



**HAL**  
open science

## Philosopher avec des enfants au quotidien : comment faire face à l'improptu ?

Amaury Cordier

► **To cite this version:**

Amaury Cordier. Philosopher avec des enfants au quotidien : comment faire face à l'improptu ?. Education. 2012. dumas-00735310

**HAL Id: dumas-00735310**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735310>**

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**  
**SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »**  
**ANNÉE 2011/2012**  
**SEMESTRE 4**

**INITIATION À LA RECHERCHE**

**MÉMOIRE**

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : CORDIER Amaury**

**SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq**

**SECTION : M2-7**

**Intitulé du séminaire de recherche : Philosopher avec des enfants**

**Intitulé du sujet de mémoire : Philosopher avec des enfants au quotidien : comment faire face à l'impromptu ?**

**NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DE MÉMOIRE : GOUBET JEAN-FRANÇOIS**

**Direction**

365 bis rue Jules Guesde  
BP 50458  
59658 Villeneuve d'Ascq cedex  
Tel : 03 20 79 86 00  
Fax : 03 20 79 86 01  
Site web : [www.lille.iufm.fr](http://www.lille.iufm.fr)

*La plupart des gens s'imaginent que la philosophie consiste à discuter du haut d'une chaire et à faire des cours sur des textes. Mais ce qui échappe totalement à ces gens là c'est la philosophie ininterrompue que l'on voit s'exercer chaque jour d'une manière parfaitement égale à elle-même [...] Socrate ne faisait pas disposer des gradins pour les auditeurs, il ne s'asseyait pas sur une chaire professorale ; il n'avait pas d'horaire fixe pour discuter ou se promener avec ses disciples. Mais c'est en plaisantant parfois avec ceux-ci ou en buvant ou en allant à la guerre ou à l'Agora avec eux, et finalement en allant en prison et en buvant le poison, qu'il a philosophé. Il fut le premier à montrer que, en tout temps et en tout endroit, dans tout ce qui nous arrive et dans tout ce que nous faisons, la vie quotidienne donne la possibilité de philosopher.*

Plutarque (I<sup>er</sup>-II<sup>e</sup> siècle ap. JC),  
Si la politique est l'affaire des vieillards,  
Œuvres Morales. Tome XI, 26, 796 d.

## Remerciements

Au terme de cette recherche, je tiens à remercier très sincèrement mon directeur de mémoire, Jean-François Goubet, pour l'intérêt qu'il a su me transmettre pour la pratique de la philosophie avec les enfants, pour la qualité de son écoute et ses encouragements, qui m'ont permis de réaliser mes travaux avec plaisir.

J'aimerais également remercier les professeurs des écoles qui m'ont accueilli dans leur classe tout au long de ma formation, me permettant ainsi de découvrir et pratiquer la discussion à visée philosophique avec leurs élèves.

Si mes recherches ont abouti à ce mémoire, c'est aussi grâce à mes camarades de séminaire, qui m'ont permis de découvrir différentes facettes de cette pratique, notamment en partageant leurs expériences en classe, et je tiens ici à les remercier pour ce partage qui a duré deux années et qui, je l'espère, pourra trouver une suite.

# SOMMAIRE

Introduction.....	5
1 De la possibilité de philosopher avec des enfants au quotidien.....	7
1.1 De quelle philosophie parle-t-on ?.....	7
1.2 Les enfants philosophent-ils ?.....	9
1.3 Du bienfait de la philosophie dans les apprentissages.....	10
2 De l'organisation de discussions à visée philosophique.....	12
2.1 De l'importance de choisir le moment opportun (De Opportunitate).....	12
2.2 La place de l'enseignant dans le cheminement de la pensée.....	14
2.3 L'importance de la question débattue.....	16
2.4 Quel cheminement suivre ?.....	17
3 De la préparation de l'enseignant.....	18
3.1 Une nécessité de maîtriser des connaissances ?.....	18
3.2 L'enseignant demeure un modèle.....	22
3.3 De la nécessité de guider les élèves.....	23
4 De l'intégration de la philosophie au quotidien.....	24
4.1 De la nécessité de prendre le temps.....	24
4.2 Une pratique enrichissante pour chacun.....	25
4.3 Une philosophie de vie de classe.....	27
Conclusion.....	29
Bibliographie.....	30

## **Introduction**

Envisager de philosopher avec des enfants peut paraître pour la plupart des gens tout à fait ambitieux et voué à l'échec. On envisage souvent dans l'enseignement la philosophie inaccessible avant la classe de Terminale. Pourtant, les nombreuses initiatives apparues durant les dix dernières années témoignent d'un intérêt croissant pour cette pratique. En effet, plusieurs professeurs des écoles se sont lancés dans la philosophie avec leurs élèves, en appliquant des méthodes diverses. Le film *Ce n'est qu'un début* de Pierre Barougier et Jean-Pierre Pozzi, sorti en novembre 2010, témoigne d'ailleurs de cet engouement récent.

À l'heure où la philosophie pour enfants se démocratise, il n'est plus tant question de savoir si les enfants sont capables de philosopher, mais plutôt de se demander comment l'on doit s'y prendre pour qu'une telle pratique soit possible et enrichissante. Les enfants sont originaires de familles toutes différentes, et les professeurs des écoles se rendent très vite compte de la présence ou non à la maison de la possibilité pour l'enfant de s'exprimer, d'être écouté, de discuter de sujets importants, de questions peut-être embarrassantes pour un parent, mais qui pourtant concentrent l'attention des hommes depuis toujours. De nombreuses recherches ont été entreprises, prenant appui sur des expériences en classe, là où il apparaît possible pour chacun de s'exprimer, et rendent compte de la possibilité pour l'enseignant d'organiser des discussions, des débats, sur des thèmes choisis, à partir de littérature, de fables, ou encore de questions. Mais ce qui me semble intéressant aujourd'hui, c'est de donner une plus grande importance à la spontanéité qui réside dans le surgissement de questionnements à l'intérieur des élèves. On sait que les enfants sont imprévisibles et qu'ils ne manquent jamais de se poser des questions. Cependant, les enseignants se retrouvent souvent pris au dépourvu et préfèrent laisser de côté ce qui les dérange, plutôt que d'y faire face et d'y prêter attention. Pourtant, c'est peut-être là que se jouent beaucoup de choses, puisqu'en arrivant en classe de Terminale, les adolescents semblent pour la plupart découvrir une pratique totalement nouvelle et étrangère. La philosophie apparaît trop souvent inaccessible à ces jeunes, qui la découvrent pour la première fois et ne semblent pas la comprendre dès le premier contact.

Ce que je compte aborder dans ce mémoire relève d'une démarche de travail en classe à part entière. J'affectionne tout particulièrement l'idée que le professeur des écoles

est polyvalent et prêt à s'adapter à toutes les situations quand elles surviennent. Ainsi, n'est-il pas possible d'envisager la philosophie avec les enfants au quotidien, dès qu'une occasion se présente ? On envisagerait de ce fait la possibilité de faire face à la spontanéité des élèves.

J'aborderai dans ce mémoire la possibilité de philosopher avec les enfants en cherchant à donner une structure à cette pratique et en essayant au mieux de préciser son organisation en classe. Il sera question également de la préparation de l'enseignant. Enfin, je revendrai sur les quelques expériences que j'ai vécu en classe, à la fois en tant qu'enseignant et en qualité d'étudiant stagiaire.

# **1 De la possibilité de philosopher avec des enfants au quotidien**

## **1.1 De quelle philosophie parle-t-on ?**

De nos jours, la philosophie est la plupart du temps reliée aux textes de philosophes et semblent ne pouvoir s'en défaire, puisque l'on considère trop souvent qu'elle n'existe que dans ces écrits. L'enseignement de cette discipline est lui aussi attaché aux textes de fameux auteurs, tels Descartes, Rousseau, Kant ou encore Bergson. Dans cette situation, on retrouve les élèves de l'enseignement secondaire, qui, dès la classe de Terminale, découvrent la philosophie parmi les épreuves qu'ils vont préparer pour le diplôme du Baccalauréat.

Pourtant, la tendance actuelle conduit la philosophie à entrer dans les plus petites classes. On est conscient ici que des textes de philosophes ne sont pas à la portée des jeunes enfants car ils ne sont pas encore assez lecteurs pour accéder à ces propos par exemple. Ce qui est donc pratiqué avec des élèves de Terminale ne peut se transposer directement avec des élèves de l'école primaire. On assiste alors à l'affrontement de deux conceptions de la philosophie.

Face à la dissertation de philosophie, exercice très marqué en Terminale par une certaine artificialité, tant elle est convenue et formatée pour satisfaire des exigences de certification, la philosophie telle qu'on l'imagine pratiquée avec et par des enfants, est toute autre. En effet, une conception différente de cette discipline est valorisée et mise en avant par les adeptes de ce nouveau courant chez les jeunes enfants. Ce qui est devenu primordial, ce n'est pas de valoriser toujours plus les textes d'auteurs en les commentant, en s'en inspirant, mais bel et bien de commencer à penser par soi-même. Inutile de recourir à des pensées d'auteurs pour se cacher derrière eux. L'expérience de la philosophie à l'école primaire permet de prendre le temps de se sentir penser, de se voir acteur d'une pensée. On s'éloigne ainsi de l'observation réflexive du travail des philosophes et des commentaires de textes. Bien entendu, on ne cherchera pas ici à dévaloriser les philosophes de profession. Il n'est nulle question de positionner la philosophie des enfants au-dessus de la pensée de grands auteurs. Simplement, il est intéressant de voir que les enfants peuvent philosopher

et faire usage de leur pensée critique et raisonnée.

Notre conception de la philosophie est donc tournée vers la pratique de la pensée personnelle, l'autre consistait à contempler la pensée d'auteurs pour construire après cela sa propre pensée. D'un côté, les élèves sont amenés à faire l'expérience de leur propre pensée, de l'autre, ils observent la pensée raisonnée d'étrangers avant de construire petit à petit leur propre raisonnement.

La démarche que nous défendons n'a nulle ambition de supprimer l'enseignement de la philosophie dans le secondaire, mais propose d'initier les élèves à la philosophie, avant d'en arriver à une confrontation à des textes d'auteurs. L'objectif de cette démarche rejoint l'étymologie du terme « Philosophie », puisqu'on la traduit souvent comme « l'amour de la sagesse ». Dans ce sens, on place la connaissance au-dessus de tout, comme quelque chose à atteindre, à chérir. En aucun cas, il n'est question ici de chérir des auteurs ou des philosophes célèbres, que l'on considère plus sages que nous. Au contraire, ce qui prime reste la sagesse elle-même, et plus précisément, la recherche de la sagesse, car on le sait, celui qui se pose des questions, s'interroge, est quelqu'un qui recherche la connaissance, qui cherche à savoir. Et c'est bel et bien en ce sens que nous considérons la philosophie dans l'école primaire, car elle peut exister de ce fait partout, même auprès de jeunes enfants, s'interrogeant sur le monde. C'est d'ailleurs ce que Martens (2005) défend en reprenant la définition de Spaemann : « philosopher est un discours continu sur des questions ultimes (Spaemann, 1983, 105) ». Martens montre ainsi la philosophie avec les enfants comme une « activité » ou un « processus », et non pas une philosophie comme objet fini à contempler. Cette définition démocratise en quelque sorte la pratique de la philosophie et permet de la rendre accessible en ce sens aux jeunes enfants. Sur ce point, Lévine et Chambard (2008) ajoutent que « par les Ateliers de Philosophie, les enfants vivent le plaisir, non de l'aboutissement du concept achevé, mais du travail intérieur qui correspond à la formation de pré-concepts, c'est-à-dire le plaisir de pénétrer dans le monde de la fabrication du concept ». On remarque ici que l'AGSAS s'intéresse surtout à la construction que constitue la discussion, plus qu'à l'aboutissement, qui pourrait être le concept défini et illustré.

## **1.2 Les enfants philosophent-ils ?**

La philosophie est communément considérée à partir de l'enseignement secondaire et n'est en France pas clairement envisagée dans les classes des écoles primaires. Pourtant, nombreux sont ceux qui ont cette ambition et qui cherchent à aborder plus précocement cette discipline. Mais la question n'est pas de savoir si l'on veut philosopher avec les enfants ou les voir philosopher entre eux, mais bel et bien de montrer qu'ils sont capables de le faire. À cette entreprise, des pédagogues, mais aussi des enseignants du premier degré et des spécialistes de la psychologie s'y sont attelés, car les oppositions sont nombreuses. Beaucoup peuvent penser ici que les enfants sont trop jeunes, qu'ils n'ont pas les capacités intellectuelles pour songer à parler de thèmes comme l'amour, l'amitié, ou encore la mort, qui surgissent dans leurs questionnements de tous les jours. Pour preuve, on cache très souvent des réalités aux enfants, croyant devoir les protéger de vérités inappropriées à leur âge. On entendra par exemple des parents dire à leur enfant que le poisson rouge mort est « monté au ciel », plutôt que d'expliquer concrètement ce qu'il se passe.

Oscar Brenifier (2005) recense ainsi les réticences récurrentes des enseignants, obligés en ce temps de pratiquer le débat pendant une demi-heure hebdomadaire<sup>1</sup>. Il parle ainsi de ceux qui considèrent les élèves trop jeunes pour philosopher et leur répond qu'à vouloir « trop glorifier la pensée ou plutôt la connaissance, on ne pense plus et en tout cas on n'invite plus à penser ». En effet, considérer continuellement les jeunes enfants comme incapables conduit, à force de le répéter, vers l'inaccessibilité de la pensée raisonnée. On ne peut dire aux enfants qu'ils sont trop petits, sous peine de les enfermer dans une incompetence à penser par eux-mêmes.

Selon Perraudau (1996), « les concepts que l'enfant construit sont davantage pré-concepts qu'achèvement »<sup>2</sup>. De cette manière, l'auteur s'appuie sur la théorie piagétienne qui rappelle que la substantifique moelle du raisonnement se forme bien avant le stade des opérations formelles connu par les enfants d'environ 11 ans et caractérisé par le développement du raisonnement expérimental et hypothético-déductif. En effet, l'enfant est capable, dès 18 mois et grâce à la fonction symbolique, de former les premières

---

1 Le *Bulletin Officiel Hors Série n°1 du 14 février 2002* prévoyait 30 minutes hebdomadaires aux cycles 2 et 3, consacrées au débat.

2 PERRAUDEAU, M., *Piaget aujourd'hui. Réponse à une controverse*, Paris, Armand Colin, 1996, p.17.

représentations mentales des objets qui ne sont pas directement présents dans son champ perceptif. Puis c'est vers 2 ans lors du passage au stade pré-opératoire que les premières bases du raisonnement vont s'installer. L'enfant commence alors à construire des pré-concepts, c'est à dire qu'il va commencer à catégoriser les objets et les idées mais de manière non équivalente et désorganisée. Ces pré-concepts vont être rassemblés ou désunis à loisir par l'enfant notamment grâce au raisonnement par transduction ou analogie afin de mieux comprendre les situations qui l'entoure. Enfin, le passage à partir de 4 ans de l'intuition simple à l'intuition articulée durant lequel l'enfant va traiter et utiliser l'ensemble des données perceptibles de son environnement va alors permettre le plein épanouissement du raisonnement et ce tout au long de son développement.

Ainsi, l'initiation philosophique de l'enfant telle qu'on l'entend à l'école primaire pourrait paraître prématurée si l'on en croit Piaget. Cependant, il est important de donner l'occasion à l'enfant de se construire. Il va de soi que l'on ne peut utiliser sa capacité à raisonner si on ne l'a pas auparavant construite. Ainsi, de même que l'on dit communément que « c'est en forgeant que l'on devient forgeron », on pourrait dire que « c'est en philosophant que l'on devient philosophe ». C'est en quelque sorte une compétence qui s'acquiert en s'exerçant, encore faut-il que l'on accepte de donner aux enfants la possibilité de le faire.

### **1.3 Du bienfait de la philosophie dans les apprentissages**

À l'école primaire, ce qui permettrait de légitimer cette utilisation du temps de classe à philosopher, ce serait que ces discussions soient utiles aux apprentissages. En effet, il est plus aisé d'accorder du temps à l'interrogation d'un élève si celle-ci est en lien avec l'activité en cours. Ainsi, il est plus facile pour la classe de s'approprier le débat. De plus, le professeur ne casse pas le rythme de ses activités. Je dirais même que le débat peut profiter pleinement à l'apprentissage en cours. On perçoit ici un caractère transdisciplinaire de cette pratique philosophique, ce qui renforce la légitimité du philosopher en classe. Par contre, on ne songera pas ici aux connaissances apprises mais plutôt aux compétences développées par la pratique de la philosophie. En effet, l'enseignant ne permet pas de philosopher pour en arriver à transmettre des contenus. Pettier et Lefranc (2006, 47) rappellent qu'il est,

d'une part, impossible que le professeur partage des connaissances s'il n'est pas inscrit dans la discussion en tant que participant actif par la pensée et reste à l'écart, et d'autre part, ils réaffirment le devoir de l'école de partager avec les enfants une culture qui leur permet de « lire et comprendre le monde » de manière autonome et non forcée. La philosophie s'inscrit donc dans une logique de compétences, mais pas de connaissances. Elle donne la possibilité à chaque enfant de forger ses idées, discuter ses représentations et confronter ses opinions à celles des autres.

En apportant une phase de discussion orale, la discussion à visée philosophique apparaît à l'école maternelle comme un tremplin pour favoriser le développement du langage oral des jeunes enfants. Le langage est au cœur des apprentissages à l'école maternelle et ce type de discussion ne peut que permettre aux élèves de développer leur expression orale, leur construction de phrases. Les compétences langagières font l'objet de toutes les attentions et ce n'est pas seulement aux cycles 1 et 2 que cela demeure important, puisque le programme du cycle 3 insiste encore sur le langage oral à enrichir et à perfectionner : « L'élève est capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments. Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs. »<sup>3</sup>. Mais puisque l'on attribue une telle importance au discours, soulignons que la philosophie peut également aider les élèves à comprendre le sens du discours (Lalanne, 2004, 94).

La philosophie aide également les enfants à construire leur identité. C'est ce que défend en particulier le courant psychanalytique de Jacques Lévine en plaçant l'élève en position d'être pensant au milieu des siens, de ses semblables. Il est ici question de ce « pari d'un autre statut de l'élève »<sup>4</sup> qui modifie les rapports entre les intéressés. Le rapport vertical traditionnel qui place l'apprenant toujours en-dessous de l'enseignant est bouleversé, puisque les enfants sont en position d'égalité entre eux et avec le professeur, ce qui constitue alors un nouveau rapport, une « relation d'horizontalité par rapport à

---

3 *Bulletin Officiel Hors Série n°3 du 19 juin 2008*, p. 21.

4 CHAMBARD et al., 2008, *Penser la condition humaine, objectif des ateliers de philosophie AGSAS-Lévine*, in *Colloque sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques, Journée mondiale de la philosophie, Siège de l'UNESCO, 19 et 20 novembre 2008*.

l'ensemble des êtres humains ». Ce pari osé apparaît comme un autre moyen de positionner l'élève au cœur de ses apprentissages, mais plus largement aussi, au centre de son environnement, et non plus dans un rapport de force qui sans cesse le réduisait à sa condition d'enfant.

Mais au-delà des compétences transversales travaillées, la philosophie permet aussi de développer dans la classe une dynamique d'apprentissage particulière, une certaine curiosité extrême utile dans toutes les disciplines. La posture traditionnelle de l'enseignant semble en effet renversée. Il n'est plus question de considérer le professeur comme un puits de connaissances sans fond. Au contraire, se positionnant au niveau des élèves, il doit préférer avouer qu'il ne sait pas, qu'il ne connaît pas la réponse à une question d'élève, plutôt que de couper court à l'élan enfantin. De cette manière, si l'on valorise tout questionnement, tout émerveillement devant le monde, il est possible que se crée une dynamique de recherche constante, qui amène l'enseignant à ne plus s'y sentir seul.

## **2 De l'organisation de discussions à visée philosophique**

### **2.1 De l'importance de choisir le moment opportun (*De Opportunitate*)**

Lorsqu'il s'agit de philosopher avec des enfants, on ne sait jamais ce sur quoi on va conclure un instant philosophique. Le professeur est dans une posture délicate face à ses élèves. Il ne sait pas quand les questions tombent, quand il va enclencher une « pause » dans sa séance pour laisser aller la discussion autour de l'interrogation d'un ou des élèves. Il s'agit ici d'essayer de légitimer le temps d'arrêt, la mise en suspens des activités pour se centrer sur une activité de réflexion philosophique.

D'abord, il faut savoir que les enseignants du premier degré sont sans cesse à la recherche du temps. En effet, les programmes de l'école primaire sont très chargés et les emplois du temps ont du mal à contenir la totalité des diverses et nombreuses activités hebdomadaires à mettre en œuvre. Difficile alors de concevoir un, voire plusieurs, temps dédiés à la discussion philosophique. Quand on est constamment précipité par les horaires,

on envisage difficilement de s'arrêter dès qu'une question surgit. Peu d'enseignants s'autorisent comme cela à prendre des instants de suspens pour discuter, alors que l'idée semble très utile d'un point de vue de l'élève, puisqu'il peut s'exprimer s'il s'interroge, au lieu de garder pour lui ce qui le préoccupe, surtout s'il n'a finalement nul autre endroit que la salle de classe pour se libérer de ses interrogations.

Mais à l'inverse, il ne faudrait pas tomber dans le piège du professeur trop peu attaché à son emploi du temps et manquant de rigueur. Dans ce cas, toute occasion de philosopher serait retenue et les activités prévues ne seraient plus suivies. C'est là que réside l'écueil de notre pratique. On sait bien que les élèves auraient tendance à comprendre très rapidement comment tout cela fonctionne, et alors, de la main tendue du professeur, la classe s'emparerait du bras entier, privant l'enseignant de ses projets d'activités. On a rappelé la particularité des enfants à poser constamment des questions, et leur accorder trop d'importance peut devenir alors incontrôlable pour le maître.

Il y a donc ici une nécessité pour l'enseignant de contrôler le temps, de maîtriser son planning. Jalabert (2008) évoque en ce sens le *Kairos* grec qui nous renvoie à l'opportunité que représentent certaines situations, certaines questions. Ainsi, le professeur est constamment à l'affût, prêt à saisir un questionnement d'élève, à le valoriser, mais avant même de commencer la discussion, ce qui déplace ce *Kairos* de Jalabert en amont et non plus au milieu de la discussion à visée philosophique. Cette notion d'occasion à saisir dans l'action est centrale dans notre démarche, puisqu'elle réclame une attention particulière de l'enseignant. Le moment opportun peut apporter ce qu'il manque souvent dans les discussions dépourvues de spontanéité, car les élèves sont souvent moins à l'aise lorsque le débat est convenu, qu'au moment où une question est lancée dans la classe, dans un contexte précis où elle a sa place. Le fait de valoriser la spontanéité d'une interrogation est primordial et contribue au surgissement d'une dynamique de classe particulière.

Enfin, la question du temps qui est choisi et utilisé pour philosopher pose le problème de savoir si le professeur perd le temps si sacré lorsqu'il entreprend d'utiliser quelques minutes pour réagir à une interrogation spontanée. Défendant cette pratique, Lalanne (2002, 112) propose d'organiser une « séance spontanée » mais celle-ci ne doit pas durer éternellement. L'enseignante propose que cela dure 10 à 15 minutes, et pas plus. L'objectif ici n'est pas de débattre jusqu'à épuiser le sujet, mais bel et bien de s'arrêter un instant pour prendre le temps de réfléchir ensemble à une question que se pose un

camarade. La mise en pause du temps de classe permet d'interpeller tous les élèves en même temps. Chacun se sent alors interrogé, concerné par ce que dit l'élève qui a lancé une question. Selon la teneur de cette dernière, on peut se retrouver à parler de choses totalement extérieures à l'activité dans laquelle le débat s'amorce, tout comme répondre à une question en lien direct avec les apprentissages, mais l'important selon Lalanne, c'est d'« entrouvrir un espace de réflexion » pour s'exercer à penser sur des choses, parfois différentes de ce que l'on a l'habitude d'aborder à l'école, et qui manifestement intéressent les élèves, désireux d'aller toujours plus loin. Cette notion de suspension du temps se retrouve également chez Lévine : « Et si dans nos classes, on pouvait suspendre le temps, le temps de l'acquisition des savoirs officiels qui est prédominant dans notre culture - celui que Jacques Lévine appelle le « premier vouloir savoir », pour accorder du temps au « deuxième vouloir savoir », « vouloir savoir » identitaire, celui de la construction du Moi, et un temps, tout aussi important au « troisième vouloir savoir », un temps de co-réflexion, dans un espace hors menace, sur la Condition Humaine et sur les problèmes de relations entre humains auxquels chacun doit constamment faire face. » (Chambard et Sillam, 2008).

## **2.2 La place de l'enseignant dans le cheminement de la pensée**

Le maître apporte un cadre, qui permet à chacun d'être respecté et vivre dans le groupe classe. Il est en quelque sorte le garant de l'égalité entre tous les élèves et rend possible la libre expression de chacun. Cependant, tous les pratiquants ne sont pas d'accord sur la place que doit tenir l'enseignant dans le cheminement de la pensée philosophique des élèves.

La notion de « guidage » (Lalanne, 2009, 141) peut apparaître comme la façon pour l'enseignant de se positionner aux côtés de l'élève dans le cheminement de sa pensée en mouvement. Cette notion fait référence à la manière avec laquelle le professeur peut guider l'élève dans l'élaboration de sa pensée, mais sans la brider, car le risque est de formater la pensée de l'élève dans le moule que lui a proposé l'enseignant, et ainsi casser, d'une part la spontanéité du discours, et d'autre part, limiter sa liberté de penser. Pour éviter cela, l'enseignant se doit d'encadrer les pensées surgissantes des enfants, mais à l'aide d'un cadrage assoupli et élargi, ce que Lalanne assimile à des « balises » suffisamment solides et

marquées pour éviter la fuite des idées, à l'image de « petits cailloux blancs posés dans la généreuse aventure de la pensée », c'est-à-dire des limites qui ne seront en aucun cas réductrices. Le guidage pédagogique se résume donc à cela : canaliser la pensée fugace des esprits en ébullition. L'enseignant se doit donc d'accompagner l'enfant à aller le plus loin possible dans son raisonnement, car l'objectif n'est pas d'amener les élèves vers un but précis et défini à l'avance, mais de les aider à aller jusqu'où ils sont capables d'aller. Le raisonnement ne peut donc pas être parfait et rectiligne, bien au contraire. Le raisonnement idéal se doit d'être justement imparfait, fait de petits chemins escarpés, autrement dit de retours en arrière, « d'imprécisions ou d'erreurs d'appréciation », car l'important n'est pas le chemin en lui-même mais la nature même de ce cheminement et c'est cette nature qui lui confèrera sa valeur.

Mais comment réaliser concrètement ce guidage ? L'enseignant doit, dès que cela est nécessaire, recentrer les élèves sur le thème engagé et relancer la dynamique de la discussion. C'est en reformulant et en structurant les idées qu'il est possible de réaliser ce guidage. D'une part, reformuler consiste à cibler les éléments exploitables du débat, et ce en réutilisant l'idée d'un élève, mais de façon plus précise et plus accessible pour tous, et aussi poser une nouvelle interrogation qui permet de prolonger et d'approfondir l'argument énoncé précédemment. Notons que l'objectif est toujours de recentrer, de clarifier pour mieux s'approprier les concepts. D'autre part, structurer permet de consolider les idées émises par les élèves, c'est-à-dire que c'est en généralisant les exemples que l'on stabilise la pensée, ce qui nous amène à ouvrir d'autres pistes de réflexion plus encadrées et organisées.

Ainsi, même si ce « guidage » témoigne d'une volonté certaine d'accompagner au mieux les élèves dans leur cheminement, il faut tout de même rappeler la nécessité pour l'enseignant de demeurer au plus proche des apprenants. Il n'est en effet pas souhaitable de voir le professeur comme un guide spirituel, indétronable, seul détenteur de la vérité et de la connaissance. Au contraire, il est primordial de désacraliser cette personne. L'enseignant doit se positionner aux côtés des enfants. C'est en quelque sorte en se mettant dans la peau d'un élève qui va faire des consensus entre la pensée émergente et la pensée raisonnée, que le professeur va trouver la place qui est la sienne, c'est à dire proche de son public, à l'échelle des enfants, sans pour autant se réduire à la condition d'ignorant. Car on le sait, l'adulte ne peut pas ici cacher ses connaissances et demeure, quoi qu'il en soit, plus

expérimenté que les élèves. Même s'il ne doit pas exprimer ses opinions au groupe classe et rester neutre, il reste parfois difficile pour lui de contenir ses jugements. Mieux vaut donc pour lui, dans ce cas, rester en retrait et observer, permettant de cette manière aux élèves de continuer à interagir pour élaborer des réponses.

### **2.3 L'importance de la question débattue**

La philosophie à l'école, pour être nommée « philosophie », doit respectée certaines règles, certaines exigences. Sans cela, il est difficile de légitimer cette pratique avec des enfants, puisque l'on reste bloqué dans autre chose, comme un simple échange d'opinions, ou encore un débat interprétatif comme on l'entend en Littérature.

Parce que les élèves s'expriment beaucoup plus souvent sous forme de questions pour exprimer leurs interrogations, il semble que l'on ne puisse pas échapper à la formulation spontanée qui surgit de leur bouche, même si les enseignants aiment eux aussi poser des questions. Tout questionnement doit être considéré telle qu'il apparaît au monde pour garantir son sens et légitimer la spontanéité avec laquelle il est exposé. Cependant, il devient important de recadrer les questions pour que la philosophie avec les enfants ne s'éloigne pas de ses ambitions initiales. L'enseignant peut alors jouer le rôle du sélectionneur, en ne saisissant que les questions qu'il considère philosophiques, mais cette démarche rompt avec notre logique, plaçant l'enfant comme maître de sa pensée. Il est donc utile ici de rappeler l'impossibilité d'imposer les questions aux élèves si l'on désire respecter leur spontanéité.

Faisant part de sa pratique en tant qu'intervenant en école, Chazerans (2006) évoque le problème du choix des questions. Dans son cas, la spontanéité n'est pas au rendez-vous, puisque les questions sont formulées sur papier auparavant par les élèves, mais il précise tout de même que « c'est le groupe qui choisit une question qui peut souvent ne pas sembler « philosophique » aux yeux des enseignants ». Le problème est donc là. Il y a un réel enjeu de laisser les élèves face au choix des questions, puisque c'est eux qui les débattent et il convient de leur offrir la possibilité de juger de leur philosophicité. Et comme ajoute Chazerans, « on constate toujours qu'on se trompe », car ce qui est philosophique pour un enfant ne l'est plus forcément pour un adulte. Même si l'on veut

qu'il y est « philosophie », on ne doit pas brusquer les élèves dans leur démarche, car ce serait leur imposer un raisonnement dont ils ne vont tirer aucun plaisir.

## **2.4 Quel cheminement suivre ?**

Pour satisfaire le besoin d'organisation que requiert la discussion à visée philosophique, il est important que l'on définisse ici les étapes incontournables à suivre. En ayant vu que ces instants philosophiques pouvaient être organisés de manière très spontanée, il est indispensable pour l'enseignant de savoir où il se dirige avec les enfants.

Une première phase consiste à considérer avec attention le questionnement qui a surgi du public. Afin de respecter la pensée de chacun et permettre une première appropriation du problème, une phase silencieuse doit alors être instaurée. Mais cette dernière ne concerne pas uniquement les élèves. En effet, le professeur doit savoir considérer l'élève comme un sujet pensant, autonome, doué de raison et doté d'une capacité de réflexion pour mener à bien le débat philosophique. Il doit alors avoir confiance en ses compétences et le laisser en tête à tête avec sa méditation. Il n'est plus question alors pour lui de transmettre son savoir et d'utiliser abondamment le langage, ce qui diffère de sa pratique habituelle. *A contrario*, l'élève doit, quant à lui, prendre le temps de l'introspection, afin de se retrouver avec lui-même pour structurer et consolider sa pensée et pour qu'elle soit bénéfique dans la suite du débat philosophique.

Différents moyens peuvent alors être utilisés pour favoriser le bon déroulement de la discussion à visée philosophique. On rencontre ainsi dans les Ateliers imaginés par l'AGSAS un tour de parole qui permet à chacun de s'exprimer au moins une fois, tout au début de la discussion. Puis la mise en place de ce que l'on nomme communément « bâton de parole » est un outil qui permet de matérialiser concrètement la prise de parole d'un élève. Il rappelle aux autres participants que l'on doit respecter la parole de tous en intervenant chacun son tour, car la discussion n'est pas constituée uniquement des paroles des enfants, elle se construit aussi dans chaque tête lorsqu'il faut écouter les autres.

La question de savoir comment conclure chaque discussion n'est pas résolue de la même façon dans les différents dispositifs que nous connaissons aujourd'hui. Ainsi, il est intéressant de se demander s'il est préférable ou non d'interrompre un débat, même si les

élèves ne sont parvenus à aucun accord. À première vue, on pourrait penser que non, car les élèves qui s'engagent dans cette pratique sont à la recherche de réponses et il convient de ne pas freiner cette quête. Néanmoins, il apparaît évident qu'on ne peut pas accorder des heures entières à ces discussions à l'école primaire et nul élève ne serait capable de s'investir aussi longtemps. On connaît la possibilité de voir un débat ne pas aboutir, par manque d'investissement des élèves ou de l'enseignant lui-même, voire même par fatigue, ce qui entraîne l'inefficacité de la pratique. C'est pourquoi il est donc parfois nécessaire d'envisager de mettre de côté certaines interrogations pour mieux y revenir plus tard.

### **3 De la préparation de l'enseignant**

Lorsque l'on envisage de faire de la philosophie au quotidien, selon les occasions spontanées que proposent les élèves, il est difficile pour l'enseignant de se sentir prêt, à chaque instant, à faire face à l'impromptu. Pourtant, il apparaît nécessaire de se préparer à cela. Ce paradoxe est au cœur de notre problématique.

#### **3.1 Une nécessité de maîtriser des connaissances ?**

Les questions des élèves, on le sait, sont à la fois surprenantes par leur spontanéité, mais en même temps, elle le sont davantage parce qu'elles interrogent. Les questionnements des enfants surgissent souvent lorsque l'on ne s'y attend pas, ce qui perturbe les adultes et les prend au dépourvu. Ainsi, il est plus difficile d'apporter une réponse à un enfant lorsque l'on n'en dispose d'aucune valable. Mais en même temps, il faut rappeler que les professeurs du premier degré sont dits « polyvalents » et qu'ils doivent de ce fait maîtriser les connaissances enseignées, pour assurer les apprentissages de l'école primaire toute entière. Ceci rejoint ce que Dewey pense du maître, puisque dans un texte paru dans la revue *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Westbrook (1993) rappelle que pour « orienter le développement de l'enfant de façon non directive, il faut de l'aveu même de Dewey que le maître soit un professionnel hautement qualifié,

connaissant parfaitement la matière qu'il enseigne, formé à la psychologie de l'enfance et rompu au maniement des techniques permettant de stimuler suffisamment l'enfant pour l'amener à intégrer le sujet d'étude dans son expérience de croissance. »<sup>5</sup>

Les futurs enseignants peuvent alors se demander en quoi ils pourraient assumer une telle pratique de la philosophie, puisque leur parcours universitaire n'est pas forcément marqué par une formation spécifique en philosophie. Pourtant, il est possible pour tous les professeurs des écoles de tenter l'expérience. Quand on observe la formation des maîtres, il apparaît que leur polyvalence peut leur permettre de faire de la philosophie avec leurs élèves. L'enseignant n'apparaît en aucun cas comme celui qui sait tout. D'une certaine manière, le professeur doit peut-être au contraire ne rien savoir pour se placer au même niveau que ses élèves. Ainsi, le rapport d'égalité brise le mythe de l'enseignant tout puissant. Mais il nous faut envisager plus précisément les connaissances du maître.

Le philosophe Alain (2001, XXXIII, p. 86) s'est interrogé à ce titre sur l'instruction des enseignants. Il énonce ainsi qu'il veut un enseignant instruit « aux sources », non pas pour transmettre ensuite ce qu'il sait à ses élèves, mais pour simplement utiliser son instruction pour éclairer de temps à autre ses disciples. Il désire voir l'instruction du professeur utilisée pour « éclairer quelque détail en passant, toujours à l'improviste, car les occasions, les éclairs d'attention, le jeu des idées dans une jeune tête ne peuvent nullement être prévus ». De cette manière, l'enseignant n'est qu'une aide possible pour les élèves lors de notre débat. Si des idées font défaut, des notions, ou encore de simples termes, le professeur doit être là pour intervenir, mais seulement dans le cas où les élèves font sentir un réel manque qui bloque un raisonnement. On n'est plus ici dans la simple transmission des savoirs. Ce que Alain veut, c'est un enseignant solide, sûr de ses connaissances, qui sait dans quoi il s'avance lorsqu'il met en place un débat, et qui par dessus tout, ne s'impose aux enfants que si le besoin se fait sentir. Ceci rejoint ce que Herbart nomme le « tact pédagogique ». Il semble que le professeur doit, selon Herbart, jongler entre la théorie et la pratique. Ce continuel ajustement qui permet de s'adapter aux élèves peut avoir une importance capitale, dans le sens où le professeur doit toujours rester attentif à l'impromptu qui surgit et doit faire preuve d'une certaine capacité d'improvisation. Il doit alors, telle une

---

5 Cet extrait est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 277-93. Robert B. Westbrook y dresse le portrait de John Dewey, philosophe américain qui a notamment fortement influencé le modèle de philosophie pour enfants de Matthew Lipman.

balance, doser la théorie afin qu'elle soit profitable aux élèves et user de sa pratique à bon escient pour que cette théorie soit correctement véhiculée et ce au moment opportun. Toutefois, pour assurer l'efficacité de cette démarche, « l'adresse à un autrui préalablement suffisamment connu se révèle encore une des caractéristiques constitutives du tact »<sup>6</sup> c'est-à-dire que le professeur se doit d'apprendre à connaître le public visé qu'il affectionnera au fur et à mesure toujours davantage. Une affection réciproque de la part du public concerné lui sera alors rendue et « doit aider à la détermination de la tactique de communication appropriée » c'est-à-dire celle qui lui permettra, à son tour, d'affiner cette aisance pédagogique qui fera qu'il en sera d'autant plus apprécié.

Bien entendu, le professeur peut se trouver dans une situation délicate si les élèves, tout comme lui, ne savent trouver de réponse à la question engagée. Mais il faut se dire que le problème ici n'en est pas un, puisque l'objectif est d'essayer, de s'exercer à la pensée, et pas forcément de trouver des réponses à nos questions. Les élèves doivent s'essayer à cette pratique philosophique et l'enseignant doit pouvoir semer ses graines lorsqu'il sent que le sol est assez fertile pour donner des fruits par la suite.

Si l'on suit ce que Alain (2001, XXXIII, p. 86) proposait, chaque enseignant doit s'instruire dans des domaines diversifiés pour exercer une certaine polyvalence. Néanmoins, lorsqu'il s'agit en classe de relever une question d'ordre philosophique, car il arrive que les questions qui surgissent soient embarrassantes, perturbantes, et qu'elles rejoignent des raisonnements que de célèbres philosophes ont pu nous laisser, il faut tout de même que l'on sache faire des liens. Pour relancer un débat, on pourrait ainsi être capable de faire un parallèle entre le raisonnement du débat en cours et celui de grands auteurs. De cette manière, on donne des références aux élèves, on leur indique la pensée de philosophes pour, non pas clôturer la discussion, mais au contraire l'ouvrir vers d'autres pistes, que l'on peut poursuivre plus tard. C'est pourquoi le professeur qui s'engage dans cette pratique se doit d'être armé face à son public.

Des ouvrages peuvent apparaître bien utiles pour se former à des notions philosophiques, apprendre à connaître les grands auteurs qui, par leurs écrits, font souvent peur aux novices. En tant que professeur des écoles, il est évident que le maître n'est pas un spécialiste de la philosophie, mais des collections d'ouvrages, dans un domaine en plein essor, voient le jour et paraissent intéressants à exploiter. On pense ici à la collection

6 GOUBET, J-F., 2005, Qu'est-ce que le tact pédagogique ? Essai d'une définition philosophique, *in Actes de la journée d'étude du 25 mai 2005*, IUFM Nord-Pas de Calais, Centre de Lille, p. 17-22.

*Chouette! Penser* qui propose des ouvrages au texte aéré, parsemé de citations de philosophes et de vocabulaire expliqué. De cette lecture vivante, l'enseignant peut tirer de bonnes connaissances, de simples points de repères qui parfois manquent cruellement à nos formations. Citons également la collection *Les petits Platons* qui propose d'introduire les lecteurs dans l'univers de grands philosophes par le biais de la fiction. Cette lecture agréable n'a rien à voir avec les textes des auteurs qui perturbent les gens peu initiés. On peut ici trouver un moyen de s'intéresser, de se familiariser avec la philosophie et les grands philosophes. L'ouvrage qui s'intitule *La folle journée du Professeur Kant* nous présente la philosophie kantienne avec ses trois grands questionnements, de sorte que l'on se rend peu compte que l'on est en train de survoler l'ensemble du travail du philosophe. Les illustrations et le texte simple, car il faut préciser que ces ouvrages sont à la base destinés aux enfants de 9 à 14 ans, permettent aux enseignants de se réconcilier avec la philosophie et les philosophes, et invitent les lecteurs à poursuivre ces travaux de réflexion et à penser par eux-mêmes. Ainsi, ce peut être l'occasion de former une bibliothèque de classe, bien utile pour renvoyer les élèves lecteurs curieux vers les philosophes eux-mêmes.

Trouver matière à consulter pour s'instruire et se former tout au long de sa carrière pour pouvoir s'engager dans de telles pratiques philosophiques, voilà quelque chose qui semble complexe. Les œuvres des grands philosophes sont vues souvent comme inaccessibles pour les non-initiés, mais d'un autre côté, les ouvrages d'aujourd'hui qui proposent une lecture plus simple de ces auteurs semblent ne pas s'adresser aux adultes. Les collections présentées plus haut ont de l'avenir devant elles dans le milieu de la jeunesse, mais concernant les enseignants, il est difficile de dire qu'ils puissent y puiser assez de matière pour se sentir préparés. Néanmoins, on ne peut s'interdire de constituer avec de telles collections une bibliothèque ouverte aux élèves. Il est même intéressant de se dire que ces livres soient des ouvertures possibles que l'enseignant suggère à ses élèves en quête de nouveaux savoirs, de nouvelles réponses. Gardons tout de même à l'idée que les néo-titulaires n'ont pas autant d'expérience que les initiés dans leur classe depuis de nombreuses années. Ainsi, revendiquer son aisance dans la pratique de la philosophie au quotidien semble absurde pour un professeur qui n'a pas construit au fur et à mesure de ses années d'expérience un bagage solide qui lui permet de faire face à de nombreuses réflexions philosophiques, car on se rend vite compte avec l'expérience que les enfants ont

tendance selon les âges à se reposer toujours les mêmes questions, à être confronté aux mêmes problèmes existentiels.

### **3.2 L'enseignant demeure un modèle**

En invitant à la réflexion, l'enseignant partage son plaisir à discuter de questions qui ont toujours interrogé l'humanité et susciter des débats. C'est en montrant sa curiosité qu'il prouve aux élèves qu'il est toujours intéressant au quotidien de penser et repenser le monde qui les entoure et dont ils ne connaissent pas encore entièrement le fonctionnement. Tout comme lui, en rappelant constamment qu'il ne sait pas tout, qu'il apprend chaque jour, il se positionne au même niveau que les élèves, à leurs côtés. L'enseignant se présente inévitablement comme un homme d'expérience mais aussi une personne qui accepte l'échec et l'absence de réponse. Il partage alors ses doutes, ses interrogations, et tente de transmettre cette soif de réponses aux élèves. Toutefois, ce point de départ n'émane pas systématiquement de l'enseignant et d'autres débats surgissent facilement des questionnements des élèves au quotidien. Le professeur, dans cette situation, se place alors comme un référent, un confident, auprès duquel ils ont la possibilité de se livrer, de partager leurs interrogations spontanées, ce qui n'est pas toujours aisé au sein même du climat familial et sociétal qui gravite autour d'eux. L'enseignant se doit alors d'accepter sans limites toutes les interrogations des élèves, quelles qu'elles soient, et d'essayer grâce à la participation de chacun, de construire des premiers éléments de réponse aux étonnements quotidiens des enfants face à ce réel en mouvement perpétuel qu'ils n'arrivent pas à maîtriser. L'enseignant devient alors un exemple à suivre, puisqu'il invite au débat en se faisant porte-parole du questionnement impromptu surgissant. C'est en ce sens qu'il permet aux élèves de comprendre par eux-mêmes le réel sans leur donner directement des réponses mais en leur donnant la possibilité de les élaborer ensemble. Il leur confère alors cette sensation de contrôle de leur pensée et ce plaisir d'accéder à la connaissance qui leur échappait. Naît en réalité « le goût philosophique » aristotélicien (Go, 2010, 54), c'est-à-dire ce désir de penser et repenser l'inconnu à volonté sans pour autant chercher à obtenir des réponses définitives ou des concepts arrêtés, mais pour le simple plaisir d'avoir la sensation d'en apprendre toujours plus. Ceci peut donc faire émerger des interrogations

infinies mais qui prennent alors tout leurs sens à mesure qu'elles sont éclaircies et suscitent de fait le plaisir de la connaissance. Ces étonnements représentent alors une réelle source de richesse perpétuelle qui s'affinera de jour en jour.

### **3.3 De la nécessité de guider les élèves**

Permettre l'organisation d'instantanés philosophiques dans sa classe demande à l'enseignant de garantir à chacun le bienfait de cette pratique. On a vu que le professeur ne peut pas toujours être le mieux armé pour guider ses élèves vers une ou des réponses à leurs questionnements. Mais malheureusement, toute question spontanée n'est guère en lien obligatoirement avec l'activité où elle surgit. C'est alors qu'il faut penser à d'autres moyens de laisser s'exprimer les interrogations. On pense ici au « frigo » que propose Sylvain Connac, docteur en science de l'éducation à Montpellier, spécialiste de la philosophie avec les enfants. Ce « frigo » permet de demander la parole lors des débats, en inscrivant sur la partie du tableau, dédiée à cela, ce dont on voudrait parler. Mais on peut sur ce modèle spécifique à la méthode utilisée par Sylvain Connac, songer à une boîte où l'on peut mettre de côté ses questions. Ainsi, on ne perturbe pas l'activité, mais pour autant, on ne se prive pas de s'exprimer dans l'instant où l'envie nous vient, car ce serait frustrer les questionnements des élèves. La présence d'une « boîte à questions » dans la salle de classe, ce que beaucoup d'enseignants utilisent dans le cadre de la philosophie à l'école, représente alors un moyen d'expression privilégié pour les élèves. Dès que l'enseignant juge l'interrogation totalement dépourvue de sens pour l'activité dans laquelle elle surgit, il peut inviter l'enfant à la noter sur un papier pour la mettre de côté dans la boîte. Mais cet outil libérateur peut être utilisé également à tout autre moment de la journée pour s'exprimer.

La maîtrise du temps tient une place importante dans notre démarche. La place du temps et ce que l'on en fait pose ainsi de nombreuses problématiques. Gérer le temps, c'est savoir ici prendre un instant ou bien simplement savoir mettre de côté pour y revenir plus tard. D'ailleurs, ces deux idées peuvent être complémentaires. En effet, lorsqu'on choisit de marquer une pause pour débattre quelques instants, on peut envisager de prendre des notes et ainsi songer à une séance de philosophie future, où cette fois, on pourra prendre un peu plus de temps, sans pour autant avoir brisé la spontanéité qui s'était dégagée. Savoir mettre

de côté ou bien s'aventurer dans un débat improvisé, voilà toute la difficulté qui semble se dessiner dans la pratique de la philosophie au quotidien.

## **4 De l'intégration de la philosophie au quotidien**

### **4.1 De la nécessité de prendre le temps**

Même si les programmes de l'école primaire sont chargés, il est possible de s'arrêter un instant, non pas pour philosopher, par simple plaisir de le faire, mais toujours en saisissant le moment opportun au milieu des autres apprentissages. Des exemples nous montrent que ces opportunités existent et qu'il est possible de les saisir.

Je pense qu'il est dommage parfois de voir des professeurs des écoles contourner une question d'élève, aussi embarrassante qu'elle puisse être. Lors d'un stage dans une classe de CP à Lille, j'ai été étonné du comportement, quelque peu brutal à mon sens, de l'enseignante qui m'accueillait dans sa classe. Au cours d'un exercice de réécriture à partir du texte *La princesse au petit pois* de Hans Christian Andersen (voir Annexe), où les enfants devaient remplacer le prince de l'histoire par une princesse, et ainsi faire toutes les modifications nécessaires, l'enseignante fut surprise par une copie d'élève. Je précise ici que j'ai mené le début de la séance et que l'enseignante l'a poursuivie avec une correction collective. En phase collective, elle fit donc la lecture de la phrase ainsi transformée par des élèves : « Il était une fois une princesse qui voulait épouser une princesse ». Les enfants s'exclamèrent à cette lecture et l'enseignante esquiva la question de l'homosexualité en précisant qu'en France le mariage n'était pas possible entre deux personnes de même sexe. À cet instant, la discussion tourne court puisque l'on supprime la possibilité de discuter de ces représentations. On peut comprendre qu'en CP le programme est très chargé et ne laisse peut-être pas le temps de philosopher, mais à mon sens, ce temps doit être pris par moment pour ne pas laisser filer ce genre d'occasion. Quoi de mieux en effet ici que de rebondir sur les représentations des élèves, dans le vif du sujet. Dans ce cas précis, on aurait pu instituer une phase de discussion entre les élèves pour faire émerger leurs représentations et les laisser confronter leurs points de vue.

Cet exemple me permet aujourd'hui de penser que l'enseignant a la possibilité de se préparer aux éventuelles questions des élèves. En effet, en préparant cette séance, je ne me suis pas rendu compte que la situation était propice à des réflexions d'élèves. Or, il est tout à fait possible, lorsque l'on prépare ses séances, d'envisager ce qui pourrait éventuellement surgir. J'ai ainsi ajouté à ma fiche de préparation de séance (voir Annexe) une dernière case, dans laquelle il m'est possible de noter les thèmes philosophiques que le travail disciplinaire cache en arrière-plan. Bien entendu, cette anticipation n'a aucunement pour but de faire jaillir les interrogations, car cela supprimerait toute la spontanéité de la réactivité des élèves. Ce qui compte ici, c'est de se préparer à l'improvvisé. Ceci est paradoxal lorsque l'on y réfléchit, mais il apparaît tout de même possible de prévoir une question, une réaction d'élève, lorsque l'on prépare ce travail sur le genre en Français avec de jeunes enfants. De cette manière, on évite plus facilement de passer à côté d'une occasion, comme celle évoquée plus haut, et on s'attend à assister à des questionnements.

## **4.2 Une pratique enrichissante pour chacun**

À l'école primaire, tout comme les élèves profitent de chaque journée passée à l'école pour satisfaire leur curiosité intellectuelle et leur besoin d'apprendre, l'enseignant, est sujet à s'enrichir de toutes les situations de vie de classe. Son expérience sur le terrain s'accroît de jour en jour et il a la possibilité de « se former et innover »<sup>7</sup> quotidiennement. Ainsi, la pratique de la philosophie avec des enfants, tant elle apparaît ambitieuse et novatrice, contribue à cet enrichissement quotidien.

Mon expérience en classe demeure aujourd'hui assez réduite, mais un stage en responsabilité dans une classe d'école maternelle m'a tout de même permis de vivre cette expérience de l'enrichissement quotidien. En effet, la maternelle, même si elle est la proie préférée des détracteurs de la philosophie pour enfants, reste le lieu idéal pour faire l'expérience de la curiosité des enfants. On ne surprendra personne ici en disant que les jeunes enfants sont plus émerveillés devant le monde, puisqu'ils ne le connaissent pas encore. Ainsi, toute découverte est un plaisir à vivre pour les plus jeunes. Ce plaisir se situe, non seulement en amont de la découverte, lorsqu'il s'agit de se poser des questions,

---

<sup>7</sup> « Se former et innover » est la dixième compétence du référentiel de compétences professionnelles du professeur des écoles (Bulletin Officiel n°1 du 4 janvier 2007).

mais aussi en aval lorsque les élèves comprennent le fonctionnement du monde et y prennent plaisir. Chez ces jeunes élèves, les questions apparaissent spontanément et il n'est nul besoin de les susciter pour qu'elles surgissent. Ce phénomène rejoint la didactique des sciences, car l'initiation aux sciences à l'école primaire repose sur cette interrogation du monde et cet émerveillement.

L'école maternelle est aussi un lieu où le temps peut s'arrêter. Le notion de temps étant en construction, les élèves ne ressentent aucunement la sensation de perdre leur temps. Ainsi, il est plus aisé pour l'enseignant de prendre le temps et de l'interrompre un instant quand il s'agit de philosopher. J'ai ainsi pu remarquer que les enfants n'ont aucune difficulté à pratiquer la digression, à monopoliser la parole pour leurs préoccupations personnelles. On est en effet, en tant que professeur des écoles, vite absorbé par les questions des élèves si on les considère comme des êtres pensants.

En organisant un projet autour de la construction d'un jeu de société avec mes élèves, j'ai ainsi pu être confronté à leurs interrogations sur l'utilité du jeu dans les apprentissages. Spontanément, ils se sont posés la question de savoir si jouer pouvait être rapproché de la notion de travail, si celui-ci se passait en classe. Ma position a été de laisser les élèves rebondir sur ce questionnement et s'exprimer à ce propos. Cette pause dans les apprentissages n'a finalement pas été une pause, puisqu'elle a desservi la notion de jeu que nous cherchions en fin de compte à définir avant de commencer ce projet de construction. Néanmoins, ce petit instant « philosophique » spontané a révélé la capacité des élèves à saisir un problème qu'ils ont créé eux-mêmes. Ils ont, de cette manière, évoqué le plaisir du jeu, ainsi que le partage auquel il invite et la possibilité d'apprendre en jouant. Même si cette approche demeure réduite et n'a pas donné lieu à de longs échanges, ces quelques minutes ont été l'occasion de s'arrêter un instant sur une question en permettant à chacun de participer au débat, s'il le souhaitait.

Mais ce qu'il ne faut pas oublier de rappeler, c'est qu'à l'école, les élèves profitent de la situation et de l'espace pour se livrer à leurs pensées. En effet, même s'il ne faut pas ici généraliser la situation, on peut dire que beaucoup d'élèves subissent le manque d'investissement de leurs parents dans leurs questionnements. Il est vrai que des enfants sont privés de la vérité trop souvent, tout simplement parce que les adultes jugent qu'il y a un temps propice pour apprendre et comprendre la vérité selon les questions. Face à ces petits êtres en quête de savoirs, il est difficile pour les enseignants de résister à l'appel de

leur métier. Il devient pour eux indispensable d'offrir l'occasion à chaque élève de découvrir le monde sous son véritable visage, non pas pour montrer ce qu'on leur interdit souvent de voir, mais pour leur permettre de confronter leurs idées à celles de leurs semblables. Il devient alors aussi enrichissant pour l'enseignant que pour les enfants de pratiquer ces instants philosophiques pour se libérer des interrogations qui hantent notre quotidien. Le professeur trouve ici un soulagement, puisqu'il ne doit plus souffrir des mille et une questions des plus jeunes, les laissant de fait soulager leur pensée en coopérant ensemble.

### **4.3 Une philosophie de vie de classe**

Pratiquer la philosophie au quotidien crée dans la « communauté » que forme la classe une dynamique particulière. Il y a ici à la fois un développement de l'enfant qui profite à son identité, à son épanouissement intellectuel, mais aussi le groupe classe qui se construit au travers de cette pratique philosophique. On distingue de cette manière une forme d'atmosphère propice aux apprentissages.

D'une part, nombreux sont les praticiens qui évoquent une amélioration du langage oral dans leur classe en pratiquant la discussion à visée philosophique. Cette dernière permet en effet le développement de compétences langagières utiles dans les apprentissages. Mais ce qui importe ici, c'est qu'en laissant les élèves exercer leur capacité de raisonnement, de critique, de jugement, ils développent ce dont ils ont besoin ordinairement au quotidien. On parle bien sûr ici de quelque chose qui peut paraître simple à première vue, mais qui ne l'est pourtant pas en réalité. Beaucoup d'élèves se refusent de prendre la parole pour exprimer leurs idées par peur du ridicule, de l'erreur. Or, la philosophie permet à chacun de se tromper, de s'appuyer sur les autres pour se construire soi-même. Lors d'un stage d'observation<sup>8</sup>, j'ai pu constater l'épanouissement d'élèves lors de la séance de philosophie que l'enseignante a proposée, qui, habituellement, semblaient plutôt timides et réservés. En offrant la possibilité de s'exprimer dans un cadre plus serein et différent, les élèves se redécouvrent sous un nouvel angle. On ne peut que penser que ces épanouissements seront à l'avenir présents aussi au quotidien, puisque les élèves

<sup>8</sup> Ce stage s'est déroulé dans une classe de CM2 à Lille en octobre 2010. Il a été l'occasion de me confronter pour la première fois à la pratique de la philosophie à l'école primaire.

gagnent en assurance et osent s'imposer, ce qu'ordinairement, ils ne sont pas capables de faire.

Par-delà les compétences que développe la discussion à visée philosophique et que de nombreuses personnes ont interrogées, il se crée dans les classes qui se lancent dans la philosophie une dynamique d'apprentissage que les enseignants ne peuvent regretter. En effet, il est appréciable de voir ses élèves se poser plus de questions lorsqu'il s'agit d'en formuler, notamment dans la démarche d'investigation que Georges Charpak a initié pour l'enseignement des sciences à l'école primaire. De même, il est difficile pour les enfants de justifier à chaque fois leurs idées en les développant, mais grâce à la philosophie, les apprentissages sont nourris davantage par les propos des élèves, toujours plus soucieux de s'exprimer et donner leur avis.

## **Conclusion**

Pratiquer la philosophie à l'école primaire au quotidien relève d'une ambition certaine, surtout si l'on envisage de ne se préparer à rien d'autre qu'à l'impromptu, ce qui est tout à fait paradoxal à vrai dire pour l'enseignant. Ce mémoire témoigne du plaisir que j'éprouve à me former, à construire pas à pas mon identité professionnelle, en songeant constamment à la nécessité de toujours chercher à innover et explorer de nouvelles pistes pédagogiques.

Cette pratique philosophique présente de nombreux avantages pour les enfants et leur permet de développer des compétences dans plusieurs domaines, des compétences transversales utiles dans différentes situations d'apprentissage. Il n'est plus alors question de savoir si l'enfant peut philosopher, puisque l'on constate sa capacité à s'interroger facilement et à commencer à réfléchir en coopération avec ses semblables. Mais ce qui ressort de notre recherche et qui semble indispensable, c'est que la philosophie pour enfants est différente, elle apporte une nouvelle image de cette discipline longtemps considérée comme inaccessible aux petits.

Comme beaucoup, je pense sincèrement que l'on doit aujourd'hui attribuer sa véritable place à l'enfant et ne plus l'écarter du monde dans lequel il vit. Certes, il demeure un être en devenir, qui se construit jour après jour en se nourrissant de son expérience, mais il est aussi un être capable déjà de réfléchir et de s'intéresser au monde, à l'humanité, de manière à les comprendre, car il en fait réellement partie. Ce mémoire ne peut se conclure sans rejoindre la question<sup>9</sup> que posent Lévine et ses collaborateurs, car il est peut-être possible aujourd'hui de croire que notre école, mais aussi l'entourage des enfants, peut évoluer, pour offrir à chacun de ces enfants, la possibilité de penser et repenser le monde dans lequel il grandit, pour songer à toujours vouloir aller plus loin.

---

9 Lévine, J., CHAMBARD, G., SILLAM, M., GOSTAIN, D., 2008, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? : Atelier AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*, ESF Éditeur.

## **Bibliographie**

### **• Livres**

LALANNE, A., 2002, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, ESF éditions.

LALANNE, A., 2009, *La philosophie à l'école, Une philosophie de l'école*, L'Harmattan.

CHARTIER, E-A. (Alain), 2001, *Propos sur l'éducation*, 5ème édition « Quadrige ».

MONGIN, J-P., 2010, *La folle journée du Professeur Kant*, Les petits Platon.

LÉVINE, J., CHAMBARD, G., SILLAM, M., GOSTAIN, D., 2008, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? : Atelier AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*, ESF Éditeur.

GO, N., 2010, *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire, Pourquoi ? Comment ?*, Paris, Hachette.

### **• Articles**

MARTENS, E., 2005, Allemagne : le petit prince ou « qu'est-ce que l'autorité ? », *in Diotime*, 26, p.18.

BRENIFIER, O., 2005, Diverses objections à la pratique de la discussion en classe, *in Diotime*, 27, p.4.

LÉVINE, J., CHAMBARD, G., 2008, L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?, *in Diotime*, 37, p.7.

JALABERT, R., 2008, Métis et discussion à visée philosophique (DVP) rencontre insolite autour des compétences, *in Diotime*, 36, p.13.

- **Textes officiels**

Bulletin Officiel Hors Série n°1 du 14 février 2002

Bulletin Officiel Hors Série n°3 du 19 juin 2008

- **Document vidéo**

BAROUGIER, P., POZZI, J-P., *Ce n'est qu'un début*, 2010.

## Annexe 1

Réécris ce texte en remplaçant le mot « **prince** » par le mot « **princesse** ». Fais toutes les transformations nécessaires.

Il était une fois un prince qui voulait épouser une princesse.

Seulement voilà, il voulait une vraie princesse !

Il fit donc le tour du monde pour en trouver une, mais partout il critiquait et critiquait.

De princesses, certes, on n'en manquait pas, mais comment être sûr qu'il s'agissait bien de vraies princesses ?

Toujours quelque chose en elles lui paraissait suspect.

Il rentra donc chez lui tout attristé de n'avoir pas trouvé de vraie princesse à épouser !

## Annexe 2

<b><u>Discipline</u></b> : Français	<b><u>Niveau</u></b> : CP	<b><u>Date</u></b> : 5/05/2011
<b><u>Intitulé de la séquence</u></b> : Réécriture	<b><u>Effectif</u></b> : 23	<b><u>Durée</u></b> : 40 min
<b><u>Objectifs</u></b> : - Repérer et justifier des marques du genre - Copier un texte dans une écriture cursive	<b><u>Séance</u></b> : 1	
<b><u>Compétences</u></b> :		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réécrire un court texte en modifiant un élément et en veillant à faire les modifications nécessaires</li> <li>• Repérer des marques du genre, des changements entre masculin et féminin</li> </ul>		
<b><u>Matériel / documents</u></b> :		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 texte normal,</li> <li>• 1 feuille A3 / groupe avec texte à réécrire et entame</li> <li>• 1 feutre</li> <li>• 1 texte en format A3 pour expliquer la consigne de l'exercice</li> </ul>		
<b><u>Déroulement / consignes</u></b> :	<b><u>Durée</u></b> :	<b><u>Dispositif</u></b> :
<p><b>Phase 1 : Distribution du texte</b></p> <p>On distribue le texte aux élèves pour qu'ils puissent le lire, car à la séance précédente, le texte était troué. On peut aussi envisager une lecture à haute voix par plusieurs élèves. Dans ce cas, le texte aura été agrandi au tableau.</p>	10 minutes	collectif ou individuel
<p><b>Phase 2 : Exercice de réécriture</b></p> <p>Au tableau, on affiche la feuille A3 de l'exercice d'écriture ainsi que le texte original à réécrire. La consigne est lue ensemble et reformulée par les élèves.</p> <p>« Réécris ce texte en remplaçant le mot « prince » par le mot « princesse ». Fais toutes les transformations nécessaires. »</p> <p>On forme les groupes de 2 en veillant à former des groupes de niveau pour que chaque élève puisse travailler. On rappelle que l'exercice est un travail de groupe, que chacun participe, mais aussi qu'il faut écrire assez gros pour que quelques feuilles soient affichées au tableau après.</p>	20 minutes	groupe de 2  groupe de 2

<p>On distribue les textes et feuilles d'exercice en ayant pris soin de différencier les longueurs de texte selon les groupes.</p> <p>Si des élèves, notamment du groupe 1, bloquent et n'avancent pas, on peut leur proposer de former un groupe au fond de la classe avec le maître, auquel ils vont dicter leurs idées.</p> <p><b>Phase 3 : Mise en commun</b></p> <p>On affiche au tableau plusieurs réécritures (des 3 groupes). On propose aux élèves de distinguer ce qui a été modifié par rapport au texte original, mis en parallèle et en grand au tableau. Le maître souligne ou entoure ce qui a été modifié, sous la dictée des élèves. On lira à haute voix les réécritures pour que les élèves entendent le texte produit et remarquent s'il y a lieu les erreurs possibles.</p>	<p>10 minutes</p>	<p>collectif</p>
<p><b>Thèmes philosophiques :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'amour</li> <li>• Le mariage</li> <li>• L'homosexualité</li> </ul>		

# **Philosopher avec des enfants au quotidien : comment faire face à l'impromptu ?**

## **Résumé**

Les questions des enfants apparaissent souvent déconcertantes aux adultes, même si en vérité, leur spontanéité témoigne d'un profond désir d'apprendre, de découvrir le monde. La philosophie n'est plus aujourd'hui réservée aux adultes. Les enfants ont désormais leur place et peuvent eux aussi s'adonner au plaisir de philosopher. La discussion à visée philosophique surgit alors comme un moyen pour l'enfant de se libérer de ses interrogations, de s'épanouir dans le monde dans lequel il vit et qu'il découvre un peu plus chaque jour. Mais comment les enseignants peuvent-ils faire face à la spontanéité des élèves au quotidien, tel est l'enjeu de cette réflexion.

## **Mots clés**

Philosophie / Débat / Discussion / Enfant / Spontanéité / Tact / École