratégies méthodologiques. A l'issue de cette réunion, les enseignants prennent conscience que leurs interrogations, leurs doutes et leur réflexion vont leur permettre de réfléchir à leurs propres pratiques.

C'est à travers les différentes expérimentations en classe que nous aurons des éléments de réponse par rapport aux processus et aux stratégies d'apprentissage des élèves.

2^{ème} mise en œuvre

Classe de Mme Mourey, CE1, 20 élèves

Il semblait important au regard de la première mise en œuvre de modifier à la fois le cadre et le contenu des séances. Il fallait que ces séances s'inscrivent dans la progression de la classe.

Lorsque le travail d'observation a démarré dans la classe, l'enseignante a cherché à mettre en place des séances au cours desquelles :

- les élèves partageraient leurs savoirs, mettraient leurs idées en commun pour déboucher sur une solution
- les élèves s'appuieraient sur l'oral pour construire et trouver ces solutions

Elle a donc essayé de trouver des activités susceptibles d'atteindre ces objectifs et de leur proposer de reconstituer une construction 3D à partir d'un dessin de deux vues de cette même construction. Pour cela, les « joueurs » disposent de cubes et de pavés en bois.

Le dispositif :

L'enseignante avait pris l'habitude de travailler, une fois par semaine, avec un petit groupe d'élèves.

La classe avait été partagée en quatre groupes. Chaque groupe travaillait environ 30 minutes, une fois dans la semaine, « sous la loupe ». Chacun avait ainsi l'opportunité de s'exprimer et un temps de parole plus conséquent qu'en groupe classe.

Nous décidions donc de garder ce dispositif pour la recherche : un groupe de 4/5 élèves serait observé pendant que les autres élèves travailleraient en autonomie dans la classe.

Le groupe fut composé de 4 filles - Jennifer, Naomi, Kelly et Cindy – de niveaux très hétérogènes.

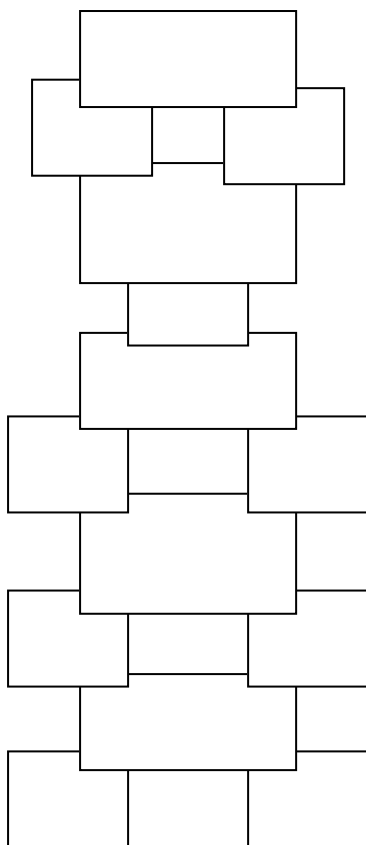
Les premières séances :

La première qui fut menée avec ces quatre élèves fut décevante. Notre but n'avait pas été atteint. Les interactions n'étaient pas constructives. Jennifer, Naomi et Cindy n'avaient pas pu accéder à la réflexion, envahies par Kelly qui n'avait qu'un but : récupérer les cubes pour pouvoir les manipuler à son aise, réaliser sa construction.

Nous décidions donc de revoir la mise en œuvre de l'activité et de laisser aux élèves un temps conséquent de manipulation. Ainsi, la séance suivante débuta par la construction libre et individuelle de « pyramides » de cubes.

Par la suite, nous demandions aux quatre filles de choisir une de leurs constructions afin de réaliser un dessin. Celui-ci serait transmis aux élèves de la classe qui ainsi pourraient refaire exactement la même construction, sans avoir le modèle sous les yeux. Des critères de choix leur furent soumis : cette construction devait être facile à refaire, le but n'étant pas de piéger les camarades.

La construction choisie par les 4 filles était la suivante :



Nous demandions alors aux quatre filles de dessiner la construction retenue. Nous obtenions 4 dessins différents.

Il fallait bien de se mettre d'accord sur un seul dessin, celui qui serait communiqué aux autres élèves de la classe. Ce devait être l'objectif de la séance n°3.

Mais Naomi , une des quatre élèves qui composaient le groupe, venait de déménager. Ce dernier ne se composait plus alors que de 3 enfants. Nous décidions d'intégrer une nouvelle élève, Claudia.

En début de séance, nous expliquions que Naomi avait déménagé, que nous avions décidé de reformer le groupe et d'intégrer Claudia. Nous avons alors demandé aux élèves de la mettre au courant du travail mené jusqu'alors.

Puis nous avons décidé d'utiliser Claudia comme un « révélateur » : elle serait la première à tester les dessins réalisés lors de la séance précédente.

Nous avons choisi de lui proposer le dessin le plus abouti des 4.

Claudia réalisa donc sa construction.

Nous avons alors organisé une confrontation au sein du groupe. Les filles comparèrent le dessin et la construction réalisée par Claudia : cette construction ne reproduisait pas fidèlement le dessin :

- la croix sur le dessin n'avait pas été comprise comme un vide. Le code n'avait pas été donné.
- la construction reposait sur deux pavés et non deux cubes. Mais il était impossible de le savoir en regardant le dessin. La vue de face ne permettait pas de faire la distinction.

C'est le début de cette confrontation, filmée, que nous avons décidé d'analyser plus finement. Nous avons repéré des moments pendant lesquels des interactions intéressantes s'étaient produites.

Analyse de la séance :

Cindy ouvre le débat et commente le dessin fourni à Claudia.

a- Elle comprend que la construction de Claudia ne peut pas reproduire fidèlement le dessin car le code n'a pas été donné. « Ca veut dire que ... *y'en a pas* »

Par conséquent, selon Cindy, Claudia ne pouvait pas comprendre.

En fait, elle vient de donner la clé du code : ce code porte sur quelque chose d'absent : le vide.

b- On remarque aussi que Cindy est capable d'adhérer à une convention qu'elle n'a pas utilisée. Dans son dessin, Cindy n'avait pas symbolisé les vides.

L'intervention de l'enseignante a une double fonction :

- a- Elle freine le jeu. Elle aide les enfants à comprendre qu'il y a de l'implicite. Dans un problème comme celui-ci, la nécessité de fournir un code apparaît.
- b- Elle autorise les élèves à formuler leur incompréhension ou leur divergence. Elle légitime le fait que Claudia n'a pas compris le code.

L'enseignante autorise une nouvelle fois un élève à dire qu'il n'a pas compris. Kelly coupe la parole à la maîtresse. L'enseignante la laisse parler et dire qu'elle n'a pas compris.

Kelly est préoccupée par la base de la construction. Les solides utilisés sont en fait des pavés. Mais la vue de face ne permet pas de le savoir. On ne perçoit qu'une face carrée. Ce problème n'a pas encore été résolu et Kelly revient avec son idée : l'enfant qui a dessiné la figure a tracé des faces carrées à la place de cubes.

En fait, cette solution ne l'a pas convaincue. Pour elle, le code est faux.

Dans cet extrait, nous voyons 3 élèves s'exercer. Mais que fait Jennifer ?

Elle essaie de parler mais elle est interrompue. Elle n'en n'aura plus l'occasion mais elle dessinera. Jennifer propose d'autres solutions par le dessin. Toutefois, nous n'avons pas filmé assez d'éléments pour faire des hypothèses.

Enseignements tirés :

- Nous avons pu observer des élèves qui s'expriment ensemble. Kelly, Jennifer, Cindy ont certes des objectifs différents ce qui crée la dynamique de la séance. Un premier obstacle a été levé, celui de la codification du vide, grâce à un travail en binôme.

- Toute la dynamique de la séance est générée par l'interaction de l'ensemble du groupe : les élèves et l'enseignant .

Comment l'enseignant s'y prend-il pour faire avancer les élèves ?

Après avoir introduit les élèves dans un champ , ils progressent à leur rythme guidant la séance. Le groupe avance seul. L'adulte participe de la dynamique de la séance en stimulant, en appuyant, en soutenant un élève. Il fait exister le groupe en renvoyant les problèmes aux enfants. Il incite, il légitime le travail en groupe.

Quels effets cette pratique a-t-elle eu sur les élèves ?

1- Le dispositif choisi un petit groupe de 4/6 élèves en travail avec l'enseignant, le reste de la classe en autonomie, toutes les semaines, 30 minutes permet aux élèves de se sentir rassurés. Ils osent alors se mettre en avant, dire qu'ils n'ont pas compris, demander de l'aide, donner leur opinion.

2- De ce fait, lors de discussion en groupe-classe, l'enseignante a pu remarquer que certains élèves, « catégorisés » comme petits parleurs, voire non parleurs en début d'année, ont progressivement pris la parole.

3- Le travail en groupe a pris un sens nouveau en classe. Il est devenu synonyme de réussite, d'entraide constructive, de solidarité, de soutien.

Au fur et à mesure de l'année, les élèves se sont spontanément mis à travailler par 2, par 3, sans qu'aucune consigne de travail n'ait été formulée. Le travail en groupe s'est en quelque sorte imposé aux enfants ,et à la maîtresse, par la même occasion.

4- Enfin, lors de travaux de coopération, les élèves n'attendent plus tout de la maîtresse. Elle sert le plus souvent de « médiateur » lorsque les enfants ne savent pas se sortir d'une situation, lorsque chacun reste sur ses positions ou lorsque les élèves ne savent pas dire pourquoi ils ne sont pas d'accord entre eux.

Quels effets sur la pratique de l'enseignante ?

Le premier élément à prendre en compte est la disponibilité et la capacité à écouter les élèves. Avant, l'enseignante les « entendait ». A présent, elle est beaucoup moins impulsive, beaucoup plus à l'écoute des élèves. Elle a appris à se servir de leurs remarques, de leurs idées pour rebondir. Les élèves lui servent de tremplin. C'est à partir de leurs remarques qu'elle avance, et non plus au rythme de sa préparation.

Le deuxième élément concerne sa posture. Elle est à présent beaucoup plus en retrait. Elle intervient plus rarement, laissant plus volontiers ses élèves tâtonner, chercher, se poser des questions, prendre le temps de réfléchir.

Bilan

Cette recherche a été très constructive. Elle a permis à l'enseignante d'évoluer, de prendre plus de recul sur sa pratique. Elle a légitimé le travail en petits groupes qu'elle pratiquait déjà, confirmant ses intuitions, mis des mots sur des choses qu'elle ressentait.

Mais malgré tout cela, l'enseignante a souvent douté de l'intérêt des réunions que nous faisons. Elle a regretté de n'avoir pas eu d'apport théorique plus conséquent, plus régulier. Elle sent encore un manque à ce niveau. D'autre part, les moments d'analyse que nous avons faits ont été riches d'enseignement. Il est dommage qu'ils n'aient pas été plus nombreux. Les séances sont préparées antérieurement par l'équipe d'enseignants et de circonscription. Elles abordent des champs disciplinaires différents, l'objectif étant de poser un problème qui permette les interactions entre élèves. Le choix est au départ défini par l'enseignante de la classe dans le cadre des apprentissages du cycle.

3^{ème} expérimentation

Mlle Bezat

CM2 : 21 élèves

C'est la dernière. La concertation entre les membres de l'équipe a amené l'enseignante à proposer des séances qui soient dans la continuité et plus proche de la problématique de la recherche et qui portent sur les compétences langagières des élèves.

Comment envisager la pratique de la philosophie à l'école élémentaire ? En quoi, les ateliers philosophiques peuvent aider au développement des compétences citoyennes d'enfants de CM2 faisant partie d'une ZEP ? Ce travail va conduire l'enseignante à éprouver les deux hypothèses suivantes :

- * Les ateliers philosophiques permettent d'améliorer les capacités relationnelles.
- * Les ateliers philosophiques permettent de développer des habiletés cognitives.

L'atelier philosophique

L'atelier philosophique est un espace temps consacré à : la problématisation, la discussion, la recherche entre pairs autour de préoccupations universelles. L'enfant est artisan de sa pensée : il se questionne sur le monde, il met en mots sa pensée pour la partager avec ses pairs. Par le jeu des interactions (avec ces derniers), sa pensée est évolutive. Il est sensible à la logique, et utilise des critères pour élaborer son jugement. Les écueils à éviter sont le relativisme et le dogmatisme. Les ateliers philosophiques ne sont pas des conversations privilégiant l'échange de préjugés ni une joute oratoire visant à obtenir l'adhésion de la majorité. L'enseignant par ses relances vise à aider l'enfant à exposer sa pensée, à la structurer et à développer sa pensée critique. Enfin, il s'agit d'aider l'enfant à penser en utilisant son jugement mais en aucune manière on ne tentera d'initier l'enfant à la pensée des grands philosophes.

Les compétences citoyennes

Les compétences citoyennes permettent le développement de capacités relationnelles et de comportements cognitifs (Raisonner, définir, rechercher, traduire). S'agissant des capacités relationnelles, l'objectif est de veiller à développer des attitudes altruistes et citoyennes (Ne pas se moquer de l'autre, maîtriser ses interventions incontrôlées, aider l'autre à s'exprimer, à exprimer ses idées), l'estime de soi (la confiance en soi et ainsi se sentir à l'aise pour exprimer ses idées personnelles sans peur et sans gêne), une écoute active de l'autre (Prendre en compte ce que l'autre a dit précédemment, reformuler ce que l'autre a dit, bâtir sa propre opinion à partir des idées des autres).

Dispositifs engagés

Organisation matérielle et règles de fonctionnement :

Une position en cercle du groupe avait pour objectif de faciliter la communication. En effet, les regards pouvaient se croiser. Les enfants s'adressaient plus directement les uns aux autres et étaient moins tentés de choisir l'adulte comme interlocuteur privilégié. Cette position permettait aussi une meilleure circulation du micro servant de bâton de parole. L'enseignante était assise parmi les enfants. Ces derniers demandaient la parole en levant la main. Ils l'obtenaient dans l'ordre des demandes de parole. Chacun la prenait une fois qu'il entrait en possession du micro. Les enfants étaient libres de prendre ou de ne pas prendre la parole.

Il a semblé important de choisir la BCD et non pas la classe comme lieu privilégié pour vivre nos ateliers philosophiques. En effet, changer de lieu pouvait permettre de créer plus facilement un climat de confiance et de bien délimiter un espace libre de parole sans que l'évaluation ne pèse sur les pensées. La fréquence des ateliers était en moyenne d'un par semaine pour chaque groupe, leur durée était de trois quarts d'heure.

Chaque atelier était constitué d'un demi groupe classe. En les formant, l'enseignante a eu le souci d'équilibrer entre les groupes le nombre de petits et de grands parleurs (jugés comme tels) L'expérience aura montré que ce statut peut changer à l'intérieur de l'atelier. Afin de développer le sentiment d'appartenance à une communauté en tant que « communauté de recherche » et d'aboutir à une pensée fruit d'une réflexion commune, il a semblé important de ne pas changer la composition des groupes. Cette organisation permettait aussi d'augmenter le temps de parole de chacun, mais aussi de mieux s'approprier la question à débattre. En effet, compte – tenu du choix démocratique de la question, la division en deux groupes permettait de mieux adhérer aux intérêts de chacun.

Les interdits ont été clairement définis: pas de moqueries ; pas de jugements de valeur par rapport à une opinion émise, pas d'évaluation. L'enseignante n'exprime pas son opinion et n'induit pas les réponses. Les objectifs sont clairement explicités.

* Apprendre à mieux vivre ensemble en respectant les règles de prise de parole, en apprenant à mieux s'écouter, en respectant la parole de chacun, en se posant des questions sur la vie des hommes et des femmes, en dialoguant et justifiant ses prises de position (Argumentation, contre - argumentation).

* Apprendre à éveiller son esprit critique en apprenant à mieux penser, à mieux raisonner.

Enfin, les ateliers faisaient l'objet d'un enregistrement audio afin qu'individuellement ou en groupe nous puissions réécouter une partie des discussions. Par la suite, l'enseignante a éprouvé le besoin de retranscrire certains passages, ce qui a permis de repérer l'usage chez les enfants d'habiletés dans le raisonnement et de l'utilisation de critères dans l'élaboration des concepts. Enfin, ces retranscriptions ont servi de support lors de la cinquième et de la sixième séance

Rôle des enfants

Les objectifs étant de mettre les enfants en situation de co-chercheurs et de les aider à développer leur pensée réflexive, ils étaient amenés à se poser des questions, émettre des hypothèses, les mettre à l'épreuve, formuler leur pensée, aider l'autre à formuler ou reformuler sa pensée, écouter l'autre activement, prendre conscience qu'il n'existe pas une seule réponse, (la bonne réponse), et enfin prendre conscience qu'il existe des habiletés de pensée.

Rôle de l'enseignante

Afin d'aider les enfants à formuler leur pensée, à dépasser le simple échange d'opinions et à développer leur pensée critique. L'enseignante était responsable de l'organisation des séances, de la création d'un climat de confiance pour libérer la parole. Elle rappelait les règles de fonctionnement et se posait en tant que garante de l'application de ces dernières. Ensuite, elle accompagnait les enfants dans leurs discussions en les questionnant, en reformulant leurs propos, en les synthétisant (en cours ou en fin de discussion). Enfin, elle devait aider ses élèves à prendre conscience des habiletés dont on use pour raisonner.

Lecture experte/Explicitation du vocabulaire et des expressions /Appropriation du mythe de Prométhée. (Deux séances)

Il semblait intéressant que les enfants aient à débattre sur leur propre questionnement. Pour cela, l'enseignante devait trouver un support qui suscite un questionnement en rapport avec les grandes préoccupations de l'Homme. Ce support devait éveiller l'intérêt de ses élèves. Il devait avoir une dimension culturelle universelle étant donné les origines ethniques très variées de ces derniers. Le mythe répondant aux grandes préoccupations des Hommes, pouvait être un bon déclencheur au questionnement philosophique. Enfin, le choix d'un mythe appartenant à la mythologie grecque trouvait pleinement sa justification dans la motivation des enfants et les connaissances acquises en classe car, elle faisait l'objet depuis déjà plus d'un mois d'un projet lecture – écriture.

Questionnement suscité par cette lecture. (une séance)

Il s'agissait ensuite de problématiser, de faire émerger les questions pouvant faire l'objet de discussions. Lors de la précédente étape, certaines questions à teneur philosophique avaient émergé. L'enseignante avait pris soin de les noter sur une affiche tout en précisant que ces questions nécessitaient une réflexion plus poussée et faisaient partie des grandes préoccupations de l'humanité, nous y reviendrions lors des discussions. D'autres passages du texte semblaient intéressants et favorisaient la formulation d'un questionnement.

Travailler sur l'estime de soi, est essentielle si l'on désire que nos élèves s'identifient à des citoyens qui se donnent le droit d'agir dans leur environnement. C'était donc, une occasion donnée aux « petits parleurs » et aux enfants n'ayant pas particulièrement le statut d'élève performant en situation d'évaluation classique de se donner le droit de formuler leur questionnement.

Regroupement des questions dans un thème commun. Choix démocratique du thème à débattre. (Une séance)

Le regroupement des questions dans un même thème, permettait d'obtenir un plan de discussion. Car, certaines questions amenaient à définir des concepts, d'autres à établir les ressemblances ou les différences entre les concepts. Le choix démocratique du thème consistait à demander aux enfants de voter pour le thème qu'ils souhaitaient retenir.

Conceptualisation, perception des ressemblances et des différences dans les concepts, prise de conscience des habiletés dans le raisonnement (Deux séances)

A partir de la retranscription des discussions l'enseignante demandait à ses élèves de repérer le problème, les hypothèses puis les arguments qu'ils avaient utilisés pour abonder dans le sens d'une des hypothèses ou pour la mettre à l'épreuve. Chaque groupe a ensuite vécu sa propre expérience.

La réflexion du premier groupe s'est opérée selon le schéma suivant :

* Repérer la question problème : Est – ce que la maladie, la misère, la détresse désignent la même chose que le mal ?

Repérer les deux hypothèses en s'aidant de la retranscription de leur discussion.

Relever dans la retranscription les arguments alimentant l'une ou l'autre des hypothèses
Voyant que le mal se retrouvait aussi bien dans la maladie, la misère et la détresse, les élèves ont été conduits à se demander ce que pouvait désigner le mal.

En s'appuyant sur les différents arguments déjà développés et sur de nouvelles idées, répondre à la question : Qu'est - ce que le mal ? Au fur et à mesure, l'élaboration d'un tableau permettait au fur et à mesure de noter les différents arguments des enfants

Le second groupe quant à lui a suivi le schéma de réflexion suivant:

* Repérer la question problème : « Est - ce que vénérer les dieux, c'est comme quand on fait nos prières ? »

* Repérer les deux hypothèses développées.

* Repérer les différents arguments alimentant chacune des hypothèses.

La réflexion d'un enfant (« *Il y a des choses qui sont pareilles et des choses qui ne sont pas pareilles* »), nous a amenés à dire qu'il serait pertinent de réfléchir à la question suivante :

* Quelles sont les ressemblances et les différences entre vénérer et prier ?

* L'attention des enfants a porté sur le fait de savoir si nous étions parvenus à une réponse unique.

Analyse de l'expérience au regard des comportements observables chez les enfants

Par rapport aux capacités relationnelles.

□ Sur l'absence de moqueries

Ex : « *C'est confortable et on débat tout en rigolant. En plus, on peut dire ce qu'on pense sans qu'on se moque.* »

□ Sur la confiance en soi, la capacité à oser exprimer ses idées personnelles sans peur et sans gêne.

□ Sur la maîtrise des interventions incontrôlées

« *Ce que je n'aime pas dans les ateliers philo c'est qu'on ne parle pas quand on veut et des fois on patiente longtemps* »

□ Sur l'aide apportée à l'autre pour s'exprimer, exprimer ses idées

« *En fait, Dalla, je crois qu'elle veut dire par exemple que si un homme ne fait pas ce que lui demande un dieu et bien, il va le punir ou bien lui faire autre chose* »

□ Sur la capacité à prendre en compte ce que l'autre a dit précédemment (Ecoute active).

Au fur et à mesure des débats, les enfants prennent l'habitude de se répondre directement et de ne plus passer par l'intermédiaire de l'adulte. Il est important de le souligner car ce changement de comportement indique que l'enfant est prêt à écouter ses pairs et à entrer directement en communication avec eux. A partir de la quatrième séance, certaines formules ne laissant pas de doute sur la prise en compte des propos d'un camarade, apparaissent. Les enfants tentent ainsi de répondre à une interrogation formulée par un camarade, alimentent son hypothèse ou la mettent à l'épreuve.

« Quand Dalla a dit que vénérer c'est un peu comme des esclaves mais, vénérer, on a dit que c'est quand on aime les dieux »

« *Moi, je pense qu'elle a raison parce qu'on ...* »

« *[...] en fait c'était aussi pour dire à Kevin, que je suis d'accord avec toi ...* »

« *Parce que vénérer les dieux comme avait dit Quentin, c'est par exemple ...* »

« *Pour répondre à Steffi...* »

Une chose intéressante à noter est qu'à ce stade de notre pratique certains enfants commencent à prendre conscience de l'importance de cette écoute active. En effet pour répondre à la question qui est : « Si je devais dresser une liste de ce que j'ai appris durant les ateliers philo voici ce que je dirais... » Un enfant répond : « *J'ai appris à écouter les autres, à*

mieux m'exprimer » Cette même enfant a été capable durant la quatrième séance d'utiliser les formulations suivantes :

« *Je réponds à la question de ...* »

« *C'était pour répondre à ...* »

□ **Sur la capacité à reformuler les points de vue d'autrui. (Ecoute active).**

Peu d'enfants pour l'instant sont capables, sans sollicitation de l'adulte, de reformuler le point de vue d'un autre enfant.

□ **Sur la capacité à bâtir sa propre opinion à partir des idées des autres. (Ecoute active).**

« *En fait, ça y est maintenant j'ai compris ! Comme Kevin, moi maintenant je suis d'accord. Vénérer les dieux c'est aimer et prier c'est la même chose parce que, parce que c'est aussi l'amour.* »

« *Je suis d'accord avec Mansour mais, j'aimerais ajouter que...* »

« *Maintenant, en fait comme Michaël l'a dit, moi, je pense plutôt que c'est pareil* »

« *Maintenant, je pense plus que c'est la même chose* »

Un enfant pour définir la philosophie dit : « *c'est débattre sur un sujet, donner des idées aux autres* ». Un autre, poursuit: « *Je veux continuer pour apprendre des choses, penser autrement* » En précisant ceci, cet enfant a, semble t-il bien saisi la valeur de l'échange cognitif qui pouvait s'opérer au sein des ateliers philosophiques.

Par rapport aux comportements cognitifs.

L'évaluation des comportements cognitifs va s'articuler autour de différents axes.

□ **Raisonner** (Ensemble d'habiletés logiques)

Nous remarquons que beaucoup d'enfants utilisent l'exemple et peu parviennent à utiliser une variété d'habiletés dans le raisonnement En philosophie tout exemple n'a pas valeur démonstrative alors qu'un contre - exemple peut avoir une valeur démonstrative pour contre - argumenter

□ **Rechercher** (S'exercer à des procédures de recherche)

Au cours des discussions les enfants réunis en communauté de recherche n'éprouvaient pas de difficultés à définir des problèmes, formuler des hypothèses et mettre à l'épreuve ces dernières. Les interactions existantes au sein de la communauté de recherche favorisent très bien le développement de ces compétences. Ainsi, pour répondre à la question : « Est - ce qu'il y a un dieu plus puissant que Zeus ? ». Le second groupe en utilisant différents critères constitutifs du pouvoir a co - construit la réflexion suivante :

→ Le pouvoir est en relation avec les craintes, les peurs que peuvent engendrer celui qui le détient. Plus il fait peur, plus on hésite à contester son pouvoir.

→ Les bonnes alliances peuvent bien asseoir un pouvoir. C'est Héphaïstos qui fabrique les foudres de Zeus.

→ La généalogie peut avoir son importance. C'est parce que les parents de Zeus étaient déjà très puissants que Zeus l'est lui - même.

→ Il est possible de se révolter contre un pouvoir. L'union entre Athéna et Héphaïstos pourrait conduire à évincer Zeus de son trône.

→ La détention des symboles du pouvoir confèrent le pouvoir. Zeus dispose de la foudre et de l'égide

→ La puissance, la force assoient une autorité. Qu'est - ce qui confère plus de puissance l'usage des éclairs ou la maîtrise du feu ?

→ La ruse, la prévoyance peuvent être au service du pouvoir. Zeus a pu faire des réserves de foudres, ces dernières pourraient ainsi le protéger en cas d'attaque.

→ La loyauté est une valeur sûre. Aucun dieu ne voudrait trahir Zeus.

Si formuler des problèmes, émettre des hypothèses et les mettre à l'épreuve ne posent pas de difficultés majeures, par contre, imaginer des contre – exemples et dégager des conséquences semblent un peu plus difficiles.

□ Définir

Le choix des questions soumises à la discussion, a permis de définir certains concepts : Le mal, la misère, la détresse, la souffrance, le pouvoir... Ces définitions ne sont bien sûr pas abouties et ne le seront certainement jamais. Mais elles présentent l'intérêt d'être le fruit d'une réflexion commune.

□ Traduire (pensée de qualité supérieure)

Le travail d'interprétation était présent durant toutes les étapes de la progression. En effet, la traduction est un travail d'interprétation qui rend celui ou celle qui pense, apte à saisir dans ses propres termes, ce qui est pensé.

-Résultats et analyse de l'expérience au regard du statut et du rôle de l'enseignante:

Propos de l'enseignante

« Cette analyse serait incomplète si je ne menais pas une réflexion sur mes choix pédagogiques. En effet, mon statut et mon rôle, tels que je les ai définis m'ont - ils aidés

- *à éveiller l'intérêt de mes élèves ;*
- *à favoriser l'expression des opinions, les interactions entre les enfants ; à développer une éthique communicationnelle ;*
- *à faire prendre conscience aux enfants qu'ils faisaient partie d'une « communauté de recherche » et à contribuer au développement de comportements cognitifs ? »*

Les enfants prennent aussi conscience que l'atelier est un espace qui permet une certaine liberté de parole. Ainsi on peut lire les deux témoignages suivants : *« C'est bien parce que je m'exprime librement, on m'écoute et j'apprends » C'est un moment agréable à passer « parce qu'on a le droit de dire ce qu'on pense sans qu'on nous contredise. Mais on va nous expliquer les choses. On ne va pas nous crier dessus ».*

« Durant ces ateliers j'ai tenté de conserver bien présent à l'esprit que je ne devais aucunement influencer la parole et la pensée de mes élèves. L'atelier philosophique ne doit pas se transformer en un lieu d'endoctrinement.

Faire prendre conscience aux enfants qu'ils font partie d'une « communauté de recherche »

Une fois la retranscription d'une partie des discussions réalisée, nous disposions d'un support intéressant pour aider les élèves à prendre conscience de la réelle existence de la communauté de recherche qu'ils pouvaient constituer. En effet, à la lecture de leur discussion il était possible de retrouver le cheminement de leur pensée et de l'effet des interactions sur cette pensée. La communauté de recherche à l'issue de chacune de ces discussions parvenait à un résultat. En interprétant, et en relevant les opinions exprimées par chaque enfant il était possible d'obtenir un tableau synthétique pouvant présenter le résultat de la recherche. Ce support était aussi l'occasion d'explicitier la démarche de recherche qu'ils avaient adoptée plus ou moins consciemment (Formulation d'un problème ; émission d'hypothèses ; utilisation de critères et d'habiletés dans le raisonnement pour mettre à l'épreuve ces hypothèses : trouver des exemples, des contre – exemples, des ressemblances ou des différences pour définir un concept ; analyse des résultats). Ce support rendait évident le dynamisme de la pensée au cours de la discussion. L'opinion de certains enfants se nuancit,

évaluait au cours de la discussion. Ce support permettait aussi de mettre en évidence le fait que l'objectif n'était pas de percevoir les relations au sein de la communauté de façon duelle. En effet, l'enjeu n'était pas de convaincre la majorité mais il était de coopérer, la pensée de l'un alimentant celle de l'autre la communauté pouvait développer des arguments cohérents et forts.

Favoriser le développement des comportements cognitifs

□ **Raisonner**

Au cours des discussions, par son questionnement, l'enseignant peut aider l'enfant à raisonner. Ceci implique pour l'enseignant une bonne connaissance des différentes habiletés qu'un enfant de CM2 est en mesure d'utiliser mais aussi une bonne maîtrise dans le questionnement. S'agissant des habiletés que l'on peut attendre en fin de cycle 3, l'expérience et la littérature dans le domaine de la philosophie pour enfants sont incontournables.

Le type de questionnement utilisé est le suivant :

* Demander de définir, d'expliciter ce qu'il sous - entend, ce qu'il entend par...

Que veux - tu dire par

Peux - tu donner un synonyme, un mot qui voudrait dire la même chose...

Est - ce que tu pourrais expliquer ce que tu viens de dire?

* Relancer le débat

Est - ce que vous seriez d'accord pour dire que ...?

* Demander à un enfant de justifier sa réponse, expliquer pourquoi...

Pourquoi ?

Pourquoi est - ce que ... te fait penser... ?.

Peux - tu expliquer pourquoi tu penses que ce n'est pas pareil ?

* Demander à un enfant de se positionner par rapport à un propos d'un camarade

Est - ce que tu penses comme ...?

* Demander de définir un concept.

Qu'est - ce que c'est que ... pour toi ?

* Utiliser les propos d'un enfant pour mettre l'accent sur des différences ou des ressemblances.

Donc entre ...et ... il y aurait une différence?

* Reformuler la pensée d'un enfant et lui demander de valider.

Donc pour toi, ... c'est ... ? Est-ce que c'est ce que tu penses.

* Demander à un enfant de faire des rapports ou des distinctions.

Quel est le rapport avec ...?

Peux - tu expliquer pourquoi tu penses que ce n'est pas pareil ?

*Demander à un enfant de trouver une alternative.

Est - ce que tu penses à autre chose?

CONCLUSION

La démarche adoptée a permis à chacun de s'approprier des outils de recueils de données. Les enseignantes ont pris de la distance par rapport à leurs pratiques et ont modifié leur posture grâce à la méthodologie employée et aux outils proposés.

Il était important que les enseignantes puissent aller observer les séances dans les classes. Le bilan ne pouvait s'appuyer que sur des traces afin que sa fonction régulatrice puisse s'opérer :

- enregistrement vidéo ou audio
- transcription des propos des élèves

Chaque bilan a pour objectif de construire de nouvelles situations et d'apprendre à cibler l'observation. Un apport théorique des chercheuses a permis de privilégier la micro analyse séquentielle. La recherche a transformé la posture des enseignantes face aux élèves ainsi que leur conception de l'apprentissage.

La difficulté majeure que nous avons rencontrée lors de cette recherche et principalement au démarrage vient de la particularité du dispositif :

- trois étages comprenant les chercheurs, les conseillers pédagogiques situés à l'interface (à la fois enseignantes et formatrices) et les enseignantes. Il était nécessaire de préserver les positions par rapport au terrain.

Au terme de ce travail, un bilan positif apparaît chez tous les membres de l'équipe :

Les points forts :

- Transformation de la posture de l'enseignant : comment passer d'un rôle directif à un rôle d'accompagnateur.
- Nouveau regard sur les élèves
- Système d'interactions entre tous les adultes impliqués.
- Susciter le désir d'approfondir la réflexion à long terme.

Les points faibles :

- Difficulté d'ajustement de l'enseignant dans les situations mises en place.
- Rôle et nature de l'intervention de l'enseignant.
- Rapport déséquilibré entre le temps disponible des acteurs et la complexité de la tâche et du dispositif.

Evolutions et perspectives

Cette recherche a permis grâce à la réflexion commune de susciter un désir de partager des connaissances dans le cadre de la formation. En effet, deux d'entre elles sont candidates au CAFIPEMF et ont été reçues.