



HAL
open science

Pour une propédeutique philosophique à l'école

Renaud Moran

► **To cite this version:**

| Renaud Moran. Pour une propédeutique philosophique à l'école. Education. 2023. dumas-04155833

HAL Id: dumas-04155833

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04155833>

Submitted on 7 Jul 2023

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 2022-2023

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^e année

POUR UNE PROPÉDEUTIQUE PHILOSOPHIQUE À L'ÉCOLE

Mots Clefs : apprentissage, cheminement, dialogue, élève, maïeutique socratique, pensée réflexive, philosophie, propédeutique, esprit critique.

Présenté par : Renaud Moran

Encadré par : Éric Hoppenot

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui m'ont aidé, d'une façon ou d'une autre, à accomplir ce travail et en premier lieu mes camarades étudiantes Juliette Pujol et Delphine Cohen pour le sérieux de leur collaboration et la qualité de leurs apports durant la phase de recherche en année 1 de master, dont j'ai repris ici une partie.

Je remercie ma compagne et mon fils pour leur soutien indéfectible et leur patience durant mes longues sessions de rédaction qui m'ont tenu éloigné et rendu indisponible.

Je veux également remercier mon directeur de mémoire, M. Éric Hoppenot, pour ses conseils éclairés, sa bienveillance et sa disponibilité.

Je dois aussi exprimer ma profonde gratitude aux équipes enseignantes des trois écoles d'application qui m'ont accueilli durant mes stages, en particulier à leurs directrices, Mme Sylvie Daley Le Merrer, Mme Véronique Stéfan, et directeur, M. Laurent Robert.

Enfin et surtout, j'exprime ma plus sincère reconnaissance aux trois PEMF qui m'ont accordé leur pleine confiance en me laissant expérimenter des ateliers philosophiques dans leurs classes sous leur regard indulgent : Mme Brigitte de Vathaire-Cardona, Mme Aurore Millot, Mme Marine Hors Rivière et M. Gilles Faivre.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	2
INTRODUCTION.....	4
I. CHAPITRE 1 : L'ÉCOLE PRIMAIRE ET LA PHILOSOPHIE	5
1. La philosophie dans la classe : le modèle Lipman	6
2. Atelier, débat ou discussion philosophiques : les courants français.....	8
3. La philosophie pour les enfants en question.....	11
II. CHAPITRE 2 : NOTRE PROTOCOLE EXPÉRIMENTAL	15
1. Notre hypothèse de recherche	15
2. Protocole expérimental mis en place	17
III. CHAPITRE 3 : RÉSULTATS ET ANALYSES	19
1. Taille du groupe, organisation spatiale et disposition des élèves	19
2. Travail préparatoire, absence ou présence de support et élément déclencheur	20
3. Méthode employée : discussion entre pairs et avec l'enseignant	23
4. Rôle et degré d'intervention de l'enseignant, enrôlement et réponse des élèves	25
5. Institutionnalisation, trace écrite et évaluation	29
CONCLUSION.....	33
BIBLIOGRAPHIE	35

INTRODUCTION

Ce travail a pour objectif de questionner la place qu'occupe désormais la philosophie au sein de l'école primaire et l'usage qui en est fait par les enseignants du premier degré. Après avoir dressé en premier lieu un bilan des pratiques philosophiques mises en œuvre au sein des classes depuis les années 90, avec leurs bienfaits et leurs limites, cette étude exposera une possibilité de changement de paradigme, à la suite de certains enseignants-chercheurs qui militent en sa faveur, en proposant une démarche expérimentale qui, s'appuyant sur ces situations d'apprentissages, les repense comme des opportunités potentielles de véritable initiation à la philosophie dans une approche propédeutique globale de la philosophie et dans la perspective de mieux préparer la future épreuve du baccalauréat.

Cette recherche est le fruit d'un double travail à la fois théorique et empirique menée à partir d'un corpus scientifique ad hoc, d'observations de terrain et d'expérimentations personnellement menées sur le terrain. Les résultats obtenus à partir de cinq expériences concrètes d'ateliers philosophiques, réalisées dans des classes de CE2 et de CM1 tendent à prouver qu'il est pertinent de puiser dans les savoirs philosophiques pour nourrir et appuyer la réflexion des élèves en appliquant une sorte de maïeutique socratique. C'est-à-dire qu'il est possible de concevoir et mettre en place une pratique philosophique adaptée aux élèves du primaire, tout en conservant une exigence disciplinaire, mais sans pour autant leur enseigner l'histoire de la philosophie, ce qui serait en contradiction avec les programmes de l'Éducation nationale.

I. CHAPITRE 1 : L'ÉCOLE PRIMAIRE ET LA PHILOSOPHIE

Depuis maintenant un peu plus de trente ans, la philosophie a été introduite à l'école primaire française par le biais de diverses expérimentations pédagogiques, principalement sous la forme de débats ou discussions, dans les pas de son précurseur-prescripteur américain Matthew Lipman, d'inspiration pragmatiste et constructiviste, non comme discipline en tant que telle, mais comme outil au service de trois objectifs d'apprentissages principaux : le développement du langage oral, la construction d'une pensée critique et enfin l'édification du citoyen en devenir. Il prône ainsi « une philosophie émancipatrice, au service de la démocratie et ancrée dans le réel, basée sur le modèle de l'enquête et de la démarche scientifique. » (Chirouter, 2022)

Comme le précise lui-même le philosophe et pédagogue, profondément influencé par la pensée de John Dewey, le fondateur d'une « pédagogie de l'expérience » (Rozier, 2010), dans l'introduction à la seconde édition de son livre *À l'école de la pensée* :

« La philosophie, pour autant qu'elle soit revue de manière adéquate et qu'elle soit bien enseignée, est capable, plus que toute autre discipline, de favoriser l'accès à un degré supérieur de réflexion. » (Lipman, 2006, p.16)

Cette instrumentalisation de la philosophie à l'école maternelle et élémentaire ne va pas sans soulever plusieurs questions. En premier lieu, celle qui concerne la qualification philosophique de ces activités dialogiques en classe (Jolibert, 2015). S'agit-il véritablement de procéder à un examen rigoureux des opinions et des idées dans le but d'en dégager des concepts de portée universelle ou de présenter un exposé plus ou moins argumenté des différentes visions du monde qui composent une classe ? Ou encore d'autre chose : enseignement moral et civique, gestion des émotions, gestion de classes ou d'élèves, débat d'idées ? Ensuite, comment dépasser les obstacles langagiers, intellectuels et cognitifs liés au développement et à l'éducation de l'enfant, tels que les éléments préalables de connaissance et de compétence nécessaires, les difficultés d'ordre logique, comme les propositions hypothétiques irréelles, « modes conditionnels de la pensée [qui] constituent la base opératoire de la réflexion philosophique », ou conceptuel, telles que « les pseudo-concepts enfantins cumulatifs [qui] ne tiennent pas compte des incompatibilités empiriques ou des contradictions logiques » (Jolibert, 2015), rencontrés naturellement par les élèves du primaire lors d'une réflexion d'essence purement philosophique ? Et comment aborder les questions didactiques liées à la pratique philosophique hors de tout contexte disciplinaire proprement dit ? Enfin, il faut s'interroger sur la manière

dont sont conduites ces activités en classe et la place que l'enseignant y occupe ainsi que sa légitimité philosophique.

1. La philosophie dans la classe : le modèle Lipman

Les travaux pionniers menés dans les années 1970 par l'américain Matthew Lipman ont permis le développement d'un nouvel outil pédagogique : la philosophie pour enfants (*Philosophy for children* souvent abrégée *P4C*), que son auteur justifie ainsi :

« Le dialogue philosophique permet d'encourager et nourrir/entretenir le besoin de compréhension et la curiosité naturelle des enfants dans une vision riche, synoptique et vaste qui correspond bien mieux à leur questionnement philosophique, répété et immense, à leur soif d'explications holistiques du monde. »
(Lipman, Sharp et Oscanyan, 1977)

Ce modèle, en trois étapes, s'appuie sur des thèses constructivistes (l'élève comme co-constructeur de ses apprentissages) : après la lecture d'un texte, les élèves relèvent des questions à partir de problèmes soulevés par la lecture et entament un dialogue philosophique. On parle alors d'une « communauté de recherche philosophique », car chaque intervention individuelle contribue à enrichir la perspective du groupe d'élèves. De plus, le groupe valide ou non, à la manière de scientifiques, les propositions de chaque élève (Leleux et al., 2008, p.39 et p.44). Lipman applique ici des principes pédagogiques prescrits par John Dewey :

« Par conséquent, la première approche de tout sujet à l'école, s'il s'agit de développer la pensée et non d'apprendre des mots, doit être aussi peu scolaire que possible. Pour nous faire une idée de ce que signifie une expérience ou une situation empirique, il nous faut avoir à l'esprit le genre de situation qui se présente en dehors de l'école, le genre d'occupations qui suscitent l'intérêt et mettent l'activité en branle dans la vie ordinaire. Et si l'on examine soigneusement les méthodes qui réussissent toujours dans l'éducation organisée, que ce soit en arithmétique ou dans l'apprentissage de la lecture, dans l'étude de la géographie, de la physique ou d'une langue étrangère, on constatera que leur efficacité repose sur le fait qu'elles recourent au type de situation qui provoque la réflexion hors de l'école dans la vie ordinaire. Elles donnent à l'élève quelque chose à faire et non à apprendre, et l'action est telle qu'elle oblige à penser ou à noter des rapports entre les choses, ce qui conduit naturellement à apprendre. Que la situation soit de nature à susciter la pensée signifie, bien entendu, qu'elle suggère quelque chose qui ne relève ni de la routine ni du caprice – qui soit, en d'autres termes, nouveau (et donc incertain ou problématique) et cependant suffisamment lié aux habitudes prises pour pouvoir provoquer une réponse efficace. » (Dewey, 2022)

En stimulant les élèves à la réflexion, le programme de philosophie conçu et mis en œuvre par Matthew Lipman et ses collègues a une incidence sur tous les apprentissages, puisque la philosophie, discipline ontologiquement unifiante des savoirs, est par essence transdisciplinaire. En effet, la philosophie ne se résume pas à la métaphysique ou à la morale qui, de la même manière que la logique, l'esthétique, l'épistémologie n'en sont des sous-catégories. Toutes ces sous-branches sont liées d'une manière ou d'une autre aux différentes disciplines scolaires, comme le présente la figure 1 ci-dessous :

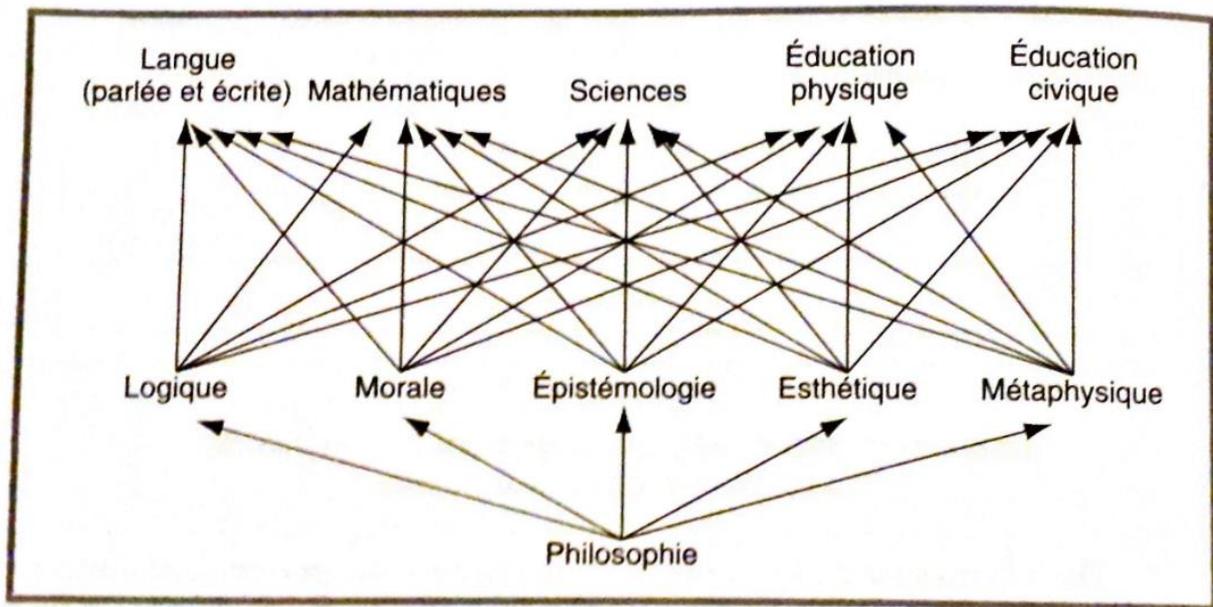


Figure 1. Schéma représentant les sous-catégories de la philosophie liées aux disciplines scolaires.

(Leleux et al., 2008 p.22)

Les enfants ont besoin d'exhaustivité et d'un sens de la perspective. En fournissant une solide base unifiante de l'éducation, une théorie complète de la connaissance, la philosophie offre un cadre et une perspective qui permettent aux enfants de saisir et d'expérimenter l'interdépendance des matières scolaires entre elles et avec la construction morale et intellectuelle des individus qu'ils deviendront. La philosophie donne du sens aux apprentissages, tant aux méthodes qu'aux connaissances propres à chaque discipline, et contribue ainsi à la construction d'esprits véritablement indépendants, libres et éclairés, seuls critères valables pour reconnaître une personne vraiment éduquée (Lipman, Sharp et Oscanyan, 1977), capable d'exercer une pensée critique et réflexive, en lieu et place d'un idiot simplement fonctionnel et utile, pour reprendre les remarques d'Ivan Illich.

« La Philosophie pour enfants fournit aux enfants les outils intellectuels et imaginatifs dont ils ont besoin, et elle fournit le mode de transition d'une matière à l'autre qui relie

et rapproche les différentes disciplines auxquelles l'enfant est exposé au cours d'une journée d'école. » (Lipman, Sharp et Oscanyan, 1977)

Pour résoudre les difficultés scolaires des élèves, elle peut donc intervenir dans plusieurs domaines, comme la lecture, et accroître, par exemple, la motivation à lire des élèves, en améliorant nettement leur compréhension de l'écrit.

« Dès qu'un enfant présente des difficultés d'apprentissage dans une matière, on recourt systématiquement à la remédiation cognitive. Et si ça ne suffit toujours pas, on redouble d'efforts. Ou on remédie à la remédiation. Au lieu de simplement remettre en question la méthode d'apprentissage elle-même (id. le curriculum), qui n'est pas adaptée à cette enfant, afin de la repenser, redessiner. » (Lipman, Sharp et Oscanyan, 1977)

Ainsi, des progrès significatifs ont pu être observés : par exemple, en seulement quatre mois, le niveau général en lecture d'une classe de CM2 a réalisé une progression équivalente à celle qui aurait normalement dû être observée en seize mois ; de même, des élèves de 6e ont pu rattraper leur retard de lecture en un seul semestre, alors qu'ils avaient pourtant accumulé deux ans et demi de retard (Lipman, Sharp et Oscanyan, 1977, p.6).

Forte de son succès outre-Atlantique, cette méthode a pris racine dans de nombreux pays (Brésil, Belgique, Canada), dont la France, à partir des années 1990. Des expériences, présentées comme philosophiques, sont de plus en plus pratiquées dans le cadre de l'école primaire. Cette pratique de la philosophie à travers des discussions, débats, ateliers dits philosophiques ou à visée philosophique auprès d'un public jeune, voire très jeune, s'est peu à peu diffusée à l'école, et ce, dès les classes maternelles. Sous l'impulsion d'Agnès Pautard, Jacques Lévine et Dominique Sénore (Nay et al., 2002) en novembre 1997, un projet d'expérimentation de la philosophie à l'école dans les classes Freinet est présenté, ainsi qu'un protocole d'expérimentation.

2. Atelier, débat ou discussion philosophiques : les courants français

Certains chercheurs et philosophes comme Edwige Chirouter, Michel Tozzi, Oscar Brenifier et bien d'autres, se sont emparés du modèle créé par Matthew Lipman et l'ont adapté à leur cadre pédagogique. D'une méthode à l'autre, la taille du groupe d'élèves, la présence ou l'absence de support et le degré d'intervention de l'adulte en charge de celui-là en constituent les principales variables. Quand le psychologue et psychanalyste Jacques Lévine propose, à travers ses Ateliers de Réflexion sur la Condition Humaine (ARCH), de travailler sur le

développement de l'empathie et des facultés de discussion chez les enfants, Edwige Chirouter fait émerger un lien entre littérature de jeunesse et philosophie pour permettre aux enfants de traduire verbalement leurs questionnements et leurs émotions (Chirouter, 2015, p.17). Enfin, Michel Tozzi, expert de l'UNESCO, organise des « débats philosophiques à visée démocratique » avec distributions de rôle entre les élèves (Tozzi in Leleux, 2008, p.103 ; Go, 2010, p.7) et Oscar Brenifier, fondateur de l'Institut de Pratiques Philosophiques, propose plutôt une maïeutique socratique adaptée aux enfants.

À l'école primaire, le Bulletin Officiel de septembre 2015 a fait entrer les « discussions à visée philosophique » (DVP) dans les programmes des cycles 2 et 3 en Enseignement Moral et Civique (EMC). Celles-ci sont utilisées en EMC pour apprendre aux élèves à réfléchir sur le monde qui nous entoure, à s'interroger sur des questions existentielles, à comprendre les règles et les fondements de la discussion pour pouvoir parler à propos de soi-même, de sa condition humaine. La DVP est ainsi appelée « oral réflexif ». Il ne s'agit pas d'exprimer sa simple opinion, mais de découvrir « l'accès à la pensée en ce qu'elle ouvre vers l'universel : ce qui vaut pour tout autre que moi » (Eduscol, 2015, p. 2). Les objectifs d'apprentissage de ces discussions concernent :

- l'examen des opinions : pouvoir analyser ce que l'on dit, ce que l'on pense, de façon objective (Eduscol, La discussion à visée philosophique ou oral réflexif, 2015, p. 2) ;

- la mise au jour d'un problème : apprendre à explorer les composantes d'une situation problématique pour en extraire ce qui lui est intrinsèque et le formuler correctement ;

- l'argumentation : comprendre et s'appropriier les règles du discours à l'aide de différents raisonnements afin de mettre en place un discours articulé, cohérent et rationnel ;

- la conceptualisation : pouvoir identifier les représentations justes, passer de l'objet à l'idée et incarner sa parole. « Il ne s'agit pas seulement de dire ce que l'on pense, mais surtout de penser ce que l'on dit » (Eduscol, 2015, p. 2).

Les ouvrages éditoriaux philosophiques s'adressant au jeune public et aux enseignants se sont en conséquence multipliés. Par exemple, la collection Philonimo d'Alice Brière-Haquet aux éditions 3oeil fait découvrir, depuis 2020 des concepts philosophiques à l'aide de métaphores animalières ; la collection Les Goûters Philo aux éditions Milan, créée en 2002 par Brigitte Labbé et Michel Puench, aide les enfants à réfléchir sur des questions philosophiques ; Les Petits Platons, maison d'édition fondée en 2009 par Jean-Paul Mouglin, propose des portraits de philosophes accessibles aux jeunes enfants ; la série Philo-fables de l'auteur Michel

Piquemal et publiée depuis 2003 chez Albin Michel, regroupe dans chaque livre différentes fables philosophiques choisies, afin de préparer à la philosophie et mettre en place de premières notions clés ; enfin, la collection Philo z'enfants, initiée depuis 2004 par Oscar Brenifier chez Nathan, comprend plusieurs livres de questions importantes que se posent les enfants. Ce même éditeur propose depuis peu un manuel à destination des enseignants du collège (de la 6^e à la 3^e) désireux de mener des ateliers avec leurs élèves, *Cogito ! 16 ateliers pour philosopher en cours de français* (Strauss, Marchand, Mongin, 2022) sur des thématiques en lien avec le programme de français du cycle 4.

Parallèlement, de nombreuses associations qui peuvent intervenir dans les établissements scolaires ont vu le jour. L'association SEVE (Savoir Être et Vivre Ensemble) forme les adultes à l'animation d'ateliers philosophiques pour les enfants. L'AGSAS (Association des Groupes de Soutien Au Soutien) a été créée en 1993 à l'initiative de Jacques Lévine et propose des ateliers de philosophie pour les enfants et les adultes dès 1996. La Maison de la philosophie Romainville organise des Rendez-vous des P'tits Philosophes, et même des Éveils Petite Philo dès l'âge de 4 ans.

La philosophie n'est donc plus l'apanage de la seule Terminale : du cycle 1 au cycle 4 et même en Seconde depuis 2011 avec la mise en place du plan « Philosopher au lycée avant la classe terminale », faisant intervenir des professeurs de philosophie ponctuellement, ou encore en Première depuis 2019 avec la spécialité Humanité, Littérature et Philosophie, la philosophie est partout, au « risque qu'elle ne soit plus nulle part » (Jolibert, 2015). Au lycée, l'enseignement philosophique vise principalement deux objectifs : « favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement et lui offrir une culture philosophique initiale » (BO n°9 du 03 mars 2011) à travers l'histoire de la philosophie (auteurs, doctrines, concepts). Au primaire et au collège, les discussions à visée philosophique sont davantage l'occasion pour les élèves d'apprendre à réfléchir, à structurer leur pensée et à s'initier au questionnement philosophique :

« La DVP ou oral réflexif a pour objet de réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action. De façon générale, cette réflexion implique de sortir de soi-même, de partager les questions existentielles dans le temps et l'espace pour penser notre condition humaine dans ce qui fonde notre rapport au monde, aux autres... Elle a pour moyen ce qui nous est commun et nous relie à tous les autres : l'universel de la raison. » (Éduscol, 2015)

C'est-à-dire apprendre à questionner le monde qui les entoure pour mieux l'appréhender, remettre en cause ce que l'on tient pour acquis, examiner scrupuleusement ses préjugés et ses opinions en adoptant une posture réflexive, regarder d'un œil objectif le quotidien pour chercher la cause profonde de toute chose et en faire émerger une vérité universelle, afin de constituer un savoir commun à tous les hommes, un savoir affranchi de considérations personnelles, culturelles et donc subjectives.

Les compétences (savoirs, savoir-faire et savoir-être) nécessaires à cet exercice ne s'improvisent pas, mais relèvent à notre avis d'une propédeutique, c'est-à-dire « d'une démarche qui vise à familiariser les élèves avec un savoir ou un savoir-faire dans le but de faciliter un apprentissage ultérieur » plus approfondi (Agostini et Mallet, 2013). Pour développer cette pensée critique et réflexive, c'est-à-dire une « manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences » (Lipman, 2006), que seul permet d'atteindre l'acte de philosopher, puisqu'elle en constitue l'essence même, il faut « accoutumer progressivement les enfants à un tel esprit, au fur et à mesure de leur développement cognitif et émotionnel » (Brénifier, 2008).

Pourtant, comme nous avons pu le constater sur le terrain, dans les classes, la philosophie n'est en réalité pas pratiquée en tant qu'exercice de pure pensée réflexive, mais se réduit le plus souvent à une activité de discussion, certes très utile pour développer les compétences langagières des élèves, mais qui n'a réellement de philosophique que le nom et qui offre surtout aux enseignants un outil supplémentaire de gestion de classe, se limitant souvent aux enjeux du vivre ensemble, ou encore d'acculturation à travers l'examen des principes et valeurs de la République, comme en attestent plusieurs mémoires d'anciennes étudiantes de Master MEEF que nous avons pu trouver, des professeurs des écoles stagiaires qui ont mis en place des DVP dans leurs classes.

3. La philosophie pour les enfants en question

Cette instrumentalisation de la philosophie à l'école primaire est problématique, car elle éloigne la philosophie de son vrai but, celui-là même que Platon lui avait assigné, comme l'explique Bernard Jolibert :

« Les discussions d'opinions dont les visées pédagogiques sont l'échange, la maîtrise du langage, le respect mutuel ou l'attention à l'interculturalité ont ainsi une intention bien différente de celle des dialogues philosophiques. Ces visées sont même antinomiques. Le débat scolaire recherche la paix sociale, le dialogue philosophique

visée à la vérité, fût-elle aporétique, antisociale, amoral, anti-scolaire, anarchique, voire antiphilosophique. La philosophie n'est pas plus au service de la pédagogie institutionnelle qu'elle n'est nécessairement au service d'un idéal social défini, fût-il démocratique. Le seul objectif du dialogue philosophique est la vérité. » (Jolibert, 2015, p. 298).

Une deuxième objection, également soulevée par Bernard Jolibert, à l'usage précoce qui est fait de la philosophie à l'école élémentaire (plus problématique encore à l'école maternelle) que nous devons émettre, est que la discipline philosophique, comme toute discipline scolaire, nécessite des compétences spécifiques, des savoir-faire et des savoir-être, des connaissances préalables, une maîtrise langagière et un développement cognitif minimum, difficilement mobilisables au primaire. En outre, cette action de la pensée ne s'exerce pas que sur des objets extérieurs à elle, mais s'exerce aussi sur elle-même, comme le précise Oscar Brénifier :

« Nous partons du principe que le philosopher ne consiste pas uniquement à penser, car il pose une injonction plus spécifique : le philosopher somme de penser la pensée, de penser sa pensée. » (Brénifier, 2008)

En ce sens, une pratique philosophique scolaire qui omet de procéder à une introduction aux concepts, aux doctrines et aux systèmes philosophiques préexistants ou à tout le moins de s'y référer de manière systématique ne peut remplir les objectifs que lui ont assignés les programmes et ce curriculum s'apparente à une chimère :

« Il s'agirait alors d'une simple illusion : l'ancienne leçon de « civilité », devenue au fil des réformes « initiation à la morale », puis « instruction civique », s'habillerait aujourd'hui de philosophie pour mieux favoriser l'urgente socialisation des enfants par l'école primaire. » (Jolibert, 2015, p.294).

Pourtant, comme le document Eduscol à destination des enseignants le précise :

« La DVP n'est ni un apprentissage de la démocratie ni un lieu de parole. L'exigence visée, la règle implicite qui régit l'échange, est l'accès à la pensée en ce qu'elle ouvre vers l'universel : ce qui vaut pour tout autre que moi. Cela exclut donc la simple juxtaposition des opinions comme la simple expression du « moi je ». » (Éduscol, 2015)

Comment garantir alors cette exigence philosophique prônée par le ministère de l'Éducation nationale et dépasser le simple bavardage, le catalogue d'anecdotes ou d'opinions ? La philosophie exige des compétences langagières avancées, car le philosophe manipule la langue, triture les mots pour en tirer la substantifique moelle et en révéler les sens qu'il juge utiles pour forger des concepts. Il y a donc un langage philosophique avec son vocabulaire et sa manière

de parler spécifiques. Ainsi, l'une des conditions nécessaires, pas suffisante mais néanmoins la plus importante, pour satisfaire à cette exigence, est celle-ci même que veut bien viser l'enseignant pour lui-même. Il doit adopter une posture sensiblement différente, d'autant plus rigoureuse dans sa préparation et son exécution qu'il n'a pas été spécifiquement formé à la dialectique et à la maïeutique. Empruntons ici la formulation de John Dewey à propos de la posture enseignante en général, parfaitement transposable dans le cas d'un atelier philosophique :

« Comme Alice, l'institutrice doit passer avec ses enfants derrière le miroir et, dans ce prisme de l'imaginaire, elle doit voir toutes choses avec leurs yeux et avec les limites qui sont celles de leur expérience ; mais, lorsque la nécessité s'en fait sentir, elle doit être capable de recouvrer sa vision exercée et, avec le point de vue réaliste de l'adulte, de fournir aux enfants les repères du savoir et les outils de la méthode »
(Mayhew et Edwards, 1966, p. 312)

C'est en s'efforçant de suivre ces principes exposés par les tenants d'une pédagogie progressive, tels que Dewey et Lipman, alliant une certaine souplesse (et une agilité) d'esprit à la plus grande rigueur didactique, qu'un enseignant pourrait ainsi mieux remplir sa fonction étayante auprès de ses élèves et faciliter l'atteinte de leur zone proximale de développement (philosophique), telle que définie par Vygotski. Les pratiques à visée philosophique permettraient alors de réaliser une « philosophie en chantier » (Go, 2010 p.98) en proposant aux élèves des situations d'apprentissages propices à exercer leur faculté d'entendement pour produire des concepts (selon la définition kantienne), à construire un raisonnement argumenté (ordonner ses idées logiquement et les étayer par des exemples), à s'initier à la rhétorique (l'art du discours) et à la dialectique (puisque'il s'agit de débat, de discussion), à développer son esprit critique (pensée réflexive).

La philosophie, par la posture subversive qu'elle peut parfois adopter, rompt avec la pédagogie traditionnelle et officielle : en effet, « l'exigence de vérité, souveraine, nous met en présence d'une radicale incertitude » (Go, 2010, p.100). De ce fait, le professeur quitte sa place de maître du savoir, et les élèves ne répondent plus seulement à ses questions, mais se les posent eux-mêmes et entre eux. Ce questionnement donne vie et sens à l'apprentissage (Go, 2010, p.12), car la philosophie s'apparente à un jeu d'énigmes. L'exercice est également intéressant dans sa dimension collective (Auriac-Slusarczyk, 2015, p.244), dans la mesure où la coopération entre élèves permet d'accroître leur capacité d'écoute, mais surtout de créer cette fameuse « communauté de recherche philosophique » dont nous parlions plus tôt. Si les consignes sont bien comprises et appliquées, les élèves s'écoutent et s'appuient sur le discours

des autres pour rebondir ou reformuler, en validant ou en invalidant : la « reprise/reformulation du discours de l'autre permet à l'élève locuteur d'avancer dans sa conceptualisation » (Cailler in Auriac-Slusarczyk et al, 2015, p.244).

Le corpus *Philosophèmes*, qui recense les données verbales recueillies au cours d'ateliers philosophiques menés entre 2009 et 2013 suivant la méthode préconisée par Lipman, a permis la réalisation d'un jeu de miroir entre des paroles d'élèves et celles de grands philosophes, afin de mettre en évidence les correspondances possibles entre elles :

« L'illustration du lien entre les paroles d'élèves et des siècles de philosophie a montré qu'il y a davantage de ponts que de fossés entre l'enfant et l'adulte, entre l'élève de maternelle et le philosophe. » (Auriac-Slusarczyk et al., 2015, p. 109)

John Dewey ne dit pas autre chose pour justifier sa démarche pédagogique et considère que la nature de l'expérience des enfants et celle des adultes sont identiques :

« Pour les uns comme pour les autres, la pensée est un instrument qui leur sert à résoudre les problèmes de leur expérience vécue, et la connaissance est la sagesse accumulée qu'engendre la résolution de ces problèmes. » (Blanquet, 2010)

Ou à tout le moins, la mise au jour de ces problèmes, puisque la philosophie ne vise pas toujours l'action, en dehors de l'éthique et de la politique qui visent chacune une certaine praxis. L'intérêt de mettre en place des DVP dès le cycle 1 est de saisir les questionnements naturels et inépuisables de l'élève pour les faire fructifier et ce faisant, distillant des moments philosophiques tout le long du cursus scolaire comme autant de petites graines semées sur un terrain fertile, mieux les préparer à une étude (disciplinaire, cette fois) plus approfondie en classe de terminale. C'est proprement ce que l'on définit par le terme propédeutique.

Socrate, dans le *Théétète* de Platon, se présente lui-même comme un ignorant qui fait accoucher les esprits des vérités qu'ils contiennent, mais qui leur sont cachées (cf. 149a à 150c). Adapter la philosophie à l'école primaire, c'est en quelque sorte pratiquer cette maïeutique socratique. C'est aider les élèves à identifier les éléments de leurs pensées, les examiner, les catégoriser et les hiérarchiser, dans une démarche réflexive (« discussion que l'âme elle-même poursuit tout du long avec elle-même à propos des choses qu'il lui arrive d'examiner.¹ »), pour leur faire enfanter la vérité. La question centrale revient en conséquence à se demander : quelle propédeutique philosophique peut-on et doit-on mettre en place à l'école primaire pour

¹ Ainsi Platon définit-il la pensée dans le *Théétète* (189e-190a.). Platon. (2008). *Œuvres complètes*. Flammarion.

structurer la pensée de l'élève, le préparer à l'abstraction et lui permettre d'accéder à un degré supérieur de réflexion ?

II. CHAPITRE 2 : NOTRE PROTOCOLE EXPÉRIMENTAL

1. Notre hypothèse de recherche

Si la méthode Lipman n'entend pas présenter les textes issus du corpus philosophique aux enfants, nous supposons qu'un professeur formé à la discipline peut tout à fait citer de grandes théories philosophiques, adaptées à l'âge des élèves et aux sujets abordés, lors d'une séance de philosophie. En effet, pourquoi ne pas saisir l'occasion offerte par ces ateliers pour initier les enfants à la philosophie et à son histoire, en sachant que les ressources destinées aux élèves de tous les niveaux précédant la terminale se multiplient ? Nous nous sommes prêtés au jeu, comme dirait Érasme : « faire apprendre les choses aux enfants doucement et comme par jeu » (Érasme, 1992).

Pour reprendre l'expression de Roger-Pol Droit, il s'agit d'oser « parler philosophie » avec les élèves. « Parler philo », c'est-à-dire adopter une certaine posture, interrogative, réflexive, philosophique, au sein d'un dialogue organisé dans la classe entre les élèves et l'enseignant et/ou entre les seuls élèves, avec un degré plus ou moins élevé d'intervention de l'enseignant. Dans tous les cas, ce dernier devient un médiateur, il alimente et régule le débat, pose des questions, donne des exemples qui illustrent la problématique en jeu. Il peut donner des éléments de réponse pour orienter, guider, mais il laisse les élèves cheminer au gré de leurs pensées, en se contentant de les accompagner. Il ne s'agit nullement d'un cours magistral, de la transmission académique d'un savoir (connaissances), mais uniquement de l'occasion d'apprendre aux enfants le raisonnement et l'entendement en développant chez eux ces deux capacités et les attitudes (compétences) qui sont nécessairement mobilisées pour y parvenir.

Le point de départ est le questionnement des élèves. Sans aucune discrimination. Il n'y a pas de question stupide. Pourquoi la guerre ? Pourquoi la mort ? Qu'est-ce que le courage ? À chaque question des élèves, l'enseignant peut répondre par une autre question : pourquoi la paix ? Pourquoi la vie ? Qu'est-ce que la lâcheté ? L'important n'est pas tant de répondre aux questions, mais de se les poser : « avancer dans les interrogations et la découverte des questions » (Droit, 2010, p.164). Seul compte le voyage philosophique et les pérégrinations qu'il suscite, pas sa destination.

L'enseignant doit ici, plus que jamais, se mettre littéralement au niveau de l'élève, considérer le monde de son point de vue : retrouver en lui l'enfant et le faire revivre - *repuerescere* comme le dit Érasme (Kambouchner, 2007). C'est la condition *sine qua non* pour mettre en œuvre cette activité. Curiosité, étonnement, ignorance, trois choses que l'enfant et le philosophe ont en commun. Et que l'enseignant doit (ré)apprendre à cultiver chez/avec les enfants.

Pour autant, cela ne l'empêche pas de nourrir le dialogue en convoquant les grands penseurs et les grandes idées de l'histoire de la philosophie, si cela peut aider les élèves dans leurs réflexions. Encore faut-il les adapter à chaque cycle, chaque niveau, chaque classe, sans pour autant les dénaturer ou les sursimplifier. Idéalement, il faut se borner à ne choisir que des citations susceptibles d'être explicitées pour des élèves du premier degré. On ne va évidemment pas les introduire à la quadruple racine du principe de raison suffisante par Arthur Schopenhauer. Mais une phrase de Rousseau sur la nature humaine peut s'avérer fort utile aux élèves pour les aider à problématiser. Quant à leurs auteurs, c'est l'occasion pour les élèves de faire de l'histoire, d'apprendre de nouveaux noms, de nouvelles connaissances, ce qui ne pose aucun problème du point de vue cognitif. Les enfants sont d'autant plus enclins à supporter de bon cœur l'introduction de la philosophie dans la classe que celle-ci correspond à la posture naturellement philosophique de l'enfant dans son rapport au monde et sa vision du monde, ou *Weltanschauung* (littéralement « conception du monde » en allemand), pour reprendre le terme kantien.

Certes, il n'y a pas de préconisations didactiques officielles, la philosophie ne faisant pas partie du curriculum du 1^{er} degré en tant que matière à part entière (bien qu'elle soit encouragée comme ressource à l'occasion des séances d'EMC). Mais on peut forger empiriquement sa propre méthode didactique et pédagogique, en s'inspirant notamment des travaux de Matthew Lipman et des recommandations de l'Éducation nationale. Nous avons envisagé deux façons de procéder qui nous ont semblé les plus pertinentes : on peut organiser ce dialogue philosophique à l'occasion de séances de langage oral, soit à partir des questions spontanées des enfants, soit à partir des questions préparées de l'enseignant ; ou bien, car ces interrogations peuvent surgir à tout moment, saisir l'opportunité qui se présente à l'occasion de telle ou telle activité en classe - quand bien même elle s'avérerait un peu trop intempestive ! - comme la lecture d'un récit soulevant une question particulière chez un ou plusieurs élèves.

2. Protocole expérimental mis en place

Nous avons ainsi mené une séance inaugurale avec une classe de CE2 à Paris sur la question du Bien et du Mal, à la suite d'interventions des élèves en réaction à un passage du roman jeunesse *On l'appelait Tempête de Colin Thiele* (1993), qui les avait à juste titre interpellés. Conformément au texte de l'Éducation nationale, disponible sur Eduscol, nos objectifs d'apprentissages ont été les suivants : l'examen des opinions, la mise au jour d'un problème, l'argumentation et enfin la conceptualisation. Nous avons conçu cette séance en nous efforçant de suivre la maïeutique socratique, méthode spécifique consistant à faire accoucher les esprits des élèves, en les accompagnant dans leur cheminement philosophique, promenade réflexive que nous avons accomplie tous ensemble, élèves de la classe et professeurs stagiaires. Autrement dit, susciter, entretenir et cultiver l'étonnement philosophique naturel de l'élève du 1er degré. Il s'agissait pour ces enfants d'une véritable découverte, d'une initiation au dialogue philosophique, du moins dans un cadre scolaire et en ce début de deuxième année de cycle 2. Nous avons donc commencé par leur présenter l'activité, en expliquant que nous avons besoin d'eux pour réfléchir à un problème soulevé quelques jours plus tôt, autrement dit que nous allions philosopher durant 35 minutes. Partir du particulier d'une situation problème rencontrée dans le roman précité (des humains ont vandalisé le nid d'un couple de pélicans dans une réserve naturelle, tuant les deux adultes et détruisant leurs œufs), pour arriver à l'universel d'une conceptualisation établie par les élèves à l'issue du débat en classe (utilité/inutilité de nos actes, agir bien/agir mal dans la vie, bonté/méchanceté de l'homme, le vice et la vertu).

Une fois le problème identifié et défini, il a été dévolu aux élèves afin qu'ils en cherchent les solutions et émettent des hypothèses². Durant leur recherche philosophique, nous avons nourri cette discussion entre pairs d'exemples concrets puisés dans l'expérience, de concepts spécifiques, pour la plupart inconnus des élèves (philosophie, sagesse, conscience, nature, morale), mais aussi avec deux citations appropriées : « nul n'est méchant volontairement » (Socrate) et « l'homme est naturellement bon » (Rousseau). À la fin de la séance, nous avons fait un bilan avec les élèves pour mesurer les progrès accomplis et les nouveaux mots appris, en les invitant à consolider les acquis en allant consulter les définitions dans les dictionnaires

² Nous faisons référence ici à l'algorithme de la résolution de problème de John Dewey en 5 points : reconnaissance du problème, définition du problème, solution(s) possible(s) ou hypothèse(s), résultat(s) possible(s), mise à l'épreuve (de l'expérience).

de la classe et noter le ou les mots qu'ils avaient envie de retenir dans leurs cahiers. Il est également possible, et même fortement recommandé, de laisser une trace écrite à coller dans les cahiers ou au tableau.

Cette première expérience, auprès d'une classe de CE2, nous a révélé l'intérêt des élèves pour la discussion philosophique, comme ici sur le thème du bien et du mal. Les élèves, même ceux parfois en retrait, ont été attentifs et ont véritablement participé au langage oral, en intégrant les citations d'auteurs à leur discours, par exemple. De ce fait, cette séance nous a semblé encourageante et nous a confortés dans la poursuite de nos recherches. Nous avons donc réitéré l'expérience avec une autre classe dans une autre école lors d'un deuxième stage dans une autre école en année 1 de master.

Nous avons ainsi gardé le même protocole et repris la même question, le même support et les mêmes citations pour mener un autre atelier dans une classe de CM1 cette fois afin de mesurer les différences en matière de réponses affectives et cognitives des élèves. Nous avons seulement changé le paramètre spatial, puisque nous avons placé les élèves sur des chaises disposées en cercle.

Puis en année 2 du master, nous avons poursuivi nos expérimentations dans une troisième école lors de notre troisième stage : trois séances en tout, dans deux classes (CE2 en demi-groupe et CM1 en tiers groupe) sur un nouveau thème cette fois, la question du Beau, là encore afin de comparer les résultats obtenus dans deux niveaux de classe, mais en gardant la même question de recherche philosophique. Nous avons en revanche quelque peu modifié le protocole, puisque nous n'avons utilisé aucun support et que nous sommes moins intervenus que lors des situations mises en place lors des stages 1 et 2 (cf. descriptions ci-dessus).

En outre, durant ce même stage, nous avons également recueilli des données observées durant quatre autres ateliers menés par d'autres professeurs, une stagiaire, novice comme nous, avec d'autres élèves des mêmes classes de CE2 et CM1 où nous avons mis en place nos propres ateliers, mais sur le même thème, et une directrice d'école experte en la matière avec une classe de CP séparée en deux demi-groupes sur la question du courage et selon la méthode de Jacques Lévine.

Nous avons enfin croisé toutes ces données avec celles obtenues par d'autres étudiants et publiées dans leurs propres mémoires de M2.

III. CHAPITRE 3 : RÉSULTATS ET ANALYSES

1. Taille du groupe, organisation spatiale et disposition des élèves

Demi-groupe, tiers groupe ou classe entière, tout va dépendre des possibilités offertes par l'emploi du temps et l'organisation de chaque classe et école. Il est évident que pour favoriser les apprentissages et le développement de compétences spécifiques à l'activité dialogique de type philosophique chez les élèves, il faut la meilleure circulation de parole possible ainsi qu'un temps de parole et d'écoute plus conséquent, afin d'installer solidement la discussion et le dialogue entre pairs. Idéalement, il vaut donc mieux mettre en place ces situations dans des groupes restreints, plus à même de réunir les conditions propices à l'atteinte de ces objectifs.

Pourtant, lors de nos deux premiers essais, respectivement en classe de CE2 avec 22 élèves, puis de CM1 avec 28 élèves, donc à deux reprises en classe entière, nous avons constaté que la parole et les idées circulaient, que les prises de paroles étaient nombreuses et fournies, chaque séance ayant pu être menée à son terme. En tout cas, ces deux fois-là, la taille du groupe n'a pas été une entrave au bon déroulé de l'atelier philosophique.

Hormis le nombre d'élèves présents, on peut jouer sur un autre paramètre : la disposition des tables et des chaises. Par exemple, nous avons eu la possibilité de placer les 28 élèves de CM1 en cercle, sur des chaises, ce qui a demandé un peu de temps et d'efforts d'aménagement de la classe au préalable. Lorsque l'on a affaire à des groupes d'élèves plus petits (12 et 9 élèves respectivement avec les deux classes suivantes), on peut également placer les élèves en U, a fortiori lorsque la classe possède déjà un « coin rassemblement » dédié justement aux moments de langage oral. On peut même choisir d'intégrer ce cercle en s'asseyant à côté des élèves. Mais si la classe est disposée de manière traditionnelle, en rangées et colonnes de tables, et qu'on ne peut y remédier, quelle qu'en soit la raison, on peut compenser cet aspect particulièrement frontal en circulant au milieu des élèves durant toute la discussion, et même en se plaçant en fond de salle, à l'écart, sur les côtés, comme en retrait pour ainsi dire ou encore comme membre à part entière de cette « communauté de recherche », tout dépendra du choix de la posture que l'on souhaite adopter : les laisser philosopher entre eux ou philosopher avec eux. Ce positionnement physique du professeur est déterminant : si l'on veut que les élèves philosophent entre pairs, il faut veiller à ne pas rester dans la lumière, à ne pas se positionner au centre de toutes les attentions et de tous les regards, sinon les élèves ne dialoguent pas entre eux, mais seulement avec le professeur (nous y reviendrons plus en détail lorsque nous aborderons son degré d'intervention). On peut enfin, si l'école s'y prête, décroquer ou

délocaliser l'atelier dans un autre lieu que la classe, une autre classe ou une autre salle, comme la salle informatique, la salle de réunion du conseil d'école, ou encore la bibliothèque, la salle de musique ou d'arts plastiques, etc.

Quoi qu'il en soit, en dépit du nombre et de la disposition des participants, nous avons constaté qu'il y avait des élèves qui prenaient peu, voire pas du tout, la parole, qu'ils soient en petit comité délocalisé ou en classe entière à leur place habituelle, que les fameux « petits parleurs » de maternelle l'étaient restés tout autant à l'école élémentaire. Le même constat peut être fait au sujet des « grands parleurs ». La stimulation de la prise de parole philosophique repose donc sur d'autres critères, comme nous le verrons.

Le plus important, selon nos relevés de données, n'est pas là. Ce qui est primordial pour parvenir à l'exigence philosophique que l'Éducation nationale a voulu donner à son école primaire dans sa pratique orale de la philosophie, bien plus que ces considérations matérielles et organisationnelles, c'est le degré de préparation en amont de chaque séance, comme pour n'importe quelle autre discipline scolaire inscrite dans les programmes, mais avec une spécificité toute philosophique : ne pas juger les idées exprimées d'un point de vue moral, ne pas attendre de bonnes ou de mauvaises réponses, se garder de valider ou invalider les interventions des élèves, mais seulement les ramener au centre de la discussion lorsque leurs digressions les emmènent trop loin ou trop à côté (il faut ainsi rester vigilant face aux risques de hors-sujet). Et, encore plus que pour d'autres disciplines, savoir avouer aux élèves qu'on ne détient pas toutes les réponses, surtout lorsqu'il s'agit de questionnements philosophiques.

2. Travail préparatoire, absence ou présence de support et élément déclencheur

Un atelier philosophique ou plus précisément une discussion à visée philosophique ne s'improvise pas. Cela demande un travail préparatoire conséquent, encore plus dans le cas de professeur des écoles qui n'auraient aucune formation spécifique en la matière, en dehors de leurs lointains souvenirs de terminale, puisque les INSPE n'en proposent plus dans le cadre du master MEEF, ces dernières années.

Comme c'est le cas pour les autres disciplines enseignées à l'école, il faut non seulement appuyer sa séance sur de solides bases disciplinaires, le savoir philosophique constitué par le corpus de textes et de doctrines, mais aussi et surtout se former à l'art de la dialectique philosophique afin de pouvoir rebondir, relancer et répondre au fil de la discussion. Idéalement, il s'agirait même de passer maître dans la maïeutique proprement socratique, avec sa méthode

réfutatrice telle que l'a présentée Platon dans ses écrits. Une réfutation (*élegkhos*) par le dialogue en 4 points : Socrate interroge (1), le répondant défend une thèse (2) puis Socrate amène celui-ci à accepter des propositions qui la contredisent (3), avant de finalement lui faire admettre des conclusions tirées de ces propositions qui entraînent la négation de la thèse (4) (Brisson, 2011). Cela demande donc une préparation minutieuse et adéquate, anticipant un grand nombre de réponses possibles des élèves afin de pouvoir y apporter une contradiction venant nourrir la discussion. C'est à cette condition que l'on évite le surplace et la stagnation, les idées reçues et les opinions prémâchées (*doxa*) et que l'on fait avancer ses élèves sur le chemin de la raison (*logos*) qui mène (parfois) à la Vérité.

Il faut donc, comme pour n'importe quelle autre fiche de préparation, établir une sorte de scénario complet de la séance, quitte à s'en détacher par la suite. Mais au moins, grâce à cette anticipation, on sait jusqu'où l'on souhaite accompagner les élèves, on a préparé le terrain et les chemins possibles pour y parvenir. Plus le professeur est préparé et plus il sera en mesure d'improviser si les élèves l'entraînent sur des chemins de traverse, imprévus et inconnus. On procède de la même manière, quelle que soit la matière : en maths, on s'efforce d'anticiper les stratégies et les erreurs éventuelles des élèves ; en EPS, on imagine les réponses motrices potentiellement insuffisantes pour construire des situations d'apprentissages susceptibles d'y remédier. Un professeur insuffisamment préparé ou qui a mal conçu sa séance peut vite être dépassé, comme nous l'avons constaté : une discussion s'engage sur le Beau, puis des élèves font un détour par l'Amour, quand d'autres s'égarer sur des sentiers religieux et idéologiques. Comment faire à ce moment-là ? Quelle doit-être l'attitude du professeur ? Rester perdu et empêtré dans cette situation en apparence sans issue ? Recentrer la discussion sur le thème de départ ? Ou se laisser emporter par les pensées des élèves ? Se sentir submergé par le flot débordant de leurs idées ou au contraire embrasser les possibilités offertes par cette improvisation philosophique intempestive et inopinée pour s'en saisir et la faire fructifier ? Tout va dépendre des objectifs que l'on a fixés pour ses élèves. Mais ce fameux « lâcher prise » (ou plus exactement cette apparence de « lâcher prise ») qui angoisse un certain nombre de professeurs débutants (et plus aguerris aussi) est au cœur du principe même des ateliers philosophiques. Il faut donc l'accepter, mais en étant armé, notamment en allant puiser dans les innombrables ressources que représentent les textes philosophiques et leurs auteurs.

Il faut également savoir pratiquer la reformulation et la synthèse, deux compétences essentielles du métier de professeur des écoles, mais qui deviennent fondamentales et déterminantes pour la réussite d'une séance de philosophie, car elles constituent les outils

principaux de l'étayage que peuvent offrir les professeurs à leurs élèves durant un atelier philosophique. La synthèse est d'autant plus importante qu'il n'y a pas de trace écrite du travail des élèves, ou alors une trace éphémère (par exemple sur ardoise, comme nous l'avons encouragée), bien que l'on pourrait envisager de leur faire écrire quelques lignes dans un cahier dédié ou leur donner une leçon à coller avec les citations utilisées ou les concepts à retenir (mais peut-être pas avant le CE2). La reformulation est à manier avec prudence, car on court le risque de dénaturer la parole de l'élève en surinterprétant ou en surétayant sa pensée. Par exemple, une phrase d'élève comme « ils font du mal sans raison » peut être reformulée par le professeur en « ils font du mal gratuitement » ou encore « on tue un animal parce qu'on a besoin de se nourrir » et peut-être prolongé en « parce que cela nous est utile et non gratuitement ». Un peu plus tard, les élèves eux-mêmes, ayant intégré ce lexique par les reformulations et reprises, se le réapproprient : « C'est juste que quand l'on mange des œufs, c'est pour manger. Ce n'est pas pour les tuer gratuitement. »

Pour construire sa séance, il faut tout d'abord déterminer un élément déclencheur. On peut partir d'un questionnement d'élève(s) relevé en amont lors d'une autre activité en classe ou lié à un autre domaine d'apprentissage, ou même à l'occasion d'un échange informel ou d'une confession entre deux sonneries de récréation : « La vie des enfants, c'est injuste, nous on doit toujours obéir alors que les adultes ils font ce qu'ils veulent ! Pourquoi ? ». On peut spécifiquement utiliser un texte issu de la littérature de jeunesse qui pose une ou plusieurs questions métaphysiques ou éthiques. On peut enfin choisir une thématique et une question que l'on veut soumettre aux élèves : qu'est-ce qui est beau, qu'est-ce qui est laid ? C'est quoi le courage ? Agir bien ou agir mal, quelle est la différence ? Attention toutefois à la formulation : écrire seulement le mot « beauté » au tableau peut induire les élèves à ne s'intéresser qu'à la définition du mot (et non au concept) et à établir une sorte de catalogue de choses belles qu'ils ont rencontrées dans leur existence. Un bon moyen d'éviter cet écueil est de toujours présenter le thème de l'atelier sous forme duale. Si l'on veut discuter du sens de la vie, alors il faut aborder la mort. La liberté, la contrainte. Le fini, l'infini. Obéissance et désobéissance. Etc.

Si l'on utilise un support visuel, par exemple, on peut proposer deux images contradictoires, deux exemples opposés, dans un esprit toujours dialectique. Si l'on choisit un album ou une œuvre de littérature jeunesse, bien sélectionner son passage afin qu'il y ait tel comportement de personnage et son contraire, le positif et le négatif (au sens photographique et/ou moral du terme) d'une action, d'une péripétie ou d'un aspect, une affirmation et une négation à propos de n'importe quel sujet, n'importe quelle réalité. Cela permettra aux élèves

de faire des comparaisons, des rapprochements, des oppositions. Cela leur facilitera la tâche réflexive et favorisera la nature dialectique de la discussion à visée philosophique.

On peut aussi, pourquoi pas, utiliser une chanson ou un extrait de film. Encore une fois, il faudra bien choisir le passage, car il peut involontairement induire un autre questionnement ou orienter les élèves vers une autre problématique. Par exemple, un extrait d'une scène de *La Belle et la Bête* de Jean Cocteau dans laquelle on entend le dialogue « l'amour peut faire qu'un homme devienne bête, l'amour peut faire aussi qu'un homme laid devienne beau » diffusé en début de séance, afin d'illustrer la question de la beauté et de la laideur pour amorcer la réflexion des élèves, peut pousser les élèves à s'interroger plutôt sur l'amour. Encore une fois, ce n'est pas grave. L'activité philosophique exige certes une grande rigueur de l'esprit, mais elle n'est pas pour autant rigide, elle est flexible dans le choix de ses objets, elle s'adapte à tous les sujets possibles, puisqu'elle est une manière d'appréhender le monde dans sa globalité et dans toutes ses dimensions. De même le professeur doit être flexible, souple et être capable d'ajuster sa séance et d'adapter ses objectifs en temps réel. Tant que les élèves développent des compétences philosophiques, peu importe la direction que prend la discussion. « Un dialogue qui essaie de rester logique ne va pas droit au but. Il est comme une barque qui louvoie au gré du vent et progresse petit à petit. » (Lipman, 2006)

Il est plus important de bien choisir le cadre et la forme que l'on veut donner à l'atelier philosophique, d'en sélectionner les modalités, c'est-à-dire d'employer la méthode qui convient à la fois à l'enseignant et adaptée à ses élèves. Une méthode avec laquelle il doit se sentir à l'aise et qui doit favoriser les apprentissages de ses élèves.

3. Méthode employée : discussion entre pairs et avec l'enseignant

Lipman, Tozzi, Brennifier, Chirouter, Lévine, il y a pléthore de courants et de méthodes, l'enseignant qui souhaite mettre en place des séances dédiées à la philosophie dans sa classe a donc l'embarras du choix. Alors comment faire le tri parmi toutes ces approches afin de trouver celle qui s'accordera le mieux avec ses élèves et lui permettra d'atteindre ses objectifs didactiques et pédagogiques, en conformité avec les prescriptions officielles ?

Il peut toutes les étudier, puisqu'elles sont toutes publiées et disponibles, puis les essayer afin d'éprouver les forces et les faiblesses de chacune et trouver celle qui correspond le mieux à son projet éducatif, comme l'y autorise cette fameuse liberté pédagogique. Mais cela prend beaucoup de temps et sur une année scolaire déjà bien remplie, au curriculum très chargé, c'est

un luxe que l'enseignant ne peut se permettre, au risque de gaspiller ce précieux temps après lequel il court en permanence. Il peut aussi bénéficier des expériences de ses collègues pratiquants au sein de l'établissement s'il y en a, ou analyser les nombreuses expériences partagées par ses pairs sur internet et les réseaux sociaux, ou encore consulter les différents mémoires publiés par des professeurs stagiaires au fil des années. Enfin, il peut se plonger dans l'abondante littérature sur le sujet et examiner chaque approche d'un point de vue théorique et critique puisqu'un nombre conséquent de travaux accumulés depuis plus de trente ans est facilement consultable en ligne et/ou en bibliothèque.

Il peut aussi expérimenter et innover en forgeant sa propre méthode, en glanant des idées au gré de ses lectures et de ses observations, s'inspirant ou pas de ce qui existe déjà, inventant de nouveaux procédés ou principes, dans une sorte d'hybridation idéale pour lui et ses élèves et qu'il jugera la plus apte à satisfaire ses exigences philosophiques.

Encore une fois, tout va dépendre des objectifs de compétences que l'on veut faire atteindre aux élèves : utiliser la philosophie pour maîtriser des compétences en lecture et en compréhension de l'écrit (Lipman, Chirouter) ; développer le langage oral et adopter une posture réflexive par la thérapie de groupe (Lévine) ; construire l'esprit critique tout en éduquant à la démocratie (Tozzi) ; acquérir une rigueur de la pensée par la pratique de la maïeutique socratique (Brénifier). Car si toutes ces méthodes visent peu ou prou les mêmes fins, telles que prescrites par le curriculum officiel de l'Éducation nationale (cf. notre chapitre 1 partie 2 ci-dessus), elles proposent de mettre à disposition des enseignants toute une palette de moyens d'y parvenir qui présentent beaucoup de similitudes et néanmoins un certain nombre de subtiles différences.

Au vu des conditions matérielles et temporelles ainsi que des contingences et des contraintes qui se sont imposées à nous dans le cadre de notre parcours MEEF et des contextes spécifiques de chaque stage effectué, il nous aurait été impossible de tester tous ces dispositifs dans un souci d'exhaustivité. Nous avons donc dû opérer des choix et chercher notre propre voie, à travers des terres déjà défrichées, située quelque part entre le paradigme scientifique de John Dewey, la communauté de recherche de Matthew Lipman et la maïeutique socratique d'Oscar Brénifier, selon le principe mixte d'une discussion entre pairs et avec l'enseignant, « modèle réflexif [dans lequel] élèves et enseignants se questionnent mutuellement » (Lipman, 2006). La classe (ou le groupe d'élèves) et le professeur formant une communauté de recherche philosophique de la vérité, des enfants et un adulte qui se sont exercés ensemble à la pensée réflexive, avec enthousiasme et émulation, mais non sans peine, car, comme l'a rappelé le

philosophe Alain, « le plus difficile au monde est de dire en y pensant ce que tout le monde dit sans y penser ».

Sur les cinq expériences philosophiques de terrain - deux en éthique, trois en esthétique - que nous avons seulement pu mener sur deux années universitaires, les deux premières à partir d'un questionnement moral issu d'un même texte de littérature jeunesse écrit par Colin Thiele, les deux suivantes avec une citation d'Oscar Wilde comme détonateur et une dernière amorcée par une simple question que nous avons formulée, nous nous sommes efforcés d'appliquer le même protocole, mais en changeant parfois quelques paramètres : disposition des élèves, durée de la séance, lecture d'un texte ou d'une citation, ajout d'un accessoire (un bâton à se transmettre pour faciliter les prises de paroles), usage du tableau, positionnement et degré d'intervention de l'enseignant.

4. Rôle et degré d'intervention de l'enseignant, enrôlement et réponse des élèves

Lors de nos deux premières sessions, les plus longues des cinq, puisqu'elles ont respectivement duré 35 et 45 minutes (contre seulement 30 pour les trois dernières), nous sommes beaucoup intervenus, au point que notre temps de prise de parole a même été supérieur à celui des élèves. La durée plus conséquente de la deuxième est due à deux facteurs : outre une longue, mais nécessaire introduction à cette activité, car inédite pour ces élèves de CM1, auxquels il a fallu expliciter le sens du terme philosophie et le principe de l'atelier, comme nous l'avons d'ailleurs également fait pour les élèves de CE2 lors de la première session, nous avons dû consacrer un certain temps pour lire et analyser avec les élèves le passage en question du livre *On l'appelait Tempête* qu'ils ne connaissaient nullement, contrairement à leurs camarades de CE2.

Ce fort degré d'intervention nous a semblé nécessaire et dicté par deux exigences : d'abord nous voulions apporter quelques éléments de connaissance générale (d'ordre lexical et conceptuel) et philosophique, par des citations tirées de grands auteurs (Platon et Rousseau), afin de les aider dans leur réflexion (étayage) ; ensuite nous souhaitions les emmener aussi loin que possible (guidance) dans le cheminement philosophique suscité par la question éthique - agir bien ou agir mal ? - que nous leur avons soumise à cette occasion, afin de soutenir notre paradigme propédeutique. Cependant, une posture enseignante avec ce niveau d'étayage et de guidance peut sembler (trop) frontale, selon le terme consacré, à la fois au regard des objectifs d'apprentissages internes à cette pratique et plus généralement vis-à-vis du concept, aujourd'hui

prédominant au sein de la communauté éducative, de l'élève co-constructeur de ses savoirs. En effet, une telle posture pose question, car elle peut avoir pour corollaires un certain nombre d'écueils et d'inconvénients difficiles à surmonter. D'abord, l'enseignant peut involontairement se retrouver en état d'imposer son cheminement à ses élèves, au lieu de se laisser emporter par le leur. Ensuite, comme nous l'avons précédemment évoqué, il prend le risque d'occuper une place trop centrale, attirant toute la lumière sur lui et monopolisant la parole : les élèves cherchent alors sa validation et ne sont plus dans l'écoute de leurs pairs. Le dialogue devient binaire, au lieu d'être multiple. La communauté de recherche ne comprend alors que deux membres, deux interlocuteurs, dont un permanent et un intermittent : l'enseignant d'un côté, un élève à la fois de l'autre. Le principe communautaire de cette recherche philosophique entre pairs est pourtant à l'opposé : la parole doit circuler d'un élève à l'autre, avec l'enseignant comme relais et point d'appui, au sein d'une discussion aux multiples interlocuteurs, condisciples qui alternativement écoutent, répètent, reformulent, complètent, réfutent, soutiennent.

Un moyen d'éviter (en partie) de tomber dans ces travers est de ne pas rester au centre de la classe ou devant le tableau, mais de circuler et de s'effacer sur les côtés et/ou à l'arrière de la salle, ou alors d'intégrer le cercle de parole en se positionnant au milieu des élèves ; s'exclure du cercle pour se mettre en retrait afin d'occuper un simple rôle de synthétiseur en est un autre. C'est notamment ce que propose le protocole Lévine, dont nous avons pu voir une mise en pratique avec une classe de CE1 divisée en deux groupes. Les élèves, assis en cercle sur le sol de la bibliothèque de l'école, se passant un bâton de parole à chaque intervention, ont échangé pendant huit minutes sur le Courage. Le rôle de l'enseignante présente ce jour-là s'est limité à installer le cadre et l'esprit de l'atelier, à donner les consignes aux élèves puis à écouter attentivement chaque intervention pour prendre des notes et restituer la parole des élèves dans une synthèse organisée selon quatre critères (concepts, arguments, problématique, exemples).

Favorisant l'écoute entre pairs et notamment la possibilité de s'inspirer des autres, trouver des idées ou les reprendre à son compte en reformulant quelque peu les dires d'un camarade ou même ses propres paroles afin de les préciser ou de les expliciter, ce *modus operandi* permet aussi un décentrement et une prise de distance réflexive avec ses émotions et ses sentiments dans une sorte de thérapie de groupe assez féconde, du moins au commencement. Car au bout d'un moment la discussion tourne en rond, les élèves répètent les mêmes choses, ce qui reste très positif d'un point de vue des apprentissages langagiers, mais du point de vue philosophique, on stagne, on fait du surplace et le cheminement de la pensée et des idées semble tourner court.

En outre, il n'est pas certain que les élèves qui n'ont pas envie de s'exprimer y soient particulièrement plus encouragés ou disposés à le faire que dans un autre cadre d'atelier philosophique. Si cette méthode s'avère pertinente et utile comme première initiation, son exigence et son intérêt philosophiques en sont limités en matière de propédeutique philosophique. Il faut ainsi assez rapidement dépasser cette situation de départ et favoriser une approche plus rigoureuse et encadrée, philosophiquement plus contraignante, que nous pensons plus à même d'amener les élèves à la recherche du beau, du vrai, du juste par un discours désintéressé et rationnel fondé sur la raison et non sur les émotions. Comment faire alors pour maintenir un fort degré de guidance propice à la maïeutique socratique telle que la pratique Oscar Brénifier, tout en laissant la parole des élèves se déployer dans sa pleine mesure ?

C'est cette apparente contradiction que nous avons tenté de résoudre lors de nos trois séances suivantes, d'une durée moyenne de 30 minutes chacune, en essayant d'y remédier à la suite d'une double contrainte : à la fois externe, du fait de la taille imposée des groupes (12 élèves de CE2 et 8 élèves de CM1) et interne, du fait de notre propre décision. En effet, par rapport à nos deux premiers ateliers, nous nous sommes efforcés de privilégier la parole des élèves et de brider au maximum notre prise de parole, la bornant à des interventions ciblées et proportionnées dans le seul but d'aider les élèves à développer leur pensée de manière plus rigoureuse et précise par des questions ou des relances, des reprises ou des reformulations de la parole des élèves, ou encore par des définitions ou des explicitations. Nous avons également repris la parole à certains moments pour marquer des jalons, des paliers ou des seuils atteints dans le cheminement, faire une sorte de mini synthèse des avancées pour mieux reprendre la route ensuite. Cela permet d'aider les élèves à se repérer dans la progression réflexive et argumentative du groupe et leur apprend ainsi à mieux structurer leur pensée en l'organisant de manière logique et en construisant leur argumentation d'une façon ordonnée (métacognition).

Quelle que soit la formule utilisée pour ces ateliers, l'enrôlement des élèves dans l'activité ne constitue pas en soi une difficulté majeure, bien qu'il y ait toujours quelques réticences de certains, pour diverses raisons (timidité, difficulté, désintérêt, etc.), mais pas plus et même moins que pour d'autres moments d'apprentissages scolaires. Ou des élèves plus ou moins attentifs selon les moments ou les modalités : l'attention est au contraire plus soutenue au sein d'un petit groupe. L'engagement de l'élève va dépendre de l'intérêt qu'il trouve à l'activité, intérêt qui va lui-même conditionner l'effort qu'il produit. Or à chaque fois que nous avons proposé et présenté un atelier philosophique, les élèves, dans leur grande majorité, ont toujours manifesté un enthousiasme et une envie très nets et mesurables. En dépit d'une

motivation extrinsèque, évidemment liée à notre présence en tant que stagiaire, intérêt et excitation suscités par la nouveauté de la situation, qu'il serait naïf de ne pas prendre en considération, c'est bien une motivation intrinsèque qui a primé à chaque fois, par le fait même de leur donner la parole au sein d'un tel espace de liberté de pensée, sans aucune restriction, si ce n'est temporel.

Pour chaque problème dévolu aux élèves, la mise en route a été particulièrement facile et rapide, la réflexion s'est installée spontanément et sans difficulté, et la participation a été conséquente : les réponses apportées ont été nombreuses et les idées ont circulé. Qu'il s'agisse du Bien ou du Beau, du Mal ou du Laid, les élèves ont d'abord tenté de donner des exemples afin de trouver des définitions possibles des concepts abordés. Ils se sont interrogés sur les comportements humains en vue de les analyser et de les comprendre, en faisant des liens entre les personnages de l'histoire (lorsque le support était le texte narratif en question) et leur propre vie ou la réalité en général. Ils ont systématiquement tenté d'en dégager de grandes tendances afin de donner un caractère plus universel à ces cas particuliers. Sans vraiment s'en rendre compte, ils ont cherché des concepts qui pouvaient englober ces tendances et ainsi les expliquer : à partir des représentations et des perceptions qu'ils avaient réunies durant la discussion, au sujet des objets de pensée concrets ou abstraits que nous avons soumis à l'examen critique de leur raison, ils ont essayé d'en dégager quelques idées plus générales et abstraites en vue d'organiser leurs connaissances. Y sont-ils toujours tous parvenus ? La réponse est - sans surprise - négative.

Sur les cinq classes au total (deux CM1, deux CE2 et un CE1 pour rappel) où nous avons mené et/ou observé des DVP (discussion à visée philosophique), seule une poignée d'élèves a su activement participer et installer un dialogue entre pairs, fait d'écoutes et de réponses, d'approbations ou de réfutations. Et ce sont dans les groupes les plus petits (neuf CM1 et douze CE2), avec lesquels nous sommes le moins intervenus, que les élèves sont allés le plus loin en ce qui concerne l'examen des opinions, la mise au jour du problème, l'argumentation et la conceptualisation (objectifs d'apprentissages de l'oral réflexif selon le ministère). Les raisons en sont multiples, dont certaines ont été commentées et analysées dans ce travail, mais il nous semble évident que la cause fondamentale réside dans le fait qu'il s'agissait pour la plupart des élèves (puisque certains y avaient été initiés quelque temps auparavant) d'une expérience totalement nouvelle et destinée à être réitérée régulièrement sur le long terme, comme c'est le cas de tout autre apprentissage scolaire. On imagine mal un élève non nageur se jeter à l'eau, d'abord réussir à ne pas se noyer, puis à nager de manière efficace et rapide, pour enfin gagner

le 50 mètres nage libre, le tout en une seule séance. Comme la natation, l'activité philosophique ne s'improvise pas : conceptualiser, problématiser et argumenter nécessitent un long et difficile apprentissage.

Lorsque nous leur avons proposé des citations de philosophes (« nul n'est méchant volontairement », « l'homme est naturellement bon ») ou d'écrivain (« la beauté est dans les yeux de celui qui regarde »), les élèves les ont interprétées à leur manière, puis les ont intégrées à leur réflexion et leur discours. Il a bien sûr fallu parfois les aider à comprendre celles-ci ou celle-là, mais nous pouvons en conclure que leur usage a été bénéfique aux élèves puisque cela les a aidés à nourrir leur réflexion. Les connaissances philosophiques ou intellectuelles apportées aux élèves par l'enseignant ne constituent donc pas un obstacle à la dimension constructiviste de la pédagogie telle qu'elle est pratiquée dans les écoles aujourd'hui, mais un appui nécessaire. Nous pensons au contraire qu'il faut mettre en place une véritable didactique de la philosophie pour accompagner la pratique de l'oral réflexif (ou discussion à visée philosophique selon le terme consacré).

Pour conclure, nous pouvons affirmer que les élèves ont commencé à adopter une posture réflexive, amorce qui constitue déjà un apprentissage essentiel dans la conduite de toute activité à visée philosophique. Comme nous l'avons déjà rappelé au début de ce travail, il n'y a pas de pensée philosophique sans réflexivité, c'est-à-dire sans cette capacité de la réflexion à se prendre elle-même comme objet d'étude et de critique. C'est cette compétence essentielle qu'il faut développer chez les élèves au sein des ateliers philosophiques. Mais est-il possible de l'institutionnaliser et de l'évaluer pour en mesurer l'acquisition ? La trace écrite peut-elle être utilisée à cette fin ?

5. Institutionnalisation, trace écrite et évaluation

Dressons tout d'abord un bilan (non exhaustif) des quelques idées/arguments développées par les élèves et les quelques conclusions rationnelles qu'ils ont pu formuler à ces occasions. Nous avons fait le choix de ne pas en faire une restitution verbatim, trop longue et pas forcément utile au lecteur, mais d'en proposer plutôt une présentation synthétique en nous efforçant de ne pas déformer ni surinterpréter leur propos par aveuglement idéaliste ou romantique.

En ce qui concerne la question « Agir bien ou agir mal ? », ils ont distingué l'utilité ou l'inutilité d'un acte par rapport à sa finalité, liée ou pas à la satisfaction d'un besoin (se nourrir, se vêtir, se défendre), et déterminé que la malveillance/le mal se situait plutôt du côté de l'acte

inutile (tuer pour s'amuser), la bienveillance/le bien, du côté de l'acte utile. Ils ont établi que la volonté, dans la plupart des cas, guidait nos choix et que le mal pouvait donc s'accomplir en toute conscience et volontairement, sauf lorsque cette volonté était soumise/contrainte par la maladie, la folie, la vengeance, l'erreur, la bêtise ou l'ignorance, c'est-à-dire en état d'inconscience du mal accompli. Enfin, ils ont considéré qu'il y avait une empathie naturelle chez les êtres vivants, mais que certains humains en manquaient ou l'avaient perdu en chemin à cause d'un quelconque traumatisme ou d'un évènement douloureux (abandon, violence subie) survenu au cours de leur existence. Ils en ont conclu qu'il fallait respecter les règles de la Morale, qu'il ne fallait pas faire aux autres le mal que l'on ne voulait pas qu'ils nous fassent (la Règle d'or) et que le meurtre était proscrié dans une société démocratique.

À propos de l'aphorisme wildien susmentionné sur la beauté et sur le concept du Beau à partir de la question « Qu'est-ce qui est beau et qu'est-ce qui est laid ? », les élèves ont fait une distinction entre le rôle du sensible (le regard) et de l'intelligible (l'esprit) dans le jugement esthétique, et ont déterminé que ce dernier était une affaire de subjectivité, de goût, de volonté et de choix. Un même objet, bien que similaire pour deux regards, pouvait être perçu différemment par chacun des deux sujets regardants : beau pour l'un, moins beau pour l'autre. Ils ont affirmé que le Beau et le Vrai ne se confondaient pas forcément, car le jugement esthétique n'était ni vrai ni faux, mais subjectif et qu'il était ce qui nous rendait uniques et en même temps identiques en tant qu'être humain (universalité du plaisir esthétique), une expression de nos perceptions/représentations, de nos croyances, de nos idées et de nos goûts, avec laquelle nous ne pouvions donc pas tous être en accord. Ils ont établi que personne ne pouvait décréter des critères objectifs de beauté et imposer aux autres son jugement esthétique. Ils ont également précisé que beauté et amour étaient deux concepts distincts qui pouvaient parfois entretenir un lien : aimer ou ne pas aimer un objet ou une personne par rapport à des critères esthétiques ; ils ont constaté que l'amour pouvait rendre beau et la haine rendre laid. Ils ont opposé la beauté intérieure (substance) qu'ils ont associée à la gentillesse et la beauté extérieure (apparence) qu'ils ont parfois trouvée en contradiction avec la beauté intérieure et en ont conclu que le Beau et le Bien n'allaient pas toujours de pair. Ils en ont déduit que la beauté intérieure était plus importante que la beauté extérieure. Ils ont enfin tenu à rappeler que les humains avaient besoin de la beauté dans leur vie, car elle les rendait heureux et joyeux.

Il y a plusieurs façons d'exploiter le travail et les réponses des élèves à la fin d'un atelier philosophique. On peut en faire une synthèse orale immédiatement restituée lors de la phase d'institutionnalisation ou bien différée jusqu'à la prochaine séance en phase de

lancement/rappel/réinvestissement. Cela doit faire également l'objet d'un retour critique/réflexif des élèves eux-mêmes sur la situation d'apprentissage qu'ils ont vécue, toujours dans une perspective constructiviste et métacognitive sans oublier l'aspect évidemment inclusif d'une telle démarche, sans laquelle on ne peut concevoir son enseignement aujourd'hui. Ou, encore mieux, la synthèse peut être coconstruite avec les élèves. On peut aussi l'exploiter sous la forme d'une trace écrite, là aussi qui peut être créée avec les élèves, soit pour l'afficher dans la classe, soit pour la recopier ou la coller dans les cahiers des élèves. Une de nos formatrices nous a même suggéré la possibilité de l'agrémenter avec quelques éléments de connaissance philosophique pertinents par rapport à la séance et adaptés au niveau des élèves : des définitions, des concepts, des philosophes, des citations, etc. Nous n'avons pas encore eu l'occasion d'éprouver cette idée, mais nous envisageons de le faire à la prochaine occasion.

On peut également solliciter les élèves pour une trace écrite individuelle, une production écrite d'une ou plusieurs phrases, éphémère sur ardoise ou durable sur cahier. C'est cette première option, sur ardoise, que nous avons expérimentée et exploitée dans les classes, très utile notamment pour évaluer les compétences en cours d'acquisition, car absolument tous les élèves se sont prêtés à l'exercice, y compris les petits parleurs et autres élèves non participants à l'oral, et même les élèves les plus en difficulté ou en situation de handicap, pour qui nous avons proposé de n'écrire qu'un seul ou plusieurs mots, avec ou sans dictée à l'adulte. La consigne en était claire et simple : « qu'avez-vous appris/retenu ou qu'avez-vous envie de retenir de cette séance ? ».

En voici un florilège retranscrit d'après des photos prises en situation : « L'homme est naturellement bon, mais il peut être malveillant. Pour faire le mal, il faut avoir une bonne raison. Ne pas s'amuser pour faire souffrir quelqu'un. La gentillesse vient à des moments et pas à d'autres. Il ne faut pas faire du mal sans raison. Nul n'est méchant volontairement. » Certains retiennent des mots clés, des concepts ou des exemples : « violence gratuite, philosophie, sagesse, mal, volontairement, méchanceté gratuite, rire du malheur des autres. »

Outre cette forme d'évaluation a posteriori, il est également fortement recommandé d'évaluer les élèves durant l'activité, ce qui n'est pas toujours évident pour un enseignant débutant, surtout lorsqu'il intervient abondamment durant la discussion. Mais il peut prendre des notes ou enregistrer la séance pour faire cette évaluation a posteriori. Nous voudrions terminer notre analyse par un très bel exemple de dialogue philosophique entre deux jeunes filles d'une classe de CM1 illustrant la compétence « construire une argumentation, à travers la confrontation des idées » :

« – Je ne suis pas d'accord avec ce qu'avait dit Mia³. Tu avais dit que chacun voit une chose différente, mais non. On voit tous la même chose. Mais par contre, c'est nos goûts. Par exemple, si moi je n'aime pas ce tableau, quelqu'un d'autre va le voir tout aussi bien que moi, mais il va bien l'aimer, car il aime les tableaux comme ça.

– Ce n'est pas ce que j'ai voulu dire quand j'ai dit ça, Julie. Bien sûr qu'on voit tous le même tableau ou la même chose. Dans le sens où je peux le trouver beau et quelqu'un d'autre peut le trouver moins beau. Parce que je peux l'aimer d'un sens où quelqu'un d'autre ne l'aimera pas. C'est pas qu'on le voit pas de la même façon, c'est que en fait on n'aime pas la même chose. Donc, pour nous, c'est pas pareil, même si le tableau ne changera pas en fonction de celui qui regarde c'est sûr. Mais pour moi ça peut être joli et pour quelqu'un d'autre ça peut être moins beau. Mais je ne veux pas dire qu'on ne peut pas voir la même chose tous ensemble. »

³ Les prénoms des élèves ont été modifiés.

CONCLUSION

Il serait présomptueux de prétendre avoir réussi à prouver de manière incontestable les apports réels des ateliers philosophiques dans les apprentissages des élèves du primaire en général, et en particulier de la pertinence de notre méthode, après seulement cinq expériences et quatre observations réparties sur deux années de master MEEF. Nous n'avons fait qu'effleurer le problème de la possibilité d'inscrire ces pratiques prétendument philosophiques à l'école dans une véritable propédeutique philosophique et ce travail ne peut raisonnablement constituer autre chose que l'amorce, certes positive et pleine de promesses, d'un travail au long cours qui nécessiterait de poursuivre la recherche plus avant et de multiplier les expériences et la collecte de données, idéalement avec un même groupe d'élèves, dont on ne mesurerait les résultats définitifs qu'au bout d'une année, voire de plusieurs. Il nous est donc impossible en l'état d'avancer des preuves irréfutables nous conduisant à valider avec l'assurance scientifique requise nos hypothèses de recherche et ainsi pouvoir justifier d'un changement possible de paradigme dans l'usage qui est actuellement fait de la philosophie à l'école primaire.

Nous avons toutefois accumulé suffisamment d'éléments, entre nos propres données d'expérience, nos consultations d'anciens mémoires et nos recherches sur l'état de l'art, qui nous autorisent à apporter un début de réponse à certaines des questions à l'origine de ce mémoire et renforcent notre intime conviction du bien-fondé de nos hypothèses de départ. Nous pensons ainsi qu'il est nécessaire de mettre en place un enseignement philosophique disciplinaire bien avant la classe de terminale afin de pallier les mauvais résultats obtenus à l'épreuve de philosophie du baccalauréat en développant la capacité à philosopher des élèves par l'apprentissage de compétences spécifiques, cela le plus tôt possible et tout au long du cursus scolaire. Concrètement, cela signifie qu'il faudrait mettre en place une propédeutique philosophique dans le premier et le second degré, du cycle 1 au lycée, de manière continue et assidue, visant l'acquisition par les élèves de procédés intellectuels indispensables à toute activité rigoureusement philosophique : conceptualiser, problématiser, argumenter.

Nous estimons qu'il est problématique et vain de prétendre faire philosopher des élèves de terminale par une approche didactique et pédagogique consistant essentiellement à exercer une sorte de « gavage » frontal de connaissances philosophiques par l'enseignant, sans aucune mise en perspective ancrée dans le réel (vécu ou perçu par les élèves) et sans aucune application pratique au sein d'une activité signifiante et pragmatique telle que les ateliers de philosophie mis en place à l'école primaire. Inversement, nous jugeons qu'il est tout aussi problématique et

vain pour ne pas dire illusoire d'espérer mettre des élèves du premier degré « en activité philosophante » (Tozzi, 1993, p. 23) sans le moindre recours à la philosophie (en tant que discipline) et à ses opérations intellectuelles qui en font la spécificité.

Philosopher nécessite un minimum de connaissances, de capacités et d'attitudes préalables à enseigner aux élèves, faute de quoi cette activité scolaire de la DVP, qui s'en réclame pourtant, ne se limite bien trop souvent qu'à du bavardage autocentré, du commentaire anecdotique ou du débat d'opinion, ce qui ne constitue en soi aucune forme d'apprentissage pertinent pour les élèves. Car l'on ne fait pas de la philosophie pour elle-même à l'école (c'est l'université qui s'en chargera bien plus tard), mais pour aider les élèves à acquérir des compétences transversales et transdisciplinaires, et développer l'esprit critique, rationnel, éclairé des futurs citoyens, acteurs sociaux, économiques et politiques de la cité.

Encore faut-il, pour y parvenir, se donner les moyens institutionnels au travers des programmes scolaires, didactiques par la formation appropriée des enseignants, et pédagogiques par la mise en œuvre d'une pratique inspirée de la maïeutique socratique que nous souhaitons poursuivre et perfectionner dans la suite de notre parcours professionnel afin de passer maître dans l'art de faire accoucher les pensées de nos futurs élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Auriac-Slusarczyk, E., Colletta, J.-M. et Laboratoire Acté (dir.). (2015). *Les ateliers de philosophie: une pensée collective en acte*. Presses universitaires Blaise Pascal.

Agostini, M. et Mallet, J. (2013). Apprendre à philosopher à l'école primaire : une « propédeutique philosophique » ? *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 181-200. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0181>

Blanquet, M.-F. (s. d.). *Savoirs CDI: John Dewey : philosophe américain de l'éducation*. Récupéré le 28 mars 2023 de <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/le-monde-du-livre-et-de-la-presse/histoire-du-livre-et-de-la-documentation/biographies/john-dewey-philosophe-americain-de-leducation.html>

Brenifier, O. (2008). *Philosopher à l'école primaire*. Récupéré le 09/03/23. https://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/philosophie/Pages/2008/93_OscarBrenifier.aspx.html

Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. l'Harmattan.

Chirouter, E. (2022, 8 septembre). Pourquoi c'est une bonne idée de faire de la philosophie avec les enfants à l'école. *Ouest-France*. <https://www.ouest-france.fr/leditiondusoir/2022-09-08/pourquoi-c-est-une-bonne-idee-de-faire-de-la-philosophie-avec-les-enfants-a-l-ecole-fbc805dc-6e6e-485f-95f0-4df68aa2aa1d>

Dewey, J. (2022). XII. La pensée dans l'éducation. Dans *Démocratie et Éducation* (p. 237-248). Armand Colin.

Droit, R.-P. (2010). *Osez parler philo avec vos enfants*. Bayard.

Eduscol. (2015). La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif. [Ressources]. https://cache.media.education.gouv.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf

Érasme. (1992). *Éloge de la folie*. Robert Laffont.

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

Jolibert, B. (2015). Philosopher à l'école primaire ? *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 140(3), 291-306. <https://doi.org/10.3917/rphi.153.0291>

Kambouchner, D. (2007). L'éducation, question première. *Revue de métaphysique et de morale*, 56(4), 415-427. <https://doi.org/10.3917/rmm.074.0415>

Leleux, C. (2008). La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion. De Boeck.

Lipman, M., Sharp, A. M., Oscanyan, F. S. et Institute for the advancement of philosophy for children. (1977). *Philosophy in the classroom*. Éditeur inconnu.

Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique* (2e éd.). De Boeck Université.

Mayhew, K. C. et Edwards, A. C. (1966). *The Dewey school: the Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903*. Atherton Press.

Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81(2-3), 23-30. <https://doi.org/10.3917/lett.080.0023>

Nay et al. (s.d.). *La philosophie à l'école*. Coop'ICEM. Récupéré le 28 mars 2023 de <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11071>

Platon et Brisson, L. (2011). *Œuvres complètes*. Flammarion.

Strauss, P., Marchand, Y. et Mongin, J.-P. (2022). *Cogito !: 16 ateliers pour philosopher en cours de français*. Nathan.

Tozzi, M. (1993). Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosopher. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 19-31. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1294>

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour objet d'étude l'usage qui est actuellement fait de la philosophie à l'école primaire française à travers les ateliers-débats ou discussions à visée philosophique et s'interroge sur la capacité réelle des élèves à philosopher, c'est-à-dire à adopter une posture réflexive pour conceptualiser, problématiser et argumenter sur des questions d'ordre métaphysique, esthétique, éthique, épistémologique ou logique. Il avance la possibilité d'instaurer une méthode pédagogique adaptée aux élèves du premier degré qui réponde à la fois aux exigences disciplinaires par un recours modéré au corpus constitué par l'histoire de la philosophie et aux prescriptions institutionnelles d'une pratique essentiellement orale au moyen d'une maïeutique socratique mise en œuvre au sein de débats réglés animés par le professeur des écoles. Il invite ainsi à considérer le caractère propédeutique potentiel d'une telle démarche consistant à apprendre aux enfants à philosopher dès le plus jeune âge, dans la perspective de l'épreuve de philosophie du baccalauréat.

Mots Clefs : apprentissage, cheminement, dialogue, élève, maïeutique socratique, pensée réflexive, philosophie, propédeutique, esprit critique.

ABSTRACT

This dissertation aims to study the current use of philosophy in French primary schools through philosophical workshops or discussions, and questions the actual ability of students to engage in philosophical thinking, that is, to adopt a reflective posture to conceptualize, problematize, and argue about metaphysical, aesthetic, ethical, epistemological, or logical questions. It suggests the possibility of establishing a pedagogical method adapted to primary school students that meets both disciplinary requirements by using the philosophical history corpus in moderation, and institutional prescriptions of an essentially oral practice through a Socratic maieutics implemented within structured debates led by the primary school teacher. Therefore, it invites to consider the potential propaedeutic nature of such an approach, which consists of teaching children to engage in philosophy from a young age, with the perspective of the philosophy baccalaureate exam in mind.

Keywords: learning, pathway, dialogue, students, Socratic maieutics, reflective thinking, philosophy, propaedeutics, critical thinking.