



**HAL**  
open science

## Philosopher pour remédier aux souffrances des élèves

Pierrick Carpentier

► **To cite this version:**

Pierrick Carpentier. Philosopher pour remédier aux souffrances des élèves. Education. 2012. dumas-00735304

**HAL Id: dumas-00735304**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735304>**

Submitted on 25 Sep 2012

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**MASTER 2 SMEEF  
SPECIALITE « PROFESSORAT DES  
ECOLES »  
ANNEE 2011/2012  
SEMESTRE 4**

**INITIATION A LA RECHERCHE**

MEMOIRE

**NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : Pierrick CARPENTIER  
SITE DE FORMATION : Villeneuve D'Ascq  
SECTION : M2-3**

**Intitulé du séminaire de recherche : Philosophie avec les enfants  
Intitulé du sujet de mémoire : Philosopher pour remédier aux souffrances des élèves  
Nom et prénom du directeur de mémoire : Jean François GOUBET**



Sommaire	
Préambule.....	4
Introduction.....	6
<b>I. <u>Philosopher pour entretenir un nouveau rapport aux savoirs</u>.....</b>	<b>8</b>
1. <u>Philosopher : un remède au mal d'exister</u> .....	8
2. <u>Les souffrances en lien avec les apprentissages</u> .....	10
3. <u>Philosopher pour redonner sens aux savoirs et à l'école</u> .....	12
<b>II. <u>Philosopher pour construire un nouveau rapport à autrui</u>.....</b>	<b>14</b>
1. <u>Philosopher pour apprendre à vivre semble</u> .....	14
2. <u>Les compétences citoyennes développées par la DVP</u> .....	16
<b>III. <u>L'apprentissage du philosophe</u>.....</b>	<b>17</b>
1. <u>Philosopher, c'est quoi ?</u> .....	19
2. <u>Comment enseigner le philosophe ?</u> .....	23
3. <u>Les supports pour philosopher en classe</u> .....	30
Conclusion.....	34
Bibliographie.....	36



*« Qu'on ne remette pas la philosophie à plus tard parce qu'on est jeune, et qu'on ne se lasse pas de philosopher parce qu'on est âgé. Il n'est en effet, pour personne, ni trop tôt, ni trop tard lorsqu'il s'agit d'assurer la santé de l'âme. Or celui qui dit que le moment de philosopher n'est pas encore venu, ou que ce moment est passé, est semblable à celui qui dit s'agissant du bonheur, que le moment n'est pas encore venu ou qu'il est passé. »*

Epicure,

Lettre à Ménécée



Lors du premier stage en responsabilité, au cours d'un débat sur les finalités de l'école, un élève a posé la question « Qui, parmi nous, aime venir à l'école ? ». A cette question, six élèves ont répondu de manière affirmative. Six autres élèves ont affirmé parfois ne pas aimer aller à l'école et les douze élèves restants ont dit ne jamais aimer aller à l'école. Cette déclaration mettait à nu un grave malaise. En effet, pour plus de la moitié des élèves, l'école était une contrainte, un moment imposé et non apprécié, un lieu de souffrance et non un lieu de plaisir. A la suite de cette déclaration, des plus accablantes, les élèves ont expliqué leur mal-être scolaire. Certains évoquaient des souffrances en lien avec les apprentissages : « A l'école, on apprend plein de choses qui ne nous servent à rien dans la vie de tous les jours. » ; « A l'école, on s'ennuie. » ; « La grammaire, ça sert à rien et on en fait tout le temps. ». D'autres manifestaient des souffrances en lien avec le relationnel : « Je n'aime pas l'école, parce que les grands, ils me frappent. » ; « A l'école, je m'ennuie parce que je n'ai pas de copain. »... Au travers ces déclarations surgissaient les causes de leur souffrance : un rapport aux savoirs et aux autres conflictuel.

Dans le cadre des journées du refus de l'échec scolaire, qui ont eu lieu en septembre 2010, une étude a été menée sur le rapport à l'école des enfants des quartiers populaires. Le rapport de cette étude confirme que « *l'école est davantage un lieu de stress, d'inquiétude, de souffrance, qu'un lieu de plaisir.* » (Priou 2010) Il révèle également des souffrances en lien avec les apprentissages et d'autres en lien avec le relationnel.

Pour certains, ces souffrances font partie intégrante de tout acte éducatif et sont nécessaires afin d'extraire l'enfant de sa gangue naturel et lui faire atteindre l'état de culture. Pourtant ces souffrances dont témoignent les élèves ne sont pas des souffrances positives. Ce ne sont pas des souffrances qu'ils s'imposent pour se dépasser, comme les sportifs de haut niveau. Non, ce sont des souffrances qui leur sont imposées et, en cela constituent des souffrances négatives. Alors comment remédier à ces souffrances ?

Dans l'antiquité, Epicure recommandait de philosopher pour remédier aux souffrances de l'âme. Il affirma même, dans la Lettre à Promécée, qu'il n'y a pas d'âge pour philosopher et qu'il faut s'y mettre le plus tôt possible. Pour lui, la philosophie est à l'âme ce que la médecine est au corps. Elle permet à celui qui la pratique de guérir de ses malheurs et d'accéder au bonheur.



Cette vertu de la philosophie ressurgit aujourd'hui au travers des nouvelles pratiques et fait l'objet de recherches assez abondantes. Depuis quelques années, les NPP (nouvelle pratique philosophique) organisent un chantier, intitulé Philosoin, au siège de l'UNESCO. A cette occasion, nombreux chercheurs explorent les liens qui unissent la philosophie et le soin dans un double registre : Les apports de la philosophie au soin de soi et des autres et inversement les apports du soin au « philosopher ».

En confrontant ses différentes informations, il apparaît alors légitime de se demander en quoi le philosophe peut remédier aux souffrances de l'élève. Dans un premier temps, le philosophe sera vu comme un remède au mal d'exister. Puis les souffrances des élèves en lien avec les apprentissages seront analysées, ce qui permettra de comprendre en quoi le philosophe peut y remédier et comment il peut contribuer à la construction d'un nouveau rapport aux savoirs. Ensuite, les apports du philosophe seront vus comme des atouts pour l'apprentissage du vivre ensemble et pour l'acquisition des compétences citoyennes. Pour finir, philosopher s'étant avéré être une nécessité, son apprentissage par les élèves pourra être envisagé selon plusieurs axes.

## **I Philosopher pour entretenir un nouveau rapport aux savoirs**

### 1 Philosopher : un remède au mal d'exister.

Jean Ribalet, en partant du constat que les français sont les plus gros consommateurs de psychotropes, par habitants dans le monde, montre que le champ d'application de la médecine ne peut s'étendre au-delà du soin du corps et qu'en aucun cas la médecine ne peut apporter des réponses aux problématiques existentielles. Ainsi, il révèle la dualité entre la médecine et la philosophie et souligne l'intérêt des pratiques philosophiques dès le plus jeune âge : « *En pouvant apporter très tôt, et sans distinction, à l'enfant souffrant et à l'élève en questionnement, un savoir-faire, un savoir-vivre et possiblement un savoir-être, l'atelier philosophique concourt à la prévention de la souffrance psychique de nos enfants et petits enfants, aux hommes de demain* » (Ribalet 2008). D'après lui, la souffrance psychique occasionnée par « un étouffement de la capacité critique » empêche l'individu de se construire une vision cohérente du monde et d'entrevoir l'existence de manière constructive. Du fait de « cet appel au sujet pensant », il souligne la nécessité de philosopher dès l'enfance pour donner éventuellement à terme à l'individu des outils pour comprendre son mal d'exister. La démarche philosophique permet donc de clarifier la vision du monde de celui qui la pratique. Elle contribue à l'identification et à l'affrontement des difficultés posées par l'existence et à la construction de sens.

Marie Agostini, la co-animatrice des chantiers Philosoïin avec Jean Ribalet, soutient d'ailleurs cet avis et invoque la nécessité d' « un espace de réflexion constructif » pour que « la pensée retrouve les lumières de la raison » (Agostini 2009). Elle appuie sa thèse sur un passage de l'essai d'Alain intitulé « Connais-toi » dans lequel ce dernier rapporte ses réflexions au sujet d'une annonce publiée dans le journal. Dans cette publication, le professeur X prétend pouvoir apprendre, pour la somme de 10 francs, à maîtriser un fluide qui permettrait à quiconque de parvenir à la réussite. Au regard des pensées d'Alain, Marie Agostini montre qu'en aménageant un espace de réflexion sur l'avenir, le professeur X fait preuve d'une grande adresse car il permet aux gens de se détourner de leur passé et d'envisager l'avenir sous un jour constructif. Ainsi, elle conforte la thèse de Jean Ribalet en dévoilant que le philosophe peut non seulement permettre de comprendre le mal d'exister mais qu'il peut aussi y remédier.

Philosopher constitue donc une démarche thérapeutique et réflexive qui « conduit vers un mieux-être et un mieux-vivre. » Il semble donc primordial de valoriser son apprentissage le plus tôt possible. D'autant plus que la démarche en elle-même est source de plaisir.

En effet, Marie Agostini remarque également que l'acte même de philosopher est source de plaisir. Elle fonde son propos en se référant à Montaigne : « *On a grand tort de la peindre inaccessible aux enfans, et d'un visage renfroigné, sourcilleux, et terrible. Qui me l'a masquée de ce faux visage pasle et hideux ? Il n'est rien plus gay, plus gaillard, plus enjoué et à peu que je ne dise follastre* » (Montaigne 1969) et démontre que, s'agissant de prendre le temps de trouver des réponses à des problèmes qui nous préoccupent, le philosophe ne peut être qu'un acte extrêmement plaisant.

Cependant, elle ne prétend pas dire que la philosophie conduit systématiquement à une morale hédoniste. Au contraire, elle se situe dans un mode de pensée « montaignien » emprunt de scepticisme et recherche par le philosophe à travailler le jugement pour se défendre des préjugés et parvenir au plus haut point de crédibilité à l'égard de soi. Le philosophe relève donc du plaisir puisqu'il permet de construire sa propre pensée et de trouver des réponses aux questions de l'existence qui nous préoccupent. Le questionnement philosophique doit donc porter sur un sujet intéressant pour l'individu car, dans le cas inverse, il ne procurera aucun plaisir à l'individu et ne pourra constituer un véritable traitement philosophique puisque le questionnement nécessite un engagement existentiel.

En effet, l'activité philosophique nécessite une certaine rigueur (et un engagement) puisqu'elle conduit l'individu à examiner sa propre pensée pour conforter le « Vrai » contenu en elle-même et désarçonner le « Faux » parfois profondément ancré. Cette rigueur n'est possible qu'à condition d'un engagement profond de l'individu pour crédibiliser sa pensée. Sans cet engagement, pas de souci de crédibilité à l'égard de soi et de sa propre pensée et donc l'envie de la réflexion disparaît et le plaisir de philosopher par la même occasion. Le lien entre « philosopher » et « plaisir » n'est possible qu'à condition que le choix du sujet philosophique soit « existentiellement motivé ».

Ce lien entre « plaisir » et « philosopher » est également observé par H. Schidlowsky. Elle remarque un bonheur présent dans l'acte de philosopher : « *Il y a, je le vois chez ceux avec qui j'ai l'occasion de travailler (enfants ou adultes) un bonheur de penser, parce que le fait de*

*penser peut donner un sens à ce qu'ils sont, et les aider à se construire, un bonheur de penser précis et subtil, qui se manifeste dans le déploiement de la pensée ; il n'y a qu'à voir la jubilation des enfants lorsqu'ils découvrent, réfléchissent, font l'expérience de cette possibilité de maîtrise symbolique du monde : par la pensée, je comprends le monde (...), je me l'approprie » (Schildlowsky 1999)*

En définitive, l'apprentissage du philosophe, parce qu'il permet de prévenir et de remédier aux souffrances de l'âme, éduque les élèves à un bonheur propre à chacun. De plus, il leur permet de découvrir le bonheur de penser. Néanmoins, ce bonheur de penser dépend des intérêts de chacun des élèves. L'enseignant devra donc veiller à proposer des sujets de discussion au travers desquels chacun trouvera des raisons existentielles pour penser. De plus, il devra s'attacher à choisir des thèmes susceptibles de remédier à certaines souffrances inhérentes à la classe.

## 2 Les souffrances en lien avec les apprentissages.

Au vu des remarques faites par les élèves lors du débat et des résultats des études menées par différents instituts sur le sentiment des élèves à l'égard de l'école, l'école peut apparaître comme un lieu de souffrance. Parmi les souffrances évoquées par les élèves, certaines touchent aux apprentissages. Comment les expliquer ?

Pour Michel Develey<sup>1</sup>, ces souffrances s'expliquent par un décalage net entre les valeurs véhiculées par la société et celles transmises par l'école. En effet, les savoirs transmis par l'école ne répondent pas aux attentes des élèves et les questions qu'ils se posent ne trouvent pas de réponses à l'école. De plus, les savoirs dispensés par l'école prennent sens sur la durée, sur le long terme alors que notre société valorise l'instantanéité. Enfin, l'école maintient une répartition des apprentissages par discipline tandis que les questions de ce monde relèvent de savoirs transdisciplinaires. Cette distance entre les valeurs de la société et celle de l'école est à l'origine d'une perte de sens des savoirs aux yeux de certains élèves.

Ce point de vue peut être approfondi par l'étude de l'article « Les souffrances à l'école : un malaise éthique » de Jacques Quintin, qui nous apporte un éclairage sur cette perte de sens des apprentissages scolaires. Dans ce texte, l'auteur s'appuie sur la division aristotélicienne de la connaissance.

---

<sup>1</sup> DEVELEY M. (2000). Donner du sens à l'école. Paris : ESF

Aristote, dans *l'Éthique à Nicomaque*, divise le champ du savoir en trois domaines spécifiques, selon les vertus intellectuelles : le savoir théorique, le savoir technique et le savoir moral.

Le savoir théorique ou *épistémè* s'intéresse aux connaissances générales et aux représentations idéales, éloignées des applications. Au sein de cette science, les règles et le général dominant sur le particulier. Puis Aristote définit le savoir théorique comme « une croyance portant sur les universels et les choses qui sont par nécessité. » (Aristote 2004) En outre, le savoir théorique se préoccupe des choses éternelles qui ne peuvent être autrement. Il s'apparente aux connaissances scientifiques d'aujourd'hui.

Le savoir-faire technique ou *technè* est un savoir totalement dédié à la production. L'origine de ce savoir « se trouve dans le producteur, mais pas dans le produit. » (Aristote 2004) A la différence du savoir théorique, le savoir-faire technique n'advient pas par nécessité mais plutôt par besoin humain. Il n'est donc pas éternel et dépend des besoins et désirs momentanés.

Le savoir moral ou *phronesis* constitue un savoir-faire, au sens d'Aristote. Mais, il se distingue du savoir-faire technique car il est tourné vers l'action et non la production. Jacques Quintin le définit comme « *la vertu intellectuelle qui prend en considération le contexte, l'expérience, la pratique, le sens commun, la sagacité.* » (Quintin 2011) Il se rapporte donc à des choses variables, à la différence du savoir théorique et constitue l'aptitude à faire des bons choix en toutes situations. C'est donc une activité de délibération qui en fonction du contexte recherche le bien, le pratique, l'utile. Le savoir moral est la disposition de l'individu à transposer le savoir théorique au contingent, « à réaliser l'universel dans des situations particulières. » (Quintin 2011) Il est donc le savoir qui se préoccupe des finalités en vue de définir le sens de nos actions.

Partant de cette division du savoir, Jacques Quintin remarque que l'enseignement a toujours porté sur des savoirs théoriques dans les filières générales et sur des savoir-faire techniques dans les filières professionnelles. Néanmoins il constate, du fait de la montée en puissance de la pédagogie par compétence, une généralisation de l'enseignement de savoir-faire technique au détriment d'un autre type de savoir : celui de la *phronesis*.

Cette omission de l'enseignement de savoir pratique n'est pas sans conséquence sur le rapport aux savoirs des élèves. D'une part, l'élève, démuné de savoirs pratiques, est incapable de trouver une quelconque utilité aux savoirs théoriques et aux savoir-faire technique transmis par l'école, puisque c'est justement le savoir pratique qui permet d'implanter le savoir lié à

l'épistémè et le savoir lié à la technè, dans le quotidien de l'élève. D'autre part, sans le savoir pratique, l'élève n'a pas la capacité à délibérer et à penser la finalité des choses. Il ne peut donc donner aucun sens à ses actions et donc aux activités scolaires.

En résumé, les points de vue phénoménologiques et socioculturels sur la question de la relation des élèves avec les savoirs scolaires se recourent. Chacun révèle une perte de sens des savoirs scolaires aux yeux des élèves, à l'origine d'une certaine souffrance : L'un à cause d'un décalage socioculturel entre les valeurs de la société et celle de l'école et l'autre parce que l'école omet le savoir de la *phronesis*.

### 3 Philosopher pour redonner sens aux savoirs et à l'école.

L'école submerge les élèves de savoirs théoriques et de savoir-faire pratique. Seulement, en omettant la *phronesis*, elle ne donne pas la clef de ces savoirs aux élèves. De plus, ces savoirs apparaissent complètement déconnectés de la réalité de l'enfant. A tel point que pour certains, ils n'ont plus aucun sens. Cette perte de sens est à l'origine de graves souffrances qui se manifestent soit par la rébellion, soit par une soumission aveugle et un oubli de soi. Alors comment remédier à ces souffrances ? Jean Ribalet et Marie Agostini recommanderaient sans doute de philosopher pour identifier et affronter les difficultés et parvenir à la construction du sens.

Néanmoins repartons du constat de Jacques Quintin : Les élèves souffrent parce que l'école leurs enseigne des savoirs théoriques et des savoir-faire techniques et omet le savoir de la *phronesis*. De manière littérale, il semble s'agir simplement d'enseigner le savoir pratique aux élèves pour remédier à leur souffrance. Seulement, le savoir pratique ne se transmet pas comme le savoir théorique ou le savoir-faire technique. Le savoir pratique, à la différence des deux autres savoirs, ne se rapporte pas à des choses invariables comme le savoir théorique ou à des connaissances établies comme le savoir-faire technique. Apprendre le savoir de la *phronesis*, c'est apprendre à devenir sagace et « *il semble que le propre de l'homme sagace soit de délibérer quand est en jeu ce qui est bon pour lui et utile.* » (Aristote 2004) C'est donc apprendre à délibérer des moyens en fonction des fins.

En définitive l'apprentissage du savoir de la *phronesis* pose surtout le problème des « fins » et du « délibérer » puisque les actions en découlent. En somme, il semblerait que pour remédier aux souffrances des élèves, il faille les encourager à s'interroger sur leurs finalités propres, les

finalités de l'école mais aussi leur apprendre à délibérer. Ces prérogatives au soin de l'âme ne sont pas sans rappeler l'appel au philosophe de Jean Ribalet (Délibérer) et l'appel à un espace de réflexion sur l'avenir de Marie Agostini (Finalités). Il apparaît donc urgent d'aménager dans les classes un espace de délibération et un temps de réflexion sur les finalités existentielles de chacun et sur les finalités de l'école. Ainsi, les élèves, dans un élan de réflexion sur eux-mêmes et sur les finalités de l'école redonneront progressivement sens aux apprentissages et retrouveront le plaisir d'apprendre. Les finalités de l'école et des apprentissages semblent donc être un thème tout à fait propice pour organiser des temps de délibération en classe. Tout d'abord parce qu'il intéresse tous les élèves et qu'il donne à chacun des raisons existentielles de penser. Ensuite, car il permet de faire émerger le sens de l'école et des savoirs, en cause dans les souffrances des élèves. Enfin parce que poser la question du sens de l'école, c'est poser la question du sens de la vie. Au travers les questions des finalités de l'école commune à chaque élève, chaque élève s'interrogera sur son existence et son devenir. S'interrogeant sur le sens des apprentissages, l'élève appréhende l'avenir et peut commencer à mettre en perspective un projet personnel. Ainsi, chacun des apprentissages raisonne comme une démarche nécessaire pour parvenir à ses fins.

## **II Philosophe pour construire un nouveau rapport à autrui.**

Précédemment, l'apprentissage du philosophe s'est révélé être une nécessité pour remédier aux souffrances des élèves et leur permettre d'entretenir un nouveau rapport aux savoirs. Cependant, parmi les souffrances évoquées par les élèves, toutes ne ressortaient pas uniquement d'un rapport conflictuel aux savoirs. Le rapport aux autres était également mis en cause. L'objectif de cette partie sera de montrer en quoi le philosophe permet la construction d'un nouveau rapport à autrui mais aussi de révéler les compétences citoyennes développées par la discussion à visée philosophique (DVP).

### **1 Philosophe pour apprendre à vivre ensemble.**

Marie Agostini, en confrontant sa pensée à celle de Montaigne, montre que le fait d'apprendre à philosopher engage l'individu dans un nouveau rapport à l'altérité. Selon elle, la démarche philosophique, parce qu'elle fait acte de raison, conduit à plus de tolérance et à l'amélioration du « vivre ensemble ».

#### **a. L'« Altérité »**

Depuis l'antiquité, l'altérité constitue une des conditions à la pratique de la philosophie. En effet, l'Autre a une pensée qui nous est étrangère. Par ce « logos » différent du notre, il met en doute notre pensée et nous encourage à philosopher. De par sa différence, l'Autre stimule l'activité philosophique, en un double sens : D'une part, sa présence et son écoute nous obligent à construire notre propre pensée pour la soutenir ; d'autre part, il nous étonne par sa différence et nous invite à l'interroger.

L'altérité est particulièrement présente dans l'un des thèmes classiques de la philosophie : La philosophie comme pratique de la « philia », au sens d'amitié. Cette philosophie en tant que « philia » suppose que l'on cherche avec un ami. Dans cette perspective socratique, rien n'implique que les deux amis partagent la même opinion ou parviennent à un dénouement commun. Au contraire, si la singularité et la différence sont à la source de l'amitié, alors on peut postuler pour une pratique de la philosophie qui lie l'amitié et le désaccord, une pratique qui veuille que l'on réfléchisse ensemble du fait de notre différence.

Par son altérité, l'ami stimule donc l'activité philosophique puisque la pensée ne progresse que dans le désaccord. En effet, la pensée ne peut progresser ou être approfondie si l'autre n'est qu'un autre lui-même : « Cette amitié narcissique ne peut que contribuer à une complaisance contemplative de son discours sans jamais prendre conscience de ses propres



erreurs. » (Agostini 2008) Si l'altérité est primordiale au philosophe, c'est parce qu'elle est à la source d'un désaccord. Marie Agostini relève chez Montaigne, cet engagement à faire coexister dans l'activité philosophique l'amitié et le désaccord. Pour Montaigne, la philosophie est essentiellement rencontre de l'autre pour ébranler les certitudes et ainsi rechercher la vérité.

Dans cette optique, l'altérité n'est plus un sujet de heurt. Au contraire, elle devient une richesse puisqu'elle permet d'engager une réflexion. Donc apprendre à philosopher aux élèves, ce n'est pas uniquement leur apprendre à réfléchir et à délibérer. C'est aussi leur donner l'occasion d'entretenir un nouveau rapport à autrui. C'est également leur faire prendre conscience que la différence est source d'enrichissement et non de conflit.

#### b. La « Tolérance »

La tolérance est le fruit de la raison même, puisque c'est par le raisonnement que l'on peut constater que sur une même question plusieurs avis sont légitimes et pas forcément en accord avec le nôtre. Or, par le « philosopher », l'individu recherche précisément à confronter son avis à celui des autres pour nourrir sa pensée. Donc philosopher permet d'accéder à une autre logique, comme le remarque Marie Agostini : *« discutant entre eux, les interlocuteurs parviennent à découvrir la logique propre à chaque opinion avancée, le pourquoi de cet avis différent. Et c'est précisément cette découverte ou plutôt cette compréhension mutuelle qui confère une légitimité à cette opinion différente »*. (Agostini 2008) En définitive, si l'Altérité est un moyen pour que les élèves philosophent, alors le « philosopher », parce qu'il accorde une légitimité à l'opinion d'autrui, est un moyen pour que les élèves deviennent tolérants.

De la même manière, tout comme le désaccord était une condition pour philosopher dans l'altérité, le désaccord est une condition de la tolérance. En effet, comme le remarque Marie Agostini : *« c'est parce que le catholique est profondément en désaccord avec le protestant qu'il peut faire preuve de tolérance à son égard. »* (Agostini 2008) Sans désaccord, à quoi bon parler de tolérance ! Apprendre à devenir tolérant nécessite donc d'apprendre à vivre en désaccord. Ce désaccord peut alors être vu comme source d'enrichissement mais ne doit pas diminuer. Lors des discussions philosophiques, pour faire preuve de tolérance, il ne s'agit donc pas de changer d'avis face à un avis autre que le sien. Au contraire, chacun doit persévérer dans sa direction, sans chercher de compromis, et faire évoluer sa pensée.

Au travers le concept de tolérance, on voit donc surgir des caractéristiques similaires à celui d'altérité tel que : vivre dans le désaccord ; s'enrichir de ce désaccord ; accepter le désaccord pour faire progresser la pensée...

L'apprentissage du philosophe consiste donc à apprendre à vivre dans le désaccord : d'une part parce que le désaccord, source de remises en cause, permet de faire évoluer la pensée, d'autre part car le philosophe, faisant acte de raison, permet d'accorder une légitimité aux opinions d'autrui et donc à accepter le désaccord. Grâce à l'apprentissage du philosophe, le désaccord n'est plus un sujet de conflit, au contraire il devient le lieu d'un enrichissement personnel, d'où l'intérêt d'enseigner le « philosophe » pour améliorer le rapport des élèves à autrui.

## 2 Les compétences citoyennes développées par la DVP.

La citoyenneté se définit « *comme l'attitude d'un individu qui fait preuve de civisme ; qui se dévoue pour son pays, pour une collectivité.* »<sup>1</sup> La citoyenneté symbolise le respect des droits et devoir de citoyen d'un état, permettant le bon déroulement de la vie en communauté. Être citoyen signifie donc une prise de conscience d'autrui et de la communauté ce qui conduit nécessairement à respecter des droits et devoir pour que la vie en communauté se déroule de manière harmonieuse et durable. L'acquisition de compétences citoyennes implique donc forcément une évolution du rapport à autrui, d'où l'enjeu de leur acquisition, dans le cadre de la construction d'un nouveau rapport aux autres.

Les discussions à visée philosophique sont un nouveau genre scolaire. C'est un dispositif formalisé par Alain Delsol et Sylvain Connac. La DVP se déroule sur les bases d'un débat démocratique. Elle donne donc lieu à la mise en place de règle pour assurer la fluidité de la discussion et un droit égal à la parole :

- Tout le monde a le droit à la parole.
- Lever la main pour obtenir la parole.
- Tout point de vue doit être argumenté.
- Ecouter sans lever la parole et sans se moquer.

---

<sup>1</sup> Dictionnaire Hachette encyclopédique. 2001

La forme de la discussion et les règles qui en dépendent permettent le développement de compétences citoyennes :

- Ecouter et comprendre autrui
- Prendre la parole au risque du jugement d'autrui.
- Prendre part à un débat, en contrôlant ses affects.
- Elaborer et soutenir un point de vue.
- Respecter les règles de prise de parole.

Ces règles sont accompagnées de rôles, propres au débat démocratique, pour permettre de réguler les idées au cours du débat :

- Le président de séance : il a pour fonction d'ouvrir et de fermer la séance, de faire respecter les règles et de réguler la parole.
- Les « reformulateurs » : ils reformulent les idées émises dans le débat et assurent ainsi une progression de l'information.
- Les participants : ils développent les idées au cours du débat.
- Les observateurs : à la différence des reformulateurs, ils sont plus attentifs au déroulement formel du débat. (Le président et les reformulateurs assurent-ils bien leur rôle ? Les règles du débat démocratique sont elles respectées ?...)

Chacun de ces rôles développe des compétences citoyennes spécifiques :

- Le président de séance apprend à gérer la discussion, à regarder le groupe en le balayant du regard et à répartir la parole selon les règles du débat démocratique.
- Les « reformulateurs » apprennent à écouter ainsi qu'à comprendre et à reformuler ce qui se dit au cours du débat.
- Les observateurs observent la répartition démocratique de la parole et repèrent les mises en œuvre de processus de pensée au cours de la discussion.
- Les participants apprennent à lever la main pour demander la parole et à différer leurs propos dans l'attente de la parole. Ils apprennent également à écouter les autres élèves sans les interrompre et sans se moquer et à élaborer une pensée dans l'interaction sociale.

Au-delà de l'activité philosophique, le dispositif dans lequel se déroule cette activité est à la source de l'acquisition de nombreuses compétences citoyennes. Ces compétences amènent l'élève à reconnaître ses droits et ses devoirs pour que la vie au sein de la communauté éducative se déroule de manière harmonieuse. Elles permettent donc d'améliorer le « vivre ensemble » et le rapport à autrui.

L'apprentissage du « philosopher » se révèle donc être un moyen efficace pour remédier aux souffrances des élèves : celle en lien avec les apprentissages mais aussi celle en lien avec le relationnel. Son apprentissage semble donc indispensable pour permettre aux élèves de mieux vivre l'école.

### III L'apprentissage du philosophe.

#### 1 Philosopher, c'est quoi ?

Philosopher, comme le remarquait précédemment Marie Agostini, nécessite un profond engagement existentiel. En effet, il s'agit, par cette activité, de crédibiliser sa pensée, de se défaire des préjugés et de tendre vers la vérité. L'individu qui philosophe doit donc remettre en cause son rapport à autrui, au monde, à soi et les questionner. Cette activité, d'après Michel Tozzi, engage trois processus de pensée étroitement imbriqués : « Problématiser une affirmation, une question » / « Conceptualiser des notions, des idées » / « Argumenter un doute, une thèse » (Tozzi 2011)

##### a. Problématiser

Philosopher, c'est examiner sa pensée. C'est tenter de parvenir à un maximum de crédibilité à l'égard de soi. Ce processus implique donc de mettre en doute ses opinions, de questionner son rapport à autrui, au monde et à soi. Philosopher ne peut alors se faire sans problématiser. Problématiser, c'est avant tout questionner des certitudes. Il peut s'agir soit de questionner une définition, soit de mettre en doute une affirmation.

- Questionner une définition signifie mettre en doute le sens préétabli d'une notion. Pour reprendre l'exemple de Michel Tozzi, la notion de miracle se définit comme « un phénomène naturellement inexplicable, d'ordre surnaturel. » (Tozzi 2011) Cette conception du miracle présume forcément un acte divin, puisqu'il déroge aux lois de la nature. Seulement, aujourd'hui, on s'aperçoit que de nombreux faits considérés autrefois comme miraculeux s'expliquent de manière rationnelle grâce aux progrès scientifiques. On peut donc s'interroger sur la notion de miracle : « Le miracle, n'est-il pas qu'une intervention provisoirement inexplicable, au vu de l'incomplétude des sciences, à une période donnée ? » (Tozzi 2011) La confrontation de la définition avec une affirmation contradictoire a conduit à la naissance d'un problème.

- Mettre en doute une affirmation peut se faire « à partir de ses implications : ce qu'elle implique en amont dans son fondement, ses présupposés ; ce qu'elle implique en aval, dans ses conséquences. » (Tozzi 2011)

Cependant, l'acte de problématiser ne saurait se limiter au questionnement d'affirmations et de définitions. Il implique également la formulation de problèmes philosophiques. Le problème philosophique est un problème auquel chacun peut tenter de répondre. Chacun peut se sentir impliqué par ce problème parce qu'il vise à des généralités. Au travers ce problème, chacun peut interroger son rapport à autrui, au monde et à lui-même.

Le problème philosophique peut émerger « de la contradiction de deux thèses », « de la difficulté à définir une notion » ou « de toute perception d'une incohérence apparente » (Tozzi 2011)

Dans le cas de la contradiction de deux thèses, M.Tozzi donne l'exemple de l'« âge légal » pour pratiquer la philosophie. Il remarque que certains déconseillent de philosopher avant d'avoir acquis une certaine maturité (17-20ans) alors que d'autres recommandent de philosopher dès le plus jeune âge. A partir des arguments émis par chacune des parties, il formule des problèmes philosophiques : « Y a-t-il pour philosopher des prérequis linguistiques et culturels ? Doit-on commencer la philosophie en terminale pour couronner réflexivement ces études secondaires ? » (Tozzi 2011)

L'acte de problématiser est donc au cœur du philosophe. Il implique, néanmoins, d'autres processus tels que le conceptualiser lors de la problématisation de questions.

#### b. Conceptualiser.

Dans de nombreux cas, l'élaboration ou le questionnement de problématiques philosophiques passe par un travail de conceptualisation. Par exemple, la question suivante citée par M.Tozzi, « La souffrance peut-elle être positive ? » ne peut être philosophique qu'à condition que la notion de « souffrance » soit conceptualisée, afin de faire apparaître des aspects contradictoires, à la source de la problématique.

M.Tozzi présente cinq approches à la conceptualisation : « L'approche problématisée » ; « L'approche métaphorique » ; « L'approche langagière » ; « L'approche compréhensible » ou « L'approche extensible ».

L'approche problématisée consiste à mettre en doute « la représentation spontanée de la notion ». La conceptualisation est donc déclenchée par l'impression d'incomplétude de la définition de la notion qui conduit à la mettre en question.

L'approche métaphorique, à la différence de l'approche précédente, se propose d'aborder le concept sans faire appel à un langage explicite. Elle prend appui sur des supports concrets comme par exemple *Le cri* de Munch pour la notion de « peur » ou sur des images appréhendées par la pensée. Par exemple, dans le cas de la notion de « méthode » abordée par M.Tozzi, l'image d'« un bureau correctement rangé avec des fichiers et un planning au mur » peut être appréhendée. Ensuite, il s'agit d'analyser et de faire ressortir les caractéristiques de cette situation. De l'exemple surgit les notions d'« ordre » et « de planification dans le temps », ce qui peut conduire à une première définition : « La méthode, c'est la démarche pour parvenir à un but, de façon raisonnée, selon certaines règles. » (Tozzi 2011)

L'approche langagière consiste, quand à elle, à s'interroger sur le sens du mot-notion. Pour rechercher le sens du mot-notion, il est possible de faire appel aux origines du mot et de se référer à son étymologie. Il est aussi possible de rechercher les notions qui s'articulent avec la notion à conceptualiser. Par exemple, dans le cadre du mot-notion « nation », M.Tozzi fait appel aux notions de « religion », de « civilisation », de « langue », de « terre ». A partir de ces notions, il est ensuite possible de faire des rapprochements pour définir le sens commun à chacune d'elle. Ou au contraire, on peut les rapprocher dans le but de faire des distinctions conceptuelles ce qui conduit généralement à problématiser.

L'approche compréhensible consiste à rechercher les caractéristiques qui peuvent être attribuées à la notion et donc à définir les attributs du concept. Le concept peut alors se définir par extension (les êtres auxquels ils se rapportent) ou par compréhension (ses caractéristiques propres).

L'approche extensive considère le concept comme un outil d'explication du monde. Elle vise donc à rechercher les différents champs d'application du concept pour voir comment il permet de comprendre le réel.

La conceptualisation, à la manière de la problématisation, est une compétence indispensable à maîtriser pour philosopher. A ces deux processus de pensée que sont la problématisation et la conceptualisation s'ajoute l'argumentation.

c. Argumenter.

M.Tozzi définit « *L'argumentation philosophique comme la production d'une conviction à prétention légitime, parce que fondée en raison, à visée universelle.* » (Tozzi 2011)

On distingue deux types d'argumentation philosophique : « L'argumentation problématisante » et « L'argumentation probatoire ».

L'argumentation est dite problématisante quand elle met en doute une certitude. Elle est donc en amont du problème qu'elle fait naître. Elle intervient notamment dans le questionnement d'affirmations et de définitions. Chacune de ces remises en questions, comme on a pu le voir dans l'exemple sur le « miracle », nécessite d'argumenter son doute pour argumenter les certitudes. L'argumentation problématisante consiste donc à considérer toutes mes opinions comme des préjugés pour consolider le propos.

L'argumentation est dite probatoire quand elle justifie une thèse. A l'inverse de l'argumentation problématisante, elle se situe en aval du problème posé. Elle peut être directe quand elle apporte une réponse au problème ou indirect quand elle réfute la thèse.

L'argumentation philosophique se distingue de la rationalité scientifique : ce n'est ni une vérification mathématique, ni une vérification expérimentale. Elle s'appuie dans sa recherche de la vérité sur la raison et cherche à convaincre l'auditoire par l'argument le plus fondé. Mais cette argumentation n'est philosophique que si elle met en œuvre les deux critères suivants : la cohérence interne dans la forme (les différents arguments, les raisonnements ne doivent pas se contredire entre eux.) et la pertinence sur le fond (la cohérence interne est nécessaire, mais n'est pas suffisante. Les arguments peuvent être cohérent entre eux mais déconnectés de la réalité).

On repère donc la solidité d'une argumentation à sa résistance aux objections, à sa prise en compte de la complexité du réel, à son fondement dans des valeurs.

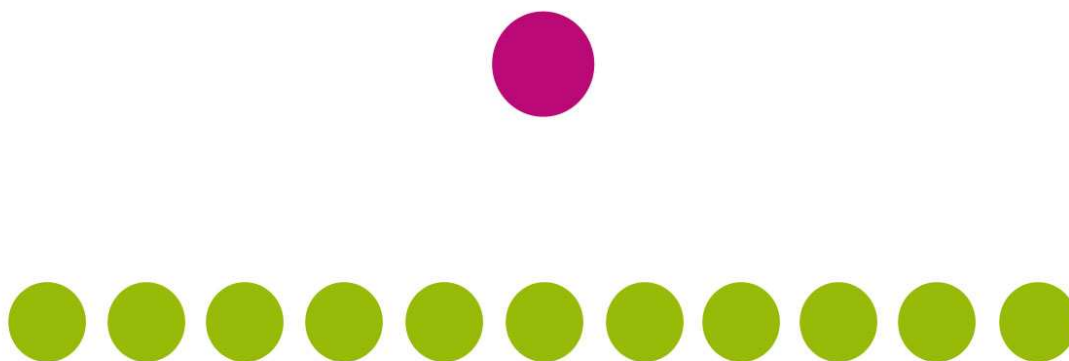


## 2 Comment enseigner le philosophe ?

Si l'activité philosophique s'articule autour des trois compétences étudiées ci-dessus, à savoir problématiser, conceptualiser, et argumenter, son enseignement s'attachera à faire acquérir chacune de ces compétences aux élèves. Au travers, l'analyse des pratiques d'enseignement du « philosophe », trois démarches sont apparues : une démarche transmissive (classe de terminale), une démarche béhavioriste (O.Brenifier), une démarche socioconstructiviste (M.Tozzi).

### a. Par une démarche transmissive.

Cette démarche s'appuie sur l'hypothèse que l'apprenant à qui on s'adresse ne sait rien concernant le contenu enseigné. L'enseignant cherche alors à remplir cette « tête vide » en expliquant ou en montrant le savoir ou le savoir-faire. Cette démarche qui ne s'appuie sur aucune recherche (ni en pédagogie, ni en psychologie) est pourtant très utilisée notamment pour l'enseignement traditionnel de la philosophie en terminale.



#### Organisation spatiale du dispositif

Dans ce modèle, le rôle du professeur est de communiquer le savoir le plus clairement possible alors que les élèves doivent écouter attentivement. Dans le cadre de l'enseignement du « philosophe », il s'agit donc d'un dispositif scénique dont l'enseignant sera l'acteur principal et les élèves les figurants. L'enseignant veille alors à mettre à nu sa pensée pour que les élèves puissent percevoir les processus qu'il déploie au travers le langage.

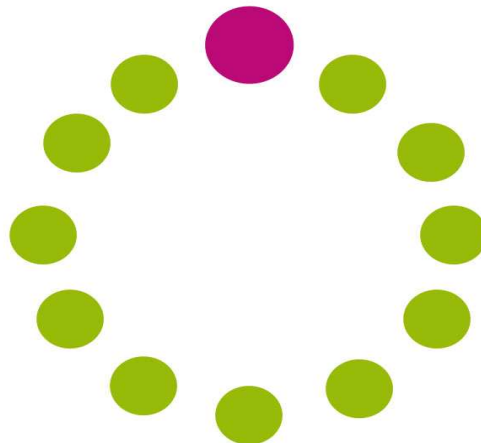
Avantage de la démarche : Elle peut permettre parfois au professeur de gagner du temps car elle permet d'enseigner à de nombreux élèves.

Inconvénient de la démarche :

- Les élèves doivent rester attentifs et ne participent que très peu lors de la séance.
- Les élèves perçoivent avant tout le sens de ce que dit l'enseignant et ne parviennent pas forcément à percevoir les processus et la démarche de pensée mis à l'œuvre par l'enseignant.
- Les élèves ne philosophent pas. Ils peuvent au mieux ressentir le désir de s'y adonner.

b. Par une démarche behavioriste.

Cette démarche s'appuie sur un courant de recherche en psychologie : le behaviorisme. Ce courant a donné lieu à une théorie de l'enseignement qui consiste à créer les stimuli et renforcements adéquats pour obtenir les comportements souhaités. En somme, ce courant cherche à décomposer la compétence à atteindre en divers compétences pour faciliter l'apprentissage de l'élève.



Organisation spatiale du dispositif

Un animateur assume seul l'ensemble de l'animation.

Dans le livre *Enseigner par le débat*, O.Brenifier propose cinq formes de discussion pouvant être exploitées par les enseignants. Trois d'entre-elle semblent pouvoir correspondre à des exercices visant à l'acquisition des compétences du philosophe :

- Le questionnement mutuel (problématisation)
- L'exercice de la narration (Argumentation)
- Le Travail sur texte (Conceptualisation)

Il s'agit donc ici de trois dispositifs mettant chacun en jeu une des compétences du philosophe.

**Le questionnement mutuel** consiste, à partir d'une question donnée, à formuler une hypothèse puis à la soumettre au groupe. Ensuite, les autres membres du groupe sont invités à poser une question à l'auteur de l'hypothèse pour demander d'explicitier plus amplement l'hypothèse ou pour soulever des contradictions. Dès que l'auteur de l'hypothèse ne reçoit plus de question. Un autre élève formule une hypothèse et le même processus redémarre.

Ce travail semble intéressant pour apprendre aux élèves à produire des questions (Problématisation) mais aussi pour les obliger à réfléchir avant de formuler une hypothèse sur laquelle ils seront questionnés. (Argumentation) Cependant ce travail oblige les élèves à s'abstraire du réel et à formuler des réponses générales, par leur propre moyen alors qu'ils éprouvent de grande difficulté à cette tâche. Cette activité semble donc difficile à mettre en place en école primaire.

**L'exercice de la narration** reprend la même structure que l'exercice précédent, à l'exception du fait qu'il est demandé aux élèves de formuler une réponse concrète (une narration) et non une réponse abstraite. Ce travail pourrait permettre à de jeunes élèves de travailler la formulation d'exemple, tout en les obligeant à réfléchir avant de participer (Argumentation) mais aussi d'apprendre aux élèves à questionner (Problématisation).

**Le travail sur texte** comporte de nombreuses similarités avec les activités précédentes, à l'exception que dans ce cas de figure, les élèves doivent formuler des interprétations d'un texte. Ce travail peut amener les élèves à produire des idées (conceptualiser), mais aussi leur apprendre à questionner (Problématiser). Il se rapprocherait des débats à partir de la littérature de jeunesse, dans un format plus rigide.

Avantage de la démarche :

- Cette démarche est bien adaptée pour l'acquisition d'automatisme.

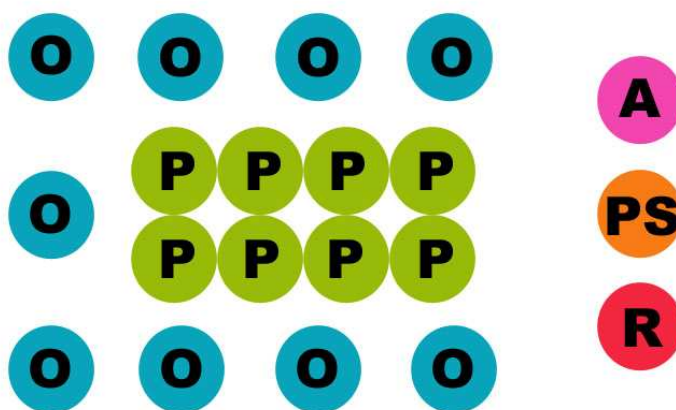
Inconvénient de la démarche :

- Ce n'est pas parce que l'élève a atteint les compétences intermédiaires qu'il peut atteindre l'objectif général et c'est d'autant plus vrai qu'au sein de l'activité philosophique, les compétences sont étroitement imbriquées.

- Cette démarche met, au premier plan, l'acquisition des compétences du philosophe. De ce fait, elle relègue, au second plan, le fondement de la discussion. Les élèves risquent donc de peiner pour donner du sens aux compétences enseignées.

c. Par une démarche socioconstructiviste.

Le socioconstructivisme qui s'ancre au constructivisme met l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs. Parmi les fondateurs du courant, on peut retenir les noms de Vygotski et Bruner. M.Tozzi reprend cette démarche pour développer la capacité réflexive des élèves au travers des discussions à visée philosophique, dont la disposition spatiale est schématisée ci-dessous.



Organisation spatiale du dispositif.

*O : observateur / P : participant / R : reformulateur / A : animateur / PS : Président de séance*

Les élèves se répartissent ces différents rôles. L'animateur partage une co-animation avec un président de séance, un reformulateur, et un synthétiseur. Il y'a des participants et des observateurs.

Il s'agit, ici, d'un protocole d'animation qui met en jeu un dispositif et des procédures différentes pour chacune des compétences du « philosophe ». Dans un article de la revue *Diotime Agora*, M.Tozzi définit les procédures qui amènent à travailler soit la conceptualisation, soit la problématisation, soit l'argumentation et explicite sa démarche pour permettre aux enfants d'appréhender chacune de ces compétences.

A ce stade « philosophique » de l'enfant, **la problématisation** est envisagée par M.Tozzi comme « *une culture de la question* », c'est-à-dire qu'il s'appuie sur les questions posées par

les élèves au cours du débat pour définir le contenu philosophique de chacune d'elle. Il précise à ce sujet que le questionnement peut faire partie des règles de la discussion et qu'en début de discussion la règle « on pose des questions... » peut être déterminée avec les élèves pour leur faire acquérir « un habitus de questionnement ». Ensuite le rôle du maître tel qu'il le conçoit réside dans l'évaluation du contenu de la question et dans la transmission d'outils aux élèves pour pouvoir opérer eux-mêmes les distinctions entre les différents types de questions.

Lors d'un travail sur texte littéraire, il aura à faire à des questions de compréhension, d'interprétation et des questions d'ordre philosophique. Les questions de compréhension se démarquent facilement des questions philosophiques. Par contre en ce qui concerne les questions d'interprétation, la limite est parfois difficile à cerner.

A ce sujet il cite un exemple rencontré lors d'une DVP, où deux questions furent formulées. La première interprétative, « Pourquoi le loup est-il raciste ? » et la seconde philosophique, « Qu'est-ce que le racisme ? ». Ces deux questions faisant toutes deux intervenir la notion de racisme semblent appartenir à la rubrique philosophique. Cependant, la première est contextualisée et porte sur un personnage du texte. Elle est donc interprétative alors que la seconde, beaucoup plus générale, est philosophique. Ici, le maître peut alors profiter de ce questionnement pour faire émerger la différence entre question interprétative et question philosophique : Une question interprétative porte sur un événement ou un personnage du texte alors qu'une question philosophique est plus générale et nous préoccupe tous.

Au cours de discussion à partir de questions (sans texte), on peut voir surgir des questions d'un autre genre. M. Tozzi donne l'exemple d'une discussion sur les deux sexes où différents types de questions avaient été posées :

- Question anthropologique, « Quelles sont les différences entre les filles et les garçons ? », puisqu'elle interroge l'humain sous tous ces aspects, à la fois physiques et culturels.
- Question scientifique, « Pourquoi les filles ont-elles une plus grosse poitrine que les hommes ? », car elle porte sur un phénomène biologique.
- Question philosophique, « Pourquoi avec les filles, on n'a pas le même sexe ? », puisqu'elle pose la question de la différence sexuée interne au genre humain.

Ici, encore, il est possible de faire apparaître les caractéristiques de la question philosophique en la distinguant des autres types de question : La question philosophique est une question

abstraite qui peut avoir plusieurs réponses souvent opposées alors que la question scientifique a une seule réponse formulé « par les savants dans les livres. »

Ainsi, de discussion en discussion, le maître parvient à faire comprendre à l'enfant de manière souple et progressive la portée philosophique de son questionnement et lui ouvre le chemin de la problématisation.

Ensuite, dans ce type de démarche, **la conceptualisation** consiste à « définir une notion ». Afin d'aboutir à cette définition, M. Tozzi préconise d'opérer d'abord des distinctions conceptuelles. Cette étape est commune à nombreux praticiens de philosophie avec les enfants et semble judicieuse car la distinction constitue une structure basique et essentielle de la pensée. Comme l'explique Henri Wallon: « Il n'y a pensée ni langage que s'il y a délimitation entre l'objet imaginé ou proclamé et le reste. La délimitation, la plus simple, la plus saisissante est l'opposition. C'est par son contraire qu'une idée se définit d'abord et le plus facilement. » De plus, elle permet d'apporter un contenu conceptuel aux notions. Lors d'une deuxième étape, ce contenu pourra être ré-exploité pour élaborer les attributs du concept.

Même si l'apprentissage de cette compétence (conceptualisation) semble plus encadré que l'apprentissage de la problématisation, il n'en est pas moins difficile. En effet, comme le remarque M.Tozzi, les enfants utilisent des exemples concrets pour répondre aux questions qui leur sont posées. Ce passage de l'abstrait au concret, qui fournit du réel à penser à l'enfant, est indispensable pour qu'il puisse s'accaparer la notion. Ainsi, il peut entrer dans une réflexion personnelle et une discussion collective. Seulement le retour au général pour définir les attributs est complexe. Les enfants présentent de grandes difficultés à passer du stade de « l'individu singulier », qui parle en son nom propre, à celui du « sujet d'énonciation philosophique » qui se place, comme le dit Kant « du point de vue de tout autre ».

Pour travailler ce « va et vient » entre concret et abstrait, M.Tozzi propose de faire jouer l'« étayage » (Bruner) du maître, en prenant garde de solliciter les élèves dans la « zone proximale de développement » (Vygotski). Il souligne que les échanges entre pairs produisent un étayage mutuel et que le maître doit donc adapter le dosage de son propre étayage en fonction de celui des élèves. Il ne doit être ni empêcheur, ni facilitateur de la production cognitive du groupe.

Pour finir, **l'argumentation**, telle que M.Tozzi envisage de l'enseigner aux enfants, consiste à apprendre à fonder son propos et à émettre des objections. En effet, les élèves ont tendance à

répondre spontanément aux questions sans argumenter leur réponse. Ils doivent donc apprendre à justifier leur point de vue. Pour cela, M.Tozzi préconise de s'appuyer sur « la dynamique sociocognitive du groupe » et de jouer sur les opinions divergentes ou sur les interpellations pour amener les élèves à fonder ou objecter leur propos. Il préconise à ce sujet d'intégrer dans les règles de la DVP : « On dit pourquoi, on a telle idée... » pour que les élèves « s'habituent à penser ce qu'ils disent plutôt que de dire ce qu'ils pensent ». Encore une fois, le maître prend ici un rôle d'observateur qui régleme la discussion et s'appuie sur les spécificités du débat pour enseigner les compétences du philosophe. Néanmoins, l'observateur doit rester très vigilant et s'assurer que la confrontation sociocognitive ne dérive pas en confrontation socio-affective. Les élèves doivent chercher ensemble à répondre aux interrogations et non l'un contre l'autre. Le maître doit donc chercher à créer une communauté de recherche et non un ring de boxe où « tous les coups sont permis. »

Si ces conditions sont remplies, le maître n'a plus qu'à attendre qu'une opportunité se présente pour intervenir et rediriger le débat. M.Tozzi cite à ce sujet un exemple tiré d'un débat qui portait sur la question : « À quoi ça sert de voler ? », au fil duquel la dynamique des échanges va déplacer l'argumentation : « On a le droit de voler pour une chose, si on ne mange pas à sa faim... », « Les pauvres on leur donne des sous, après ils volent, c'est pas normal... », « Mais ça te suffit pas, les pauvres ils sont obligés de voler... » « Oui mais s'ils veulent les pauvres, ils peuvent ne pas voler... » « Si, pour nourrir leurs enfants... » « Ceux qui volent, ils n'ont pas d'argent, ils volent parce qu'ils n'ont pas de travail... ». Les contradictions des élèves amènent le maître à formuler une nouvelle problématique et ainsi à donner une nouvelle tournure à la discussion.

M.Tozzi rend compte d'une pratique où l'enseignement des compétences du philosophe se fait de manière aléatoire au cours de la discussion à visée philosophique. Il apparaît donc comme un maître opportuniste qui se saisit de chaque situation produite par les élèves, lors du débat pour mettre en œuvre l'apprentissage de la problématisation, de l'argumentation et de la conceptualisation.

#### Avantage de la démarche :

Dans cette démarche, la recherche de sens est première : les élèves débattent sur une question préalablement établie. Dans un second temps émergent l'enseignement du « philosophe » en fonction des opportunités de la discussion.

#### Inconvénient de la démarche :

Cette démarche est plus complexe à gérer en classe.

### 3 Les supports pour philosopher en classe.

#### a. La littérature de jeunesse.

Edwige Chirouter, dans son livre *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire*, crée des liens entre littérature et philosophie. Elle envisage la littérature comme « *un pont entre l'expérience singulière et le concept* » (Chirouter 2007) car les jeunes enfants ont du mal à se décentrer et à sortir de leurs expériences personnelles pour entrer dans le monde des idées. Dans le texte littéraire, les idées ou notions philosophiques se matérialisent et prennent forme dans un contexte particulier, au travers des personnages et de leurs relations, ce qui rend les concepts plus accessibles aux enfants. De plus, la littérature offre à l'enfant la possibilité de se projeter dans des situations particulières et de réfléchir sur les conséquences des actions produites par le texte, comme le remarque l'auteur en référence à Paul Ricoeur : « *La littérature représente la possibilité démultipliée d'expériences exemplaires et signifiantes sur la ou les vérités du monde. Elle constitue un espace autonome de pensée.* » (Chirouter 2007) En partant du constat que les albums de jeunesse donnent la possibilité aux enfants d'entrer dans une attitude réflexive sur des notions d'ordre philosophiques, E.Chirouter propose une progression pour permettre d'apprendre aux enfants à philosopher à partir de la littérature de jeunesse.

Au sein de cette progression, on retrouve six séquences sur différents thèmes. Les deux premières séquences sont particulièrement intéressantes, dans le cadre de la réflexion sur les compétences du philosophe car elles portent sur la conceptualisation de deux notions : L'amitié et l'amour.

La démarche proposée par l'auteur pour conceptualiser une notion avec des enfants est la même que celle de M.Tozzi, citée précédemment : distinction conceptuelle et définition (Elaboration des attributs du concept). Seulement, E.Chirouter fait ici un travail de préparation très conséquent. Après avoir défini les attributs des concepts en question à partir de textes philosophiques, elle prend soin de relever au sein d'un large échantillon d'album de jeunesse, les attributs précédemment définis.

Par exemple, dans le cadre de son travail sur le thème de l'amitié, elle dégage du livre d'Aristote, *l'éthique à Nicomaque*, cinq points constitutifs de la **notion d'amitié** qu'elle retrouve ensuite dans les albums de jeunesse :



- « Se construit avec le temps. » (Otto, La brouille)
- « N'est pas intéressée » (Le petit être)
- « Est réciproque » (Le petit être)
- « Est un choix libre » (Le petit être)
- « Respecte les différences » (Marcel et Hugo, Loulou)

L'auteur définit une méthode pour préparer un travail de conceptualisation de notion avec les élèves qui mérite le plus grand intérêt. En effet, l'étayage du maître prescrit précédemment par M.Tozzi pour conceptualiser a ici trouvé un intermédiaire moins hasardeux et plus constructif : la littérature de jeunesse.

b. Les ouvrages pour la jeunesse à visée philosophique.

- Les Goûters Philo

Les Goûters Philo ont été créés en 2000 par les éditions Milan, avec pour projet de faire réfléchir de jeunes enfants de 8 à 10 ans, à des questions d'ordre philosophique comme l'amour, la mort, la guerre... Les livres de la collection reprennent le principe des contraires philosophiques et s'articulent autour de deux notions contraires. (Le bonheur et le malheur ; libre et pas libre ; le bien et le mal...)

Chaque ouvrage est le résultat d'un travail de conceptualisation de notions (Le bien et le mal) de Michel Puech (philosophe) qui est ensuite transmis à Brigitte Labbé (chargée de communication) qui le rend accessible à de jeunes enfants.

Les albums comptent une quarantaine de pages et sont divisés en une quinzaine de parties très courtes. Chaque chapitre développe un attribut de concept. Par exemple dans « Le bien et le mal », le chapitre « Joe le voleur » illustre l'attribut « Le vrai bien, c'est le bien qui est bien pour tout le monde. » ; le chapitre « Pas responsable » illustre l'attribut « Attendre que l'on nous dise le bien et le mal, c'est arrêter de penser ». Grâce à l'ouvrage, l'enfant bénéficie donc d'une « boîte à trésors » pour penser, qui lui permettra d'élargir sa compréhension du monde, des autres et de lui-même.

De plus la composition des chapitres est définie par un schéma qui consiste en partant du concret (saynète ; mini-fiction) à remonter vers une donnée plus abstraite : l'attribut. Les mini-fictions ancrent l'objet de la réflexion dans la réalité et permettent à l'enfant de saisir le

sens de l'attribut. Par exemple dans le chapitre *Qu'est ce qui est bien, Qu'est ce qui est mal ?*, les auteurs s'appuient sur trois exemples : le loup et l'agneau, Aigle rusé que son père félicite pour avoir volé un arc et des flèches, Stéphanie qui trouve 10 euros à la terrasse d'un café. A partir desquels ils concluent : « *Peut-être qu'il n'y a pas toujours un bien et un mal. Et quand il y en a ce ne sont pas toujours les mêmes pour tout le monde !* »

En classe, ce type de manuel peut être utile pour entrer dans le débat et amorcer une phase de conceptualisation. Il est envisageable, par exemple, de lire la saynète aux élèves, et d'entrer dans une discussion pour extraire l'attribut et définir la notion.

#### - Les PhiloZenfants

Les PhiloZenfants ont été créés en 2005, par les éditions Nathan, avec pour objectif d'initier les enfants au questionnement pour qu'ils puissent jongler avec les idées. Les ouvrages de la collection sont écrits par Oscar Brenifier, docteur en philosophie, qui travaille depuis de longues années sur le principe et l'application d'une pratique philosophique destinés à tous les publics. La collection aborde différents thèmes : La vie, Les sentiments, Le savoir, Le moi, Le vivre ensemble, La liberté, Le beau et l'art et Le bien et le mal. Elle présente la particularité de n'apporter aucune réponse aux enfants mais uniquement des questions sur le thème donné.

Chaque ouvrage s'articule autour d'une question centrale, par exemple « le bien et le mal, c'est quoi ? ». Cette question est ensuite problématisée en engendrant de nouveaux concepts.

Dans le cas de l'exemple, précédemment cité :

- La loi : « As-tu le droit de voler pour manger ? »
- La gentillesse : « Dois-tu être gentil avec les autres ? »
- L'obéissance : « Dois-tu toujours obéir à tes parents ? »
- La parole : « Dois-tu tout dire ? »
- La liberté : « Dois-tu toujours faire ce que tu veux ? »
- La générosité : « Dois-tu aider les autres ? »

A chacune de ces questions, l'auteur propose cinq réponses qui auraient pu être formulées par des enfants de manière spontanée (typographie enfantine) aux côtés desquelles il intègre quatre questions qui invitent l'enfant à remettre en cause sa proposition.

L'intérêt de cet ouvrage est d'apprendre aux enfants à questionner la question plutôt que d'y répondre spontanément et à ne pas tomber dans le piège de l'évidence sous peine de reproduire ses préjugés.

Ce type d'ouvrage pourrait être utilisé en classe, dans le cadre d'une activité comme le questionnement mutuel. On poserait alors l'une des questions centrales du livre aux enfants. Puis à la première réponse, on demanderait aux autres élèves de poser une autre question qui découlerait de la dernière.

La vertu thérapeutique accordée par Epicure au philosophe trouve aujourd'hui un nouvel écho dans l'école, pour remédier aux souffrances de l'élève.

Ces souffrances se cristallisent dans le rejet de l'école par les enfants ou l'affirmation de leur désamour. Pourtant, il s'agit bien, dans un premier temps, de souffrances liées plus directement aux apprentissages, expliqués par un décalage socioculturel, une perte d'adéquation de leur contenu avec l'environnement de l'enfant et plus généralement, une difficulté à appréhender leur sens immédiat. L'acte de philosopher est alors montrer comme une solution en aménageant des temps de réflexion et des espaces de délibération sur les finalités de l'école et plus largement sur les finalités et but de chacun des élèves.

Dans un second temps, ces souffrances s'avèrent être d'ordre relationnelles. Là encore, l'acte de philosopher présente des caractéristiques susceptibles d'aider les enfants au quotidien dans leur rapport à l'autre et dans la construction de leur citoyenneté en devenir. En effet, l'altérité, condition sine qua none du débat philosophique, doit être comprise comme une source d'enrichissement et non une cause de conflit. Pour aller plus loin, la tolérance, valeur fondamentale de la vie en société, est un concept inhérent au débat philosophique. La mise en situation des débats philosophiques permet donc aux élèves d'intégrer ses différents concepts fondamentaux dans la construction de leur relation à l'autre et probablement de faciliter leur rapport au groupe.

Le philosophe qui est présenté comme un remède aux souffrances des élèves en lien avec l'école doit donc être enseigné, et de manières plus évidentes, ses trois compétences principales (la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation). Pour cela, trois démarches sont proposées. Plusieurs supports pédagogiques sont également présentés. Toutefois, pour se faire, il est nécessaire de repenser l'école. Le temps est venu de lui donner un nouveau visage, aux airs plus réflexifs.

De manière générale, ces souffrances à l'école en lien avec le rapport à autrui et aux apprentissages peuvent prendre une dimension plus existentielle. L'enfant qui s'interroge sur le sens de l'école assiste à la mise en abîme de son propre avenir. En découlent de nombreuses questions, inhérentes à l'existence humaine. « Que vais-je devenir ? » « Que me réserve l'avenir ? ». Et pour reprendre les propos de Jacques Quintin « on ne peut poser la question du sens de l'école sans se poser la question du sens de la vie ». (Quintin 2011)

*« Il s'agit donc de réintroduire l'éthique au sens de capacité de délibération en vue de réintroduire la subjectivité de l'être humain, c'est-à-dire son humanité. Ce n'est qu'en réintroduisant l'humanité de l'homme dans l'école que celle-ci ne sera plus un lieu de souffrance, mais un lieu d'ouverture, de décentrement, de dépassement, un lieu où se forment des citoyens aux vertus de la démocratie. En ce sens, l'école devient un lieu de révolte contre toute réification du sens. »*

Jacques Quintin

## Bibliographie :

EPICURE (2011), *Lettres, Maximes et autres textes*. Paris : GF Flammarion

PRIOU N. (2010), *Souffrances à l'école : Agissons !* In *L'actualité éducative*, 484.

RIBALET J. (2008). De l'intérêt des ateliers philosophiques pour la prévention de la souffrance psychique. In *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 37.

AGOSTINI M. (2009). Montaigne : Le philosophe comme médecine de l'âme, in *Nouvelle Pratique Philosophique* 2009

MONTAIGNE M. (1969). *Essais*. (Livre 1). Paris : GF Flammarion.

SCHIDLOWSKY H. (1999). La philosophie pour enfants : une éducation au bonheur et à la démocratie. In *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 03.

DEVELEY M. (2000). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF

QUINTIN J. (2011). La souffrance à l'école : un malaise éthique, in *Les collectifs du Cirp*. Montréal : Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques.

ARISTOTE. (2004). *Éthique à Nicomaque*. Paris : Flammarion.

AGOSTINI M. (2008). Apprendre à philosopher et éducation à la citoyenneté : éclairage de Montaigne, in *Nouvelle Pratique Philosophique* 2008.

TOZZI M. (2011). *Penser par soi-même*. Lyon : Chronique Sociale

TOZZI M. (2007), Quelles compétences développent les discussions à visée philosophique, in *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, n°33.

BRENIFIER O. (2002), *Enseigner par le débat*. CRDP de Bretagne.

CHIROUTER E. (2007), *Lire, Réfléchir et débattre à l'école élémentaire*. Paris : Hachette Education

LABBE B. PUECH M. (2000), *Le bien et le mal*. Toulouse : Milan

BRENIFIER O. (2007), *Le bien et le mal, c'est quoi ?* Paris : Nathan