HAL
open science

S'étonner, s'interroger et penser ensemble au cycle 3

Lucie Kemystetter

To cite this version:

Lucie Kemystetter. S'étonner, s'interroger et penser ensemble au cycle 3. Education. 2016. dumas-01417990

HAL Id: dumas-01417990

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01417990

Submitted on 16 Dec 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 2015-2016

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

S'étonner, s'interroger et penser ensemble au cycle 3

Présenté par Lucie Kemystetter

Première partie rédigée en collaboration avec Cassandre Blanchon

Écrit scientifique réflexif encadré par Anda Fournel

Attestation de non-plagiat

Je soussignée **Lucie Kemystetter**, auteur de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE :

S'étonner, s'interroger et penser ensemble au cycle 3,

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Villard Bonnot, le 12 mai 2016.

Signature de l'étudiant(e)

Autorisation de diffusion électronique

d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS[1]

Je soussignée **Lucie Kemystetter** auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

S'étonner, s'interroger et penser ensemble au cycle 3,

agissant en l'absence de toute contrainte, **autorise** le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Villard-Bonnot, le 12 mai 2016.

Signature de l'étudiants(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

bon pour accord

Mots-clés :

CE2

CM1

Collaborer

CRP (communauté de recherche philosophique)

Cycle 3

Dialogue

Ecole primaire

Etonnement

S’interroger

Penser ensemble

Philosophie

Question quadrante

Questionnement

Table des matières

Première partie : théorie ……...….1

Introduction……...1

Etat de l'art ……...2

1. Qu'est-ce que la philosophie ? 2
   1.1. Définitions de la philosophie 2
   1.2. La philosophie aujourd'hui 3
2. La philosophie avec les enfants 6
   2.1. Doit-on faire de la philosophie avec les enfants ? 6
   2.2. Peut-on faire de la philosophie avec les enfants ? 8
3. Comment faire de la philosophie à l'école ? 9
   3.1. Quatre étapes pour construire une pensée philosophique : questionner, définir et conceptualiser puis dialoguer 9
   3.2. Le rôle de l'enseignant 13

Problématique…….....15

Deuxième partie : méthode ……..16

1. Le contexte support de l'étude 16
2. La mise en œuvre des CRP 17
3. Les séances analysées 18

Troisième partie : résultats et analyse……...……..20

1. La participation des élèves 20
2. L'étonnement 22
3. La formulation de questions philosophiques 26
4. La réponse à la question 30

Quatrième partie : discussion et conclusion ……..35

Bibliographie……38

Première partie: théorie

Introduction

Lorsque j'ai dû choisir le thème de mon mémoire, j'ai longtemps hésité entre le développement durable, l'égalité filles/garçons et la philosophie. Les deux premiers sont des thèmes qui me tiennent à cœur car il s'agit de valeurs qui me paraissent universelles et importantes à transmettre dans le cadre de l'Ecole. Finalement, j'ai choisi de m'inscrire dans le groupe de philosophie parce que celle-ci permet d'aborder tous les sujets et donc de traiter les questions de l'environnement ou de l'égalité mais également parce qu'elle permet de transmettre des valeurs sans les imposer, et encourage les élèves à penser ces questions de manière personnelle.

Par ailleurs, j'ai été professeur de français langue étrangère pendant dix ans dans différentes universités africaines et j'ai animé de nombreuses discussions en classe autour de sujets controversés. J'ai rapidement réalisé que mes étudiants s'étaient forgé des opinions et savaient très bien les défendre. Ils étaient habitués à participer à des débats et à argumenter. Cependant, ils partaient toujours de leur idée et allaient ensuite chercher des arguments. Pour eux, argumenter c'était toujours convaincre ou persuader. Leur pensée était toujours dualiste. Pour tout sujet abordé, ils se demandaient s'ils étaient pour ou contre. Il a été très difficile de leur apprendre à argumenter, à se poser des questions autrement qu'en termes de pour ou contre, autrement dit à dialoguer avec eux-mêmes et avec les autres. Etre enseignante à l'école primaire me permet aujourd'hui de commencer ce travail de réflexion beaucoup plus tôt, auprès d'enfants dont les opinions ne sont ni enracinées, ni conformes à une norme.

Ce qui m'intéresse surtout dans la pratique de la philosophie à l'école, c'est d'amener les enfants à penser ensemble sans nécessairement s'opposer, à collaborer de manière à construire leur pensée dans l'interaction avec les autres. S'il est difficile de dialoguer avec soi-même, j'émets l'hypothèse que cela peut être plus aisé de le faire avec les autres.

La première partie de ce mémoire présentera l'état de l'art et la seconde sera une analyse réflexive de trois séances dans laquelle je m'intéresserai à la pensée collective vue comme un dialogue.

Etat de l'art

1. Qu'est-ce que la philosophie ?

1.1. Définitions de la philosophie

1.1.1. L'héritage d'une pensée grecque

Pourquoi le ciel est-il bleu ? Qu'est-ce que l'amour ? Pourquoi existons-nous ? Pourquoi mourrons-nous un jour ? Autant de questions qui sont le reflet de l'étonnement et de la méconnaissance sur le monde. R. Rampnoux dans *Histoire de la pensée occidentale: de Socrate à Sartre* (2008, p.19-34) retrace la façon dont les êtres humains ont su affronter leurs interrogations. L'Homme a su trouver trois voies pour répondre à ses interrogations. La première fut la religion : on expliqua la création de l'univers par Dieu ou l'orage par la colère de Zeus par exemple. Ensuite, vinrent la science et la philosophie. Ce sont les Grecs qui, les premiers, utilisèrent la philosophie pour comprendre le monde.

Étymologiquement le terme « *philosophie* » vient du grec ancien : φιλοσοφία (φιλεῖν, philein : « *aimer* » et σοφία, sophia : « *sagesse* ») et signifie donc littéralement : « *l'amour de la sagesse* ». Cette discipline ne repose pas sur l'acquisition de savoirs mais se présente plutôt comme une réflexion sur le monde. Comment peut-on la définir ? Trois philosophes antiques : Socrate, Platon et Aristote nous ont donné des éléments de réponses.

Pour Socrate, la philosophie permet d'accéder à son intériorité, à mieux se connaître. Il questionnait ses concitoyens pour les aider à « accoucher leur âme ». Philosopher c'est donc s'interroger et trouver des réponses en soi-même mais aussi avec l'aide d'autrui.

Pour Platon, disciple de Socrate, il existe deux voies qui mènent à la connaissance et donc à la sagesse : l'amour et la dialectique. La dialectique « *logos* », est une discussion avec des règles particulières : une thèse est donnée sous forme de question, un interlocuteur défend une position qu'un autre attaque. Philosopher c'est construire un savoir rationnel par le dialogue.

Enfin, pour Aristote, la connaissance émerge de réflexions logiques. La vérité se trouve grâce à des raisonnements. Il invente des principes, des règles ou des formes de démonstrations pour atteindre une vérité totalement rationnelle. Philosopher, c'est donc accéder à la vérité par la logique.

A travers ces trois philosophes antiques, nous pouvons définir la philosophie comme la recherche de vérité par la pensée logique et rationnelle, le dialogue avec autrui et la connaissance de son intériorité.

1.1.2. Les deux visées de la philosophie

« La philosophie naît de l'étonnement au sujet du monde et de notre existence » (Schopenhauer). Il est naturel pour l'Homme de vouloir connaître, découvrir et questionner le monde et le sens de l'existence. Philosopher est un moyen de se rassurer en levant les interrogations. Les philosophes sont donc dans une quête de vérité. Celle-ci s'avère difficile tant il existe différentes opinions sur la vérité : rien n'est certain (vision sceptique), il n'existe qu'une seule vérité (dogmatisme), il n'en existe aucune (sophisme) (N. Go).

Pour Kant, la quête de vérité est impossible, puisqu'elle n'est qu'une illusion de l'esprit. Dans ce sens, Fernando Savater (1997) affirme que « *les vérités ne sont pas absolues, elles nous ressemblent beaucoup. Elles n'en restent pas moins des vérités c'est-à-dire plus solides, justifiées et utiles que n'importe quelle croyance qu'on leur oppose* ».

« Penser » s'oppose donc à « croire », le philosophe doit être prêt à remettre en question ou à renoncer à ses croyances (en Dieu par exemple) (N. Go). Il doit également accepter les limites de la raison car il est impossible de trancher de manière définitive certaines questions, on ne trouve pas toujours la vérité, et la vérité des uns n'est pas forcément celle des autres.

Si elle ne peut pas permettre aux êtres humains d'accéder à une vérité absolue, la philosophie peut toutefois répondre à leur quête du sens de la vie et du bonheur. En effet, déjà dans la Grèce antique, pour Epicure, la philosophie, plus qu'une discipline, était un mode de vie. En se questionnant, on développait sa raison et on pouvait atteindre la paix de l'âme, synonyme du bonheur.

1.2. La philosophie aujourd'hui

1.2.1. Penser par soi-même

On assiste aujourd'hui à des bouleversements planétaires : inégalités de plus en plus croissantes, migrations climatiques et politiques, terrorisme, repli identitaire, manipulation et endoctrinement sur Internet. Il paraît donc nécessaire et urgent d'apprendre à penser par soi-même pour mieux comprendre le monde de plus en plus complexe dans lequel nous vivons, penser ces nouveaux enjeux humains et tenter de faire preuve de plus de discernement. Les

nouvelles pratiques philosophiques qui fleurissent dans les sociétés occidentales montrent une certaine prise de conscience de cette urgence qu'il y a de prendre du recul par rapport aux préjugés, aux certitudes et au relativisme ambiant et d'accéder à une autonomie intellectuelle.

Pour Michel Tozzi, penser de manière autonome, c'est tout d'abord se poser des questions et revenir sur ses représentations. Dans « Penser par soi-même » (2011), l'auteur nous propose de :

- prendre conscience de ce que nous pensons (Quelles sont nos opinions ?)
- savoir d'où nous tenons ce que nous pensons (Quelle est l'origine de nos opinions ?)
- mettre en question ce que nous pensons (douter de nos opinions).

  Il définit la philosophie comme une réflexion sur notre rapport au monde, à autrui et à nous-mêmes. Selon lui, philosopher c'est articuler les trois processus de pensée suivants :
- conceptualiser des notions.
- problématiser des affirmations et formuler des interrogations pertinentes.
- argumenter, se donner des raisons convaincantes de douter ou d'affirmer.

1.2.2. Faire de la philosophie: les nouvelles pratiques

La philosophie est de plus en plus présente dans nos sociétés contemporaines : des « communautés de recherche philosophique », appelées aussi « discussions à visée philosophique » à l'école primaire aux « cafés philo » ou aux « cinés philo » de quartier, il y a une demande croissante. La philosophie prend de nouvelles formes et n'est donc plus seulement considérée comme une discipline scolaire, réservée aux élèves de terminale des filières générales et basée sur des savoirs théoriques, mais comme une activité accessible à tous. Quel que soit le public, ces nouvelles pratiques ont toutes en commun d'être dans l'action, car il s'agit de pratiquer la philosophie, et d'être dans le dialogue, puisqu'il s'agit de penser à plusieurs en dialoguant.

Dès ses origines, la philosophie est ancrée dans le dialogue : Socrate a commencé à enseigner dans les rues d'Athènes au hasard des rencontres qu'il faisait dans l'espace public. Dialoguer avec les autres lui permettait de les interroger pour leur faire exprimer des connaissances. Il employait aussi l'ironie pour faire comprendre à ses interlocuteurs que ce qu'ils croyaient savoir n'était que croyance.

Cependant, penser à plusieurs est une pratique relativement nouvelle, née dans les années soixante, lorsque le philosophe et pédagogue américain Matthew Lipman a commencé à

élaborer une didactique de la philosophie pour les enfants proposant de transformer la classe en communauté de recherche philosophique. Marie Agostini (2007) retrace la généalogie de ces termes.

M. Lipman s'est inspiré des travaux de Charles Sanders Pierce (1934) et de John Dewey (1916) qui ont tous deux développé le concept de « communauté de recherche ». Pour C. S. Pierce, il s'agissait d'utiliser la démarche pragmatiste de l'activité scientifique pour résoudre des problèmes philosophiques. La recherche en communauté permet de confronter les suppositions de chacun des participants afin de parvenir ensemble à trouver la solution la plus appropriée à un problème. Pour M. Lipman, on peut parler de « communauté de recherche » lorsque les enfants sont engagés, avec leurs pairs, dans un travail de structuration de la pensée. C'est en communiquant avec les autres qu'ils développent leur pensée logique et l'enseignant doit veiller au respect de deux principes : celui de la non contradiction et celui de la cohérence. Les enfants sont encouragés à justifier leurs énoncés mais également à confronter leurs points de vue à ceux des autres élèves. Ils collaborent donc pour parvenir ensemble à une pensée plus précise. Nous pouvons souligner ici l'importance de l'interaction avec les autres dans l'exercice de la pensée. En ce sens, Chaïm Perelman (1977, p.31) affirme que l'on argumente toujours pour les autres : « *Le pluralisme aiguise le sens critique, c'est grâce à l'intervention toujours renouvelée des autres que l'on peut mieux distinguer le subjectif de l'objectif* ».

Toutefois, comment est-il possible de penser à la fois par soi-même et avec les autres ? Comment ne pas tomber dans une pensée commune, comme l'écrit Léo Ferré en 1956 dans la préface de *Poètes…vos papiers !* : « *La pensée mise en commun est une pensée commune* » ?

Deux écueils sont à éviter. D'une part le relativisme qui consiste à ce que chacun ait sa vérité sans que l'on confronte les points de vue et d'autre part le dogmatisme qui n'autorise qu'une seule thèse à laquelle tout le monde doit se soumettre. Bien entendu, après confrontation des points de vue une unique thèse peut être retenue par tous mais cela n'est pas fait de manière autoritaire.

En conclusion, faire de la philosophie en communauté de recherche n'implique pas d'abandonner ses convictions personnelles mais demande d'examiner toutes les possibilités afin de retenir celles qui sont les plus cohérentes.

2. La philosophie avec les enfants

2.1. Doit-on faire de la philosophie avec les enfants ?

Faire de la philosophie apparaît comme une nécessité en ce sens que sa pratique régulière peut nous aider à penser de manière autonome et donc à ne pas laisser les autres le faire à notre place. Doit-on pour autant faire de la philosophie dès le plus jeune âge ? Faut-il institutionnaliser cette pratique?

2.1.1. Un dynamisme intellectuel

Comme nous l'avons vu précédemment, Matthew Lipman est le premier à avoir développé la philosophie avec les enfants. Alors qu'il enseigne la philosophie à l'université, il fait le constat que ses étudiants ne sont pas capables de penser par eux-mêmes. Il en déduit que l'on commence peut-être trop tard l'enseignement et surtout la pratique des habilités de raisonnement. Selon lui, l'enseignement de la philosophie ne doit plus être réservé aux niveaux post-secondaire et universitaire. Ses travaux vont lui donner raison et il va montrer que la curiosité des enfants est naturellement éveillée dès le plus jeune âge et qu'il est nécessaire de les accompagner dans leur réflexion, de leur donner des outils pour apprendre à structurer leur pensée.

Aujourd'hui, alors que l'école s'est donné pour mission de lutter contre les inégalités, il semble plus nécessaire que jamais qu'elle prenne en charge ce à quoi certains élèves n'ont pas accès à l'extérieur de l'école et qu'elle contribue à former des esprits libres.

Les communautés de recherche philosophique à l'école donnent aux enfants l'occasion d'exprimer leur pensée, de l'extérioriser mais ce n'est pas un simple moyen d'expression. L'enjeu est de les habituer à un effort intellectuel nécessaire et fondamental.

2.1.2. L'apprentissage de la citoyenneté

On pourrait également voir dans la pratique de la philosophie à l'école un outil pour lutter contre la radicalisation de certains jeunes et promouvoir des valeurs éthiques universelles. Aussi, son introduction à l'école élémentaire serait en accord avec les programmes de l'éducation nationale et entrerait dans le cadre du nouvel enseignement moral et civique mis en œuvre depuis la rentrée 2015. Cependant, la philosophie ne se réduit pas au seul apprentissage de la citoyenneté car, comme le souligne A. Lalanne (2004, p.31), elle « *ne*

considère pas le seul citoyen mais l'homme tout entier ». De plus, les questions philosophiques n'émergent pas seulement dans la vie en collectivité.

2.1.3. L'acquisition de compétences transversales

Anne Lalanne a pu suivre pendant cinq ans un groupe d'élèves qui pratiquait la philosophie et faire des comparaisons avec un groupe témoin. Les bénéfices que les enfants en retirent sur le plan scolaire sont importants, il y a un réel réinvestissement des compétences acquises dans les ateliers de philosophie :

- Le travail en groupe : il y a plus de collaboration et donc moins de conflits.
- La maîtrise de la langue orale : les élèves ont plus d'aisance, ils sont plus pertinents dans l'argumentation.
- Les mathématiques et les sciences : ils ont plus de facilité dans les phases de recherche.
- L'autonomie : ils sont plus autonomes dans l'organisation de leur travail et davantage concernés par la vie de la classe.
- Le rapport au savoir : ils ont une réelle soif d'apprendre, un autre rapport aux apprentissages qui prennent sens.

2.1.4. Comprendre le sens de l'éducation

Nous nous sommes demandé précédemment à quoi servait la philosophie. Nous pouvons tout aussi légitimement nous demander à quoi sert l'éducation. Pour nous, la finalité existentielle de l'école n'est pas de former des citoyens compétents et aptes à travailler mais de donner les moyens aux individus d'être heureux. Ils doivent apprendre à vivre pour la joie de vivre en elle-même (et non pour l'amour, l'argent…) : Nicolas Go appelle cela « *la puissance de vivre* ». Deux moyens scolaires sont possibles pour l'accroître :

- Les « *rencontres heureuses* » (N.Go, 2010, p.30) avec des personnes, des pratiques, des connaissances. La pratique de la philosophie peut les provoquer car elle permet à chacun de s'exprimer sur des sujets nouveaux lors d'instants de partage.
- Les moments de « *rencontre avec sa solitude* » (N. Go). Il est possible dans le cadre de la philosophie de donner aux élèves du travail en amont afin qu'ils commencent à se questionner seuls et d'éveiller un intérêt en eux.

On remarque actuellement un manque de motivation à apprendre de la part de certains élèves. Or, les interrogations ne peuvent pas ne pas exister. Nous, et en particulier les enfants, avons besoin de comprendre notre existence : l'envie d'apprendre est donc bien présente en chacun.

La philosophie donne les moyens de chercher des réponses à toutes nos interrogations et de développer notre pensée de manière à atteindre une certaine sagesse, si nécessaire à l'atteinte du bonheur.

2.2. Peut-on faire de la philosophie avec les enfants ?

Penser est nécessaire et cela doit s'apprendre dès le plus jeune âge mais c'est un acte difficile. Il est donc légitime de se demander si les enfants en sont capables. Dans *Faire de la philosophie à l'école élémentaire* (2004), Anne Lalanne démontre en quatre points que cela est possible.

2.2.1. La question du vocabulaire technique

Pour exprimer leur pensée de manière précise et rigoureuse, les philosophes disposent d'un langage spécifique que les enfants ne sont pas capables d'acquérir. Mais philosopher c'est aussi commencer à réfléchir sur le sens que l'on donne aux mots, à définir des concepts. Par ailleurs, les élèves de terminale ne maîtrisent pas non plus ce langage philosophique. Selon Anne Lalanne (2004), *« philosopher c'est d'abord éprouver sa pensée dans les approximations, les préjugés, les ambiguïtés du langage de tous les jours*.». La philosophie n'est donc pas inaccessible aux enfants.

2.2.2. La question des références philosophiques

De la même manière, les lycéens étudient l'histoire de la philosophie car cette connaissance doit les aider à mieux philosopher. Celui ou celle qui connaît les grands textes et les grands philosophes n'est pas pour autant nécessairement capable de faire de la philosophie. Or, comme nous l'avons dit précédemment, apprendre à philosopher c'est apprendre à penser par soi-même. Les enseignants peuvent donc tout-à-fait initier les enfants à penser de manière autonome.

2.2.3. La question de l'abstraction et de la maturité

L'abstraction est inséparable de l'activité philosophique. Or, les enfants n'en sont pas incapables. Lorsqu'ils parlent, ou lorsqu'ils comptent, ils sont déjà dans l'abstraction. Bien évidemment, il s'agit d'une activité difficile pour eux. Mais n'est-ce pas tout autant difficile pour les adolescents et même pour les adultes ?

De la même manière, certains philosophes pensent qu'il est risqué de vouloir raisonner avec les enfants alors qu'ils n'ont pas encore atteint l'âge de raison. En 1762, Rousseau écrit: « *De toutes les facultés de l'homme, la raison, qui n'est, pour ainsi dire, qu'un composé de toutes les autres, est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard ; et c'est de celle-là qu'on veut se servir pour développer les premières! Le chef-d'œuvre d'une bonne éducation est de faire un homme raisonnable : et l'on prétend élever un enfant par la raison! C'est commencer par la fin, c'est vouloir faire l'instrument de l'ouvrage. Si les enfants entendaient raison, ils n'auraient pas besoin d'être élevés* » (Rousseau, 1971, p.61-62).

Pourtant, la thèse de Rousseau est contradictoire car, si le but de l'éducation est l'apprentissage de la pensée autonome et libre, comment l'atteindre sans raisonner avec les enfants ? (Olivier Verdun, 2008)

D'autre part, nous savons que les enfants se posent très tôt des questions profondément philosophiques. Pourquoi alors, s'interdire de les guider dans la recherche de réponses à leurs propres questions ? Karl Jaspers (Verdun, 2008) nous met d'ailleurs en garde :
- Si on les laisse seuls face à ces questions, ils risquent de trouver des réponses dans les opinions communes et les préjugés.
- En grandissant, leur intérêt pour ce genre de questions s'étiole et ils se posent moins de questions.
Le travail de réflexion commence donc très tôt et il est nécessaire d'accompagner les enfants dans cette dynamique de recherche.

3. Comment faire de la philosophie à l'école ?

Faire de la philosophie à l'école c'est proposer un lieu où l'on met les élèves « *au défi de penser* » (Sasseville, 2009, p.85), mais cela n'est pas inné. Nous nous attacherons ici à expliquer comment construire une pensée philosophique dans une CRP.

3.1. Quatre étapes pour construire une pensée philosophique : questionner, définir et conceptualiser puis dialoguer

3.1.1. "La cueillette des questions " : lieu de l'émergence du questionnement

Pour que l'activité philosophique soit possible, la première exigence est de faire émerger un questionnement qui permettra de lancer les élèves dans la formation de leur pensée. Pour cela,

un support est présenté en groupe : c'est l'occasion pour chacun de s'approprier le thème. Vient alors la « *cueillette des questions* » (Leleux, 2005, p.119). Michel Sasseville (2009, p.74) recommande de les noter au tableau telles qu'elles sont formulées, accompagnées du nom de l'émetteur car il faut « *commencer à penser comme les participants le font* ». Il est important de ne pas donner les questions ou de ne pas les reformuler car elles deviendraient alors des questions d'adulte. Les questions collectées constituent « *l'ordre du jour* » (Leleux, 2005, p.120) de la discussion philosophique. Il faut en choisir une principale qui orientera la discussion (Sasseville, 2009, p.75). Pour cela, deux possibilités : le choix démocratique (les élèves votent) ou le choix de l'enseignant. Le premier permet de susciter l'intérêt des élèves mais peut également les éloigner des vraies problématiques. Au contraire, le choix de l'enseignant se fera en fonction du « *plan de discussion* » (Sasseville, 2009 p.75) qu'il a en tête. L'intérêt des élèves ne sera pas affecté du fait que la question retenue sera forcément produite par un élève.

Pédagogiquement, cette étape permet de capter l'attention des élèves, de les impliquer dans l'activité. En effet, après la découverte d'un support, quelque chose va attirer leur attention et les interroger (Sasseville, 2009, p.73). Les questions seront donc en lien direct avec les problématiques des élèves, ils se sentiront concernés et n'en seront que plus motivés.

D'un point de vue philosophique, le questionnement permet de faire émerger des problèmes. Les enfants sont amenés à questionner leur expérience, à se demander ce qu'ils veulent savoir, à remettre en cause leurs opinions et leurs représentations. Se poser une question c'est aussi mettre de l'ordre dans ses idées : identifier ce qui interpelle, mettre des mots dessus et oser présenter son interrogation. Cette étape, indispensable pour accéder au sens et à la vérité présente deux difficultés majeures : formuler une question et obtenir des questions philosophiques.

Formuler une question, voilà quelque chose de naturel chez les enfants mais qui disparaît petit à petit. A l'école, c'est l'enseignant qui pose les questions et les élèves qui y répondent (Leleux, 2005, p.33). Il peut être difficile de sortir de ce cadre. Pourtant c'est un objectif à ne surtout pas abandonner car savoir se questionner et questionner le monde est nécessaire à la formation d'un esprit critique avisé.

La deuxième difficulté est de formuler une question philosophique, encore faut-il savoir ce que c'est. Pour cela, Claudine Leleux (2005, p.34) établit des critères: une question

philosophique : porte sur le “pourquoi” (Pourquoi veut-on être libre?), sur les concepts (Qu’est-ce que la liberté?), questionne les origines, les causes (Qu’arrivera-t-il si nous ne sommes plus libres?), remet en cause nos opinions (Est-il vrai que la liberté est notre droit le plus précieux?) et cherche des justifications (Pourquoi dire que la liberté est limitée?). L’objectif d’une CRP est d’arriver à ce type de questionnement lors de la discussion puis au quotidien.

3.1.2. L’importance des mots pour définir et conceptualiser

Selon Hegel, « une pensée sans mot n’est qu’une illusion ». Avant de raisonner et d’argumenter, il convient de définir les termes d’une question afin de réfléchir dans la même direction. Définir un terme n’est pas chose aisée. Cela requiert certaines habiletés cognitives :

- L’analyse de ses idées : chacun doit répondre intérieurement à quelques questions: qu’est-ce que je crois savoir? Est-ce que ce que je pense est en rapport avec le terme à définir? Est-ce que c’est valable? En d’autres termes, il s’agit de « *penser sa pensée* » (O. Brenifier).
- L’organisation de l’information : pour formuler ses idées, chacun doit réfléchir à l’ordre des mots, choisir des termes et leur graduation.
- Faire des distinctions et des mises en relation : car « *c’est par son contraire qu’une idée se définit d’abord et le plus facilement* » (Wallon, 1945).

S’ajoute à cela la nécessité que les élèves comprennent le but de cette démarche : pour quoi définir un terme? L’enseignant doit donc annoncer explicitement l’objectif : la définition des termes sert à avoir un point de départ commun, à savoir de quoi on parle et donc à donner du sens à la question (Tozzi, 2012, p.272) : c’est la première étape vers la réponse à la question philosophique.

Cette étape connaît ses propres difficultés. La première est que la philosophie nécessite un vocabulaire précis. Cela implique de limiter les effets de la polysémie du langage mais également de s’interroger sur le sens des mots et leur implicite. Définir c’est mieux comprendre.
La seconde difficulté est la conceptualisation car les enfants sont loin des idées abstraites. Il est difficile pour eux de s’éloigner de leur propre expérience pour aller vers le général.

Enfin, la dernière difficulté est que la définition de termes ou de concepts n’est pas travaillée à l’école : d’habitude on cherche les réponses dans les outils (dictionnaire, encyclopédie,

manuel) ou l'enseignant donne lui-même la définition d'un mot qui bloque un élève. Dans tous les cas, la réponse vient rarement d'une réflexion intérieure.

3.1.3. Penser à plusieurs par le dialogue

Dans une CRP, on cherche à « d*ia-loguer dans une perspective de coopération, chaque intervention individuelle contribuant à enrichir la perspective du groupe* » (Leleux, 2005, p.34). Pour cela, les élèves doivent avoir certaines « *dispositions* » (Sasseville, 2009, p.79) : « *l'estime de soi et des autres* » (ma pensée est valable et celle d'autrui lui est égale), « *l'accueil et l'écoute de soi et des autres* » (je suis prêt à me plonger dans mes pensées et à recevoir celles d'autrui), « *la confiance* » (je peux dire ce que je pense devant les autres et inversement) et le respect. S'ajoute à cela la capacité d'étonnement et l'envie d'explorer les questions qui en découlent : Sasseville (2009, p.39) parle de « *puissance de connaître ».* Mais comment pensons-nous à plusieurs? Nous avons identifié quatre phénomènes.

Penser avec les autres, c'est penser face aux autres et prendre le risque d'être remis en question. Il faut avoir de bonnes raisons de penser sa pensée. Pour cela, un travail intérieur est nécessaire, il faut « *dialoguer avec soi-même* » (Sasseville, 2006) : faire et défaire sa pensée pour trouver la vérité, chercher à aller plus loin que ce que l'on croit et trouver la source de nos représentations. La répétition de cette pratique va former un esprit critique : on devient capable d'évaluer sa pensée. Cette quête de meilleures raisons s'accompagne forcément d'une remise en question permanente (Est-ce que j'ai de bonnes ou mauvaises raisons de croire cela ?): « la pensée critique est auto-correctrice » (Sasseville, 2009, p.40).

Penser avec les autres, c'est se confronter à des opinions différentes qui remettent en cause des certitudes. Les élèves sont alors en déséquilibre cognitif. Pour redevenir stable, ils doivent développer leur pensée. Ainsi, les enfants s'influencent et raisonnent ensemble (Sasseville, 2009, p.83), accèdent à d'autres points de vue et apprennent à changer de cadre. La pensée du groupe profite à chacun et chacun fait avancer la pensée du groupe.

Pour penser à plusieurs, il faut comprendre les autres, c'est là le rôle de la traduction. L'élève doit « *être capable de traduire en ses propres mots ce qu'il entend de la bouche des autres participants* » (Sasseville, 2009, p.36) car cela lui permet de s'approprier leurs idées et donc de mieux les comprendre. Si elles font sens pour lui, il pourra les enrichir.

Finalement le but d'une CRP est d'arriver à un type d'échange "*dialogique critique*" (Leleux, 2005, p.36) où les enfants cherchent la vérité tous ensemble, se remettent en question, s'auto-critiquent, et prennent en compte les arguments des autres.

3.2. Le rôle de l'enseignant

3.2.1. Fixer un cadre et des règles

L'apport d'une séance de français dépend de sa préparation et de son déroulement, cela est aussi vrai pour une CRP.

L'enseignant doit prévoir une progressivité dans les apprentissages visés et une régularité de la pratique philosophique car on ne peut prétendre voir apparaître toutes les habiletés cognitives dès les premières séances. Des règles doivent être définies et comprises de tous. Elles concernent tant la prise de parole que les attitudes des élèves. Voici quelques règles à mettre en place : le droit à la parole : chaque individu à un avis valable et a le droit d'être entendu ; la priorité est donnée à celui qui n'a pas encore parlé ; toute parole doit être argumentée ; on ne se moque pas des autres ; on les écoute et les respecte.

Pendant la CRP, l'enseignant doit rester gardien du cadre. Il peut mettre en place un rituel d'ouverture de séance : formule d'ouverture, rappel des fonctions de chacun, des règles et de la durée de la séance (Galichet, 2004, p.6). Le cadre mis en place permettra aux élèves d'évoluer dans un contexte de confiance et de tolérance propice à l'expression de chacun.

3.2.2. Les trois fonctions essentielles de l'enseignant

L'enseignant doit guider la réflexion des élèves car il est là "*pour animer et non pour enseigner* " (Tozzi, 2012, p.305). Pour cela, il doit utiliser le questionnement qui lui permettra de jouer sur trois dimensions de la discussion.

3.2.2.1. La structure

L'enseignant mène la discussion en questionnant les participants de manière à convoquer des habiletés cognitives (des habiletés de raisonnement, de recherche, d'organisation de l'information et de traduction) car les élèves ont la capacité de trouver des réponses en eux et entre eux. Son but est de leur donner les moyens de mieux penser. Pour cela, il peut : leur demander de reformuler leur pensée, de pointer des contradictions, d'introduire des mots nouveaux à définir, de demander de préciser ou de justifier. Il peut aussi mettre en place des

moments de récapitulation et de bilan final qui aident à apprécier la progression de la discussion.

3.2.2.2. Le caractère philosophique

Le rapport au savoir change car l'enseignant n'est plus « celui qui sait ». Il ne donne pas son avis, ne juge pas de la pertinence des réponses et il n'intervient pas sur leur contenu mais sur le traitement philosophique d'une question (Sasseville, 2009, p.96). L'enseignant doit diriger la discussion de manière à ce qu'elle soit "*multidimensionnelle*" : on appréhende les questions sous les points du vue éthique, logique, esthétique, métaphysique et/ou épistémologique. Seuls, les enfants ne sont pas capables d'aller si loin.

En outre, l'enseignant doit avoir préparé sa séance, non pas pour faire une leçon de philosophie mais pour être capable de repérer ce dont les enfants ont l'intuition et tentent maladroitement de formuler (ce que Sasseville appelle « *l'entre-dit* » (2009, p.87)). Il doit pouvoir choisir une question qui lui semble primordiale et à laquelle il sait qu'il pourra relier les autres. Une CRP reste difficile à préparer car il y a toujours une grande part d'inattendu.

3.2.2.3. La dimension affective

Enfin, le maître doit renforcer la collaboration intellectuelle (prise de conscience du rapport d'entraide et de la pensée à plusieurs) et le respect dans le groupe (Sasseville, 2009, p.93-94). Pour cela, voici quelques exemples de questions à poser : As-tu besoin d'aide? Peux-tu reformuler ce qu'a dit ton camarade? Si l'on considère ton point de vue comme possible, que se passera-t-il? (Sasseville, 2009, p.93-94). Par ailleurs, il est important que l'enseignant adopte une posture qui peut être prise en exemple : il ne détient pas le savoir, il se pose lui aussi des questions et cherche les réponses.

Problématique

Dans ma pratique enseignante, il m'a paru primordial d'animer des communautés de recherche philosophique avec mes élèves.

La pratique de la philosophie à l'école est légitimée par les programmes du bulletin officiel 2008 car elle permet d'acquérir des compétences scolaires en français et en instruction civique et morale mais également des compétences transversales utiles dans toutes les matières scolaires:

- s'exprimer à l'oral de manière précise et claire en respectant le niveau de langue adapté
- prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue
- coopérer avec un ou plusieurs camarades
- respecter les autres
- avoir conscience de la dignité de la personne humaine
- respecter les règles de la vie collective
- comprendre les notions de droits et de devoirs, les accepter et les mettre en application

Mais l'enjeu est surtout de former de futurs citoyens capables de penser de manière autonome, d'appartenir au monde et d'être heureux. Ces trois objectifs apparaissent comme fondamentaux pour l'Ecole aujourd'hui.

J'ai donc mis en place des CRP dans ma classe et je me suis demandé en quoi celles-ci pouvaient aider mes élèves à mieux penser par eux-mêmes. Puisque penser à plusieurs est un dialogue et que penser seul est un dialogue avec soi-même, j'ai émis l'hypothèse que penser à plusieurs vu comme un dialogue, pouvait contribuer à améliorer la pensée individuelle de mes élèves.

Deuxième partie: méthode

Dans cette partie, je présenterai tout d'abord le contexte de l'étude : l'école et les participants. Je détaillerai ensuite la mise en œuvre que j'ai choisie pour mener des CRP en classe puis je terminerai en présentant les séances au cours desquelles j'ai collecté des données.

1. Le contexte support de l'étude

J'enseigne cette année à l'école primaire des Adrets. C'est une petite école rurale constituée de six classes, deux en maternelle, quatre en élémentaire, toutes en doubles niveaux. Les élèves sont issus d'un milieu plutôt favorisé. Ils se connaissent bien pour la plupart et se côtoient en dehors de l'école. Le climat scolaire est donc assez favorable malgré des incidents dans la classe de CM1/CM2 dans laquelle intervient une enseignante du RASED spécialisée dans les difficultés à s'adapter aux exigences scolaires.

J'ai pour ma part la charge d'une classe de cycle trois constituée de vingt-cinq élèves : treize filles et douze garçons. Six sont en CE2 et dix-neuf en CM1. Le niveau est plutôt bon en moyenne mais les écarts sont importants : trois élèves ont de grandes difficultés et des équipes éducatives ont été mises en place pour eux. Il y a également plusieurs élèves dyslexiques ou dyspraxiques, deux élèves qui ne sont pas « scolaires » et qui ont fait l'école buissonnière une fois au cours du premier trimestre ainsi qu'un élève qui peut faire preuve de violence et qui ne parvient pas à s'intégrer dans le groupe. La classe est souvent agitée et la plupart des élèves ont du mal à rester concentrés sur les apprentissages et à respecter les règles du vivre ensemble. Leur comportement a pourtant été très correct pendant les séances de philosophie.

Dès la mise en place des CRP, ils ont tous été tout de suite très enthousiastes et se sont impliqués dans le projet. Aucun d'eux n'avait pratiqué la philosophie avant cette année et cette « matière » leur était inconnue.

Mon projet était donc de les initier et de construire un projet pédagogique selon leurs besoins. Moi-même n'ayant jamais ni pratiqué la philosophie depuis la classe de terminale ni animé de CRP, j'ai construit ce projet au fur et à mesure de l'année en me formant à travers mes lectures et en expérimentant. J'ai tout d'abord utilisé l'ouvrage de François Galichet et

travaillé autour de définitions de concepts : qu'est-ce qu'un ami ? Qu'est-ce qu'aimer ? Qu'est-ce qu'un adulte ?, avant de créer des séquences construites à partir de supports déclencheurs de questionnements.

2. La mise en œuvre des CRP

J'ai consacré une heure par semaine aux CRP dès la rentrée et j'ai mentionné ces séances dans mon emploi du temps : le lundi après-midi de 13h30 à 14h15 avant la séance consacrée à la musique et l'histoire des arts. A la fin de l'année scolaire, mes élèves auront fait environ trente-huit heures de philosophie. Ma pratique ayant évolué, il n'y a pas eu de schéma identique pour chaque séquence mais je pense avoir trouvé une régularité dans la mise en œuvre des CRP :

- Chaque séquence commence par une phase de questionnement à partir d'un support ou après le vote d'une question formulée par un élève. Les supports peuvent être de différents types. Par exemple, j'ai utilisé des textes de philosophes comme Aristote, le roman *Pixie* de Matthew Lipman (1981), et une interview d'Albert Jacquard (2001) (en annexe 1).
- La phase de réponse collective à la question est toujours précédée d'une réflexion individuelle. Les élèves ont dans leur classeur un intercalaire consacré à la philosophie et peuvent écrire librement sans que je corrige ni ne lise. Ils ont en général une semaine pour réfléchir chez eux à la question qui est notée dans leur cahier de textes comme un devoir à faire. Lorsque cela n'est pas possible, je leur laisse au moins dix minutes pour prendre le temps de réfléchir seul directement avant la séance.
- La phase de réponse collective dure une à deux séances, voire trois en fonction de l'intérêt des élèves et de la richesse des CRP.
- Toutes les séances sont suivies d'une trace écrite. Il s'agit d'un compte rendu que je réalise moi-même et qui fait la synthèse des CRP (cf. quelques exemples de comptes rendus en annexe 1). Les propos des élèves sont soit reformulés soit cités. Leurs prénoms apparaissent. Chacun peut donc se rappeler ce qu'il a dit lors de la séance précédente. Cependant, certains élèves ont souhaité ne pas voir leur prénom écrit et j'ai respecté leur choix d'anonymat afin de les inciter à prendre la parole lors des CRP.
- D'autres traces écrites peuvent être réalisées par les élèves comme par exemple l'abécédaire de la colère qui figure dans le compte rendu du lundi 7 mars.

- Après avoir lu le compte rendu de la séance précédente, les élèves ont également la possibilité d'écrire dans leur classeur des choses qu'ils voudraient ajouter et qu'ils n'ont pas dites lors de la CRP.
- Je me laisse également la liberté d'ajouter d'autres documents qui pourraient compléter et enrichir la CRP en fonction du chemin qu'elle aura pris (texte littéraire, documentaire, extrait de film, image, etc.)
- De la même manière, si cela est jugé utile, des exercices en petits groupes peuvent être proposés pour accompagner la réflexion des élèves comme ceux qui accompagnent les romans de Matthew Lipman.

En ce qui concerne les modalités de travail, je n'ai pas pu décloisonner ma classe car j'ai toujours la responsabilité de tous les élèves en même temps. Mais, étant donné qu'ils étaient calmes et concentrés pendant les CRP, j'ai décidé de travailler en grand groupe. Les tables étaient disposées en cercle ce qui était assez contraignant mais nécessaire pour que chacun puisse voir et entendre les autres élèves et se sente engagé dans la CRP. En début d'année un élève avait pour tâche de prendre des notes de ce qui était dit ou écrit au tableau. Mais nous ne l'avons plus fait car tous étaient désireux de participer pleinement à la CRP. J'envisage cependant d'ajouter le rôle de dessinateur à l'instar des caricaturistes de débats télévisés. Les dessins pourront servir à illustrer les comptes rendus.

3. Les séances analysées

Pour cette étude, j'ai décidé d'enregistrer trois séances qui sont des moments forts de ma séquence de philosophie. Elles ont eu lieu les 12 janvier, 2 février et 22 mars et sont donc espacées d'un mois chacune environ. J'ai choisi ces dates car ce sont celles que ma directrice de mémoire, Anda Fournel avait choisies pour me rendre visite et parce qu'elle s'était proposée de filmer et d'enregistrer les séances. Pour analyser les CRP de manière objective j'avais besoin de ces enregistrements pour transcrire les interactions orales.

Ces trois séances ont été entrecoupées par d'autres séances mais j'ai fait en sorte de garder une cohérence entre elles :

- la première consistait à éveiller la curiosité de mes élèves à partir du roman écrit par le philosophe Matthew Lipman pour les enfants de 8/9 ans : *Pixie* (Lipman, 1981)

- la deuxième visait à leur faire comprendre ce qu'est une question philosophique car j'avais constaté qu'ils ne posaient que des questions textuelles ou fermées. J'ai pour cela créé une activité de manipulation (cf. annexe 3) à partir du classement que propose Philip Cam (2006).
- La troisième était une CRP qui consistait à répondre à une question formulée par un élève à l'issue de la deuxième séance.

J'ai donc collecté un corpus de 2 heures et 54 minutes et j'en ai transcrit 1 heure et 40 minutes en utilisant les conventions de transcriptions GEDO/GARS.

Aussi, ces données ne me permettent pas de répondre à ma problématique : en quoi les CRP peuvent aider les élèves à mieux penser par eux-mêmes ? En effet, l'hypothèse que penser à plusieurs vu comme un dialogue contribue à améliorer la pensée individuelle ne peut être vérifiée sans données sur la pensée individuelle.

J'ai donc décidé de répondre à la question suivante : Comment pouvons-nous amener les élèves à faire de la philosophie ? en analysant ces trois séances et en utilisant des indicateurs fiables. La première me permettra d'étudier leur capacité à s'étonner, à s'interroger sur le monde, la deuxième leur capacité à formuler des questions philosophiques et la troisième leur aptitude à penser ensemble.

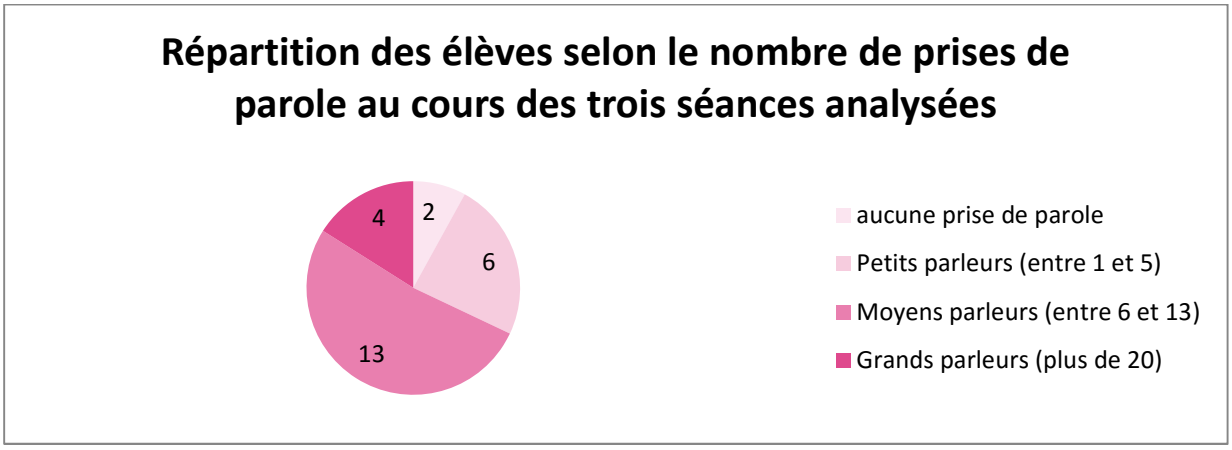
Troisième partie: résultats et analyse

Dans cette partie, je présenterai les résultats et je les analyserai. Je me suis tout d'abord intéressée à la participation orale des élèves puis j'ai essayé d'analyser chaque spécificité de mes trois séances : l'étonnement, la formulation de questions philosophiques et la réponse à une question en CRP.

1. La participation des élèves

Il m'a paru intéressant de comptabiliser le nombre de fois que chaque élève avait pris la parole au cours de ces trois séances. J'avais l'impression qu'elle était assez bien distribuée dans le groupe mais je voulais avoir des chiffres objectifs. Voici les résultats :

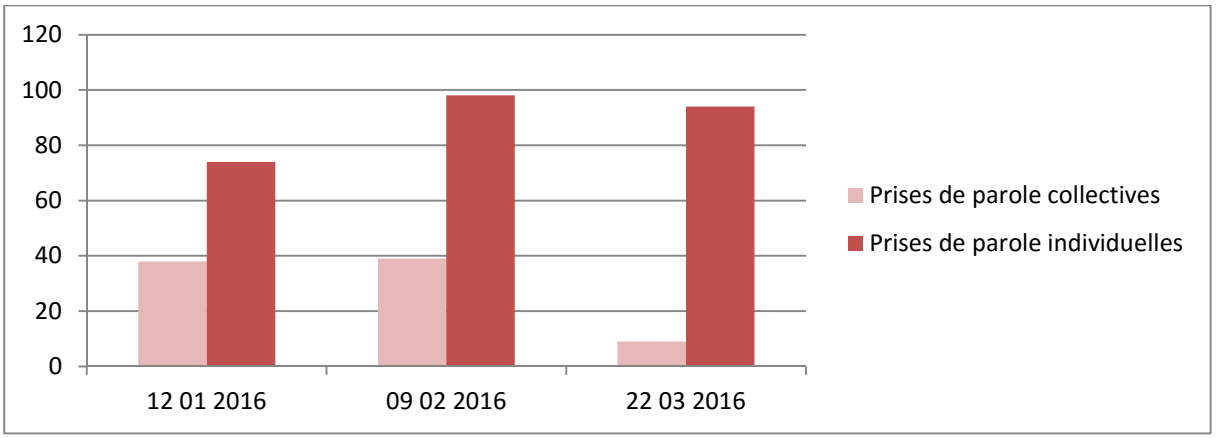
Prénoms	Nombre de prises de parole			Total
	12 janvier	09 février	22 mars	
Plusieurs élèves en même temps ou groupe classe	38	39	9	86
Agathe	absente	4	4	8
Calista	8	5	8	17
Rebecca	0	1	2	3
Garance	1	12	1	14
Célestine	3	1	2	6
Emma	0	1	0	1
Victoire	9	19	10	38
Jacinthe	0	absente	0	0
Evan	2	3	0	5
Marwan	1	2	3	6
Yann	5	4	4	13
Anna	6	14	9	29
Léonie	4	2	6	12
Manon	0	0	0	0
Elouen	3	1	8	12
Eloïse	0	4	0	4
Jules	4	3	2	9
Théo	6	2	3	11
Benoît	1	1	3	5
Raphaël	3	3	8	14
Sarah	2	absente	8	10
Gabriel	1	absent	7	8
Issa	12	6	6	24
Victor	3	6	absent	9
Augustin	1	4	0	5
Nombre d'élèves présents	24	22	24	25
	Durée : 40 min	Durée : 60 min	Durée : 40 min	



Ces données viennent confirmer ce que j'avais observé. Les tours de paroles sont plutôt bien distribués et les élèves participent presque tous. Seules deux élèves n'ont jamais pris la parole.

Nous remarquons également une évolution des prises de paroles pour certains élèves et nous pouvons supposer qu'ils ont davantage confiance en eux au fil des discussions (Rebecca, Sarah et Gabriel). Par ailleurs, la participation de certains élèves semble plutôt liée au thème de la séance (Garance, Anna et Eloïse par exemple).

Nous pouvons remarquer un chiffre significatif mis en évidence dans le graphique ci-dessous.



Les prises de parole sont considérées comme « collectives » lorsque plusieurs élèves parlent en même temps, la plupart du temps pour répondre à une question ouverte ou fermée que je leur pose. Les réponses des élèves ne sont pas toujours distinctes et peuvent s'opposer. Nous remarquons que les prises de parole collectives sont plus rares lors de la troisième séance et cela peut être interprété de deux manières : soit j'ai posé moins de questions au groupe classe ne leur permettant pas de répondre tous en même temps, soit les élèves se sont davantage écoutés et ont mieux respecté leur tour de parole.

2. L'étonnement

La séance du 12 janvier a été la première à avoir été précédée de l'introduction d'un support. L'idée était d'utiliser un texte déclencheur de questionnement. Les élèves devaient lire chez eux le premier chapitre du roman *Pixie* du philosophe et pédagogue américain Matthew Lipman que j'ai légèrement modifié effaçant les références américaines de manière à ce qu'ils puissent davantage s'identifier au personnage de Pixie (cf. annexe 2). J'ai distribué ce texte une semaine avant la séance et j'ai demandé à mes élèves de penser à ce qui les étonnait dans l'histoire, s'il y avait des choses qu'ils avaient envie de savoir ou comprendre.

L'hypothèse de départ était que la lecture du roman allait éveiller leur curiosité et leur permettre de se poser des questions. J'espérais qu'à défaut d'être philosophiques, ces questions puissent être reformulées et réutilisées dans des CRP.

Pour analyser cette séquence, j'ai utilisé les indicateurs suivants :

- Les questions des élèves (nombre et type).
- Le nombre de prises de parole de chacun d'eux.

En effet, si certains élèves n'ont posé aucune question, leur participation peut montrer leur intérêt pour le roman.

J'ai classé les questions des élèves en quatre catégories, reprenant la classification proposée par Philip Cam (2006, p.32-36) : « The Question Quadrant » car elle permet de définir les critères que doit avoir une question pour être philosophique.

1. Les questions textuelles fermées

Il s'agit de questions de compréhension. Elles portent le plus souvent sur l'explicite du texte mais on peut également y répondre en s'appuyant sur l'implicite. Cependant, elles ne prêtent pas au débat interprétatif et il n'y a qu'une seule réponse admise que l'on peut justifier en citant le texte. Elles font donc appel à des stratégies de lecteur. La réponse est écrite dans le texte ou peut être trouvée à l'aide d'indices qui se trouvent dans le texte.

2. Les questions textuelles ouvertes

Ce sont les questions que l'on pose sur les textes littéraires. Elles peuvent s'appuyer sur l'implicite du texte et admettent plusieurs interprétations différentes. Elles permettent donc le débat interprétatif.

3. Les questions intellectuelles fermées

La lecture du texte ne permet pas de répondre à ces questions. Pour trouver la réponse, puisqu'une seule réponse est admise, il faut la chercher ailleurs que dans le texte. On peut faire appel à nos connaissances, à notre culture générale. On peut également demander à un expert ou chercher cette réponse dans une encyclopédie, un dictionnaire ou un ouvrage spécialisé par exemple.

4. Les questions intellectuelles ouvertes

Il s'agit des questions qui demandent une réflexion intellectuelle, un examen critique. On ne peut y répondre sans avoir réfléchi aux différentes options qui se présentent à nous, sans les avoir évaluées, examinées et confrontées. Elles demandent de définir des concepts. Plusieurs réponses peuvent être admises. On peut aussi ne jamais réussir à y répondre. Ce sont les questions philosophiques.

Pendant cette séance qui a duré 40 minutes, 19 questions ont été posées par 10 élèves différents. Ils ont donc montré leur intérêt pour l'histoire et leur étonnement en posant de nombreuses questions. D'autres ont souhaité répondre directement aux questions et ont exprimé leur état de certitude :

Issa	moi je sais moi je sais
	(…)
Victoire	moi je pense savoir

Voici un classement de leurs questions selon les quatre catégories énoncée précédemment. Elles sont numérotées de 1 à 4 :

<table>
<tr><th colspan="4">Questions textuelles</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Questions fermées</td><td>Compréhension (type 1)

Yann : Pourquoi Pixie elle dit à Normand : « tu es fin » ?

Anna : Qui est-ce qui dit : « Qu'est-ce que tu cherches à faire, te changer en bretzel ? »</td><td>Interprétation (type 2)

Yann : Pourquoi Bruno ne veut-il plus parler ?
Gabriel : Pourquoi Isabelle trouve-t-elle que Bruno a des yeux de loup ?
Sarah : Pourquoi l’animal mystère doit-il être secret ?
Léonie : Pourquoi Pixie pense qu’elle pourrait être elle-même la créature mystère ?
Victor : Pourquoi Pixie se donne un nom elle-même ? Quel est son vrai nom ?
Benoît : Et si ça se trouve, elle peut mentir ?
Victoire : Pourquoi Normand, il aime pas les zoos ?
Calista : Quelle est la créature mystère de Pixie ?
Jules : quel âge a Pixie ?
Célestine : Pourquoi Pixie embrasse Isabelle ?
Issa : Est-ce que Pixie est un animal ?</td><td rowspan="2">Questions ouvertes</td></tr>
<tr><td>Mobilisation de connaissances (type 3)
Calista: Pourquoi Pixie ne peut-elle plus bouger son corps ?
Anna : est-ce que c’est vrai ?
Célestine : Mais c’est pas possible que Pixie elle peut faire bouger ses oreilles !
Théo : Est-ce que Mr Migeot a pu connaître Victor Hugo ?
Théo : Est-ce qu’on a le droit, quand on est grand, de changer son prénom ?</td><td>Réflexion philosophique (type 4)</td></tr>
<tr><td colspan="4">Questions intellectuelles</td></tr>
</table>

Ce classement met en évidence que le texte était bien compris car les questions de compréhension sont rares (2 occurrences). Certains élèves l’avaient lu plusieurs fois et je le leur ai relu en début de séance.

Les questions portant sur des connaissances scientifiques sont plus considérables (5 occurrences). Il semble important pour les élèves de différencier le vrai du faux, les histoires réalistes des histoires fantastiques :

Anna est-ce que c'est vrai que Pixie elle ne pouvait plus bouger son bras parce que l'auteur il peut partir dans le fantastique comme dans les histoires pressées[1]

Les questions les plus nombreuses portent sur l'interprétation (11 occurrences). Les élèves n'ont lu que le premier chapitre et ont très envie de connaître la suite :

E[2] pourquoi vous avez envie de savoir cela

Calista parce qu'on est curieux de savoir quel est son animal mystère + parce que peut-être elle choisira un truc qu'on s'attendait pas + on sait pas ce qu'elle va choisir en fait + du coup on a super envie de savoir

Il n'y a aucune question philosophique mais Théo a fait une généralisation à partir du mystère qui entoure le « vrai » prénom de Pixie :

Théo est-ce qu'on a le droit quand on est grand de changer son prénom

Nous ne savons pas si le terme « droit » renvoie, pour cet élève, à la loi ou à la possibilité morale. Dans le deuxième cas, nous pourrions considérer cette question comme philosophique.

Certains élèves se sont d'ailleurs demandé quel était le vrai prénom de Pixie : celui que ses parents lui ont donné, ou celui qu'elle s'est donné elle-même. Ce qui aurait pu conduire à la formulation d'une question philosophique ou du moins une question portant sur la définition d'un concept : que veut dire « vrai » ?

Un autre élève, Issa, était très intéressé par le personnage mystérieux de Pixie :

Issa est-ce que Pixie est un animal

Cette question résonnait avec une discussion que nous avions eue la semaine précédente sur la nature humaine : qu'est-ce qui différencie les êtres humains des autres animaux ? J'aurais peut-être pu écrire sa question au tableau et revenir sur la discussion que nous avions eue pour leur faire comprendre en quoi cette question était philosophique et donc différente des questions de types 1, 2 et 3.

[1] L'élève fait référence aux histoires pressées de Bernard Friot (1988, 1991, 2002) que nous avons étudiées.
[2] E = enseignante

La séance s'est déroulée dans le calme, les élèves se sont prêtés au jeu. A l'issue de cette séance, j'avais la certitude que mes élèves avaient un réel désir de chercher à comprendre ce qui les étonnait. Ils étaient donc capables de s'interroger mais avaient plus de difficultés à formuler des questions philosophiques. En effet, réfléchir, penser, ce n'est pas imaginer des raisons, des causes, ou faire des suppositions sur la suite d'une histoire. C'est pour cela que ma deuxième séance a été consacrée à la formulation de questions philosophiques. Ce travail était nécessaire car ils n'avaient jamais fait de philosophie et avaient l'habitude qu'on leur pose les trois autres types de questions dans les disciplines scolaires.

3. La formulation de questions philosophiques

L'activité principale de cette séance consistait à classer des questions selon les quatre catégories de Philip Cam (2006) mais dans un langage adapté à la compréhension des enfants.

1. La réponse est dans le texte. / Il n'y a qu'une seule réponse.
2. Je peux imaginer la réponse. / Il y a plusieurs réponses possibles.
3. Je connais déjà la réponse ou je peux la trouver en demandant à quelqu'un ou en cherchant dans une encyclopédie. / Il n'y a qu'une seule réponse.
4. Il faut que je réfléchisse. / Il y a plusieurs réponses possibles.

Un travail similaire avait déjà été fait en littérature pour développer des stratégies de lecteur. Ce travail ne leur était donc pas inconnu mais je n'avais pas abordé les questions philosophiques de type 4. Pour cette activité les élèves disposaient d'un tableau pour deux et d'une liste de questions. Après avoir découpé chaque question, ils devaient essayer de les classer dans le tableau (cf. tableau complété par des élèves après correction, en annexe 3).

Pour faciliter le classement des questions de types 1, 2 et 3, j'ai choisi des questions dont les élèves connaissaient déjà les réponses notamment des questions sur le roman *Pixie*.

L'hypothèse de départ était que le classement des questions selon les catégories de Philip Cam, à travers une activité de manipulation, pouvait aider les élèves à comprendre les différences qu'il y a entre les questions philosophiques, les questions textuelles et les questions fermées.

L'objectif de cette activité a été explicité dès le début de la séance :

E à votre avis + pourquoi on fait cet exercice + là maintenant + Augustin

Augustin pour savoir quelles sont les questions philosophiques

E et elles sont où alors les questions philosophiques à votre avis + Augustin

Augustin euh de type un

E de type un +++

Calista : ben non

(…)

Anna philosophie c'est + il faut que je réfléchisse

E oui merci Anna est-ce que vous êtes d'accord avec Anna

Elèves[3] oui

Puis à la fin de l'activité je repose la question :

E Augustin est-ce que tu pourrais expliquer à Raphaël et Yann + ce que c'est pour toi qu'une question philosophique chut on écoute Augustin

Augustin ben il faut qu'on cherche on n'a pas la réponse dans le texte +++

Certaines questions comme la première ne semblent pas poser de problème et les élèves sont d'accord à l'unanimité :

E + alors la première question quel âge a Pixie + vous la mettez où quel âge a Pixie

Augustin La réponse est dans le texte

E Est-ce que tout le monde est d'accord avec Augustin

Elèves oui

D'autres questions comme la deuxième, ont été plus difficiles à classer car les élèves ne se souvenaient plus des réponses :

E question suivante + pourquoi monsieur Migeot demande-t-il aux enfants de choisir un animal mystère + vous la mettez où celle-là + Agathe

Agathe la réponse est dans le texte

[3] Plusieurs élèves prennent la parole en même temps.

E la réponse est dans le texte c'était quoi la réponse moi je ne me souviens plus vous vous souvenez de la réponse Agathe

Agathe euh j'ai mis la réponse est dans le texte mais je me souviens plus

Certaines questions ont aussi posé problème comme celle sur le gaspillage car pour les élèves ce qui n'est pas moral est donc proscrit ne laissant pas de place à la discussion. Un travail plus important est donc nécessaire pour traiter ce type de questions afin d'éviter une transmission des valeurs qui soit injonctive ou moraliste. En effet, il est important que les enfants comprennent que les questions environnementales méritent qu'on y pense de manière autonome plutôt que l'on adhère aux convictions des autres sans réfléchir :

E est-ce vraiment important de ne pas gaspiller

Victor ben oui c'est important de ne pas gaspiller

E y a une réponse

Elèves oui

E on peut avoir une seule raison ou plusieurs raisons

Elèves plusieurs raisons

E on peut trouver la réponse dans une encyclopédie

Elèves oui

Jules philosophique

E y a personne qui peut nous dire ah mais finalement c'est pas grave de gaspiller après tout

Victoire oh non

E moi je dis aujourd'hui et puis ça m'est égal de laisser la planète dans cet état-là à quelqu'un d'autre

Victoire oh non

E est-ce qu'on peut avoir plusieurs avis

Elèves oui

E est-ce qu'il faut pas réfléchir peut-être un petit peu

Elèves si

X[4] quand même

E moi je l'avais mise ici[5] celle-là

Elèves moi aussi

Après cette activité j'ai demandé aux élèves s'ils pouvaient formuler eux-mêmes des questions philosophiques. Voici un classement de leurs questions que j'ai fait moi-même après la séance en utilisant le cadre de la question quadrante de Philip cam.

<table>
<tr><th colspan="4">Questions textuelles</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Questions fermées</td><td>Compréhension (type 1)
Aucune</td><td>Interprétation (type 2)
Aucune</td><td rowspan="3">Questions ouvertes</td></tr>
<tr><td>Mobilisation de connaissances (type 3)

Raphaël : Qu'est-ce que la conjugaison ?

Issa : Pourquoi Toumaï s'appelle Toumaï ?

Evan : Comment on a créé le monde ?

Anna : Pourquoi la Terre est-elle ronde ?

Victor : Pourquoi il y a de la gravité ?

Rebecca : Pourquoi la mer est-elle bleue et pas rose ?

Célestine : Comment nous avons inventé l'écriture ?

Théo : Pourquoi la France c'est la France et pas l'Italie ?

Yann : Pourquoi la France c'est la France et pas un autre pays ?</td><td>Questions presque philosophiques

Victoire : Pourquoi on était des hommes préhistoriques et à chaque fois on change ?

(→ Peut-on donner un sens à l'évolution des espèces?)

Anna : Pourquoi on appelle ça des ciseaux ?

Léonie : Pourquoi la classe on l'appelle la classe ?

(→ Y a-t-il un lien entre le signifiant et le signifié ou est-ce arbitraire ?)

Agathe : Pourquoi c'est nous et pas quelqu'un d'autre ? (→ Qui suis-je ?)</td></tr>
<tr><td></td><td>Réflexion philosophique (type 4)

Yann : Pourquoi on se pose des questions ?

Elouen : Ça sert à quoi la philosophie ?

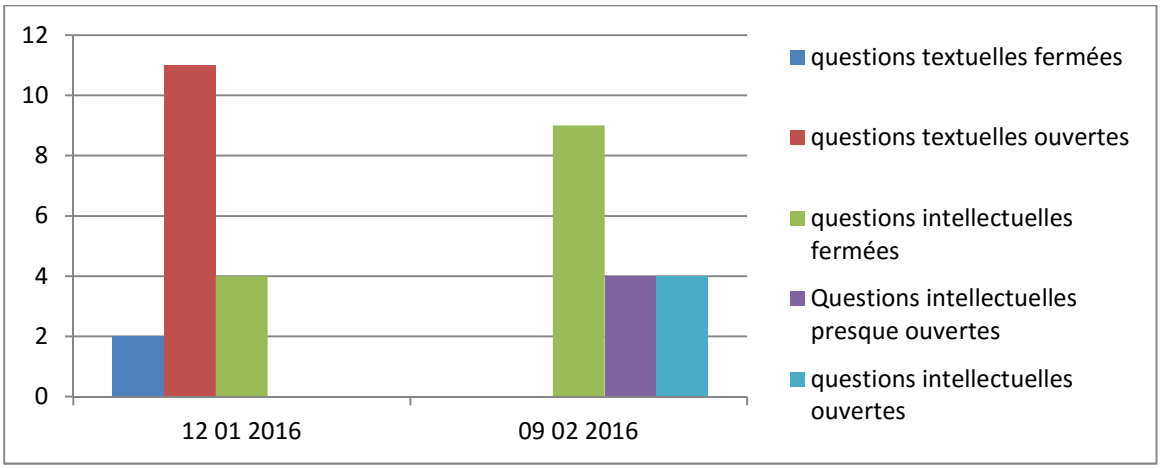
Garance : Pourquoi un jour on meurt ?

Marwan : Pourquoi on existe ?</td></tr>
<tr><td colspan="4">Questions intellectuelles</td></tr>
</table>

[4] Elève non identifié
[5] L'enseignante montre les questions de type 4

Il n'y a eu aucune question textuelle (type 1 et 2), 9 questions de type 3, 4 questions presque philosophiques et 4 questions de type 4. 6 questions sont liées à des problématiques scientifiques (origine du monde, évolution des espèces), 4 portent sur le langage, 2 sont liées à la pratique philosophique et 3 sont des questions existentielles.

Le graphique ci-dessous permet de comparer les types de questions que les élèves ont posées le 12 janvier et celles qu'ils ont posées après l'exercice de classement du 9 février :



Nous constatons la disparition des questions textuelles, une nette diminution des questions intellectuelles fermées et un nombre significatif de questions philosophiques ou presque philosophiques le 9 février.

Ces résultats viennent confirmer l'hypothèse de départ et montrent que les élèves ne posent pas spontanément des questions philosophiques lorsque la consigne est de dire ce qui les étonne mais que grâce à cet exercice ils ont non seulement compris ce qu'étaient des questions philosophiques mais ont également été capables d'en poser.

4. La réponse à la question

Au cours de la séance du 22 mars, les élèves ont tenté de répondre à la question d'un camarade pour laquelle ils avaient voté. Il s'agissait de la question de Yann : « Pourquoi on se pose des questions ? » Ils ont eu une semaine pour réfléchir à cette question avant la CRP.

Les hypothèses de départ étaient que les CRP devaient favoriser la réflexion collective et que le guidage de l'enseignant pouvait éviter les écueils suivants :

- ne pas vouloir remettre en question ses opinions.

- ne pas oser donner son propre avis de peur de penser différemment des autres.

Pour analyser les facultés des élèves à penser ensemble, je me suis inspirée d'une grille d'observation que Michel Sasseville (Gagnon et Sasseville, 2007) a proposée au cours d'une CRP qui a eu lieu au collège Vercors à Grenoble le 18 novembre 2015 dans le cadre du séminaire Phileduc organisé par le laboratoire de linguistique et de didactique des langues étrangères et maternelles (LidiLEM) de l'Université Grenoble-Alpes.

J'ai répertorié dans le tableau suivant dix habiletés de penser que j'ai relevées dans les transcriptions de cette séance. Je les ai classées de celle qui me paraît être la moins complexe à celle qui me semble être la plus complexe.

	Habiletés de penser	occurrences
1	Etre d'accord avec un camarade / reprendre son idée sans le citer	Agathe, Calista (X2), Issa, Célestine, Anna, Elouen
2	Reprendre les propos d'un autre élève en citant son prénom	Victoire, Gabriel (X4), Calista, Célestine, Issa, Sarah, Agathe, Jules
3	Apporter une idée nouvelle en lien avec le thème de la discussion mais sans lien avec les idées précédentes	Elouen (X2) Victoire Anna Calista (X3) Rebecca Léonie Marwan
4	Apporter un exemple à l'idée d'une autre personne, donner un autre exemple	Gabriel, Calista, Elouen
5	Elaborer une idée nouvelle directement à partir de celles des autres	Calista (X3) Anna
6	Répondre à la question d'un camarade	Raphaël, Gabriel
7	Trouver une justification au point de vue d'un autre élève	Agathe
8	Aider un camarade à formuler une idée/ reformuler son idée	Victoire, Yann
9	Apporter un contre-exemple à l'idée d'un camarade	Benoît, Célestine, Yann
10	Apporter une idée en contradiction avec les idées précédentes	Issa, Sarah
11	Réfléchir sur le processus de recherche	Agathe

Si nous comparons les données du graphique ci-dessous et le tableau référençant la participation des élèves, nous pouvons dire que sur 24 élèves présents ce jour-là, 18 ont pris la parole dont 16 pour faire une remarque qui a participé à la construction de la pensée collective.

Ces résultats mettent en évidence que les élèves de ma classe sont non seulement capables d'utiliser des habiletés de penser (trouver des exemples, des contre-exemples, justifier un point de vue, etc.) mais qu'ils le font ensemble de manière collaborative. Leur pensée se construit au fur et à mesure des interactions avec les autres. La discussion est un véritable dialogue et les élèves se montrent ouverts aux idées des autres et désireux de comprendre ce qu'ils veulent dire.

Voici quelques exemples:

Exemple 1 : Elouen est le premier à prendre la parole. Agathe montre qu'elle est d'accord avec lui et vient apporter un exemple qui justifie l'idée de son camarade. Victoire contribue à la réflexion à son tour en apportant des précisions sur la pensée d'Agathe (associant la massue à la préhistoire).

Elouen	ben se poser des questions ça sert à connaître des choses (…) apprendre des choses
	(…)
Agathe	ben se poser des questions je trouve que ça sert aussi à apprendre parce que si on s'était pas posé de questions là on serait même pas ici on serait encore avec notre massue beh
E	alors on serait encore avec notre massue + pourquoi tu parles de massue
Agathe	pourquoi je sais pas
	(…)
Victoire	parce qu'il y a les hommes préhistoriques ils avaient des + massues

Exemple 2 : Deux élèves : Benoît et Célestine vont apporter un contre-exemple à l'idée de Calista.

Calista (…) ben je sais pas euh par exemple dormir on se pose pas de questions quand on dort on dit allez je vais dormir

(…)

Benoît ben moi dans le lit je me pose des questions est-ce que je suis à l'envers est-ce que je suis à l'endroit est-ce que je suis retourné est-ce que je suis debout des trucs comme ça

(…)

Célestine ben moi dans mon lit euh je me dis euh XXXXX lit parce qu'en fait moi mes doudous dans mon lit ben après je remonte et je me dis est-ce que maman est là en train de dormir avec moi et est-ce qu'en vrai mes doudous c'est comme si c'était ma maman donc je me pose des questions pendant que je dors

Exemple 3 : Un élève, Issa, apporte une nouvelle idée qui vient en contradiction avec les idées précédemment évoquées mais de manière plutôt confuse. Sarah élabore une nouvelle idée à partir de cette remarque et marque ainsi une opposition à l'opinion jusque-là développée. Yann vient ensuite reformuler l'idée de Sarah.

Issa et aussi quand on se pose des questions qui sont pas très joyeuses et ben en fait c'est pas très très bien

(…)

Sarah ben les questions c'est bien de s'en poser mais pas trop parce que si tu te si tu te si tu te poses tout le temps tout le temps chaque seconde sur tout par exemple je sais pas XX comme ça tu peux devenir fou parce que si tu te poses à chaque seconde

Yann faut pas être trop curieux

(…)

Sarah est-ce que je vais mourir demain est-ce que je vais mourir ça t'inquiète je sais pas des trucs comme ça

(…)

Sarah ouais par exemple tu peux plus sortir de chez toi des trucs comme ça avoir peur
(…)

Un peu plus loin dans la discussion, Laura, qui affirmait jusque-là que se poser des questions était important, modère ses paroles :

Laura (…) des fois euh ben je sais pas euh par exemple euh quel euh quand est-ce qu'on sera mort ben ça on n'a pas vraiment envie hein

Laura quand est-ce qu'on sera mort

E ah

Laura ça on n'a pas vraiment envie mais

E de le savoir

Laura ben oui

E parce qu'on peut le savoir

Laura ben non non pas vraiment mais un jour on sera mort ça on le sait

Exemple 4 :

Vers la fin de la séance, Agathe fait cette remarque pertinente qui montre qu'elle est capable de métacognition. En effet, elle pense l'acte de penser collectif.

Agathe ben en fait euh en fait au début on était partis sur la question de Yann et là on a un peu dévié XXX en fait dès qu'on se pose une question et ben on met pas une minute top chrono et ben on a dévié sur une autre question et en fait tac tac tac et ça fait une discussion à l'infini là là on n'est plus du tout sur la question de Yann on est totalement sortis du sujet

Quatrième partie: discussion et conclusion

L'objectif de cette étude était d'observer de manière objective comment des élèves de cycle 3 s'étonnent, formulent des questions philosophiques et y répondent ensemble en dialoguant. J'avais émis l'hypothèse qu'ils seraient capables de faire de la philosophie si je leur apportais des outils et un guidage.

L'analyse de la participation des élèves a tout d'abord montré que presque tous prenaient assez facilement la parole pendant les séances de philosophie à condition que le thème les intéresse. La transcription des interactions m'a également permis de prendre conscience que deux de mes élèves n'avaient jamais parlé au cours des trois séances analysées. Le regard que les enseignants ont sur leurs élèves n'étant pas toujours objectif, j'aurais pu classer ces élèves dans la catégorie des « petits parleurs » sans m'apercevoir qu'elles ne prenaient jamais la parole. Il sera donc intéressant de chercher à savoir si elles participent d'une manière ou d'une autre aux CRP, en écoutant ou en réfléchissant intérieurement. Je cherche également à mettre en place des outils pour les aider à communiquer leurs idées, sans leur imposer de prendre la parole, à travers des activités écrites dans un premier temps par exemple.

La première séance a pu confirmer l'hypothèse que les élèves ne posent pas spontanément des questions philosophiques si cela n'est pas explicité clairement. Je souhaitais exploiter directement leurs questions dans une CRP mais j'ai réalisé que cela était prématuré. Néanmoins, travailler sur le roman de Matthew Lipman, *Pixie* (1981) a permis de montrer que mes élèves sont capables de s'étonner et qu'ils le font avec beaucoup de spontanéité. Ils sont curieux et désireux de comprendre ce qui les étonne. Ce roman, écrit par un philosophe, était différent des œuvres de littérature de jeunesse qu'ils ont l'habitude de lire. J'avais des appréhensions avant de l'utiliser mais je pense que cela a été un choix judicieux car il a réellement éveillé leur curiosité.

L'activité de classification des questions menée au cours de la deuxième séance était nécessaire pour pouvoir continuer les CRP à partir des questions des élèves. En effet, demander aux élèves de poser des questions philosophiques présuppose qu'ils sachent ce que cela signifie. En ce sens, utiliser la classification de Philip Cam était intéressant car elle a permis de définir ce qu'est une question philosophique à partir de critères précis. Il convenait également d'utiliser un vocabulaire adapté pour présenter ces critères aux enfants : « C'est

une question pour laquelle on ne trouve pas de réponse dans le texte, on ne peut pas imaginer la réponse, il n'y a pas qu'une seule réponse, parfois on ne peut pas avoir de réponse, il faut réfléchir… ») Cependant, même si les élèves étaient impliqués dans la tâche, celle-ci était trop complexe pour certains. Si je devais réutiliser cette activité, je choisirai des questions plus simples à classer et en moins grand nombre.

La dernière séance témoigne qu'une CRP au cycle 3 peut être d'une grande richesse. L'analyse a montré que mes élèves avaient dialogué entre eux, qu'ils avaient été capables de construire leur pensée au fur et à mesure des interactions, en s'écoutant et en réagissant aux propos des autres. Les seules limites que l'on pourrait mettre en lumière viennent de moi-même. Comme nous l'avons vu dans l'état de l'art, le guidage de l'enseignant est essentiel au cours d'une CRP à l'école. Mes interactions n'apparaissent pas beaucoup dans cette étude mais mon rôle a été très important comme en témoignent les transcriptions de cette séance que je n'ai malheureusement pas pu mettre en annexe. Il a fallu que je distribue les tours de parole en étant attentive à tous, que je laisse les enfants exprimer leur pensée ou que je les y encourage, que je structure la discussion sans être directive, et surtout, que j'essaie de comprendre ce qu'ils voulaient dire et que je les aide à reformuler leur pensée si besoin. Tout cela demande une grande concentration, et il est parfois difficile de réagir rapidement et d'exploiter tous les moments clés de la discussion. Il y a eu des interventions pertinentes d'élèves qui auraient mérité d'être davantage explorées et approfondies. J'ai par exemple entendu la dernière remarque d'Agathe qui était très pertinente : « On n'est plus du tout sur la question de Yann, on est totalement sortis du sujet. » mais sans la prendre en compte et sans saisir l'occasion de recentrer la discussion. Il est également difficile lorsque l'on anime une CRP, d'être dans le détail et d'avoir une vue d'ensemble. Pourtant, cela est important pour pouvoir faire une synthèse en fin de séance et reprendre les principales idées. Enfin, la question de Yann : « Pourquoi on se pose des questions ?» a été d'emblée comprise comme « A quoi cela sert-il de se poser des questions ? ». Ce qui n'était pas exactement la même chose. A défaut d'imposer aux élèves de répondre à la première question, j'aurais pu pointer le glissement ou au moins le leur signaler en fin de séance.

En conclusion, cette expérience menée cette année avec mes élèves a été aussi enrichissante pour eux que pour moi. J'ai eu beaucoup de plaisir à animer les discussions, à voir mes élèves concentrés et impliqués dans un projet commun. J'espère que la pratique des CRP me permettra de structurer davantage les discussions, de les amener plus loin, car les élèves

méritent que leur potentiel réflexif soit exploité. Je m'interroge cependant sur la place de l'enseignant dans la discussion. Même s'il s'agit d'un moment différent de la semaine que mes élèves attendaient avec impatience, je gardais toujours mon statut d'enseignante et certains étaient très influencés par mes interventions. En outre, il y a toujours une tension entre mes exigences d'enseignante et mon désir de les laisser penser librement. En effet, une CRP en classe est une tâche guidée par l'enseignant que les élèves sont « contraints » de réaliser ensemble. Ne serait-il pas plus souhaitable de les accompagner vers ce qui les intéresse ?

Bibliographie

Agostini, M. (2007). Généalogie du concept de « communauté de recherche » : C.S. Pierce, J. Dewey et M. Lipman. *Diotime*, 33.
Repéré le 5/05/2016 à http://www.educrevues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32827

Cam, P. (2006). *Twenty thinking tools*.

Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation* (1916). Paris, Armand Colin, 159.

Ferré, L. (1956). *Poètes… vos papiers !*

Friot, B. (1988). *Histoires pressées*

Friot, B. (1991). *Nouvelles histoires pressées*

Friot, B. (2002). *Pressé, pressée*

Gagnon, M. & Sasseville, M. (2007). *Penser ensemble à l'école ; des outils pour l'observation d'une communauté de recherches philosophique en action*, PUL

Galichet, F. (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école: 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège.* Paris : Nathan, Les pratiques de l'éducation.

Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire-Pourquoi? Comment? Pourquoi? Comment* ?. Paris : Hachette éducation.

Jacquard, A. (2001). *Petit manuel d'humanisme à l'usage des enfants.*

Lalanne, A. (2004). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. ESF éd.

Leleux, C. (2005). *La philosophie pour enfants, le modèle M. Lipman en discussion*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Lipman, M. (2006) *A l'école de la pensée: enseigner une pensée holistique.*

MEN. (2008). B.O. n°3 du 7 janvier.
Repéré le 5/05/2016 à http://www.education.gouv.fr/bo/2008/3/MENE0773559A.htm

Lipman, M. (1981). *Pixie*

Perelman, C. (1977). *L'Empire rhétorique : Rhétorique et argumentation*. Vrin.

Pierce, C. S. (1934). *Collected papers, volume 5*.

Rampnoux, R. (2008). *Histoire de la pensée occidentale: de Socrate à Sartre*. Ellipses.

Rousseau, J.-J. (1971). *livre II, œuvres complètes, t.3*, Ed. du Seuil

Sasseville, M. (Sous la direction de). (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval

Sasseville, M (2016). *Penser par et pour soi-même et auto correction*.
Repéré à : https://philoenfant.org/2016/02/04/la-philosophie-pour-enfants-penser-par-et-pour-soi-meme-et-auto-correction/

Savater, F. (1998). *Pour l'éducation* (*El valor de educar* trad. Hélène Gisbert).

Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques : à l'école et dans la cité*. Chronique sociale.

Tozzi, M. (2011). *Penser par soi-même*, 2011. Chronique sociale.

Verdun, O. (2008). Raisonner avec les enfants : le point de vue de Rousseau, *Diotime*, 38 Repéré le 5/05/2016 à http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38963

Wallon, H. (1945). *Les origines de la pensée chez l'enfant*.

Annexes

Table des matières

Annexe 1: exemples de documents et de comptes rendus distribués aux élèves …….…..2

- lundi 28 septembre : Comment distinguer une fausse amitié d'une véritable amitié ? …....2
- Dis-moi Albert… Petit manuel d'humanisme à l'usage des enfants ……3
- Lundi 7 mars : A quoi sert-il de se mettre en colère ? ……..5
- mardi 22 mars : Pourquoi on se pose des questions ? …….……..7

Annexe 2 : Premier chapitre du roman *Pixie* de Matthew Lipman ……...9

Annexe 3 : Activité de classement des questions selon les catégories de Philip Cam ……11

Annexe1 : Exemples de documents et de comptes rendus distribués aux élèves

Débat du lundi 28 septembre

Comment distinguer une fausse amitié d'une véritable amitié ?

Vraie amitié	Fausse amitié
C'est quand on pense qu'on ne va jamais se séparer. Ca dure longtemps. On le (/la) défend. On le (/la) protège. On a beaucoup de choses en commun.	On fait semblant d'âtre ami pour connaître tous ses secrets. On veut l'embêter. On ne l'aime pas. On peut vouloir lui faire plaisir car on a de la peine pour lui (/elle). Ca ne dure pas. On finit par s'en rendre compte. On veut commander l'autre. On veut qu'il nous défende. On profite de lui (/d'elle). On veut aller chez lui (/elle). On se moque de lui (/d'elle). On veut qu'il (/elle) nous fasse tous nos devoirs.
On l'aime pour ce qu'il (/elle) est.	**On a un intérêt.**

La véritable amitié est rare. Elle est fondamentalement désintéressée.

Tu peux ajouter quelque chose que tu n'as pas dit lors du débat :

……

……

……

……

……

……

Dis-moi Albert…

Petit manuel d'humanisme à l'usage des enfants (2001)

Ce petit manuel est un recueil d'extraits d'échanges d'Albert Jacquard avec de nombreux enfants et la chanteuse Dominique Dimey qui lui a dédié le livre « Le jardin d'Albert

Albert Jacquard, ce grand humaniste généticien, auteur de nombreux livres dont « L'Eloge de la différence », s'est, tout au long de sa vie, passionné pour la compréhension de l'univers.

Devenu octogénaire, il s'efforce de transmettre aux enfants son enthousiasme pour ce qu'il y a de plus riche dans cet univers : nous.

Tu aimes la nature, ton métier c'est jardinier ?

Jardiner n'est pas mon métier, c'est une activité, une participation au monde qui m'entoure. Je participe.

Et j'espère que je resterai capable, tout en étant vieux, de participer le plus longtemps possible.

L'important avec la nature, et surtout avec les autres, c'est de participer.

Est-ce que ça existe des refuges pour les hommes ?

Il y a sur Terre des quantités d'humains qui vivent dans des refuges, où ils ne sont pas heureux, où ils sont à peine acceptés.

Il faut que la Terre entière devienne un refuge pour tous les hommes sans que l'on regarde leur taille ou leur couleur.

Le vrai refuge c'est la planète. Nous avons besoin d'une planète accueillante pour tous les Hommes… On en est loin.

Les plantes comprennent quand on leur parle ?

Je ne crois pas.

Mais parce qu'on les regarde, parce qu'on fait attention à elles, une certaine compréhension s'instaure. Je pense que c'est justement ce qu'i y a dans notre regard, quand on est entourés par la nature, qui fait que la Beauté existe.

La Beauté est sécrétée, provoquée, par le regard des humains sur elle.

Ca fait quoi de devenir vieux ?

C'est surprenant. Je me dis souvent : « c'est donc ça devenir vieux » ? Ça ne veut pas dire devenir décrépit ou incapable. Ça veut dire « vivant autrement ». Les belles choses dont j'ai le souvenir existent encore et je peux y participer.

Devenir vieux c'est tout simplement devenir soi-même, devenir un être humain. Je suis devenu un être humain tout doucement.

Ca fait quatre-vingt-cinq ans que ça a commencé, j'espère que ça durera encore un peu.

Est-ce que tu pleures parfois ?

Je m'aperçois avec l'âge que je pleure de moins en moins ; ça me manque. Il me manque surtout deux choses : être capable de pleurer vraiment en sentant ce qui se passe en moi et aussi me mettre en colère.

La colère pour moi n'est pas un vilain défaut, c'est au contraire une façon de participer.

Il y a un livre qui vient de paraître, d'un vieux monsieur, plus vieux que moi[6], dont le titre est « Indignez-vous ! » Eh bien, je m'en veux de ne pas être assez capable, comme l'est ce monsieur, de m'indigner.

Oui, indignons-nous ! Je vais essayer de m'indigner plus souvent…

Albert, c'est quoi ce que tu aimes le plus sur la Terre ?

La réponse est simple : toi !

[6] Ce monsieur s'appelle Stéphane Hessel

Philosophie – Lundi 7 mars

A quoi sert-il de se mettre en colère ?

Nous nous sommes posé cette question après avoir lu une interview d'Albert Jaquard. Nous avons essayé de comprendre pourquoi il a dit qu'il aimerait se mettre en colère plus souvent.

Calista a dit qu'il est important d'évacuer la colère. Yann a vu dans un documentaire que dans un pays des gens frappent dans un coussin pour faire passer leur colère. Des élèves nous ont donné des conseils : écrire sur un papier et le brûler (Manon), sauter (Victor), crier très fort dans sa chambre (Calista), claquer la porte (Victoire), aller dans son lit (Gabriel), parler avec ses parents (Jules), danser (Raphaël.).

La colère est souvent négative :

Marwan : « La colère ça peut **engendrer**[7] des guerres. »

Raphaël. « Quand on est en colère, on ne parle pas. On pleure. On ne fait que des bêtises. On ne réfléchit pas et on peut être violent. »

Léonie et Marwan : La colère peut se retourner contre quelqu'un qui n'est pas responsable de notre colère.

Léonie a ajouté que l'on ne peut pas toujours faire sortir la colère, soit par ce que l'on ne veut pas faire de mal aux autres, soit parce que l'on ne parvient pas à l'évacuer. Garder notre colère peut nous faire souffrir.

Agathe a dit qu'il est difficile de garder une grosse colère jusqu'à la fin de la journée même si on a envie car parfois ça fait du bien de garder sa colère.

Issa : « C'est important d'avoir chacune de ces émotions : la colère, la tristesse, … »

Mais il faut la contrôler, éviter la violence.

Quelquefois, la colère peut être acceptable et nécessaire. Marwan : « On peut se révolter, on peut dire ce qu'on pense. »

Calista : On peut se révolter contre la majorité. Ce n'est pas parce qu'il y a la démocratie qu'il n'y a pas d'injustices. Parfois les minorités se révoltent. La colère sert à se défendre, à ne pas se laisser faire.

Marwan : « **Se résigner**[8], ce n'est pas très bien car après les autres ils te commandent. Tu ne te révoltes pas et tu es comme un pantin pour eux. »
Calista et Agathe : La colère sert à s'exprimer, à dire ce que l'on ressent, à exprimer ses émotions.

---

[7]Théo nous a donné un synonyme du verbe « engendrer » : « provoquer »

[8]Jules, qui était responsable dictionnaire ce jour-là, a cherché la définition du verbe « se résigner »dans le dictionnaire : « Accepter sans protester les choses pénibles et injustes. *Il pense que rien ne peut changer et se résigne à son sort*. Synonyme : se soumettre. »

Nous avons ensuite écrit ensemble un ABECEDAIRE de la colère :

Amitié – Amour

Cracher du feu par les oreilles – Crétin des Alpes – Cri – Crier (pour dire ce que je pense)

Démon (C'est un monstre qui représente la colère.) –Diable – Dragon (Quand je me mets en colère, je suis enragé comme un dragon enragé.)

Enervé– Enervant (Les gens peuvent être énervants.) –Enfer – Embêter

Fâché (Je suis fâché.) – Feu – Flamme – Frapper – Fureur

Grogner – Gros mots (Ca fait du bien de les dire mais pas devant les autres. On peut les dire dans sa tête.)

Insulter

Méchanceté– Méchant(e)

Pénible (A chaque fois que je me mets en colère, je dis : « Tu es pénible ! »)

Rage – Rejeter (Quand les autres nous rejettent.)

Taper (Quand c'est une petite colère on tape un peu moins que quand on est très en colère.) –Tristesse

Vengeance (C'est quand tu ne peux plus te contrôler) – Violence …

Philosophie

Discussion du mardi 22 mars

Nous avons essayé de répondre à la question de Yann :

« Pourquoi on se pose des questions ? »

Yann a précisé qu'il ne s'agit pas des questions que l'on pose à la maîtresse ou aux adultes mais **des questions que l'on se pose tout seul :** les questions philosophiques.

Nous avons finalement cherché à **comprendre à quoi cela sert de se poser des questions**. Cela sert à :

- Connaître/apprendre des choses (Elouen/Victoire)
- ne pas répéter les mêmes erreurs (Elouen)
- ne pas rester dans l'ignorance (Gabriel)
- devenir plus intelligent (Calista)
- réfléchir avant d'agir
- vivre (« C'est vital. ») (Elouen)

Si on ne se posait pas de questions, il y aurait des **conséquences** :

- On ne serait pas à l'école, on n'aurait pas évolué depuis la préhistoire. (Agathe/Victoire/Calista)
- On ferait n'importe quoi.
- On ne ferait rien. (Calista)
- Ce serait dangereux. (Elouen)

Selon Calista, **il est impossible de ne pas se poser de questions**. « Si on ne se posait pas de question, on se poserait déjà la question : pourquoi on est là, pourquoi on existe ? »

Presque tous les élèves ont dit qu'**il est donc important de se poser des questions.** « Heureusement que les questions existent ! » (Calista) D'ailleurs « On en pose presque tout le temps » (Anna). Calista a ajouté que « quand on se demande pourquoi on se pose des questions, on se pose déjà une question» et qu'on s'en pose même quand on dort. Quand Benoît est dans son lit il se demande s'il est à l'endroit, retourné, debout, allongé, etc.

On se pose des questions avant d'aller à l'école : « on se demande ce qu'on va faire aujourd'hui » (Issa)

Un élève a dit que l'on peut parfois oublier des questions qui sont très importantes. Nous avons donc pensé que l'on pourrait avoir un cahier pour écrire les questions que l'on se pose et ne pas les oublier.

Certains élèves ont souligné **la nécessité de dire aux autres les questions que l'on se pose** : « La question il faut la dire car on ne va jamais savoir y répondre tout seul » (Elouen, Calista) ainsi que l'importance du langage dans le questionnement : « si on ne se posait jamais de questions on ne parlerait jamais » (Calista)

Sarah n'était pas tout à fait d'accord avec les autres élèves : « **les questions c'est bien de s'en poser mais pas trop** parce que si tu te poses tout le temps des questions, chaque seconde, tu peux devenir fou, il ne faut pas trop être curieux parce que sinon tu peux t'inquiéter. Par exemple : Est-ce que je vais mourir demain ? » Certaines questions peuvent nous faire peur et nous empêcher de sortir de chez nous.

Il y a donc des questions auxquelles on préfère ne pas avoir de réponses : « Quand on se pose des questions qui sont pas très joyeuses c'est pas très très bien. » (Issa) ; « Quand est-ce qu'on sera mort ? Ça, on n'a pas vraiment envie de le savoir, un jour on sera mort, ça on le sait. » Pourtant, « c'est vraiment impossible de ne pas se poser de questions. » (Anna)

Léonie a dit qu'il y a des questions que l'on ne peut pas comprendre même si on nous explique, même si on nous traduit.

Nous avons revu **les différences qu'il y a entre les questions philosophiques** (il faut réfléchir, il y a plusieurs réponses, parfois il n'y a pas de réponse) **et les questions scientifiques** (Il y a qu'une seule réponse.) « Moi des fois je me pose une question, je regarde dans un livre, je trouve la réponse. Puis je regarde dans un autre livre et les réponses ne sont pas pareilles donc je ne sais pas laquelle choisir. Par exemple la vitesse du guépard, dans un livre ils disent 120, dans un autre ils disent 110. » (Marwan) Pour cette question scientifique il peut y avoir plusieurs réponses car c'est une moyenne, les animaux ne courent pas tous à la même vitesse. Elouen a fait la même remarque sur les règles du hockey.

Théo a ajouté que sur Internet on peut lire des choses qui ne sont pas vraies, et donc croire des choses qui ne sont pas vraies. Mais on peut aussi ne pas croire des choses qui sont vraies. La maîtresse a rappelé qu'il n'y a pas que des scientifiques et des journalistes qui écrivent sur Internet. Tout le monde peut créer un site. Il faut se méfier.

Heureusement qu'Agathe nous a fait remarquer que l'on s'était éloignés de la discussion initiale. Une question amène d'autres questions, ainsi de suite et nous pouvons nous écarter du sujet.

Annexe 2

Matthew LIPMAN : PIXIE

CHAPITRE PREMIER

C'est mon tour, maintenant. Il y a si longtemps que j'attends que les autres aient fini leurs histoires ! Je vais commencer par vous dire mon nom. Je m'appelle Pixie. Mais Pixie n'est pas mon vrai nom. Mon vrai nom, c'est le nom que mon père et ma mère m'ont donné. Pixie c'est le nom que je me suis donnée moi-même. J'ai quel âge? Le même âge que vous. Je peux croiser mes jambes et marcher sur les genoux. Mon père dit que j'agis comme si j'étais toute en caoutchouc. Hier soir, j'ai mis mes pieds autour du cou et j'ai marché sur les mains. « Non, tu ne peux pas croiser tes jambes et les placer en même temps autour du cou ! Tu peux faire l'un ou l'autre, mais pas les deux à la fois ! Qu'est-ce que tu cherches à faire, te changer en bretzel ? »
Ma mère dit que j'agis comme si j'étais faite en vinaigre. Je ne sais pas ce que c'est que du vinaigre. Sans doute quelque chose de bon comme de la crème glacée. Mon histoire est vraiment longue, alors il vaudrait mieux vous installer. (Je suis bien plus patiente cette année que l'année dernière. L'année dernière, j'aurais dit : « Installez-vous ! Je ne vous dirai rien avant que vous ne soyez installés. Il y a plein de choses auxquelles je peux penser en attendant. ») C'est curieux ! Mais je n'aime plus parler comme ça. J'ai tout simplement envie de vous raconter mon histoire.

* * * * *

La raison pour laquelle j'ai inventé une histoire, c'est que chaque enfant dans la classe devait en inventer une. Ce que je veux vous raconter maintenant, c'est l'histoire qui explique comment mon histoire a été inventée. D'abord il y a l'histoire et ensuite il y a l'histoire qui raconte comment c'est arrivé. Ce que je veux dire, c'est que d'abord il y a ce qui devait arriver, et ensuite c'est l'histoire qui est venue. Alors voici l'histoire de ce qui s'est produit d'abord. C'est l'histoire qui raconte comment c'est arrivé. Nous ne savions même pas qu'il fallait inventer une histoire jusqu'à ce que M. Migeau nous ait parlé d'une visite au zoo.M. Migeau est notre maître. Ses oreilles sont un peu décollées, tout comme les miennes. Mais moi, je peux bouger les oreilles et lui ne peut pas. (Je ne veux pas dire qu'il ne peut pas faire bouger mes oreilles. Je veux dire : il ne peut pas bouger ses oreilles à lui !). M. Migeau est très vieux ! Pensez donc, il a une fille qui va avoir un bébé. Ça fait vraiment longtemps qu'il est au monde. Je me demande s'il a connu Victor Hugo[9]. (L'année dernière, je lui aurais posé la question, mais plus maintenant !) De toute façon, M. Migeau nous a dit que nous allions faire une excursion au zoo. Et il voulait qu'après, chacun de nous invente une histoire sur cette visite, ou sur les animaux que nous aurions vus, ou sur les endroits d'où venaient ces animaux, ou encore pour expliquer comment ces animaux avaient été capturés et amenés au zoo.
« Votre histoire peut porter sur tout ce à quoi un zoo peut vous faire penser », a dit M. Migeau.
Je me rappelle très bien qu'il nous a dit cela. C'est pourquoi, lorsque j'ai inventé mon histoire, ce n'était pas du tout à propos d'un zoo, mais à propos de ce à quoi le zoo m'a fait penser.

* * * * *

Lorsque M. Migeau nous a parlé du projet de visite au zoo, nous avons tous dit : « Hé » et « Hourra ! » et « Oh là là ! » Tous sauf Normand. Normand a dit :
« Qui a envie de visiter un vieux zoo ? Pouah! »
Et il a fait une grimace et s'est pincé le nez. J'étais furieuse, vraiment furieuse.
« Normand, lui ai-je dit, tu es tellement fin ! As-tu pensé comment tu te sentirais si toi, tu devais rester en cage toute la journée ? »
Tout ce qu'il a fait, c'est tirer la langue. Naturellement je lui ai fait une grimace moi aussi, en mettant les pouces dans les oreilles et en louchant. Alors il m'a dit que j'avais du chewing-gum dans les cheveux, ce qui n'était pas vrai du tout ! Je suis certaine que j'avais réussi à tout enlever ! Que les gens sont bêtes !

* * * * *

Juste avant que M. Migeau nous permette d'aller dîner, il s'est adossé à sa chaise et il a nettoyé ses lunettes pendant un moment. Puis il a dit :
« A propos de la visite au zoo, autre chose. Je voudrais demander quelque chose à chacun de vous. Je veux que chacun de vous ait son secret et qu'il ne le dise à personne ! »« M. Migeau, ai-je dit, même pas à notre meilleure amie ? »
« Même pas à votre meilleure amie », m'a-t-il répondu. »Même pas à vous? »a demandé Nicolas.
M. Migeau a répondu :

[9]Victor Hugo (1802 - 1885)est considéré comme l'un des plus importants écrivains de langue française.

« Même pas à moi. »
Alors Isabelle a pris la parole. C'est à Isabelle que je pensais lorsque j'avais parlé de ma meilleure amie. Elle est ma meilleure amie. Elle dit:
« Quelle sorte de secret, M. Migeau? »
Il a répondu :
« Je veux que chacun de vous pense à un animal, à un oiseau ou à un reptile en particulier, que vous considérez comme votre préféré. Ce sera votre créature mystère. Quand vous traverserez le zoo avec le reste de la classe, gardez les yeux bien ouverts pour apercevoir votre créature mystère. Et ensuite lorsque vous la verrez, imaginez comment vous pourriez inventer une histoire autour de votre créature mystère. Le lendemain de la visite au zoo, quand nous serons de retour en classe, chacun de nous pourra raconter l'histoire de sa créature mystère. »
Que j'étais excitée ! Je n'avais pas besoin de réfléchir pour trouver ma créature mystère ; je savais tout de suite. Et j'étais certaine que personne d'autre n'aurait la même que moi. Oh, j'étais tellement impatiente de la voir ! Comme nous sortions de la classe pour aller à la cantine, je pouvais entendre Thomas chuchoter avec Catherine. Il essayait de découvrir quelle serait sa créature mystère. Isabelle et moi, nous nous promenions dans le couloir en nous tenant par la main, comme toujours. Nous ne parlions pas parce que nous étions toutes les deux en train de réfléchir. Je me disais que j'avais de la chance d'avoir une amie qui n'essayait pas de me faire dire mon secret. Peut-être pensait-elle la même chose, parce que tout à coup elle s'est arrêtée et m'a embrassée, et je l'ai embrassée à mon tour juste en haut de l'escalier. Puis nous sommes descendues par l'escalier qui mène à la cantine. Plus tard ce même après-midi, alors que j'étais assise à mon bureau, je me suis mise à penser de nouveau à ma créature mystère. Isabelle a dit que j'avais l'air de rêvasser. Quoi qu'il en soit, j'avais le menton dans la main et le coude sur le bureau. Je ne sais pas combien de temps je suis restée comme cela, mais c'était certainement longtemps. Tout à coup, je me suis rappelé que j'étais en classe. Et alors je me suis rendu compte de quelque chose de bizarre. Savez-vous ce que c'était ? Mon bras était engourdi. C'est comme s'il était endormi. Même aujourd'hui je ne comprends toujours pas. Si j'étais éveillée, comment une partie de moi pouvait-elle dormir ? Et c'est vrai que le bras était endormi. Je ne pouvais pas m'en servir. C'était comme s'il était simplement accroché à mon épaule. Je ne le sentais même pas, sauf peut-être un léger picotement. Avez-vous déjà eu le bras endormi ? N'est-ce pas étrange ? C'est comme s'il ne vous appartenait même pas ! Comment une partie de vous-mêmes peut-elle ne pas vous appartenir ? Vous vous appartenez tout entier ! Mais voyez-vous, c'est cela qui m'intrigue. Ou bien mon corps et moi sommes identiques, ou bien nous ne le sommes pas. Si mon corps et moi sommes identiques, alors il ne peut m'appartenir. Et si mon corps et moi sommes différents, alors qui suis-je ? Je commençais à penser que c'était moi la créature mystère ! Plus tard, quand j'en ai parlé à Isabelle, elle m'a expliqué :
Pixie, tu te tracasses trop. Regarde, il n'y a vraiment pas de problème. Ton corps t'appartient et tu appartiens à ton corps.
Bien sûr, ai-je dit, mais est-ce que j'appartiens à mon corps de la même façon que mon corps m'appartient ?

* * * * *

J'ai regardé Bruno, et j'aurais souhaité pouvoir lui parler de mon bras endormi. Mais je savais que ce serait une perte de temps. Bruno ne me répondrait pas. Il ne parlait jamais à personne. Bruno n'avait pas parlé depuis des années. Nous avons demandé à M. Migeau si quelque chose n'allait pas chez Bruno, mais il a répondu que ce n'était pas ça ; il ne veut tout simplement pas parler. J'ai même essayé. Vraiment. Je suis allée m'asseoir à côté de lui et j'ai dit :
Bruno, mon bras était endormi, juste là.
Il m'a fixée un moment et puis il a regardé ailleurs. Alors j'ai continué :
C'était comme s'il était en caoutchouc. Comme si ce n'était pas mon bras du tout.
Il continuait à regarder ailleurs. Puis j'ai demandé :
Que dirais-tu, toi, Bruno, si ton bras avait l'air d'être en caoutchouc?
C'est alors qu'il s'est retourné et m'a regardée. Il me fixait d'un de ces regards qui donnent l'impression de vous traverser. Alors je me suis levée et je suis retournée à ma place. Isabelle dit que Bruno a les yeux d'un loup. Je ne sais pas comment ça se peut. Cela me fait penser à ma mère qui me dit toujours que j'ai la bouche de mon père. C'est le même genre de question que je posais tout à l'heure : comment une partie de moi-même peut-elle appartenir à quelqu'un d'autre ?

Eléane

Lilian

th

1. La réponse est dans le texte.

Comment s'appelle la sœur de Pixie ?

Quel âge a Pixie ?

Pourquoi Pixie aime-t-elle Isabelle ?

Il n'y a qu'une seule réponse

Quel roman célèbre a écrit Victor Hugo ?

Est-ce que lorsqu'on appuie sur le tube de dentifrice en haut au lieu d'en bas on finit par avoir des paupières poilues ?

Pourquoi quelquefois une partie de notre corps est-elle engourdie ?

2. Je peux imaginer la réponse.

Quel est l'animal mystère de Pixie ?

Pourquoi Monsieur Migeau demande-t-il aux enfants de choisir un animal mystère ?

Pourquoi Miranda veut-elle donner des ordres à sa sœur ?

Pourquoi Pixie est-elle plus patiente cette année que l'année dernière ?

Pourquoi Bruno ne veut-il plus parler ?

Il y a plusieurs réponses possibles

A-t-on le droit d'enfermer les animaux dans des cages ?

Quelle est la relation entre mon corps et mon esprit ?

Comment une partie de moi-même peut-elle appartenir à quelqu'un d'autre ?

Pourquoi est-ce important de parler?

Est-ce vraiment important de ne pas gaspiller ?

3. Je peux trouver la réponse en demandant à quelqu'un ou en cherchant dans une encyclopédie.

4. Il faut que je réfléchisse…

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble
Université Grenoble Alpes
Université Savoie Mont Blanc

Année universitaire 2015-2016

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré

S'étonner, s'interroger et penser ensemble au cycle 3

Lucie Kemystetter

Résumé : Ce mémoire s'intéresse à la philosophie à l'école primaire et plus particulièrement à la pensée collective. A défaut de pouvoir démontrer que penser à plusieurs vu comme un dialogue peut contribuer à améliorer la pensée individuelle, cette étude présente la façon dont des élèves d'une classe de CE2/CM1 s'étonnent, se questionnent et pensent ensemble pour répondre à l'une de leurs questions. Les données collectées sont les transcriptions d'une partie des interactions orales de trois séances qui constituent une séquence. Elles ont été analysées à l'aide de différents critères : les prises de parole des élèves, leurs questions (nombre et type, selon la classification de Philip Cam) ainsi que des catégories d'habiletés de penser collaboratives. Les résultats mettent en évidence que les élèves sont non seulement capables de penser de manière complexe mais qu'ils le font de manière collaborative.

Mots clés : CE2, CM1, collaborer, CRP (Communauté de recherche philosophique), cycle 3, dialogue, école primaire, étonnement, s'interroger, penser ensemble, philosophie, question quadrante, questionnement

Summary: This dissertation focuses on philosophy in primary schools and more precisely on collective thought. The aim of the study is not to establish that dialogical collective thinking can improve individual thinking, but to present how pupils in CE2/CM1 develop collective ways of discovering, wondering and thinking in order to answer their questions. The collected data is the transcription of parts of oral interactions of three sessions that constitute a pedagogical unit of the syllabus. The data is analysed through various criteria: pupil's oral participation, questions (number and type, according to Philip Cam's classification) and categories of collaborative thinking capacity. The results show that the pupils can develop complex thinking through cooperative interactions

Key words: CE2, CM1, cooperate, community of philosophical inquiry, dialogue, primary school, astonishment, question, think together, philosophy, quadrant question, enquiry