



**HAL**  
open science

# Le rôle des pratiques philosophiques dans le développement de la pensée complexe des collégiens

Émeline Porthé

► **To cite this version:**

Émeline Porthé. Le rôle des pratiques philosophiques dans le développement de la pensée complexe des collégiens. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-04627460

**HAL Id: dumas-04627460**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04627460v1>**

Submitted on 10 Sep 2024

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



## Remerciements

Merci à Jean-Charles Pettier, directeur de ce mémoire, pour son accompagnement, ses conseils et sa bienveillance dans ce parcours de recherche.

Merci à Kamel Benaricha pour m'avoir guidée et soutenue tout au long de cette année.

Merci à Véronique Fortun, Philippe Goémé et Catherine Ferrier qui m'ont beaucoup appris.

Merci à Bouchra Slimani pour son inspiration perpétuelle.

Merci à Michel Tozzi pour ses conseils précieux.

## Table des matières

1. Introduction .....	5
1.1 Des enfants philosophes ? .....	5
1.2 Une organisation internationale philosophe ? .....	5
1.3 Un enjeu institutionnel et pédagogique ? .....	6
2. Qu'est-ce que la pensée complexe ?.....	6
2.1 Ce qui est tissé ensemble.....	7
2.2 La connaissance globale.....	7
2.3 Comprendre le monde .....	7
3. La pensée critique.....	8
3.1 Le concept de pensée critique .....	8
3.2 La pensée critique : la nécessité du subjectif ?.....	9
3.3 La pensée critique : quelles attitudes ?.....	9
3.4 La pensée critique : un processus .....	10
4. Le développement cognitif de l'adolescent : la complexification de la pensée de l'adolescent	12
4.1 Les stades de développement cognitifs piagétiens .....	12
4.2 La zone proximale de développement.....	13
4.3 La situation d'apprentissage.....	14
4.4 La métacognition.....	15
5. La pensée critique en éducation : une attente institutionnelle ?.....	15
5.1 La vulnérabilité cognitive de l'adolescent.....	16
5.2 Le besoin contextuel et institutionnel de pensée critique.....	16
5.3 Les compétences scolaires et la pensée critique.....	17
5.4 Axes de problématisation .....	19
6.....	20
La pratique philosophique pour enfants et adolescents.....	20
6.1.....	20
La philosophie est-elle un droit ? .....	20
6.2 L'UNESCO et la philosophie.....	24
6.3 Tous les élèves peuvent-ils philosopher ? .....	25
6.4 Quelles pratiques philosophiques ? .....	28
7. Philojeunes .....	32
7.1 Quel projet ?.....	32
7.2 Les enjeux fondateurs de Philojeunes .....	32
7.3 L'organisation et le déroulement d'une DVDP :.....	33
7.4. DVDP et émancipation.....	35

8.....	37
Le choix de la problématisation .....	37
8.1 L'étonnement est-il le début de la problématisation ?.....	37
8.2 Qu'est-ce qu'un problème ? .....	39
8.3 Qu'est-ce que la problématisation ?.....	39
8.4 La philosophicité des échanges passe-t-elle par la problématisation ? .....	40
9. Cadre d'analyse .....	41
9.1 Pourquoi des regards croisés ? .....	41
9.2 Quels terrains de recherche ? .....	47
10. Résultats .....	48
10.1 Y a-t-il problématisation ?.....	48
10.2 La pensée complexe pendant la problématisation .....	52
10.3 Le langage durant la problématisation .....	59
11. Discussion .....	63
11.1 Poids du contexte et cadre de l'étude .....	63
11.2 Une construction de la pensée complexe .....	64
11.3 La posture du professeur .....	67
12. Conclusion.....	69
Bibliographie .....	71

# 1. Introduction

## 1.1 Des enfants philosophes ?

« Il était une fois ». C'est ainsi que commence la présentation de la page « Philosophie pour enfant/philosophy for children » créée par Michel Sasseville. Cette formule d'entrée montre en effet que la pratique du philosophe pour les enfants et les adolescents est une pratique présente depuis des siècles, même si cela n'apparaît pas ainsi de prime abord du fait de sa formalisation et de sa visibilité accrues depuis une quarantaine d'années.

Au IV<sup>ème</sup> siècle avant JC, déjà, Epicure (2009) estime qu'il n'y a pas d'âge pour débiter « Même jeune, on ne doit pas hésiter à philosopher. [...] Il n'est jamais trop tôt, qui que l'on soit, ni trop tard pour l'assainissement de l'âme ». Au XVI<sup>ème</sup> siècle, Michel de Montaigne explique que la philosophie doit intervenir le plus tôt possible : « On a grand tort de peindre la philosophie inaccessible aux enfants. [...] Un enfant en est capable, au partir de la nourrice, beaucoup mieux que d'apprendre à lire ou à écrire ».

C'est à la fin des années soixante que la pratique du philosophe pour enfants débute son élaboration lorsque M.Lipman fonde le programme de « Philosophie pour les enfants » (dorénavant PPE). En 1974, il écrit un petit roman, *La Découverte de Harry Stottlemeier* – on notera le jeu de mot en référence à Aristote – dans lequel un groupe d'enfants part à la découverte de la pensée philosophique. Les personnages, enfants et adultes, créent une communauté de recherche. Chacun participe au questionnement, à la recherche et à la discussion des manières les plus efficaces de penser. Lipman (2011) souligne l'importance de la philosophie dans la construction des adultes en devenir : « L'impact de la philosophie sur les enfants pourrait ne pas être immédiatement apprécié. Mais l'impact sur les adultes de demain pourrait être tellement considérable qu'il nous amènerait à nous étonner d'avoir refusé la philosophie aux enfants jusqu'à ce jour. »

## 1.2 Une organisation internationale philosophe ?

L'UNESCO<sup>1</sup> a fait rentrer la philosophie pour enfants comme l'une des préoccupations fondamentales de l'organisation. Lors des journées mondiales de la philosophie, qui ont lieu annuellement, une partie du programme est consacrée aux Nouvelles Pratiques Philosophiques, notamment celles pour enfants et adolescents.

---

<sup>1</sup> L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (en anglais *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) est une institution spécialisée de l'Organisation des Nations unies (ONU) créée le 16 novembre 1945. <https://fr.unesco.org/>

Lors de la journée mondiale de la philosophie du 14 novembre 2018, deux lycéennes ambassadrices de Philojeunes ont exprimé ce que la pratique régulière des Discussions à Visée Démocratique et Philosophique (maintenant DVDP) leur avait apporté : « J'ai réalisé qu'avoir participé au projet Philojeunes m'a permis d'avoir plus de facilité pour défendre mes arguments et percevoir les différents avis du monde autour de moi. », « Ça m'a permis de mieux m'exprimer, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, d'avoir une pensée claire et précise puisque « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement » d'après Nicolas Boileau. Philojeunes m'a appris à apprendre à penser, à raisonner et à construire et utiliser les arguments. »<sup>2</sup>

### 1.3 Un enjeu institutionnel et pédagogique ?

Les auteurs et témoignages mentionnés, ainsi que les travaux de Jean-Charles Pettier<sup>3</sup>, Michel Tozzi<sup>4</sup>, Johanna Hawken<sup>5</sup> – pour n'en citer que quelques uns - mettent en avant un développement du raisonnement de l'élève dans la praxis philosophique.

C'est dans ce contexte et dans une volonté institutionnelle de permettre à tous les élèves de réussir que la question de recherche de ce mémoire s'est présentée : en quoi la pratique philosophique permet-elle de développer la pensée complexe des collégiens ?

Un premier temps de ce mémoire sera consacré à la présentation du cadre théorique de notre recherche, ce qui permettra de définir la pensée complexe et d'appréhender sa place dans le développement cognitif de l'élève, ainsi que dans les programmes. Dans un deuxième temps, nous aborderons les pratiques philosophiques pour enfant en précisant les choix que nous avons faits en fonction de notre problématique et de notre contexte. Enfin, dans un dernier temps, nous expliquerons les aspects méthodologiques de notre étude. Ce moment portera également sur l'analyse des résultats et sur la discussion qui en découlera.

## 2. Qu'est-ce que la pensée complexe ?

Comme nous l'avons évoqué en introduction, il importe, dans un premier temps, de vérifier théoriquement la validité de notre hypothèse. Nous allons donc étudier ce qu'est la pensée complexe et observer si l'un de ses éléments est bien la pensée critique.

---

<sup>2</sup> Diotime n°80, avril 2019. <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=113464>

<sup>3</sup> Jean-Charles Pettier est l'auteur de nombreux ouvrages dont de deux thèses : *La Philosophie en éducation adaptée : utopie ou nécessité* et *Vers la démocratie républicaine : un nouveau citoyen à éduquer ? : les activités philosophiques au cœur du projet scolaire* et le cofondateur du projet *Philojeunes*

<sup>4</sup> Michel Tozzi est l'auteur de nombreux ouvrages dont la thèse *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe* et le cofondateur du projet *Philojeunes*

<sup>5</sup> Johanna Hawken a soutenu sa thèse en 2016 : *Philosopher avec les enfants. Enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit*

## 2.1 Ce qui est tissé ensemble

Considérons la définition du créateur de la notion, Edgar Morin (1995 et 2014) : « Quand je parle de complexité, je me réfère au sens latin élémentaire du mot "complexus", "ce qui est tissé ensemble". Les constituants sont différents, mais il faut voir comme dans une tapisserie la figure d'ensemble. Le vrai problème (de réforme de pensée) c'est que nous avons trop bien appris à séparer. Il vaut mieux apprendre à relier. Relier, c'est-à-dire [...] établir une connexion qui se fasse en boucle. Du reste, dans le mot relier, il y a le "re", c'est le retour de la boucle sur elle-même. Or la boucle est autoproduitive. À l'origine de la vie, il s'est créé une sorte de boucle, une sorte de machinerie naturelle qui revient sur elle-même et qui produit des éléments toujours plus divers qui vont créer un être complexe qui sera vivant. Le monde lui-même s'est autoproduit de façon très mystérieuse. La connaissance doit avoir aujourd'hui des instruments, des concepts fondamentaux qui permettront de relier. » La pensée complexe permettrait donc de lier les parties dans un tout, tout en considérant également les qualités des parties et leurs interactions. La pensée complexe est composée de la pensée critique, la pensée créatrice et de la pensée responsable

## 2.2 La connaissance globale

« Il y a une résistance désormais de plus en plus grande à la fois à ce qu'on peut appeler la pensée réductionniste, « réductionniste » ça veut dire qui réduit la connaissance d'un tout à la connaissance de ses éléments, des éléments qui composent le tout et, deuxièmement, à la connaissance parcellarisée, c'est-à-dire des réalités qui, dans la nature, sont continues, sont coupées en tranches closes selon des sous-disciplines » (*ibid*). La connaissance d'un tout n'est pas non plus la connaissance « holiste » qui réduit la connaissance d'un tout à sa connaissance globale, alors qu'il y a des « actions » et des « rétroactions » entre les différents éléments de ce tout.

## 2.3 Comprendre le monde

Dans *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (2000, chapitre 2), Edgar Morin explique la nécessité de l'apprentissage du complexe pour comprendre le monde et ses objets dans leur globalité. L'augmentation de la récurrence des questions des élèves sur le sens des activités, des cours et même de l'école en est l'expression spontanée. Ils demandent de plus en plus fréquemment le sens du cours et même de la matière enseignée, la raison pour laquelle le professeur leur demande d'effectuer un exercice ou de réfléchir

sur un problème. Nous retrouvons là le questionnement naturel de l'enfant qui interroge le monde pour essayer de le comprendre. Or, le collège et le lycée français sont composés de matières distinctes, dont le professeur est un expert didactique. Mais il ne connaît que peu les autres disciplines enseignées – il est ici intéressant de noter que seuls les enseignants de lycée professionnel sont formés à deux matières. Dans le primaire, les professeurs mènent souvent des projets interdisciplinaires qui se nourrissent et nourrissent les différentes disciplines. Cette pratique est menée dans une bien moindre mesure - voire très difficilement - dans le secondaire ; les EPI<sup>6</sup> étaient une tentative pour encourager le travail interdisciplinaire. Dans les faits, les établissements n'ont pas tous appliqué la réforme et ce sont fréquemment les enseignants qui pratiquaient déjà l'enseignement décloisonné qui ont mis en place les EPI, alors simple formalisation d'une réflexion déjà existante. La fragmentation, le cloisonnement des disciplines dans le secondaire empêche-t-elle alors la compréhension globale du monde et la complexification de la pensée du collégien ?

### 3. La pensée critique

Nous avons choisi pour ce mémoire de Master 2 de nous concentrer sur la pensée critique car celle-ci apparaît dans les programmes du secondaire, à l'inverse de la pensée créatrice et de la pensée responsable.

Mais qu'est-ce que la pensée critique ? De quoi parle-t-on quand on souhaite la construire ou la développer ? Quels en sont les critères ?

Définir la pensée critique est complexe. Nous avons souhaité établir une définition et des critères nous permettant de vérifier notre hypothèse – les DVDP permettent de développer la pensée complexe des collégiens – dans l'analyse des verbatims des DVDP de deux collèves.

#### 3.1 Le concept de pensée critique

« Penser » est issu du bas latin « pensare », qui signifie « peser, juger ». Heidegger définit la pensée comme "l'ensemble des phénomènes cognitifs, par opposition aux sentiments et aux volitions" (Heidegger, 2007). L'être humain est traversé par différents types de pensée, de l'involontaire comme les rêves au "discours intérieur que l'âme tient en silence avec elle-même" (Platon, 263d), du plus simple au plus complexe.

Johnson, en 1992, a analysé les conceptions d'Ennis, Lipman, McPeck, Paul et Siegel et en a tiré trois convergences principales : « d'une part, la pensée critique nécessite diverses

---

<sup>6</sup> Enseignements Pratiques Interdisciplinaires, créés lors de la réforme de 2016

habiletés de pensée, d'autre part, elle a besoin de savoir sur le sujet étudié et, enfin, elle implique une dimension affective. » (Boisvert, 2015, p7).

### 3.2 La pensée critique : la nécessité du subjectif ?

Pour mobiliser sa pensée critique, l'être humain doit le choisir, un élément doit l'appeler à le faire, c'est la « dimension affective » qu'évoque Johnson, le fait d'« y être disposé » (Fisher & Scriven, 1997, p247-251). Les élèves cessent d'être passifs lorsque le cours les interpelle, les questionne sur « une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire » (Ennis, 1985, p44-48). Le "discours que l'âme se tient à elle-même sur les objets qu'elle examine" (Platon, 189<sup>e</sup>) ne peut se tenir que si l'homme décide de l'examiner ou, pour reprendre l'étymologie de « pensée », s'il décide de le peser, de le juger. Le processus de la pensée critique débute quand un problème surgit. Face à ce doute, l'individu convoque des attitudes comme l'ouverture d'esprit et des capacités comme le raisonnement et l'investigation qui lui permettent d'activer une pensée réflexive orientée vers la résolution du problème. Cet aspect volontaire nous permet de voir qu'elle appartient à une pensée affirmative du moi, d'autant plus singulière qu'elle est auto-corrective. Elle est également subjective en ce qu'elle dépend d'un contexte, de la personne qui exerce sa pensée, comme nous l'avons vu, ainsi que le dit Lipman (2011) : "les individus recourent aux processus de la pensée critique, dans un contexte donné".

### 3.3 La pensée critique : quelles attitudes ?

#### *Un mouvement volontaire*

La pensée critique se pose à l'opposé de la connaissance simplement répétée, de la « description » et de « l'explication » (Desbiens, 1999), elle implique de choisir consciemment de « conceptualiser, appliquer, analyser, synthétiser et/ou évaluer les données collectées ou engendrées par l'observation, l'expérience, la réflexion, le raisonnement, ou la communication, afin de se guider dans ses convictions et ses actions. » (Fisher & Scriven, 1997, p247-251). Elle a besoin des savoirs mais pas dans une attitude statique, figée, pas dans un reflet à l'identique mais dans une dynamique, une avancée. Une fois que l'affectif, l'envie, a agi en tant que moteur, la pensée critique nécessite une poussée, un mouvement volontaire de la pensée. La pensée critique est une posture, une attitude tournée, « orientée » (Ennis, 1985, p44-48) vers la recherche « de manière active et efficace » (Fisher & Scriven, 1997, p247-251), ce qu'ils proposent de « regrouper sous l'étiquette "attitude critique" ou "esprit critique" ».

### *Une attitude réflexive*

La pensée critique se surveille, elle utilise ses outils avec une pratique réflexive "qui implique l'exercice de la raison avec un recul, une distanciation et souvent un dévoilement" (Tozzi). La personne qui exerce sa pensée critique entre en elle-même et examine ses croyances, ses idées pour trouver les erreurs, préjugés. C'est une pensée du questionnement, du doute, de la remise en cause. Heidegger comparait la pensée à un chemin où l'« on vagabonde en s'enfonçant dans l'inconnu. Mais pour continuer à être en chemin, il faut que nous soyons d'abord et constamment attentifs au chemin » (Heidegger, 2007). Cette pensée qui avance sur un chemin, qui est en action, peut être qualifiée de métacognitive et de réflexive.

### *Une attitude tournée vers l'autre*

La pensée critique se mobilise également – certains diraient « surtout » - dans l'échange avec autrui, dans la confrontation des idées, le conflit socio-cognitif. Cet échange avec l'autre est une attitude en ce qu'il est un choix. Il nous est possible de parler avec quelqu'un ou de laisser parler quelqu'un sans y mettre de volonté de l'écouter réellement et sans l'ouverture d'esprit nécessaire à un véritable dialogue, c'est la « certaine qualité de silence » qu'évoque Michel Tozzi, de laquelle nous pouvons rapprocher les propos de Plutarque : « Il faut (...) [que] l'on prête à celui qui parle une attention propice et bienveillante, comme si l'on était admis à un banquet sacré ». Cette écoute attentive est active, l'auditeur est tout entier tourné vers l'autre et sa pensée. Le contenu de sa pensée peut être une connaissance mobilisable au service de sa pensée critique, un élément qui permet de remettre en cause des présupposés ou des croyances. Pour ce faire, il est nécessaire au penseur de rester attentif à sa propre pensée, au « chemin » de Heidegger. Les attitudes sont liées. Elles ne sont pas linéaires, c'est un tissage de celles-ci qui permet la pensée critique.

## 3.4 La pensée critique : un processus

### *La poussée vers l'avant*

Ce mouvement vers l'avant ne se réalise pas en un instant, c'est un processus. Nous pouvons rapprocher « l'examen prolongé » de Dewey du « processus » de Fisher et Scriven et de la « démarche » de Desbiens, la pensée critique se caractérise par une

recherche systématique, qui ne s'arrête pas. Cette notion de processus se retrouve aussi dans le travail de Zechmeister et Johnson en 1992. Ce « processus intellectuel, discipliné (...) guidant la croyance et l'action » (Ennis, 2009) est une mise en doute systématique, mais pas un doute cartésien qui serait un doute de tout. La pensée critique, comme nous l'avons dit, a besoin de savoirs et donc de s'appuyer sur certaines certitudes pour examiner l'objet de sa pensée critique. Wittgenstein (1976, p103) utilise la métaphore de la porte qui a besoin de gonds fixes pour s'ouvrir et se fermer. Le doute n'est sérieux que lorsqu'il est local et il ne peut s'effectuer que sur un fondement de certitudes, au moins provisoires. C'est le non questionné que Wittgenstein nomme « certitude ». Nous pouvons ajouter la métaphore de Michel Fabre qui explique que douter de tout est aussi impossible que faire un trou dans l'eau. (Fabre, 2017, p28).

### *La mobilisation des habiletés de pensée*

Durant ce processus, la personne qui met en action sa pensée critique mobilise des habiletés de pensée, que Michel Tozzi nomme "activité mentale, à base de processus de pensée qui interrogent, définissent, analysent, argumentent, raisonnent...". Ce n'est pas quelque chose de réflexe, de mécanique mais la lancée d'un mouvement qui entraîne une ou des actions. Une habileté de pensée seule, comme observer par exemple, ne permettra pas de faire une recherche. Il est nécessaire que cette habileté se combine, se tisse avec d'autres pour permettre de rechercher de manière adéquate. Elles s'organisent en un réseau de connexions, comme certains schémas de Lipman (2011, p164-166) ou son analyse du début de *La Découverte d'Harry Stottlemeier* le montrent. Lipman distingue "quatre grandes aires d'habiletés cognitives" : rechercher, raisonner, organiser l'information et traduire. Tozzi, quant à lui, va distinguer trois grandes capacités : problématiser, conceptualiser, argumenter. C'est pourquoi nous avons voulu observer les verbatims des DVDP sous ces deux angles d'analyse. Trouvons-nous les habiletés cognitives de M.Lipman ? Trouvons-nous ce qui constitue les grandes capacités de M.Tozzi ? Ce qui est à noter est que, malgré les nuances, Lipman et Tozzi expliquent tous deux que le processus de pensée n'est pas linéaire mais qu'il est un aller-retour entre les capacités ou les habiletés, une construction en lien.

La pensée critique s'exerce également dans l'échange avec l'autre, dans la construction à partir d'une confrontation des idées. Pour Marie-France Daniel (2013, 2017), la pensée critique dialogique s'articule autour de quatre grandes habiletés, la conceptualisation, la transformation, la catégorisation, la correction. Nous avons également voulu analyser les

verbatim sous l'éclairage des quatre modes de pensée et les perspectives de raisonnement qui sont mobilisés dans ces habiletés.

## 4. Le développement cognitif de l'adolescent : la complexification de la pensée de l'adolescent

Envisager l'acte de philosopher comme une dynamique amenant l'adolescent vers la construction et le développement de sa pensée complexe entraîne un questionnement sur la complexification de la pensée l'adolescent et du développement de sa pensée.

### 4.1 Les stades de développement cognitifs piagétiens

*Les bouleversements de l'adolescence : les émotions adolescentes laissent-elles la place à la pensée et à l'abstraction ?*

La tranche d'âge des élèves de collège correspond au stade de l'adolescence, une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte, qui va donner à l'adolescent l'accès à une nouvelle capacité de raisonnement. Comme Johanna Hawken (2016), dans sa thèse, s'interrogeait sur la possibilité pour un enfant d'avoir accès à l'abstraction nécessaire à la philosophie, nous pouvons nous interroger sur la capacité des adolescents, au milieu des bouleversements physiques, sociaux, psychiques, cognitifs qu'ils vivent, à construire un raisonnement philosophique ou si, dans cette période d'instabilité et d'incertitudes, la philosophie ne serait pas un bouleversement trop grand, par la remise en cause qu'elle implique de sa propre culture, pour l'esprit adolescent. Inversement, nous pouvons nous demander si l'apprentissage du philosopher n'est pas une aide pour la construction de la pensée de l'adolescent pendant cette période tumultueuse.

L'étymologie du terme « adolescence » contient par essence cette notion de bouleversement. Le verbe latin « adolescere » dérive de « alo », signifiant développer, nourrir, produire, auquel s'ajoute le préfixe « ad » qui le sens de « vers » et le suffixe « sco » pour le sens de « brûler ». C'est la métaphore des flammes ou de la fumée qui montent.

*La réorganisation cognitive de la réalité : la période formelle. La pensée adolescente est-elle capable de passer du concret à l'abstrait durant la période du collège ?*

L'adolescent vit une véritable réorganisation cognitive de la réalité (Piaget, 1975). De 0 à 2 ans, l'enfant appréhende la réalité grâce à la perception ce qui limitait l'action aux situations présentes. De 2 à 7 ans, l'enfant gagne la fonction symbolique pendant la période pré-opératoire, et, avec elle, l'élaboration d'images mentales. Ces représentations

permettent à l'enfant de manipuler le concret, même si sa mobilité intellectuelle est encore relative. De 7 à 11-12 ans, l'enfant construit une structure intellectuelle qui lui permet de manipuler des opérations mentales de façon logique, cette intelligence, acquise à cet âge, reste dépendante de la présence, dans le champ de la perception, des éléments sur lesquels porte la réflexion. La mobilité intellectuelle va progressivement s'accroître puisque l'adolescent a accès aux opérations formelles, qui permettent l'apparition du raisonnement hypothético-déductif. L'intelligence formelle, selon la théorie piagétienne, est le système de pensée qui se construit chez l'adolescent. Il va mettre en place les schèmes définitifs qu'il utilisera tout au long de sa vie. L'enfant était au stade de la manipulation des opérations concrètes, c'est-à-dire des opérations qui portaient sur des objets manipulables dans la réalité ou en pensée. L'adolescent va acquérir la capacité de mener des opérations sur des propositions ou des objets. Il va raisonner par hypothèses, en tirer des conséquences et chercher à les vérifier. Ceci va lui permettre d'élaborer une réponse. Il est capable d'imaginer des théories décontextualisées puis de les appliquer au monde sensible.

#### 4.2 La zone proximale de développement

La théorie piagétienne affirme la primauté du développement sur les apprentissages. Ceux-ci sont dépendants des stades de développement. C'est parce que l'élève a atteint un certain niveau de son développement que l'école peut entreprendre un nouveau type d'enseignement (Piaget, 1969). L'apprentissage va de l'individuel vers le social. L'enfant est en interaction avec l'environnement mais la construction de ses structures cognitives individuelles se fait en grande partie de manière autonome.

Lev Vygotski se différencie de cette thèse sur deux points. D'une part, l'idée de médiation entre l'homme et le monde et entre l'homme et lui-même (puisque'il est lui-même un autre) par les signes (Vygotski, 1978) transforme la perception du rapport de l'homme et de la nature. L'introduction de la notion d'instrument que sont les signes amène une idée du développement qui n'est plus linéaire mais qui est fait de révolutions : « le mode de pensée scientifique considère la révolution et l'évolution comme deux formes reliées entre elles du développement, qui se conditionnent mutuellement » (Vygotski, 1931/1974). Le processus de formation des concepts ne va pas des formes de pensée les moins élaborées aux formes supérieures de celle-ci mais est une interaction entre celles-ci. D'autre part, les fonctions psychiques supérieures sont une construction sociale, le développement ne peut alors plus être considéré comme endogène mais comme un rapport interne-externe, « un processus incessant d'auto-mouvement » (Vygotski, 1934-1976). Le développement

cognitif de l'enfant est subordonné à l'appropriation progressive des construits culturels, comme le langage ou les systèmes conceptuels. L'enfant va de l'extérieur vers l'intérieur, ce mouvement d'intériorisation est un mouvement d'individualisation qui lui permet de comprendre. Vygotski ne sépare pas la forme et les contenus de la pensée. Le passage des images syncrétiques<sup>7</sup> chez l'enfant aux complexes, aux pseudo-concepts et - c'est ce qui concerne notre recherche – aux concepts chez l'adolescent ne se fait pas par développement organique mais parce que les processus qui animent leur activité intellectuelle entraînent cette transformation. Pour permettre aux enfants de progresser, Vygotski parle de « zone proximale de développement », c'est-à-dire la distance qui sépare ce dont l'enfant est capable quand il travaille seul de ce qu'il est en mesure de réussir en collaboration avec un adulte ou des pairs. « Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (Vygotski, 1985)

Que cela implique-t-il pour l'analyse des pratiques philosophiques pour collégiens ? Si nous nous appuyons sur les stades de développement de Piaget, alors les élèves doivent attendre d'avoir atteint la capacité d'abstraction pour profiter de l'apprentissage de l'acte de philosopher. La théorie vygotkienne, quant à elle, tend à montrer que l'apprentissage du philosopher va permettre à l'élève de se développer : « si l'enfant fait un pas par l'apprentissage, il avance de deux pas dans son développement » (*ibid*).

#### 4.3 La situation d'apprentissage

Malgré les différences dans les théories de Piaget et Vygotski, ils se rejoignent sur la déstabilisation nécessaire à l'apprentissage : « une situation d'apprentissage véritable suppose de manière simultanée et complémentaire, une certaine déstabilisation (faute de quoi, il n'y a rien, vraiment, à apprendre) » (Astolfi, 1992). Ce sont les déséquilibres qui sont le moteur de la recherche, sans eux, il n'y aurait pas de mouvement, la connaissance demeurerait statique. Piaget utilise l'idée de schèmes et leur évolution est liée aux déséquilibres engendrés par les « rééquilibrations majorantes » (Piaget, 1975) qui découlent des interactions entre l'enfant et l'environnement. Ce déséquilibre entraîne un apprentissage, une modification de la forme antérieure. « La source réelle du progrès est à chercher dans la rééquilibration [...] [à] une amélioration de cette forme précédente » (*ibid*). La zone proximale de développement est, dans sa position, légèrement supérieure à

---

<sup>7</sup> « Le *syncrétisme* est une perception ou représentation globale de caractère primitif, marquée par une faible différenciation entre plusieurs éléments. » Hélène Ricaud-Droisy, Nathalie Oubrayrie-Roussel et Claire Safont-Mottay, *Psychologie du développement : Enfance et adolescence*, Dunod, 3 décembre 2008, p. 67

ce que l'enfant peut faire, une déstabilisation. « L'obstacle franchissable correspond bien à ce qui est susceptible d'être réussi, même si la tâche n'est pas aisée » (Astolfi, 1992).

En nous appuyant sur cette condition nécessaire à l'apprentissage, nous pouvons nous demander si les pratiques philosophiques pour collégiens permettent cette déstabilisation et cette rééquilibration majorante permettant de faire progresser les élèves.

#### 4.4 La métacognition

Avec l'accès à la pensée formelle, adolescents – et adultes – accèdent à la métacognition, la capacité de penser à leur pensée. « La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'information ou de données » (Flavell, 1976). Confucius (1997-2002, p. 15) expliquait déjà que la récursivité du savoir permettait d'acquérir le savoir : « Veux-tu que je t'enseigne le moyen d'arriver à la connaissance ? Ce qu'on sait, savoir qu'on le sait ; ce qu'on ne sait pas, savoir qu'on ne le sait pas : c'est savoir véritablement. » Cette récursivité, c'est « la boucle [...] autoproduitive », c'est le « re » dont parle Edgar Morin. Cette nouvelle capacité est d'autant plus favorisée que l'adolescence est une période où l'individu pratique beaucoup l'introspection, s'interrogeant sur lui, sur son rapport aux autres, sur ses émotions, sur son avenir... Costa (1985) recommande un programme d'enseignement de la pensée critique en trois parties : enseigner à penser (teaching for thinking), enseigner ce qu'est la pensée (teaching of thinking) et enseigner à réfléchir sur la pensée (teaching about thinking). Il considérait comme pertinent mais insuffisant d'installer un cadre et des conditions favorables ainsi que d'enseigner les processus de pensée. Afin de s'assurer du transfert des habiletés de pensée au-delà du moment où elles sont convoquées, il lui importe également de mettre l'accent sur la métacognition. Être conscient de ses processus de pensée critique permet à celle-ci d'identifier ses mécanismes, ses déficiences et de devenir ainsi auto-corrective.

### 5. La pensée critique en éducation : une attente institutionnelle ?

Jérôme Grondeux, Inspecteur Général de l'Education nationale, agrégé d'Histoire géographique, explique que l'esprit critique « n'est pas quelque chose que l'on posséderait pour toujours et dans tous les domaines » (Eduscol, 2016). Comment, alors, la développer chez les élèves ?

## 5.1 La vulnérabilité cognitive de l'adolescent

Les enseignants ont pour objectif de développer la pensée critique de leurs élèves (Eduscol, 2016). La quantité d'informations est d'autant plus importantes à notre époque où le numérique accroît de manière exponentielle la masse, l'origine, les auteurs et la déformation éventuelle de celles-ci, ce que soulignait déjà Benjamin en 1989. Nous pouvons rapprocher cette remarque de l'évolution de l'esprit cognitif. L'adolescence voit la construction de la pensée formelle, de l'abstrait, du raisonnement hypothético-déductif. De plus, le cortex orbitofrontal, siège de l'adaptatif, n'est mature qu'à vingt-cinq ans (Gueguen, 2017, p35-61). Le collège, le lycée et l'université sont des périodes de grande vulnérabilité cognitive, pendant laquelle les élèves ont besoin d'être guidés pour construire et développer leur pensée critique.

## 5.2 Le besoin contextuel et institutionnel de pensée critique

### *Le contexte actuel*

Les événements des dernières années, les attentats et la montée de la radicalisation, montrent la nécessité de cette pensée critique. Les élèves et adultes radicalisés ont été embrigadés par des discours déformant des textes sacrés, par des vidéos ou photos manipulées sur les réseaux sociaux, par des rumeurs. La difficulté pour eux de remettre en question ces paroles est un signe de ce besoin, au sens littéral du terme, ce dont la non-satisfaction menace la vie ou la survie d'un individu, ce qui est nécessaire au fonctionnement optimal d'un être vivant, et au sens étymologique du mot, du vieux-francique *bisunni* signifiant « grand soin » et ayant également donné la forme féminine « besogne », le travail et l'ouvrage résultant de la besogne.

### *Un besoin et une demande institutionnels*

« Le développement de l'esprit critique est **au centre de la mission assignée au système éducatif français**<sup>8</sup> » (Eduscol, 2018). Cette phrase est la première de la page Eduscol consacrée au développement de l'esprit critique. La page évoque des « attitudes » - « curiosité, autonomie, modestie, lucidité, écoute ». Nous pouvons nous demander si ces termes et leur développement correspondent à la pensée critique étudiée dans la partie 3. La première attitude convoquée dans la page Eduscol est la « curiosité ». Cette attitude correspond-elle au fait d'« être disposé » (Fisher et Scriven, 1997) ? Le mouvement

---

<sup>8</sup> Les éléments en gras le sont originellement.

déclenché est un choix du sujet qui décide d'utiliser ses habiletés de pensée pour résoudre un problème. Jérôme Grondeux, sur le site Eduscol, qualifie la curiosité d'« habitude », ancrée dans une « dynamique ». « L'esprit critique, c'est quelque chose qui cherche à connaître » (Jérôme Grondeux, 2018). Nous retrouvons ici l'idée de mouvement, de poussée de la pensée sur le « chemin » d'Heidegger où la pensée « vagabonde », tout en restant attentive à elle-même (Heidegger, 2007) pour éviter « d'être entraîné par nos opinions, par nos préjugés, de laisser de côté des aspects de la réalité qui nous gênent ou nous remettent en question. » (Eduscol, 2018). L'attitude de « lucidité renvoie ici à une attitude réflexive de chacun sur ses connaissances et sur leur degré de certitude. »

Cette attitude de curiosité dynamique et d'attention à sa propre pensée se développe notamment dans l'échange, « on ne pense jamais seul. L'effort de l'humanité vers la connaissance est collectif » (Eduscol, 2018). Comme nous l'avons vu précédemment, cet échange est un choix. Nous décidons de prêter une écoute « attentive et informée » (Eduscol, 2018), « une attention propice et bienveillante » (Plutarque) afin de permettre la « confrontation des interprétations » (Eduscol), le site nomme « modestie » cette attitude.<sup>9</sup>

### 5.3 Les compétences scolaires et la pensée critique

Nous nous sommes consacrés au cycle 4, qui est celui des classes observées. Dans le programme de ce cycle, retrouvons-nous des compétences qui demandent et guident le développement de l'esprit critique et le questionnement sur le monde ? Retrouvons-nous les habiletés et attitudes mobilisées dans la pensée critique ?

#### *La formation de la personne et du citoyen*

Le domaine 3 du socle commun des connaissances et compétences, par son titre « la formation de la personne et du citoyen », semble se référer à la pensée critique. Le citoyen est celui qui vit dans la cité, qui peut y exercer ses droits, participer à la vie de la cité, l'« homme qui jouit du droit de cité dans une ville » (*Enéas*, 11 ds T.-L.). *Dare civitatem alicui* : le droit de cité était donné à quelqu'un. Si nous nous référons au site *Vie publique de la Direction de l'Information Légale et Administrative* « La citoyenneté ne se définit pas uniquement d'un point de vue juridique par la **possession de la nationalité française**

---

<sup>9</sup> La page Eduscol utilise le terme d'« esprit critique », employé, comme souvent, comme synonyme de pensée critique ». En effet, par les liens que nous avons établis, il apparaît que c'est dans l'acception de « pensée critique » et non comme la définition d'« esprit critique » de Boisvert (1999) : « *La personne doit en effet manifester un certain nombre d'attitudes, de dispositions, d'habitudes de pensée et de traits de caractère que l'on peut regrouper sous l'étiquette "attitude critique" ou "esprit critique".* »

**et de ses droits civiques et politiques.** Elle se définit aussi aujourd'hui comme une **participation à la vie de la cité.** »<sup>10</sup>.

Dans le domaine 3 du socle, nous trouvons ainsi les extraits suivants : « Elle développe le sens critique, l'ouverture aux autres, le sens des responsabilités individuelles et collectives en mettant en jeu par le débat, par l'engagement et l'action les valeurs fondamentales inscrites dans la République et les diverses déclarations des droits. Elle engage donc tous les autres domaines du socle : la capacité à exprimer ses émotions et sa pensée, à justifier ses choix, à s'insérer dans des controverses en respectant les autres » ; « Développer le jugement est un des buts privilégiés du cycle 4. Chaque discipline y concourt à sa manière en enseignant l'évaluation critique de l'information et des sources d'un objet médiatique, en apprenant à élaborer des codes pour évaluer une activité physique, à analyser une information chiffrée, ou encore en formant aux critères du jugement de goût. Toutes les disciplines visent à étayer et élargir les modes de raisonnement et les démonstrations. » ; « Les projets interdisciplinaires constituent un cadre privilégié pour la mise en œuvre des compétences acquises. Ils nécessitent des prises d'initiative qui les mobilisent et les développent dans l'action. ». Dans le domaine 5 « les représentations du monde et l'activité humaine », nous notons également : « Au cycle 4, les élèves commencent à développer l'esprit critique et le goût de la controverse qui caractérisera ensuite l'enseignement des lycées. »

Nous pouvons les comparer dans un premier temps aux habiletés de pensée de Lipman (2011, p164-166) : « respect de la personne », « exiger que les affirmations soient justifiées », « proposer des contre-exemples ». Dans un deuxième temps, ces éléments du domaines 3 font écho aux quatre modes de pensée de M-F Daniel (2017) : logique (cohérence des propos et de l'argumentation) « justifier ses choix », créatif (questionnement des certitudes et conflit socio-cognitif) « s'insérer dans des controverses », responsable (droit de s'exprimer et s'exprimer avec empathie, visée de bien commun, négociation) « en respectant les autres », métacognitif (remise en question de ses propres opinions, croyances et préjugés (et ceux des autres) en vue d'une amélioration ) « évaluation critique », ainsi qu'aux perspectives étymologiques de l'égo-centrisme à l'intersubjectivité.

*Les langages pour penser et communiquer*

---

<sup>10</sup> « Depuis 1982 en effet, chaque citoyen d'un pays européen a la possibilité de saisir la Cour européenne de Strasbourg et porter plainte contre son Etat, s'il estime que la loi ou son application ne sont pas conformes aux principes des droits de l'homme. En permettant cette saisine, l'Etat fait de chaque citoyen le garant de son action, une nouvelle forme de responsabilité que chacun doit assumer. » (Pettier, 2001)

Ce domaine pose question. Alors que nous pourrions attendre ici des compétences de maîtrise des différents langages – langues française, étrangère, numérique, mathématique – il est spécifié dès la première phrase de ce domaine du programme que « ce domaine considère les langages moins dans leur usage que dans le principe de leur acquisition. ». Cependant, la suite de cette partie contredit cette première phrase lorsqu'est expliqué que l'étude de la langue française permet de comprendre les « implicites », les « intentions » et les « contextes particuliers », d'« indui(re) aussi une réflexion sur la langue qui permette de reformuler, transposer, interpréter, créer et communiquer. », « entraîne(r) à l'expression des sentiments moraux et au débat argumenté ». Ces attentes peuvent être rapprochées des habiletés de pensée citées par Lipman (2011, p163-165), telles que celles de « chercher à découvrir les non-dits », « justifier ses opinions par des raisons convaincantes », « reconnaître des différences de situations ». Ces éléments tendent à montrer que les attentes du cycle 4 du collège français tendent bien vers le développement de la pensée critique de l'élève.

#### 5.4 Axes de problématisation

La question de départ cherchait à interroger le lien entre la praxis philosophique et le développement de la pensée complexe chez les collégiens. Notre cadre théorique nous a permis de nous concentrer sur une partie de la pensée complexe, c'est dire la pensée critique et de découvrir qu'elle est un des objectifs du curriculum français. Dès lors, la question de recherche sera la suivante :

**En quoi la praxis philosophique permet-elle de développer la pensée critique des collégiens ?**

##### Hypothèse principale :

La pratique philosophique au collège dans le cadre des DVDP permet de développer la pensée critique des élèves.

##### Hypothèses secondaires :

La pensée critique est mobilisée lors des moments de problématisation dans les DVDP.

La pensée critique se complexifie lors des moments de problématisation dans les DVDP.

C'est dans le dialogique que la pensée critique se complexifie lors des moments de problématisation dans les DVDP.

##### Questionnement :

Y a-t-il des différences en termes de mobilisation et de complexité de la pensée critique en fonction des établissements ?

## 6. La pratique philosophique pour enfants et adolescents

### 6.1 La philosophie est-elle un droit ?

Dans une évolution de l'école où la politique curriculaire est parfois sous-tendue par une logique utilitaire sous-jacente – nous pouvons citer en exemple la création du bac professionnel en 1985 en raison d'un besoin de techniciens et d'ingénieurs – et où la massification crée une hétérogénéité plus importante, l'acte de philosopher permet-il d'aider l'ensemble des élèves à penser ? Pouvons-nous parler de « droit à philosopher » ou de « droit à la philosophie » ?

*L'acte de philosopher est-il accessible aux enfants et adolescents ?*

Dans un premier temps, il apparaît que la perception fine soit réservée à la personne qui a vécu, ne pouvant concerner l'enfant - « infans » est étymologiquement celui qui ne parle pas, qui est « incapable de discernement » (Platon, *La République*, II, 378 cd) - puisque « dans l'âme du jeune enfant, il n'y a jamais eu d'intellections pures, mais seulement des sensations confuses » (Descartes, *Lettre à Arnaud*, 4 juin 1648). Nous retrouvons cette idée de la nécessité de la maturité pour être capable d'entendre la philosophie chez Socrate qui associe cette capacité à la vieillesse : « Les yeux de l'esprit ne commencent à être perçants que quand ceux du corps commencent à baisser. » (Platon, *Le Banquet*, 219 a), chez Rousseau : « connaître le bien et le mal, sentir la raison des devoirs de l'homme, n'est pas l'affaire d'un enfant » (*Rousseau*, p284) ; de même Hegel (1989) compare la philosophie à « une chouette qui se lève tard à la tombée de la nuit ».

Cependant, l'ouvrage *Emile* en lui-même questionne les affirmations de Rousseau sur l'âge de l'accès à la philosophie, l'éducation y passe par de nombreuses discussions entre l'élève et son précepteur ou l'élève et un proche. La pensée émerge de débats libres et non de cours magistraux. D'autre part, les philosophes, même s'ils considèrent les enfants incapables de philosopher, estiment important de les initier car, si l'enfant est influençable, il est important de l'éduquer dès son plus jeune âge, ainsi Platon écrit dans *La République* : « le commencement est en toute œuvre ce qui importe le plus, surtout quand il s'agit d'un être jeune et tendre » (II, 377 ab) car « les opinions que dans un si jeune âge on a reçues en sa créance tendent à devenir ineffaçables et inébranlables » (II, 378 cd). Montaigne propose, quant à lui, d'adapter les « discours » de la philosophie pour les rendre plus aisés à comprendre par les enfants car « la philosophie a des discours pour la naissance des

hommes comme pour la décrépitude » (*Essais*, I, 26). Il faut « ôter toutes les subtilités épineuses de la dialectique », utiliser les « simples discours de la philosophie ». Toutefois, ce qui ressort dans les propos de Platon et Montaigne est un enseignement de la philosophie où l'élève est passif, où il observe et apprend les théories des philosophes et non une pratique dans laquelle il serait acteur. Platon, Montaigne, Socrate, Rousseau se placent du point de vue de la philosophie institutionnelle, de la doctrine et des savoirs figés quand ils considèrent qu'un enfant ne peut pas l'apprendre. C'est là que la séparation s'opère, soit la philosophie est considérée comme une science comme les autres, avec des connaissances objectives à acquérir, soit comme une pratique accessible à chacun, quel que soit son âge ou son niveau. Les pratiques philosophiques pour enfants se placent du côté de la praxis.

Pour autant, la philosophie est-elle une pratique naturelle pour les enfants et les adolescents ?

#### *La philosophie est-elle naturelle pour l'être humain ?*

Trois éléments permettent d'envisager une réponse à cette question, d'une part la grande difficulté des enfants sauvages à intégrer une éducation (comme pour Jean Itard et l'enfant sauvage de l'Aveyron) ; d'autre part, Vygotski, comme nous l'avons vu dans la partie 4.2, a montré la place centrale du langage dans le développement de la pensée ; enfin, Hannah Arendt a montré que du besoin humain de penser, sans objectif utilitaire, découlerait la capacité de se positionner par rapport au mal. Arendt s'appuie sur le cas de Eichmann « *Eichmann (...) ne connaissait pas une telle exigence.* » (1996). Continuer à penser, à s'interroger sur soi, sur ses actes est la « *consciousness (littéralement "connaître par soi")* » (Arendt, 1996). Eichmann n'a pas eu une telle exigence. « Où et comment, sinon dans le cadre social par la rencontre avec autrui, pourrait-elle se produire ? » (Pettier, 2001). Le rôle du milieu social est affirmé dans *La Déclaration des Droits de l'Homme* et par ces trois éléments. Les connaissances apportées par l'école, lieu d'instruction sociale, sont-elles suffisantes pour mettre en œuvre la raison ? Lipman considère que ce n'est pas le cas : « favorisant ainsi les acquisitions de la recherche [de l'enseignant] au détriment du processus » (2011, p33). Si les connaissances sont nécessaires à la pensée, « **réaliser l'homme passe aussi par l'éducation d'une réflexion raisonnée sur les valeurs**<sup>11</sup>, qui universalise, conceptualise, problématise son propos. Ces trois verbes décrivent les caractéristiques d'une véritable éducation philosophique, favorisant l'émergence d'une

---

<sup>11</sup> Les éléments en gras le sont originellement.

pensée comme dialogue avec soi-même engendrée par la rencontre organisée de l'altérité radicale et irréductible. » (Pettier, 2001). Si l'école poursuit ses objectifs affichés, la réussite de tous, l'inclusion, l'égalité des chances, alors la philosophie ne peut être réservée à certains élèves, de par leur filière ou les apports de leur famille. La possibilité de raisonner, de penser sa pensée est un droit pour tous.

### *La philosophie et la reproduction sociale*

Jean-Charles Pettier souligne dans la revue *Revue VEI* et dans le livre *Apprendre à philosopher* l'importance d'« interroger la source même de l'Ecole » (J-C. Pettier, 2004). Les principes qui sous-tendent la Déclaration des droits de l'homme donne une définition de la nature de l'homme :

« -il y a une essence identique en chacun ;

-cette essence est la liberté, présentée essentiellement comme liberté de la conscience supposant pour être éclairée un homme rationnel ;

-le fait humain est un fait social, la société devant permettre de conserver les droits naturels de l'homme et de réaliser la liberté. » (J-C Pettier, 2001).

L'école pour tous a en effet pour objectif de préparer l'élève à devenir un citoyen, qui participe pleinement à la vie politique et sociale, comme nous l'avons développé dans la partie 5.3. Nous retrouvons cette volonté de « réussite pour tous » dans la loi du 11 février pour l'égalité des droits et des chances, la loi de Refondation de l'école de 2013, le Référentiel pour l'Education Prioritaire de 2014, la circulaire de rentrée 2019 pour une école inclusive. Mais qu'en est-il de cette égalité dans les faits quand l'école française reproduit et aggrave les inégalités sociales (Bourdieu, Passeron, 1970) ? Le rapport du CNECSO sur les inégalités scolaires de septembre 2016 montre que « la France est ainsi devenue le pays avec l'école la plus inégalitaire de l'OCDE, cette tendance s'inscrit désormais dans la durée », « Le rapport du CNECSO met en évidence un déterminisme socio-culturel plus important en France que dans les autres pays de l'OCDE ». Les « études PISA montrent que l'influence du milieu social sur les performances scolaires est parmi les plus élevées des pays de l'OCDE » (Boone et Goujard, 2019) Il est à noter que « La maternelle et le primaire semblent réussir à stabiliser les inégalités. En revanche, le collège apparaît comme un multiplicateur d'inégalités. » (Rapport du CNECSO 2016). Dans l'académie de Créteil, d'où sont issus les deux collèges que nous avons observés dans le cadre de ce mémoire, l'écart entre le taux de réussite au DNB et le taux de réussite des

PCS défavorisées est de +7,4<sup>12</sup>.

### *La philosophie et le curriculum*

« En prêchant le respect à un enfant, on ne lui apprend pas le respect. On lui apprend à prêcher. Le respect est enseigné aux enfants en les respectant. » Cette remarque de Christophe André, Ilios Kotsou et Caroline Lesire (2017, p22) est transposable à l'apprentissage de la pensée critique. En prêchant l'importance d'avoir une pensée critique à un élève, on ne lui apprend pas cette pensée critique. La pensée est enseignée aux enfants en les laissant penser.

Or, comme le soulignent Gilles Deleuze (1968) ou Michel Fabre (2017), « l'image scolaire de la pensée » (Fabre, 2017, p14) pose question. La transmission au collègue se fait plutôt verticalement. L'enseignant prépare en amont des problèmes, qu'ils soient scientifiques, historiques ou littéraires, et l'élève n'a qu'à le résoudre. « Or, l'histoire des sciences, mais également l'expérience professionnelle ou celle de la recherche, nous montrent que, comme le disait Bachelard, *le plus important c'est de savoir poser les problèmes et les bons problèmes*, lesquels ne se posent jamais tout seuls » (*ibid*). C'est ce que Dewey (1967, p. 17) nomme « enquête » et non « recherche » afin de ne pas limiter sa démarche aux domaines scientifiques<sup>13</sup>. Il s'oppose en ça à la logique utilitariste que nous évoquions plus haut, « [...] dans notre école, les occupations classiques exercées par les élèves sont libérées de toute contrainte économique. L'objectif n'est pas la valeur marchande des produits, mais le développement de l'autonomie et de la perspicacité sociale. » Lipman (2011, p32-33) considère également comme fondamental que les élèves se questionnent et appliquent une méthode de « recherche », d'« enquête », « [...] si l'on veut arriver un jour à ce que les élèves pensent par eux-mêmes, il est indispensable que, à l'instar des scientifiques, ils appliquent la méthode scientifique aux problèmes qui se posent à eux. Au lieu de cela, on exige qu'ils étudient les résultats fournis [...] ». Dewey et Lipman se rejoignent sur la raison de l'échec de l'école, avoir confondu « les résultats raffinés de la recherche avec la matière brute, grossière, de l'objet de recherche en proposant aux élèves d'apprendre des solutions toutes faites ». (*ibid*, p32)

---

<sup>12</sup> Source : Ocean en décembre 2018. Plus la valeur est proche de 0, moins il y a d'écart entre les résultats des élèves des PCS défavorisées et les autres. A contrario, une valeur positive élevée indique un écart important, au détriment des élèves de PCS défavorisées.

<sup>13</sup> Le substantif « recherche » est depuis employé en tant que démarche générale et non spécifiquement dans le domaine des sciences, comme le montre la désignation de « communauté de recherche », inventée par Charles Sanders Peirce et employée par M.Lipman, J.C.Pettier, M.Tozzi...

## 6.2 L'UNESCO et la philosophie

Ce besoin du droit à la philosophie pour tous est partagé par l'UNESCO. La philosophie – ici dans son acception plus généraliste de conception de quelque chose qui repose sur un ensemble de principes – de l'UNESCO est dès la réflexion de ministres alliés en 1942 « construire un monde délivré de la haine, du fanatisme et de l'obscurantisme ». Cette idéologie fondatrice s'est appuyée sur la philosophie – ici, le questionnement sur la nature de l'homme et sa signification – en est un des piliers.

« L'UNESCO a toujours entretenu des liens étroits avec la philosophie, non pas une philosophie spéculative ou normative, mais un questionnement critique qui permet de donner un sens à la vie et à l'action dans le contexte international. » C'est ce que nous pouvons lire sur le site de l'UNESCO. En effet, cette organisation a, dès sa création, soutenu et encouragé une réflexion philosophique. Dans la première clause du préambule de la Constitution de l'UNESCO, adoptée le 16 novembre 1945, est stipulé : « Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix ». Les deux objectifs annoncés sont « de mettre en place des instruments internationaux au service du progrès des études philosophiques ; de mettre la philosophie au service de l'éducation internationale des nations ». Plusieurs publications et événements appliquent concrètement cet engagement. En 1995, Droit publie à la demande de l'UNESCO un rapport établissant le lien entre développement de la philosophie et le développement de la démocratie, ce rapport reprend, actualise et amplifie une précédente enquête menée en 1951 et 1952. Cette même année, des journées internationales d'étude se tiennent et donnent lieu à une déclaration des philosophes, qui insiste sur la nécessité de la philosophie et de l'apprentissage à philosopher pour tous, notamment pour les enfants. Trois ans plus tard, un rapport est publié suite à une réunion d'experts pour l'UNESCO les 26 et 27 mars 1998, expliquant l'importance de présenter aux enfants, avec un langage simple afin de les rendre accessibles, les principes philosophiques. En 2007, un second rapport dépeint la diversité des pratiques philosophiques, leur intérêt et l'avenir de cet apprentissage du philosophe. Dès son titre, cette publication caractérise la pratique de la philosophie comme une « école de la liberté ». Dès 2009, l'UNESCO soutient les Nouvelles Pratiques Philosophiques. En 2011, le rapport *L'Enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord* renouvelle ses préconisations et son soutien : « L'UNESCO s'engage résolument à encourager l'apprentissage du philosophe à l'école ».

### 6.3 Tous les élèves peuvent-ils philosopher ?

Ce droit à la philosophie peut-il concerner l'ensemble des élèves, quelques soient leurs difficultés ?

#### *Les élèves de SEGPA*

La prise en charge des élèves en situation de handicap<sup>14</sup> a évolué. En 2005, la loi sur le handicap puis en 2013 la loi sur la refondation de l'école et enfin la circulaire de la rentrée 2019 utilisent le terme d'« inclusion » et non plus d'« intégration ». Ce dernier suggérait que l'enfant devait s'adapter au modèle de l'école, alors que l'inclusion considère que chaque élève a sa place avec ses particularités et que l'école et la classe prennent en compte la diversité des élèves et leurs besoins.

Les SEGPA – sections d'enseignement général et professionnel adapté – ont vu se développer dès 1996 les « nouvelles pratiques philosophiques » (Blondel-Rzewuski & al, 2018, p71). A la nécessité de développer la pensée critique de l'élève pour l'exercice de sa citoyenneté (cf. partie 5.3) s'ajoutent la volonté institutionnelle de placer l'élève au centre et de faire réussir l'ensemble des élèves ainsi que « les rapports difficiles des élèves à la société, leur violence » (Pettier, 2001), ce qui explique la diversité des travaux philosophiques.

Les classes de SEGPA sont constituées d'élèves en grand échec scolaire. Les activités passent par des « situations problèmes concrètes », « des situations dans lesquelles l'élève n'est pas impliqué affectivement, des situations qui mettent en jeu les formes du langage, la logique du discours, des situations qui donnent le sens du cheminement » (Blondel-Rzewuski et al, 2018, p72). Ainsi, l'adaptation se fait sur la manière d'amener les élèves vers le philosophique et non sur l'exigence de pensée ou sur les thèmes choisis. Le lien entre les activités scolaires et les activités philosophiques a besoin d'être précisément pensé, ce qui ne retire rien à l'écoute de l'élève et au suivi de son cheminement de pensée. Jean-Charles Pettier propose divers travaux possibles illustrant les mises en place possible : les situations de procès, les dilemmes moraux par exemple (Pettier, 2001, 2004, 2017).

---

<sup>14</sup> Le syntagme « élève en situation de handicap » est une distinction significative de celui d'« élève handicapé » car il sous-entend que l'élève n'est pas réduit à son handicap. Cela fait partie de ce qu'il est mais il est également d'autres caractéristiques et particularités.

Nous avons voulu nous intéresser à un deuxième cas d'élèves en difficulté, les élèves déficients intellectuels. Lorsqu'il y a un manque au niveau cognitif, les élèves peuvent-ils philosopher ? La pratique du philosopher leur apporte-t-elle quelque chose ?

### *Pratiques philosophiques et élèves déficients intellectuels*

Le titre provocateur de l'article « Philosopher rend-il intelligent ? » (Thierry Bour, 2001) montre que la réflexion sur la pratique touche à ce qu'il y a de plus essentiel dans l'être humain et ce qui occupe ce mémoire : la pensée.

#### Le contexte de l'institut médico-éducatif

Thierry Bour est professeur des écoles spécialisé à l'Institut médico-éducatif de Chancepoix. L'établissement accueille des élèves de huit à dix-huit ans atteints de déficience intellectuelle légère, parfois accompagnée de pathologies mentales ou de troubles du comportement et du caractère. Il est à noter que l'expérience du philosopher ne s'est pas installée dans cette classe volontairement, par un penchant du professeur pour cette pratique. Ce contexte permet d'exclure la subjectivité dans le récit que fait l'enseignant de l'expérience - n'étant pas convaincu dès le début, il n'aura pas la volonté, consciente ou inconsciente, de prouver son impression ou conviction de départ.

#### L'origine de l'expérience

L'origine de cette expérience est la récurrence des questions intempestives des élèves pendant les cours : « Pourquoi se mouche-t-on ? Pourquoi la lune ne tombe pas sur la Terre ? » Face à cette curiosité, l'enseignant a installé une boîte à questions, à partir de laquelle la classe, chaque semaine, travaillait sur un corpus documentaire pour trouver des réponses. D'une part, cette classe s'est organisée en communauté de recherche, sans pourtant connaître les étapes d'une DVDP. D'autre part, cette communauté de recherche a fait émerger des questions plus métaphysiques. C'est ainsi que s'est créé l'atelier philosophique. Nous pouvons voir, dans le récit de Thierry Bour, se dessiner le protocole de la DVDP : une conceptualisation via la communauté de recherche, une problématisation commune, « Il s'agit dans ce cadre de traiter une question élaborée en commun à la fin de la séance précédente » et une argumentation. Bour précise également que l'avis s'élabore dans le dialogique : « Il demeure néanmoins toujours un lieu où l'opinion s'élabore au regard de celles des autres » grâce à « un véritable conflit socio-cognitif ». Nous notons également nombre d'éléments constitutifs de la pratique de la DVDP : la synthèse, l'absence de réponse fixe et identique pour tous, le prolongement de la DVDP par d'autres textes, la volonté d'explicitation.

### *Les apports de la pratique du philosophe*

L'enseignant énonce les apports de cette pratique du philosophe. En premier lieu, l'apport culturel permet de faire progresser même les élèves en difficulté à une époque où l'école française reproduit les inégalités sociales en son sein. En second lieu, les capacités de raisonnement mobilisées dans cet atelier philosophique sont celles que l'adolescent érige dans la période de construction de son intelligence formelle. La pratique du philosophe participe au développement cognitif de l'enfant et en particulier à la construction de sa pensée formelle, à savoir sa capacité d'abstraction, de symbolisation. Cette édification de la pensée formelle amène, en troisième lieu, l'enjeu éducatif de préparer les élèves à être des citoyens réfléchis et critiques.

### *Prendre en compte l'ensemble des élèves d'une classe « ordinaire »*

Avec les lois et circulaires précédemment citées sur l'inclusion scolaire (2005, 2013, 2019), les élèves en situation de handicap (visuels, cognitif...) sont inclus dans les classes « classiques ». Mais ils ne sont pas les seuls élèves en difficulté. Avec la massification de l'école et les mesures pour développer un accès égal à l'éducation – nous pouvons citer en exemple le mot d'ordre de Chevènement au moment de la loi Chevènement-Carraz de 1985 « 80% d'une classe d'âge atteignant le baccalauréat en 2000 », la volonté européenne de passer en dessous de la barre des 10% de décrochage scolaire de 2010 à 2020, l'annonce de François Hollande<sup>15</sup> d'emmener 60% d'une classe d'âge dans le supérieur – l'hétérogénéité a augmenté dans les classes.

Les auteurs de *Pourquoi et comment philosopher avec les enfants* (Blondel-Rzewuski & al, 2018) soulèvent un point de vigilance en rapport avec le droit à philosopher et l'inclusion. L'adaptation, c'est-à-dire la différenciation qui permet d'ajuster les pratiques, n'est mise en place que si elle est nécessaire, et non systématiquement, au risque de tendre vers un abaissement des exigences<sup>16</sup>. L'objectif principal reste d'inscrire l'élève dans une dynamique de progrès en lui permettant d'acquérir ce qu'il ne maîtrise pas encore, de le placer dans sa zone proximale de développement (Vygotski, 1978) en lui permettant d'interroger par exemple ses représentations et paroles initiales. Quelles pratiques philosophiques ?

---

<sup>15</sup> François Hollande reprend un chiffre du rapport du comité Stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES) de 2015

<sup>16</sup> La différenciation n'est pas une politique du moins, c'est trouver les moyens et manières d'amener tous les élèves vers le même objectif et « garantir des objectifs ambitieux communs à tous » (rapport du CNESCO de mars 2017). La différenciation n'est pas systématique.

## 6.4 Quelles pratiques philosophiques ?

Nous n'avons pas comme ambition de proposer un parcours exhaustif des différentes pratiques philosophiques. Nous souhaitons présenter le panorama des pratiques philosophiques utilisées en classe et expliciter les critères qui nous ont fait choisir l'une d'entre elles pour notre mémoire.

### *La communauté de recherche*

Matthew Lipman, un philosophe américain (1923-2010), constata que son enseignement de la philosophie à l'université ne permettait pas à ses étudiants de développer un jugement raisonnable. Il envisagea le fait que l'enseignement de la philosophie débutait peut-être trop tard et élaborait un modèle de pédagogie et des supports pendant plus de trente ans avec Anne Margareth Sharp visant « la formation d'une pensée d'excellence et d'un jugement de plus en plus raisonnable » (Blondel-Rzewuski *et al*, 2018, p78). Lipman et Sharp sont à l'origine de la « philosophie pour enfants ».

La communauté de recherche débute par la lecture à voix haute d'un des romans écrit par Lipman. Ces romans, comme *La Découverte d'Harry Stottlemeier* que nous avons cité en introduction, ont pour objectif d'encourager les enfants à penser. Ils stimulent les habiletés de penser, un dialogue philosophique, ils provoquent le questionnement sur des sujets que les enfants croisent quotidiennement. Ce questionnement est recueilli par l'animateur, les participants choisissent la question qui sera traitée dans une « démocratie cognitive » (Blondel-Rzewuski *et al*, 2018, p83). Cette communauté de recherche permet aux élèves d'apprendre à vivre un processus de recherche.

### *Les ateliers de philosophie AGSAS<sup>17</sup>*

Jacques Lévine, dans son avant-dernier livre avec Geneviève Chambard, Michèle Sillam et Daniel Gostain, ainsi que dans son travail avec Agnès Pautard (2008), enseignante de maternelle, formalise le dispositif des ateliers philosophiques AGSAS qui s'inscrivent - et apparaissent ainsi sur leur site – dans des « ateliers de réflexion sur la condition humaine ». L'AGSAS se penche sur la difficulté et l'échec scolaire en faisant appel à divers professionnels autour d'un psychanalyste, d'un psychologue, d'un enseignant formé pour animer des groupes de parole. Ces ateliers philosophiques ont un mode de fonctionnement non scolaire impliquant le silence de l'enseignant, la sécurité affective et le dialogue

---

<sup>17</sup> Association des Groupes de Soutien au Soutien <http://agsas-ad.fr/>

intérieur à travers des ateliers d'une trentaine de minutes, des groupes d'une quinzaine d'élèves, un placement en cercle, un bâton de parole et cinq phases : un avant-propos sur le sens du mot « philosophie », la mise en place du dispositif, l'énoncé du thème, un temps d'émergence de la pensée personnelle et collective, un temps de retour métacognitif.

#### *La méthode maïeutique*

A la différence des ateliers de philosophie AGSAS, la méthode maïeutique favorise l'intervention de l'animateur, et ainsi le dialogue adulte-enfant, à l'image de Socrate, pour faire « accoucher la pensée ». Socrate, dans le *Ménon*, entend établir « qu'il n'y a pas d'enseignement mais des réminiscences ».

#### Les discussions philosophiques guidées

Les discussions philosophiques guidées auront pour objectif de « parvenir à tracer un itinéraire », « éviter la dérive des idées en les balisant », faire émerger « la pensée, au mieux le concept, au moins quelques distinctions éclairantes » (Lalanne, 2004). L'enseignant possède une culture philosophique solide pour pouvoir guider l'élève vers les attendus conceptuels déterminés en amont, éviter une discussion sans exigence de pensée et ne pas tomber dans le relativisme. Ces objectifs n'apportent-ils pas le risque d'influencer les enfants ? « [...] Nous n'avons pas peur de ces effets et ne sommes pas sûrs qu'ils soient regrettables » (*ibid*). Cette forte guidance n'empêche pas l'élève d'aller où sa pensée le mène. Il ne s'agit pas de forcer l'élève à penser une certaine chose mais de baliser le chemin par des questions.

#### Les ateliers selon l'institut de pratiques philosophiques<sup>18</sup>

La méthodologie de l'atelier philosophique selon Oscar Brénifier et Isabelle Million comporte trois caractéristiques, d'une part l'insistance sur les contradictions de l'interlocuteur plutôt que la recherche d'un consensus, d'autre part, l'utilisation de la provocation pour mouvoir les certitudes et, enfin, l'exigence de la logique des raisonnements. Les règles sont également exigeantes. Les élèves ont tous obligation de participer, la prise de parole doit être brève, les élèves doivent assumer ce qu'ils disent et accepter d'être critiqués sur leurs contradictions, ils doivent répondre à toutes les questions de l'animateur, la complaisance étant proscrite.

---

<sup>18</sup> Pour une présentation exhaustive, on se référera au site Philocité <http://www.philocite.eu/blog/category/methodes-danimation/>

## *La DVDP*

### De la DVP à la DVDP

L'expression DVP est de Jean-Charles Pettier, elle montre qu'une discussion n'est pas immédiatement philosophique. Il est nécessaire d'apporter une attention particulière pour « viser » cette spécificité de la discussion. En effet, un débat peut être constitué d'échanges sans portée réflexive. Michel Tozzi, en 1992, dans sa thèse, *Contribution à une didactique du philosophe*, met à jour un consensus didactique de ce qui constitue la philosophicité<sup>19</sup> d'une discussion : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation. Son travail avec Alain Delsol puis Sylvain Connac à partir de 1998 a permis de construire le dispositif inspiré de la pédagogie coopérative, la DVDP, qui développe l'esprit citoyen. La DVDP est ainsi la rencontre entre un apprentissage du philosophe par compétence et les pédagogies coopératives.

### Les raisons du choix de la DVDP comme pratique philosophique étudiée

#### . Le rapport adulte-enfant

Dans les ateliers de type AGSAS, l'exigence universelle d'égalité entraîne un rapport d'égalité totale entre adulte et enfant, supprimant ainsi « le nécessaire dénivelé impliqué par le rapport pédagogique » (Blondel-Rzewuski & al, 2018, p107). Si nous reprenons l'idée de « rééquilibration majorante » (partie 4.3), Piaget (1975) souligne l'importance de trouver une solution au déséquilibre moteur de recherche : « « si les déséquilibres constituent un facteur essentiel – mais en premier lieu motivationnel – ils n'y parviennent qu'à la condition de donner lieu à des dépassements, donc d'être surmontés et d'aboutir à des rééquilibrations spécifiques. ». Dans les ateliers de type AGSAS, la mise en retrait de l'adulte permet-elle cette rééquilibration ?

A l'inverse, la place prépondérante du questionnement de l'adulte dans la méthode maïeutique laisse-t-elle la place à la pensée de l'enfant ? Lui permet-elle d'être déstabilisé et de construire des savoirs pour accomplir la révolution positive de sa pensée et atteindre un nouvel équilibre ? L'enfant peut-il être dans sa zone proximale de développement sans aucune guidance de l'adulte ?

#### . La pensée

Sans moment métacognitif, comment l'exercice de la maïeutique peut-il permettre à l'ensemble des élèves de se saisir du travail proposé ? Comment alors être sûr que tous les

---

<sup>19</sup> L'aspect philosophique

élèves, et pas uniquement ceux qui ont acquis des habitudes de pensée en dehors de cette pratique, aient transféré les compétences ?

Le silence de l'enseignant dans les ateliers de type AGSAS permet-il à la pensée de s'élever, au processus de pensée de se mettre en marche ? Même si cela ne correspond pas à la réalité des expériences menées (Blondel-Rzewuski & al, 2018), la question peut se poser. D'autre part, la brièveté de l'émergence de la pensée dans l'atelier – dix minutes – est-elle suffisante pour laisser à cette pensée le temps de se construire, d'évoluer, de convoquer et de définir des concepts, de soulever des problèmes, d'argumenter et de contre-argumenter ?

. L'intervention du psychologue

Dans les ateliers AGSAS, en l'absence d'intervention de l'adulte, est-il possible d'éviter la dérive du « déversement », de propos que l'enseignant ne pourra pas gérer ? Comment aider l'élève à sortir du particulier pour passer à l'universel sans intervention de l'adulte ? L'exercice de la maïeutique implique l'obligation pour tous les élèves de s'exprimer et de répondre aux questions. Face à ce qui pourrait apparaître aux yeux de certains élèves pour de l'acharnement, comment éviter la paralysie de la pensée des participants ? Même si ce questionnement se fait dans le respect des élèves, ceux-ci vont-ils se sentir à l'aise ou auront-ils l'impression d'être dans un cadre scolaire classique dans lequel l'enseignant attend la « bonne » réponse, ce qui n'est pas l'objectif des pratiques philosophiques pour enfants et adolescents ?

. Les Débats à Visée Démocratique et Philosophique

Dans notre choix d'une pratique philosophique à étudier, nous avons d'abord observé les critères explicités précédemment. Le cadre démocratique de la DVDP garantit une situation rassurante pour l'élève<sup>20</sup> et le cadre philosophique s'attache à faire évoluer la pensée, avec une présence discrète de l'enseignant devenu animateur, qui guide la pensée par des questions sans imposer une direction ni obliger à participer. D'autre part, le Projet Philojeunes est développé sous le haut patronage de l'UNESCO dans plusieurs académies, ce qui permet une observation dans les classes et une analyse de son lien avec les programmes scolaires. Enfin, les DVDP sont conseillées par l'Education Nationale (Eduscol, 2018).

Chirouter et Malabry (2012) ont écrit à propos des DVDP : « il s'agit de s'appuyer sur cette curiosité philosophique enfantine pour aborder les savoirs en les inscrivant à nouveau dans la genèse et la dynamique intellectuelle qui les a fait naître, en les resituant dans l'histoire

---

<sup>20</sup> Nous développons en détails les enjeux et le fonctionnement de la DVDP dans la partie 7.

de la pensée, en faisant d'eux non pas des objets scolaires stériles mais de véritables « objets culturels » disposant d'un pouvoir d'intérêt intrinsèque ». Il s'agit pour nous d'étudier si, dans le cadre scolaire français, la DVDP peut permettre de développer la pensée complexe des élèves.

## 7. Philojeunes

### 7.1 Quel projet ?

#### *La modification de la société*

Depuis plusieurs décennies, le monde change profondément, changements qui impactent l'école dont la réalité est constitutive de l'élève dans sa globalité : la montée des actes terroristes, l'augmentation des migrations internationales, les luttes sur les valeurs et les croyances ne peuvent pas être oubliées car elles n'attendent pas à la porte de l'école pendant que l'élève suit ses cours. D'autre part, il est utopique de croire que les cours d'éducation morale et civique – lorsqu'ils peuvent être faits dans le cours délai de l'année scolaire – suffisent à construire un raisonnement critique et une pensée complexe chez les élèves. Enfin, l'accroissement exponentiel de la circulation d'informations et, notamment, la prolifération de *fake news*, via internet, via les réseaux sociaux, alors même que les collégiens n'ont pas la formation ni le développement cognitif adaptés rend d'autant plus difficile pour les élèves l'adoption d'une posture critique face à ce flot de données.

### 7.2 Les enjeux fondateurs de Philojeunes

Ce sont ces enjeux démocratiques et intellectuels fondamentaux qui ont présidé à la création du projet *Philojeunes*. Vingt ans d'expérience ont permis à l'équipe fondatrice, composée de Catherine Audrain, Edwige Chirouter, Olivier Michaud, Jean-Charles Pettier, Michel Sasseville et Michel Tozzi, de travailler « sur les bases méthodologiques et conceptuelles de Philojeunes sous les hospices de la Chaire UNESCO d'étude des fondements philosophiques de la justice et de la société démocratique. » En mars et mai 2016, le Centre International Philojeunes est incorporé respectivement au Québec et en France. Nous pouvons relier la raison d'exister du projet Philojeunes à cette phrase de Dewey (1938) : « La foi démocratique en l'égalité est la conviction que chaque être humain, indépendamment de la quantité et de la gamme de ses dons personnels, a droit à autant de chances que tout autre de les faire fructifier. »

La pensée critique est au centre des objectifs du programme Philojeunes : « **Développer le jugement, le sens critique**<sup>21</sup>, la sensibilité et **une meilleure compréhension** des valeurs démocratiques et civiques chez les jeunes dans le but de les rendre **plus nuancés et moins vulnérables à l'endoctrinement, aux préjugés et au dogmatisme**. Lutter contre l'intolérance notamment par le biais des médias sociaux en soumettant à la **discussion en commun** des cas concrets ou des situations vécues. »

### 7.3 L'organisation et le déroulement d'une DVDP :

#### *Le cadre démocratique de la DVDP*

Les DVDP posent d'abord le cadre démocratique afin de permettre à la pensée de se développer. Le professeur-animateur est garant du cadre, il permet de sécuriser le groupe au niveau démocratique. Il permet en amont, dans la séance zéro, de faire émerger la nécessité de la confiance et les facteurs permettant cette confiance : l'écoute, la tolérance, la bienveillance. Il est celui qui garantit qu'il n'y aura pas de moquerie, que l'écoute sera attentive et active. D'autre part, le professeur devient animateur, il aide à pousser le raisonnement de l'élève par le questionnement, à développer la pensée, à élaborer les arguments.

#### *Le cadre philosophique de la DVDP*

L'animateur veille à maintenir les trois types d'exigence mis à jour par Michel Tozzi :

- La problématisation : les élèves se questionnent et s'autoquestionnent, se mettent en recherche pour déterminer le problème dans la notion ou dans la question,
- La conceptualisation : les élèves définissent les termes et distinguent les notions afin d'avoir une pensée précise,
- L'argumentation : l'élève justifie rationnellement son point de vue ou son objection. Il tend à « penser le réel dans un rapport au sens et à la vérité » (Blondel-Rzewuski & al, 2018, p91).

Ces trois exigences ne sont pas trois parties bien séparées, elles se nourrissent les unes des autres et permettent d'épaissir la réflexion de l'élève par un mouvement de va-et-vient entre elles.

---

<sup>21</sup> Les éléments en gras le sont originellement.

### *Les rôles dans la DVDP*

Les élèves régulent le débat grâce à des rôles. Dans l'académie de Créteil, le terme de « président » a été retiré avec l'accord des élèves pour retirer l'aspect hiérarchique induit par le terme, ce rôle a été renommé en « responsable de la parole et du temps », parfois divisé en deux parties, selon les besoins des classes. Le responsable de la parole se charge de distribuer la parole en prêtant attention à être équitable dans sa répartition. Le responsable du temps surveille le délai imparti, avertit le groupe lorsque le terme approche, puis lorsque le moment est fini.

Le synthétiseur prend des notes dans le cahier d'intelligence commune de la classe, sous la forme qu'il souhaite. A la fin du débat, le synthétiseur résume à la classe les idées principales évoquées. Cette fonction peut être assumée par deux élèves du fait de sa complexité initiale, principalement dans les petites classes.

Le reformulateur a la tâche de redire les propos d'un élève avec ses propres mots afin d'expliquer, de faire comprendre autrement ce qu'il voulait exprimer.

Les observateurs, comme le mot l'indique, vont scruter les participants, leurs paroles, leurs attitudes, leurs gestes pour pouvoir accéder et faire accéder le groupe à la métacognition. L'un des observateurs surveille les élèves ayant une fonction pour vérifier si la fonction est assurée comme prévu et faire les modifications nécessaires lors du moment métacognitif. Le deuxième observateur détaille les postures des discutants : ont-ils l'air d'être intéressés, à l'aise, intimidés... ? De même, lors du moment de métacognition, cet observateur, sans nommer d'élèves, dressera un bilan du déroulement du débat afin que la classe échange sur les moyens d'améliorer la prochaine DVDP.

### *Le déroulement d'une DVDP*

Les rôles s'accompagnent d'un déroulé qui permet également de mettre en place un cadre. La première étape est la communauté de recherche. A partir de la séquence travaillée, des connaissances et idées des élèves, de documents ressources, les élèves vont échanger et réfléchir en petits groupes autour d'un thème, d'une problématique, d'une situation problème, d'un texte. Ils vont s'efforcer de définir les concepts, d'en tirer une ou des problématiques et de noter arguments et exemples. Ce moment de recherche prend souvent un long moment car l'échange est foisonnant en communauté de recherche. La petitesse du groupe est essentielle, elle permet à tous les élèves de s'exprimer, contrairement au grand groupe, que ce soit dans le débat ou dans le groupe classe. Il est également essentiel pour prévenir la formation ou la reproduction de liens psycho-sociaux qui ne laisseraient

pas la place à tous. A la fin de ce temps de communauté de recherche, chaque groupe présente la problématique qui lui semble essentielle, il peut également présenter les documents sur lesquels il a travaillé mais cela peut également se faire pendant le débat global.

#### *Le cadre philosophique*

La classe se place alors en rond. Le responsable de la parole énonce alors les quatre règles : « Tout le monde a le droit à la parole. Quand on parle, on essaie d'expliquer. Il est interdit de se moquer. Priorité est donnée à celui qui n'a pas ou peu parlé. » Un premier tour de cercle permet à chacun de s'exprimer une première fois, de donner une idée, une définition, de poser une question. L'élève peut également passer lors de ce tour. Un second temps voit l'élaboration commune de la définition des termes du sujet. L'animateur a alors pour rôle, comme énoncé précédemment, de faire expliquer, détailler, généraliser, illustrer pour permettre la conceptualisation de l'idée. Dans un troisième temps, en partant des problématiques élaborées par les communautés de recherche, les discutants argumentent. Là, se mêlent l'argumentation, la conceptualisation et la problématisation dans des allers-retours réguliers. Un dernier tour de cercle permet à chacun d'exprimer ses idées.

#### *La métaréflexion*

S'ensuit le dernier moment, celui de la métacognition. Dans ce moment fondamental pour la progression, les discutants expriment tout d'abord leur vécu de la DVDP : se sont-ils sentis à l'aise, comment l'ont-ils vécue ? L'observateur des fonctions explique ce qui s'est bien déroulé et ce qui pourrait être amélioré, ceci sans pointer du doigt ni juger les élèves ayant endossé les rôles durant ce débat. L'observateur des discutants, toujours sans nommer ni juger, explique ce qu'il a pu observer, en quoi les postures physiques montrent de l'intérêt, de la timidité, de la peur..., en quoi les prises de paroles font émerger un fonctionnement du groupe. L'observateur du philosophique explique comment la pensée a progressé durant la DVDP. Le cas échéant, la classe discute de ces constatations pour décider d'ajustements pour les prochaines DVDP.

### 7.4. DVDP et émancipation

#### *La modification de la posture enseignante*

Il est important de souligner ce que la pratique de la DVDP remet en cause dans notre forme scolaire (Herla, 2013) et que cette transformation participe à la construction de la pratique du philosophe et, ainsi, de la pensée critique. « L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (Dewey, 1990)

Les DVDP modifient le rapport au maître puisque le professeur devient animateur. Il ne détient plus le savoir et ne confirme ni n'infirme les propos des élèves. Ceux-ci sont considérés comme des interlocuteurs valables, capables de construire leur pensée, leur opinion. L'enseignant détient des habiletés et connaissances que l'élève n'a pas encore mais il considère qu'il les acquerra. C'est pour cette raison que l'animateur est là pour garantir le cadre démocratique et l'exigence de pensée. Il va être l'un des médias permettant à l'enfant de développer ses arguments, de les confronter à d'autres afin d'atteindre l'universel<sup>22</sup>. Il peut être opposé que la DVDP n'est pas la seule institution qui modifie le rapport au savoir. Si la DVDP remettait uniquement en question le rapport au maître de notre forme scolaire, alors, en effet, elle serait une autre institution aidant les élèves à progresser mais pouvons-nous dire qu'elle permet de développer la pensée critique ?

#### *La modification du rapport au savoir*

C'est parce que ce nouveau rapport au maître s'accompagne d'un nouveau rapport au savoir et d'un nouveau rapport aux autres que la pratique du philosophe peut conduire à développer la pensée critique. Nous l'avons évoqué précédemment, c'est cette volonté d'amener les élèves à « s'élever à l'universel » (Tozzi, 2005) grâce aux spécificités de la DVDP qui pose les jalons d'une avancée vers la pensée critique. Prendre le temps - parfois lent - de conceptualiser, de définir des notions de plus en plus précisément, de problématiser en questionnant ses propres idées et celles des autres, d'argumenter en justifiant son point de vue et en élaborant des objections cohérentes en cas de désaccord est ce qui permet à l'adolescent de se détacher petit à petit d'un avis subjectif pour construire une idée qui peut s'adresser à la raison de chaque individu. Dans les DVDP, l'animateur n'est plus sachant, professant mais un média pour les élèves, par une exigence constante de la pensée.

---

<sup>22</sup> Par « s'élever à l'universel », Tozzi entend la capacité des participants à se décentrer d'eux-mêmes par le dialogue et la réflexion pour produire des énoncés qui s'adressent à la raison présente en toute personne (2005, p. 121).

### *La modification du rapport au groupe*

Enfin, c'est le rapport au groupe qui se voit transformé dans une DVDP. Les DVDP permettent de ne pas reproduire des liens psycho-sociaux hiérarchiques dans le groupe. La pratique de la communauté de recherche en groupe restreint permet à chaque élève de s'exprimer, d'argumenter et d'élaborer des idées. D'autre part, le cadre démocratique garantit la confiance à l'intérieur du cercle de la DVDP et permet à tous de s'exprimer : « priorité est donnée à celui qui a peu parlé ». Le fait que ce soit les élèves qui détiennent les rôles est aussi un moyen de mettre la confrontation au niveau des idées. Le conflit socio-cognitif se fait avec les autres, et non contre. Les DVDP déplacent les conflits du niveau de la personne au niveau des idées.

## 8. Le choix de la problématisation

Le cadre du mémoire de Master 2 ne permet pas d'étudier l'ensemble des compétences (Tozzi) des pratiques philosophiques pour enfants et adolescents. Nous avons donc dû choisir quel élément observer. Il nous a semblé important de nous pencher sur la problématisation puisqu'elle est à la fois l'entrée dans le philosophe et le penchant naturel de l'enfant à questionner le monde. La problématisation permet-elle de développer la pesée critique des collégiens ?

### 8.1 L'étonnement est-il le début de la problématisation ?

« L'étonnement est ce qui, toujours, pousse l'homme à philosopher » disait Aristote. Il considère l'étonnement comme la conséquence de l'ignorance face à un problème, l'aporein, qui se dissipe quand la solution est trouvée. Platon, dans le *Théétète* (-369), reprend l'idée d'Aristote de l'étonnement comme fondement du philosophe : « il est tout à fait d'un philosophe, ce sentiment : s'étonner. La philosophie n'a point d'autre origine. ». Les philosophes se questionnent sur le monde mais « Les philosophes professionnels, académiques, sont-ils seuls habilités à s'étonner, à connaître la surprise ? », comme se questionne Aldo Gargani (1988). Qu'entend-on par « étonnement » et l'étonnement est-il présent dans l'enceinte de l'enseignement secondaire français ?

Le rôle du professeur étant de guider les élèves, une première possibilité est que l'enseignant propose des problématiques aux élèves pour leur permettre de se questionner et de réfléchir sur le monde, sur les questions existentielles sans « se perdre ». En effet, ce questionnement enseignant mènerait les élèves sur le chemin de la réflexion. Cependant, « des enseignants peuvent poser des questions et les élèves peuvent y répondre sans qu'aucun des deux partenaires éprouve le moindre doute ou embarras et sans qu'il soit

vraiment fait appel à une pensée authentique. » (Lipman, 2011, p33). Lipman soulève ici l'insuffisance de la problématisation par le professeur, c'est à l'élève de s'étonner et de poser les questions.

L'étonnement enfantin comme prémisse et corrélation au questionnement philosophique a été pensé par divers chercheurs et philosophes. « Les enfants arrivent donc aussi, avec leurs mots, à poser des questionnements aussi anciens que le corpus philosophique lui-même. (...) Dans ces moments-là, transparaît véritablement l'authenticité du discours de l'enfant.» (Tharrault, 2007, p. 146) Dans *Métaphysique*, Aristote (2008, p77) définit l'étonnement comme le point de départ du philosophe. Or les enfants ne connaissent rien au monde, tout est découverte et ils s'interrogent et interrogent face à cette nouveauté afin d'en comprendre les arcanes, les phénomènes, « il est plongé dans un monde totalement neuf pour lui, où chaque objet, chaque situation l'oblige à en chercher la signification, à se poser des réflexions et à réfléchir à leur propos. [...]Ce monde [...] incite l'enfant impuissant à parler et à penser » (Lipman, 2011, p27). La multitude de livres contenant les adverbes interrogatifs « pourquoi » ou comment » sont l'expression de cette tendance naturelle, de ce besoin de l'enfant de chercher à comprendre ce monde inconnu et ses phénomènes mystérieux. « S'étonner, les enfants le font avec génie, eux qui découvrent le monde. Ils sont réceptifs à ce que l'expérience leur offre d'insolite. Pour eux, rien n'est encore évident, ne va forcément de soi. » (Jaspers, 2011, p9). Ces découvertes le touchent, l'affectent. Ainsi Platon, dans le *Théétète*, insiste sur l'importance et la préexistence de l'étonnement dans la réflexion philosophique : « D'un philosophe ceci est le *pathos* : l'étonnement. Il n'existe pas d'autre origine de la philosophie » (155 d). Ces découvertes qui poussent l'enfant à se questionner passent par les sens, il voit, sent, goûte de nouveaux objets ou phénomènes. Alors les « sensations confuses » qu'évoque Descartes seraient-elles en fait le point de départ de la surprise du questionnement philosophique ? « Tout étonnement ne conduit pas à une pensée scientifique ou philosophique » (Fabre, 2017). Pour en sortir, il est nécessaire d'entrer dans « le conflit originaire de la philosophie » consistant à « éprouver d'abord un saisissement extatique devant les choses et se faire ensuite violence pour s'en libérer ». (Zambrano, 2003, p. 19). Ce « conflit » commence par la mise à jour du problème. Comment définir « problème » et « problématisation » ? Est-ce que l'aspect philosophique des échanges passe par la problématisation ?

## 8.2 Qu'est-ce qu'un problème ?

« Problème » et « problématisation » partagent la même étymologie latine « problema », signifiant « une question à résoudre », lui-même emprunté au grec ancien πρόβλημα « ce qu'on a devant soi, obstacle ; tâche, sujet de controverse, problème », dérivé du verbe « probello » προβάλλω «jeter devant; mettre en avant comme argument; proposer (une question, une tâche, etc.)».

« Problème » a pris des acceptions nombreuses. Un « problème » renverra un élève vers son sens mathématique d'une « question pouvant être résolue grâce à des éléments donnés dans l'énoncé » ou vers son sens courant de « souci, ennui ». Dans les DVDP, le problème est le « caillou dans la chaussure », le moteur de la discussion.

Michel Fabre (2017, p8-9) relève trois caractéristiques de l'idée de problème :

«1) Elle est d'abord liée à celle d'intentionnalité et de projet. Il n'y a de problème que pour qui se donne un but à atteindre (...)

2) Il y a problème lorsqu'une tâche demande réflexion pour s'exécuter ou lorsqu'on ne peut répondre immédiatement à une question, mais que cette exécution ou cette réponse exigent une recherche plus ou moins longue en mémoire et quelquefois même un acte d'invention (...)

3) On comprend que ce qui fait problème pour l'un peut ne pas le faire pour d'autres. La capacité à résoudre des problèmes dans tel ou tel secteur d'activité est liée à la compétence, voire à l'expertise. Un problème se définit objectivement par la description de la tâche et subjectivement en fonction de l'interaction entre un sujet et cette tâche. » Nous retrouvons ici les trois éléments de la pensée critique que nous avons évoqués dans la partie 3.

## 8.3 Qu'est-ce que la problématisation ?

Lorsqu'il cherche à définir la problématisation, Michel Fabre (2017, p8-10) s'attache particulièrement à la construction du problème et propose quatre critères : « a) l'examen d'une question ; b) par une pensée articulant données et conditions du problème, dans un cadre déterminé ; c) une pensée qui se surveille elle-même ; d) dans une perspective heuristique. ». Le problématique est ce qui déstabilise, ce qui crée une indécision, au moins passagère. Le doute ici n'est pas un doute cartésien qui considère comme faux tout ce qui contient le moindre doute. Il est ici une *epochè*, une suspension du jugement le temps d'examiner la question.

Afin que l'étonnement conduise à la pensée philosophique, il est nécessaire de croiser une dimension horizontale « qui englobe les orientations cognitives de la position, de la construction et de la résolution de problème » (*ibid*) et une dimension verticale des données et conditions dans un cadre déterminé.

D'autre part, Michel Fabre définit la problématisation comme « un processus doté de réflexivité » (*ibid*, p42). Nous avons évoqué précédemment la pensée critique dialogique dans sa dimension externe. Il s'agit ici d'un dialogue avec soi-même. « Penser, c'est placer précisément l'objet devant le sujet divisé » (Bachelard, 1949). Tester la présence d'eau de CO<sub>2</sub> avec de l'eau de chaux, c'est mener l'expérience scientifique mais aussi contrôler la procédure et la vraisemblance du résultat.

Enfin, la problématisation existe parce qu'il y a enquête, et donc recherche, démarche d'investigation, interprétation d'indices. Cette innéité s'oppose à la théorie platonicienne de la réminiscence. Dans sa perspective heuristique de questionnement, d'enquête, de recherche, la problématisation s'oppose à une image dogmatique de la pensée.

#### 8.4 La philosophicité des échanges passe-t-elle par la problématisation ?

Dans une DVDP, les deux principes de démocratie et de philosophie sont fondamentaux. La démocratie comme cadre de la discussion mais aussi et surtout comme coopération sur le fond, permettant une recherche commune, une confrontation des idées et une construction du sens (Tozzi, 2017). Lipman (2011, p32) souligne l'importance de la mise en recherche en citant Dewey : « en proposant aux élèves [...] d'étudier les problèmes eux-mêmes et de devenir des chercheurs ». Michel Tozzi (2007) la souligne également : « un questionnement authentique sur les problèmes de sens et de valeur posés à la condition humaine, une (auto) interrogation sur ses certitudes et celles d'autrui ». Harry Stottlemeier, dans le roman éponyme (1978), s'interroge et est mu par des problèmes qui se posent à lui, il en a les « sourcils froncés » dès les premières pages. Le questionnement philosophique, au sens de problème défini précédemment, est individuel et coopératif. Nous faisons ainsi l'hypothèse que la problématisation – qu'elle apparaisse par des questions ou par des problèmes – est l'axe directeur de la philosophicité dans un dialogue philosophique et aide ainsi à développer la pensée critique.

## 9. Cadre d'analyse

### 9.1 Pourquoi des regards croisés ?

Nous avons choisi l'étude de cas qualitative, que Merriam (1988) définit comme « une description et une analyse globales et approfondies d'un phénomène circonscrit tels un programme, une institution, une personne, un processus ou une unité sociale ». Hamel (1997) précise que par définition, l'étude de cas fait appel à diverses méthodes, dans le but de croiser les angles d'étude ou d'analyse.

Nous avons étudié uniquement la problématisation émanant des élèves, les questionnements et problèmes qu'ils soulèvent lors des DVDP. « Plus intéressantes du point de vue de l'apprentissage du philosophe sont les questions qui émanent des élèves (ou des participants) eux-mêmes, car il y a alors dévolution du questionnement de l'animateur aux discutants » (Tozzi, 2013).

Nous avons pensé cette analyse croisée du plus général au plus particulier. Dans un premier temps, nous avons vérifié que la pensée critique était mobilisée lors des moments de problématisation dans les DVDP. Puis nous nous sommes intéressés aux opérations intellectuelles et habiletés de pensée mobilisées lors des moments de problématisation dans les DVDP. Enfin, nous avons étudié les modes de pensée et les perspectives étymologiques utilisés lors des moments de problématisation dans les DVDP et nous avons analysé la syntaxe de certaines phrases opaques afin de voir si elles contenaient une pensée critique.

#### *Les repères pour problématiser en DVDP*

Dans un premier temps, nous nous sommes appuyés sur un article de Michel Tozzi dans *Diotime*, « Repères pour la problématisation », (2019) dans lequel il énumère les critères permettant d'identifier cet « habitus à acquérir [...] non naturel » (*ibid*). Nous avons construit une première grille d'analyse à partir des repères donnés dans l'article afin d'étudier si les élèves problématisaient dans les DVDP enregistrées.

Problématiser, c'est « chercher du sens », « se mettre en chemin, pour faire une enquête » (Tozzi, 2019). Comme nous l'avons expliqué dans la partie 8.3, « la bonne question » « en philosophie, c'est une question qui n'a pas sa réponse immédiate, mais demande réflexion » (*ibid*). C'est l'*epochè*, la mise en suspens du jugement. Le premier point de cette première grille d'analyse s'est ainsi concentré sur la portée de la question : la question est-elle particulière ou générale, attend-elle une réponse immédiate ou celle-ci demande-t-elle réflexion ?

Problématiser, c'est aussi, comme nous l'avons vu, douter de ses certitudes et de celles des autres. La question philosophique « cache sa profondeur », c'est pourquoi nous avons voulu observer si les élèves « cherch[aient] derrière ou dessous une question un problème » (*ibid*), s'ils dégagèrent un problème à partir de la problématique, s'ils interrogeaient les présupposés que la problématique implique et la formulation de celle-ci.

Enfin, si les élèves interrogent les présupposés, cela les conduit à conceptualiser ou affiner la conceptualisation des termes du questionnement. Cela peut également amener une contre-argumentation et le problème surgit de la confrontation des idées. Nous avons donc interrogé, dans une troisième colonne, les effets de la problématisation.

### *Les opérations intellectuelles des élèves*

Lidia Lebas-Fraczak a étudié les opérations intellectuelles de trois DVP de CP (2016). A l'instar de Marie-France Daniel et Gabriel Fiema, elle s'intéresse particulièrement à l'un des fondements de la DVDP, le dialogique, le « fort degré d'interactivité discursive » (Lebas-Fraczak, 2016, p2). Elle se réfère à Piaget qui observe que « la discussion véritable » (Piaget, 1924-1993) – à l'inverse d'un échange sans objectif – favorise le développement de la réflexion et, d'autre part, à Vygotski qui explique que la pensée logique tire son origine du langage et que le langage réalise la pensée plutôt que de simplement l'exprimer (Lebas-Fraczak, 2016). Cette explication se retrouve déjà dans l'analyse syntagmatique et paradigmatique de certaines interventions d'élèves, inspirée des travaux de Lebas-Fraczak et Blasco. Dans son article, Lebas-Fraczak propose une analyse en cinq catégories, que nous avons appliquée aux DVDP et copies analysées :

« - L'analyse : (1) « décomposition d'un tout en ses parties » ; « décomposition des concepts » ; « la définition est l'analyse d'un concept » (Lalande, 1926) ; (2) « tout l'effort de l'analyse est de multiplier les faits que désigne un nom » (*ibid*, p46)

L'analyse en intension : « l'ensemble des caractères représentés par un terme général » ; « l'ensemble des caractères considérés comme essentiels à une classe et comme constituant la définition du terme qui la désigne » (*ibid*, p390)

L'analyse en extension : « ensemble des objets (réels ou idéaux, concrets ou abstraits) auxquels s'applique un élément de connaissance, c'est-à-dire : 1° pour un concept : ensemble des objets qu'il peut désigner[...] ; 2° pour une proposition : ensemble des cas où elle est vraie [...] » (*ibid*, p235).

- La synthèse : « composition ; acte de placer ensemble divers éléments, donnés d’abord séparément, et de les unir en un tout » (*ibid*, p854)
- La généralisation : « mouvement de l’esprit qui va des objets [ou cas] singuliers aux concepts [ou vérités générales] » (*ibid*, p274).
- L’intégration : « incorporation d’un élément nouveau à un système psychologique [ou à une construction conceptuelle] antérieurement constitué[e] » (*ibid.*, pp. 384-385).
- La consolidation : « renforcement d’une idée choisie parmi celles exprimées auparavant » (Lebas-Fraczak, 2016).

Nous avons souhaité, grâce à cette grille, observer les opérations intellectuelles mises en jeu dans la problématisation dialogique et voir si elles permettent de développer une pensée critique.

#### *Harry Stottlemeier en classe : analyse des habiletés de pensée*

Ces analyses de repères de problématisation, d’épistémologie de la pensée critique dialogique dans la problématisation, d’analyse d’occurrence de termes, d’observation des opérations intellectuelles des élèves et d’analyse syntaxique sont des moyens d’observer la présence d’une pensée complexe et qui se complexifie. Nous avons choisi d’observer si la DVDP mobilise également des habiletés de pensée, des actes et des états mentaux, à l’image du traitement que fait Lipman du début de *La Découverte d’Harry Stottlemeier* (Lipman, 2003).

Pour expliquer ce que sont les états mentaux, les actes mentaux et les habiletés de pensée, nous reprenons ici les métaphores employées par Matthew Lipman car elles sont particulièrement explicites. L’état mental est une condition principalement psychologique mais qui peut « apporter une contribution cognitive à l’état d’un individu » (*ibid*). Les actes mentaux sont la réalisation des démarches (dont les concepts) et les habiletés font que ces démarches sont plus ou moins bien effectuées. L’une des métaphores utilisées par Lipman (2011, p148-150) est celle de la danse. Les positions (première position etc.) sont comparables à des états mentaux, les mouvements (plié, pas de bourrée...) aux actes mentaux et les habiletés aux habiletés avec lesquelles ces mouvements et positions sont réalisées. « Penser, c’est orchestrer de manière plus ou moins habile ces actes et ces états » (*ibid*) Lipman utilise également la métaphore de la physique, dans laquelle les démarches sont des atomes qui peuvent s’organiser en molécules-habiletés (*ibid*).

Il précise que ces habiletés et démarches ne sont pas spécifiquement philosophiques. « La philosophie apparaît quand ces habiletés sont utilisées correctement au service d'une recherche réflexive » (*ibid*), Lipman parle du « métier de philosophe » et de « comportement philosophique », nous sommes bien ici dans la praxis philosophique, le fondement de la DVDP. Nous nous demandons donc si nous pouvons retrouver des états et actes mentaux, ainsi que des habiletés de pensée dans les moments de problématisation des DVDP. Nous nous sommes attachés plus particulièrement aux habiletés de la liste de Lipman (2011, p164-166) qui nous ont semblé être davantage mobilisées dans la problématisation :

- 1. Formulation des questions
- 5. Reconnaître les différences de situation
- 6. Construire sur les idées des autres
- 9. Respect de la personne
- 10. Proposer des analogies adéquates
- 11. Chercher à clarifier des concepts mal définis
- 12. Faire des distinctions et des connexions adéquates
- 15. Chercher à découvrir les non-dits

#### *La mobilisation d'une pensée critique dialogique dans la problématisation en DVDP*

Marie-France Daniel et Gabriel Fiema (2017) se sont intéressées à la construction de la pensée critique dialogique (Lipman 1988) et son processus de mobilisation et développement chez les élèves de quatre à douze ans qui bénéficiaient d'une praxis philosophique dans des pays aux langues et cultures différentes : Canada, France, Mexique, Australie. A travers les analyses des échanges avec ces élèves, Daniel et Fiema ont établi des composantes intrinsèques à la pensée critique dialogique, d'une part les modes de pensée et, d'autre part, six perspectives épistémologiques illustrant le processus de complexification de la pensée des élèves. La pensée critique dialogique suppose quatre modes de pensée (logique, créatif, responsable, métacognitif) et six « perspectives épistémologiques » (égocentrisme, post-égocentrisme, pré-relativisme, relativisme, post-relativisme, intersubjectivité) qui permettent de « rendre compte du processus dynamique de développement de la pensée » (Daniel, 2013). Marie-France Daniel diverge de nombreuses thèses américaines qui associent la pensée critique au mode logique et plus précisément à la logique formelle (justification, argumentation, conceptualisation), ce qui lui semble réducteur (Daniel, 2016). A la suite d'études de verbatims, M-F Daniel est

arrivée à la conclusion que les quatre modes de pensée précédemment cités sont mobilisés dans la pensée critique dialogique : l'élève doit pouvoir être cohérent (logique), établir de nouveaux liens et poser des questions imprévues (créatif), s'exprimer en respectant les autres et en souhaitant améliorer la DVDP (responsable) et délibérer intérieurement et avoir une vision rétrospective (métacognitif).

Annexe : Modèle du processus développemental d'une PCD (Pensée Critique Dialogique)

MODES / ÉPISTÉMOLOGIE	LOGIQUE	CRÉATIVE	RESPONSABLE	MÉTA COGNITIVE
ÉGOCENTRISME	Énoncé basé sur l'expérience sensorielle d'un fait particulier et personnel	Énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel et concret	Énoncé relié à un comportement personnel et particulier en lien avec une croyance sociale ou morale	Retour sous forme d'énoncé sur une tâche, point de vue, sentiment... personnel et particulier
POST-ÉGOCENTRISME	Énoncé basé sur l'expérience (personnelle ou d'un proche) + raisonnement	Énoncé qui donne du sens au point de vue personnel (mais éloigné du moi)	Énoncé particulier/concret relié à une règle morale ou sociale (apprise) Non contextualisé	Retour sous forme d'énoncé d'une tâche, point de vue, sentiment... personnel (éloigné du moi)
PRÉ-RELATIVISME	Énoncé quelque peu généralisé Non justifié ou avec volonté de justifier (justification au je, implicite, circulaire, fausse)	Énoncé nouveau ou divergent ou qui présente diverses situations/ solutions/ hypothèses (unités) en lien avec une idée personnelle ou d'autrui	Énoncé relié à un agir quelque peu généralisé dans une perspective sociale ou morale	Retour sous forme descriptive d'une tâche, point de vue, sentiment... personnel (éloigné du moi)
RELATIVISME	Justification Incomplète/ concrète (explication) basée sur raisonnement + expérience Parfois induite par l'adulte	Relation qui donne du sens au point de vue d'un pair (en la complétant ou y ajoutant une nuance ou nouvelle relation)	Énoncé qui explique un désir de comprendre/inclure autrui (environnement immédiat)	Retour descriptif sur une tâche, pensée... d'autrui (environnement immédiat)
POST-RELATIVISME / PRÉ-INTERSUBJECTIVITÉ	Justification basée sur des « bonnes raisons » à partir d'un raisonnement simple	Relation qui présente un contexte différent en prenant en compte la perspective du groupe	Énoncé qui justifie un désir de comprendre /inclure autrui (environnement éloigné)	Retour descriptif sur une tâche, pensée... d'autrui (environnement éloigné)
INTERSUBJECTIVITÉ	Justification basée sur des critères Conceptualisation basée sur raisonnement simple	Relation évaluative qui apporte un sens divergent et transforme la perspective	Doute qui sous-tend l'évaluation des catégories (règles, principes, valeurs sociaux/moraux)	Énoncé évaluatif exprimant un changement de perspective (correction/autocorrection) suite à l'intégration d'une critique

Il nous a semblé pertinent d'utiliser cette recherche pour déterminer ce que le dialogique dans la problématisation dans les DVDP permet aux collégiens de mobiliser au niveau de leur pensée critique et d'observer un point en particulier : le dépassement du relativisme. Même s'il est le signe d'une pensée réfléchie (Daniel, 2013), le relativisme comprend quelques écueils. D'une part, comme les élèves, à la suite d'une DVDP, se sentent valorisés

grâce à l'écoute de leurs pairs et à une pensée mieux articulée (Gagnon & al, 2011), comme les enseignants sont satisfaits des DVDP qui permettent d'établir un rapport bienveillant et de sortir du question-réponse, (Daniel, 2013), le relativisme implique un risque de ralentissement de l'effort intellectuel. D'autre part, le relativisme entraîne la relativisation des points de vue, l'acceptation de toutes les idées, même celles qui sont inacceptables sans hiérarchiser (Collin, 1999). Nous avons utilisé cette grille dans un double but, d'une part analyser le processus de pensée des élèves pendant la problématisation grâce aux modes de pensée et aux perspectives épistémologiques et, d'autre part, savoir si les élèves de collège dépassent le relativisme lorsqu'ils problématisent dans une DVDP.

### *Observation lexicale*

Nous avons souhaité observer les mots-clés de la problématisation des DVDP à l'image de Philippe Dessus, Jean-Pascal Simon, Mihai Dascalu et Stefan Trausan-Matu (2017). Notre analyse est bien plus modeste que la leur car ils utilisent le logiciel Reader bench qui leur permet une étude bien plus fine des occurrences. Cependant cette étude lexicale permet de mettre en exergue certains phénomènes, aussi bien intellectuels que langagiers. Nous avons décidé pour chaque terme-clé de dénombrer les occurrences globales et de les affiner en quatre catégories : les propos des discutants en dehors de la problématisation, les propos des discutants pendant les problématisations, les propos des reformulateurs et les propos de l'animateur.

### *Les grilles syntaxiques de Mylène Blasco et Lidia Lebas-Fraczak*

Mylène Blasco et Lidia Lebas-Fraczak (2017) s'intéressent à la concomitance de l'oral et de la pensée dans les DVDP. Dans cette praxis philosophique, la pensée se construit avec le langage, qui se met alors au service du raisonnement. Nous souhaitons observer des passages des DVDP enregistrées, mis en grilles syntaxiques. Les lignes représentent les étapes de l'énonciation et de la pensée qui se réalise. Les colonnes – la mise en paradigme - sont constituées d'une seule séquence ou de plusieurs variantes d'une idée en construction. Nous avons utilisé ces grilles syntaxiques pour observer si la problématisation, dans une phrase où elle n'apparaît pas clairement à la première écoute, est quand même présente.

## 9.2 Quels terrains de recherche ?

Afin d'obtenir une analyse nous avons choisi de mettre en regard plusieurs éléments, d'une part, la possible évolution entre deux DVDP séparées d'environ sept semaines -délai entre deux vacances scolaires – et, d'autre part, les potentielles différences entre deux établissements : un collège international et un collège REP.

Dans un premier temps, nous avons réfléchi aux professeurs à solliciter pour tenter de minimiser *l'effet maître*. Le choix qui nous a semblé le plus objectif – même s'il est impossible d'atteindre une véritable objectivité - a été d'étudier les élèves de deux collègues de Lettres Modernes. La discipline n'était pas un facteur de choix mais le fait que ce soit la même nous a semblé diminuer encore les facteurs pouvant gêner l'analyse des résultats. Cependant, le professeur de Lettres Modernes du collège REP n'a pas été en mesure de fournir les données prévues. Une enseignante de SVT du même établissement a pu participer à la recherche de ce mémoire. Ce changement de discipline nous a fait nous questionner sur la possibilité de les comparer. La DVDP est une praxis philosophique qui n'a pas de lien avec une discipline en particulier. Il nous a donc semblé possible d'utiliser les enregistrements des DVDP de ces deux enseignantes.

Ces deux professeurs ont été formées en même temps, dès le début du projet Philojeunes dans l'académie de Créteil, en octobre 2016. Elles ont vécu les six journées de formation des deux premières années et ont construit et animé une demi-journée de formation lors de la journée 6. Elles animent des DVDP depuis le début du projet et en mènent un à la fin de leur séquence. Elles lient toutes deux leurs chapitres aux DVDP.

### *Le profil des établissements*

Le choix de ces collègues permet aussi de travailler sur deux établissements aux profils différents pour pouvoir évaluer l'impact des DVDP sur différents publics. Le premier établissement (collège 1) est un collège international de 414 élèves de Seine-Saint-Denis, que les élèves intègrent sur lettre de motivation et entretien. L'établissement accueille une classe d'ULIS mais aucun élève de la classe de 4<sup>ème</sup> concernée n'est affilié à l'ULIS. Chaque section découvre la culture et la langue d'un pays en cours et durant un voyage scolaire : la Chine, le Maroc, le Brésil, les Etats-Unis. En juin 2017, 100% des élèves ont obtenu le DNB avec un taux de mention de 94,19%.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> <https://www.france-examen.com/brevet/palmares-colleges/creteil/seine-saint-denis-93/college-public-international-noisy-le-grand>

Le deuxième établissement (collège 2) est un collège REP de 615 élèves du Val-de-Marne qui recrute dans sa sectorisation. Le collège accueille une SEGPA. En 2017, 69,70 % des élèves de 3<sup>ème</sup> ont obtenu leur DNB avec un taux de mention de 41,67 %. Dans la classe de 4<sup>ème</sup> observée, un tiers de cette classe est constitué d'élèves à besoin éducatif particuliers incluant dyslexie, précocité, hyperactivité et troubles autistiques.

## 10. Résultats

### 10.1 Y a-t-il problématisation ?

La première grille, créée à partir de l'article de Michel Tozzi, avait pour but premier de vérifier que les passages identifiés soulevaient effectivement un problème, ainsi que la manière dont ce processus se mettait en place.

#### *La portée du questionnement*

La DVDP dans sa dimension philosophique a pour objectif, nous l'avons vu, de réfléchir à des thèmes universels. Ainsi, nous avons d'abord observé la portée du questionnement des élèves. Ont-ils posé des questions particulières ou générales ? Demandaient-elles réflexion, approfondissement, étaient-elles un écho ?

Il est tout d'abord à noter que sur l'ensemble des quatre DVDP analysées, les problèmes soulevés et les questions posées étaient dans leur grande majorité d'ordre général. Nous avons relevé quelques questions particulières que nous avons essayé de classer :

- a) les questions « faussement » particulières : l'utilisation des pronoms à la première et deuxième personnes du singulier peuvent faire penser à un questionnement personnel, de type égocentrique. Cependant, ces interventions ont en fait une portée générale, l'utilisation des « mon, moi, tu » sont une manière de parler. Dans la DVDP 1 du collège 2, la onzième et la treizième intervention relevées portent sur le cerveau : « 11. Mon cerveau c'est, enfin moi c'est, mon corps qui réagit et en fonction de mon cerveau enfin grâce à mon cerveau » « 13. Si t'as envie de par exemple bouger ton bras droit c'est toi qui vas demander à ton corps de faire bouger ton bras ou cela va passer par ton cerveau ? ». Le déterminant « mon » ne rapporte pas au cas particulier de l'élève qui parle mais est une appropriation du problème soulevé à ce moment de la DVDP, le rapport entre acte réfléchi et acte automatique. De même, le pronom « tu » de l'intervention 13 n'est pas une adresse particulière mais une question qui s'adresse à l'ensemble du groupe.
- b) les questions partant d'un document : des questions particulières, regroupées, prenaient appui sur un film visionné en classe. La première question porte exclusivement sur le cas

particulier du film : « 3. *pourquoi il faut être génétiquement modifié pour euh se fondre dans le euh, la la, la population ?* ». Lorsque les élèves se saisissent par la suite de cette problématique, ils généralisent à partir du film ; nous pouvons remarquer l'acte mental « je pense » qui apparaît à ce moment-là de la pensée oralisée et « donc du coup » qui introduit la généralisation (7), le « c'est ça qui » généralisant le cas particulier du film (10), le « parce que » (11) qui introduit une généralisation : « 7. [...]bah **dans le film** elle a pas de rêve alors que celui qui est euh naturel en quelque sorte il a un rêve et il est prêt quasiment à tout pour y arriver donc **je pense** que c'est un petit peu, ça a un petit peu influé sur sa vie son choix alors que les autres qui ont été génétiquement modifiés ont pas pu en quelque sorte avoir le choix **donc du coup** leur vie est déterminée par leurs gènes donc ils ont rien à faire de leur vie... », « 10. il les a changés enfin il a changé leur euh, leur génétique mais euh i' connaissait pas les risques, i' connaît pas les risques et du coup **c'est ça qui révolte**... », « 11. [...]parce que euh les risques peuvent être positifs dans le cas euh où l'un il va en quelque sorte si son expérience a réussi réussira à les protéger du sida mais d'un autre côté il peut aussi causer des maladies graves ou une réduction euh de l'espérance de vie donc ça peut pencher des deux côtés... »

c) la question particulière qui traduit une question générale. Certaines questions portent sur un cas particulier (ici, la peur des araignées) mais cherche à résoudre une question plus vaste. La part idiosyncrasique dans la perception de la peur a occupé une partie de la DVDP. L'élève qui pose la question a probablement encore « ce caillou dans sa chaussure » et il prend une entrée « particulière » pour remobiliser la classe sur ce problème : « 37. *Pourquoi il y a une personne qui a peur des araignées et pas l'autre ? Et pourquoi ?* »

Cette utilisation du particulier pour généraliser est apparu uniquement dans le collège 2. C'est une première différence à relever. Avec une étude sur quatre DVDP, il n'est pas possible de généraliser mais cela soulève des questions : ce recours au particulier a-t-il un lien avec le type d'établissement, une REP ? Est-ce la ressource – ici un film – qui a été très marquante ou source d'inspiration et, donc, est-elle une inspiration pour la pensée des élèves ?

### *Le lien entre problématisation et conceptualisation*

Cette première grille a permis de mettre en relief le lien entre la problématisation et la conceptualisation. Dans les DVDP, les compétences sont de problématiser, de conceptualiser et d'argumenter et celles-ci sont liées. L'avancée dans une DVDP, et dans les pratiques philosophiques en général, n'est pas linéaire, les compétences sont liées, la pensée est complexe.

Dans les quatre DVDP, la pensée avance grâce aux problèmes soulevés dans la problématique de départ. Ces problèmes entraînent très fréquemment une conceptualisation ou un affinement de la conceptualisation pour que le traitement du problème et la réflexion des élèves puisse progresser. Dans la DVDP 1 du collège 2, la problématique « Pourquoi y a-t-il des émotions ? » soulève le problème de l'interprétation des émotions, ce qui engendre une conceptualisation en co-construction de ce qu'est « interpréter ». L'idée d'« interprétation » entraîne à son tour une réflexion et une conceptualisation de l'idée de cerveau et de conscience qui amène ensuite les élèves à réfléchir au libre-arbitre et au déterminisme. Dans la DVDP 1 du collège 1, la problématique « Faut-il se marier pour être heureux ? », les élèves commencent par définir le mariage pour pouvoir répondre à la problématique générale et dégagent ainsi des problèmes : le mariage est-il un but atteint, une officialisation, une sécurité, une démonstration pour les autres ? Lorsque les élèves évoquent le mariage comme un objectif atteint, un problème apparaît par rapport à la définition du bonheur comme intermittent, jamais comblé. Cela les entraîne vers un affinement de la conceptualisation du bonheur : peut-on en avoir peur, l'amour est-il suffisant pour être heureux ? Ceci amène les élèves à une conceptualisation de l'amour, avec l'apparition de nouveaux problèmes : est-il possible d'être totalement honnête en amour, peut-on avoir un coup de foudre amical ? Enfin, un élève, à la fin de la DVDP revient sur la conceptualisation du mariage en soulignant la différence entre les causes de sa création et ce qui est attribué au mariage à notre époque.

Dans le lien entre problématisation et conceptualisation comme processus de la pensée, les élèves des deux établissements montrent une avancée similaire de maillage étroit.

### *Le doute*

Nous l'avons vu dans le mémoire, le processus de pensée critique est mu par le doute, non pas le doute absolu de Descartes mais une suspension du jugement, une mise entre parenthèses pour examiner l'objet du doute.

Le lien entre problématisation et conceptualisation et le processus de pensée qu'il permet montre déjà en grande partie le doute pendant les phases de problématisation. Les échanges entre les élèves permettent de remettre en cause les présupposés et les certitudes. La problématisation se développe comme une poupée russe. Dans la problématique de départ, des concepts à définir ou affiner dévoilent des problèmes nouveaux, et ainsi de suite.

Nous pouvons également remarquer que la contre-argumentation aide les élèves à questionner leurs présupposés et à co-construire. Il est à noter que – même si le démocratique n'était pas notre objet d'étude – l'ensemble des élèves des deux établissements respectent les idées des autres et répondent ou réfutent les idées sans intervention de la subjectivité malgré la déstabilisation induite par le doute. Cela apparaît fortement dans les habiletés de pensée dans la grille inspirée du travail de Lipman. Il nous aurait été possible d'écrire à côté de chaque intervention : « habileté : respecter les personnes » (Lipman, 2011, p164-166).

La contre-argumentation se manifeste fréquemment dans ces quatre DVDP par l'emploi d'un vocabulaire marquant l'opposition, la restriction ou la nuance : « je ne suis pas totalement d'accord », « sert plutôt à », « Moi j' suis pas trop d'accord avec ce qu'a dit », « pour contre argumenter » (Collège 1, DVDP1), « et au contraire », « alors ce n'est pas le cas » (Collège 1, DVDP 2), « Mais », « pas forcément », « je trouve pas que ce soit vraiment vrai » « il est pas que », « Je voulais revoir ce qu'a dit Doriane... mais », « ce que je veux dire, c'est que on peut pas, non », « Je ne suis pas trop d'accord » (Collège 2 DVDP 1), « vous considérez que », « c'est pas ...c'est pas forcément le cas », « mais » (Collège 2, DVDP 2).

Nous pouvons ici faire un lien avec Jean Piaget et Lev Vygotski. Le premier tableau d'analyse a montré qu'une "discussion véritable" au sein de la collectivité, ici la classe, d'enfants ou d'adolescents permet le développement de leur réflexion (Piaget, 1924-1993), la problématisation se construit dans une pensée dialogique. Le langage ne sert pas uniquement à exprimer la pensée mais aussi à la réaliser (Vygotski, 1934-1985).

Mais cette réalisation n'est pas toujours lisible pour l'enseignant-animateur qui est au cœur du débat, qui le vit et doit l'animer, qui recueille les pensées des élèves et conçoit les questionnements qui pourront pousser les élèves à aller plus loin dans leur réflexion. "Écouter les élèves en cherchant à les comprendre est difficile !" (Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et Martine Maufrais, 2010), "on a souvent du mal à repérer ces raisonnements tant ils paraissent minimes" (*ibid*).

Ainsi, nous avons souhaité d'une part, étudier les opérations intellectuelles mobilisées dans les phases de problématisation des DVDP (10.2) et analyser le lien entre le langage et la problématisation dans le processus de pensée (10.3).

## 10.2 La pensée complexe pendant la problématisation

### *Les opérations intellectuelles*

Les deux opérations intellectuelles les plus fortement en action durant les moments de problématisation des DVDP enregistrées sont l'analyse et l'intégration. L'émergence de problèmes amène les élèves à analyser, décomposer les notions et concepts afin de clarifier la conceptualisation. Ce faisant, ils intègrent de nouveaux éléments pour nuancer leurs propos précédents et clarifier encore la conceptualisation ou le problème. L'absence d'occurrence dans la catégorie « généralisation » et le faible nombre dans celle de « synthèse » s'explique par le fait que ces opérations intellectuelles seront davantage mobilisées dans l'argumentation et dans le travail des synthétiseurs et reformulateurs, même si – et nous le constatons également dans notre mémoire – la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation sont étroitement liées et la pensée des élèves fait des allers-retours entre ces capacités de raisonnement.

- a) **Opération de synthèse :** Dans la DVDP 1 du collègue 2, les interventions placées en synthèse sont celles qui permettent à une élève perdue de comprendre le problème soulevé à partir de la problématique, « 17. *On parle de l'interprétation en fonction de l'émotion que tu ressens* ». Dans la DVDP 1 du collègue 1, nous avons placé l'intervention 17 dans « synthèse » car elle reprend les propos de plusieurs autres personnes sur le mariage mais nous avons hésité à la placer dans consolidation car cette intervention vient renforcer la problématique en reprenant – de manière synthétique – les éléments d'un des problèmes soulevés.

b) **Opération d'analyse :**

Dans la DVDP 1 du collègue 2, l'intervention 6 s'attache à définir l'« interprétation » : « 6. *L'interprétation je pense que c'est aussi sa représentation dans son esprit [...] c'est une interprétation différente au niveau cérébral* ». Cette phrase est un contre-argument à une définition précédente de l'interprétation comme mise en action. L'élève effectue un ajout par « c'est aussi ». Il analyse en intension, il donne un caractère « essentiel » (Lalande, 1926) de ce qu'est l'interprétation, qu'il répète de deux manières différentes : « c'est aussi », « c'est ». Nous pouvons prendre un exemple de la DVDP 2 du collègue 1 pour l'analyse en extension : « *alors ce n'est pas le cas pour tout le monde, parce que par exemple utilise comme exemple même si même si tes parents vont te dire que, qu'il ne faut pas par exemple avoir peur des araignées ou des trucs comme ça, c'est pas forcément pour ça que tu vas avoir peur des araignées plus tard même s'il y a de grandes chances, par exemple moi, j'ai ma mère elle a toujours eu peur des araignées et aujourd'hui c'est moi qui les sors de la maison...* ». L'élève

illustre le rôle de l'éducation dans la peur, affinant la conceptualisation des deux termes, par une illustration personnelle impliquant sa famille : « par exemple, moi, j'ai ma mère ». Les élèves des deux collèges mêlent également dans une même prise de parole les analyses en intension et en extension : « 9. Par rapport à la société si euh on a le choix, oui on a le choix mais euh par rapport à la société le choix il va être fortement influencé par rapport aux tendances en quelque sorte, là, là, c'est la, c'est la société elle est fondée autour de la génétique donc euh notre choix va plus pencher vers la génétique si on est facilement influençable alors que si il y avait pas de société et que, et qui avait d'un côté la génétique d'un côté euh, d'un côté euh le naturel, on pour avoir le choix euh parce qu'on a, un un on une conscience propre et un avis... ». L'élève analyse le libre-arbitre et l'influence de la société sur celui-ci et illustre ses propos avec un exemple tiré du film visionné en classe.

Les élèves des deux collèges procèdent à des opérations d'analyse en extension et en intension, en mêlant parfois les deux. Cette fréquence de l'analyse tend à confirmer le lien entre problématisation et conceptualisation. Pour dégager un problème de la problématique, ils ont besoin de conceptualiser et donc d'analyser les termes.

#### **c) Opération d'intégration**

L'opération d'intégration peut évoquer le mode pensée créatif car tous deux concernent le fait d'intégrer un élément nouveau. Nous pouvons observer deux types d'intégration :

- les interventions qui amènent directement l'élément nouveau et qui sont dans ce cas introduites par des termes renvoyant à la personne qui parle, « moi, je pense que, personnellement, je trouve » pour le collègue 1
- les interventions qui reprennent des éléments des idées précédentes avant d'introduire la nouvelle idée : « je suis d'accord[...] mais en fait », « donc là ce que vous dites [...] finalement », « oui là du coup, tu es sur le fait que [...] mais ma question » pour le collègue 2.

#### **d) Opération de consolidation**

Les prises de parole qui reprennent les idées des autres élèves peuvent être perçues comme de simples répétitions. Cependant, nous pouvons émettre deux hypothèses pour expliquer cette répétition. Elle peut être la marque d'une « véritable contribution » « dans la mesure où elle implique la sélection d'une idée parmi d'autres idées entendues par l'élève ainsi que sa préalable évaluation comme étant digne d'être appuyée. » (Lebas-Fraczak, 2016). Dans la DVDP 1 du collègue 2, un élève reprend la problématique soulevée précédemment (« 13. Si t'as envie de par exemple bouger ton bras droit c'est toi qui vas demander à ton corps de faire bouger ton bras ou cela va passer par ton cerveau ? ») par la question « 15. Délibérément

*et pas mécaniquement ?* ». Cette phrase nominale permet d'insister sur l'importance du problème et de passer du concret à l'abstrait. Dans la DVDP 2 du collège 1, les opérations de consolidation sont souvent des reprises lexicales identiques ou proches : « 1. la peur c'est un sentiment qui est différent pour chacun 12. moi je pense que la peur elle est propre à chacun, 15. moi je pense que comme l'a dit Blanche je crois euh c'est la peur c'est propre à chacun ».

Le collège 1 utilise davantage la consolidation et l'intégration, le collège 2 utilise davantage l'analyse. Nous étudierons deux possibles hypothèses dans les parties suivantes : le risque du relativisme et l'influence du langage.

Notre analyse des opérations intellectuelles dans la problématisation de quatre DVDP nous a permis d'observer que les élèves n'effectuent pas un simple échange d'idées mais qu'ils les construisent grâce à une pensée critique dialogique. Nous avons également pu constater que, dans les moments de problématisation, quatre des cinq opérations intellectuelles de Lydia Lebas-Fraczak sont utilisées et que les opérations d'analyse, d'intégration et de consolidation sont les plus fréquemment mobilisées. Les trois types d'opérations intellectuelles alternent, la pensée n'est pas linéaire, elle se construit grâce à un tissage entre ceux-ci.

### *Les habiletés de pensée*

Pour se développer, une plante a besoin d'un environnement propice et riche. Elle a besoin de terreau, de nutriments, d'eau, de lumière pour pousser, se développer à son maximum. Lipman (2011, p155) émet l'hypothèse que la praxis philosophique est la niche écologique de la pensée. Il analyse les quatre premières pages de son livre, *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, il liste les concepts convoqués et en détaille les actes et états mentaux, les habiletés de pensée et les facultés de raisonnement sous-jacentes. Ce qu'il étudie est extrait d'un livre qu'il a écrit dans le but de faire réfléchir. Nous avons souhaité appliquer cette analyse sur des DVDP réelles. Les concepts sont différents puisque les problématiques de départ le sont aussi mais les actes et états mentaux ainsi que les habiletés de pensée sont presque identiques dans les deux établissements et les quatre débats. Il semble donc que, dans ces quatre DVDP, les élèves, qu'ils soient dans un établissement REP ou dans un établissement expérimental favorisé, mobilisent et développent les mêmes habiletés de pensée. Les actes mentaux et les habiletés de pensée utilisés dans les DVDP ne sont pas spécifiquement philosophiques, c'est leur imbrication, les allers-retours dans une attitude

réflexive – ici de problématisation – qui font apparaître la philosophie et qui peuvent devenir des facultés de raisonnement (M.Lipman, 2011).

### Collège 1 DVDP 1

Concepts	Actes et états mentaux	Habiletés de pensée	Facultés de raisonnement sous-jacentes
Mariage comme but atteint Mariage comme officialisation Mariage comme démonstration pour les autres Mariage comme sécurité Bonheur comme jamais comblé Intermittence du bonheur Peur du bonheur Amour suffisant pour être heureux Types d'amour Possibilité/impossibilité d'honnêteté totale en amour Coup de foudre amical Origine et raison de création du mariage	Se questionner Ecouter Prêter attention La patience Essayer de se figurer/de comprendre Réfléchir Dire Penser Exemplifier S'étonner Se contredire Ne pas vouloir interrompre Expliquer Justifier	Jugement Classification Faire des distinctions Donner des exemples et des contre-exemples Trouver (découvrir, chercher) Fournir des preuves pour faire ressortir le problème Construire à partir des idées des autres Eviter les généralisations hâtives Formuler un problème et provoquer la discussion Accepter les critiques raisonnables Proposer des analogies appropriées Chercher à clarifier des concepts mal définis Découvrir les implications du problème	Donner des exemples et des contre-exemples Chercher la finesse conceptuelle (nécessité de définir précisément un concept pour pouvoir argumenter en étant juste) Réfléchir aux implications de la formulation de la question (simple question ou problématique) Découvrir l'imbrication conceptuelle Découvrir la nuance (les implications des acceptations conceptuelles...)

### Collège 1 DVDP 2

Concepts	Actes et états mentaux	Habiletés de pensée	Facultés de raisonnement sous-jacentes
Différences de perception de la peur Déclencheurs peur Cause peur Nécessité peur Origine peur Conséquences peur Fin peur Influence de l'éducation Intensité peur Evolution peur (Vérité)	Se questionner Ecouter Prêter attention La patience Essayer de se figurer/de comprendre Réfléchir Dire Penser Exemplifier S'étonner Se contredire Ne pas vouloir interrompre Expliquer Justifier	Jugement Classification Faire des distinctions Donner des exemples et des contre-exemples Trouver (découvrir, chercher) Fournir des preuves pour faire ressortir le problème Construire à partir des idées des autres Eviter les généralisations hâtives Formuler un problème et provoquer la discussion Accepter les critiques raisonnables Proposer des analogies appropriées Chercher à clarifier des concepts mal définis Découvrir les implications du problème	Donner des exemples et des contre-exemples Chercher la finesse conceptuelle (nécessité de définir précisément un concept pour pouvoir argumenter en étant juste) Réfléchir aux implications de la formulation de la question (simple question ou problématique) Découvrir l'imbrication conceptuelle Découvrir la nuance (les implications des acceptations conceptuelles...) Faire des analogies (« on pourrait par exemple l'adapter à »)

### Collège 2 DVDP 1

Concepts	Actes et états mentaux	Habiletés de pensée	Facultés de raisonnement sous-jacentes
Emotions sont soumises à la personne et au contexte Interprétation représentation de l'esprit Interprétation mise en acte Interprétation recul Interprétation représentation Cerveau Cerveau/conscience Automatisme ou réflexe Lien émotion interprétation Inconscient interprétation Inconscient cerveau Conscient habitude Apprentissage habitude Instinct de survie Instinct de survie habitude Apprentissage humain robot Robot esclave de l'humain Emotions différentes selon les personnes Peur différente selon les personnes	Se questionner Ecouter Prêter attention La patience Essayer de se figurer/de comprendre Réfléchir Dire Penser Exemplifier S'étonner Se contredire Ne pas vouloir interrompre Expliquer Justifier	Jugement Classification Faire des distinctions Donner des exemples et des contre-exemples Trouver (découvrir, cherche) Fournir des preuves pour faire ressortir le problème Construire à partir des idées des autres Eviter les généralisations hâtives Formuler un problème et provoquer la discussion Accepter les critiques raisonnables Proposer des analogies appropriées Chercher à clarifier des concepts mal définis Découvrir les implications du problème	Donner des exemples et des contre-exemples Chercher la finesse conceptuelle (nécessité de définir précisément un concept pour pouvoir argumenter en étant juste) Dédution/inférence (« en gros, c'est ») Faire des analogies (« c'est-à-dire comme si ») Découvrir l'imbrication conceptuelle Découvrir la nuance (les émotions en fonction du contexte, de la personne...)

### Collège 2 DVDP 2

Concepts	Actes et états mentaux	Habiletés de pensée	Facultés de raisonnement sous-jacentes
Ethique : le consentement dans l'expérimentation scientifique Ethique : le consentement impliquerait-il de pouvoir tout faire ? La perfection et le choix L'amélioration comme moteur des modifications génétiques Le choix entre influence de la société et conscience Les risques des modifications génétiques Les implications de l'expérimentation scientifique Le respect dans l'expérimentation scientifique La variabilité des concepts de conscience, d'éthique et de déontologie L'expérience scientifique ses précédents : quelles limites ?	Se questionner Ecouter Prêter attention La patience Essayer de se figurer/de comprendre Réfléchir Dire Penser Exemplifier S'étonner Se contredire Ne pas vouloir interrompre Expliquer Justifier	Jugement Classification Faire des distinctions Donner des exemples et des contre-exemples Trouver (découvrir, chercher) Fournir des preuves pour faire ressortir le problème Construire à partir des idées des autres Eviter les généralisations hâtives Formuler un problème et provoquer la discussion Accepter les critiques raisonnables Proposer des analogies appropriées Chercher à clarifier des concepts mal définis Découvrir les implications du problème	Donner des exemples et des contre-exemples Chercher la finesse conceptuelle (nécessité de définir précisément un concept pour pouvoir argumenter en étant juste) Réfléchir aux implications de la formulation de la question (simple question ou problématique) Découvrir l'imbrication conceptuelle Découvrir la nuance (les implications des acceptations conceptuelles...)

## *La complexité de la pensée*

### Les modes de pensée

Dans les quatre DVDP, les élèves sollicitent les quatre modes de pensée (Daniel & Fiema, 2017) de manière récursive. Ici, comme avec l'analyse des grilles précédentes, nous observons des va-et-vient de la pensée. C'est dans cette réflexion commune et cette mobilisation complexe des modes de pensée que celle-ci se construit.

### Les perspectives épistémologiques

De manière globale, les propos des élèves des deux établissements se trouvent uniquement dans les trois perspectives épistémologiques complexes : le relativisme, le post-relativisme et l'intersubjectivité.

#### Collège 1 DVDP 1

<b>Perspective épistémologique</b>	<b>% intervention</b>
Egocentrisme	0%
Post-égocentrisme	0%
Pré-relativisme	0%
Relativisme	36.4%
Post-relativisme	26.4%
Inter-subjectivité	37.2%

#### Collège 1 DVDP 2

<b>Perspective épistémologique</b>	<b>% intervention</b>
Egocentrisme	0%
Post-égocentrisme	0%
Pré-relativisme	0%
Relativisme	70.0%
Post-relativisme	26.7%
Inter-subjectivité	3,3%

### Collège 2 DVDP 1

<b>Perspective épistémologique</b>	<b>% intervention</b>
Egocentrisme	0%
Post-égocentrisme	0%
Pré-relativisme	0%
Relativisme	24,3%
Post-relativisme	21,6%
Inter-subjectivité	54 ,1%

### Collège 2 DVDP 2

<b>Perspective épistémologique</b>	<b>% intervention</b>
Egocentrisme	0%
Post-égocentrisme	0%
Pré-relativisme	0%
Relativisme	25%
Post-relativisme	25%
Inter-subjectivité	50%

Le post-relativisme est assez stable, quels que soit l'établissement ou la DVDP. De grandes variations apparaissent dans le relativisme et l'intersubjectivité, les « extrêmes » des perspectives complexes. Trois éléments sont à relever. Le premier est que l'établissement 2 est deux fois plus dans l'intersubjectivité que dans les deux autres perspectives et les pourcentages sont stables entre les deux DVDP. Le deuxième est que l'établissement 2 est bien plus dans l'intersubjectivité que l'établissement 1 (50 et 54 % / 37,2 et 3,3%). Le développement de l'intersubjectivité n'est pas corrélé au type d'établissement, c'est ici le collège REP qui a cette épistémologie dominante et de manière stable. Le troisième est le grand transfert de l'intersubjectivité vers le relativisme dans le collège 1, qui devient l'épistémologie dominante.

Pour étudier plus finement la progression de la pensée pendant la durée des DVDP, nous avons fait l'analyse du verbatim de l'échange à partir d'un découpage en trois parties, fondé sur les thèmes des échanges.

### Collège 1 DVDP 1

Perspective épistémologique partie 1 (1 à 8)	% intervention	Perspective épistémologique partie 2 (9 à 13)	% intervention	Perspective épistémologique partie 3 (13 à 19)	% intervention
Egocentrisme	0%	Egocentrisme	0%	Egocentrisme	0%
Post-égocentrisme	0%	Post-égocentrisme	0%	Post-égocentrisme	0%
Pré-relativisme	0%	Pré-relativisme	0%	Pré-relativisme	0%
Relativisme	37.5%	Relativisme	40%	Relativisme	42.9%
Post-relativisme	37.5%	Post-relativisme	40%	Post-relativisme	0%
Inter-subjectivité	25%	Inter-subjectivité	20%	Inter-subjectivité	57.1%

Le relativisme et le post-relativisme restent relativement stables dans les parties 1 et 2 du verbatim, même si une légère augmentation de ces deux perspectives est à noter dans la partie 2. Dans la partie 3, le relativisme augmente légèrement, le post-relativisme chute à zéro et l'inter-subjectivité est presque multipliée par 3. Nous observons une complexification de la pensée. Même si le relativisme reste présent et en légère augmentation, c'est l'intersubjectivité qui s'accroît significativement (57,1%) après la baisse à l'étape 2.

#### Collège 1 DVDP 2

Perspective épistémologique partie 1 (1 à 8)	% intervention	Perspective épistémologique partie 2 (9 à 17)	% intervention	Perspective épistémologique partie 3 (18 à 30)	% intervention
Egocentrisme	0%	Egocentrisme	0%	Egocentrisme	0%
Post-égocentrisme	0%	Post-égocentrisme	0%	Post-égocentrisme	0%
Pré-relativisme	0%	Pré-relativisme	0%	Pré-relativisme	0%
Relativisme	100%	Relativisme	77.8%	Relativisme	38.5%
Post-relativisme	0%	Post-relativisme	11.1%	Post-relativisme	53.9%
Inter-subjectivité	0%	Inter-subjectivité	11.1%	Inter-subjectivité	7.6%

La seule perspective de l'étape 1 est le relativisme, qui diminue de 22,2 % à l'étape 2, ces pourcentages se répartissant également entre le post-relativisme et l'intersubjectivité. Le relativisme est diminué par deux dans l'étape 3, le post-relativisme est presque multiplié par 5 et l'intersubjectivité diminue d'un tiers. Nous observons une complexification de la pensée malgré la dominance du relativisme (70%) dans l'analyse globale de cette DVDP.

## Collège 2 DVDP 1

Perspective épistémologique partie 1 (1 à 10)	% intervention
Egocentrisme	0%
Post-égocentrisme	0%
Pré-relativisme	0%
Relativisme	20%
Post-relativisme	10%
Inter-subjectivité	70%

Perspective épistémologique partie 2 (11 à 17)	% intervention
Egocentrisme	0%
Post-égocentrisme	0%
Pré-relativisme	0%
Relativisme	28.6%
Post-relativisme	57.2%
Inter-subjectivité	14.2%

Perspective épistémologique partie 3 (18 à 37)	% intervention
Egocentrisme	0%
Post-égocentrisme	0%
Pré-relativisme	0%
Relativisme	25%
Post-relativisme	15%
Inter-subjectivité	60%

Le relativisme augmente d'un peu moins d'un tiers (8,6%) à l'étape 2 et baisse de 3.6% à l'étape 3. Le post-relativisme est multiplié par 5.2 à l'étape 2, représentant plus de la moitié des interventions, et chute de 42,2% à l'étape 3. L'intersubjectivité représente deux tiers des interventions dans l'étape 1 (70%), chute à 14,2% dans l'étape 2 et remonte à 6% dans l'étape 3.

## Collège 2 DVDP 2

Perspective épistémologique partie 1 (1 à 6)	% intervention
Egocentrisme	0%
Post-égocentrisme	0%
Pré-relativisme	0%
Relativisme	16.7%
Post-relativisme	33.4%
Inter-subjectivité	49.9%

Perspective épistémologique partie 2 (7 à 10)	% intervention
Egocentrisme	0%
Post-égocentrisme	0%
Pré-relativisme	0%
Relativisme	50%
Post-relativisme	0%
Inter-subjectivité	50%

Perspective épistémologique partie 3 (11 à 16)	% intervention
Egocentrisme	0%
Post-égocentrisme	0%
Pré-relativisme	0%
Relativisme	16.7%
Post-relativisme	33.4%
Inter-subjectivité	49.9%

L'intersubjectivité reste stable dans les trois étapes. Le relativisme et le post-relativisme se répartissent dans les mêmes proportions (respectivement 16,7 et 33,4 %) dans les étapes 1 et 3. Le relativisme triple dans l'étape 2 et le post-relativisme est absent de l'étape 2.

Dans le collège 2, nous observons une complexification de la pensée entrecoupée d'une baisse vers les perspectives épistémologiques les plus simples (relativisme et post-relativisme) de la moitié complexe.

### 10.3 Le langage durant la problématisation

Cette complexité de la pensée se retrouve-t-elle dans le langage ? Nous avons examiné deux éléments langagiers en lien avec la problématisation, d'une part, le questionnement de la formulation et d'autre part, la structure de certaines interventions.

#### *Le questionnement de la formulation*

Dans la première grille, créée à partir de l'article de Michel Tozzi (2019), notre deuxième entrée portait sur ce qui est interrogé par la question. Nous avons pu observer que les élèves étaient dans le questionnement des présupposés, dans le doute, mais qu'en est-il de la formulation de la question ? Dans son article « Repères pour la problématisation », Tozzi souligne l'importance de la formulation et du questionnement sur celle-ci.

Si nous nous considérons sa définition de « bonne question », c'est-à-dire « une question qui n'a pas sa réponse immédiate, mais demande réflexion (« La réponse, c'est le malheur de la question » dit Blanchot) », alors la presque totalité des questions des quatre DVDP sont de bonnes questions philosophiques. Comme nous l'avons vu précédemment, les questionnements des élèves les amènent à faire ressortir des problèmes qui demande de suspendre le jugement pour examiner la question.

Si nous considérons qu'il faut « en **travailler la formulation**<sup>24</sup> », « en trouver une formulation adéquate » (*ibid*), alors seule la DVDP 1 du collège 1 s'attelle à cette tâche à la fin de la discussion. Après l'intervention d'un élève qui synthétise les arguments précédents, un autre élève questionne la formulation de la question : « 14. Personnellement, je trouve que la question elle est mal formulée, parce que « faut-il se marier pour être heureux ? » faut pas...y a pas forcément besoin de se marier, ce serait mieux que la question soit « est-ce que le mariage rend heureux ? » ». Sa prise de parole questionne le problème à travers la formulation. La question initiale implique que le bonheur est dépendant du mariage alors que la proposition pose le mariage comme une possibilité de bonheur, ce qui a une influence sur la conceptualisation du bonheur et les conceptualisations précédentes ont eu une influence sur la formulation de la question, ce qui souligne le maillage du tricot entre la problématisation et la conceptualisation. L'élève suivant propose une question impliquant que le bonheur est préexistant et questionne l'effet du mariage sur celui-ci : « est-ce qu'il faut se marier pour amplifier notre bonheur ? », ce qui amène un autre élève à se questionner sur les causes du mariage et à formuler une question en prenant en compte cet élément : « est-ce que le mariage a-t-il été créé pour rendre, pour faire plaisir à deux personnes ? ». Les trois questions sont liées, la problématisation se met en place par la construction des idées des élèves les unes par rapport aux autres. La remarque étonnée d'un élève, deux interventions après, met en exergue les modifications de problématisation qu'entraînent les changements de formulation : « 18. En fait c'était pour revenir sur la, les reformulations de problèmes qu'avaient dit Anna, Louis, Pierre. En fait j'ai l'impression qu'en

---

<sup>24</sup> Les propos en gras le sont originellement.

*reformulant le problème vous changez la question. C'est un peu bizarre parce que la question c'est « faut-il se marier pour être heureux ? ». Ce n'est pas est-ce que se marier amplifie le bonheur, je ne sais pas si vous comprenez, vous changez la question... ». L'élève a des difficultés à formuler ce qui le perturbe, il parle de « reformuler le problème » et de « changer la question » alors que c'est la question qui est reformulée et le problème changé. Cependant, nous pensons que cette inversion des thèmes est significative du lien fort entre la formulation de la question et le problème soulevé car ils influent l'un sur l'autre, comme l'illustre cet échange.*

### *L'accès à la pensée*

Quand nous parlons d'accès, nous entendons par là la compréhension de la pensée par les ceux qui l'écoute, à savoir au minimum les discutants et l'animateur, auxquels peuvent s'ajouter des observateurs extérieurs. "Écouter les élèves en cherchant à les comprendre est difficile !" (Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et Martine Maufrais, 2010), "on a souvent du mal à repérer ces raisonnements tant ils paraissent minimes" (*ibid*). Ces citations concernent des élèves de primaire et la verbalisation diffère au cycle 4 du collège, les élèves construisent des phrases plus longues. Ce n'est pas forcément l'aspect minimal du raisonnement qui peut empêcher celui qui écoute de comprendre et de se saisir de la pensée du locuteur, mais plutôt la longueur des phrases et leur complexité.

Nous prendrons comme exemple la première intervention de ce type dans la DVDP 1 du collège 2 :

*4. Je pense qu'on a des émotions en fonction du contexte comme, et en fonction de la personne aussi, par exemple deux personnes qui vont être face aux mêmes événements ils ne vont pas réagir pareil, et si ce n'est pas le même événement qu'il se passe pas dans le même contexte et bien ils vont réagir différemment.*

a. Je pense qu'on a des émotions	en fonction du contexte comme
b.	et en fonction de la personne
aussi,	
c. par exemple deux personnes qui vont être face aux mêmes événements	
d. ils ne vont pas réagir pareil	
e.	et si ce n'est pas le même événement
f.	dans le même contexte
g. et bien ils vont réagir différemment	

L'énoncé 4 débute par la proposition principale « je pense qu' », suivi de la subordonnée complétive « qu'on a... ». Ensuite l'élève complète la subordonnée (étape b) en introduisant une deuxième variable. Le fragment suivant (étape c à g) est une deuxième

partie de la phrase, constituée de quatre propositions qui reprennent en miroir le problème soulevé précédemment (comment définir une émotion malgré des variables) : les étapes c et d exemplifient l'étape b et les e, f et g illustrent la a. A la fin des étapes d et g, la proposition principale est formulée différemment mais a le même sens. Ce passage est la première réponse longue après trois questions qui ont lancé la DVDP. L'élève soulève ici, par ce jeu de miroir, l'un des problèmes sous-jacents aux problématiques posées, qui est l'un des plus importants pour le groupe en termes de temps (25 occurrences dans le tableau d'occurrences lexicales) : l'interprétation.

Dans la DVDP 2 du collègue 1, la conceptualisation de la peur soulève différents problèmes, notamment un qui occupe un grand nombre d'interventions (7 sur 30) et d'occurrences dans le tableau d'occurrences lexicales (14), la négativité ou la positivité de la peur. Une élève illustre son idée par un exemple personnel :

*28. euh c'est pour euh, pour répondre à la question est-ce que la peur, en quoi la peur est positive... donc c'est que euh, elle peut être positive dans le sens où elle nous éloignera du danger présent, hum par exemple pour le feu euh la, les gens qui ont peur du feu, enfin moi par exemple j'ai peur du feu, j'ai j'ai j'ai toujours peur de me coller avec, même si c'est parfaitement contrôlé, enfin je sais pas, mais j'ai peur que bah que en dessous la flamme elle grandisse et que ça mette le feu partout, ça peut paraître ridicule comme peur mais, j'en ai peur et j'arrive pas à la surmonter mais du coup je pense que la peur peut aussi... nous... elle évolue c'est elle peut aussi nous empêcher d'évoluer, dans le sens où par exemple en physique chimie, euh j'ai pas réussi à allumer le briquet... j'avais peur de le faire tomber, qu'il reste allumé... c'est un peu, enfin je sais... on pourra toujours me dire que c'est parfaitement contrôlé etc. je ne serai toujours à me dire, mais j'ai peur, j'ai pas envie de me brûler...*

a. Euh c'est pour euh, pour répondre à la question est-ce que la peur,	en quoi la peur est positive...
b. donc c'est que euh,	elle peut être positive
c.	dans le sens où elle nous éloignera du danger présent,
d. hum par exemple	pour le feu euh la,
e. les gens qui ont	peur du feu,
f. enfin moi par exemple j'ai	peur du feu,
g. j'ai j'ai j'ai toujours	peur de me coller avec,
h.	même si c'est parfaitement contrôlé,
i. enfin je sais pas, mais j'ai peur	
j.	que bah que en dessous la flamme elle grandisse
k.	et que ça mette le feu partout,
l. ça peut paraître ridicule comme peur	
m. mais j'en ai peur	
n.	et j'arrive pas à la surmonter
o. mais du coup je pense	que la peur peut aussi... nous...
p.	elle évolue
q. c'est	elle peut aussi nous empêcher d'évoluer,
r.	dans le sens où par exemple en physique chimie, euh j'ai pas réussi à allumer le briquet...
s.	j'avais peur
t.	de le faire tomber,
u.	qu'il reste allumé...
v. c'est un peu, enfin je sais...	
w.	on pourra toujours me dire que c'est parfaitement contrôlé etc.
x. je ne serai toujours à me dire,	
y. mais j'ai peur,	
z. j'ai pas envie de me brûler...	

L'étape a est la reprise de la question. L'étape b reprend l'adjectif « positive » pour affirmer l'opinion de l'élève. Les étapes c, d, e vont du général au particulier. L'élève annonce le sujet de son exemple, qu'elle étend aux « gens » par une subordonnée relative

(e) avant de réduire à son cas particulier dans une proposition (f). Les étapes g et i sont des propositions principales qui permettent qui introduisent les raisons de la peur de l'élève dans un COI (g) et deux proposition subordonnées complétives (j, k). Les étapes l, m, n marque un basculement dans la réflexion de l'élève : « mais du coup ». La peur du jugement exprimée dans l'étape l l'amène à analyser son blocage (n) dans les étapes r, s, t, u, z et lui fait envisager l'aspect négatif de sa peur. L'élève semble découvrir cet aspect dans son exemple. Dans l'étape o, elle hésite dans la complétive avant et après le COD « nous ». Dans l'étape p, elle construit une nouvelle proposition indépendante « elle évolue ». Dans l'étape q, elle nuance et précise cette évolution avec une proposition principale dont la subordonnée marque le retour à l'exemple tiré de la vie de l'élève. L'idée de contrôle revient aux étapes h et w. Dans cet exemple, cela représente peut-être un des éléments du problématique.

L'analyse en grille permettent de mettre en évidence le raisonnement qui peut être opaque pour un observateur ou difficile à percevoir pour l'animateur qui au cœur de la discussion. Ce qui peut apparaître de prime abord comme une construction hasardeuse semble être en fait la pensée en train de se construire, le langage réalise la pensée (Vygotski, 1985). Les répétitions, les ajouts, les modifications grammaticales nous semble être l'expression de la pensée qui prend forme, qui s'externalise.

## 11. Discussion

### 11.1 Poids du contexte et cadre de l'étude

#### *Le moment*

Les deux DVDP de chaque établissement ont été enregistrées au début et à la fin du troisième trimestre de l'année de 4<sup>ème</sup>. Une des limites est le moment de ces DVDP. D'une part, la progression que nous avons pu observer dans la complexification de la pensée est peut-être incomplète car nous n'avons pas le verbatim des DVDP précédentes pour observer la progression sur une année. D'autre part, la dernière DVDP de chaque établissement a été enregistrée pendant les derniers jours de cours, avec ce que cela implique de fatigue et de fébrilité. Cela pourrait être une explication pour la baisse de l'intersubjectivité dans les deuxièmes DVDP de chaque établissement.

### *La durée*

Comme nous venons de le souligner, les DVDP ont été enregistrées dans un espace de huit semaines, montrant une progression dans un temps limité.

De plus, les DVDP, dans les deux établissements, ont été de durées différentes. Le collège 1 a commencé par une DVDP de vingt-cinq minutes, puis une de quarante minutes, le collège 2 a fait l'inverse. Ces modifications de durée sont dues à des contraintes de service. Ont-elles une influence sur la construction de la pensée complexe des élèves ?

### *La quantité*

Notre choix s'est porté sur une étude qualitative afin d'étudier les DVDP le plus précisément possible grâce à des approches différentes. Elle a concerné deux établissements et quatre DVDP, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats. Cela permet cependant de percevoir des phénomènes saillants à vérifier par d'autres études sur une année complète au minimum et sur plusieurs établissements.

### *Les données*

Notre mémoire a porté sur une des capacités de la DVDP, la problématisation. Il serait opportun d'observer la pensée complexe dans la conceptualisation et l'argumentation afin d'étudier si elle se développe dans ces capacités et dans quelle mesure.

D'autre part, le tableau d'occurrences lexicales n'a pas fait apparaître de trait saillant, il a confirmé les problèmes abordés par la récurrence lexicale s'y rapportant. Dans l'analyse en grilles syntaxiques, les occurrences correspondaient au sujet abordé par l'élève.

## 11.2 Une construction de la pensée complexe

### *Le tissage dans la DVDP*

Nous reprenons ici l'étymologie de « complexe », ce qui est tissé ensemble. Les différentes grilles d'analyse ont montré que ce qui est mobilisé lors de la problématisation n'est pas une progression linéaire ou une capacité unique mais un maillage d'habiletés, de modes de pensée, de perspectives épistémologiques, de capacités. L'utilisation de différentes approches met en évidence la complexité de la pensée mobilisée par les élèves. Les élèves alternent entre les modes de pensée logique, créatif, responsable et métacognitif dans l'ensemble des DVDP. Ils ont besoin d'expliquer le problème de manière articulée et cohérente (logique) pour être compris des autres, ils proposent de nouveaux éléments de

conceptualisation et font émerger de nouveaux problèmes (créatif), ils s'expriment en respectant les autres et en se plaçant dans une visée de bien commun (responsable), ils remettent en question leurs croyances et opinions et celles des autres (métacognitif). Certaines interventions mobilisent plusieurs modes de pensée en même temps. Ainsi, nous l'avons vu dans l'analyse du type de celle de Lipman, le respect de l'autre est généralisé dans les verbatims, le mode responsable se manifeste. A celui-ci s'ajoute les autres modes en fonction des propos de l'élève. Dans l'analyse des habiletés de pensée, il ressort également une utilisation multiple et simultanées des habiletés de pensée listées par Lipman. L'hypothèse d'une mobilisation de la pensée critique lors de la problématisation dans les DVDP est validée mais il convient de la nuancer.

### *Le processus de complexification*

#### La différence entre les établissements

L'analyse de la problématisation grâce à la grille des perspectives épistémologiques de M-F Daniel et G. Fiema (2017) a mis en lumière un premier trait saillant : il y a une grande différence entre le collège 1 et le collège 2 quant à la complexité de la pensée pendant la problématisation. Le post-relativisme représente un quart des interventions dans l'ensemble des DVP. La différence se fait au niveau du relativisme et de l'intersubjectivité. Cette dernière reste stable dans les deux DVDP du collège 2, avec la moitié des prises de parole, alors que dans le collège 1, l'intersubjectivité représente 37,3 % de la première DVDP et 3.3% de la deuxième. Le collège 1 est un collège international dans lequel les élèves sont recrutés sur lettre de motivation et entretien et qui a un taux de réussite de 100% au DNB. Le collège 2 est un établissement REP, qui a un taux de réussite au DNB de 69,70%. La classe de 4<sup>ème</sup> étudiée comporte un tiers d'élèves à besoins particuliers. L'image habituelle des deux types d'établissement aurait porté à projeter un résultat inverse. La cause de ces différences peut être multiple et appelle de nouvelles études afin de comprendre les raisons ainsi que de confirmer ou d'infirmer la tendance qui s'est dessinée dans cette étude.

La grille de lecture utilisée fait apparaître un deuxième trait saillant : la complexification de la pensée dans les quatre DVDP. L'étude en trois étapes des perspectives épistémologiques montre une courbe dans chaque DVDP avec une descente vers des perspectives plus simples dans l'étape 2 (relativisme ou post-relativisme). « Les perspectives simples ne sont pas acritiques ; elles font partie du processus développemental » (M-F Daniel et G. Fiema, 2017, p183-203). Les élèves conceptualisent

pour parvenir à faire émerger et comprendre les problèmes, ils ont besoin de percevoir concrètement le concept pour pouvoir s'en saisir (Dewey, 1960). Les perspectives plus simples sont des fondements vers lesquels les élèves reviennent puiser des ressources. Nous retrouvons ici la récursivité de la pensée complexe (Morin, 2000). Grâce à cette boucle, les élèves peuvent développer leur pensée complexe. D'autre part, l'ensemble des DVDP des deux établissements connaissent une progression dans la troisième partie de la DVDP. Les interventions remontent vers des perspectives plus complexes (post-relativisme ou inter-subjectivité). L'hypothèse d'une complexification de la pensée critique des élèves durant la problématisation dans les DVDP est validée.

### Le risque du relativisme

Cependant, le cas de la DVDP 2 du collège 1 soulève une autre question, celle du risque du relativisme. Le relativisme est le premier stade des perspectives complexes, il permet à l'élève de se décentrer et de construire des représentations plus générales, plus ouvertes et plus variées. Il co-construit des relations. Les interventions du collège 1 sont pour un tiers dans le relativisme lors de la première DVDP et, ce qui est significatif, elles atteignent 70% de cette perspective dans la deuxième DVDP. Le risque du relativisme est d'accepter les propos des autres sans les évaluer ni les prioriser ou d'entrer dans un relativisme absolu où tout est accepté. C'est cette deuxième possibilité qui apparaît dans la DVDP 2. Les élèves répètent les idées des autres en donnant leur assentiment ou reprennent les contre-arguments en affirmant être en accord avec les deux. En tombant dans ce relativisme absolu, les élèves sortent de la DVDP puisqu'il n'y a plus évaluation, élicitation ou jugement. « C'est une fuite pour ne pas faire d'effort pour trouver une définition universelle qui vaut pour la notion qu'on est en train d'examiner ; une solution paresseuse refusant toute définition partageable en droit par tous... » (Tozzi, 2010)

### *Le langage*

Un autre élément important est ressorti de notre analyse par grille syntaxique (Blasco et Lebas-Fraczak, 2017). Cette analyse a été nécessaire onze fois pour comprendre la problématisation des élèves du collège 2 (REP) et deux fois pour les élèves du collège 1 (collège international). Le rapport du CNESECO de 2016 montre que les biens scolaires sont inégalement répartis entre les élèves en raison de leur origine sociale, leur sexe... Les travaux de recherche montrent une disparité significative en vocabulaire et en langage dès dix-huit mois en fonction de l'origine sociale (Fernald, Marchman & Weisleder, 2012). Ces disparités perdurent avec l'âge. Dans les familles de classes moyennes et supérieures,

le langage tend vers l'abstraction et se rapproche de la culture écrite, base de la culture scolaire (Foray, 2016, p133). Les élèves du collège 2 sont plus imprécis (« *c'est parce que la société, elle a pas de mental [morale]* »), hésitent davantage dans la construction de leur phrase. Mais ils en sont conscients (« *c'est un peu répétitif ce que je dis* », « *il va être fortement influencé par rapport aux tendances, en quelque sorte* ») et cette métaréflexion, l'une des étapes des DVDP, leur permet de chercher à progresser. L'inégalité sociale n'est toutefois pas la seule explication possible pour ces phrases qui se construisent lorsqu'elles se disent. La pensée se réalise par le langage (Vygotski, 1934-1985) et les interventions des élèves du collège 2 sont pour moitié dans l'intersubjectivité. Leurs hésitations et la construction syntaxique en plusieurs étapes peuvent également être le signe de cette pensée complexe qui se développe et s'extériorise. « Il n'y a pas d'abord la langue puis la pensée. [...] Il n'y a pas non plus d'abord la pensée puis la langue. [...] L'idée se cherche **dans et par** les mots pour se donner formulation, se préciser, comme si une vague intuition était encore une matière sans la forme qui va vraiment lui donner sens » (Blondel-Rzewuski & al, 2018, p58). La DVDP apparaît alors comme la zone proximale de développement (maintenant ZPD), une activité qui lui permet de progresser.

### 11.3 La posture du professeur

#### *La problématisation et l'étayage professeur*

L'intersubjectivité du collège 2 et la ZPD nous interroge de nouveau sur le risque du relativisme absolu du collège 1, sur la « tolérance désengagée », « la solution paresseuse » (Sen, 2012) d'accepter tout ce qui est dit. M-F Daniel et G. Fiema (2017, p183-203) précisent que « le rôle de l'enseignant consiste à stimuler le groupe vers des perspectives plus complexes », les questions du professeur-animateur servent à « stimuler la décentration et l'abstraction des élèves », à construire « des représentations plus complexes et plus nuancées du monde dans lequel ils vivent » (*ibid*). Le relativisme absolu empêche les conflits sociaux-cognitifs, le « tremplin pour la mobilisation de la pensée critique dialogique » (*ibid*) et les élèves ne sont pas suffisamment stimulés pour atteindre la ZPD. Pour prolonger ce travail de recherche, il serait intéressant d'étudier d'une part l'étayage en amont de la DVDP et, d'autre part, les interventions de l'animateur.

### *Le kairos*

Dans cette perspective d'étude des interventions de l'animateur et des élèves dans la problématisation, il serait intéressant d'étudier le kairos et la manière qu'ont animateurs et discutants de s'en saisir.

Dans la mythologie grecque, il y a trois dieux du temps : Chronos, le temps qui passe, Aiôn, le temps cyclique et Kairos, le temps du moment opportun. Le kairos contient une idée de basculement, il y a un avant et un après. Le dieu Kairos est souvent représenté avec une mèche de cheveux à l'avant de la tête qu'il fallait saisir lors de son passage rapide, sous peine de ne plus voir que l'arrière dégarni de sa tête.

Dans une DVDP, le kairos « c'est ce qui surgit sans être programmé », « une occasion à saisir » (Tozzi, 2014), « quelque chose d'un peu miraculeux qui s'invite, comme une grâce ou un cadeau » (Delille & al, 2017, p239). Le kairos, c'est la question inattendue, l'argument qui introduit une nouvelle perspective imprévue... Nous envisagions de l'étudier dans notre recherche, en prolongement du mode créatif. Mais, d'une part, V. Delille, N. Markevitch Frieden, A. Herla et G. Jeanmart (2017, p239-259) ont d'abord visionné « individuellement » le film d'une DVDP puis se sont concertées. Si elles sont « tombées d'accord sur trois moments », c'est que la part idiosyncrasique fait varier les choix, même avec des critères d'objectivité. De ce fait, choisir seuls les moments de kairos nous a semblé trop subjectif. D'autre part, cela impliquait d'étudier la manière dont l'animateur se saisit de ces moments, ce qui n'était pas notre objet d'étude. Nous citerons un seul exemple pour illustrer notre propos. Dans la DVDP 2 du collège 1, un élève intervient et utilise en exemple la phobie du fromage :

*« 25. au final si on revient aux phobies, bah par exemple la phobie du fromage, au final le fromage c'est pas forcément de l'inconnu donc au final qu'est-ce qui explique qu'on en ait peur ? »*

Cet exemple inhabituel soulève un problème nouveau, la peur de ce qui est connu, à partir d'un élément qui a *a priori* été étudié en cours puisque plusieurs élèves dans les deux DVDP citent différents types de phobies (chérophobie, athazagoraphobie). L'animatrice ne se saisit pas de la problématique soulevée : « *Ok peut être là on va aller chercher d'autres euh, d'autres euh sorte de phobies plus courantes...* ». L'élève réitère sa question, qui soulève de nouveau une problématique à laquelle les discutants n'ont pas répondu et l'animatrice ignore cette « occasion à saisir » :

*27. hum, pour revenir sur euh sur la phobie du fromage, euh je pense que enfin c'est.. une phobie c'est quelque chose qu'on peut pas vraiment expliquer sauf euh si c'est du à un*

*traumatisme mais par rapport au fromage enfin je pense que c'est soit que l'on s'est étouffé avec le fromage, je sais pas trop (rires) mais, c'est pas, ça peut pas vraiment être expliqué mais c'est, c'est possible euh que c'est du à un traumatisme mais ça peut pas vraiment être, être dû à autre chose, enfin je vois pas pourquoi on aurait une phobie de quelque chose... euh.. enfin... avec lequel on n'aurait pas de mauvaises expériences...*

*Animatrice : alors je vais terminer par, pour les cinq dernières minutes voudrait qu'on termine sur des questions auxquelles on n'a pas répondu.*

L'animatrice pose ensuite une question à laquelle les élèves ont déjà réfléchi. Cet unique exemple soulève déjà de nombreuses interrogations. Pourquoi l'animatrice n'a-t-elle pas saisi cette problématisation surprenante ? Est-ce en raison de la gestion du temps ? Est-ce qu'elle ne l'a pas entendue à cause d'une préparation trop forte ou d'une surcharge cognitive ?

Nous tenons à souligner l'intérêt de cette recherche sur le kairos dans la problématisation, du point de vue de la progression du processus de pensée par l'échange discutants-animateurs, de la posture de l'enseignant et des ressources convoquées par les élèves. Le kairos est l'expression emblématique de la liberté de pensée qu'est la DVDP car il est la pensée qui surgit librement, sans avoir été prévue.

## 12. Conclusion

Dans notre mémoire, nous nous sommes attachés à examiner le lien entre la pensée complexe des élèves de collège et la praxis philosophique. Nous avons pu constater que la pensée complexe est un maillage fin. Nous avons étudié en particulier une de ses mailles, la pensée critique, qui est une capacité nécessaire et encouragée dans la société et à l'école. Nous nous sommes attelés à observer si une pensée critique se manifestait dans les moments de problématisation des DVDP, si cette pensée critique progressait entre deux DVDP et si des différences de mobilisation ou de progression apparaissaient entre les deux établissements.

Il ressort de notre étude que les moments de problématisation mobilisent la pensée critique de l'ensemble des élèves et la font progresser pour les deux établissements lors des échanges dans les DVDP. Cependant, l'établissement le plus en réussite présente une mobilisation moindre de la pensée critique et une tendance au relativisme, raison de cette utilisation moins importante et en baisse de la pensée critique. Enfin, l'étude du langage a mis en exergue la fonction vygotskienne du langage comme réalisation de la pensée. Les élèves construisent leur pensée lorsqu'ils la verbalisent pour les autres.

Dans un souci de prolongement de notre recherche, il nous semble intéressant d'étudier la problématisation dans la DVDP sous l'angle des interactions entre l'animateur et les discutants. Analyser la relation entre les discutants et l'animateur permettrait de comprendre quelle partie de la problématisation se construit par le questionnement de l'adulte ou, comme nous l'avons souligné avec l'étude du kairos, quels problèmes se perdent faute d'avoir été saisis. Cette problématique conduit également à une réflexion sur l'étayage, y compris en amont de la DVDP, et la différence de problématisation de l'enseignant qui pratique la DVDP.

## Bibliographie

- Hannah Arendt. (2007). *La vie de l'esprit*, traduction de Lucienne Lotringer en 1981, Paris : PUF.
- Aristote, *Métaphysique*, (2008), A10, trad.fr. M.-P.Duminil, A.Jaulin, Paris : GF.
- Astolfi, J.- P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF, (Collection Pédagogiques).
- Auriac-Slusarczyk E. & Maufrais M. (2010). *Chouette! Ils philosophent. Encourager et cultiver la parole des écoliers*, CRDP d'Auvergne.
- Bachelard, G. (1970). *Le Rationalisme appliqué*. Paris : P.U.F, 1949.
- Benjamin, S. (1989). An ideascap for education : What futurists recommend. In *Educational Leadership*, mars, 8-14.
- Blasco, M., Lebas-Fraczak, L. (2017) Les analyses « en grilles » comme aide à l'étude des opérations intellectuelles mises en œuvre dans les DVDP. (2017) in *Paroles de philosophes en herbe*. Grenoble : UGA Editions.
- Blondel-Rzewuski, O. (sous la direction de) Budex, C, Chirouter, E, Galichet, F, Pettier, J-C, Sasseville, M, Tharrault & P, Tozzi, M. (2018) *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants*, Paris : Hatier.
- Boisvert, J. (2015) « Pensée critique : définition, illustration et applications » in *Revue québécoise de psychologie*. 36 (1), 3-33. En ligne. <https://cdc.qc.ca/pdf/033878-boisvert-pensee-critique-definition-illustration-applications-2015.pdf> Février 2019.
- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique*. Paris : Editions De Boeck Université.
- Boone, L & Goujard, A. « La France, les inégalités et l'ascenseur social », in *Oecdecoscope* 25 février 2019.
- Bour, T. (2001). Philosopher rend-il intelligent. *Revue Diotime* 10. <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38651&pos=25>
- Bourdieu, P & Passeron, JC, (1970) *La Reproduction*, Paris : ed de Minuit, Collection Le sens commun.
- Cavalli,C. « Réflexions sur l'étonnement et l'enseignement de la philosophie au pré-universitaire », *Éducation et socialisation* [En ligne], 39 | 2015, mis en ligne le 28 septembre 2015. URL : <http://journals.openedition.org/edso/1431>
- Collin, F. (1999) *L'homme est-il devenu superflu ? Hannah Arendt*. Paris : Ed Odile Jacob.
- Confucius, (1997-2002). *Entretiens du Maître avec ses disciples*, Paris : Éd. Mille et une nuits,
- Costa, A.L. (1985). Teaching for, of, and about thinking. In A.L. Costa (dir.), *Developing minds. A resource book for teaching thinking* (p. 20-23). Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cyrulnik Boris. (2011) « Rien n'est plus simple qu'une pensée complexe », *Hermès, La Revue*, n° 60, p. 39-42. URL : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2011-2.htm-page-39.htm>

- da Conceição Taborda-Simões Maria. (2005) « L'adolescence : une transition, une crise ou un changement ? », *Bulletin de psychologie*, 479, p. 521-534. URL : <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2005-5.htm-page-521.htm>
- Daniel, M-F. (2016). La nécessaire praxis de la pensée et du dialogue critiques en classe, in *Recherches en éducation*. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no24.pdf>
- Daniel, M-F. (2013). Pensée critique : pourquoi et comment faire progresser la pensée des élèves au-delà du relativisme?, colloque des Nouvelles pratiques philosophiques, in *Diotime*, 57. En ligne. <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=45119> Avril 2019
- Daniel, M-F. & Fiema, G. (2017). Etudes des perspectives épistémologiques sous-jacentes au processus de mobilisation d'une pensée critique dialogique chez un groupe de philosophants âgés de 9 à 11 ans. in *Paroles de philosophes en herbe*. Grenoble : UGA Editions.
- de Montaigne, M. (2009). *Les Essais*. Paris : rééd. Gallimard.
- Delille, V., Markevitch Friede, N., Herla, A. & Jeanmart, G. (2017). La pensée à l'œuvre dans une discussion philosophique : l'écouter, l'entendre, l'exploiter, in *Paroles de philosophes en herbe*. Grenoble : UGA Editions.
- Descartes, Lettre à Arnaud, 4 juin 1648. In Blondel-Rzewuski, O. (sous la direction de), Budex, C, Chirouter, E, Galichet, F, Pettier, J-C, Sasseville, M, Tharrault & P, Tozzi, M, sous la direction d'Olivier Blond-Rzewuski . (2018) *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants*, Paris : Hatier.
- Dessus, P., Simon, J-P., Dascalu, M., Trausan-Matu, S. (2017). *Readerbench*, un outil d'aide à l'analyse de discussions philosophiques. in *Paroles de philosophes en herbe*. Grenoble : UGA Edition.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*, traduit par O. Decroly, Les Empêcheurs de penser en rond, Paris, Le Seuil.
- Dewey, J. (1997). *Creative Democracy – The Task before us*, extrait d'une conférence préparée en 1939 par Dewey. Traduction de Sylvie Chaput, *The Philosopher of the Common Man – Essays in honor of John Dewey*. Paru dans *Horizons philosophiques*. 5(2).
- Dewey, J. (1967). *Logique, Théorie de l'enquête*, traduit par G. Deledalle. Paris : PUF.
- Droit, RP. & Mayor, F. (1995). *Philosophie et démocratie dans le monde : une enquête de l'UNESCO*. Edité par [Librairie générale française](http://www.librairiegeneralefrancaise.com)
- Eduscol, page sur l'esprit critique. <https://eduscol.education.fr/cid107295/former-l-esprit-critique-des-eleves.html>
- Ennis, R. H. (1985). A Logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*. 40(10). 44-48.
- Ennis, Robert (2009) A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In Baron et Sternberg *Teaching thinking skills. Theory and Practice*. W.H.Freeman and Compagny. New York.
- Épicure. (2009). *Lettre à Ménécée*, Paris : Flammarion, coll. « GF ».

- Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser?*. Paris : Vrin.
- Fernald, A., Marchman, V., Weisleder, A. (2012). "SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months", *Developmental Science*, 16-2.
- Fisher, A., & Scriven, M. (1997). *Critical thinking Its definition and assessment*. Argumentation. 16.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome, apprendre à se diriger soi-même*, Paris : ESF Editeur.
- Flavell, JH. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L.B., Resnick (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gargani, A. (1988). *L'étonnement et le hasard*. Sommières : Éditions de l'éclat.
- Graber, E-G. (2016). *Le manuel MSD pour professionnels de la santé*. En ligne. <https://www.msmanuals.com/fr/professional/p%C3%A9diatrie/croissance-et-d%C3%A9veloppement/d%C3%A9veloppement-de-l-adolescent> Janvier 2019
- Grondeux, J. (2016) *Retranscription de la vidéo réalisée à l'occasion du lancement de l'appel à contributions national sur l'esprit critique auprès de tous les acteurs de la communauté éducative*. Eduscol. <http://eduscol.education.fr/cid110519/l-esprit-critique-jerome-grondeux-inspecteur-general-histoire-et-geographie.html>
- Gueguen, C. (2017). L'enfance, une étape clé dans la transmission. In Alvarez, C ; André, C ; Kotsou, I ; Lenoir, F ; Lesire, C ; Lopez, F ; Ricard, M., sous la direction de Meyer, C. *Transmettre*. Paris : ed L'Iconoclaste.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*, Paris : L'Harmattan.
- Hawken , J. (16 décembre 2016). *Philosopher avec les enfants : Enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit*. Philosophie. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I.
- Hegel. (1989). *Préface de Principes de la philosophie du droit*, Paris : Gallimard.
- Herla, A. (2013) « La discussion philosophique en classe : une pratique de l'émancipation ? », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 25 | 2013, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 19 janvier 2019. URL : <http://journals.openedition.org/traces/5828>
- Jaspers, K. (1951). *Introduction à la philosophie*. rééd. 10/18, trad. Fr. J.Hersch. Paris : éditions PLON 10/18.
- Jeunes profs. *Les grandes étapes du développement de l'adolescent*. En ligne. <https://www.jeunesprofs.com/outils-pratiques/le-developpement-de-l-enfant> Janvier 2019
- Kerhom,M. (2016). Qu'est-ce que la pensée critique, critères et définition ? *Diotime*. 69. <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=107499>
- Lalande, A. (1926). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : Librairie Félix Alcan [microfilm:<https://archive.org/details/vocabulairetechn00lala>].
- Lalanne, A. (2004). *Faire la philosophie à l'école élémentaire*. Paris : ESF.

- Anne Levallois. (2000). « L'étonnement dans la pratique psychanalytique », dans Belle-Isle F., Harel S., Moyal G.-L. (Dir), *L'étonnement*. Montréal : Liber. p. 9-19.
- Lebas-Fraczak, L. (2016). Les opérations intellectuelles des élèves et la perception de l'enseignante dans trois DVP en classe de CP. Recherches en éducation, Université de Nantes, 2016, Les ateliers-philosophe en contexte scolaire, 24, En ligne. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no24.pdf> Mai 2019
- Lévine, J. (2008). *L'Enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*, Paris : ESF éditeur.
- Lipman, M. (2011) *A l'école de la pensée*. Paris : Editions De Boeck.
- Malson, L. (1964) *Les Enfants sauvages*, Paris : 10/18.
- Meirieu, P. Dictionnaire. En ligne. <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>. Mars 2019.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2018) Compétences cycle 4. En ligne. [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes\\_2018/20/4/Cycle\\_4\\_programme\\_consolide\\_1038204.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf) Mars 2019
- Morin, E. (1995). La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité, in *Revue Internationale de Systémique*. 9 (2).
- Morin, E. (15 avril 2014). Conférence « Pensée complexe et pensée globale ». Université Paris 1, Panthéon-Sorbonne. En ligne [https://www.canal-u.tv/video/fmsh/pensee\\_complexe\\_et\\_pensee\\_globale.31829](https://www.canal-u.tv/video/fmsh/pensee_complexe_et_pensee_globale.31829)
- Morin, E. (2000) *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. En ligne. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_fre). Janvier 2019
- Piaget, J. (1975). *L'Équilibration des structures cognitives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*, Gonthiers Denoël. Paris : coll. Médiations.
- Pettier, J-C. (2004). *Apprendre à philosopher*, Dijon : Chronique sociale.
- Pettier, J-C. (décembre 2001). « Philosopher en SEGPA », In *Revue du CERFOP (Cercle d'Etudes et de Recherches sur la Formation Professionnelle, Paris)*. 16. Mai 2019.
- Pettier, J-C. (Décembre 2001). « Renouveler l'école pour tous par...le droit à la philosophie pour tous », revue *VEI enjeux*. 127. Paris : CNDP.
- Philojeunes. En ligne. <https://philojeunes.org/a-propos/historique/> Décembre 2018
- Platon. (2016). *La République*. Paris : GF Flammarion.
- Platon. (2018). *Le Banquet*. Paris : GF Flammarion.
- Platon. (2006) *Le Sophiste*, Paris : Paris : GF Flammarion.
- Platon. (2016). *Théétète*. GF Flammarion.

Plutarque. *Comment il faut écouter*. En ligne.

<http://remacle.org/bloodwolf/historiens/Plutarque/commentecouter.htm> Mai 2019

Popelard, A. (oct-nov 2013). « Jean Itard (1774-1838) et Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron », *Le Monde diplomatique*. <https://www.monde-diplomatique.fr/mav/131/PEPELARD/54353>

Quel rôle un citoyen peut-il jouer dans la société ? (2018). Site Vie publique de la Direction de l'Information Légale et Administrative <https://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/citoyen/citoyennete/definition/definir/quels-roles-citoyen-peut-il-jouer-societe.html>

Rozière, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81(2), 23-30.

Rousseau. (1964). *Emile*, Paris : Garnier.

Sen, A. (2012). *L'idée de justice*. Paris : Flammarion.

Tharrault, P. (2007). *Pratiquer le débat-philosophique à l'école*. Paris : éditions Retz.

Tozzi, M. (03/2011) « Entretien sur la pensée critique »/ *Philotozzi*. En ligne. <https://www.philotozzi.com/2011/03/entretien-sur-la-pensee-critique/> Mars 2019

Tozzi, M. (2008/4 ). « Faire philosopher les enfants constats, questions vives, enjeux et propositions », *Diogène*, 224.

Tozzi, M. (2005). L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ? In *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 35. Philosopher avec des enfants, sous la direction de Sylvie Queval. pp. 9-26.

Tozzi, M. (avril 2013). « Observer une Discussion à Visées Démocratique et Philosophique (DVDP) pour l'analyser : pourquoi observer ? Quoi ? Comment ? », in *Diotime*, 56. En ligne. Mars 2019. <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=44985>

Tozzi, M. (avril 2019). « Repères pour la problématisation », in *Diotime*, 80. En ligne. Mars 2019. <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=113470>

Tozzi, M. (6 et 7 juillet 2017). La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) : finalité, enjeux, pratiques. Conférence Michel Tozzi, professeur honoraire à l'Université Paul Valéry de Montpellier, didacticien de l'apprentissage du philosophe, au Colloque de l'Espe de Lyon sur le débat citoyen .

Tozzi, M. (04/2014). « Le kairos dans une DVDP (Discussion à visées démocratique et philosophique) : une éthique de l'intervention pour l'émergence de sujets pensants », in *Diotime*. 60. En ligne. <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=98939> Juin 2019.

UNESCO. *La Philosophie à l'UNESCO, passé et présent*. En ligne. <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/most-programme/humanities-and-philosophy/philosophy-at-unesco-past-and-present/> Décembre 2018

- UNESCO. (2017). *Les Sciences humaines et la philosophie*. En ligne. <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/most-programme/humanities-and-philosophy/> Décembre 2018
- UNESCO. (2017). *La Philosophie, une école de la liberté: enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe; état des lieux et regards pour l'avenir*. En ligne. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000153601> Décembre 2018
- UNESCO. (2011). *Les Sciences humaines et la philosophie. En ligne. L'Enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord*. p15 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214090> Décembre 2018
- Vygotski, L.S. (1931/1974), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Firenze : Giunti Barbèra
- Vygotski, L.S. (1934/1976), *Il problema della periodizzazione dello sviluppo infantile*, In L.Mecacci (ed), *La psicologia sovietica 1917-1936*. Roma : Riuniti
- Vygotski, L.S. (1934/1985a), *Pensée et Langage*, traduction Françoise Sève, Paris : ed. sociales.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Westbrook, R.S. (1993). « John Dewey ». In *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, UNESCO. p. 277-293.
- Wittgenstein, L. (1976). *De la certitude*. trad. Fr. J.Fauve. Paris : Gallimard.
- Zambrano, M. (2003). *Philosophie et poésie*, traduction de Jacques Ancet. Paris : Librairie José Corti.