

Le questionnement en communauté de recherche philosophique au cycle 3 de l'école primaire

Alix Tournier

► **To cite this version:**

Alix Tournier. Le questionnement en communauté de recherche philosophique au cycle 3 de l'école primaire. Education. 2015. dumas-01252543

HAL Id: dumas-01252543

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01252543>

Submitted on 7 Jan 2016

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.

Année universitaire 2014-2015

Master **M**étiers de l'**E**nseignement, de l'**E**ducation et de la **F**ormation
Professeur des écoles
Seconde année



Le Questionnement
en
Communauté de Recherche Philosophique
au cycle 3 de l'école primaire

Présenté par **Alix TOURNIER**

Première partie rédigée en collaboration avec Jeanne GAUTHIER

Mémoire encadré par Jean-Pascal SIMON

INTRODUCTION	2
PARTIE A : ETAT DE L'ART	3
I. Qu'est ce que la philosophie ?	4
1. Étymologie et définition	4
2. « Faire » de la philosophie	4
3. Différence avec l'Instruction Civique et Morale	5
4. Les trois dimensions	6
II. Apparition de la philosophie à l'école primaire	7
1. Le milieu scolaire primaire	7
2. Apparition de la philosophie à l'école	8
3. Des pratiques répandues à l'étranger	9
III. Pourquoi faire de la philosophie ?	11
1. Objectif civique	11
2. Réponse aux demandes des instructions officielles	12
IV. Modalités de mise en œuvre : cinq critères	14
1. Travail de définition du vocabulaire	14
2. Le questionnement vient des élèves et il est « philosophique »	14
3. Les échanges se répondent et ne sont pas une accumulation de témoignages	15
4. Aller au-delà de l'opinion, argumenter	16
5. Dégager les enjeux des affirmations posées	17
PARTIE B : PRATIQUE	18
I. Problématique	19
II. Contexte support de l'étude	20
III. Communautés de recherche philosophique	21
1. Fait d'actualité	21
2. Mot	23
3. Conte	25
4. Album des « grands contraires psychologiques »	27
5. Histoire d'un enfant de leur âge	29
6. Support iconique	31
IV. Discussion et conclusions	34
BIBLIOGRAPHIE	37

Introduction

De la philosophie à l'école primaire avec des CM2. Voilà une activité que je n'avais pas envisagée pratiquer avec mes élèves lorsque j'ai passé le concours de professeur des écoles. Pourtant, c'est en souhaitant mettre en place des séances de débat en classe et en me renseignant dans ce but que je me suis progressivement familiarisée avec cette activité.

La question s'est rapidement posée de savoir si ce que je faisais pouvait être appelé de la philosophie. Suffisait-il de laisser les élèves échanger sur des sujets que j'aurai jugés comme aptes à la philosophie ? Mes recherches m'ont alors menée à faire la différence entre l'étude de la philosophie – que j'avais toujours considérée comme *faire* de la philosophie – et la réelle activité de réflexion philosophique – le *faire* de la philosophie. Ayant effectué ma scolarité secondaire en France, la philosophie rimait avec cette matière qui nous est enseignée pour le baccalauréat. Cela n'est en aucun cas possible avec des élèves de dix ans. Ainsi, la première partie de ce mémoire s'attachera à définir ce qu'est la philosophie puis s'intéressera à l'apparition de la philosophie à l'école avant de poursuivre sur l'intérêt de son enseignement dès le primaire et se terminera sur l'explicitation de critères de mise en œuvre en classe.

J'ai par la suite découvert des chercheurs et enseignants qui s'étaient penchés sur la question bien avant moi et avaient réussi à adapter la philosophie aux élèves de l'école primaire. J'ai discerné diverses appellations : débat philo, discussion à visée philosophique (DVP) et communauté de recherche philosophique (CRP). La motivation est la même : faire réfléchir les élèves sur des concepts, des valeurs, des idées qui nous entourent. Les moyens d'arriver à l'objectif semblent néanmoins plus disparates. Dans le débat philo, le débattre semble l'objectif central. Dans la DVP, c'est la discussion qui est placée comme objectif final. Avec la CRP, l'objectif n'est pas annoncé de prime abord. Il y en a en fait plusieurs. Dans la communauté de recherche philosophique, les participants ne se contentent pas de discuter et de débattre, mais ils progressent ensemble à partir d'un support qui déclenche l'envie ou le besoin de réflexion. C'est l'activité dans laquelle j'ai ambitieusement décidé de me lancer pour obtenir des éléments de réponse à la question qui anime ce mémoire : Comment amener les élèves à se questionner en passant outre le factuel ?

Des critères, et c'est bien cela qui motivait mes recherches, avaient été listés pour garantir à l'enseignant qui se lancerait dans l'aventure de la philosophie à l'école de pouvoir évaluer le caractère philosophique ou non de ses séances. De ces critères, un a particulièrement retenu mon attention : le questionnement. La question, voilà une chose que je connais bien, et pour cause, au quotidien, en classe, je les enchaîne les unes après les autres. Pour pouvoir qualifier mes séances de philosophiques, il fallait donc que les questions ne viennent plus de moi, mais d'eux, les élèves. Comment allais-je les mener à poser des questions, qui plus est des questions philosophiques ! Voici donc les raisons qui m'ont poussée à me pencher sur les liens entre les documents que j'allais utiliser pour débiter les séances de philo et les questions que les élèves allaient arriver à se poser grâce à ces documents. La seconde partie de ce mémoire présentera les six séances qui ont été menées en classe en utilisant des supports introductifs différents ainsi qu'un classement et une analyse du questionnement des élèves selon le type de support et le concept qu'il soulève.

Partie A : État de l'art

1. Qu'est ce que la philosophie ?

1. Étymologie et définition

La philosophie, *philo-sophia* – amour de la sagesse –, s'appuie surtout sur le questionnement et sur les activités de réflexion et de confrontation des idées.

Au IV^e siècle avant Jésus-Christ, Socrate, philosophe, questionnait la population dans la rue, afin de les amener à se poser des questions, à remettre en cause leurs opinions premières. Pour cela, il n'utilisait que la parole, c'est ce que nous appelons la « maïeutique socratique ».

Cet exemple nous montre à quel point la philosophie a pour objet premier le questionnement et la remise en cause de postulats trop vite acceptés, soit une constante recherche de la vérité. Le philosophe est celui qui cherche constamment la vérité tout en sachant qu'il ne l'attendra qu'asymptotiquement.

Comme l'écrit le philosophe Bergson dans *L'intuition philosophique* « philosopher est un acte simple ». Aujourd'hui la philosophie n'est plus réservée aux seuls élèves de terminale, au contraire elle « vagabonde hors des lieux sacrés » d'après la formule de Nicolas Go. Ainsi, ces deux auteurs nous aident à penser la philosophie au-delà du cadre institutionnel dans lequel elle évolue habituellement : études de textes ou dissertation. Mais alors, quelle définition plus juste pourrions-nous donner à la philosophie ?

2. « Faire » de la philosophie

Si Socrate faisait réellement de la philosophie avec ses concitoyens, il semble qu'aujourd'hui l'objet premier de la philosophie tel que nous l'avons défini ci-dessus tende à disparaître. Où a donc disparu le ***faire de la philosophie*** ?

A analyser les pratiques dans les lycées, le faire de la philosophie semble en effet avoir disparu au profit des exercices de dissertations ou d'étude de texte. Pour autant si la philosophie tend de plus en plus à sortir de ses murs c'est au profit du retour du « faire de la philosophie ». Explicitons alors cette expression.

Permettons-nous d'avoir, une fois de plus, recours à la maïeutique socratique. La perspective de Socrate peut être résumée comme suit : « Comment sais-tu ce que tu sais ? ». Il amenait ses concitoyens à se demander s'ils pouvaient justifier toutes leurs affirmations, s'ils étaient toujours cohérents avec eux-mêmes, etc. C'est précisément vers cela que nous pouvons amener les élèves. A travers un débat philosophique sur un sujet, peu importe lequel, l'objectif est que l'élève prenne conscience des prémisses qu'il a en lui, de la vision qu'il a du monde et de sa capacité à répondre ou non de ses contradictions. Nous voyons apparaître ici le sens fort de l'expression « faire de la philosophie ».

Faire de la philosophie prend, à l'école, tout son sens. L'idée est d'amener les élèves à se questionner, à s'interroger sur les choses du monde, ou sur leur comportement, leur manière d'agir dans leur environnement. Mais alors, quelles différences y a-t-il entre la pratique du débat philosophique et les diverses pratiques citoyennes ?

3. Différence avec l'Instruction Civique et Morale

Dans une étude menée par Christophe Marsollier¹ dans laquelle il liste les raisons susceptibles d'amener les enseignants à pratiquer la philosophie, on s'aperçoit que trois des cinq raisons les plus citées sont explicitement liées à l'apprentissage de la citoyenneté visé en instruction civique et morale : apprendre à vivre ensemble – apprendre à communiquer – responsabiliser les élèves.

Similairement, François Galichet² relie la discussion à visée philosophique à l'instruction civique et morale puisqu'elle permet la réflexion sur des finalités démocratiques, sociales et écologiques. Cet auteur préconise d'utiliser les trente minutes de débat hebdomadaire instituées avec les programmes de 2002 pour placer le créneau philosophie. Cela pourrait être envisageable, en revanche, il ne faudrait pas que le débat citoyen et le « faire » de la philosophie soient des activités confondues. Il y a donc ici un risque d'assimilation trop rapide et erroné de la philosophie et de l'instruction civique et morale. On constate, en effet, que la philosophie et l'instruction civique et morale sont souvent considérées comme un seul élément.

Or, une des différences entre l'instruction civique et morale réside dans le fait que la pratique de la philosophie est un *outil*, parmi de nombreux autres, permettant de faire acquérir aux élèves des compétences dans une *discipline* : l'instruction civique et morale parmi de nombreuses autres. À l'école primaire la philosophie n'est pas une discipline mais un outil, une mise en œuvre pédagogique, une modalité de travail et d'apprentissage.

Prenons un exemple. Dans les progressions de 2012 pour le cycle 3 en instruction civique et morale, un des items en CM1 est :

Connaître et savoir interpréter quelques adages juridiques : « Nul n'est censé ignorer la loi », « Nul ne peut être juge et partie », « Souffre que l'on t'applique la loi que tu as faites toi-même. », « Les mots s'envolent, les écrits restent. »

Afin d'atteindre cet objectif de connaissance et de compétence, un enseignant peut décider de mettre en place un atelier lecture au sein duquel les élèves découvrirait des exemples de ces adages pour leur donner plus de sens. Un enseignant pourrait également décider de faire illustrer ces adages aux élèves (dessin, saynète). Un enseignant pourrait aussi décider de mettre en place un atelier philosophique au cours duquel les élèves définiront les termes utilisés dans ces adages, questionneront l'effet de ses adages, échangeront les questions proposées pour finalement dégager ensemble des interprétations possibles.

Ces trois modalités différentes permettront toutes à l'élève de découvrir les adages préconisés et de se les approprier. La troisième des trois propose de passer par la philosophie et d'effectuer le travail de manière collective, ce qui semble particulièrement approprié dans le cas d'adages dont la raison d'être est la vie en collectivité.

Puisque l'instruction civique et morale a pour objectif fondamental le « vivre ensemble », la pratique de la philosophie semble particulièrement propice à la validation de ces compétences. Voilà une raison pour laquelle instruction civique et morale et philosophie tendent à être confondues. Une raison compréhensible et justifiée qu'il faut cependant être capable de dépasser pour que la pratique qui est au cœur de ce mémoire en reste indépendante du débat citoyen ou d'autres types de débats de « vie de classe ».

¹ Dans *La philosophie à l'école*, tableau récapitulatif p.216.

² Dans *Pratiquer la philosophie à l'école*.

4. Les trois dimensions

La philosophie peut être décrite comme intégrant trois dimensions³ complémentaires : réflexive, herméneutique et pédagogique.

La dimension réflexive peut être traduite par la question « Pourquoi est ce que je pense cela ? » Cette dimension permet aux élèves de s'exprimer sur leurs expériences personnelles. Cette expression est effectuée avec leurs propres expressions : « moi je pense que..., j'ai déjà vu que... ». Ces expressions sont la marque d'un certain égocentrisme qu'ils seront capables au fil des discussions de dépasser pour atteindre une certaine universalité.

La dimension herméneutique peut être traduite par la question « Est-ce que cela est vrai dans toutes les situations ? » Elle permet de déchiffrer les phénomènes du monde, de trouver des exemples et contre-exemples à toutes les situations, de regarder le monde sous un angle différent que celui dont on a l'habitude. Cette dimension permet aux élèves d'analyser la pensée d'autrui et d'ainsi forger la sienne. L'objectif pour les élèves est d'arriver à accepter divers regards sur le monde tout en consolidant le leur.

Enfin, la dimension pédagogique peut être traduite par la question : « Comment peut-il ne pas penser ce que je pense ? » Cette dimension consiste pour les élèves à se confronter à l'autre. C'est à travers les activités de discussions que les élèves vont progressivement s'apercevoir que ce qui semble évident pour eux ne l'est pas forcément pour leurs camarades ; et que la manière de considérer les choses d'autrui n'est pas forcément ni moins, ni plus valable que la sienne.

³ Définies par François Galichet dans *Pratiquer la philosophie à l'école*.

II. Apparition de la philosophie à l'école primaire

1. Le milieu scolaire primaire

Il apparaît important de définir dans un premier temps le contexte scolaire. Les élèves évoluent dans un modèle préconçu, pensé par l'enseignant. En effet, en référence au référentiel des compétences des enseignants, nous pouvons noter que le professeur des écoles a en charge la réussite de tous ses élèves. Pour cela, il cherche à construire des parcours les plus adaptés à chacun de ses élèves. Il définit des objectifs, construit une progression logique et fait réaliser des entra à ses élèves. Enfin il les évalue sur leurs acquis afin d'être certain de pouvoir avancer dans les apprentissages. Tel est le mécanisme régissant l'enseignement à l'école élémentaire.

Comme le soulignait Rousseau dans l'*Emile*, le professeur doit faire preuve de ruses pédagogiques. Quand bien même l'élève est placé en situation de réflexion et de recherche sur une notion, les limites du cadre de sa recherche sont posées par l'enseignant. Rousseau écrit explicitement ceci dans le livre 2 de l'*Emile* : « *Prenez une route opposée avec votre élève ; qu'il croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté* » et d'ajouter : « *mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire* ».

C'est précisément comme limite à ce modèle que nous pouvons penser la pratique de la philosophie à l'école. Celle-ci prend une définition singulière quand elle est pratiquée au sein des écoles. C'est en précisant ce qu'elle n'est pas et ce qu'elle cherche plutôt à être que nous pourrons tenter de construire une définition des pratiques philosophiques à l'école.

Le milieu scolaire primaire ne fait pas place à la philosophie telle qu'on l'entend habituellement. En France, la philosophie est une matière que les élèves ne commenceront qu'en classe de terminale avec les traditionnelles études de textes et les exercices si périlleux de la dissertation. De plus, cette discipline apparaît souvent comme élitiste et hermétique. Pour autant le terme de philosophie : philo-sophia (amour de la sagesse) implique que la philosophie s'interroge sans cesse sur les choses du monde. Les philosophes, et l'exemple de Socrate est ici excellent, se questionnent, s'interrogent, et confrontent leurs idées. Socrate cherchait non pas une quelconque vérité mais tentait d'accoucher les âmes c'est-à-dire faire réfléchir, douter, questionner son entourage sur leurs idées déjà bien ancrées.

On peut alors se demander si la pratique de la philosophie au lycée prend réellement appui sur les idées de questionnements. C'est en cela que l'introduction de la philosophie à l'école est tout à fait singulière. L'idée n'est pas d'imposer aux élèves de sept ou huit ans des réflexions philosophiques Kantienne ou Platonicienne. L'introduction de la philosophie à l'école a pour ambition de retourner vers le sens premier de la philosophie. Dans un milieu scolaire où, comme nous l'avons souligné, les élèves évoluent dans des cadres prédéfinis, les pratiques philosophiques viennent bousculer ces cadres tant pour l'enseignant que les élèves.

2. Apparition de la philosophie à l'école

Précisons tout d'abord que ces pratiques ne sont pas tout à fait nouvelles. Ce qui est novateur, c'est d'appeler cela de la « philosophie » et de proposer une méthode, une démarche et des indicateurs.

Par qui et pourquoi ?

Matthew Lipman, philosophe et pédagogue américain du milieu du XXe siècle est le premier théoricien de la philosophie pour enfants. Il était professeur dans le New Jersey. Il a constaté un déficit de raisonnement logique chez ses étudiants. Son idée fut de proposer une démarche s'adressant aux plus jeunes, leur permettant de développer leur pensée logique, réflexive, critique et autonome. Ainsi, la motivation de Lipman prend sa source parmi les besoins des ses élèves. Il cherche à développer chez les enfants la capacité à penser par soi-même et est le premier à mettre en place des discussions philosophiques à l'école dès les années soixante-dix. Lipman est un défenseur du pragmatisme au sens où il teste en premier lieu ce qui peut marcher sur le terrain avant de théoriser quoique ce soit. La pratique dirige ses théories.

A la suite de Lipman et en Europe, d'autres chercheurs ont commencé à mettre en place de la philosophie à l'école. L'un d'entre eux est Michel Tozzi. Les pratiques philosophiques à l'école étant de plus en plus nombreuses, l'idée de cet auteur et pédagogue est d'amener les élèves à « exprimer une nécessité intérieure à comprendre [leur] existence »⁴. Les élèves sont amenés à créer leur propre questionnement. Michel Tozzi dans son ouvrage définit les actions du philosopher à l'école en quatre étapes : provoquer une émergence, l'identifier, l'examiner et l'institutionnaliser. *Provoquer une émergence* consiste à créer chez les élèves une situation leur permettant de se questionner. Ensuite il faut être capable d'examiner clairement le problème donc de *l'identifier*. Puis, les élèves peuvent alors en discuter, en débattre, soit *examiner* la situation. Enfin, *l'institutionnalisation* permet de mettre au clair les conclusions qui ont été atteintes.

Comment ?

Lipman utilise des romans pour susciter le questionnement. Il affirme dans une interview⁵ que « le rôle des romans est semblable à celui d'un recueil de textes dans un cours traditionnel ». Il veut dire par là que ce premier matériau sert à réunir un ensemble d'informations sur lesquels il est possible de travailler. En ce qui concerne la philosophie il ajoute qu'« il a utilisé le roman pour exemplifier l'expérience de l'enfant qui pense au sujet du monde et qui examine en même temps cette activité de penser ». Ainsi les élèves pourront apprendre ensemble en discutant, en échangeant à propos de leur vision du monde. Lipman termine en expliquant que « les romans offrent un modèle de ces discussions ».

L'appellation « Discussion à Visée Philosophique » ou DVP est une adaptation des systèmes Tozzi et Lipman, auxquels elle emprunte des éléments. Son déroulement respecte les quatre grandes étapes décrites par Claudine Leleux et Jan Lantier⁶ : lecture orale d'un conte, cueillette des questions, discussion et rédaction d'une sagesse du jour. C'est ce type d'adaptation qui est souvent utilisé dans les classes en France.

⁴ Dans *Apprendre à philosopher par la discussion*.

⁵ <http://philoenfant.org/%E2%80%A2-entrevues-avec-matthew-lipman/>

⁶ Dans *Apprentis philosophes : Discussion à visée philosophie à partir de contes pour les 5 à 14 ans*.

3. Des pratiques répandues à l'étranger

Avant d'aller plus loin dans la considération et l'explicitation des pratiques philosophiques à l'école, arrêtons-nous un instant pour faire un tour d'horizon⁷.

Au Canada, où est née cette pratique avec Matthew Lipman notamment, les enseignants s'inspirent énormément de la pratique de ce dernier. Des activités philosophiques sont montées dans plusieurs provinces. Au Québec, la pratique de la philosophie s'effectue dans les écoles privées et publiques. Les cours de philosophie pour enfants ont trouvé leur place en remplacement ou en complémentarité des enseignements du fait religieux qui sont longtemps restés importants de par les traditions catholiques et protestantes de la province.

Aux Etats-Unis, la pratique est très similaire à celle du Canada, en suivant le modèle Lipman.

En Autriche, la philosophie pour enfants est largement présente. Dès 1981 elle devient un projet éducatif au niveau national. En 1984, le ministère fédéral de l'éducation donne son autorisation pour l'ouverture de classes pilotes, et depuis, la philosophie primaire n'a cessé de s'accroître. L'Autriche dispose d'un centre de documentation pour la philosophie pour enfants. Une revue est publiée trimestriellement et mène des projets éducatifs en lien avec la philosophie. C'est ce centre qui se charge de la formation des enseignants à la philosophie pour enfants.

En Belgique, il existe différents courants, certains font référence à Lipman quand d'autres le font à Tozzi. La situation en Belgique se différencie de l'Autriche en ce qu'elle préfère appeler les activités de philosophie « apprendre à penser, à réfléchir, à abstraire » plutôt que de la philosophie pour enfant puisqu'il ne s'agit pas de former à la discipline « philosophie ». En Belgique, on défend l'idée que la discussion doit trouver sa raison d'être en elle-même sans obligatoirement déboucher sur un résultat. La formation des enseignants en Belgique est menée par deux associations : Philomène et Il fera beau demain.

En Espagne, on s'appuie énormément sur la méthode Lipman où sept de ses neuf romans ont été traduits. Depuis 1987, des enseignants prônent la philosophie à l'école. Une revue intitulée « Apprendre à penser » est publiée et les enseignants ont la possibilité de se former à la philosophie à l'école lors d'une session de formation annuelle. La formation, ainsi que la diffusion de matériels, est assurée par une association.

En Norvège, le gouvernement a mis en place une expérimentation depuis 2005. Les objectifs de la philosophie à l'école dans ce pays sont le développement de compétences éthiques, l'aptitude à la pensée critique et la capacité à dialoguer collectivement dans une perspective démocratique. La philosophie pour enfants n'y fait pas l'unanimité car de nombreux professionnels de l'éducation considèrent la réflexion comme trop compliquée pour les enfants et surtout moins fondamentale que l'expression spontanée.

Au Royaume-Uni, la philosophie pour enfants n'est pas exigée officiellement et ne figure pas aux programmes. Cependant, depuis la diffusion en 1990 sur la chaîne télévisée à forte audience BBC d'un documentaire intitulé « Socrates for 6-year-olds », comprenez « Socrate

⁷ Dans *L'enseignement de la philosophie en Europe et en Amérique du Nord* publié par l'UNESCO.

pour des enfants de 6 ans », réalisé par un groupe d'éducateurs expérimentant la philosophie au primaire, de nombreux groupes de recherche se sont formés sur ce sujet. Actuellement, le service national d'inspection de l'enseignement n'hésite pas à féliciter les enseignants et les écoles qui pratiquent la philosophie. Dans tout le Royaume-Uni, on estime qu'entre deux et trois mille établissements primaires ont inscrit la philosophie pour enfant à leur programme. Au Royaume-Uni, c'est une association également qui prend en charge la formation des enseignants au modèle Lipman.

Ce tour d'horizon n'est pas exhaustif et ne rend pas compte de la situation sur chaque continent. Le choix s'est ici porté sur les continents où deux des grands chercheurs en philosophie pour enfants (Lipman et Tozzi) ont effectué leurs recherches. Ce tour d'horizon montre également que la philosophie pour enfants n'est pas encore une attente officielle inscrite aux programmes, mais davantage une tendance tolérée avec bienveillance par l'institution.

III. Pourquoi faire de la philosophie ?

1. Objectif civique

Avant de justifier la pratique de la philosophie dans un but civique, définissons ce que notre société entend par civisme.

*Civisme : du latin « civis », celui qui a droit de cité, citoyen. Le civisme désigne le respect, l'attachement et le dévouement du citoyen pour la collectivité dans laquelle il vit, pour l'intérêt public. Le civisme implique la connaissance de ses droits en tant que citoyen ainsi que de ses devoirs vis-à-vis de la collectivité.*⁸

L'école, lors de l'instruction civique et morale, permet d'apporter aux élèves la connaissance de leurs droits et devoirs. Le respect, l'attachement et le dévouement ne sont pas des droits ou des devoirs mais bien des valeurs, des attitudes. Les acquérir est complexe et ne s'effectue pas au sein d'une discipline scolaire uniquement.

Ainsi, si la philosophie et l'instruction civique et morale doivent demeurer deux activités distinctes, la première peut tout de même permettre à la seconde d'accéder à son objectif central : le civisme.

Nicolas Go⁹ s'interroge sur le nom Ministère de l'Éducation Nationale et non plus de l'Instruction Publique, nom donné jusqu'en 1932. Un des objectifs de l'école est donc d'éduquer et pas seulement d'instruire. Pour éduquer il est possible de passer par l'apprentissage et le respect du règlement et de la morale. Cependant, selon l'auteur, il est tout aussi efficace d'apprendre aux élèves à « penser aux choses ». Ce travail est plus long, mais plus transversal ; il est moins facile à évaluer à l'instant présent, mais il permet de former des citoyennes et citoyens plus à l'aise en société et dotés d'un esprit critique et capables de penser par eux-mêmes. Or, apprendre aux élèves à penser est un objectif qui peut être atteint à travers la pratique de la philosophie à l'école.

Les dimensions de la philosophie définies précédemment révèlent le caractère civique que porte la philosophie.

Dans un premier temps, la dimension réflexive permet aux élèves d'identifier et de tenter de maîtriser leurs émotions ainsi que les idées qui leur sont transmises par leur entourage et les médias. Cela nécessite de retrouver la ou les sources de leur pensée. En apprenant aux élèves à se demander pourquoi ils pensent d'une certaine manière, ils apprendront à dépasser ce constat. De plus, cette démarche réflexive leur permettra de comprendre, dans une certaine mesure, pourquoi les autres pensent de la manière dont ils pensent. Lorsque nous dépassons ce stade, que nous comprenons comment nous fonctionnons et comment fonctionnent les personnes autour de nous, nous ne subissons plus les événements car nous en comprenons les causes. Une fois les causes connues, nous pouvons agir dessus, alors qu'il est impossible d'agir sur un événement passé. De plus, lorsque l'on connaît et comprend les raisons d'agir d'autrui, il est plus aisé d'être tolérant à son égard. En lien direct avec la dimension réflexive, la dimension herméneutique permet aux élèves d'apprendre à déchiffrer le monde qui les entoure. Là encore, être capable de trouver des causes, raisons, déclencheurs plausibles aux événements qui nous entourent, rend l'élève actif face à la vie. Les dimensions réflexives et herméneutique de la philosophie permettraient donc aux futurs citoyens que sont nos élèves d'agir de manière éclairée et tolérante.

⁸ Définition du dictionnaire du site www.toupie.org, consulté le 10/02/2015.

⁹ Dans *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?*

Dans un second temps, la dimension pédagogique permet aux élèves d'apprendre à vivre ensemble, à confronter leur point de vue à celui des autres sans qu'il y ait de « confrontation » au sens de conflit, mais bien « confrontation » au sens de rapprocher des choses pour les comparer. Savoir confronter ses idées à celles des autres, sans abandonner aveuglement les siennes au profit des autres, ni maintenir les siennes sur un piédestal qui n'a pas lieu d'être, permet aux élèves d'évoluer en société de manière avertie et ouverte.

Un des objectifs de l'école en tout temps, mais peut-être encore plus actuellement dans un monde où l'individualisme tend à prendre le dessus, est de rendre possible et désirable le vivre ensemble. Pour que chacun réussisse à atteindre cet objectif, il est nécessaire d'apprendre aux élèves à penser, à réfléchir, à être actif avec leur esprit et pas seulement avec leur corps. La pratique de la philosophie à l'école peut être un moyen d'atteindre cet objectif.

2. Réponse aux demandes des instructions officielles

L'outil des philosophes est le langage¹⁰. Le philosophe utilise les mots de tous les jours en montrant que chacun d'eux a un sens précis et se différencie d'un autre. On remarque donc l'importance de la maîtrise du langage. Aussi le philosophe réfléchit sur des thèmes sensibles et universels. C'est en cela que philosopher à l'école primaire développe de nombreuses compétences bel et bien inscrites dans les programmes.

En s'appuyant sur les programmes de 2008 actuellement en vigueur ainsi que sur les propositions de progressions de 2012, nous allons voir où la pratique de la philosophie à l'école permet de répondre aux besoins d'apprentissage des élèves.

Premièrement, puisque la pratique de la philosophie à l'école s'effectue quasiment intégralement à l'oral, elle permet de développer des compétences en français.

Au cycle 2 :

-Langage oral : Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres, savoir poser des questions.

-Vocabulaire : utiliser des mots précis pour s'exprimer, trouver des synonymes pour reformuler le sens ou améliorer l'expression orale.

Au cycle 3 :

-Langage oral : Décrire une image, exprimer des sentiments en s'exprimant en phrases correctes, échanger et débattre, écouter et prendre en compte ce qui a été dit, réagir, questionner afin de mieux comprendre, exprimer et justifier un accord ou désaccord, émettre un point de vue motivé, respecter les tours de paroles et les règles de politesse, rester dans le sujet, participer de manière constructive.

-Littérature : Établir des relations entre les textes, expliciter ses choix de lectures, ses préférences.

-Vocabulaire : utiliser le dictionnaire pour vérifier le sens d'un mot, maîtriser le sens des mots utilisés, utiliser à bon escient des termes, identifier les différents sens d'un mot, commencer à utiliser des termes renvoyant à des notions abstraites.

Deuxièmement, la pratique de la philosophie à école permet de consolider des compétences de la discipline instruction civique et morale.

Au cycle 2 : Prendre conscience des notions de droits et de devoirs dans la classe, s'approprier les règles communes, identifier et justifier de quelques règles.

¹⁰ Selon Socrate.

Au cycle 3 : Coopérer avec ses camarades, justifier un point de vue, réfléchir aux problèmes concrets posés par la vie en collectivité, appliquer les principes de l'égalité fille-garçon, savoir en quoi des comportements sont bénéfiques ou nocifs, prendre conscience de la nécessité de s'interdire toute violence, développer le sentiment d'appartenance à la France et à l'Union Européenne, comprendre la notion de citoyenneté.

En se plaçant au niveau des recommandations européennes, la pratique de la philosophie à l'école permet également de valider le Socle Commun de Connaissances et de Compétences. En effet, la pratique de la philosophie, selon les modalités définies plus loin, peut contribuer à la validation de chacune des 7 compétences du Socle.

La compétence 1 de Maîtrise de la langue française comme nous venons de le voir en détail avec des éléments des programmes.

La compétence 2 de Pratique d'une langue étrangère puisque la pratique de la pensée peut permettre aux élèves de mieux appréhender l'utilité de savoir parler une langue étrangère commune à des fins sociales : communiquer, partager, échanger ainsi que comprendre la manière de penser de l'autre étant donné que chaque langage implique une conception du monde concret différente.

La compétence 3 des Principaux éléments de mathématique et la culture technologique et scientifique étant donné que ces disciplines font appel à une grande capacité d'abstraction et qu'elles nécessitent une grande persévérance dans l'acte de « questionnement » si important en recherche philosophique, mais également mathématique et scientifique.

La compétence 4 de Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication (TUIC) en ce qu'elle implique d'adopter une attitude responsable. L'élève doit donc savoir se questionner sur le caractère éthique ou non de ses actes en lien avec les TUIC.

La compétence 5 de Culture Humaniste étant donné qu'elle a pour objectif de faire connaître son histoire et son environnement à l'élève pour que ce dernier puisse les relier avec sa vie et puisse envisager comme faisant partie d'un continuum culture qu'il est impossible de nier.

La compétence 6 de Compétences civiques et sociales puisqu'elles impliquent un comportement responsable et que pour pouvoir l'atteindre, l'élève doit être capable de questionner ses actes et ceux des personnes qui l'entourent.

Et enfin, la compétence 7 de l'Autonomie et de l'initiative, car si l'élève doit prendre en main cette liberté de choix et d'action qu'impliquent l'autonomie et l'initiative, il doit avoir été entraîné à se demander avant d'agir si ce qu'il est sur le point d'accomplir est acceptable et désirable ou non.

La « philosophie » en tant que telle n'est pas présente dans les diverses sources officielles de programme de l'école primaire française. Cela ne signifie pas qu'elle ne puisse pas être une mise en œuvre possible d'un point concrètement cité du programme. En effet, comme nous venons de le voir, la pratique de la recherche philosophique en classe peut permettre d'avancer vers la validation de nombreuses compétences.

IV. Modalités de mise en œuvre : cinq critères

« Puisque l'on envisage d'appeler une telle activité ' philosophie ', il faut bien que cela réponde à certaines exigences distinctives » établit Nicolas Go¹¹. Pour que l'atelier philosophie ne se résume pas à des échanges d'opinions ou à une discussion factuelle, définissons cinq critères primordiaux qui permettront d'évaluer le caractère philosophique de l'atelier.

1. Travail de définition du vocabulaire

Le philosophe utilise les mots de tous les jours en montrant que chacun d'eux a un sens précis et se différencie d'un autre. Les élèves utilisent largement le langage qui leur a été appris dans le cadre familial et scolaire. Cependant, certains mots se sont vus, au fil du temps et abusivement, attribuer un sens qui n'est plus celui du mot à l'origine. Par ailleurs, il peut y avoir des différences de sens parfois subtiles entre deux mots que nous considérons comme synonymes. Dans le cadre d'une communauté de recherche philosophique, il semble donc important d'utiliser des mots sur le sens desquels tous les membres de la communauté s'accordent. Pour s'assurer que ce critère soit rempli, une des activités de la communauté philosophique doit être la recherche des mots ou concepts, sur lesquels le groupe est en train de se questionner, dans le dictionnaire. De cette manière, aucune ambiguïté de sens ne viendra perturber l'activité de partage de pensée.

Ce travail de définition est également important pour découvrir l'origine des mots qui indiquera bien souvent à l'élève de manière non-équivoque, le sens profond du mot. En effet, une définition utilisant d'autres mots peine parfois à être bien comprise par les élèves. Ces derniers ne réussissant pas toujours à saisir la différence entre le sens qu'ils donnent au mot et le sens donné par le dictionnaire. Or, un recours à l'étymologie, qui limite l'utilisation d'autres mots à un ou deux, permet une compréhension plus directe, même si le risque que le mot utilisé dans la traduction étymologique nécessite lui-même d'être explicité existe.

2. Le questionnement vient des élèves et il est « philosophique »

Ces paramètres sont *sine qua non* à l'activité de recherche philosophique comme nous l'avons vu précédemment dans la définition des systèmes de pratique de la philosophie existants.

Dans un premier temps, pour que l'atelier philosophie en classe ne se résume pas à un débat ou à une discussion, il faut que les élèves se posent des questions à partir du support initial de l'atelier ou sur ce qui est dit lors de la phase d'échanges de l'atelier. En effet, une question, même si elle n'est pas factuelle et ne peut donc pas obtenir de réponse exacte, entraîne un essai de réponse. Lorsque l'on commence à pratiquer la communauté de recherche philosophique en classe, on s'aperçoit que les élèves peinent à formuler des questions. C'est d'ailleurs le cas même en dehors des ateliers philosophie. Le constat est que les élèves sont habitués à ce que les questions viennent de l'enseignant – des parents dans le contexte familial – mais pas assez souvent d'eux-mêmes. L'enseignant peut donc trouver la phase de questionnement fastidieuse et pauvre en résultat au début. Il ne faut cependant pas se décourager et persévérer car la philosophie, par définition, nécessite que l'élève se pose ces questions. Il n'est pas suffisant que le questionnement vienne de l'enseignant ou

¹¹ Dans *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?*

systématiquement des autres élèves. Il faut amener tous les élèves vers cette compétence de questionnement qui sera indispensable à l'élève dans sa vie pour agir et réagir de manière appropriée.

Dans un second temps, il faut s'attacher à ce que les questions viennent « à partir » du support, et ne soient pas « sur » le support comme l'explique Claudine Leleux¹². C'est à force de s'entraîner à poser des questions que les questions des élèves deviendront de plus en plus pertinentes. En plus d'être formulées, les questions doivent progressivement s'éloigner du factuel de la situation initiale qui a amorcé l'atelier. Une questions dite philosophique doit permettre un travail sur le sens des mots et ne pas avoir une réponse mais bien plusieurs et de manière justifiée. Cette compétence se mettra en place progressivement même si nombre d'élèves ne sont pas habitués à poser de telles questions. Claudine Leleux¹³ explique ce phénomène en se référant aux travaux de Matthew Lipman « *ce sont ces questions philosophiques que Matthew Lipman propose d'accueillir à l'école, alors qu'un enseignant classique les rejette souvent à la marge soit comme futiles ou indignes d'intérêt parce qu'incertaines, soit comme sortant du domaine de l'enfance et nécessitant l'âge mûr.* » La communauté de recherche philosophique peut donc permettre une réintégration de ces questions dans la sphère scolaire. Cela aura également comme effet de placer l'école comme lieu sans tabous, où toutes les questions peuvent être posées. L'école revêt ainsi son manteau républicain et met à égalité tous les élèves qui auront un accès égal au traitement de ces questions « philosophique » et pas seulement un traitement familial profondément inégalitaire.

Il est à noter que selon une étude menée par Christophe Marsollier¹⁴ listant les raisons pour lesquelles les enseignants se lancent dans la pratique philosophie avec leurs élèves, la raison « leur apprendre à poser des questions pertinentes » n'arrive qu'en dixième position sur douze items. Pour que la pratique de la philosophie à l'école permette de remplir ses objectifs, comme définis précédemment, il faut placer cet item en haut de la liste et travailler le questionnement avec les élèves de manière transversale : en sciences avec la démarche d'investigations, en mathématiques avec des problèmes dont la questions n'est pas encore posée, en français lors de l'étude de textes littéraires, en culture humaniste pour mieux comprendre notre histoire et notre environnement.

3. Les échanges se répondent et ne sont pas une accumulation de témoignages

« *La Discussion à Visée Philosophique, si elle repose sur des actes de communication, ne saurait prétendre, par cette seule condition, à la philosophie* » explique Nicolas Go¹⁵. Il ne suffit donc pas de faire parler les élèves sur un sujet pour qu'ils philosophent. Il ne suffit pas non plus de permettre à chaque élève de faire le récit de son expérience ; il faut que les élèves entrent en relations, qu'ils rebondissent sur le récit d'expérience de leurs camarades, le comparent au leur puis en tirent des principes généraux.

Pour qu'il y ait philosophie il faut que les élèves entrent en relation. Pour cela, deux paramètres semblent nécessaires.

Premièrement, les élèves doivent s'écouter les uns les autres. Arriver à l'écoute mutuelle n'est pas aisée pour plusieurs raisons : le jeune âge des élèves à l'école primaire fait qu'ils tendent à

¹² Dans *Apprentis Philosophes : Discussion à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans.*

¹³ Dans *Apprentis Philosophes : Discussion à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans.*

¹⁴ Dans *La philosophie à l'école*, tableau récapitulatif p.216.

¹⁵ Dans *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?*

être encore énormément centrés sur eux-mêmes ; leur envie pressante de partager leur avis les mène à ignorer ce qu'il se passe autour d'eux jusqu'au moment où ils auront (enfin) la parole ; enfin, les dynamiques de groupe dans nos classes font que certains élèves refusent, inconsciemment ou non, d'écouter ce que peuvent dire certains de leurs camarades avec qui ils n'ont pas d'affinités.

Deuxièmement, les élèves doivent réagir aux propos des autres. Pour cela, il faut être capable de mettre de côté momentanément une idée que l'on voulait partager, pour rester dans le propos, rester dans l'idée qui est en train d'être développée. L'élève doit avant tout être capable de comparer dans son esprit son idée et celle qui vient d'être développée.

Une fois les élèves ouverts et attentifs aux autres, en posture de réflexion commune, la communauté de recherche philosophique peut avoir lieu.

Le rôle de l'enseignant dans la mise en place de cette posture est importante. Mathew Lipman¹⁶ a travaillé sur une classification des questions qui peuvent être utilisées par l'animateur de la CRP. Une des catégories de questions s'intitule « questions pour stimuler la discussion en communauté de recherche ». Des questions listées dans cette partie peuvent permettre de contrer la tendance des élèves à l'accumulation des témoignages.

Pourquoi es-tu en accord (ou en désaccord) avec X ?

Est-ce possible que X et Y, vous vous contredisiez l'un et l'autre ?

Est-ce que quelqu'un peut donner un contre exemple ?

Est-ce que quelqu'un pourrait aider X à clarifier son idée ?

Dans une autre catégorie intitulée « questions pour rechercher la cohérence », il est possible d'utiliser :

X et Y, êtes vous réellement en désaccord l'un avec l'autre ou bien dites-vous la même chose en employant des mots différents ?

X et Y, il semble que vos points de vue soient complètement opposés. Qu'en pensez-vous ?

Enfin, dans la catégorie « questions pour favoriser la collecte ou l'examen des opinions », nous trouvons :

Est-ce que quelqu'un d'autre aurait une opinion différente ?

4. Aller au-delà de l'opinion, argumenter

Une fois que élèves ont réussi à entrer en relation dans leurs échanges, il va falloir que les opinions développées par chaque élève soient argumentées. En effet, des opinions juxtaposées, même si elles restent dans le même propos et même si elles sont opposées, ne suffisent pas à la CRP. Il est nécessaire que les élèves argumentent pour expliquer leur point de vue sur une idée ; il est nécessaire que les élèves explicitent pourquoi est-ce qu'ils pensent telle ou telle chose. C'est de cette manière qu'ils réussiront à faire comprendre à leurs camarades l'origine de leur pensée, et surtout, la raison pour laquelle leur pensée est justifiée et acceptable même si elle est opposée à d'autres opinions.

Pour cela, l'enseignant peut s'appuyer à nouveau sur les questions classifiées par Matthew Lipman¹⁷.

Questions pour aider les élèves à expliciter leur point de vue.

¹⁶ Dans *Philosophy in the classroom*

¹⁷ Dans *Philosophy in the classroom*.

*Dans ce que tu viens de dire, sur quel élément veux-tu mettre l'accent ?
Essaie de reformuler plus simplement ton point de vue.
Penses-tu que les points suivants de ton argument sont importants ?*

Questions pour favoriser la recherche de justifications et indiquer les erreurs de raisonnement.
*Quelles sont les raisons qui te permettent de dire que... ?
Sur quelles bases crois-tu que... ?
Peux-tu fournir un argument qui appuierait ton opinion ?
Pourquoi crois-tu que ton point de vue est bon ?
Quelle est ta raison pour dire que... ?
Pourquoi dis-tu ceci ?
Qu'est-ce qui te fait penser que... ?
Que peux-tu dire pour défendre ton point de vue ?*

5. Dégager les enjeux des affirmations posées

Une fois le concept défini, le questionnement formulé, les points de vue soutenus et contrés, arrive le moment où la CRP doit se conclure. Pour que la pratique de la CRP soit justifiée, les élèves doivent tirer profit de ce qu'il s'est dit. Il faut donc dégager clairement et explicitement les enjeux des affirmations posées. Cette étape peut avoir lieu plusieurs fois lors d'une CRP, à chaque fois qu'un sujet est momentanément clos pour passer à un autre.

En lien avec l'argumentation, l'enseignant peut aider les élèves à expliciter les enjeux, les tenants et les aboutissants de leurs propos. Pour ce faire, il est possible de proposer aux élèves d'appliquer ce qu'ils viennent de dire à leur propre vie ou d'essayer de l'appliquer à celle des autres, en somme, de généraliser leurs propos et d'en imaginer les conséquences.

L'auteur Marie-France Daniel¹⁸ a, elle aussi, constitué une liste de questions permettant à l'enseignant d'orienter ses élèves lors de la CRP. Voici des exemples de questions permettant de dégager les enjeux des affirmations développées.

*Est-ce que ce que tu avances s'applique à tous ?
Quelles sont les conséquences de ton choix sur toi ? sur autrui ?
Maintenant que tu as entendu d'autres points de vue, comment pourrais-tu enrichir ton propre point de vue ?*

Avec comme objectif de dégager l'enjeu global de la discussion, Claudine Leleux propose, dans sa pratique de la DVP, de terminer les séances par l'élaboration d'une « sagesse du jour »¹⁹ par les élèves. Cette sagesse peut prendre la forme d'une maxime ou d'un conseil dépendant des affirmations posées lors de la CRP. L'auteur insiste, avec ses élèves, sur le fait que cette sagesse du jour est *faillible* et *provisoire*. Elle leur rappelle que les choses peuvent changer si la majorité s'accorde et que le sujet est rediscuté, re-philosophé. Cela constitue un point important dans la formulation des enjeux. Le fait qu'une idée ne peut être déclarée *vraie* que dans un contexte donné et à un moment donné est un des objectifs de la CRP. Ainsi les élèves apprennent à échanger en envisageant divers contextes et divers moments, ce qui mène l'homme à davantage de tolérance et capacité à comprendre l'altérité.

¹⁸ Dans *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*.

¹⁹ Dans *Apprentis Philosophes : Discussion à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans*.

Partie B : Pratique

I. Problématique

L'état de l'art de la discipline, la philosophie, plus particulièrement à l'école, a permis de dégager plusieurs axes fondamentaux pour que la pratique de cette activité dans le milieu scolaire soit efficace, pertinente et justifiée par rapport aux demandes institutionnelles. Cinq critères primordiaux ont été dégagés et définis. Le deuxième d'entre eux repose sur le questionnement. Celui-ci doit venir des élèves, non de l'enseignant, et doit être dans la mesure du possible « philosophique », c'est-à-dire qui s'écarte du factuel d'une situation pour réfléchir. Or, la classe traditionnelle est le lieu où l'enseignant pose les questions aux élèves qui doivent y répondre de manière exacte et univoque.

Comment amener les élèves à se questionner en passant outre le factuel est la question qui est soulevée pour l'étude de ce mémoire.

Est-il possible d'utiliser n'importe quels supports initiaux, supports déclencheurs ou encore amorces pour permettre aux élèves de se questionner en vue d'une communauté de recherche philosophique ? Le choix du déclencheur de questionnement dans la communauté de recherche philosophique influe-t-il sur la nature des questions ? Le sujet ou concept sous-jacent dans l'amorce favorise-t-il plus ou moins le questionnement à visé philosophique chez les élèves ?

II. Contexte support de l'étude

Je suis professeur des écoles stagiaire affectée à l'école Vendémiaire à Saint Jean de Moirans en Isère. J'enseigne à l'une des deux classes de CM1-CM2 de l'établissement. Cette classe a un effectif de 28 élèves répartis comme suit : 13 CM1 et 15 CM2, 16 filles et 12 garçons, également répartis en CM1 et CM2. Les élèves sont issus de familles appartenant en majorité à un milieu socioprofessionnel allant de moyen à élevé.

Le groupe des CM2 est composé d'une majorité d'élèves qui avancent vite et bien en classe, très désireux de participer et de faire savoir leur avis. Certains CM2 sont « polémiques », veulent absolument avoir raison et régner sur le reste du groupe. Ces « forts caractères » ont donc un effet sur la manière dont la CRP se déroule, sur le sujet abordé dans la CRP et sur la capacité des élèves à repartir d'une idée émise par un camarade pour avancer ensemble en tant que « communauté » de recherche. En effet, leurs interventions peuvent mettre fin à un questionnement ou le détourner vers leur interprétation de la situation.

J'ai choisi la mise en œuvre suivante des CRP :

- Disposition : J'ai choisi de mettre les élèves en cercle pour mener la CRP. De cette manière, les élèves peuvent se voir plus facilement ce qui favorise les échanges.

- Travail en demi-classe : 28 élèves auraient formé un cercle bien trop grand pour que les élèves s'écoutent entre eux et puissent partager leurs idées. C'est pourquoi, pour mener les CRP, j'ai choisi de ne prendre qu'une moitié de classe à la fois. De plus, 28 est un nombre trop élevé pour permettre aux élèves qui le souhaitent de s'exprimer suffisamment lors de la séance. Un nombre trop élevé d'élèves peut également empêcher l'efficacité d'une séance qui veut promouvoir, entre autre, le développement du langage oral.

- Travail par groupe de niveau : J'ai choisi de diviser la classe en deux selon le niveau auquel les élèves sont affectés, c'est à dire, les CM1 d'un côté, les CM2 de l'autre. Ceci étant, je me rends compte de l'intérêt que peut présenter une CRP avec des élèves de divers âges et divers niveaux. J'ai cependant l'impression que l'intérêt réside surtout avec un groupe d'élèves de tous niveaux plutôt qu'avec un groupe d'élèves de niveaux proches. En effet, dans le contexte de ma classe, mélanger les CM1 avec les CM2 aurait eu tendance à inhiber la parole des CM1 qui sont davantage timides, moins à l'aise à l'oral et moins sûrs d'eux que les CM2. De même, puisque je leur enseigne une grande partie du temps de manière unique (certes avec des prolongements, difficultés en plus pour les CM2), les CM2 ont tendance à ne pas se rendre compte qu'il est justifié de ma part d'en attendre un peu moins de la part des CM1, et donc, il leur est parfois difficile d'accepter qu'ils comprennent, réagissent, avancent moins vite. Pour que les CM1 puissent prendre leur temps et que les CM2 puissent laisser libre court à toute leur vivacité d'esprit, j'ai choisi de diviser le groupe classe de cette manière. Dans une classe de type classe unique ou triple-cours, la plus grande différence de niveau étant davantage visible et donc intégrée par les élèves, il semble que le déroulement d'une CRP maintenant cette disparité peut être favorable aux apprentissages.

- Durée et horaire : Les séances ont toutes eu lieu les vendredi après-midi, de 15h à 15h45, dans la BCD de l'école. Certaines séances ont débuté plus tôt dans la journée pour donner aux élèves plus de temps pour le questionnement.

III. Communautés de recherche philosophique

Chacune des six séances de communauté de recherche philosophique sera présentée de la même manière. En amont de l'analyse, le titre du paragraphe annonce la nature – ou forme – du support initial. Un court paragraphe explique le choix de ce support et donne des indications concernant la mise en place en classe. Par la suite, un premier temps est consacré à un relevé des questions recueillies accompagné d'une analyse de la forme du support puis, un second temps est dédié à une analyse du fond, c'est à dire du concept sous-jacent, du support.

Les questions recueillies sont classées en cinq catégories qui seront expliquées dans la partie discussion et conclusions.

Type A : questions factuelles

Type B : questions presque philosophiques

Type C : questions de définition

Type D : questions philosophiques

Type E : questions inclassables

1. Fait d'actualité

La mise en place d'une CRP basée sur un fait d'actualité n'avait pas été planifiée à l'avance. Je l'ai mise en place pour répondre à l'apparent besoin de certains élèves d'aborder le fait d'actualité en question. Cette CRP a eu lieu le vendredi 9 janvier 2015, deux jours après l'attaque de Charlie Hebdo. Les élèves en parlaient beaucoup. La direction de l'école en lien avec la municipalité avait décidé d'instaurer la minute de silence la veille. J'avais personnellement pris la décision de ne pas en parler en classe entière, mais j'ai finalement décidé de modifier le sujet du jour et je leur ai dit de marquer sur une feuille une (ou des) questions qu'ils se posaient vis-à-vis de cette actualité. J'ai bien précisé, expliqué que nous étions réunis en communauté recherche philosophique et que nous allions essayer de se questionner dans cette direction là. Au bout de quelques minutes, nous avons fait le tour, j'ai noté au tableau les questions, puis nous en avons choisi une pour commencer.

▷ Relevé des questions et analyse de la forme du support

Type A - Tout d'abord, un sujet comme celui-ci a fait naître chez les élèves de nombreuses questions qui ne se prêtent pas à la CRP. Ainsi les élèves ont posé des questions en lien direct avec les évènements, leur déroulement, leurs conséquences, des questions dites « factuelles ». Or, pour la CRP, d'après la définition qu'on lui a donnée, le but n'est pas de trouver « une » réponse, mais de développer une réflexion sur le sujet, qui peut aboutir à de multiples réponses.

Combien y a t il eu de morts?

Comment ont-ils fait pour entrer dans les locaux du journal

Pourquoi écrit-on « Je suis Charlie »?

Va-t-on les attraper ?

Qui sont ces hommes ?

Est-ce qu'ils peuvent venir à Voiron ?

Pourquoi est-ce qu'on a fait une minute de silence hier midi alors qu'on était en train de manger à la cantine ?

Pourquoi ont-ils tué tous ces gens, pas que les dessinateurs du journal ?

Type B - Les élèves ont également posé des questions s'éloignant de leur besoin pressant de réponses factuelles sur ce fait d'actualité, mais qui gardaient tout de même un lien avec ce sujet de départ. Ce lien était bien souvent marqué par la présence du pronom « ils » dans les questions. Je propose de lister ces questions, en leur proposant une reformulation qui tire davantage vers le type de questions recherchées.

Questions des élèves	Exemple de reformulation
<i>Est-ce qu'ils regrettent ?</i>	Peut-on regretter de commettre un meurtre, une action grave ?
<i>Pourquoi ont-ils fait ça ?</i>	Pourquoi tue-t-on ?
<i>Avaient-ils besoin de faire ça ?</i>	Peut-il être nécessaire de tuer ?
<i>N'ont-ils pas peur d'aller en prison ?</i>	Est-ce que le risque d'emprisonnement peut dissuader un acte terroriste ?
<i>Pourquoi ai-je entendu que leur père a du mal à les reconnaître ?</i>	Est-ce possible de se douter que quelqu'un proche de nous est capable de commettre des meurtres ?
<i>Pourquoi n'ont-ils pas simplement dit qu'ils n'aimaient pas qu'on se moque d'eux à l'aide de dessins ?</i>	Est-ce qu'exprimer son désarroi / sa colère / son désaccord suffit lorsque l'on se sent humilié ?
<i>Est-ce que les gens du journal avaient le droit de faire ces dessins ?</i>	Peut-on tout caricaturer ? Peut-on rire de tout ?
<i>Est-ce qu'ils respectent les hommes ?</i>	Est-ce qu'un terroriste respecte l'espèce humaine ?

Les questions de la première colonne, permettent au groupe d'aborder l'événement actuel pour mieux le comprendre. Cependant, aborder un événement actuel pour que les élèves le comprennent relève davantage d'un moment de vie de classe / vie de société / instruction civique et morale. Nous pensons que leur reformulation permet de réfléchir à ces concepts et par conséquent de conduire des CRP.

Type D - Enfin, après avoir listé les questions « à réponse », et les questions trop collées à l'actualité, certains élèves ont réussi à poser des questions qui faisaient bel et bien preuve d'abstraction vis à vis du sujet de départ.

Est-ce que les mots sont aussi forts que les actes ?
Est-ce bête de tuer ?
Est-ce de la violence ?
Peut-on tuer si on est énervé ? en désaccord ?

Malgré l'émergence de ce dernier type de questions, il est resté difficile d'orienter les élèves vers celles-ci plutôt que vers les autres, tant leur envie d'échanger sur ce qu'ils ont entendu dans les médias était forte, tant leur besoin de montrer aux autres qu'ils connaissent la réponse aux questions factuelles était pressant.

J'ai pris la décision de traiter ce sujet au dernier moment, je ne l'avais donc pas préparé. Cela ne m'a pas empêché d'aider les élèves dans leur réflexion et de répondre à certaines questions

(périphériques), mais une préparation en amont m'aurait sûrement permis d'anticiper ces « questions dont la réponse existe », pour mieux les mettre de côté. De même, en anticipant les questions des élèves, j'aurais peut-être pu affiner mes consignes pour que les questions soient au maximum formulées de manière détachée du sujet et ainsi, propice à la communauté de recherche philosophique.

Malgré tout, il est possible d'envisager l'hypothèse selon laquelle un sujet d'actualité, qui « touche » les élèves, déboucherait chez eux plus facilement sur des questions factuelles ou sur des questions où il doit y avoir une réponse qui rassure (voir la question : Est-ce que les terroristes peuvent venir à Voiron ?).

▷ Analyse du fond du support

Les concepts sous-jacents à ce fait d'actualité peuvent être nombreux. Parmi eux, il est possible de trouver la violence, la religion, le terrorisme, le respect, la liberté, la différence.

Mon premier bilan est que traiter d'un sujet comme celui-ci (qui peut faire philosopher certains adultes ayant une capacité de recul) ne fonctionne pas forcément avec une classe pour plusieurs raisons.

En plus d'être actuel, ce sujet est source de fortes émotions : le choc, la colère, la tristesse, la consternation, la révolte, l'abandon. Les réactions des élèves sont par conséquent « à chaud », eux aussi sous le coup de l'émotion qui a traversé le pays à ce moment là.

Cependant, contrairement à ce qu'il est attendu des adultes, il est admis que les élèves peinent à y « réfléchir » tellement ils sont matraqués par les avis des médias et pour certains celui de leur entourage familial et scolaire. Donc certains s'insurgent et répètent en boucle des choses qu'ils ne comprennent pas.

Il serait intéressant de mettre en place une seconde CRP basée sur un fait d'actualité en sélectionnant une actualité sur deux critères :

-celle-ci n'est pas relayée en boucle par toutes les sources de médium et par la population.

-celle-ci n'implique pas un mélange de concepts encore difficiles à appréhender par les élèves tels que le terrorisme et la religion.

2. Mot

Le mot que j'ai choisi fut « normal ».

Au niveau des modalités de déroulement, j'ai choisi de l'afficher en haut du tableau dès le matin (mon créneau CRP étant de 15h à 15h45) en expliquant aux élèves dès leur arrivée ce qu'ils allaient devoir en faire. Ils disposaient donc de la matinée (lorsqu'ils finissent une activité en avance par exemple) pour se questionner sur ce mot et pour verbaliser ces questions sur papier.

▷ Relevé des questions et analyse de la forme du support

Type A - Les questions recueillies, à l'inverse de la CRP sur fait d'actualité, ne mettent pas en évidence une claire difficulté des élèves à s'éloigner du factuel. En effet, une seule question possède une réponse exacte qui peut être trouvée dans l'étymologie de la langue française.

Qui a inventé le mot normal ?

Type C - Le reste des questions ressemble davantage au type de questions recherché. Une grande partie d'entre elles sont cependant similaires. Elles s'appuient soit sur la définition de la normalité, soit sur la définition des contraires du mot normal.

Définition de la normalité	Contraire de la normalité
<i>Que veut dire normal ? Qu'est ce que le mot normal ? Qu'est ce qui est normal ?</i>	<i>Que veut dire le contraire de normal ? N'y a t il que deux sens ? Qu'est ce qui est étrange, bizarre, anormal ? Pourquoi dit-on normal/anormal ? Pourquoi certaines personnes ne sont pas normales ?</i>

Type D - Enfin, quelques questions sont révélatrices d'un réel questionnement dans l'esprit des élèves. Voici les trois questions qui ont émergé dans ma classe :

*Peut-on être normal puisque nous sommes tous différents ?
 Le normal cache-t-il des mystères ?
 Est-ce que le normal est difficile ?*

La dernière des trois est formulée d'une manière maladroite ou experte de la part de l'élève. Celui-ci a-t-il en réalité voulu dire « Est-ce qu'être normal est difficile ? », ou son intention était-elle bel et bien de se questionner sur « le normal » comme objet de pensée ? Malheureusement l'élève n'a pas pu expliquer sa pensée.

Ces trois questions montrent que les élèves ont déjà « répondu » en quelque sorte aux questions de la définition de la normalité et de son contraire. De cette manière, ils ont été capables de formuler des questions utilisant le concept « normal » alors que la plupart d'entre eux avaient encore besoin de définir le concept normal. L'activité de définition apparaît bien au cœur de la CRP.

Type E - Une des questions semble éloignée du mot de départ et demeure incompréhensible malgré les explications de l'élève.

Le facile est-il toujours là ?

On remarque que les questions demeurent abstraites ou restent générales. Le questionnement initial des élèves ne les a pas poussé à appliquer le mot « normal » à autre chose, tel qu'à un animal, un objet, une attitude. Dans le cas présent, le recourt à un mot uniquement pour débiter une CRP ne permet donc pas à l'enseignant d'introduire divers versants d'un même concept. Les élèves, à l'issue de cette séance, semblent davantage s'orienter vers ce qui leur est le plus familier : eux-mêmes. Cela ne les empêcherait pas, à priori, d'explorer d'autres situations lors de la CRP, mais il faudrait les y guider.

▷ Analyse du fond du support

Le choix du mot n'est bien sûr pas anodin. Un mot tel que « maison » ne permettrait sûrement pas à des élèves de CM2 de se questionner de manière détachée de l'entité qu'ils perçoivent comme maison (pavillon relativement indépendant, avec un jardin, une cuisine, des chambres, etc.) J'ai donc cherché puis sélectionné un mot sur trois critères :

-pas de référent matériel dans la réalité

-suffisamment accessible pour des élèves de CM2

-varier dans les sujets abordés au cours de mes 6 séances de CRP avec un groupe de CM2

Avec le mot « normal » arrive le concept relativement complexe de la normalité, notamment car il fait entrer en matière la « norme » et que celle-ci est bien souvent subie par les élèves sans être questionnée. L'utilisation du mot « normal » n'a, en fait, pas menée à une CRP sur la (les ?) « norme » qui les entoure, mais sur un autre concept : la différence. Les échanges des élèves se sont concentrés sur les différences entre les personnes. Il est donc intéressant de noter que le choix de ce mot a mené à un questionnement sur un autre.

Les élèves ont tous réussi à poser une question ce qui montre que l'équation normal/différent a du sens pour eux. Le sujet de la différence semble particulièrement adapté car les élèves semblent tous en mesure de s'appuyer sur des exemples de leur vie pour en parler lors de la communauté de recherche. C'est un concept qui leur a déjà posé question et qui leur pose question au jour le jour dans leurs interactions avec autrui.

Au final, choisir un sujet proche de leur vie, adéquat par rapport aux capacités mentales d'un élève de 10 ans, permet un questionnement davantage philosophique qu'avec d'autres supports.

3. Conte

J'ai choisi le conte en fonction du thème que je voulais aborder avec les élèves. Le conte est tiré de l'ouvrage d'ateliers philosophiques *Les apprentis philosophes*²⁰. Le conte est intitulé « Notre nature » et met en scène 3 animaux – un lion, un phacochère et un pélican – de la savane qui vont s'avérer incapables de dépasser les stéréotypes de leur espèce. Le principal thème philosophique sous-jacent est notre capacité à maîtriser nos instincts (contrairement aux animaux), à dépasser notre nature.

Au niveau de la mise en place en classe, j'ai lu le conte aux élèves le même jour que la CRP, mais plus tôt dans la journée. Une fois le conte lu, nous l'avons résumé pour vérifier que tout le monde l'avait compris. J'avais notamment prévu des images de phacochère et de pélican pour que les élèves puissent associer les personnages animaliers du conte à leur apparence. J'ai ensuite invité les élèves à noter leurs questions sur papier. J'ai ainsi pu ensuite sélectionner les questions prônes à la CRP, que j'ai écrites au tableau. Au début de la CRP, nous avons lu les questions et nous en avons choisi une première. Nous avons ensuite, au fil des échanges, bifurqué et également traité deux autres questions.

▸ Relevé des questions et analyse de la forme du support

Type A - Les questions factuelles qui montrent les difficultés des élèves à se détacher d'une situation réelle, qu'ils n'ont, par ailleurs, pas totalement compris.

Pourquoi le phacochère n'arrive pas à se laver les pattes ? (x 3)

Pourquoi est-ce que le phacochère a les pattes qui sont toujours sales ?

Pourquoi ont-ils tous les deux sept enfants ?

Y a t il un escalier pour monter dans le nid ?

²⁰ Leleux, C. & Lantier, J. (2010). *Apprentis philosophes : Discussion à visée philosophie à partir de contes pour les 5 à 14 ans*.

Est-ce que les animaux parlent ?

Type B - Certaines questions montrent que les élèves ont appréhendé un des thèmes sous-jacents du conte. Malgré tout, ces questions restent à nouveau formulées d'une manière trop rapprochée du texte et de ses protagonistes.

Questions des élèves	Exemple de reformulation
<i>Pourquoi ne peuvent-ils pas se retenir ?</i>	Est-il possible de se retenir de faire quelque chose ?
<i>Pourquoi les animaux ne veulent pas faire d'efforts ?</i>	Pourquoi, à certains moments, il est difficile de faire des efforts ?
<i>Est-ce qu'ils le font exprès ?</i>	Est-ce que ne pas arriver à se retenir est synonyme avec faire exprès ?
<i>Est-ce que le phacochère et le lion se moquaient de nous en disant : « Nous n'y pouvons rien... » ?</i>	Est-ce que l'on se moque des autres lorsque l'on prend pour excuse notre nature ?
<i>Pourquoi les animaux sont-ils méchants avec les autres ?</i>	Est-ce de la méchanceté que de suivre sa nature lorsque celle-ci nous mène à des actions dites « méchantes » ?
<i>Pourquoi disent-ils toujours « ce n'est pas de ma faute, c'est ma nature ? »</i>	Est-ce que notre nature peut-être prise comme excuse ?

Type D - Enfin, certaines questions montrent la capacité de certains à se détacher du conte pour se questionner sur des sujets universels. Deux d'entre elles font mention des animaux mais à mon sens, elles s'appuient sur la situation du conte davantage qu'elles n'en dépendent comme celles listées précédemment.

Est-ce que la nature des animaux est la même que la nôtre ?

Les natures peuvent-elles être les mêmes ? (ex : le lion et le phacochère peuvent-ils avoir la même?)

Quelle est notre nature ?

Pourquoi dit-on qu'on n'y peut rien alors qu'on peut faire des efforts ?

L'utilisation d'un conte comme amorce de CRP montre qu'une grande partie du questionnement des élèves ne se détache que difficilement de l'univers du conte. C'est pourtant avec des récits de forme très proche comme la fable, que l'on invite souvent les enfants à penser aux divers concepts de la morale. Mais bien souvent, les fables fournissent justement aux élèves des morales à respecter et ne sont pas utilisées pour être réfléchies. L'avantage du conte, et de sa mise en situation, ici du concept de « nature » (opposé à l'utilisation du mot nature uniquement comme déclencheur), réside dans le fait que les élèves se retrouvent devant des comportements qu'il est possible de questionner. De ces comportements émergent ensuite des questions à philosopher.

▸ Analyse du fond du support

Le sujet de notre « nature » face à celle des animaux implique de nombreuses autres notions, telles que celles d'instinct, de retenue, de volonté et de libre-arbitre. Ce n'est donc pas étonnant que la CRP sur ce sujet ait été assez riche en idées diverses et que les échanges aient mené à aborder plusieurs questions initialement posées.

Les échanges qui ont eu lieu se sont orientés vers les notions du « faire exprès », « se retenir » et « faire des efforts ». Les élèves ont beaucoup pris appui sur leur propre vécu, en citant, entre autre, le comportement perturbateur de certains de leurs camarades, en le leur reprochant (faire des efforts) ainsi qu'en le leur excusant (pas exprès, leur nature !).

Un tel thème a également mené un élève à une légère déviance que j'ai rapidement exclue pour des raisons de gestion du groupe. En effet, un élève a souhaité participer pour dire qu'il ne pouvait pas se retenir de péter / roter. Ce sujet déclenche, en CM2, des rires qui sont par la suite difficiles à faire cesser. Une nuance intéressante s'échappe pourtant des propos de cet élève : nous aurions pu en venir au fait que notre nature nous impose certaines choses de manière non discutable (telles que ces émanations gastriques), mais qu'elle ne nous impose pas d'être poli/impoli, discipliné/indiscipliné, gentil/méchant et que c'est davantage notre entourage (la société ?) qui le fait. Nous aurions ainsi pu en conclure que nous ne sommes pas systématiquement prisonniers de notre nature et qu'il n'est pas justifié de la prendre comme excuse. Cependant, je pense qu'il faut anticiper cette possible entrée en matière pour savoir la gérer lorsqu'elle arrive et immédiatement retourner une situation initialement engendrée pour faire rire ses camarades en une réflexion approfondie sur l'ambivalence de notre être, sur, justement, le point qui nous différencie des animaux du conte.

Ce sujet a donné lieu à une conclusion relative: « ce n'est pas facile d'échapper à notre nature, mais c'est pour cela que les efforts existent. »

4. Album des « grands contraires psychologiques »

Lors de cette CRP, j'ai choisi de m'appuyer sur quatre pages de l'album intitulé *Le livre des grands contraires psychologique*²¹. Cet album propose une dizaine de couples de contraires psychologiques tels que le « compliqué » et le « simple », l' « individualiste » et le « social », l' « idéaliste » et le « réaliste ». Pour chaque contraire, l'album présente des illustrations archétypiques du même petit personnage sous diverses facettes. Ces illustrations sont accompagnées de quelques lignes de texte présentant quelques caractéristiques psychologiques de ces types de personnage. Pour cette séance j'ai choisi l'opposition entre le sincère et le rusé.

J'ai lu les quelques phrases aux élèves tout en leur montrant, assez rapidement, les images qui les accompagnaient. Les élèves disposaient ensuite de cinq minutes pour se questionner, par écrit. Nous avons ensuite fait le tour des questions qui furent notées au tableau. Nous avons d'abord répondu aux questions de vocabulaire, puis nous avons choisi une question pour commencer la recherche philosophique.

▷ Relevé des questions et analyse de la forme du support

Type B - Quelques élèves formulent des questions restant attachées à leur réalité ou à celle de l'album. Je leur appose une proposition d'équivalent recherché, activité de manipulation du langage et de la pensée qu'il faudrait travailler avec les élèves.

²¹ Brenifier, O. & Després, J. (2010). *Le livre des grands contraires psychologiques*.

Questions des élèves	Exemple de reformulation
<i>Est-ce que je peux toujours être sincère sauf quand j'ai honte ou peur ?</i>	Peut-on ne pas être sincère lorsque l'on a peur de ressentir de la honte ?
<i>Est-ce que je peux rester sincère même si ça va vexer mes amis ?</i>	Peut-on être sincère au risque de blesser ?
<i>Pourquoi le sincère n'est-il pas rusé et le rusé n'est-il pas sincère ?</i>	Pourquoi n'est-on pas rusé et sincère en même temps ?
<i>Pourquoi les gens sont-ils si rusés ? ou si sincères ?</i>	Pourquoi sommes-nous parfois rusés et parfois sincères ?

La différence entre la formulation des élèves et celle que je propose réside principalement dans le fait que je m'éloigne de la situation concrète pour poser une question générale. Grâce à des questions éloignées de l'amorce de la CRP, les échanges qui suivent peuvent plus facilement aborder diverses situations, divers aspects du concept.

Type C - On s'aperçoit que des questions portent sur la définition du vocabulaire utilisé dans le livre, notamment le mot « naïf ».

Que veut dire naïf ? (x 3)
Que veut dire être sincère ?

Type D - Certaines questions émergent directement sous la forme recherchée pour la recherche philosophique :

Faut-il toujours être sincère ? (x 5)
Peut-on être sincère et rusé en même temps? (x 5)
Faut-il toujours être sincère ou rusé ou bien un peu des deux ?
Y en a-t-il un mieux que l'autre ?
Pourquoi sont-ils si différents ?
Est-ce que ça peut être deux qualités ?

Enfin, au cours de la discussion, de nombreuses autres questions ont été posées par les élèves.

Est-ce que c'est se moquer si l'on est trop sincère ?
Est-ce qu'être rusé c'est mentir ?
Est-ce que ne pas donner toutes les informations c'est mentir ?

L'utilisation d'une opposition (peut-être sélectionnée par l'auteur pour faire réagir) entre deux concepts philosophiques pour débiter une CRP semble avoir très bien fonctionné. En effet, comme pour la CRP sur un mot, le « sujet » leur est donné, ce qui a pour effet de centrer leur questionnement. De plus, l'album présente les deux personnages de manière à rester dans le concept, dans la notion du rusé ou du sincère. Le texte explicite les deux termes mais seule l'image donne des exemples. Le fait qu'il n'y ait pas eu de questions factuelles veut peut-être dire qu'une image est un support très explicite pour les élèves, ou du moins que celles de l'album le sont. Cela vient peut-être également du fait que les deux concepts « sincère » et « rusé » sont bien compris des élèves. Quoi qu'il en soit, de nombreuses questions correspondent à l'objectif visé ou bien découlent de l'activité même de la CRP : phase de définition. L'utilisation de ces contraires psychologiques apparaît donc, à la lueur de cette mise

en place en classe, comme un support adéquat. Je pense que la mise en opposition de ces deux notions a contribué au questionnement. La ruse présentée sans la sincérité n'aurait peut-être pas amené les élèves à se questionner sur cette dernière, et inversement avec la sincérité sans la ruse. Avec ce support les élèves sont davantage guidés et les notions explicités.

▷ Analyse du fond du support

Les notions présentes dans ces deux doubles pages d'album sont principalement la ruse et la sincérité. Bien sûr, de nombreuses notions périphériques peuvent être énoncées : la vérité, le mensonge, la croyance, la confiance, le doute, etc.

Ces notions semblent avoir réussi à déclencher un questionnement riche chez les élèves. En effet, la vérité et le mensonge sont des paramètres des sociétés humaines qui sont largement testés par les enfants. La ruse également est connue comme étant utilisée par les enfants dès leur plus jeune âge pour arriver à leurs fins. Cependant, nous avons vu qu'avec d'autres concepts bien connus des enfants, le questionnement n'était pas forcément une réussite.

L'utilisation de deux notions qui peuvent en fait être complémentaires est importante. Les élèves ont recours à la ruse et à la sincérité quotidiennement, mais bien souvent sans jamais avouer utiliser la première des deux qui n'est pas mise en valeur par la société. Ils remarquent cependant, peut-être seulement inconsciemment, qu'ils vivent bien avec eux-mêmes, même en ayant recours à la ruse. De plus, ils décèlent les nombreuses occasions au cours desquelles les adultes les « piègent » en ayant recours à la ruse.

Aborder un concept aussi bien pratiqué que subi par les élèves, ainsi qu'emprunt d'une certaine ambivalence de statut semble générer chez les élèves un questionnement propice à la réflexion.

5. Histoire d'un enfant de leur âge

Lors de cette CRP j'ai emprunté un texte publié dans l'ouvrage de philosophie à l'école *Les grands philosophes parlent aux petits philosophes*²². Je l'ai légèrement modifié pour supprimer la fin proposée par le livre qui offre un questionnement déjà formulé aux élèves qui n'ont alors plus qu'à débattre. Voici une transcription du texte donné aux élèves :

« Joséphine part faire les courses avec sa mère avant le grand départ en vacances. Elle est toute guillerette et virevolte dans sa robe blanche d'un trottoir à l'autre. Dans deux jours, elle sera en méditerranée avec toute sa famille et se baignera du matin jusqu'au soir ! En chemin, elle passe devant le jardinet de Rebecca, une fille de sa classe qui n'a pas autant de chance qu'elle. Rebecca, elle, ne part pas en vacances. D'ailleurs, elle n'est jamais partie en vacances car ses parents n'en ont pas les moyens.

En apercevant Rebecca, un vieil arrosoir à la main, Joséphine se sent tout à coup mal à l'aise. Rebecca lui fait souvent de la peine. Gênée, Joséphine n'ose pas lui dire qu'elle part le surlendemain en Corse. »

Cette CRP s'est déroulée en une seule séance de 45 minutes. Lors de mes précédentes mises en place, j'essayais de les faire se questionner plus tôt dans la journée, pour avoir le temps de traiter leurs questions. De plus, pour cette CRP j'étais filmée par M. Jean-Pascal Simon, je n'ai pas anticipé le questionnement pour que celui-ci puisse être enregistré.

²² Boizard, S. & Audoin, L. (2010). *Les grands philosophes parlent aux petits philosophes*.

▷ Relevé des questions et analyse de la forme du support

Type A - Deux questions peinent à montrer une réflexion cohérente avec la recherche philosophique chez les élèves. Ces questions montrent, en partie, l'incompréhension de la situation d'amorce de la CRP.

Pourquoi Rebecca n'est-elle jamais allée en vacances ?

Pourquoi ses parents n'ont pas les moyens ?

Pourquoi elle se baigne du matin jusqu'au soir ?

Type B - La majorité des questions reste fortement centrée sur la situation de départ et ses protagonistes :

Questions des élèves	Exemple de reformulation
<i>Pourquoi elle a de la peine pour Rebecca ?</i>	Pourquoi a-t-on de la peine devant des situations auxquelles on ne peut rien faire ?
<i>Pourquoi est-ce qu'elle est gênée devant Rebecca ?</i>	Pourquoi peut-on être gêner alors que nous n'avons rien fait de honteux ?
<i>Comment Joséphine ressent la peine ? (forte ou faible)</i>	
<i>Pourquoi elle ne lui dit pas ?</i>	Pourquoi sommes-nous réticents à parler de notre joie/chance devant une situation visiblement moins avantageuse ?
<i>Pourquoi Joséphine ne veut pas dire la vérité à Rebecca ?</i>	idem
<i>Pourquoi ne pas lui dire la vérité pour se réjouir avec elle ?</i>	Est-il possible de se réjouir ensemble malgré divers niveaux d'accession à la source de joie?

Type C - Lors de la CRP, d'autres questionnements sont nés, notamment lorsque la question philosophique « Est-ce que c'est toujours bien de cacher la vérité ? » était traitée.

Est-ce que cacher la vérité est synonyme de mentir ?

On voit ici le caractère indispensable du travail de définition comme il l'a été présenté et défini dans la première partie. On voit également qu'il est indispensable de noter et d'aborder ce questionnement de cours de route. De cette manière les élèves prennent conscience des liens qui existent entre tous les concepts philosophiques abordés.

Type D - Un élève formule une question qui montre une prise de recul de la situation de départ et permet la CRP :

Est-ce que c'est toujours bien de cacher la vérité ?

La discussion a permis à des élèves de remarquer que le sujet ressemblait en partie à celui de la séance précédente qui avait soulevé la question « Est-ce qu'être rusé est synonyme de ne pas dire la vérité ? ». Lors de la cinquième séance, les élèves commencent donc à mettre en réseau les différentes communautés de recherches philosophiques.

L'utilisation d'un court texte mettant un enfant de leur âge dans une situation potentiellement familière ne semble pas avoir permis un large questionnement philosophique. Une des raisons de ce faible questionnement est peut-être à chercher du côté des concepts sous-jacents du support.

▷ Analyse du fond du support

Ce texte implique des notions de justice/injustice, de chance, de mérite. Ce texte implique également la notion de vérité. C'est sur cette dernière notion que les élèves ont réussi à se questionner. Or, lors de ma préparation de la séance, j'avais sélectionné ce texte pour les trois notions mentionnées précédemment. J'espérais que les élèves réussissent à s'éloigner suffisamment du personnage principal qui n'arrive pas à exprimer sa chance de partir en vacances à son amie, pour aborder des thèmes plus larges. Cela n'a pas eu lieu, peut-être parce que le texte ne le permet pas assez explicitement pour des élèves de 10 ans.

Cela vient peut-être du fait que la situation est si familière pour les élèves, qu'ils ne réussissent pas à s'en échapper.

Enfin, peut-être est-il nécessaire d'induire plus fortement le thème visé dans le support déclencheur de questionnement, ou d'intervenir et de guider les élèves au cours de la CRP vers ces questionnements, en utilisant les mots clés des notions. Par exemple, lorsque les élèves discutent et réfléchissent au caractère justifié ou non de ne pas dire la vérité pour ne pas blesser, l'enseignant pourrait intervenir et demander pourquoi a-t-elle peur de blesser ? Comme réponse pourraient alors apparaître des notions telles que : elle a l'impression qu'elle mériterait de partir en vacances, elle a l'impression que c'est injuste qu'elle parte et que son amie reste. Mais on constate que le questionnement vient alors de l'enseignant et non plus des élèves, ce qui n'est pas l'objectif.

6. Support iconique

J'ai souhaité et choisi utiliser ce support suite à la séance de CRP basée sur la contradiction psychologique que j'avais introduite grâce à un album présentant des illustrations riches en sens. Je m'étais alors demandée si les images seules auraient suffi.

J'ai donc à nouveau choisi les illustrations d'un ouvrage d'Oscar Brenifier²³ proposant des oppositions, en supprimant le texte. Lors de mon choix, je me suis dit qu'il allait tout de même être difficile de mener les élèves au questionnement philosophique à partir d'une image seulement. Au final, mon choix s'est porté sur une image d'une montagne où l'on voit d'un côté un personnage qui escalade la montagne sans aucun équipement et de l'autre le même personnage qui escalade la montagne avec tout l'équipement de sécurité nécessaire. Grâce à ces images, je comptais faire émerger le thème des règles à respecter ou à braver, de la responsabilité de chacun, de la liberté de chacun.

▷ Relevé des questions et analyse de la forme du support

Type A – L'image donnée sans texte ni indication a empêché le questionnement d'un certain nombre d'élèves tandis que d'autres ne sont pas arrivés à s'éloigner de l'action du personnage dans l'image.

²³ Dans *Le sens de la vie*.

Pourquoi quand il monte il n'a pas de protection alors que quand il descend, il est équipé et attaché ?
Pourquoi celui de gauche n'a pas de corde et celui de droite en a une ?
Pourquoi le bonhomme de gauche monte-t-il sans rien et l'autre avec des protections ?
Pourquoi celui de gauche n'est pas attaché et celui de droite est attaché ?
Pourquoi l'un monte sans rien et l'autre avec des cordes ?
Sur quoi montent-ils ?
Pourquoi grimpent-ils ? (x 2)
Pourquoi faites-vous ça ? (Ici, l'élève semble s'adresser directement aux personnages de l'image, ce qui montre l'absence réelle de prise de distance.)

Type B - Une partie des questions permet de lancer la réflexion mais manque encore d'abstraction pour être complètement philosophique et se détacher du support initial. Ces questions montrent tout de même la capacité de l'élève à se questionner sur l'image qu'il observe.

Questions des élèves	Exemple de reformulation
<i>Pourquoi le bonhomme de gauche pense que l'on peut faire ce que l'on veut ?</i>	Peut-on faire ce qu'on veut même au péril de sa vie ?
<i>Pourquoi celui de gauche ne pense-t-il pas la même chose que celui de droite ?</i>	Pourquoi a-t-on des avis différents ?
<i>Pourquoi ne sont-ils pas d'accord sur une idée que pense l'un ou l'autre ?</i>	Pourquoi n'arrivons-nous pas toujours à nous mettre d'accord ?
<i>Pourquoi y en a-t-il un qui est suicidaire et pas l'autre ?</i>	Pourquoi peut-on être tantôt prudent tantôt suicidaire ?

Type D - Certaines questions réussissent à être directement prônes à la discussion philosophique. On remarquera que trois d'entre elles tournent autour de la notion de responsabilité.

Si l'on ne respecte pas certaines règles, à quoi ça sert qu'on nous les apprenne ?
Est-ce que c'est important d'être responsable ?
Faut-il être responsable ou faire ce qu'on veut ?
A quoi ça sert d'être responsable de soi-même ?

Type E - Enfin, certaines questions restent inclassables.

Lequel faut-il suivre ?

Cette question pourrait être classée parmi les questions factuelles, si l'on suppose que l'élève se demande tout simplement lequel suivre. Je la déclare inclassable car elle peut également être perçue comme philosophique si l'élève s'est demandé quel comportement suivre ? Quel comportement vaut-il mieux adopter ?

Quel est le meilleur des deux ?

Cette question reste ancrée dans la situation de l'image, mais montre que l'élève a décelé deux niveaux de comportement. Je l'estime inclassable car il est difficile de savoir sur quoi porte le « meilleur ». Est-ce leur équipement ? leur comportement ? leur expression faciale ? Elle peut donc être factuelle comme abstraite.

Quelles sont leurs différences ?

Cette question est difficilement compréhensible. En effet, le recours à l'image rend aisée l'identification des différences. Cette question peut également être interprétée philosophiquement sous la forme : quelles différences de morale / psychologiques existent entre ces deux personnages par ailleurs si semblables ?

Ce support a donc permis une certaine abondance de questions. Cependant, cette abondance est faite d'une grande quantité de questions qui ne se prêtent pas à la communauté de recherche philosophique. Placer les élèves devant des images non-accompagnées par des mots favorise probablement des questions factuelles sur l'image. En effet, bien qu'habitué à l'activité de questionnement au bout de ces six séances, les élèves n'arrivent pas nécessairement à se détacher de l'image qu'ils observent et peuvent être déstabilisés par ce nouveau type de support qui n'implique aucun mot, alors que toutes les autres séances débutaient par un support verbal.

En conclusion, l'utilisation d'un document iconographique peut permettre à une communauté de recherche de se questionner, mais l'accompagner avec quelques explications peut être bénéfique pour orienter certains élèves.

▷ Analyse du fond du support

Les sujets de fond qui peuvent émerger du document iconographique que j'ai sélectionné sont multiples. Il y a le respect de règles établies, la responsabilité de ses actes, la liberté. Ces thèmes sont chers à des élèves de CM2 dont l'attitude montre bien qu'ils entrent progressivement dans l'adolescence. Chaque décision de classe doit être prise en les concertant et doit être jugée « juste » sinon certains élèves s'en offusquent immédiatement. Certains élèves, dans un excès de « justice », tendent à faire prévaloir leurs droits à ceux des autres et « crient » à l'injustice alors qu'il s'agit simplement d'accorder à des élèves moins exubérants les mêmes droits. Enfin, certains élèves peinent à respecter les règles établies de la classe et de l'école, et ne mesurent pas les conséquences de leurs comportements déplacés. Dans un cas comme dans l'autre, permettre aux élèves de se questionner sur ces sujets semble être en adéquation avec leur personnalité en développement. Cela explique sûrement le nombre raisonnable de questions non-factuelles obtenues grâce à ce support iconique.

IV. Discussion et conclusions

Le but de cette étude en classe était de déterminer si le support initial utilisé pour débiter une séance de communauté de recherche philosophique avait un impact sur le questionnement des élèves. Comme l'analyse l'a montré, le support initial doit être envisagé sous sa forme et son fond. Ainsi, il est nécessaire de rappeler que les six séances présentées ici introduisent à chaque fois un nouveau type de support, ainsi qu'un nouveau type de concept. De ce fait, les conclusions vers lesquelles ce mémoire va tirer doivent être entendues au titre de ce mémoire uniquement. Elles seraient à vérifier lors d'une étude de plus grande ampleur qui conserverait des supports de même fond en ne changeant que la forme, puis des supports de même forme en ne changeant que le fond.

Avant la mise en place de ces séances en classe, je pensais conclure sur l'impact de la forme du document initial uniquement, or il semble, au terme de cette étude, important de préciser que la forme et le fond des amorces apparaissent difficilement séparables et ont donc un impact commun sur le déroulement du questionnement de la CRP. En effet, l'utilisation d'un mot uniquement, quel que soit le concept sous-jacent, permet de centrer l'attention des élèves sur le concept qui est déjà nommé. A l'inverse, l'utilisation d'un conte mettra n'importe quel concept en scène de manière à transmettre l'idée générale aux élèves sans la nommer.

Afin d'exploiter les questions recueillies en classe, j'ai proposé dans mon analyse une classification des questions. Cette classification s'est affinée au fur et à mesure des séances étant donné que chaque type de question, selon mon classement, n'a pas émergé à chaque fois. Ce classement propose cinq types de questions :

- Type A : Les questions factuelles. C'est à dire les questions qui ne réussissent pas à se détacher de la situation présentée dans le support initial.
- Type B : Les questions « presque » philosophiques. C'est à dire les questions qui nécessiteraient encore un travail de reformulation, de réflexion pour mieux s'éloigner du support initial et devenir complètement « philosophiques ».
- Type C : Les questions de définition. C'est à dire les questions cherchant à mieux comprendre un concept. Ces questions interviennent avant la réflexion sur ce même concept.
- Type D : Les questions directement philosophiques. C'est à dire des questions permettant de lancer la réflexion sur le concept en jeu.
- Type E : Les questions inclassables. Cette catégorie regroupe les questions qui sont difficilement compréhensibles, ou l'élève n'a pas réussi à s'exprimer de manière efficace.

La possibilité de pouvoir classer toutes les questions recueillies en tant de catégories permet d'établir le constat que l'abstraction et les questions philosophiques ne viennent pas naturellement ; elles doivent faire l'objet d'un apprentissage.

Avant de commencer l'étude pour ce mémoire, je pensais pouvoir conclure de l'adéquation d'un document initial au questionnement philosophique selon le nombre de questions de type D, « directement » philosophiques que j'allais recueillir. En effet, les questions directement philosophiques permettent d'enchaîner sur la partie discussion de la CRP. Or, lors de la retranscription des questions des élèves, pour plusieurs séances, j'ai choisi de proposer un exemple d'équivalent recherché aux questions que j'ai catégorisé comme « presque » philosophiques. Mon objectif premier dans la mise en place de CRP dans ma classe avant de

commencer ce projet était bien la partie « discussion ». C'est en analysant ce que j'écrivais pour le mémoire que je me suis rendue compte que l'intérêt principal des CRP peut être vu comme résidant dans la partie « questionnement » sur laquelle j'avais pourtant décidé de me pencher. C'est vers le questionnement philosophique qu'il faut amener les élèves et non seulement vers le débat d'idée. C'est la capacité à se questionner sur n'importe quelle situation, en s'éloignant du factuel, qui permettra à l'élève d'évoluer sereinement au contact de tout événement. Les conclusions sur l'adéquation d'une amorce valoriseront donc davantage les questions de type presque philosophique car c'est sur ce type de question qu'un apprentissage peut être fait, qu'une évolution – amélioration – peut être visée.

Pour plus de clarté lors des conclusions apportées à cette étude, voici un tableau synoptique du nombre de questions relevées selon chaque type de support :

	Actualité	Mot	Conte	Opposition	Situation	Image
Type A	9	1	5		3	8
Type B	8		6	4	6	4
Type C		7		2	1	
Type D	4	3	4	9	1	4
Type E		1				3

Il est difficile de décider si les supports ayant débouché sur un nombre élevé de questions factuelles (A) sont des supports à conseiller pour les CRP. Utiliser ces questions, c'est permettre un travail sur le questionnement ; aider les élèves à se détacher de l'immédiateté des situations qu'ils vivent pour prendre du recul. Dans cette optique, ils sont acceptables. Cependant, il est possible d'expliquer la centration des élèves sur des questions factuelles par le caractère non approprié d'un support. En effet, l'utilisation d'un fait d'actualité comme amorce de CRP suppose peut-être trop le besoin de réponse factuelle des élèves sur les événements qui nous entourent. Similairement, l'utilisation d'une image uniquement place les élèves dans une situation d'interprétation maximale. Cette interprétation mène inexorablement à des questions centrées sur l'image et non prônes à la discussion philosophique.

Le fait d'actualité, le conte et la situation d'un enfant de leur âge ont également suscité un certain nombre de questions factuelles. Néanmoins, les autres catégories de questions sont aussi abondantes. Ces supports peuvent donc être considérés comme permettant une activité de philosophie avec les élèves.

Il est possible d'observer qu'un support a permis d'obtenir bien plus de questions de type directement philosophique (D) que les autres. Ce support est l'album des contraires psychologiques d'Oscar Brenifier. Ce support est donc très adéquat pour mener des discussions à visée philosophique. Il propose une mise en relation d'un minimum de deux concepts ce qui mène les élèves à se poser des questions sur ces dits concepts directement.

Enfin, les supports ayant permis d'obtenir un grand nombre de questions presque philosophiques et de définition (B et C), sans avoir également mené à des questions factuelles, semblent favoriser l'installation d'une communauté de recherche philosophique en classe. En effet, le questionnement n'est pas encore abouti (type D) et ne mène pas directement à la discussion à visée philosophique. Le questionnement fait premièrement part d'une activité de définition, activité définie comme un des cinq critères primordiaux au « faire » de la philosophie à l'école. Le questionnement nécessite ensuite d'être affiné, réfléchi, travaillé avec les élèves, ce qui est également un des cinq critères.

Le recours à un mot ainsi qu'à l'album des contraires psychologiques sont donc deux supports à privilégier pour mettre en place une communauté de recherche philosophique avec les élèves et non uniquement une discussion à visée philosophique à laquelle il manquerait l'activité de questionnement.

Ajoutons pour terminer que certains concepts, outre le type de support, semblent favoriser le questionnement des élèves. Ce sont des concepts bien connus des élèves mais dont la vision reste duelle dans nos sociétés et avec lesquels il reste une part d'ambivalence, une part d'inconnue. L'exemple des concepts de ruse et de sincérité est probant. La voie vers un questionnement philosophique chez les élèves se trouverait donc sur des chemins qu'ils ont l'habitude de parcourir.

Bibliographie

- Auriac-Slusarczyk, E. & Maufrais, M. (2010). *Chouette ! Ils philosophent*. Clermont-Ferrand : CRDP Auvergne.
- Boizard, S. & Audoin, L. (2010). *Les grands philosophes parlent aux petits philosophes*. Toulouse : Milan Jeunesse.
- Brenifier, O. & Després, J. (2009). *Le sens de la vie*. Paris : Nathan.
- Brenifier, O. & Després, J. (2010). *Le livre des grands contraires psychologiques*. Paris : Nathan.
- Calistri, C., Martel, C., Bomel-Rainelli, B. (2007). *Apprendre à parler, apprendre à penser : les ateliers de philosophie*. Nice : CRDP Académie de Nice.
- Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Galichet, F. (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école*. Paris : Nathan.
- Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette éducation.
- Leleux, C. & Lantier, J. (2010). *Apprentis philosophes : Discussion à visée philosophie à partir de contes pour les 5 à 14 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- Lévine, J & le groupe AGSAS. <http://ateliers.philo.free.fr>. Visité le 13/01/2015.
- Lipman, M. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia : Temple University Press.
- Marsollier, C. (2011). *La philosophie à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Tozzi, M. (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion*. Bruxelles : De Boeck.
- UNESCO. (2011). *L'enseignement de la philosophie en Europe et en Amérique du Nord*. Paris : Unesco.

Mots clés :

Cycle 3, CM2, Français, Philosophie, Education au questionnement philosophique, Questions, Discussion à visée philosophique, Communauté de recherche philosophique

Résumé :

Ce mémoire se penche sur les pratiques de philosophie à l'école primaire à travers le monde et définit cinq critères primordiaux pour pouvoir décréter « faire de la philosophie » à l'école primaire. L'étude menée en classe se concentre sur un des cinq critères, le questionnement, et plus particulièrement sur la manière d'aboutir à un questionnement dit philosophique. Six séances ont été menées en utilisant des supports initiaux de différentes natures (par exemple : conte, fait d'actualité, mot), une centaine de questions ont été recueillies, analysées et classées en cinq catégories. De ces analyses il est possible de conclure quel type de support est le plus pertinent pour permettre à un enseignant d'amener un groupe d'élève à se questionner en vue d'une discussion à visée philosophique.

Summary :

Reading this work, you will learn about practicing philosophy in school with 10 year olds. It will give you an overview of what is philosophy at school before defining five primary phases that will allow you to call your activity "philosophy". The study that has been lead in the classroom focuses on one of the five stages: asking questions; and more precisely on the way to get to a "philosophical" questioning out of the pupils. Six different documents (for instance a news item, a word, a tale) have been tested to launch six sessions of philosophy. Questions have been listed, analyzed and classified into five categories. From this work, the researcher has been able to come to the conclusion that some documents, rather than others, lead pupils to ask themselves philosophical questions.