



HAL
open science

Quand l'art et la philosophie se déplient en carte : enjeux cognitifs et éducatifs d'une pratique philosophique à partir d'œuvres d'art chez des élèves de 8 à 10 ans. Vers un dispositif de cartographie à visée philosophique.

Catherine Thebault

► To cite this version:

Catherine Thebault. Quand l'art et la philosophie se déplient en carte : enjeux cognitifs et éducatifs d'une pratique philosophique à partir d'œuvres d'art chez des élèves de 8 à 10 ans. Vers un dispositif de cartographie à visée philosophique.. Education. Université Clermont Auvergne, 2022. Français. NNT : 2022UCFAL005 . tel-04058179

HAL Id: tel-04058179

<https://theses.hal.science/tel-04058179>

Submitted on 4 Apr 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université - Clermont Auvergne
École doctorale Lettres, SC. humaines et sociales
Laboratoire ACTé

Thèse de doctorat
Sciences de l'éducation et de la formation

**Quand l'art et la philosophie se déplient en carte :
enjeux cognitifs et éducatifs d'une pratique philosophique
à partir d'œuvres d'art chez des élèves de 8 à 10 ans.
Vers un dispositif de cartographie à visée philosophique.**
Tome 1

Soutenue le 16 juin 2022 par

Catherine THEBAULT

Directrice de thèse : Emmanuèle AURIAC-SLUSARCZYK, maîtresse de
conférence-HDR, Université Clermont Auvergne, INSPE, Lab. ACTé

Co-Directrice de thèse : Marie-France DANIEL, professeur, Université de
Montréal, Centre CREUM

Membres du jury

Jean-Charles CHABANNE, professeur, ENS de Lyon, Lab. ECP, Université Lyon 2

Valérie SAINT-DIZIER DE ALMEIDA, professeur, Lab. 2LPN, Université Lorraine

Laurent RIEUTORT, professeur, Université Clermont Auvergne, UMR Territoires

Véronique REY, professeur, Université Aix Marseille, INSPE, Centre COLOE

À mes parents

À mes élèves

Remerciements

Je voudrais remercier tout d'abord Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et Marie-France Daniel, directrice et co-directrice de thèse, qui en acceptant mon projet de recherche, ont permis à toute cette réflexion de se développer. Merci pour leur accompagnement à la fois rigoureux et bienveillant, pour leurs conseils et questionnements qui ont aiguisé mon discernement, qui m'ont aidée à penser tout simplement.

Merci aux professeurs Jean-Charles Chabanne, Valérie Saint-Dizier de Almeida, Laurent Rieutort et Véronique Rey d'avoir accepté de siéger au jury de thèse.

Merci aux membres de l'École doctorale et du laboratoire ACTé. Tout particulièrement à Julie Pironom pour son aide constructive et patiente concernant les analyses statistiques. Elle a réussi à rendre intelligibles des tableaux de chiffres, d'indices et autres hiéroglyphes... une vraie prouesse! Je lui suis très reconnaissante de ses encouragements et des échanges nourris que nous avons partagés. Mes remerciements vont également à Patricia Roche et Valérie Geneste pour leur gentillesse et leur aide administrative précieuse.

Je voudrais aussi exprimer toute ma reconnaissance aux enseignants et aux élèves qui ont participé à cette recherche. Sans leur engagement et leur générosité rien de tout cela n'aurait pu voir le jour.

Et de loin en loin, merci à mes maîtres et professeurs, Mme Sanguinetti, Mlle Gianoni, M. Galli, et Maria-Letizia Cravetto qui ont structuré mon esprit buissonnier. Merci à mes directrices d'école et formatrices si clairvoyantes et pourvoyeuses de "grain à moudre", Geneviève Amen, Françoise Bergon et Annick Maumus.

Merci aux proches qui m'ont soutenue moralement. Et enfin, merci à ma mère et à Catherine pour leur indéfectible affection et confiance tout au long de cette *grande traversée*.

Résumé

Notre recherche en Sciences de l'éducation et de la formation se trouve à la confluence de différents champs disciplinaires tels que la Philosophie pour enfants, les sciences du langage et la cartographie. Nous explorons les apports éducatifs et cognitifs d'un dispositif d'atelier philosophique mené à partir d'œuvres d'art donnant lieu à une carte métaphorique, dite philocarte. Inspiré par la Philosophie pour enfants de Matthew Lipman, le dispositif "Philo & Carto" étudié met en œuvre une pratique visuelle du philosophe, qui mobilise chez les élèves des habiletés de recherche et de traduction. Cette thèse vise à comprendre en quoi une pensée créative et une approche de la philosophie par le sensible stimulent le philosophe selon trois hypothèses théoriques qui structurent notre approche méthodologique. La première avance qu'une médiation artistique faciliterait la mobilisation d'habiletés de recherche, et réciproquement qu'une pratique philosophique développerait une sensibilité et une intelligibilité du regard face à une œuvre d'art. La deuxième hypothèse théorique avance que la réalisation d'une philocarte reviendrait à modéliser une œuvre d'art en figurant un canevas conceptuel qui la structure. La troisième avance que la capacité à élaborer des "métaphores vives" [Ricoeur] légendant la philocarte contribuerait à l'apprentissage du philosophe, notamment par la critérisation de concepts. Notre étude s'est appuyée sur des données comparant deux classes témoins à cinq classes expérimentant ce dispositif pédagogique sur trois années. Différentes modalités d'investigation sous forme de tests statistiques, de questionnaires, d'analyses de pratique, et d'entretiens menés auprès des enseignants et leurs élèves déterminent les données et leurs traitements. Les résultats, en faveur de progrès clairs et avérés dans les classes expérimentant le dispositif étudié, nous amènent à proposer la modélisation d'un dispositif de cartographie à visée philosophique, en tant que pratique visuelle du philosophe fondée sur une éthique de la considération, une approche humaniste des apprentissages, et une quête de discernement, source d'émancipation effective chez les élèves.

Mots-Clés : Philosophie pour enfants - médiation artistique - habiletés de recherche - habiletés de traduction - "métaphore vive" - *philocarte* - cartographie à visée philosophique - conversation philosophique régulée- angle de vie - canevas conceptuel

Abstract

Our research in education and training sciences is at the confluence of different disciplinary fields such as philosophy for children, language sciences and cartography. We explore the educational and cognitive contributions of a philosophical workshop device based on works of art giving rise to a metaphorical map, called a *philomap*. Inspired by the Philosophy for children of Lipman, the "Philo & Carto" device studied implements a visual practice of philosophizing, which mobilizes research and translation skills in pupils. This thesis aims to understand how creative thinking and an approach to philosophy through the sensitive stimulate philosophizing according to three theoretical hypotheses that structure our methodological approach. The first advances that an artistic mediation would facilitate the mobilization of research skills, and conversely that a philosophical practice would develop a sensitivity and an intelligibility of the gaze faced with a work of art. The second theoretical hypothesis advances that the realization of a *philomap* would amount to modeling a work of art by figuring a conceptual canvas which structures it. The third argues that the ability to develop "living metaphors" [Ricoeur] captioning the *philomap* would contribute to learning to philosophize, in particular through the criterization of concepts. Our study was based on data comparing two control classes to five classes experimenting with this educational device over three years. Different methods of investigation in the form of statistical tests, questionnaires, analyzes of practice, and interviews conducted with teachers and their pupils determine the data and their processing. The results, in favor of clear and proven progress in the classes experimenting with the studied device, lead us to propose the modeling of a mapping device with a philosophical aim, as a visual practice of philosophizing based on an ethics of consideration, a humanistic approach to learning, and a quest for discernment, a source of effective emancipation among pupils.

Keywords: Philosophy for children - artistic mediation - research skills - translation skills - "living metaphor"- *philomap* - philosophically oriented mapping- regulated philosophical conversation - angle of life - conceptual framework

Sommaire

Résumés de la recherche (français / anglais)	p.4
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	p.10
<u>PREMIÈRE PARTIE : UN RÉSEAU THÉORIQUE PLURIDISCIPLINAIRE.....</u>	<u>p.18</u>
CHAPITRE 1 - UNE DÉCLINAISON DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS : LA RECHERCHE D'UN CANEVAS CONCEPTUEL D'UNE ŒUVRE D'ART EN TANT QU'ORIGINALITÉ DE L'ATELIER PHILO DE P&C	p.20
I- La référence à Matthew Lipman.....	p.21
II- La philosophie à l'école dans le contexte français : des influences signifiantes.....	p.28
III- Un lien avec l'apprentissage de l'abstraction selon la médiation socio-cognitive.....	p.35
IV- À la recherche de la spécificité de l'atelier philo de P&C.....	p.36
CHAPITRE 2 - ART : LA MÉDIATION D'UNE IMAGE D'ART EN TANT QU'INITIATION À UN REGARD PHILOSOPHIQUE.....	p.43
I- La médiation artistique : première étape de l'atelier philo.....	p.43
II - Art et philosophie : une conjugaison créative.....	p.53
III - Vers une initiation au regard philosophique.....	p.60
CHAPITRE 3 - LANGAGE ET/OU PHILOSOPHIE : ENTRE PENSÉE CRÉATIVE ET PENSÉE LOGIQUE, LA MÉTAPHORE EN TANT QU'OUTIL HEURISTIQUE.....	p.70
I- Figure du voyage : le transport.....	p.71
II - Figure d'exil : l'inconciliable.....	p.76
III- Figure de parenté : la ressemblance	p.82
IV- Figure d'orientation : un outil heuristique.....	p.90
V- Reconfiguration de la compréhension de la métaphore et de la métaphorisation telles que mises en œuvre dans P&C.....	p.99
CHAPITRE 4- CARTOGRAPHIE : LA CARTE MÉTAPHORIQUE EN TANT QUE SPATIALISATION D'UN VIVRE ET D'UN PENSER.....	p.113
I- L'opération cartographique ou le paradigme géographique.....	p.114
II- Une métaphorisation qui désigne l'espace et dessine la pensée.....	p.124
III- La finalité philosophique à l'intersection du concret et de l'abstrait.....	p.135
CHAPITRE 5 - PÉDAGOGIE ET PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION : UN DISPOSITIF COMPLEXE ET PAR PRINCIPE, EXPÉRIENTIEL.....	p.146
I- Une pratique entre <i>praxis</i> et <i>poiêsis</i> : entre action et production.....	p.148
II- Vers une pensée dialogique de la pédagogie.....	p.158
III- Vers une éthique de la considération.....	p.171

DEUXIÈME PARTIE : PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE p.188

I- Entre relief et tension : de la problématisation à la problématique.....	p.188
II- Formulation de la problématique.....	p.191
III- Hypothèses théoriques et opérationnelles.....	p.191

TROISIÈME PARTIE : UN CADRE MÉTHODOLOGIQUE COMPOSITE p.194

CHAPITRE 1 - PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX.....p.194

I- Une visée à la confluence de la pédagogie, de la formation et de la recherche.....	p.195
II- Les caractères de la méthode mixte.....	p.198
III- Une typologie des données.....	p.201
IV- Vers une architecture ternaire de la recherche.....	p.203

Chapitre 2 - ACTEURS, CONDITIONS EXPÉRIMENTALES ET CORPUS DE DONNÉES DE LA PHASE LIMINAIRE (2015-2016).....p.206

I- Conditions expérimentales.....	p.206
II- Typologie des données.....	p.207
III- Détermination et traitement des variables.....	p.208

CHAPITRE 3 - ACTEURS, CONDITIONS EXPÉRIMENTALES ET CORPUS DE DONNÉES DE LA PHASE MEDIANE (2016-2017).....p.209

I- Présentation du test initial et du test final.....	p.209
II- Philocartes collectives de la classe pilote de CM2 (Puységur- Occitanie).....	p.212
III- Journaux de bord tenus par l'enseignante référente de la classe-pilote	p.213
IV- Entretien auprès de l'enseignante de la classe-pilote.....	p.214
V- Questionnaires conclusifs sur l'expérience vécue passés auprès des élèves de la classe-pilote.....	p.215
VI- Test sur la création de métaphores vives.....	p.215

CHAPITRE 4 - ACTEURS, CONDITIONS EXPÉRIMENTALES ET CORPUS DE DONNÉES DE LA PHASE PERSPECTIVE (2017-2018).....p.220

I- Présentation du test initial et du test final.....	p.220
II- Philocartes collectives réalisées par la classe-pilote de CM1 (Occitanie).....	p.222
III- Questionnaires conclusifs sur l'expérience vécue passés auprès des élèves de la classe-pilote.....	p.223
IV- Test sur la création de métaphore vive.....	p.223
V- Test sur l'identification de métaphores lexicalisées (COLOE-université Provence-Aix-Marseille)	p.223
VI- Quiz question philo vs question info	p.223
VII- Entretien auprès de l'enseignante de la classe pilote en fin d'expérience.....	p.224

QUATRIÈME PARTIE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS p.225

A- PRÉSENTATION DES RÉSULTATS STATISTIQUES.....p.226

CHAPITRE 1 - HABILITES DE RECHERCHE : REGARDER EN QUESTIONNANT EN VUE DE PROBLÉMATISER.....p.227

I- Investigation sur la capacité à poser des questions.....p.227

Conclusion concernant la capacité de questionnement des élèves.....p.235

II- Investigation sur le lien entre la recherche de signification de l'œuvre et la capacité à poser des questionsp.235

Conclusion sur le lien entre la capacité à émettre une signification de l'œuvre et la capacité à se questionner philosophiquement.....p.247

III- Investigation sur le lien entre la capacité de lecture de l'œuvre et la capacité de questionnement sur l'œuvre.....p.248

Conclusion sur le lien entre la capacité de lecture de l'œuvre et la capacité de questionnement sur l'œuvre.....p.254

IV- Recherche de lien entre la capacité à problématiser la lecture d'une œuvre d'art et la capacité à rencontrer d'autres univers artistiques.....p.254

Conclusion sur le lien entre la capacité à problématiser la lecture d'une œuvre d'art et la capacité à rencontrer d'autres univers artistiques.....p.268

CHAPITRE 2 - HABILITÉS DE TRADUCTION : TRADUIRE EN CARTOGRAPHIANT EN VUE DE MODÉLISER.....p.269

I - Recherche de lien entre l'approche et la forme de l'écrit.....p.270

Conclusion sur la recherche de lien entre la forme et l'approche de l'écrit.....p.274

II - Recherche de lien entre le type de réponse graphique et le caractère philosophique du texte.....p.275

Conclusion sur la recherche de lien entre le type de réponse graphique et le caractère philosophique du texte.....p.284

III - Recherche de lien entre le type de représentation graphique, le type de pensée et le type d'approche des textes.....p.285

Conclusion sur la recherche de lien entre le type de représentation graphique, le type de pensée et le type d'approche des textes.....p.304

IV -Recherche de lien entre le type d'expression graphique et la capacité d'abstraction..p.304

Conclusion sur la recherche de lien entre le type d'expression graphique et la capacité d'abstraction.....p.309

V - Exploration d'une appropriation éventuelle de la méthodologie de P&C.....p.309

CHAPITRE 3 - HABILITÉS DE TRADUCTION : TRADUIRE EN MÉTAPHORISANT EN VUE DE CONCEPTUALISER.....p.311

I- Investigation sur le lien entre une capacité à métaphoriser et des dispositions nécessaires

au philosophe.....	p.311
Conclusion sur le lien entre une capacité à métaphoriser et des dispositions nécessaires au philosophe.....	p.316
II- Investigation sur le lien entre la capacité à identifier des concepts d'ordre abstrait et un type de transposition graphique (réaliste, figurative ou métaphorique) de la réflexion menée.....	p.317
Conclusion sur le lien entre la capacité à identifier des concepts d'ordre abstrait et un type de transposition graphique (réaliste, figurative ou métaphorique) de la réflexion menée.....	p.324
III- Investigation sur le lien entre la capacité à construire des métaphores et l'organisation formelle du développement des idées.....	p.325
Conclusion sur le lien entre la capacité à métaphoriser et l'organisation formelle des idées.....	p.334
CHAPITRE 4 - CAPACITÉ À IDENTIFIER DES MÉTAPHORES LEXICALISÉES (2017-2018).....	p.336
I - Reconnaissance de métaphores lexicalisées dans les classes témoins entre le début et la fin de l'expérience.....	p.336
II - Reconnaissance de métaphores lexicalisées dans les classes pilotes entre le début et la fin de l'expérience.....	p.337
III - Comparaison de la reconnaissance de métaphores lexicalisées entre les classes témoins et les classes pilotes en fin d'expérience	p.337
Conclusion sur la capacité à reconnaître des métaphores lexicalisées.....	p.338
B- PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS PRAXÉOLOGIQUES.....	p.340
CHAPITRE 1 - PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA PHASE LIMINAIRE (2015-2016).....	p.340
I- Résultats générés pendant les ateliers.....	p.340
II- Résultats générés hors des ateliers.....	p.361
Conclusion.....	p.365
CHAPITRE 2 - PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA PHASE MÉDIANE (2016-2017).....	p.366
I- Résultats générés pendant les ateliers.....	p.366
II- Résultats générés hors des ateliers.....	p.394
Conclusion.....	p.411
CHAPITRE 3 - PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA PHASE PERSPECTIVE (2017-2018).....	p.412
I- Résultats générés pendant les ateliers.....	p.412

II- Résultats générés hors des ateliers.....	p.439
Conclusion.....	p.452

CINQUIÈME PARTIE : DISCUSSION DES RÉSULTATS STATISTIQUES p.454

CHAPITRE 1 - HABILITÉS DE RECHERCHE : RECHERCHER EN INTERACTION OU COMMENT CONJUGUER LE SENSIBLE ET L'INTELLIGIBLE.....p.454

I- Analyse des résultats et retour sur l'hypothèse de recherche concernant les habiletés de recherche..... p.454

II- Mise en équation de l'art et de la philosophie : quelle interaction ?p.457

CHAPITRE 2 - HABILITÉS DE TRADUCTION : MÉTAPHORISER OU COMMENT TRADUIRE UN INVENTAIRE DE CONCEPTS EN INVENTION DE SENS.....p.460

I- Analyse des résultats et retour sur l'hypothèse de recherche concernant les habiletés de traduction métaphorique.....p.460

II- Mise en question de la métaphorisation menée au cours de P&C : quelle pertinence ?p.463

CHAPITRE 3 - HABILITÉS DE TRADUCTION : CARTOGRAPHIER OU COMMENT TRADUIRE UN ANGLE DE VUE EN ANGLE DE VIE.....p.465

I- Analyse des résultats et retour sur l'hypothèse de recherche concernant les habiletés de traduction cartographique.....p.465

II- Mise en perspective autour du concept de carte "à visée philosophique" : quelle utilité ?p.466

CONCLUSION GÉNÉRALE.....p.473

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES ET NUMÉRIQUES.....p.484

TABLE DES TABLEAUXp.519

TABLE DES FIGURESp.524

TABLE DES MATIÈRES.....p.535

Les annexes sont présentées dans le Tome 2.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

"Fenêtre sur l'utopie. Elle est à l'horizon (...).
Je m'approche de deux pas, elle s'éloigne de deux pas.
J'avance de dix pas et l'horizon s'enfuit dix pas plus loin.
J'aurai beau avancer, jamais je ne l'atteindrai.
À quoi sert l'utopie ? Elle sert à cela : à cheminer."
Eduardo Galeano, *Paroles vagabondes*,
trad. Lolita Chaput, Paris : Lux Editeur. 2010, p. 326.

"Quand l'art et la philosophie se déplient en carte..." sonne comme une invitation au voyage, une invitation à la lecture d'un cheminement. Et de fait, un cheminement se déroule au fil de notre recherche dense de résurgences, de rencontres, d'écarts, de silences, de méandres, de détours, d'expériences, de découvertes.

Cette étude explore une pratique visuelle de la Philosophie Pour Enfants (Lipman, 2011; Daniel, 1997) à partir d'œuvres d'art dans le cadre du dispositif Philo & Carto (P&C) que nous avons conçu. Nous cherchons à comprendre précisément *comment l'art et la philosophie se déplient en carte*, c'est-à-dire : en quoi les émotions et les idées émergent des plis du sensible et de l'intelligible, et s'articulent pour composer la cartographie d'une pensée collective. Notre recherche a ainsi pour but de déterminer les habiletés de pensée mobilisées par les élèves dans cette pratique philosophique, notamment en référence aux travaux de Lipman pour qui la pensée est *pluridimensionnelle* et "vise la balance entre le cognitif et l'affectif, entre le perceptif et le conceptuel, entre le physique et le mental, entre ce qui est régi par des règles et ce qui ne l'est pas." (Lipman, 2011, p.194).

Mais avant de poser les pierres angulaires de notre réflexion, nous précisons brièvement le caractère dense de cette recherche évoqué précédemment. Car nous avons la conviction qu'une pensée est d'autant plus intelligible si l'on explicite le regard que l'on porte sur cette pensée.

Si l'on reprend pas à pas notre incipit, les *résurgences* ici sont géographiques non seulement parce que nous sommes géographe de formation mais aussi parce que la spatialité de la pensée qu'elle soit créative ou logique prend forme, *se déplie* en une carte métaphorique à l'issue du dispositif. Comme nous le verrons, la cartographie se fait alors vecteur d'investigation du réel et de l'expérience existentielle. Ainsi la carte nous place au monde : elle devient le lieu à partir duquel une parole vivante peut se mobiliser, donner du sens et évoluer en collectif.

En termes de *rencontre*, cette recherche s'est projetée dans le temps à travers les multiples interlocuteurs de tous âges qui y ont participé, enfants et adultes, de l'école à l'université, quel que soit le statut et le rôle de chacun. Mais elle s'est aussi projetée dans l'espace notamment grâce aux œuvres d'art avec lesquelles nous avons conversé si loin de nos univers familiers, et enfin dans le monde des idées par notre quête de compréhension.

Les *écarts* sont disciplinaires car nous cherchons à établir des liens, à comprendre les interactions entre différents champs de connaissance. En effet, même si le fil rouge de cette recherche est d'ordre pédagogique et que son champ conceptuel appartient prioritairement aux sciences de l'éducation, il sera toutefois métissé par des références concernant la philosophie pour enfants, l'histoire de l'art, l'esthétique, la science du langage et la cartographie.

Quant aux *silences*, ils appartiennent à l'écoute, à la réflexion, à la considération mais aussi au doute, à l'incompréhension parfois qui scandent le déroulement d'une telle recherche portant précisément sur l'élaboration de la pensée, de son expression et de son partage. La *voie* du silence traverse ainsi les acteurs qui expérimentent l'atelier P&C, chercheurs comme élèves et enseignants, tous apprentis chercheurs à leur manière.

Si l'on évoque les *méandres*, ils sont ceux qui animent notre réflexion, la diversifient, la ramifient, la complexifient mais peuvent également l'alourdir d'un riche limon de références théoriques parfois éloignées de notre sujet de thèse. Ils ressemblent aux méandres de terre modelés par Andy Goldsworthy¹, fluides comme un cours d'eau et denses comme un corpus de concepts.

Les *détours* concernent la légende métaphorique de la carte. En effet, la construction de métaphore permet de caractériser des concepts, et par conséquent elle donne prise au réel tout en relevant paradoxalement de la poésie. Ainsi cette recherche observe par-là comment une pensée créative peut participer à une démarche conceptualisante.

Et puis les *expériences* bien sûr. Le mot vient du latin *experientia* qui signifie "essai, épreuve, tentative"². Ces trois acceptions se conjuguent dans l'approche spiralaire de notre réflexion qui se déroule, se nuance au fil de l'écrit, s'approfondit en reconsidérant les mêmes concepts ou les mêmes variables selon des angles de vue différents.

Enfin, la densité de notre recherche se compose des *découvertes* qui se multiplient et se répondent à travers la mobilisation de nombreux éléments théoriques et l'analyse d'un abondant corpus de données.

Au regard de cette densité, nous tentons de rendre compte au mieux de notre cheminement buissonnier en concevant cette introduction en cinq points.

Premièrement, une brève description du dispositif P&C s'impose pour ancrer concrètement la compréhension de notre objet d'étude, sa thématique globale et les principes méthodologiques qui ont guidé notre investigation. Deuxièmement une présentation des motivations à l'origine de cette recherche éclaire et contextualise la dynamique et l'intention générale de notre travail. Troisièmement, il s'agit à cette étape de déterminer l'intérêt de cette étude sur le plan éducatif et sur le plan pédagogique. Quatrièmement, l'explicitation de l'objectif concret de la recherche conduit à la formulation de la problématique qui va orienter la réflexion à mener. Et enfin cinquièmement, l'exposition du plan de la thèse vise à montrer la logique des articulations théorie vs pratique qui structurent nos raisonnements.

I- OBJET D'ÉTUDE, THÉMATIQUE GÉNÉRALE ET PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES

P&C, un objet pédagogique à l'étude

Le protocole de P&C se déroule en quatre étapes : la médiation artistique, le recueil de questions, la conversation philosophique et la cartographie métaphorique.

Le support de l'atelier Philo étant une œuvre d'art projetée en grand format, l'étape de la médiation artistique invite les élèves à rencontrer une image à travers un oral collectif. La médiation artistique est basée sur une participation libre des enfants et sur un accompagnement fluide de la personne qui anime l'atelier.

Suite à cette rencontre d'ordre esthétique, une phase de recueil de questions (Lipman, 2011) est ouverte afin que les élèves choisissent celle qui sera discutée au cours de l'atelier Philo.

¹ Voir notamment son ouvrage *Le Temps* (2002, éd. Anthese).

² <https://www.cnrtl.fr/etymologie/exp%C3%A9rience>

Pour mener à bien cette étape, il est donc nécessaire qu'ils sachent distinguer une question d'ordre philosophique des autres types de questions (Tozzi, 1996, 2011).

La conversation philosophique qui s'ensuit se déroule dans l'inspiration de Lipman (Daniel, 1997, 2008). La personne qui anime les échanges note les différents axes de réponses sous forme de carte mentale (Buzan T.& Buzan B., 2015), grâce à des mots-clés synthétisant les idées exprimées, avec l'accord des élèves.

Puis, l'atelier Carto consiste à mettre en espace les éléments de réflexion des élèves sur un fond de carte dérivé de l'œuvre-support à l'atelier Philo et légendé par des métaphores, pour élaborer au final une carte métaphorique de type *Carte de Tendre* (Filteau, 1979, 1980), dite *philocarte*.

Une thématique centrée sur la pensée créative

À l'issue de cette brève description de P&C, il apparaît que la thématique générale de notre objet d'étude concerne la pensée créative, en particulier métaphorique, chez des élèves de 8 à 10 ans à partir d'un dispositif articulant conversation philosophique et cartographie métaphorique. "*Quand l'art et la philosophie se déploient en carte...*", ici donc tous les protagonistes de notre réflexion sont cités : l'art, la philosophie et la cartographie mis en relation par la *pensée créative* qui se déploie et s'accorde à la *pensée critique* et à la *pensée vigilante* (Lipman, 2011) au fil des ateliers et des échanges entre les élèves.

Des principes méthodologiques composites

En termes de visée, les principes méthodologiques que nous mobilisons relèvent d'une combinaison alliant description, compréhension et évaluation afin de rendre compte respectivement des caractéristiques du dispositif expérimenté, de l'intelligibilité de sa mise en œuvre, et de l'examen de ses effets.

En termes d'approche, la méthode est mixte, à la fois qualitative et quantitative, tout à fait adaptée au domaine des sciences de l'éducation dans le sens où elle permet une compréhension de la complexité de la situation pédagogique vécue. Ainsi l'analyse des résultats articule une dimension statistique qui explore quantitativement les tests réalisés en début et en fin d'expérience, et une dimension praxéologique qui étudie les données générées au cours des ateliers P&C. La première approche vise à éclairer les effets éventuels d'une telle pratique entre le début et la fin de l'expérimentation par comparaison avec des classes n'ayant pas pratiqué P&C, alors que la seconde cherche à rendre compte du vécu de la pratique elle-même en continuum, aussi bien sur le plan opératoire que sur le plan métacognitif.

II -MOTIVATIONS ET INTENTION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

Motivations pratiques et éthiques

Au départ de cette recherche : une intuition pédagogique concernant l'apport cognitif et éducatif d'une pratique philosophique associant médiation artistique, travail métaphorique et représentation cartographique. Le terme *intuition* recouvre en réalité de nombreux savoirs empiriques construits au fil de notre expérience d'enseignante, tels que concevoir une situation complexe adaptée à un public, prendre en compte l'hétérogénéité d'un groupe ou équilibrer la distance entre les acquis et la découverte de connaissance afin de motiver les apprenants.

Car la motivation première de cette recherche est d'élaborer un outil pédagogique le plus stimulant possible, pour développer des habiletés de pensée des élèves sans les démotiver,

sans les décourager, mais en les invitant à réfléchir en faisant appel aussi à la part sensible, imaginaire, émotive, intuitive, créative de leur pensée.

Or il se trouve justement que les deux moments de P&C les plus appréciés par les élèves sont la médiation artistique et la peinture de la carte, phases qui bornent de fait le dispositif étudié. Dans l'idéal, il s'agirait donc de poursuivre cette dynamique cognitive en engageant les élèves à passer de la conversation esthétique à la problématisation de l'œuvre d'une part, et d'autre part à articuler l'échange philosophique à la cartographie métaphorique, clef de voûte du dispositif et dernière étape complexe en raison de l'abstraction qu'elle demande.

Mais la motivation profonde qui anime cette recherche est de montrer que chaque élève peut se sentir concerné par une activité a priori complexe, et s'investir à une étape ou à une autre du protocole, au moment qui lui convient. Et cela quel que soit son profil scolaire, à condition de manifester de la confiance à chaque élève et de faire preuve de considération (Pelluchon, 2018) pour leur participation quelle qu'elle soit. Il s'agit aussi de favoriser une remise en question des représentations de l'intelligence, de la réussite scolaire entre autres, aussi bien auprès des élèves que de leurs professeurs (Boimare, 2008, 2012).

Une intention générale de recherche à trois dimensions

L'intention de cette recherche se décline en trois composantes : témoigner, inviter et explorer. La première relève de notre expérience d'enseignante qui vise à témoigner de sa pratique pédagogique. La deuxième composante relève de notre expérience de formatrice d'enseignants qui invite à reconsidérer ses habitus, à expérimenter, à innover, à apprendre encore. Enfin, la troisième composante de l'intention de cette recherche relève de notre récente expérience de chercheuse qui essaie d'explorer les chemins d'une *école buissonnière* en reliant plusieurs champs disciplinaires, s'écartant parfois d'une certaine orthodoxie méthodologique et questionnant des principes communément admis. Plus précisément, nous cherchons à comprendre en quoi des élèves peuvent mener une investigation d'ordre philosophique tout en s'appuyant sur la part sensible, créative comme sur la part logique, critique de leur pensée. Cette conviction s'appuie sur une relation de complémentarité et non d'exclusion, elle rejoint en ce sens la compréhension de l'émotion développée par Arlette Farge avançant que "*l'émotion n'est pas un enduit mièvre qui affadit l'objet qu'elle recouvre, c'est en fait une stupeur de l'intelligence qui elle aussi se travaille et s'ordonne.*" (1997, p. 26). Il en ressort que l'émotion peut générer autant de réflexion et de discernement qu'une pensée rationnelle et méthodique.

De ces trois composantes émerge une intention générale qui s'étaye à la fois sur une visée humaniste telle que la définit Martha Nussbaum (2011) et sur une vision problématique du monde telle que la développe Michel Fabre (2011a, 2011b).

Un regard sur les « humanités » et les « émotions démocratiques » selon Martha Nussbaum

Martha Nussbaum (2011) pose le problème de l'éducation du futur citoyen en termes de philosophie morale et politique, et sa réponse se construit sur les principes de coopération et de démocratie, dans une perspective nettement sociale. Elle récuse une vision utilitariste fondée exclusivement sur le rationnel, l'intérêt matériel et l'économie, en s'inscrivant au contraire dans une approche humaniste qui articule la pensée critique et la culture démocratique, tout en prônant une ouverture aux émotions.

En ce sens cette philosophe propose un modèle éducatif qui conjugue le débat socratique avec l'apprentissage des humanités—à savoir la littérature, l'histoire, la philosophie et les

arts—et l'éducation à une citoyenneté du monde. En effet, les modalités pédagogiques préconisées, comme la pratique philosophique, la rencontre esthétique et l'expérience empathique, mettent en jeu les émotions et l'imagination comme autant de ressources pour réfléchir sur soi, les autres et le monde.

La finalité d'une telle éducation est donc de développer principalement chez les jeunes trois capacités, à savoir : une autonomie de penser, une intelligibilité de l'altérité et une compréhension complexe de l'interdépendance des problèmes de l'humanité en tant que citoyen du monde.

Cette vision éclaire notre sujet qui est à l'intersection de plusieurs domaines de recherche en sciences humaines. En effet, P&C tente de coordonner plusieurs champs disciplinaires autour d'un intérêt commun à l'image : en tant que forme iconique avec l'image d'art, en tant que langage figuré avec la métaphore, et en tant qu'opération graphique avec la carte.

De plus, les sciences de l'éducation, en particulier la pédagogie, structurent l'architecture de cette recherche en explorant les relations et les connaissances mobilisées dans cette activité d'apprentissage de la philosophie pour enfants.

La problématisation d'un "monde problématique" avec Michel Fabre

Alors qu'il devient aléatoire de s'appuyer avec certitude sur des repères fixes, Michel Fabre (2011a) définit la problématisation comme une *modalité de la raison* qui permet d'éviter le relativisme et la radicalisation. En effet, face à la mutation du monde anciennement stable, fixe et terrien en un monde contemporain qui serait liquide, mouvant et héraclitéen, Michel Fabre remonte à la science galiléenne qui est au fondement d'une approche problématique de l'univers en "transformant le cosmos des anciens en un univers infini" (2011b). Par conséquent sa réflexion pose la nécessité d'apprendre à douter de façon constructive, à problématiser, à argumenter et à s'orienter dans le monde contemporain, qualifié précisément de « problématique ». Pour expliquer sa démarche, il articule les métaphores de la carte et de la boussole. Si la carte représente notre expérience, nos savoirs, opinions et préjugés comme autant de points d'ancrage devenus éphémères ; la boussole évoque notre capacité à ouvrir notre compréhension au monde en posant et en résolvant des problèmes, mais également notre capacité à se remettre en question en relisant son expérience, tant réussite qu'échec.

En outillant les jeunes générations—et les moins jeunes— de cartes et boussole, le processus de problématisation mène donc vers une émancipation qui leur permettra de trouver des *passages* dans la navigation de leur existence. La construction d'un jugement émancipé et subtil passe alors par une pédagogie responsable éthiquement, qui vise la liberté et l'autonomie, tout en portant un regard bienveillant sur l'autre, dans toute sa pluralité. S'appuyant sur les réflexions de Dewey, Bachelard et Deleuze, Fabre propose de fonder l'éducation sur le paradigme de l'*enquête* en référence à Dewey (1993) : "l'éducation est le laboratoire du philosophe, le lieu où les distinctions philosophiques prennent corps et sont mises à l'épreuve." (2011b, p.5-6).

La réflexion menée par Fabre nourrit la nôtre bien sûr par sa terminologie géographique, mais au-delà elle offre une vision théorique à l'activité qui est mise en œuvre dans P&C. Si nous filons la métaphore cartographique, nous pourrions dire que l'intention générale de notre recherche est d'élaborer un outil qui permette de composer un atlas de *philocartes* au fil de nos expériences de vie, comme autant de pistes de discernement.

III- INTÉRÊT DE CETTE RECHERCHE SUR LE PLAN ÉDUCATIF ET SUR LE PLAN PÉDAGOGIQUE

Nous considérons que cette étude peut être utile sur deux plans en ce qu'elle comporte à la fois une visée éducative et une visée pédagogique.

Une visée éducative

Cette recherche peut inviter les acteurs de l'apprentissage-enseignement, élèves comme professeurs, à d'autres façons de faire et de (se) penser. C'est pourquoi nous envisageons le versant éducatif selon une dialectique *engagé vs dégaqué*.

D'une part, au niveau des élèves, l'objectif est qu'ils s'autorisent à se sentir concerné par l'art, par l'acte de réfléchir, et s'émancipent ainsi des conditionnements de pensée, des représentations limitantes de leur identité d'élèves, de stéréotypes esthétiques. Le versant éducatif concerne également le rapport au groupe des apprenants dans la construction d'une réflexion à la fois singulière et plurielle (Boimare, 2004, 2008).

D'autre part, au niveau des professeurs, la visée est de les engager à explorer d'autres pratiques (Muller, 2018) notamment en apprenant avec leurs élèves (Rancière, 2006), en faisant le pari de participer à un atelier philo sans imposer ou influencer des réponses ou en évitant une approche dogmatique (Fabre, D., 2016).

Une visée pédagogique

Par ailleurs, la visée notre recherche est aussi de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de la pédagogie. En effet, cette étude consiste à comprendre comment une situation complexe permet de mobiliser les habiletés de pensée à partir d'une expérience esthétique (Chabanne & Dufays, 2011; Mondzain, 2013; Didi-Huberman, 2014; Kerlan & Langar, 2015; Desbarats, 2019; Kerlan, 2021).

Elle peut ainsi contribuer à perfectionner des analyses de pratiques enseignantes, en repérant les fonctions cognitives mobilisées selon les activités expérimentées par les élèves. Comme par exemple : *regarder, converser, écouter* lors de la rencontre avec l'œuvre-support. Mais aussi *questionner, chercher, problématiser, discerner, distinguer* au cours de l'atelier Philo. Ou encore : *comparer, critérier, analyser, modéliser, schématiser, dessiner, peindre, légènder* pendant l'atelier Carto. Autant de pistes qui peuvent nourrir potentiellement une ingénierie pédagogique visant un apprentissage qui contribue au développement d'un être sensible, sensé, et relié.

IV- OBJECTIF CONCRET DE LA RECHERCHE ET SA PROBLÉMATIQUE

Nous articulons ici l'objectif de notre recherche et la ligne directrice de la problématique qui permettra justement d'explorer les enjeux cognitifs et éducatifs du dispositif étudié .

Un objectif praxéologique

Ce travail de réflexion tente de comprendre comment le sensible et l'intelligible peuvent s'accorder à travers un dispositif de pratique philosophique fondée sur l'image d'art, la pensée créative et l'expression cartographique.

En effet, P&C propose aux élèves une situation complexe qui mobilise le regard, la parole et le geste. Ces trois processus d'accès à la réflexion invitent les élèves à (se) questionner, à problématiser, à conceptualiser et modéliser l'espace discursif de l'atelier Philo.

Par conséquent, cette recherche pourrait évoluer vers des réalisations concrètes, en élaborant, entre autres, une méthodologie qui initie à la conceptualisation à partir d'œuvres d'art. Ce qui impliquerait la formalisation d'un dispositif de cartographie à visée philosophique afin de proposer un outil pédagogique modulable et motivant.

Une problématique fonctionnelle

Parmi les multiples entrées possibles qu'une problématique peut inspirer, nous recentrons notre focus en considérant que : "il s'agit (...) d'une schématisation fonctionnelle du réel qui renonce à tout embrasser et à reproduire la réalité mais vise plutôt à construire des outils pour penser et agir " (Fabre, 2005, p.7).

Comme nous le développerons dans une partie ultérieure, la problématique de notre recherche vise à comprendre : *Dans quelle mesure un dispositif axé sur la pensée créative peut-il stimuler les capacités à philosopher des élèves, sachant que la tradition rationaliste est plutôt réservée quant à une approche de la philosophie par le sensible, et donc a fortiori par une œuvre d'art-support de réflexion, par la figure métaphorique ou par la transposition cartographique ?*

Afin d'exposer notre recherche dans ses plis et ses déplis, nous proposons un plan en cinq grandes parties qui permet de découvrir le cadre théorique de notre étude, la problématique générale, la méthodologie mise en œuvre, la présentation et la discussion des résultats.

Ainsi une première partie explicite le cadre théorique à travers *un réseau théorique pluridisciplinaire* qui détermine les différents champs de connaissance concernés, définit les concepts étayant la recherche et identifie des auteurs référents. De sorte que cinq chapitres abordent tour à tour les domaines : 1) de la philosophie pour enfants; 2) de l'art et de la médiation d'une image d'art en tant qu'initiation au regard philosophique; 3) du langage et/ou de la philosophie autour de la figure métaphorique; 4) de la cartographie en tant que spatialisation d'un vivre et d'un penser; 5) et enfin de la pédagogie et de la philosophie de l'éducation.

Puis une deuxième partie développe la *problématique générale* ainsi que les *hypothèses théoriques* qui la structurent, ces dernières étant déclinées en *hypothèses opérationnelles*.

Ensuite une troisième partie concerne le *cadre méthodologique* sur un premier niveau qui établit les principes méthodologiques qui structurent notre démarche. Et sur un deuxième niveau qui présente les acteurs, les conditions expérimentales et le corpus de données en trois chapitres consacrés à chaque année de l'expérimentation : la phase liminaire (2015-2016), la phase médiane (2016-2017) et la phase perspective (2017-2018).

En suivant, une quatrième partie rend compte des *résultats* à la fois dans leur dimension statistique et dans leur dimension praxéologique. La présentation des résultats statistiques concerne les tests passés au début et à la fin de l'expérimentation, auprès de classes ayant vs n'ayant pas pratiqué P&C. Elle comprend quatre chapitres qui explorent les hypothèses à travers le traitement statistique des données, en lien avec : 1) des habiletés de recherche; 2) des habiletés de traduction via la cartographie; 3) des habiletés de traduction via la métaphorisation; 4) la capacité à identifier des métaphores lexicalisées. L'analyse des résultats praxéologiques s'intéresse aux résultats générés pendant les ateliers P&C animés par la chercheuse. Elle se présente en trois chapitres suivant les trois années d'expérimentation et intègre les retours sur les questions de recherche.

Puis, la cinquième partie complète la discussion des résultats en apportant des éléments de réponse à la problématique générale et aux hypothèses de recherche autour de trois axes. Cette partie explore les résultats statistiques en questionnant : 1) les affinités entre l'art et la philosophie mobilisées dans le dispositif; 2) la pertinence de l'exercice métaphorique introduit dans cette pratique de la philosophie; 3) et enfin l'utilité —ou pas— d'un concept de "carte à

visée philosophique".

Enfin, une conclusion tentera de déterminer les apports et limites de la mise en œuvre d'un dispositif tel que P&C ainsi que ses perspectives potentielles.

Au terme de cette introduction, il apparaît que plusieurs lignes théoriques sous-tendent la conception du dispositif étudié et les processus qu'il génère. C'est pourquoi nous exposons à présent le réseau théorique pluridisciplinaire auquel se réfère notre recherche dans les champs de la philosophie pour enfants, de l'art, du langage, de la cartographie et de l'éducation.

Première partie

UN RÉSEAU THÉORIQUE PLURIDISCIPLINAIRE

« Il faut penser que notre corps et notre esprit sont tissés de mille morceaux rapiécés, comme la tunique d'Arlequin. La culture est arlequine. »

Michel SERRES, *Pantopie ou le monde de Michel Serres*, Entretiens avec Martin Legros et Sven Ortoli, Paris, éd. Le Pommier-poche, 2016, p. 183.

Notre sujet d'étude étant fondé sur un dispositif hybride à la croisée de plusieurs disciplines et porteur de multiples thèmes de recherche potentiels, il nous apparaît démesuré d'effectuer ici un recensement exhaustif de toutes les publications ayant trait à la fois à la Philosophie Pour Enfants (PPE), à l'œuvre d'art en tant que support de réflexion, et à l'expression métaphorique qu'elle soit langagière ou cartographique. De sorte que notre objectif dans cette partie est de repérer et d'analyser les références opérantes quant à la conception du dispositif Philo & Carto (P&C) et à la pertinence scientifique de notre recherche.

Selon Dumez (2011), une des questions fondamentales pour mener à bien une recherche est de se demander combien de concepts vont étayer son champ analytique, ni trop ni trop peu : "Une juste mesure se trouve sans doute du côté de trois, quatre ou cinq. La grille à quatre cases est, quand elle est bien faite (...), un outil extrêmement puissant." (Ibid. p.78). L'argument qui sous-tend cette affirmation avance qu'un nombre trop faible de concepts mobilisés risque de réduire la réflexion, et qu'à l'inverse un nombre trop élevé disperse les éléments de compréhension. Afin d'éviter les écueils de la limitation ou de la confusion, nous appliquons cet avertissement à la présentation des appuis scientifiques et méthodologiques qui paramètrent l'élaboration et la contextualisation de P&C dans un cadre scientifique. C'est pourquoi nous tentons ici d'organiser notre approche clairement arborescente dans un système de matrice présentant les paramètres conceptuels selon les entrées disciplinaires correspondantes : 1) la philosophie, et plus précisément la Philosophie Pour Enfants; 2) l'art en référence à l'œuvre-support de l'Atelier Philo; 3) le langage en raison de la légende métaphorique; 4) la cartographie en lien avec la réalisation graphique lors de l'Atelier Carto; 5) et enfin, la pédagogie et la philosophie de l'éducation qui organise l'architecture du dispositif P&C.

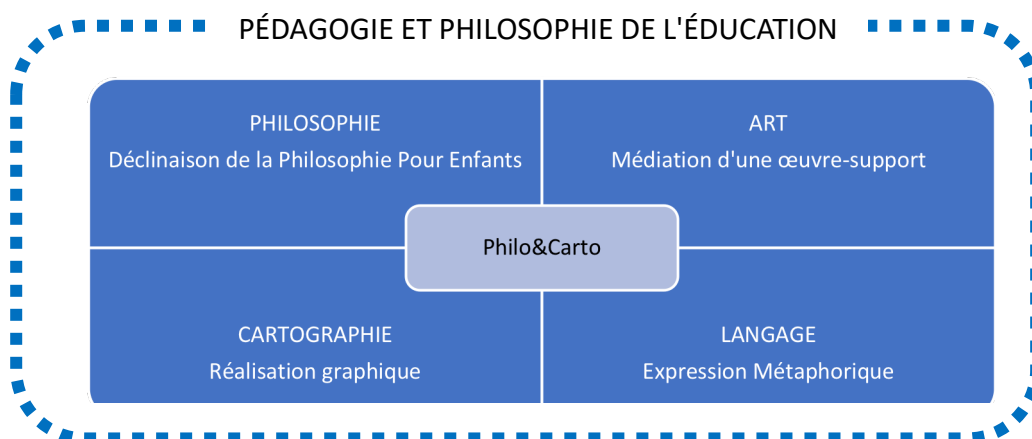


Fig.1 Matrice des champs disciplinaires structurant P&C.

Nous mesurons bien l'artificialité de l'ordre de présentation et du découpage par champs disciplinaires à propos de ce dispositif qui est conçu précisément à leur croisée, mais il apparaît incontournable au vu des attendus académiques. Par contre, la réflexion est menée selon une progression spiralaire, et non circulaire, qui reconsidère certaines notions par rapport à un aspect ou un degré différent de leur mise en œuvre au cours de P&C. Cette approche vise à rendre compte de la structure complexe du dispositif étudié, et des multiples interactions théoriques et pratiques qui entrent en jeu. Bref, dans la mesure où la Philosophie pour enfants est à l'origine de la conception de P&C, nous commençons³ donc par l'entrée philosophique.

³ Ainsi l'analyse du cadre théorique s'engage par le premier champ disciplinaire mobilisé dans le protocole, à savoir la PPE. Mais il est tout à fait possible de commencer la navigation de cette partie par la section consacrée à la pédagogie et à la philosophie de l'éducation (chapitre 5) dans la mesure où elle éclaire les finalités et les logiques du dispositif. Ce choix nécessitera néanmoins de multiples boucles de lecture vers les chapitres précédents pour y trouver la définition des concepts élaborés au fil de notre réflexion.

Chapitre 1

UNE DÉCLINAISON DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS : LA RECHERCHE D'UN CANEVAS CONCEPTUEL D'UNE ŒUVRE D'ART EN TANT QU'ORIGINALITÉ DE L'ATELIER PHILO DE P&C.

Notre dispositif se déroulant en deux temps, nous prenons le parti de distinguer la phase de l'Atelier Philo (AP) de celle de l'Atelier Carto afin d'en faciliter la clarification et l'analyse. L'originalité cartographique de P&C sera donc abordée dans le chapitre consacré à ce champ disciplinaire.

En l'occurrence, le présent chapitre s'attache à explorer en quoi la pratique philosophique menée au cours des ateliers P&C peut faire débat sous l'angle de la traditionnelle dualité opposant la raison, l'analyse, la logique d'un côté, au sensible, à l'interprétation et à la subjectivité de l'autre. C'est pourquoi nous cherchons tout d'abord à identifier les multiples influences qui traversent notre dispositif afin de déterminer la part de chaque modèle.

Premièrement, nous dégageons ainsi la principale piste de réponse selon la vision holistique développée par Matthew Lipman, et à sa suite par Marie-France Daniel, qui a inspiré fondamentalement notre dispositif, notamment dans sa conception d'une pensée multidimensionnelle. Pour cela, nous présentons en toute humilité une analyse qui compare partiellement la démarche de la Communauté de Recherche Philosophique (CRP) élaborée par Lipman et celle de P&C.

Deuxièmement, nous présentons les autres repères théoriques et pratiques concernant le philosophe à l'école qui ont contribué à clarifier certains paramètres de P&C, à travers les travaux de Tozzi, Lalanne, Galichet, Auriac-Slusarczyk et Maufrais. Ces apports liés à un contexte français ont précédé, voire déterminé la rencontre décisive avec le modèle lipmanien. De fait, nous ne raisonnons pas en termes d'exclusion ou de hiérarchie, mais plutôt en termes d'intersection ou de complémentarité, même si la référence lipmanienne reste prépondérante.

Troisièmement, nous faisons un focus sur l'apprentissage de la conceptualisation selon la *médiation socio-cognitive* conçue par B.-M. Barth, approche qui a influencé les phases de questionnement philosophique, de critérisation des concepts et la recherche collective de sens qui caractérise P&C.

Et enfin, quatrièmement, nous examinons d'une part, les critères de choix du support de réflexion pour l'AP, support qui privilégie le déploiement de la pensée créative telle que caractérisée par M.F. Daniel, dans l'esprit de Lipman. D'autre part, nous établissons la spécificité de l'AP qui est de rechercher un *canevas conceptuel* de l'œuvre-support. Cette notion, dont nous proposons une première définition, est à l'intersection de la pensée créative et de la pensée critique : elle apparaît comme une des compositions possibles entre le modèle herméneutique et le modèle argumentatif, deux paradigmes que nous considérons plutôt complémentaires qu'incompatibles comme le soutient Galichet (2019a).

I- LA RÉFÉRENCE À MATTHEW LIPMAN⁴

Le but de cette section n'est pas de faire une présentation exhaustive du modèle lipmanien qui a fait l'objet de nombreux travaux approfondis, et en particulier ceux de Marie-France Daniel. Par contre, nous allons tenter de contextualiser la conception de P&C à travers la vision *grand angle* de Lipman tant sa pensée fut généreuse, complexe et systémique. La référence à Lipman est ici déclinée à travers une analyse comparative, en deux points : tout d'abord en quoi la démarche de notre dispositif s'inspire de la PPE, puis en quoi elle s'en distingue.

1- Ressemblances

Le premier point commun avec Lipman est la fibre pédagogique qu'il déploie à travers la visée émancipatrice de son approche holistique, en soutenant que « si l'éducation tient à ce que la pensée humaine advienne, elle doit enseigner aux enfants *comment* penser, et non *quoi* penser » (Daniel, 1997, p.26). Rappelons que Matthew Lipman s'étant aperçu que ses étudiants à l'université étaient surtout capables de mémoriser et de restituer des dogmes, principes, théories de philosophes mais peu en capacité de penser par eux-mêmes, il fit l'hypothèse qu'il fallait commencer beaucoup plus tôt à entraîner les enfants à réfléchir afin qu'ils construisent une pensée critique et s'émancipent des auteurs académiques. Une certaine pratique de la maïeutique aide ainsi la pensée des enfants à sortir de l'implicite, de façon progressive, intersubjective, ouverte c'est-à-dire en cours d'élaboration, non définitive, non dogmatique.

Autre point commun, la démarche philosophique de P&C est aussi fondée sur une vision socio-constructiviste (Daniel, 1997, p.44-47) avec les échanges entre pairs, innervant un groupe-classe. Cette organisation de penser collectif, définie par Lipman (1995), responsabilise les élèves dans leur apprentissage en les dégageant de la verticalité de la transmission maître-élève, en les autorisant à évoluer dans leur recherche de compréhension, et non plus à trouver la réponse attendue par un pouvoir quelconque, qu'il soit institutionnel ou autre : c'est un des fondements de la pensée critique. De plus, la dimension collective du dispositif est inhérente à la dimension sociale de l'existence, c'est un apprentissage pour prendre part ensuite à la société avec discernement. En ce sens, nous adhérons également à sa visée partiellement humaniste qui désire offrir à tous les enfants les moyens d'apprendre à réfléchir, soutenant que penser leur permet de mieux apprendre, et à terme de devenir des citoyens avertis et responsables.

De plus, l'architecture du protocole P&C en trois temps — lecture, questions et discussion— est directement inspiré de Lipman (Lipman, Sharp et Oscanyan, 1980). Au début, la phase de découverte collective de l'image d'art invite également les élèves à participer à leur façon, à leur niveau au groupe apprenant : c'est un premier pas vers la construction commune des connaissances. Par ailleurs, le support à l'AP—qu'il soit un roman philosophique ou une image d'art— bouscule les convictions, croyances, opinions, préjugés et donc introduit de l'incertitude qui sera à la source d'un questionnement d'ordre philosophique (Daniel, 2015, p. 340). Cette part de doute a pour but d'enclencher un conflit cognitif qui, en déstabilisant leur

⁴ Section rédigée partiellement avec des éléments empruntés à notre chapitre paru dans " *Philosopher avec les enfants. Fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir.*" Presses Universitaires Blaise Pascal, Université Clermont Auvergne, 2020, p. 95-119).

perception-compréhension du monde et de la vie, amène les enfants à reconsidérer leur façon d'être et d'agir.

Puis, comme dans l'approche Lipman, la phase de questionnement cristallise le champ de réflexion potentielle qui sera exploré ensuite dans la discussion entre pairs. Par là même, le recueil des questions engage les élèves dans une démarche d'investigation qui est au fondement d'une pensée critique et ouvre éventuellement des perspectives imprévisibles relevant d'une pensée créative. En effet, la formulation de question est une prise de risque dans le rapport à tout apprentissage, dans la mesure où elle révèle une part d'ignorance de celui qui la pose : c'est exprimer le trouble cognitif qui l'envahit. Interroger, c'est aussi renverser l'ordre des pratiques traditionnelles d'enseignement dans lesquelles c'est le professeur qui « interroge » (Daniel, 2008, p.33). De plus, le recueil de questions est une situation d'apprentissage qui vise à transformer le statut de la question. En effet, de preuve d'ignorance, il évoluerait vers une recherche de compréhension— voire une remise en question des idées de l'autre— le but étant d'accepter l'inconnu comme une promesse de savoir. Par conséquent, entraîner les enfants à questionner, et à se questionner a pour objectif de stimuler chez eux une assurance, une responsabilisation, une autonomie et une pensée critique à condition que cette démarche soit animée par le principe d'éducabilité et une éthique démocratique.

Comme dans l'approche de la PPE, la recherche de sens amorcée dans la phase des questions s'approfondit dans l'AP grâce aux interactions entre les élèves. Cette dynamique concilie la dimension individuelle de chacun à la dimension collective du groupe. Dans la pratique, le dispositif met en équilibre la place du groupe et le rôle de chaque participant. D'une part, le groupe est prédominant dans la rencontre avec l'image, la co-construction de la réflexion, des questions, et des expressions métaphoriques. Et d'autre part, l'individu est engagé à exprimer ses idées au plus près de lui-même, ce qui favorise le développement d'une pensée singulière, moteur dans la construction de son identité. C'est donc en relation avec l'enjeu identitaire que porte la parole, la place qui lui est donnée et le statut qu'il lui est assigné : « [La langue] contribue fortement à la construction d'une identité personnelle et collective, comme moyen d'individuation et de socialisation. Il s'agit d'être considéré comme un sujet parlant et pensant (...) et qui par sa parole se subjectivise individuellement et socialement » (Tozzi & Sueur, 2017, p.10). Par définition, la pensée singulière échappe au cadre pluriel, et en ce sens elle prend souvent une valeur négative difficile à assumer, comme une rupture qui déstabilise une certitude de l'être. Qu'elle soit non conventionnelle, pas normale, pas « dans le moule », pas valorisante, pas conforme, non consensuelle voire provocatrice : la pensée singulière *dérang*e, littéralement elle *sort du rang*. La pensée peut être aussi singulière dans sa forme, comme cet élève dysphasique qui demande au groupe du temps pour exprimer son idée parce que s'il est interrompu explique-t-il, il perd le fil de son raisonnement, ce que le groupe a accepté avec attention et respect. L'expression de cette pensée singulière qui peut être polémique, voire irrespectueuse parce que contraire à un schéma dominant, devient alors un champ de travail et un enjeu d'apprentissage, d'éducation et de culture (Bucheton, 2017, a). Il s'agit donc de penser avec les autres pour mieux discerner sa propre pensée : le contrat didactique étant bien de s'émanciper en cohérence avec le groupe, selon le bien de tous, tout en s'autorisant une pensée divergente.

Pensée d'autant plus autonome que l'affirmation de sa singularité est une des conditions pour développer une pensée créative, voire une expression artistique. En effet, la pensée créative,

spécifiquement métaphorique, est mobilisée dans la construction de la légende de la carte en proposant « une transformation des perspectives » (Daniel, 2015, p. 342). Les enfants composent les correspondances percept/concept en partant de leur expérience, de leur connaissance lexicale, de leurs référents culturels donc selon une subjectivité relative qui peut ouvrir de nouveaux champs d'entendement. Cette phase de l'Atelier Carto met en œuvre un apprentissage de critérisation des concepts qui rejoint la démarche lipmanienne dans le travail sur les concepts universels mis en scène dans ses romans philosophiques.

Par ailleurs, nous nous rapprochons de la démarche de Lipman qui prévoit des exercices pour consolider certaines capacités indispensables au déroulement du dispositif réflexif. Dans notre cas, nous envisageons plutôt des consolidations en amont de la mise en œuvre de P&C, en veillant à la maîtrise de trois compétences précises : construire des phrases interrogatives, distinguer le sens propre du sens figuré des mots et formuler des questions d'ordre philosophique. Nous préciserons ce dernier point dans la section consacrée à la *médiation socio-cognitive* développée par B.-M. Barth.

Enfin, on peut relever aussi une ressemblance sur la mobilisation par les élèves de certaines habiletés de pensée—notamment émettre des hypothèses, différencier le sens propre et le sens figuré des mots, formuler des questions, faire des distinctions —en dehors au cadre proprement dit de l'AP, plutôt de façon transversale, dans d'autres apprentissages que sous forme d'exercices décrochés.

Paradoxalement, nous pouvons avancer que nous nous inscrivons d'autant plus dans l'esprit de Lipman que notre dispositif peut apparaître comme une preuve d'*émancipation* de sa démarche dont une des finalités vise précisément une autonomie de pensée. En effet, quelques nuances distinguent P&C du modèle lipmanien, différences que nous développons donc ci-après.

2- Nuances

Elles tiennent en partie à la différence de supports à l'AP—œuvre d'art existante *versus* roman philosophique rédigé à cet effet— et à leurs conséquences. L'entrée par une expérience esthétique fait référence à une vision humaniste portée des philosophes contemporains tels que Martha Nussbaum soutenant que "les émotions ont une dimension cognitive (...), elles sont une façon de rentrer en contact avec le monde, plus précisément la complexité et la vulnérabilité de la condition humaine."(Claret, 2014, p.15-16). Cette importance donnée au sensible s'écarte du modèle lipmanien qui "vise d'abord au développement intellectuel de la personne" (Daniel, 1997, p.33).

À l'inverse de P&C qui introduit l'AP par le singulier de l'œuvre d'art pour questionner l'universel avec le groupe afin de revenir à soi, le protocole Lipman est basé sur un roman philosophique tel un curriculum bâti sur une progressivité des apprentissages d'ordre philosophique selon l'âge des enfants et la complexité des situations.

Chez Lipman, le contexte de réflexion s'inscrit dans le récit d'expériences enfantines alors que dans P&C il s'inscrit dans l'univers d'un artiste. Le parti pris est de choisir un autre *transfert réflexif* que celui des héros lipmaniens, tels des « modèles, en ce qu'ils servent d'exemples à suivre et imiter » (Daniel, 1997, p.25), et de proposer la vision singulière d'un artiste. En effet,

l'approche de P&C est d'ordre esthétique et engage les enfants vers l'exploration d'une autre façon de voir, étrangère précisément à leur expérience. L'approche Lipman s'appuie non seulement sur une identification aux héros, mais également sur des références spécifiquement philosophiques. Les enfants sont amenés à l'explicite en modélisant l'expérience par une démarche philosophique : ici, la construction de la pensée évolue à la manière d'un *échafaudage*, intégrant "des représentations plus complexes, tout en conservant des ancrages dans les représentations plus simples" qui s'effaceront avec le développement de la pensée (Daniel, 2015, p.340-341). Au contraire, avec la médiation artistique de P&C, le regardeur est sollicité par un objet qui va le mettre "hors-de-soi", il est confronté à l'explicite selon trois processus au moins : *l'effet-miroir* quand le spectateur s'identifie et se reconnaît dans le "récit" de l'œuvre-support, *l'effet-fenêtre* quand les échanges lors de la médiation artistique ouvrent des perspectives de compréhension inédites au spectateur, et enfin *l'effet-écran* quand la médiation artistique révèle au contraire les représentations en tant que facteurs d'empêchement, de blocage, d'inhibition voire de rejet dans la conversation avec l'image. Comme l'explique Meyer: " Dans tout raisonnement si l'on y regarde bien, je m'adresse à quelqu'un sur quelque chose et ce *je* ce *tu* et ce *ils* sont présents, co-présents même, de façon structurelle, et sinon explicitement." (2017, p.64). Il y a donc là l'idée sous-jacente de la conversation avec l'œuvre-support, notamment quand les élèves s'imaginent le point de vue de l'artiste, ici le *je* serait le regardeur, le *tu* serait l'œuvre, et le *il(s)* l'altérité, soit l'artiste soit les autres regardeurs. Nous induisons de la sorte, l'idée que l'œuvre échappe à l'artiste en tant qu'objet culturel autonome et ouvert à la pensée des autres. En ce sens, nous nous référons à Umberto Eco qui considère que "toute œuvre d'art, alors même qu'elle est forme achevée et *close* dans sa perfection d'organisme exactement calibré, est *ouverte* au moins en ce qu'elle peut être interprétée de différentes façons sans que son irréductible singularité n'en soit altérée."(Eco, 1965, p.17).

Dans notre dispositif, l'enfant est donc plutôt engagé à devenir "auteur" (voire co-auteur en lien avec l'artiste et/ou le groupe conversant) de sa compréhension qu'elle soit partielle, *empêchée*⁵ ou complexe : la pertinence visée est surtout qu'il la reconnaisse, qu'il en prenne conscience. Une des finalités de P&C est que l'élève parvienne à une liberté d'esprit, une émancipation de la pensée tout en réfléchissant avec le groupe qui l'aide à réfléchir sur soi et à discerner ce qui concerne sa singularité à travers la pluralité du groupe. Dans ce cas, le processus cognitif se déroule de façon fluide suivant un processus de type "arborescence" car il met en réseau diverses pistes de compréhension, permettant une pensée dite *latérale* (De Bono, 2013, p.91-96) à la différence d'une pensée *verticale*, organisée en étapes progressives et étayée par un guide, en l'occurrence la personne qui anime l'atelier. L'arborescence illustre donc aussi celle du groupe-classe qui partage le *tronc commun* du vivre-ensemble dans un cadre scolaire et de l'apprendre-ensemble tout en permettant à chaque élève de développer sa *branche propre*. Cette approche réflexive relève partiellement d'une pédagogie non directive dans la lignée des travaux de Carl Rogers, attentive à *l'engagement personnel* des apprenants et à la participation des éducateurs *au processus collectif d'apprentissage* (Bertrand & Valois, 2000, p.242-252). Nous pouvons parler d'ouverture sur les objectifs d'apprentissage à travers une anticipation, et non une programmation graduelle qui risquerait de générer des automatismes cognitifs. Dans l'idéal, l'animateur de P&C régule la prise de parole selon des principes méthodologiques énoncés par Spinoza dans l'introduction de son *Traité politique* (1660, I, §4) : "pour apporter dans cette étude la même liberté d'esprit qu'on

⁵ En référence à l'ouvrage de S. Boimare (2008). *Ces enfants empêchés de penser*, Paris : Dunod.

a coutume d'apporter dans les recherches mathématiques, j'ai mis tous mes soins à ne pas tourner en dérision les actions des hommes, à ne pas pleurer sur elles, à ne pas les détester, mais à en acquérir une connaissance vraie"⁶. Des préceptes condensés généralement dans l'expression « Non ridere, non lugere, neque detestari, sed intelligere », c'est-à-dire *ni rire, ni pleurer, ni détester, mais comprendre*.

D'ailleurs, une des finalités de P&C vise la liberté d'esprit en essayant de se dégager d'un déterminisme quel qu'il soit et d'un volontarisme éducatif alors que la CRP formalisée par Lipman "tout en formant des habitudes intellectuelles et sociales/éthiques, (...) aide le jeune à prendre la place qui lui revient dans le monde. Elle modèle tout en servant elle-même de paradigme." (Daniel & Usclat, 2012, § 16).

De plus, nous concevons cette aspiration de liberté d'esprit dans une dimension doublement plurielle, non seulement en vertu de l'approche collective de la pensée mais également en vertu d'une conception plurielle du moi inspirée de Montaigne pour qui "nous sommes entièrement [faits] de lopins, et d'une contexture si informe et diverse que chaque pièce, chaque moment joue son jeu. Et il y a autant de différence de nous à nous-mêmes que de nous à autrui." (Essais, II, 1 p.417). De sorte que le dispositif P&C développerait une capacité à réfléchir *en archipel*. Depuis la médiation artistique qui génère un kaléidoscope de "moi" ouvrant à chaque élève autant de perspectives de ressemblance, de réflexion, de remise en question potentielles jusqu'à la conversation philosophique qui s'ensuit. Rappelons qu'une des définitions de l'archipel, établit qu'il s'agit d'une *figure de territoire en réseau* (Arrault, 2005, p.324). Nous utilisons ce concept pour caractériser une façon de réfléchir "en réseau", c'est-à-dire de façon reliée, mais également différenciée, composite de par les différents points de vue envisagés dans l'espace de la pensée.

Ce concept renvoie également à la notion de système puisque qu'un archipel est constitué d'îles comme autant d'éléments "faisant système" précisément : "une certaine cohérence dans la discontinuité" (Ibid.) d'un espace, d'une réflexion comme nous le déclinons dans le cas présent. Cette *pensée en archipel* pourrait correspondre à la forme de la conversation philosophique. En effet, de notre point de vue, la conversation ne génère pas tant une simple juxtaposition de paroles, sans influence auprès des autres discutants (Daniel, 2016, p.17) qu'une multitude d'intersections langagières, intellectuelles et sensibles. De fait, les élèves ne construisent pas un dialogue *stricto sensu* mais ils s'autorisent à intervenir dans la pensée d'autrui, par exemple, quand ils poursuivent l'idée d'un autre, la modifient ou l'exemplifient, sans que pour autant la prise de parole devienne dialogique. De sorte que penser en archipel permet de rechercher du sens à une réalité complexe et d'articuler une constellation d'idées afin de rendre intelligible, collectivement et singulièrement, le monde fluide que nous habitons.

Enfin, nous référons à la définition de la *conversation* posée par Comte-Sponville en tant que forme langagière fluide : "c'est parler ensemble, sans chercher à convaincre l'autre, ni à le vaincre : le but est de se comprendre, non de se mettre d'accord. Se distingue par là-même de la *discussion* (qui suppose un désaccord et le désir d'y mettre fin) et du *dialogue* (qui tend vers une vérité commune). La conversation ne tend vers rien ou ne tend que vers elle-même." (2001, p.213). Néanmoins en qualifiant cette conversation de *philosophique*, nous esquissons une visée qui est en lien avec l'apprentissage d'un *regard* philosophique ouvert, en recherche, comme nous le développons dans le chapitre suivant. Plus précisément, il s'agirait d'une

⁶ in *Œuvres Tome IV - Traité Politique - Lettres* - Trad. Ch. Appuhn, 1966, p. 12. Paris : GF-Flammarion.

conversation philosophique régulée par l'intervention de l'animateur de l'atelier est garant d'une prise de parole évitant la moquerie, l'apitoiement ou le rejet, et qui cherche à proposer des liens entre les paroles, en reformulant, en supposant, en questionnant aussi. La carte mentale des échanges est ainsi un support heuristique qui permet de s'intégrer librement à la réflexion, au niveau où l'on peut et quand on le souhaite.

Sur le plan d'une visée philosophique, nous évitons de tenir une ligne systématique telle que le conflit, l'opposition, la dispute ou la recherche de consensus, à l'exception d'une quête d'émancipation : tendre vers soi-même en pensant par soi-même, en compagnie d'autrui. C'est un véritable défi car dans l'atelier P&C, la pensée est publique, elle s'élabore avec les autres. L'objectif est d'*entraîner* les élèves à exprimer leur pensée dans tous les cas. S'ils sont d'accord avec une idée, il s'agit qu'ils se sentent libre de le dire, de le partager mais également d'approfondir la pensée de l'autre, et progressivement de la compléter. Dans le cas inverse, le but est que les élèves s'autorisent à exprimer leur désaccord, et petit à petit qu'ils cherchent à comprendre en quoi leurs idées divergent dans l'échange avec les autres. Notre visée n'est donc pas celle d'une victoire oratoire qu'il faudrait remporter sur l'autre : ni posture intellectuelle originale, ni prise de pouvoir à force d'arguments certes, mais bien la construction de sa propre pensée, à la fois plurielle et singulière. Précisons que le terme *s'entraîner* est récurrent dans notre présentation car il dénote un mouvement, ici celui de la dynamique d'une pensée qui (se) cherche, mais il connote aussi une intention, celle de *s'essayer* au doute. Sans développer outre mesure une recherche étymologique, rappelons que le terme *essai*⁷ renvoie à l'acte de *peser* au sens littéral puis à l'idée de *mettre à l'épreuve* d'où le double sens de s'exercer, d'expérimenter pratiquement et de chercher à discerner intellectuellement. Cette acceptation d'une pensée non *aboutie* en quelque sorte se réfère bien sûr à la démarche de Montaigne qui invite à une vision non péremptoire de la vérité : il s'agit donc de composer des *essais* de pensée sous différentes formes qu'elles soient verbales ou cartographiques. De plus, le verbe *s'entraîner* comporte à la fois une dimension pronominale et une dimension mutuelle car l'atelier est un espace-temps qui concilie un plan intérieur et un plan collectif. Et enfin, il est important de souligner sa vertu pédagogique car il rassure les élèves qui envisagent par cette consigne une potentielle réussite dans leur quête.

Par ailleurs, le protocole de P&C fait appel à plusieurs champs disciplinaires tels que l'histoire de l'art, l'esthétique, la philosophie pour enfants, la science du langage et la cartographie qui s'articulent dans une approche systémique en combinant une partie de leurs concepts, méthodologies et outils. Cette pluridisciplinarité offre aux élèves plusieurs entrées possibles dans le dispositif selon leurs affinités réflexives et sensibles car il nous semble important que l'élève puisse y participer à sa mesure et avec plaisir afin de s'approprier aux autres formes de compréhension, selon un processus fluide qui accompagne le mouvement de recherche plus qu'il ne le programme.

Enfin, les expériences exposées dans les romans lipmaniens sont fondées sur de nombreuses références philosophiques qui irriguent implicitement le récit-support à la réflexion (Daniel, 1997, p. 27). L'objectif est que les élèves s'approprient ces principes philosophiques et les adaptent à leur vie quotidienne, c'est en cela que l'expérience du roman est modélisable. À

⁷ "Issu du bas latin *exagium* "pesage, poids", "essai", dérivé de *exigere* "expulser" puis "mesurer, régler". A le sens général de "tentative, épreuve" vers 1140." in REY, A. (dir.). Dictionnaire historique de la langue française- Le Robert, 1998, p. 1307.

l'inverse, la démarche de P&C s'écarte de ce qui peut devenir modélisant en permettant une circulation subjective dans l'œuvre-support. C'est pourquoi nous spécifions l'expérience vécue dans P&C en termes de *vision* car il s'agit non seulement d'une entrée dans la philosophie par le regard mais aussi d'un apprentissage du regard, en tant que les participants reconsidèrent leur soi, le monde et les autres ainsi que les relations qu'ils tissent avec. Nous nous approchons en ce sens de l'idée complexe de Deleuze pour qui "Penser, c'est voir et c'est parler, mais penser se fait dans l'entre-deux, dans l'interstice ou la disjonction du voir et du parler." (1986, p.124). Les élèves sont invités dans un processus qui les embarque à l'endroit où ils sont vers une destination à la fois générale et spécifique à chacun : s'entraîner à penser ensemble selon les modalités qui leur sont propres pour s'ouvrir éventuellement à d'autres formes de pensée. Au final, le but de P&C est d'abord d'apprendre à *ouvrir les yeux*, et ensuite de s'emparer d'un *droit de regard*, c'est-à-dire de s'autoriser une recherche de compréhension.

Nous proposons ci-dessous deux figures synthétisant l'approche comparative que nous avons menée dans cette section.

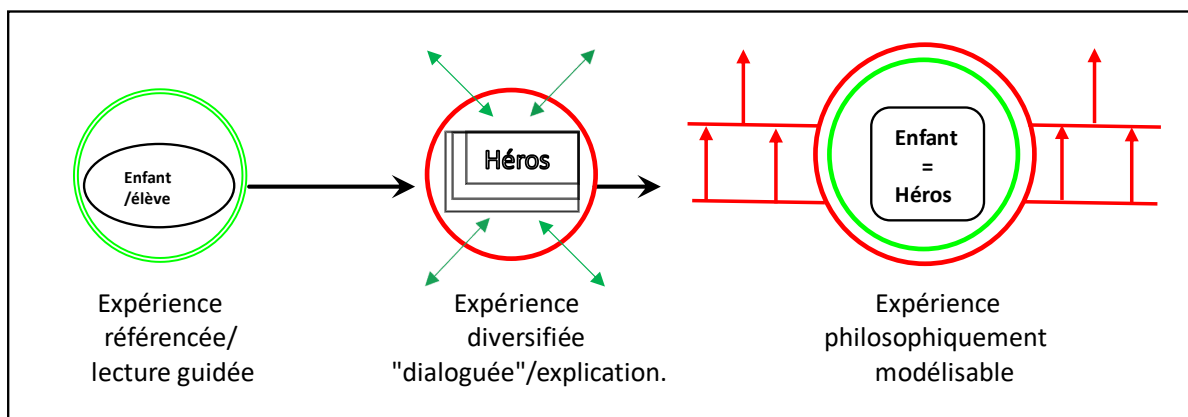


Fig.2 : Programmation graduelle / modèle progressif (Lipman)

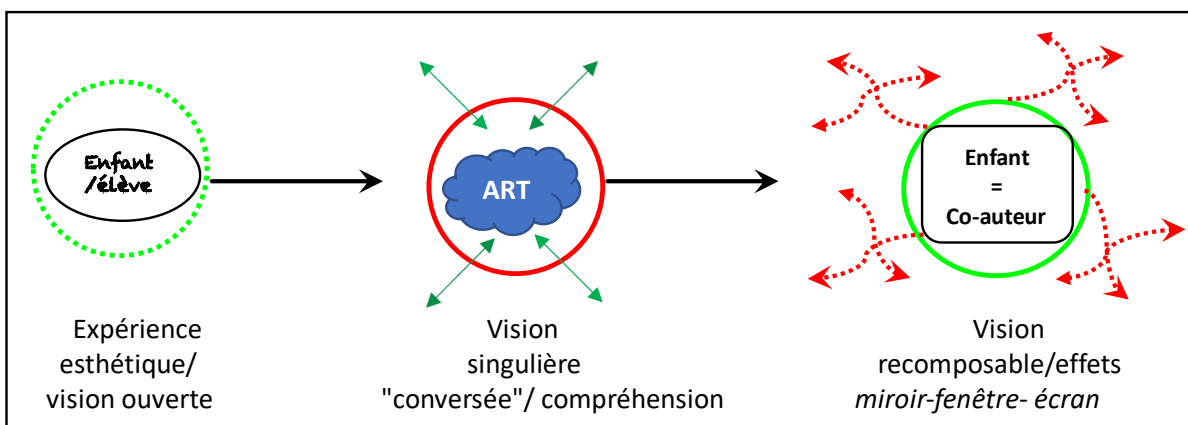


Fig.3 : Processus fluide / modèle arborescent (P&C)

À l'issue de cette ébauche comparative, nous pouvons soumettre l'idée que le fondement même de la PPE encourage une appropriation de son modèle qui est issu des thèses constructivistes, et s'ouvre donc à une re-construction au moins partielle par d'autres théoriciens ou praticiens tels que nous. De fait, notre approche pluraliste est d'ailleurs étayée par des références complémentaires qui sont développées ci-après.

II- LA PHILOSOPHIE À L'ÉCOLE DANS LE CONTEXTE FRANÇAIS : DES INFLUENCES SIGNIFIANTES

Cette section a pour but d'expliciter les caractéristiques de P&C en référence à d'autres auteurs qui ont contribué également à son élaboration, car notre dispositif s'est construit non seulement par adhésion mais aussi par contraste vis-à-vis de certains principes et concepts. Même si leur analyse formelle se fait a posteriori, il est important de signaler que les éléments développés ici n'appartiennent pas à la même temporalité que l'influence lipmanienne sur P&C, ils lui sont bien antérieurs. Si bien que l'on pourrait avancer qu'ils ont permis d'identifier les manques, les besoins et les divergences par rapport à notre dynamique de conception et qu'ils ont induit la rencontre avec le modèle de Lipman qui y répond en grande partie.

1- Une expérience engageante dans la pratique du philosophe avec les enfants

Une première expérience en formation initiale de professeur des écoles a permis l'entrée dans la philosophie avec les enfants grâce à Michel Tozzi et sa méthode de Discussion à Visée Philosophique (DVP). Dans cette section, nous présentons d'une part les points d'accès qui ont engagé notre pratique, et d'autre part les points d'écart qui ont permis de clarifier la particularité de P&C.

Les points d'accès concernent à la fois la forme de la démarche et l'esprit d'une *visée*. Tout d'abord, le protocole de la DVP apparaît intelligible pédagogiquement et abordable dans sa mise en œuvre matérielle, notamment en termes de support. En effet, les pistes telles que la "boîte à questions", la littérature jeunesse, la BD, l'affiche, l'extrait de film ou de pièce de théâtre paraissent adaptées à une approche courante de la vie de classe. Non seulement ces entrées autorisent d'autres explorations, notamment dans le champ de l'image d'art, mais elles favorisent des liens interdisciplinaires qui donnent du sens aux apprentissages.

De plus, l'approche par un débat réglé renvoie à des pratiques déjà familières dans le cadre de la pédagogie institutionnelle avec la distribution des rôles de président, reformulateur, synthétiseur, observateurs et discutants auprès des élèves. Ces différents rôles impliquent la mobilisation de "comportements démocratiques et de capacités réflexives" (Tozzi, 2008, p. 102) qui sont autant de points de repère facilitant l'engagement des enseignants qui débutent dans cette pratique du philosophe avec les enfants. Un autre point d'accès concerne la lisibilité des exigences intellectuelles mobilisées par les élèves autour de "trois objectifs noyaux : problématisation-conceptualisation-argumentation" (Tozzi, 2008, p.109). En effet, les enseignants peuvent intégrer aisément ces objectifs au vocabulaire didactique et à leur pratique pédagogique car ils comportent une dimension transversale des apprentissages, dimension très prisée notamment par les adeptes de la pédagogie de projet que nous sommes.

D'autre part, la *visée* est ici bien spécifiée, elle est d'ordre philosophique à travers la terminologie de J.-C. Pettier que Michel Tozzi reprend. Outre la dimension de *progressivité*, Pettier (2008) détermine des critères qui caractérisent, partiellement ou totalement, les pratiques "à visée philosophique" : *la philophilie, l'universalité, la normativité, l'altérité et l'organisation*. Nous retenons en particulier le critère *d'universalité* qui insiste sur une mise en œuvre abordable et motivante de l'activité pour tous les élèves par un enseignement attentif et adapté à l'hétérogénéité d'apprentissage. Nous adhérons au critère *d'altérité* dans le sens où l'un des enjeux de P&C est d'articuler à la fois la singularité et l'universel dans la relation langagière aussi bien dans le rapport à l'œuvre-support que dans les échanges au sein du

groupe. De plus, nous associons P&C à cette expression car notre dispositif se situe dans une étape préparatoire à des exigences philosophiques : il s'agit d'initier les élèves à une pensée philosophique qui est donc en l'occurrence potentielle, de les motiver pour qu'ils mobilisent leur capacité réflexive, en différenciant les degrés de complexité et les tâches à réaliser. En ce sens, nous pouvons évoquer une pensée *en devenir* philosophique.

Les points d'écart se situent essentiellement sur l'approche formalisante de la démocratie. En effet, la DVP s'organise sur le mode d'un débat réglé dont les caractéristiques sont proches du débat démocratique qui a pour but de prendre une décision. Dans ce type de dispositif, les élèves assurent la mise en œuvre des échanges grâce à des règles aidantes, et idéalement ils exercent leurs droits et responsabilités. Il nous semble que cette mise en scène formelle risque d'évoluer en *jeux de rôles* tenus par certains élèves, sans qu'ils en saisissent complètement l'enjeu. Sur ce plan, nous partageons la vision complexe lipmanienne qui envisage "l'éducation à la citoyenneté par l'apprentissage de l'autonomie, de la coopération et de la participation" (Leleux, 2008, p.188). Au fond, nous postulons que ce sont plutôt les effets de la mobilisation de la pensée multidimensionnelle qui tiennent lieu de promesse démocratique.

Ce qui nous amène à un deuxième point d'écart concernant la prééminence du modèle rationaliste dans l'approche de Tozzi. En effet, nous prenons la mesure ici de la nécessité de composer aussi avec la part de sensible, d'intuition, d'interprétation, de subjectivité qui intervient dans l'acte de réfléchir, dans toute situation d'apprentissage, et notamment si elle est à visée philosophique.

Paradoxalement, c'est en cherchant à clarifier le caractère pluriel de P&C que nous explorons d'autres pistes, comme celle de Lalanne qui conçoit un atelier dont "l'objectif y est d'apprendre à penser, à réfléchir philosophiquement." (Calistri, 2004, p. 38).

2- Une vision recentrée sur la philosophie

Suite à la découverte de la DVP théorisée par Tozzi, notre incursion dans la philosophie avec les enfants s'est orientée vers la méthode de *l'atelier de philosophie* élaborée par Anne Lalanne (2002, 2004), elle-même influencée par le modèle lipmanien. Grâce à sa dimension testimoniale, cette approche répond à notre besoin de projeter une pratique philosophique dans la réalité pédagogique d'une classe. Notre objectif ici n'est pas de faire une lecture critique de cette démarche mais de présenter les éléments qui ont contribué à l'élaboration de P&C. Ainsi nous choisissons de dégager quatre focus spécifiques : premièrement la légitimité du questionnement enfantin, deuxièmement le cadre "atelier", troisièmement la place de l'adulte, et quatrièmement le vivre-ensemble.

Tout d'abord, nous adhérons à la prise en compte de la parole des enfants en tant que légitime ainsi qu'à la place donnée à la question dans la mesure où le questionnement est à double sens : de l'adulte à l'enfant mais aussi de l'enfant à l'adulte. C'est cette prise de risques partagée qui apaise, selon l'angle de vue des participants, la peur de perdre son autorité ou celle de se tromper, et qui permet d'établir un contrat didactique équilibré et fructueux. Car même en dehors d'une pratique philosophique, il apparaît que la réflexion menée à l'oral est une clé pour comprendre, apprendre mais aussi se construire (Bucheton, 2017, b).

Deuxièmement, le mot *atelier* étant un terme sensible et très connoté dans le mode éducatif, Lalanne (2007) précise qu'il n'est pas forcément inhérent à une organisation coopérative ou vue comme alternative. Pour elle, il s'agit d'un lieu d'effort, de travail sur les mots afin que les élèves formalisent leur pensée et leur questionnement. Ici, l'atelier est à la fois un "temps suspendu" et un lieu "sans domaine circonscrit". Cette définition de l'atelier rejoint partiellement celle de P&C dans la mesure où nous considérons également que cet espace-temps est dédié à l'apprentissage du penser, et que par conséquent il cristalliserait la finalité intrinsèque d'une école démocratique. De plus, la notion d'effort est aussi prise en compte, mais peut-être sous un autre angle. En effet, c'est justement parce que réfléchir est un acte coûteux, donc qui demande un effort, que nous avons privilégié l'entrée par l'image d'art et non par l'écrit. Enfin, contrairement à Lalanne, nous préconisons une congruence entre la mise en œuvre d'un AP et le choix d'une pédagogie ouverte dans laquelle les pratiques coopératives sont opérantes. Nous avons observé que la dimension collective de la pensée a besoin d'un cadre sécurisé et régulier pour se développer. De sorte que c'est justement parce que l'on autorise les élèves, à d'autres moments d'apprentissage, à réfléchir ensemble et à remettre en question le sens des mots et des actes, autour de sujets non philosophiques que cette pratique devient authentique, c'est-à-dire vivante et non formelle. C'est pourquoi, dans notre idée, le concept d'*atelier* renvoie aussi à la pédagogie dite institutionnelle théorisée par Freinet, influence que nous développons dans le dernier chapitre de cette partie consacré spécifiquement à la pédagogie et la philosophie de l'éducation.

Troisièmement, le rôle de l'adulte dans l'atelier de Lalanne est à la fois exigeant et médiateur. On peut parler d'un fort guidage de l'adulte inspiré par la technique socratique de la maïeutique tout en permettant une circulation des échanges basée sur la reformulation et la structuration des idées collectivement. Dans cette approche, les compétences philosophiques de problématisation, argumentation et conceptualisation sont considérées en tant que "savoirs à enseigner", à la différence de notre dispositif dans lequel elles ne correspondent pas à des objectifs prioritaires, même si elles sont stimulées au fil des étapes et que l'adulte régule activement les échanges. De plus, Lalanne récuse le "cours bouillonnant" de la conversation quand elle affirme que : "Guider permettra d'éviter la dérive des idées en les balisant, c'est-à-dire en les repérant"(2004, p. 54). À l'inverse, P&C commence par une conversation avec et autour de l'œuvre-support et se poursuit par une conversation philosophique avec les autres et face à eux. La forme conversante a une fonction de *passerelle* afin de faciliter, d'une part la prise de parole des élèves, surtout les moins à l'aise avec une pensée rationnelle et/ou dont le bagage lexical est plutôt restreint, et d'autre part le passage du personnel à l'universel.

Quatrièmement, la référence aux valeurs démocratiques est mise en œuvre dans l'atelier philosophique de Lalanne avec fluidité afin d'assurer un déroulement responsable, respectueux et harmonieux des échanges mais non comme un objectif formel d'éducation à la citoyenneté. Nous partageons cette approche fluide de la citoyenneté dans l'encadrement de la pratique philosophique. Cependant, dans la mesure où nous souhaitons contribuer à développer la capacité des élèves à *réfléchir-et-vivre-ensemble*, nous pouvons avancer que notre dispositif vise également à participer à l'éducation de citoyens du monde. Ce dernier focus révèle le caractère "philosophico-centré" (Calistri, 2004, p.38) du dispositif de Lalanne. De formation philosophique, Anne Lalanne découvre le modèle Lipman dès 1994, puis s'intéresse aux travaux de Tozzi et de son courant. Indépendamment, elle construit une approche qui récuse toute instrumentalisation de la philosophie à l'école, et soutient que "(...)

la philosophie ne sert à rien, elle n'éduque pas à quelque chose de spécifique, elle ne peut être une « pédagogie du détour », elle est d'abord et avant tout l'effort de tout être humain de se tenir debout en éprouvant sa liberté dans sa quête de sens et en l'assumant." (2007, p.13). Même si la démarche de P&C s'inscrit dans une recherche de sens et d'émancipation, ce fort ancrage dans la discipline philosophique ne la caractérise pas. C'est pourquoi notre dynamique de conception s'est nourrie d'appuis différents pour consolider notre approche de la philosophie avec les élèves.

3- À la recherche de repères praxéologiques complémentaires

En ce sens, la démarche de Galichet dans "*Pratiquer la philosophie à l'école, 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège*" (2004) propose une trame très aidante pour engager un travail structuré et structurant. En effet, Galichet présente une méthodologie transférable permettant une autonomie dans l'élaboration d'autres débats que ceux de son ouvrage, stimulant ainsi une créativité potentielle du praticien. Les éléments d'ingénierie déclinés selon la terminologie de l'auteur en *intérêt du thème*, *questionnement*, et *démarche possible* ont contribué à la conception de la phase préparatoire de P&C.

Tout d'abord, la recherche de thèmes pertinents tant au niveau de l'expérience existentielle des élèves que de leur dimension philosophique à travers des références classiques, aiguise progressivement notre regard critique et constitue les prémisses d'une culture dans ce domaine. Cet exercice de mise à distance nous est apparu essentiel pour s'impliquer et impliquer le groupe sur un terrain relativement balisé. Nous soulignons cette relativité car elle est fonction de plusieurs temporalités qui coordonne l'atelier, celle des "enjeux politiques et éthiques contemporains" (Galichet, 2004, p.3), celle du vécu de la classe concernée, mais aussi la temporalité de la personne qui anime l'atelier selon ses compétences et ses aspirations éducatives.

Puis la méthodologie prévoit la formulation d'axes de questionnement afin d'organiser le déroulement des échanges. Il s'agit de pistes plausibles, que Galichet élabore à partir de situations vécues dans des classes expérimentales, qui comportent des indications sur les éventuels points d'achoppement dans la discussion. Cette procédure a contribué à nous faire prendre conscience de la nécessité d'anticiper les prises de parole aussi bien du côté des élèves que de celui de l'animateur à travers l'ébauche d'un plan de discussion.

Ensuite, Galichet expose différentes approches possibles telles que l'inductive, la déductive ou la polémique, comme autant d'appuis méthodologiques à explorer selon le sujet choisi. Cette ouverture multiple a nourri notre conception des échanges, notamment dans la structuration des plans de discussion. Cependant, la recommandation de pratiquer des "exercices préliminaires" pour préparer le débat considéré comme "une forme privilégiée de la réflexion philosophique" (Ibid.) ne semble pas appropriée à la dynamique de P&C qui tente de s'écarter d'un schéma par trop planifié et de provoquer un appel d'air pour les élèves qui ne maîtrisent pas les codes de la prise de parole ou qui ont des représentations négatives sur leurs capacités intellectuelles. En ce sens, nous nous inscrivons plutôt dans la mouvance de Daniel Favre (2010) avec la recherche de motivations internes des élèves et de Serge Boimare (2004, 2008) avec la pratique du *nourrissage culturel*, deux approches que nous explicitons dans le chapitre consacré à la pédagogie et la philosophie de l'éducation. Certes, les élèves sont immergés dans

un dispositif qui peut paraître complexe mais nous faisons le pari d'un réinvestissement au fil d'une pratique régulière, qui selon une vision spiralaire fait progresser leurs capacités en revivant des activités mais à travers des univers artistiques différents. Par ailleurs, ce type d'exercices préparatoires peut être l'occasion d'influencer la pensée des élèves, en particulier si le travail est réalisé à la maison. De plus, il nous semble important de préserver un effet de découverte collective face au thème proposé, quel qu'en soit le support, et d'éveiller la motivation des élèves pour une activité décalée de l'habitus scolaire.

Enfin, deux autres points de la méthode présentée par Galichet nous ont permis de préciser le rôle de l'adulte dans l'organisation des échanges et le rapport à l'écrit au cours de P&C. Sur le premier point, l'auteur utilise l'expression "présidence du débat" tout en mettant en garde l'adulte contre une quelconque prise de pouvoir sur les élèves dans ses interventions. C'est pourquoi nous préférons les termes d'*animation* ou de *médiation* dans l'idée de déplacer la représentation souvent verticale que les élèves se font de la prise de parole : l'adulte pose des questions dont il connaît les réponses. En ce sens, nous délimitons le rôle de l'adulte dans P&C à être le garant du cadre, à distribuer, reformuler, clarifier et à relancer la parole selon les besoins de l'atelier. Contrairement à certaines "conditions institutionnelles" prônées par Galichet au sujet de la "présidence du débat" (2004, p.4-5), nous évitons de "structurer les interventions" des élèves et "d'en dégager les principales conclusions" afin d'affranchir la pensée des élèves de notre schéma réflexif et de ne pas fixer des réponses dans le but de permettre à terme l'émergence d'autres réponses, au détour d'une autre réflexion. La place de l'adulte renvoie, en miroir, à celle des élèves dans le dispositif, et notamment leur place dans l'espace. Ainsi, à l'inverse des suggestions de Galichet, la pratique de classe prouve que l'installation selon une figure fermée dans laquelle tout le groupe peut se voir ne facilite pas plus les échanges que l'installation dite "traditionnelle", en rangées. Au contraire, les élèves paraissent déstabilisés, perdent leur spontanéité en étant passifs ou l'exagèrent en se dissipant. Pour notre part, nous privilégions une disposition en hémicycle, dans la classe habituelle où les élèves se sentent comme protégés, derrière *leur* bureau précisément. De sorte que nous constatons que le cadre scolaire ainsi assumé incite les élèves à adopter cette posture réflexive dans d'autres situations d'apprentissage.

Le deuxième point concerne la mise en œuvre d'un "*cahier de philosophie*". Cette suggestion a provoqué un questionnement sur le choix de cet outil mais elle a aussi permis de déterminer d'autres options de fonctionnement. Tout d'abord, nous avons constaté grâce à notre expérience dans l'enseignement que le rapport à l'écrit⁸ est très hétérogène dans un groupe d'élèves et que l'écrit, en tant que vecteur de la pensée, est souvent discriminant pour les élèves en difficulté scolaire. Si bien que la simple proposition de tenir ce "journal de bord", même sur la base du volontariat, peut leur paraître inaccessible et souligner leur fragilité par rapport à d'autres élèves. De plus, cet outil, même s'il n'est pas évalué à proprement parler, peut faire l'objet d'une reconnaissance marquée de l'enseignant et susciter ainsi un enjeu équivoque, à la fois intime et scolaire pour l'élève. En effet, l'universel étant fréquemment abordé à partir de son expérience de vie, l'enfant pourrait, dans sa rédaction individuelle,

⁸ C.f. Joubaire Claire (2018). *(Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 123, mars. Lyon : ENS de Lyon. Au sujet notamment des travaux de B. Lahire (2008) concernant l'écriture en tant "pratique sociale" (p. 6), de M.-C. Guernier et al. (2017) autour des "liens entre rapport à l'écriture et exclusion sociale" (p.12) et de la recherche de Joannidès (2014) sur " l'apprentissage contraint de la norme pour l'écriture scolaire" (p.11).

confondre une écriture "pour soi" et une écriture "pour l'école" selon la terminologie de Joannidès (2014)⁹. C'est pourquoi au niveau des élèves, nous privilégions la modalité de l'oral et l'expression graphique collective. En revanche, la personne qui anime P&C prend en charge l'écrit avec la notation au tableau des idées du groupe, ou bien confie cette tâche à un élève volontaire, comme le préconise Galichet. À ce sujet, nous précisons que la motivation d'élèves plutôt fragiles scolairement pour assurer cette fonction a confirmé la pertinence de notre choix d'écriture collective. De fait, cette prise de notes est un rouage fondamental dans l'AP, car étant visible et modifiable, elle apporte aux élèves un appui pour avancer dans la réflexion. Néanmoins, l'idée de trace écrite individuelle a évolué durant nos années d'expérimentation, à travers des documents réflexifs proposés aux élèves, mais non commentés par l'adulte référent. Il s'agit de compléter un dessin matriciel, rappelant l'œuvre-support, permettant un recueil de leurs idées, sensations ou impressions, d'un point de vue personnel et singulier, sous la forme qui leur convient : dessin, mot-clé, phrase ou autre. Ainsi la trace écrite offre à l'élève une occasion pour effectuer un retour sur soi, sur le moment vécu et sur les idées partagées ou pas.

Pour conclure, la découverte de cet ouvrage de Galichet a permis de consolider nos repères méthodologiques, de justifier le choix de certaines modalités de notre dispositif, notamment au niveau du support de réflexion, et au final de clarifier notre démarche. Toutefois, un besoin de mise en perspective et de compréhension métacognitive de notre dispositif a émergé au fil de notre pratique. Et par conséquent notre recherche de ressources s'est poursuivie.

4- Vers une posture réflexive

C'est dans l'ouvrage d'Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et de Martine Maufrais, "*Chouette! Ils philosophent!*" (2010) que nous trouvons non seulement certaines réponses aux questions que nous nous posons, mais également certaines questions que notre dispositif génère. En effet, ce "guide à la fois théorique, pratique et linguistique" (préface de M.-F. Daniel, p. 15) parvient à articuler des apports conceptuels, des pistes de mises en œuvre et des analyses de situations à travers un riche corpus d'extraits de discussion. Ce travail dense et rigoureux qui relève d'une "didactique critique et prospective" (expression de J.-L. Martinand citée par Tozzi, préface p.16) a joué trois fonctions dans notre processus de réflexion : d'abord *argumentaire*, puis *ressource* et enfin *laissez-passer*.

Tout d'abord, nous y avons trouvé des arguments pour être en conformité avec l'institution et la communauté éducative, et pour justifier et défendre la pratique de la PPE à l'école, notamment la capacité de penser qu'elle développe chez les élèves, et par là-même comment elle contribue à améliorer leurs résultats scolaires. De plus, un développement fourni et méthodique démontre comment établir des liens avec les Instructions Officielles de l'époque (2008) en s'appuyant particulièrement sur l'apprentissage transversal de la langue, de l'oral, et cela à travers de nombreux apports théoriques sur le langage et d'analyse de discussions. Cette démarche analytique dans la recherche d'arguments a permis de mieux comprendre comment expliciter l'utilité d'un dispositif tel que P&C, et se révèle transférable pour démontrer l'intérêt éducatif et cognitif de sa dimension cartographique.

⁹ Joannidès R. (2014). *L'écriture électronique des collégiens : quelles questions pour la didactique du français ?* Thèse, Université de Rouen.

Par ailleurs, la fonction ressource de ce guide intervient dans l'analyse de situations vécues concernant des écueils de langage et de postures d'accompagnement dans la circulation des échanges, notamment dans les reformulations et relances qui assurent les articulations de la discussion. Des exemples de plans de discussion sont ainsi présentés en fonction des objectifs visés tels que la recherche d'alternatives ou l'approfondissement de la réflexion.

Ce foisonnement de ressources, comme nous le précisons en introduction, a également remis en question notre démarche, et notamment révélé la nécessité d'un questionnement sur le "style" d'animation. Si bien qu'une recherche par défaut s'est amorcée dans l'identification de postures à écarter telles que : expert qui impose un fil directeur à la discussion; omniscient en adoptant une attitude supérieure; commentateur voire juge quant aux propositions exprimées; normatif dans les réponses potentielles; provocateur ou intrusif en induisant des réactions de l'ordre de l'aveu ou de la confiance; exclusif dans la circulation des idées poussant chaque élève dans ses retranchements; méta-intervenant en exprimant un éclairage technique au fil de la discussion, par exemple pour expliquer aux élèves ce qu'est une hypothèse. À l'inverse, une détermination des postures à privilégier s'est dégagée, et tout d'abord la part d'ignorance à assumer. N'étant pas philosophe de formation, une démarche est à articuler entre un certain retrait concernant ce champ disciplinaire et des appuis théoriques et pratiques dans le domaine maîtrisé de la pédagogie, éléments qui sont développés ultérieurement. Par conséquent, avant de les contextualiser selon des références théoriques, nous pouvons avancer que les postures retenues sont plutôt du type : fluide en évitant ce qui peut être vécu en rupture comme des synthèses intermédiaires, explications, conclusions et rejet d'une parole d'élève; chercheur en participant à la réflexion sous forme de questions et de reformulation, malgré une préparation préalable de l'atelier et certaines idées déjà construites; aidant en assurant un cadre sécurisé, une écoute attentive et en donnant de la place à différents degrés d'intervention des élèves; confiant dans la capacité du groupe à explorer un sujet; juste; rigoureux; et enfin médiateur en reliant les personnes et les idées, en incitant le passage du singulier au pluriel, et du personnel à l'universel. Toutes ces postures présentées ici de façon exhaustive sont bien sûr mobilisées au mieux possible, partiellement ou encore maladroitement. Au fond, ce travail critique est basé sur la recherche d'une adéquation entre les dimensions de l'être, de l'action et de la parole de la personne qui anime la discussion, afin d'éviter le plus possible de contradictions entre la réalité et la finalité de l'atelier, dans un esprit de perfectibilité.

Enfin, ce guide a joué un rôle de *laissez-passer* tel un encouragement implicite à expérimenter la philosophie pour enfants, mais aussi à participer à un mouvement dans lequel les dispositifs établis deviennent des tremplins pour s'approprier une méthode jusqu'à en modifier la mise en œuvre. Dans notre cas, nous pouvons parler d'un encouragement à ouvrir une piste bien particulière qui traverse la PPE, l'art et la cartographie métaphorique. Et c'est cette intersection disciplinaire que l'on pourrait qualifier d'innovante.

Tout ce procédé de mise à distance a révélé certaines spécificités de notre dispositif qui demandent encore une recherche de cohérence avec le champ philosophique. C'est ainsi que la recherche des attributs d'un concept dans la phase de construction métaphorique peut contribuer à la portée philosophique de P&C en mobilisant particulièrement la compétence de conceptualisation.

III- UN LIEN AVEC L'APPRENTISSAGE DE L'ABSTRACTION SELON LA MÉDIATION SOCIO-COGNITIVE

Pour rappel, il s'agit pour les élèves de mener une enquête afin de trouver les attributs d'un concept, à partir d'exemples et de contre-exemples choisis par l'enseignant, dans un premier temps. Puis, il leur est demandé de vérifier la définition du concept à travers la construction d'autres exemples, qui attestent sa compréhension par cette transposition. Nous parvenons à articuler la *médiation socio-cognitive* élaborée par B.-M. Barth (1987, 1993, 2013) à la mise en œuvre de P&C à travers deux aspects.

À l'instar de Tozzi (1992 a-b), nous avons adapté cette méthode pour initier les élèves, en amont de P&C, à identifier des questions d'ordre philosophique ou non, à en construire et à les mettre à l'épreuve au cours d'échanges avec le grand groupe.

D'autre part, le travail sur l'élaboration d'une métaphore rejoint la médiation socio-cognitive qui a pour but l'apprentissage de l'abstraction à partir de la critérisation de concepts puisque les propositions métaphoriques viennent des élèves et sont discutées pour en éprouver la pertinence.

Se référant aux travaux de J.S. Bruner, B.-M. Barth met en œuvre le conflit socio-cognitif, affirmant que « le dialogue qui accompagne la confrontation d'exemples et de contre-exemples est un moyen important pour clarifier et rectifier les modèles que les élèves sont en train de construire.(...) Il y a confrontation entre les conceptions des uns et des autres : ce conflit conceptuel entre les élèves se manifeste par la discussion et l'argumentation » (Barth, 2008, p.170). En ce sens, le concept de *médiation socio-cognitive* converge vers celui de *communauté de recherche* qui dans l'idée de Lipman « (...) se compose de personnes soucieuses de contribuer à la restructuration de l'expérience individuelle et sociale, au moyen de leur intelligence, mais aussi de leurs sentiments et de leurs consciences » (Daniel, 1997, p.209). De plus, la procédure conçue par B.-M. Barth est en résonance complète avec le dispositif de DVP dans le sens où elle fait appel aux mêmes opérations cognitives, telle que la justification par exemple. Selon cet auteur, « la justification mène à un jugement critique, à l'argumentation et à l'auto-évaluation. C'est dans ce processus que l'élève apprend : *s'il y a présence de tel et tel élément (attribut), alors je me trouve devant tel phénomène (concept)*. Il s'agit d'un raisonnement hypothétique, vérifié en cours de route, et qui se conclut par une généralisation » (Barth, 2008, p.172). Dans P&C, ce travail de critérisation des concepts intervient particulièrement dans la phase de construction de légende métaphorique.

Enfin, la procédure mobilisée dans la démarche de B.-M. Barth, comme dans le dispositif P&C, vise à une autonomie de pensée et une capacité de conceptualisation que les élèves pourront transférer dans d'autres champs disciplinaires, acquérant par là-même une « stratégie pour construire le sens » (Barth, 2008, p.167). De sorte que nous pouvons avancer que la référence à la *médiation socio-cognitive* est cohérente avec le cadre pédagogique socio-constructiviste qui innerve le dispositif P&C.

Après avoir analysé les paramètres qui structurent l'AP de P&C à travers les différentes influences de praticiens et de chercheurs, nous nous proposons de déterminer ce qui le caractérise spécifiquement.

IV- À LA RECHERCHE DE LA SPÉCIFICITÉ DE L'ATELIER PHILO DE P&C

Rappelons qu'à la base de notre approche, nous faisons l'hypothèse que s'engager à regarder une œuvre d'art, à la problématiser et à la cartographier métaphoriquement permet de reconsidérer la manière de penser la réalité, et de chercher à la conceptualiser. C'est-à-dire que l'intersubjectivité, le discernement et la divergence qui s'activent pendant les trois phases du dispositif vont évoluer en tissant les fils d'une pensée créative à ceux d'une pensée rationnelle. Le choix du support d'un AP révèle donc non seulement la visée de l'activité envisagée mais également la spécificité de la méthode pour y parvenir. Par conséquent, le support de réflexion serait donc à la fois un moyen et une composante de la finalité de l'AP. L'intention de cette section est d'identifier les critères qui explicitent le choix d'une image d'art en tant que support pertinent pour une entrée créative dans la réflexion philosophique, et non d'aborder la dimension proprement esthétique de l'œuvre-support qui est développée dans le chapitre suivant dédié à la médiation artistique.

1-Poser les critères de choix du support...

Dans un premier temps, nous appuyons notre réflexion sur les cinq critères développés par Delille (2016), puis nous mettons en perspective ces critères selon une approche croisée et critique (dir. Leleux, 2008) et enfin nous modulons l'utilisation du support "image d'art" en envisageant de le compléter par une forme textuelle, type récit mythique.

Tout d'abord, nous présentons l'approche de Delille qui se réfère à l'esprit des romans philosophiques de Lipman. Bien que ces critères soient élaborés en vue d'utiliser des supports écrits, autres que les documents du protocole lipmanien, ils permettent d'explicitier partiellement le choix d'une œuvre d'art comme entrée de notre dispositif.

Premièrement, nous retenons le critère de *pluralité thématique* qui avance que le support est considéré comme déclencheur de réflexion pour le plus grand nombre possible d'élèves, dans la mesure où l'œuvre d'art est d'autant plus pertinente qu'elle propose justement une multiplicité de questionnements, donc de sujets de réflexion. Deuxièmement, le critère d'une *incrustation à l'histoire de la philosophie* se détermine par la référence à des positions théoriques sous forme de problème ou de citation. Ce critère est pris en compte selon l'œuvre choisie qui peut susciter l'évocation d'une idée ou d'un récit édifiant relevant du champ philosophique. Troisièmement, deux critères sont envisagés pour pallier le critère précédent si les repères philosophiques sont limités. Dans ce cas, c'est la dimension *exemplaire* du support qui est mise en scène, d'une part à travers des personnages se questionnant eux-mêmes et d'autre part, à travers la pluralité de leurs points de vue. L'œuvre-support peut ainsi renvoyer indirectement ou implicitement à des références philosophiques selon la situation figurée par l'œuvre, situation qui peut s'assimiler à une scène qui présenterait un moment-clé de l'existence. Quatrièmement, *l'identification* aux personnages du récit est un critère qui implique une réflexion cherchant à distinguer ce qui est de l'ordre du *Même* et ce qui est de l'ordre de *l'Autre*. En ce sens, l'image apparaît comme un espace de discernement potentiel, suffisamment à distance pour faciliter un travail d'empathie. Enfin cinquièmement, le dernier critère fait référence aux *valeurs de la CRP* de Lipman. Qu'elles soient mises en œuvre ou non par les personnages, elles sont un sujet de questionnement sur les normes sociales. Ainsi une œuvre d'art de par son étrangeté stylistique ou la transgression de son sujet peut aussi bien entraîner la prise de conscience de certaines certitudes que mettre en question leur

fondement.

Par ailleurs, des éléments critiques et analytiques (dir. Leleux, 2008, p.134-142) complètent la détermination de ces critères à travers les réflexions issues d'un panel de discussion lors d'un colloque¹⁰ sur la démarche de Lipman. Nous pouvons ainsi souligner la pertinence de l'image en tant que support de réflexion pour les générations contemporaines qui sont sollicitées par l'image dès leur plus jeune âge (Cossin in Leleux, 2008, p. 135). Le choix d'une œuvre-support se trouve par là-même justifiée par rapport à un contexte générationnel et par voie de conséquence, à une nécessaire éducation à l'image. Par ailleurs, si Monique Mahieu (Ibid. p. 135) relève le caractère démocratique de l'écrit en tant que "référentiel commun", nous considérons que l'écrit peut être aussi un obstacle cognitif pour les élèves dont les compétences de lecture sont fragiles ou qui ont un rapport à l'abstraction encore peu développé. Alors que l'image est un vecteur immédiat, sensible et à portée universelle. Pour autant nous n'excluons pas une complémentarité avec un support écrit afin de nuancer ou d'approfondir une problématique comme nous le verrons plus loin avec le mythe. Notre approche s'écarte donc de celle de Jacques Lévine qui, selon une démarche issue de la psychanalyse, remet en question l'utilisation même de support comme nécessaire à la réflexion (Ibid. p. 136). D'après lui, le débat pouvant s'amorcer à partir de questions, il privilégie la prééminence de la parole dans la construction de la pensée, de la personne et de "ce qui augmente notre humanité" (Ibid. p.137). En ce sens, nous pouvons déduire que les modalités d'un dispositif sont partie prenante de la finalité qu'il vise. Et dans le cas de P&C, le support est à la fois un moyen de mise en œuvre et une composante de la "matière" philosophique qui est explorée. D'une part, le support assure une fonction de *prétexte* dans la mesure où il est mis *devant* les élèves, à l'épreuve de leur regard et de leurs capacités réflexives, et d'autre part il joue un rôle de *texte* au sens étymologique de "trame", mais aussi de "récit" dès lors que l'œuvre d'art porte en soi une matière subjective et singulière, propre à la réflexion.

Enfin, Marie-France Daniel estime fondamentale l'utilisation d'un support quel qu'il soit, dans la mesure où il génère "des dilemmes et des ambiguïtés qui vont stimuler le doute et la curiosité des élèves"(Ibid. p. 140). De même, nous avons constaté au cours de nombreux ateliers P&C qu'une image d'art induit une relation qui peut se décliner en équivoque, incertitude, détour, décalage, suspens voire en incompréhension. C'est justement à partir de ce que nous pourrions nommer ce *trouble* de l'intelligible que des réactions et des questions surgissent de la part des enfants.

Pour autant, nous concevons la possibilité de moduler l'entrée dans la réflexion philosophique en complétant le support imagé par un support écrit, notamment si l'œuvre se réfère à un récit fondateur. Nous envisageons ce complément dans un désir de compréhensibilité, afin de se conformer au thème ayant inspiré l'œuvre-support. En effet, l'appui du texte référent permet de dégager la problématique initiale, celle qui est à l'origine de la création artistique, et par conséquent celle qui sera au plus près du sujet discutable. Dans le cadre de P&C, nous avons une prédilection pour le mythe en tant que support complémentaire à cause de ses dimensions métaphorique et philosophique. Sans prétendre à réaliser une étude approfondie sur la comparaison entre une pensée relevant du mythe et une pensée d'ordre philosophique,

¹⁰ Organisé le 14 février 2004, à Bruxelles, par le Parlement de la Communauté française de Belgique. Actes du colloque : C. Leleux (coord.). (2005). *Apprendre à penser dès 5 ans à l'épreuve du modèle de Matthew Lipman*. Bruxelles : De Boeck.

nous recherchons des points de rencontre entre ces deux formes de pensée afin d'argumenter le choix du mythe en tant que support auxiliaire de l'AP.

À ce sujet, il semble important de rappeler les travaux de Jean-Pierre Vernant (2016, préface de 1987, p. 1-15) qui nuancent la vision traditionnelle d'une opposition entre le mythe (*muthos*) et la raison (*logos*). Tout d'abord, il souligne la proximité de signification des deux mots dans la Grèce archaïque, *muthos* signifiant "parole, récit" et *logos* "parole, discours". Ce n'est qu'à partir du V^e s. avant notre ère que l'opposition entre les deux termes se cristallise autour des critères de vrai, fiabilité, rigueur, démonstration, renvoyant le mythe à "une assertion vaine, dénuée de fondement". En ce sens, Vernant précise qu'à cette époque, le mythe recouvrait de multiples formes aussi bien des "théogonies et cosmogonies, certes, mais aussi des fables de toute sorte, généalogies, contes de nourrice, proverbes, moralités, sentences traditionnelles". De sorte que le *muthos*, dans ce contexte grec, s'apparente à une parole diffuse, évanescence, colportée au fil des échanges et se distingue du *logos*, "pensé comme raisonnement valide et fondé".

Outre cette divergence concernant le sens de "parole" entre le *muthos* et le *logos*, Vernant (1996, p.403-410) relève dans une étude¹¹ un autre point de rencontre dans leurs origines, à savoir l'étonnement. Il cite pour cela Aristote qui affirme que "ce fut l'étonnement qui poussa les premiers penseurs aux spéculations philosophiques" (Métaphysique, 982 b 13). Nous pouvons également citer cet autre passage de la Métaphysique, peut-être plus explicite quant à notre recherche : "(...) douter et s'étonner, c'est reconnaître son ignorance. Voilà pourquoi on peut dire en quelque manière que l'ami de la philosophie est aussi celui des mythes ; car la matière du mythe, c'est l'étonnant, le merveilleux." (Aristote, I, 2, 982 b 18-19). En effet, Vernant souligne que "s'étonner" se dit *thaumazein* en grec et que le *thauma* dans le récit mythique renvoie à l'idée de "merveilleux" provoquant un effet de stupeur, à la différence des premiers philosophes de l'école de Milet pour qui cet étonnement fut une source de questionnement, de réflexion : "l'insolite ne fascine plus, il mobilise l'intelligence" (Vernant, 1996, p.407-408). De sorte que "le fond de pensée mythique où s'enracine la cosmologie" (Vernant, 1957 p.186) des premiers physiciens Ioniens génère la structure d'une pensée qui cherche à construire une compréhension du monde. On pourrait avancer que les mythes de l'antiquité ont une fonction explicative, "les philosophes n'ont pas eu à inventer un système d'explication du monde, ils l'ont trouvé tout fait." (Ibid. p.186). Pour autant, les philosophes milésiens développent une approche problématisante et abstraite du réel s'écartant en cela du mythe qui "était un récit, non la solution d'un problème. (...) Le problème se trouvait résolu sans avoir été posé." (Ibid. p.187).

Au final, nous retenons deux points de rencontre entre mythe et raison. L'un concerne la bascule dans la modalité de la parole qui passe du récit à l'analyse, et l'autre la mutation du rapport à l'étonnement qui s'écarte de l'émotion pour s'orienter vers l'investigation. En ce sens le mythe peut être un support de réflexion à rebours, comme s'il permettait de renverser l'histoire de la pensée en quelque sorte. C'est pourquoi nous adhérons à la piste formulée par Tozzi (2010, p.2) pour qui "amener des enfants ou adolescents à réfléchir à partir du mythe, c'est leur faire symboliquement et pédagogiquement reparcourir le cheminement grec qui mène du *muthos* au *logos*, d'un narratif sacré transcendant à une raison philosophique

¹¹ *Les origines de la philosophie*. Contribution à l'ouvrage *Philosopher. Les interrogations contemporaines*. (1980). Sous la dir. de C. Delacampagne et R. Maggiori, p.463-471. Paris : Fayard .

immanente.". Dans P&C, le récit mythique est utilisé de façon optionnelle dans la réflexion sur une œuvre d'art. Quand la maturité des élèves le permet, nous tenons à leur faire vivre cette expérience polymorphe de recherche de sens, sur le seuil qui évolue entre la fiction, le merveilleux et l'analyse, le rationnel, qui appartiennent à "des registres distincts de vérité, qui ne sont pas forcément contradictoires." (Ibid.). Au contraire, " le logos peut de ce point de vue permettre une interprétation rationnelle du *mutos*, une explicitation conceptuelle de ce qu'il dit métaphoriquement."(Ibid.). Par ailleurs, Michel Tozzi souligne la dimension métaphorique du mythe qui transpose les questions existentielles et la compréhension du monde dans un imaginaire buissonnant. D'après lui, cette polysémie stimulera "une raison partagée créatrice d'interprétations"(Ibid.). C'est justement ce que P&C essaie de mettre en œuvre quand le récit mythologique accompagne l'œuvre-support d'un AP. Le mythe y est abordé comme une cascade de conséquences, chaque épisode s'expliquant et se comprenant en remontant vers l'origine. Le récit étudié est toujours en lien avec un ou plusieurs épisodes antérieurs, il est intriqué dans une mise en réseau à la fois sur le plan existentiel et sur le plan moral.

Après avoir examiné les différents critères qui déterminent le choix d'un support réflexif, il reste à expliciter une autre caractéristique, à savoir la possibilité d'exercer une *pensée créative* dès la première phase du dispositif.

2- ... en lien avec le déploiement d'une *pensée créative*

Nous retenons le critère de *pensée créative* dans le choix d'un support pour l'AP car nous postulons que solliciter cette dimension de pensée des élèves à partir d'une image d'art est une entrée pertinente qui favorise une investigation globale. En effet, nous suivons Lipman qui "place la pensée créative à l'origine de toute problématique" dans la mesure où "il existe une relation entre problématique et recherche par le fait que l'une provoque et engendre l'autre (...)." (Lipman, 2011, p. 243). Cela dit, P&C préconise un accueil très ouvert des réactions des élèves dans la phase de rencontre avec l'œuvre-support et n'exclue en aucune façon les autres modalités de pensée.

Selon la terminologie de Lipman, la pensée créative est une des trois composantes de la *pensée complexe* avec la pensée logique et la pensée vigilante. Nous retenons en particulier deux caractéristiques de la pensée créative, à savoir l'*expressivité* et l'*imagination* (Lipman, 2011, p. 235). Tout d'abord une œuvre-support engage les regardeurs à l'expressivité de leur dimension sensible : en révélant comment ils vivent cette expérience esthétique, ils expriment leurs goûts personnels et donc leur subjectivité. De plus, une image d'art suscite très fréquemment une narration à partir de l'œuvre, ce qui mobilise la faculté d'imagination. L'historien d'art Hector Obalk évoque cette approche par le sensible qu'il distingue d'une visée explicative, car "apprécier la dimension narrative du tableau, c'est ne pas chercher à en connaître l'explication, ni se sentir frustré d'en ignorer le dénouement. C'est seulement goûter la possibilité d'un récit." (Obalk, 2011, p. 246). À partir de cette entrée par le sensible et l'ineffable, nous rejoignons Lipman pour qui la narration et la description relèvent non seulement de "compétences pour l'organisation d'information" (Ibid. p.174) mais également, d'une *habileté de traduction* qui permet de passer d'un langage à un autre (Lipman, 2011, p. 178-179), ici d'une œuvre plastique à une forme verbale. Dans ce cas, la pensée créative est considérée sous une forme *interprétative* car elle s'exerce sur l'objet créé et n'est pas à l'origine de la création en soi, comme la *pensée créative générative* ou *créatrice* (Pallascio, Daniel & Lafortune, 2004, p.7).

Mais au-delà de la dimension interprétative associée au support imagé, se pose la dualité des modèles de référence dans la philosophie pour enfants, l'un privilégiant l'argumentation et l'autre l'interprétation ou l'herméneutique (Galichet, 2008). Nous situons nettement l'approche de P&C dans une complémentarité de ces deux paradigmes dans une visée de compréhension et de discernement, avec pour support d'entraînement une œuvre d'art dont il s'agit de dégager un canevas conceptuel.

3- Vers la notion de *canevas conceptuel*

En effet, la spécificité d'ordre philosophique de P&C est de parvenir à rendre visible et tangible un des canevas conceptuels d'une œuvre-support. Nous entendons par *canevas conceptuel* le réseau de *sens* qu'un groupe d'élèves a tissé au cours de la médiation artistique et de l'AP.

À ce sujet, nous rappelons la distinction que Galichet (2018b, p.2) établit entre les termes *signification* et *sens*, ce dernier étant à comprendre en tant que "repère pour s'orienter dans un monde multidimensionnel" et désigne "les intentions d'un sujet" en tant que directions dans son vécu. Quant au terme *canevas*, il renvoie par analogie à "l'ensemble de lignes et de points principaux d'une figure" (site CNRTL), de sorte que les processus engagés dans la médiation artistique et l'AP s'apparentent à la trame ajourée d'un canevas tissée par les fils d'une pensée multidimensionnelle. Et c'est bien avec cette intention que P&C entend amener les élèves à poser des points d'interrogation ou des points d'exclamation, à pressentir des lignes de réponses, à effectuer des croisements d'idées, mais également à déceler des absences de compréhension à partir d'une œuvre-support. Le canevas conceptuel présente donc des affinités à la fois avec le modèle herméneutique qu'il révèle et avec le modèle argumentatif qu'il précède en quelque sorte, dans la lignée nous semble-t-il de l'approche lipmanienne, le premier relevant de la pensée créative et le second de la pensée critique.

Sous un autre angle, Galichet s'appuyant sur l'histoire de la philosophie, défend la démarche interprétative dans la pratique de la philosophie pour les enfants qu'il n'oppose pas à la démarche argumentative, mais insiste sur sa nécessité en tant qu'elle "vise à déchiffrer ce qui est présent dans l'expérience, à expliciter ce qui est implicite, à clarifier ce qui est perçu sans être encore réfléchi, à interpréter ce qui se donne comme un texte brut." (2018a, p.1). En ce sens, Galichet souligne l'intérêt d'une expression personnelle de l'élève qui est, selon une vision phénoménologique de la philosophie, " simultanément comme la description d'un vécu singulier (...) et comme une adresse *universalisante* à l'intention du groupe "(2008, p.2-4) .

D'une certaine manière, nous revenons ici à la narration avec Jerome Brunner (2002/2010) qui a exploré cette forme en tant que modalité de pensée. Il soutient que les histoires permettent non seulement de reconsidérer notre présent et notre avenir mais "elles nous imposent même une attitude philosophique" (2002/2010, p. 79). En effet, en tant que protagonistes de notre existence, elles posent la question du libre-arbitre en nous confrontant à "des gabarits de l'expérience" (2002/2010, p.34). Et c'est bien à partir de cette rencontre entre le récit implicite de l'image et l'expérience des regardeurs que peuvent émerger une conscientisation et un questionnement sur leur vécu, mais aussi une compréhension et un ajustement éventuel de leur perception du réel. D'une certaine manière l'image d'art vient perturber le fil des usages attendus à l'école ou dans la cité, plus largement. En ce sens le choix des œuvres d'art est déterminant car elles peuvent donner "forme à ce qui existe dans le monde" (2002/2010, p.

12) et/ou révéler aux élèves le sens d'une expérience plus ou moins édifiante. Que l'on choisisse une scène de genre familière telle qu'un repas, et c'est la mise en lumière d'un acte quotidien auquel on ne fait plus attention. Dans ce cas, l'ordinaire devient source d'investigation, et les élèves sont engagés à reconsidérer des gestes automatiques, impensés, *évidents* de leur existence. Si au contraire l'œuvre-support représente une contrariété à leur "sens du normal" (2002/2010, p. 17), elle peut provoquer un conflit intra-cognitif qui peut se transformer en conflit sociocognitif et donner lieu à des échanges dans le groupe. Ainsi dans la première phase de P&C, *l'histoire* prend une forme polyphonique : elle commence avec la basse continue de l'artiste via l'œuvre-support, se poursuit en canon avec les expressions singulières des élèves, et se module avec quelques accents de la personne qui anime. De plus, la polyphonie supposant une diversité de voix, les élèves participent, de fait, selon différentes modalités telles que raconter, questionner, décrire ou écouter entre autres. Cette approche amplificatrice de l'œuvre-support permet de repérer le champ potentiel de recherche de sens.

C'est pourquoi nous rejoignons la vision de Galichet quand il attribue à la démarche interprétative un "caractère totalisant ou synthétisant : elle consiste à comprendre un phénomène par son contexte, et celui-ci à son tour par un contexte plus large encore ; ou à découvrir des analogies entre des domaines éloignés." (2019b, p.2). De notre point de vue, cette qualification du modèle interprétatif recoupe deux axes structurant P&C : d'une part, la référence aux notions de *pensée amplificatrice* et de *pensée métaphorique* développées par Lipman (2011, p.238-239), et d'autre part, un paradigme géographique fondé sur une logique systémique qui vise une compréhension des phénomènes à différentes échelles, du local au global, au fond du particulier à au général. En somme, la définition qu'établit Marie-France Daniel de la pensée créative condense au plus juste les paramètres que nous tentons d'articuler dans ce dispositif : " La pensée créative se définit par une recherche de sens, une contextualisation des points de vue et une transformation des perspectives." (2015, p.342).

De sorte que le choix de ce type de support vise, quoiqu'il en soit, une problématisation de la perception et de l'expression spontanée des élèves dans la mesure où c'est à partir de leurs paroles libres que l'animateur note les idées-clés ou concepts qui permettront aux élèves de construire des questions d'ordre philosophique et de partager leurs réponses. Ainsi une articulation est possible entre les deux modalités de pensée, la créative et la critique, "inextricablement liées" selon Slade (2000, p.43). Une articulation qui reste souple dans le sens où les élèves peuvent se réorienter vers une pensée créative selon le développement de leur réflexion et les interactions avec le groupe. Comme nous l'avons souligné précédemment, un support imagé stimule une habileté de traduction qui, pour Lipman, est " la plus générique des habiletés créatives et la plus imaginative des habiletés analytiques" (Lipman, 2011, p. 64). C'est pourquoi nous postulons que l'œuvre-support génère une interaction entre la pensée créative et la pensée critique à travers trois temporalités—dans la conversation avec et autour de l'œuvre, dans le travail métaphorique, et dans l'expression cartographique — au cours desquelles le groupe d'élèves élabore un canevas conceptuel de l'œuvre-support. Il s'agit d'un canevas parmi tant d'autres possibles selon la composition du groupe, le contexte de mise en œuvre de P&C et la synergie des différentes formes de pensée.

En définitive, nous proposons une définition la notion de *canevas conceptuel* d'une œuvre-support comme un réseau de sens structuré en termes de questionnement, d'étonnement, d'hypothèses de réponse, de synthèse d'idées recomposées, d'analyses comparatives, de

critérisation de concepts mais également d'énonciations d'incompréhension ou d'ignorance. Ce canevas conceptuel prend une forme tangible à travers diverses expressions : liste de mots-clés émergés lors de la médiation artistique, liste des questions philosophiques, carte heuristique des échanges de l'AP, tableau présentant les concepts d'ordre abstrait en regard des concepts d'ordre concret ainsi que leurs critères communs, et in fine légende métaphorique.

Si la spécificité de P&C en tant que dispositif de PPE est bien de rechercher un ou plusieurs canevas conceptuels d'une œuvre d'art, il est nécessaire à présent d'explicitier en quoi ce support peut être considéré comme une espace de projection philosophique. Nous allons ainsi explorer comment la médiation artistique s'articule à la pratique philosophique de P&C.

Chapitre 2

ART : LA MÉDIATION D'UNE IMAGE D'ART EN TANT QU'INITIATION À UN REGARD PHILOSOPHIQUE

Une des spécificités de P&C est d'entrer dans la réflexion par une œuvre d'art, par une image d'art plus précisément, répondant ainsi au critère de « pluralité thématique » propice à une pratique philosophique (Delille, 2016). En effet, en invitant à chercher « tout ce qui se creuse dans l'image » (Mondzain, 2008b, p.2), la médiation artistique ouvre un champ d'investigation idéal à la subjectivité des regardeurs, et donc à la multiplicité de sujets potentiels. De fait, le rapport à l'image apparaît "liquide"—au sens d'insaisissable—, fluide, protéiforme à l'inverse d'une pensée écrite, structurée linéairement qui est traditionnellement et formellement associée à une réflexion logique et rigoureuse. En revanche, l'image se révèle souvent plus aidante pour amorcer une pensée singulière ou plurielle, pour s'autoriser à penser par-soi-même ou tout simplement pour prendre la parole, et pour transmettre de façon immédiate, presque directe l'essentiel de sa pensée. Ce chapitre tente de comprendre en quoi la médiation artistique à partir d'une image d'art est un processus qui initie les élèves à poser un regard philosophique sur le monde, sur autrui et sur soi en s'appuyant sur des références concernant ce domaine.

Dans un premier temps, nous partons de notre objet d'étude en explicitant ce que nous entendons par *médiation artistique* dans l'espace du protocole de P&C. Il s'agit d'abord de définir cette approche qui ne correspond ni au cadre disciplinaire de l'histoire de l'art stricto sensu, ni à celui de l'esthétique proprement dit. Puis, nous essayons de préciser en quoi l'image relève d'une pensée visuelle afin de proposer une équation de la médiation artistique en termes d'image et de langage. En effet, ce qui peut faire débat ici, c'est l'idée qu'une pensée visuelle soit aussi pertinente qu'une pensée verbale et conceptuelle. Et enfin, nous cherchons à comprendre comment une problématisation d'ordre philosophique peut émerger à l'issue de cette rencontre avec une image d'art.

Dans un deuxième temps, nous explorons le lien spécifique entre philosophie et art qui s'articule dans la médiation artistique. Pour ce faire, nous contextualisons notre étude avec des réflexions sur les affinités de pratique et de finalité que l'art et la philosophie peuvent conjuguer au cours de P&C.

Dans un troisième temps enfin, nous clarifions le processus qui génère une initiation à un regard philosophique dans le cadre de notre dispositif. Nous distinguons plusieurs paliers dans cette initiation à travers quatre questions génériques qui s'adressent les élèves : du "*Ça vous dit quoi ?*" au "*En quoi ça me regarde ?*", en continuant par "*Qu'est-ce qui pose question ?*" vers "*Qu'est-ce que ça dit philosophiquement ?*". La fonction du regard est donc abordée progressivement depuis un regard sensible qui *fait connaissance*, à un regard projectif qui *considère*, pour parvenir à un regard philosophique qui *cherche*.

I- LA MÉDIATION ARTISTIQUE : PREMIÈRE ÉTAPE DE L'ATELIER PHILO

*"Les œuvres d'art, il est judicieux d'avoir l'œil sur leurs fréquentations,
mais de laisser quelque peu flotter leur état civil."*

Julien Gracq, *En lisant, en écrivant*. Éd. Corti, 1980, p.156.

1- L'espace du protocole

Le terme de "médiation artistique" peut renvoyer à de multiples univers dont nous retenons ici trois applications spécifiques : médicale, muséale et scolaire. Il apparaît que le point commun de ces approches est l'art en tant que médium mais avec une visée différente : thérapeutique pour la première, éducative et culturelle pour la deuxième, heuristique et pédagogique pour la troisième.

Tout d'abord, la médiation artistique associée à l'art-thérapie contribue à répondre à des souffrances psychiques et/ou physiques, et s'inscrit donc dans le projet du patient (Lesain-Delabarre & Colignon, 2015). Le processus de création et la place de la parole dans le groupe la différencie notamment d'autres formes de médiation. En effet, le processus de création est ici individuel : il est un "support d'élaboration verbale" (ibid. p.298) qui permet un échange structuré avec le psychologue. De même, le groupe ayant un "rôle d'enveloppe contenante" (ibid. 299), la parole du sujet n'est pas travaillée dans une dynamique de groupe. Là encore le rapport au soin se fonde sur la dimension individuelle dans la mesure où cette thérapie corréle le processus de création du patient à la recherche d'une guérison psychique.

Quant à la médiation artistique conçue dans le cadre d'un musée ou d'un centre d'art, elle vise a priori au développement d'une capacité créative et à la découverte de repères culturels. Historiquement, la médiation muséale met en jeu un rapport qui s'équilibre entre une approche esthétique privilégiant le "voir" et une approche éducative privilégiant le "savoir" (Paquin & Lemay-Perreault, 2016). Ainsi la médiation muséale cherche à combiner à la fois une accessibilité aux œuvres et une transmission de repères culturels indispensables pour comprendre l'œuvre abordée (ibid.). En ce sens la médiation muséale peut s'apparenter à une forme scolaire car, tout en stimulant la subjectivité des regards, elle s'attache à diffuser des connaissances en histoire de l'art selon un modèle de pédagogie dite transmissive (Coavoux et Giraud, 2020). Concrètement, même si le format d'*atelier* propose une pratique artistique permettant de comprendre formellement les œuvres rencontrées pendant la visite, le temps consacré aux interprétations savantes et aux explications concernant le contexte, l'époque, le style, la composition de l'œuvre et les intentions de l'artiste reste prédominant.

À la différence de ces approches, notre démarche tente de se dégager d'une vision scolaire de l'art, tout en gardant à l'esprit que "la liberté de se libérer des contraintes scolaires n'appartient qu'à ceux qui ont suffisamment assimilé la culture scolaire pour intérioriser l'attitude affranchie à l'égard de la culture scolaire" (Bourdieu et alii., 1966, p. 93). En effet, la médiation artistique de P&C bien que vécue dans un cadre scolaire est avant tout une pratique qui fédère non seulement les élèves dans leur diversité mais articule aussi les apprentissages dans leur complémentarité. L'art engage les enseignants et les apprenants à donner du sens à leur rencontre, à l'école : il est un fil existentiel qui peut se dérouler et s'enrouler dans une infinité de situations complexes et ouvertes, touchant différents champs disciplinaires, à la croisée des axes du temps et de l'espace.

Notre démarche s'inscrit largement dans les pas de Chabanne et Dufays (2011) qui définissent "la parole sur l'œuvre" comme un "acte d'énonciation spécifique situé dans l'espace, le temps et assumé subjectivement par son auteur." (ibid. §1). Ces chercheurs proposent une approche d'analyse à partir de trois pôles selon le lieu, le rôle et l'activité relevant d'une composante d'apprentissages. Cette relecture pourrait être adaptée au dispositif P&C en la complétant par le critère du *rapport au médium/support* utilisé. Étant donné que la phase de l'Atelier Carto sera analysée dans le chapitre traitant de la cartographie proprement dite, nous considérons ici uniquement la phase de l'Atelier Philo (A.P.) composée de la médiation artistique et de la conversation philosophique qui s'ensuit.

Ainsi dans un premier temps, le lieu correspond à l'espace de l'A. P., l'*atelier* est un lieu de pratique plus que de théorie, de développement de la pensée—ce qui peut paraître paradoxal— dans ses dimensions collective et individuelle où l'inventivité est possible.

Dans l'étape de la médiation artistique, le rapport au médium utilisé consiste en une réception d'image, plus précisément de l'œuvre-support. Aucun discours introductif n'est délivré aux élèves afin de les libérer d'un éventuel modèle implicite de pensée, de les autoriser à prendre la parole, jusque dans son expression la plus imprécise, et à s'engager dans l'exploration de l'œuvre, veillant ainsi à ne pas "écraser d'avance les singularités des réceptions individuelles" (Chabanne et Dufays, 2011, §18). Le retour des questionnaires en fin d'expérience de 2018 prouve bien que certains élèves ont apprécié cette écoute et cette autorisation de la parole de chacun, d'autres à l'inverse ont exprimé une insécurité face à une modalité d'expression ouverte, ne régulant pas les échanges en termes de réponse *juste* ou de réponse *fausse*. La mise en œuvre de cette modalité fluide dans un cadre scolaire questionne donc les représentations des élèves sur leur rapport contraint à l'apprentissage et ouvre des perspectives émancipatrices grâce au médium artistique.

Les témoignages des élèves confirment bien cet effet d'*excitation* "avant le dévoilement de l'œuvre"(Chabanne et Dufays, 2011, §17). D'une part, la "fonction apéritive" (ibid.) semble procéder de la projection de l'image d'art via un vidéoprojecteur : l'image prend des dimensions inhabituelles dans ce contexte scolaire, et son choix est décalé du champ esthétique convenu pour les élèves de ces tranches d'âge, en partie conditionnés par un conformisme de goût et de comportement ("pré-ado", "ado") ou dépourvus de repères culturels, artistiques. D'autre part, la "posture du magicien" (Bucheton & Soulé, 2009) adoptée par l'animateur de l'atelier génère également une captation de l'attention des élèves : une voix bien placée, des gestes lents, des pauses dans l'élocution créent une "atmosphère" (Bucheton, 2008) propice au dévoilement de l'œuvre : "rencontrer une œuvre, c'est se placer dans une disposition particulière" (Chabanne & Dufays, 2011). La rencontre avec l'œuvre se fait dans une certaine excitation de la découverte, de l'inconnu avec une mise en scène proche du théâtre : scène de l'écran, pénombre, niveau sonore des échanges plutôt bas. Au moment de la projection de l'image, il y a une dynamique, un *appel d'air* qui motive les élèves, quelle que soit l'œuvre, son style, son sujet : « ça leur parle » selon l'expression d'une enseignante référente.

De fait, la présentation ne s'amorce pas avec le titre de l'œuvre et le nom de l'artiste, mais avec la question ouverte : "*Ça vous dit quoi ?*". À partir de cet instant, la fluidité de l'activité rend possible des prises de parole, qui favorise l'émergence de nouvelles idées : on *tourne avec* les autres autour d'un point commun qui est ici l'œuvre d'art. De sorte que les participants sont *captifs* face à l'image projetée, et de cette imposition, la pensée va explorer et questionner ce que l'image ne montre pas (Arasse, 2001) : c'est le début de la démarche philosophique, en termes d'abstraction.

Suivant ses capacités et ses motivations, chacun est invité à jouer un **rôle** de regardeur, mais aussi d'interspectateur et d'interlocuteur, le préfixe *inter-* signifiant que le participant peut compléter ou modifier sa façon de regarder et de parler en interaction avec les autres.

L'activité de la médiation artistique consiste à rencontrer une œuvre d'art, à faire sa connaissance selon diverses formes langagières qui peuvent aller de décrire, raconter, interpréter, évoquer entre autres. À ce moment du protocole, le métalangage didactique utilisé désigne une tâche d'ordre transdisciplinaire. En effet, la consigne introductive à la médiation artistique relèverait d'une situation d'oral réflexif, pouvant concerner aussi bien

l'histoire de l'art que la philosophie de l'art s'appuyant sur le postulat avancé par Marcel Duchamp qui pensait que " *le tableau est autant fait par le regardeur que par l'artiste*"¹². Nous pourrions mettre en parallèle cette approche de l'image d'art avec l'acte de parler quand Montaigne écrit : "La parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui l'écoute" (*Essais*, III-13, p.1312). Par ailleurs, si l'on répertorie les autres éléments de langage éventuellement mobilisés dans cette phase du protocole—tels que *Que voyez-vous ? Qu'est-ce qui vous fait dire ça ? Qu'est-ce que l'artiste a voulu dire ? Voici le titre de l'œuvre...qu'en pensez-vous ?*—ils ouvrent, comme la question initiale, un champ très large aux réponses permettant à chaque élève de recevoir l'œuvre à sa façon sans restriction ou guidage trop serré, et cela d'autant plus que l'animateur stimule des boucles réflexives sur ce qui vient d'être dit qui s'adresse au groupe et non pas à la personne qui vient de parler. Notre démarche rejoint Chabanne & Dufays pour qui "enseigner la parole sur l'œuvre, c'est justement se placer en deçà des formes savantes ou abouties que peuvent prendre les jeux de langage experts. C'est s'intéresser aux formes natives de cette parole, forcément hésitantes, balbutiantes : c'est être attentif à la genèse de l'expérience et de la parole esthétiques, genèse d'autant plus difficile qu'elle a affaire à du complexe et du labile." (2011, § 32).

Il s'agit donc de provoquer une rencontre entre la vision singulière d'un artiste et l'expérience de la réalité d'enfants. C'est une situation qui permet de « mettre en route la pensée » (Delille, 2016, p.2), à condition que l'animateur ne l'enferme pas dans le cadre de l'histoire de l'art, et autorise les élèves—tout en s'autorisant lui-même—à déplier l'image, à s'entraîner à voir autrement, à re-considérer ce qui les entoure. Pour autant des repères esthétiques et historiques peuvent être apportés aux enfants à leur demande ou si besoin, par exemple en cas de contresens ou d'anachronisme. L'objectif n'est pas de faire émerger une pensée déjà élaborée par des philosophes, sans pour autant exclure une recherche préalable pour l'animateur sur les éventuels sujets philosophiques que poserait l'œuvre-support.

Au fil des prises de parole, l'animateur peut noter au tableau les mots-clés qui émergent dans les propos des élèves, mais le but de cette phase est l'expression libre —voire libérée— de leurs impressions, ressentis, émotions, interprétations, récits, compréhensions comme autant d'approches de l'œuvre, qui sont acceptées, questionnées plutôt que refusées, modulées, reformulées au fil de l'échange. En effet, la visée de cette situation est de permettre la mise en écho de différents points de vue, à des degrés de complexité variés.

Le protocole commence donc par une *rencontre* avec l'œuvre et avec les participants interspectateurs puisque l'œuvre "parle" mais ne répond pas, ce sont les autres regardeurs qui croisent leurs regards entre eux et parlent jusqu'à constituer une collectivité conversante *autour* de l'œuvre. Cela fait écho à la conception de Dubuffet qui pense que "*parler utilement d'un tableau, [c'est] ne pas prendre position vis-à-vis, à bout portant, mais chercher un axe de vision oblique, aussi oblique que possible, ou mieux encore : parallèle. Ou courbe. Circulaire, suivant un axe extérieur : c'est ainsi qu'on définit le mieux, en tournoyant autour. En dansant autour.* » [Dubuffet (1944) cité par Chabanne & Dufays, 2011, §26]. Nous pourrions ainsi parler d'une définition de l'œuvre qui deviendrait plurielle et hétérogène combinant différents genres de paroles sur l'œuvre tels que la description, l'explication, le récit, l'interrogation, l'interprétation notamment. Cette définition composite apparaît comme le résultat de la

¹² Entretien avec G. Charbonnier (1960) : <https://www.franceculture.fr/peinture/marcel-duchamp-une-oeuvre-dart-doit-etre-regardee-pour-etre-reconnue-comme-telle>

rencontre et a pour but de dégager un canevas conceptuel qui permettra de proposer une question d'ordre philosophique. Par conséquent, cette réception ouverte de l'image d'art vise à élargir l'empan du questionnement philosophique potentiel. La question qui sera débattue est construite par les élèves eux-mêmes à partir des mots-clés de leurs échanges, et de ce fait, les plans de discussion sont difficilement prévisibles, du moins dans leur intégralité.

À la différence de situation d'apprentissage visant des compétences esthétiques spécifiques, la médiation artistique de P&C n'est pas un but en soi : il ne s'agit pas de mettre en œuvre un débat interprétatif qui prendrait en compte des savoirs savants en histoire de l'art, éventuellement des éléments biographiques de l'artiste afin de circonscrire le message de l'œuvre. En effet, la médiation artistique est une étape transitoire, elle est préparatoire à l'activité philosophique. C'est pourquoi la collectivité conversante explore mais ne débat pas. À ce niveau, il serait éclairant de la distinguer de la "communauté discursive" (Bernié, Rebière et Jaubert, 2004) basée sur la forme du débat qui implique, entre autres, une argumentation, une confrontation d'hypothèses, une recherche de preuves pour valider celles-ci alors que la collectivité conversante a pour fonction d'appivoiser son regard face à une image d'art et de dégager des mots-clés, des concepts issus des paroles partagées à propos de l'œuvre. De sorte que le canevas conceptuel formalise une double dialectique. D'une part, il est issu de l'expérience individuelle et l'expérience collective de l'œuvre-support par la prise en compte de toutes les paroles singulières des élèves et dans la recherche collective des mots-clés portés par l'image. Et d'autre part, il concilie une expérience subjective du regard et une expérience objective de l'identification de concepts.

D'après Chabanne & Dufays il y aurait deux *philosophies de la rencontre avec l'œuvre*, "suivant que l'on fasse dominer le souci de l'expression ou celui de l'érudition" (2011, §43). En ce sens, le dispositif P&C correspond à la première forme car nous cherchons à engager le plus grand nombre d'enfants, là où ils sont, et à ouvrir leur pensée vers l'universel : leur faire prendre conscience que leur expérience et leur compréhension quelles qu'elles soient, peuvent prendre une dimension philosophique à condition de parvenir à une généralisation des idées en partant de soi. Par ailleurs le choix de décrocher l'atelier P&C de l'enseignement de l'histoire de l'art —ou en tout de ne pas l'intégrer en apprentissage préliminaire pour les élèves— se justifie par une démarche pédagogique qui privilégie la pensée créative. Pour autant une confrontation aux savoirs savants concernant l'œuvre-support peut s'envisager à deux moments : en amont pour le professeur qui anticipera ainsi les canevas conceptuels qui pourraient émerger pendant l'atelier, et en aval pour les élèves, selon les programmes en vigueur. Mais ici, la priorité est donnée à l'apprentissage d'une capacité à regarder, à considérer une œuvre d'art et à dégager un réseau de concepts qui la traverse.

En termes de composante d'apprentissages, nous pouvons donc situer la médiation artistique comme une approche de l'art en tant qu'expérience "ouverte" en référence à l'expression *d'œuvre ouverte* conceptualisée par Umberto Eco (1962) et qu'il nuancera plus tard comme nous le verrons. Au niveau institutionnel, la composante d'apprentissages est sous-tendue par une approche transdidactique dont le langage serait le fil rouge circulant à travers les disciplines du français, des arts plastiques, de l'histoire de l'art et de l'enseignement moral et civique. Si l'on s'extrait de la terminologie ministérielle, souvent empreinte d'une obsolescence programmée, il apparaît que ces disciplines relèvent des Humanités, a fortiori si l'on y rajoute la philosophie pour enfants. Selon Y. Citton (2010, p. 23) elles "ont en commun de nous conduire à réfléchir de façon explicite et critique sur la multiplicité d'activités interprétatives qui informent tous nos faits et gestes— activités qui, ce faisant, définissent nos cultures." Cette compréhension rejoint la visée de la médiation artistique de P&C qui se

matérialise par une problématisation philosophique sous forme de questions universelles inspirées par l'œuvre-support, et se prolonge par la conversation philosophique qui est la deuxième étape de l'A. P. que nous analysons dans les sections suivantes.

Ce qui peut faire débat dans l'approche de la médiation artistique de P&C, c'est la question de la recherche de la vérité. En effet, une position que nous pourrions qualifier d'*orthodoxe* affirme que l'on ne peut regarder des peintures sans avoir de repères en histoire de l'art, sans se documenter sur le message et l'intention de l'artiste ainsi que sur le contexte de sa création et du sujet évoqué. De sorte que « Quand le regardeur sait, ce qu'il voit est moins trouvaille que retrouvaille. Quand il ne sait pas, c'est simple : il ne voit rien. » selon M. Onfray (2019, p.10). En effet, quelle est la valeur d'une réflexion si elle est issue d'une approche "ignorante" de l'œuvre d'art ? Est-elle acceptable même si elle répond à une question dont la qualité philosophique est reconnue, en tant qu'universelle ? Est-il préférable que le médiateur "recadre" et donne des clefs d'histoire de l'art, quitte à ce que les regardeurs-discutants maintiennent leur questionnement ? De notre point de vue, il est nécessaire d'abord de libérer et d'appivoiser tout à la fois le regard des spectateurs en leur offrant un espace et un temps de parole, de prise de conscience et d'expression. D'une part, "libérer son regard" signifie ici laisser errer son regard, ne pas le circonscrire à son champ de perception habituel, c'est donc accepter de se laisser surprendre, de suspendre son être, de sortir de soi. Mais le libérer de quoi ? Entre autres de ses routines, des stéréotypes, du regard des autres, des contraintes d'une certaine culture scolaire, et notamment de celle de "donner la bonne réponse".

De sorte que "libérer son regard" revient à ne pas chercher ce qu'il faudrait voir ou du moins ce que l'on pense qu'il faudrait voir. D'autre part, "appivoiser son regard", c'est créer une *connivence* avec l'expression artistique, dans le sens de "harmoniser, accorder"¹³, c'est donc faire des liens entre les affinités ou/et les dissonances qui peuvent générer des émotions, des idées, des questions. Il peut sembler paradoxal de libérer **et** d'appivoiser le regard, pourtant ces deux opérations sont concomitantes et déterminent en partie l'authenticité et l'élaboration sécurisée de l'apprentissage puisque enseignant comme apprenants acceptent de ne pas tout savoir et de réfléchir ensemble. Et s'il y a contresens dans la compréhension de l'œuvre, alors on pourrait dire que l'art est "au service" de la philosophie dans la mesure où l'objectif ici est d'initier les élèves à un questionnement philosophiquement.

Toutefois l'approche de P&C n'exclut en aucune façon une activité d'investigation qui ferait coïncider cette fois-ci le questionnement philosophique et la visée artistique de l'œuvre-support dans un cadre référencé en termes d'histoire de l'art et/ou de courants philosophiques, dans la mesure où cette activité s'inscrirait dans une autre temporalité que l'A. P.

En conclusion de cette section, nous tentons une synthèse différenciée en termes d'activité et de finalité, en précisant tout d'abord, ce que n'est pas la médiation artistique de P&C, et ensuite, ce qu'elle est et ce qu'elle vise. Elle n'est ni un débat interprétatif, ni un cours d'histoire de l'art, ni une leçon d'esthétique, ni une séance de lecture d'image. Si bien que sa finalité n'est pas la recherche d'une formulation du message et de l'intention de l'artiste. Par contre, la médiation artistique de notre dispositif est un espace-temps dont l'atmosphère se spécifie par la projection d'une image d'art, la circulation conversante de la parole entre les participants et un sujet de réflexion circonscrit par ces derniers. À ces caractéristiques se rajoute une temporalité *en boucle* en tant que l'activité fait reconsidérer l'objet de

¹³ Définition : site CNRTL : <https://www.cnrtl.fr/definition/appivoiser/verbe>

questionnement à chaque étape du protocole. Ici la médiation artistique promeut une rencontre avec l'œuvre d'art, en interaction avec les autres et avec soi-même dans l'idéal d'une culture partagée qui permet non seulement de faire connaissance mais de remettre en question ses certitudes. La finalité de la médiation artistique est une recherche de questions philosophiques élaborées à partir des concepts venant du groupe, à la base de la conversation philosophique qui s'enclenche en suivant. De sorte que la parole des élèves révèle ici le langage en tant que médiation sociale, au sein du groupe-classe entre pairs et avec l'enseignant, mais aussi en tant qu'outil de problématisation et de conceptualisation, face à une image d'art.

De fait, il peut sembler plus hasardeux a priori de problématiser une image qu'un texte, l'une relevant du sensible passant par le visuel, et l'autre du conceptuel passant par le verbal. En ce sens, la médiation artistique permettrait justement de mettre en œuvre une articulation entre image et parole, c'est ce que nous allons explorer à présent.

2- Entre image et langage : vers une pensée visuelle ?

« Être l'envoyé du silence de la peinture dans la rumeur de la langue (...). »
J.-C. BAILLY in *L'atelier infini* cité par B. Vouilloux, 2016, §29.

Il apparaît que la consigne initiale de la médiation artistique — "Ça vous dit quoi ?" — suppose implicitement que l'œuvre-support *parle* au regardeur et /ou que l'artiste *dise* quelque chose à travers elle. Ce postulat s'inscrit dans un contexte de réflexion qui s'interroge non seulement sur la fonction de l'art mais également sur les correspondances entre les arts, et notamment dans le rapport au langage.

Ainsi le parallèle entre "la poésie muette" que serait la peinture et "la peinture parlante" que serait la poésie a été énoncé par Simonide de Céos dès l'Antiquité (Vouilloux, 2016). Ce paradigme basé sur le transfert des propriétés d'un art vers un autre, plus connu sous la formule de *Ut pictura poesis*, évolue au cours des Temps modernes, et "entre le Quattrocento et les Lumières peut ainsi être défini comme un vaste mouvement de rhétoricisation de la peinture" (Vouilloux, 2016, §18). Cette approche qui assimile la composition d'un tableau à la construction d'un discours va ainsi s'affirmer jusqu'au XIXe s. époque à laquelle la peinture réaliste remet en question la hiérarchie des arts fondée sur cette prééminence du *logos*. De sorte que l'art de la peinture en s'écartant de la narration s'émanciperait d'une spécification propre à la poésie, à savoir le langage verbal, prouvant de façon tangible que le sens peut s'exprimer aussi sur un mode iconique.

À partir du XXe s. les réflexions menées par des philosophes, des linguistes et des historiens de l'art reconsidèrent la relation chiasmatique entre peinture et poésie. Plus largement, le rapport entre langage et arts visuels est alors exploré, et met en avant que le langage " (...) n'est pas seulement *logos*, mais aussi *ethos* et *pathos*" (Vouilloux, 2016, §28). D'autres, comme Bailly reconsidère justement la relation du visible et du dicible en les associant dans la recherche de sens de l'œuvre. « Être l'envoyé du silence de la peinture dans la rumeur de la langue, montrer, fût-ce par l'analyse la plus précise, les ressources de silence que contient cette rumeur, telle sera devenue, pour la littérature, la tâche essentielle auprès de ou envers la peinture. » écrit-il (Bailly, 2007, p.83). Bailly propose le terme d'*atelier infini* en référence à la notion d'*atelier exégétique* développée par Salvatore Settis (1987) qui est "soit tout ce qui accompagne les œuvres dans le temps, soit l'espace herméneutique qui est engagé dès leur

venue" (Bailly, 2009, p.9). De sorte que cette approche redéfinit la rencontre avec l'œuvre comme "le lieu d'un transfert infini de sens" (Bailly cité par Boisclair, 2008, p.7), rencontre nourrie d'un entrelacs d'interprétations, de connaissances du spectateur, de la singularité de son regard et de son rapport au langage. Pour autant, Bailly souligne que "l'assimilation de la peinture à un langage, voire au langage lui-même (...) nous reste comme une trame sous-jacente, ou comme un réseau d'indices à déchiffrer" (cité par Boisclair, 2008, p.7).

Non seulement ces quelques éléments théoriques contextualisent la complexité dans laquelle la médiation artistique de P&C s'inscrit mais ils éclairent aussi les différentes postures des élèves-regardeurs. Nous pouvons ainsi esquisser une déclinaison de la prise de parole des élèves dans la mesure où la modalité varie selon l'œuvre-support, la dynamique ou la culture scolaire du groupe-classe par exemple. Outre l'interlocution, nous proposons la *paralocution* qui consiste à énoncer son idée parallèlement au discours des autres sans chercher à faire des liens, l'*intra locution* qui est une forme de dialogue intérieur, la *périlocution* qui cherche à contextualiser le support de réflexion ou à faire des associations d'idées à la périphérie de la conversation, ou bien encore la *synlocution* qui caractérise une prise de parole qui cherche à s'intégrer au discours de l'autre, en le complétant, en le nuancant, en l'approfondissant.

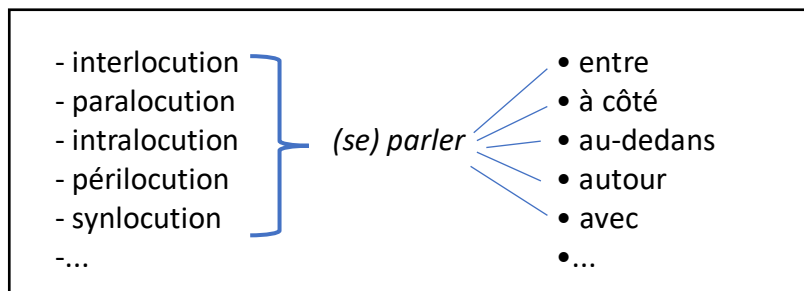


Fig.4 Esquisse des différentes modalités langagières mobilisées dans la médiation artistique

Outre ces différentes formes dans la prise de parole, nous pouvons distinguer une multitude de réactions face à une image depuis celle qui laisse coi, qui sidère à celle qui fait désordre qui dérange, provoque, agite en passant par celle qui fait écho, qui résonne en affinité ou en désir de voir plus loin.

Selon Didi-Huberman (2006, p.14), "une image sur laquelle on ne peut rien dire, c'est en général une image qu'on n'a pas pris le temps (...) de regarder attentivement. De se *réinquiéter* à chaque fois". Le silence face à l'image serait un faux-semblant, ou une paresse du sensible ou bien alors une ruse de l'intelligible pour éviter une *inquiétude* existentielle. Mais ce silence qui arrête le spectateur peut évoluer en recherche de sens pour peu qu'il accepte précisément cette "expérience ouvrante, l'inquiétude du contact entre l'image et le réel" (Ibid. p.8). En effet, tout comme l'œuvre-support s'expose au regard, l'image expose le regardeur au réel, jusqu'à le mettre littéralement *hors* de lui tant le rejet qu'elle engendre parfois peut déséquilibrer son être intérieur. Cette image-là sidère ou *dé-range* mais elle permet aussi de cultiver un regard critique à condition "d'interroger dans l'image ce qui fait refoulement et ce qui fait retour du refoulé ou, autrement dit, ce qui résulte des pouvoirs de l'imaginaire et ce qui surgit de l'effraction du réel." (Ibid. p.9-10). De sorte que l'image qui fait désordre peut aussi faire écho dans le sens où elle possède un " pouvoir de nous interloquer encore, c'est-à-dire de susciter de nouvelles façons de parler et de penser." (Ibid. p.14).

Selon Didi-Huberman, l'image reste *irréductible* : "ni le savoir (comme le pensent beaucoup d'historiens), ni le concept (comme le pensent beaucoup de philosophes) ne la saisiront tout

à fait (...)." (Ibid. p.5). Au fond l'image échapperait-elle au discours ? Sa dimension inarticulable serait-elle caractéristique d'une "pensée non verbale" selon les termes de Daniel Arasse (2004, p. 45) ou d'une pensée visuelle ?

Ce qui peut faire débat ici, c'est la reconnaissance d'une *pensée visuelle* aussi pertinente qu'une pensée verbale et conceptuelle. La réflexion menée par Rudolf Arnheim à ce propos est une référence d'autant plus incontournable pour notre sujet qu'elle approfondit l'idée que "l'activité artistique constitue une forme de raisonnement dans laquelle perception et pensée sont indissociablement liées" (1997, p.5). Arnheim construit son postulat de recherche afin de démontrer l'intelligence de la perception visuelle : "Je prétends que les opérations cognitives désignées par le vocable *pensée* loin d'être l'apanage de processus mentaux intervenant à un niveau bien au-dessus et au-delà de la perception, constituent les ingrédients de la perception elle-même." (Ibid. p.21). Pour étayer son idée, il développe toutes les opérations qui font de la perception un phénomène cognitif telles que les capacités "à explorer activement, à sélectionner, à appréhender ce qui est essentiel, à simplifier, à abstraire, à analyser et à synthétiser, à compléter, à réajuster, à comparer, à résoudre des difficultés, de même qu'à combiner, à trier, à placer dans un contexte" (Ibid. p. 21). Ainsi Arnheim élargit le sens de "cognitif" en y incluant toutes les opérations sensorielles, notamment le sens de la vue, qui entrent en jeu dans le rapport à l'information, et par conséquent à la mémorisation, à la pensée et à l'apprentissage.

Dans le rapport à l'image, Vladova considère que "l'image s'impose aujourd'hui (...) comme forme de pensée visuelle qui apporte une connaissance sur le monde" (2007, p. 195). Dans le cas des images d'art, et en particulier des tableaux de peinture, cela impliquerait que, "les peintres pensent visuellement, *en peintres*, avec leurs pinceaux, et que leur pensée s'offre à déchiffrer à travers la façon dont ils mettent en œuvre, dans leurs œuvres, les divers sujets qu'ils peignent" comme le suppose Daniel Arasse (2000, p. 195). Si bien que le rapport au langage verbal pourrait être substitué en quelque sorte par une intelligence visuelle capable de formaliser une pensée aussi bien au niveau de la création que de la perception. Ainsi Arnheim avance que "la perception de la forme consiste à mettre en œuvre des catégories formelles que l'on peut appeler concepts visuels en raison de leur simplicité et de leur généralité. Percevoir c'est aussi résoudre des problèmes." (1997, p. 45). En ce sens, le dispositif P&C tente de mobiliser ces deux registres de pensée, le visuel et le verbal. D'une part, la pensée visuelle telle que définie par Arnheim, peut intervenir lors de la médiation artistique qui correspond à la phase de perception d'une image et d'expression des "concepts visuels" qui vont ensuite permettre d'articuler une problématisation philosophique. La pensée visuelle intervient également pendant l'atelier Carto qui correspond à la phase de conception d'image, sous forme de carte métaphorique, et de figuration d'une certaine *vision* du monde. D'autre part, la pensée verbale et conceptuelle est transversière, dans le sens où elle est sollicitée durant tout l'atelier P&C de par les interactions langagières entre les participants, afin d'élaborer une vision sur ce qui les entoure, donc en suivant, de tenter de définir leur *visée* à propos du monde en tant que sujet.

Enfin, pour compléter les éléments théoriques qui sous-tendent le processus de la médiation artistique de P&C, nous nous demandons comment s'élabore une problématisation d'ordre philosophique à partir de cette rencontre avec l'image d'art.

3- La transposition en question(s) pour une problématisation

*"Il n'est pas facile de donner le sens de quelque chose
qui est tant de choses à la fois."*

La médiation artistique offre un espace-temps qui permet d'articuler image et langage à partir d'une œuvre d'art sous forme de propositions de compréhension, d'expressions d'émotion esthétique, d'interprétations et d'interrogations comme autant de réponses à la question initiale "*ça vous dit quoi ?*". C'est bien là que se trouve la clef de voûte d'un dispositif tel que P&C car il s'agit de mettre les élèves en situation de questionnement sans apporter de repères théoriques ou de point départ à la réflexion : "c'est l'art qui crée l'énigmaticité enfouie dans le Beau" (Meyer, 2010, p.80) tant la question est ouverte.

Question ouverte au point de proposer un miroir à chaque regardeur pour l'inciter à oser prendre connaissance de sa propre pensée, une injonction implicite qui peut se référer au "Sapere aude!" de Kant. Ici l'objectif est d'élaborer la dimension universelle des *réponses* des élèves en explorant leur polysémie, soit plurielle quand la pensée se fait collective au niveau du groupe, soit plurivoque quand la pensée envisage différents angles de vue au niveau de la personne. De sorte que l'image d'art tend à générer un foisonnement d'idées comme autant d'ébauches de réponses à des *questions présupposées*.

Cette notion de *question présupposée* renvoie à l'implicite de certaines connaissances, en particulier au niveau du langage ou à la compréhension implicite de concepts, notamment arithmétiques (Le Ny, 1998, p.210-211). Sur le plan philosophique, l'approche de Meyer éclaire cette notion en tant que "le questionnement philosophique considère toute réponse comme une réponse à une *question présupposée*, éventuellement oubliée mais qu'il est du devoir du travail philosophique de dévoiler." (Rabatel, 2018, p. 434). Ainsi en vue de construire des questions à visée philosophique en lien avec l'expérience esthétique que les élèves ont vécue, l'animatrice relève les concepts d'ordre abstrait qui sous-tendent leurs prises de parole, et cela de façon visible pour tout le groupe afin d'étayer la dynamique de quête de sens. Au cours de cette phase de la médiation artistique, la rencontre esthétique peut prendre éventuellement la forme du plaisir. Mais même si l'on a pu constater un contentement des élèves à la découverte de l'œuvre-support à chaque atelier dans les classes pilotes, nous ne pouvons distinguer les raisons de ce plaisir. Est-ce dû au caractère inhabituel de l'activité ? à l'univers de l'art considéré comme étranger aux enjeux scolaires ? à la dynamique de l'animation forcément différente de celle de l'enseignement ? Ou bien encore à ce rapport énigmatique au monde, rapport implicite que l'art révélerait ? Cette dernière hypothèse se réfère à Meyer qui soutient que "le plaisir esthétique se réalise pleinement dans l'art, parce qu'il y trouve les réponses à l'Histoire qui s'accélère et l'énigmaticité du monde qui augmente. Il répond par le plaisir à retrouver les questions qui se jouent et que le Beau traduit en réponse, en œuvre." (2010, p.84). De sorte que l'œuvre-support serait une des réponses qu'il s'agirait de faire coïncider à des questions présupposées parmi lesquelles les élèves en choisissent une qui sera examinée au cours de la conversation philosophique qui suit.

Nous pouvons ainsi esquisser une équation¹⁴ de la médiation artistique en termes d'image et de langage dans la mesure où image et langage entrent en interaction et en corrélation via une inconnue : le(s) sens de l'œuvre-support. La médiation artistique se conclut sur la cueillette de questions philosophiques, elle se termine donc là où se pose le questionnement philosophique : c'est le seuil vers la conversation philosophique régulée. La démarche de P&C

¹⁴ Schématiquement cela pourrait se transcrire en une formule du type :
(image + langage) sens de l'œuvre d'art = horizon de vérité.

passé ainsi d'un palier interrogatif à un autre afin d'atteindre un *horizon* de vérité selon la métaphore de Fabre (2017, p.29).

La médiation artistique vise donc à rencontrer une œuvre d'art, à problématiser ses sens philosophiquement. Ce qui laisserait à penser qu'une image d'art est potentiellement un *objet* philosophique. C'est pourquoi dans la section suivante nous cherchons à comprendre quels liens sont actifs entre art et philosophie spécifiquement dans P&C et selon une approche relevant des sciences de l'éducation.

II - ART ET PHILOSOPHIE : UNE CONJUGAISON CRÉATIVE

*"Si tu veux être philosophe, écris des romans.
On ne pense que par images. "*
Camus, Carnets, 1935.

L'écueil potentiel de cette section est de céder à un biais de confirmation dans le choix des références convoquées pour éclairer notre sujet. En effet, la question entre philosophie et art qui a été posée depuis l'antiquité, notamment par Platon (Grimaldi, 1980) continue de nourrir une réflexion dense et complexe qui pourrait étayer de multiples raisonnements. Ainsi de l'esthétique dont nous précisons en quoi une certaine conception de cette *philosophie de l'art* (Talon-Hugon, 2018) explicite la structure de P&C et par là-même la pertinence de nos hypothèses de recherche qui sont abordées dans la partie consacrée aux résultats.

Pour autant, notre étude relevant des sciences de l'Éducation, nous tentons de présenter une analyse qui s'intéresse aux situations pédagogiques favorisant l'initiation philosophique et l'apprentissage de certaines aptitudes cognitives, à partir d'une image d'art. Il s'agit donc à ce stade de comprendre cette démarche qui poserait l'image d'art comme support stimulant une réflexion d'ordre philosophique chez les élèves. Classiquement, une alternative symétrique pourrait s'envisager : soit aborder la philosophie grâce à l'art soit corréler l'approche philosophique à l'histoire de l'art ? Autrement dit, l'art est-il au service de la philosophie ou bien la philosophie est-elle au service de l'art ? Nous choisissons d'explorer une autre approche en cherchant les affinités que l'art et la philosophie articulent dans P&C à travers une conjugaison créative, en dehors d'une hiérarchie intellectuelle dans l'accès à la compréhension, voire à la connaissance éventuellement. En effet, l'objectif du dispositif n'est pas de considérer l'art en tant que sujet de réflexion en soi mais de chercher à atteindre une dimension philosophique qui serait inhérente à l'œuvre-support en tant que "l'art pense et témoigne des grandes interrogations philosophiques enracinées en nous. Qui suis-je ? Que savons-nous ? Comment agir ?" (Dalsuet, 2015, p.3). C'est en ce sens que nous développons ci-après des éléments de réflexion qui contextualisent notre étude sur la conjugaison de l'art et de la philosophie, une conjugaison spécifique à P&C, tout d'abord sur le plan de la praxis puis sur le plan de la finalité. Ainsi nous inversons la logique d'un déterminisme qui avance que "la fin justifie les moyens"¹⁵ car il nous semble qu'un dispositif pédagogique innovant porte non seulement des intentions explicites mais également implicites que cette étude tente

¹⁵En s'inspirant du raisonnement d'Elsa Morante, à propos du détournement des idées révolutionnaires, qui analyse que ce n'est pas la fin qui justifie les moyens mais que ce sont les moyens qui "dénouent" la fin. Bien sûr, il ne s'agit pas ici de confondre une dynamique révolutionnaire à une dynamique pédagogique mais de prendre en compte ce qui échappe à un discours élaboré a priori. C.F. Morante, E. (2018/1988). *Petit manifeste des communistes (sans classe ni parti)*, p.24-26. Paris : Rivages.

de révéler en partie.

1 - Une conjugaison de praxis... et/ou de structure ?

Pratiquement, l'intersection entre l'art et la philosophie se trouve être ici une image, et plus spécifiquement celle d'une œuvre d'art "(...) qui ne donne pas seulement à percevoir", mais qui également " donne à éprouver différemment et donc à réfléchir." (Dalsuet, 2015, p.3). Ainsi l'art déclenche une expérience perceptive qui peut se traduire en concepts d'ordre philosophique. On pourrait parler alors de *correspondance* entre art et philosophie, mais qui se distinguerait de la *correspondance esthétique* telle que l'entend Grosos (2016) qui cherche à "dégager l'intime d'une pensée, son essence justement, et voir si elle peut entrer en correspondance avec le cœur même, le nœud d'intelligibilité d'une œuvre artistique, au sens où l'une et l'autre, sans s'être concertées, participeraient d'une intuition commune." (Maggiore, 2016, p.3). Ce concept de *correspondance esthétique* se réfère au postulat qui avance que "ce qui fonctionne par percepts (peinture, littérature) ou affects (musique), pour utiliser le vocabulaire de Deleuze, a quelques correspondances avec ce qui fabrique des concepts (philosophie)." (Ibid.). Cependant même si P&C vise bien une *correspondance* entre percepts et concepts grâce à une traduction en mots et en questions de l'œuvre perçue, il ne s'agit pas d'établir une conjonction d'œuvres entre artistes et philosophes. L'A.P. apparaît plutôt comme une re-mise en scène de l'œuvre par les processus de questionnement, d'interprétation, de problématisation, mais aussi de reformulation, d'argumentation et *in fine* par la construction d'idées et la caractérisation de concepts, approche en lien avec la pensée visuelle (La Rocca, 2007). Outre le questionnement et la problématisation, "l'art et la philosophie peuvent trouver des outils communs tels l'étonnement, l'attention, la confrontation" (Dalsuet, 2015, p.3). En ce sens il est curieux de constater la perméabilité du lexique qui s'effectue d'un domaine à l'autre. Que l'on évoque une *composition* qui problématise, un *contraste* qui permet de distinguer, un *angle de vue* qui attire l'attention, un *sujet* qui pose question, voici autant d'exemples de processus qui se conjuguent entre l'art et la philosophie, entre autres possibles. Ces processus comparables faciliteraient la prise en compte et la compréhension des sujets portés par les œuvres-supports, le langage visuel étant immédiat, plus direct que les mots, et plus accessible que les concepts d'ordre abstrait en particulier.

Ici il est possible de faire un lien avec l'idée de *profondes affinités* entre art et philosophie, dans le sens où, selon Bergson (1916/1972), même si art et philosophie ne sont pas identiques, la pratique artistique et la pratique philosophique s'émancipent pareillement des conventions, des déterminismes et des critères utilitaires pour considérer la réalité "directement", sans les filtres des usages et des "commodités de la vie".

Mais jusqu'à quel point ces *profondes affinités* peuvent-elles s'affranchir de la question de l'identité entre art et philosophie ? À ce propos, Talon-Hugon (2004/2018) rappelle que la définition de l'esthétique¹⁶ a évolué à partir du XVIII^e s. et jusqu'au milieu du XX^e s., en termes de "philosophie de l'art". Dans un premier sens à la suite d'Aristote et jusqu'à Schopenhauer, l'esthétique est un discours *sur* l'art, telle une "démarche discursive, analytique, argumentée permettant des clarifications conceptuelles." (Ibid. p.5). Dans un deuxième sens porté par le Romantisme allemand, il s'agit d'un discours *de* l'art, c'est-à-dire "d'un discours philosophique qui serait contenu dans l'art lui-même" (Ibid. p. 56). Et enfin, une dernière configuration

¹⁶ Rappelons que "l'esthétique se distingue de l'histoire de l'art et de la critique par son caractère conceptuel et général : sa tâche n'est pas de rendre compte et d'ordonner les œuvres du passé, ni de juger des œuvres du présent." Talon-Hugon (2004/2018, p.5).

affirme une identité entre art et philosophie à travers la figure de *l'artiste-philosophe* développée par Nietzsche avec le thème de "l'esthétisation de l'existence" (Ibid.p.73) et celle du *philosophe-artiste* prônée par Heidegger qui suppose " d'une part, que l'art ait une portée ontologique et, d'autre part, que la philosophie ne soit plus pensée comme l'empire de la raison" (Ibid. p.77). D'après lui, l'œuvre "ouvre un monde" en soi qui ne demande pas la prise en compte de connaissances en histoire de l'art pour penser, réfléchir à la vérité, à l'être qu'elle dévoile. Ces dernières approches confèrent donc à l'art le pouvoir d'accéder à "une connaissance d'un autre ordre et supérieure à la connaissance ordinaire"(Ibid. p.78), de sorte que l'art et la philosophie se conjuguent ici dans la pensée de l'être.

Dans le même ordre d'idées, selon Goodman (1978/1992), si l'art donne accès à la connaissance, c'est en tant qu'*instrument de révélation* à travers des descriptions, des représentations notamment. Ainsi "du fait que les « langages de l'art » sont l'un des procédés ou des voies choisies pour décrire le monde parmi d'autres « ways of worldmaking», l'art sera lui-aussi compris comme une activité de connaissance parmi d'autres." (Smolianskaïa, 2014, p.21). Mais à la différence de Heidegger, Goodman engage l'amateur d'art à s'émanciper de sa subjectivité afin de devenir connaisseur, car d'après lui "une œuvre fonctionne (..) dans la mesure où elle est comprise, où ce qu'elle symbolise et la façon dont elle le symbolise (que ce soit par description, dépeinture, exemplification ou expression (...)) est discerné" (1996, p.55). De sorte que cette vision implique une éducation artistique et une fréquentation des musées, ce que Goodman appelle une *implémentation* qui permet de comprendre les significations de l'art. Si considérer l'art comme un *instrument de révélation*, comme une *activité de connaissance*, ou comme une des "manières de faire le monde" selon les expressions de Goodman, cette compréhension apparaît compatible avec P&C, par contre la démarche de "connaisseur" entre en dissonance avec la finalité de notre dispositif qui justement ne consiste pas à établir les significations de l'œuvre-support mais à y chercher une dimension philosophique *en creux*, implicite peut-être même pour son créateur. Le rapport à la connaissance du monde se jouerait dans cette intersection entre l'art et la philosophie, dans le *reflet* de leurs structures.

À ce sujet, des recherches sur l'art préhistorique ont exploré la corrélation entre la structure de l'art et la structure de l'esprit, en montrant comment le développement de "capacités de synthèse, d'abstraction, d'association mentale et de logique" ont conduit *l'Homo sapiens* vers l'expression artistique (Anati, 2006, §3). Ainsi l'art, et en particulier l'art visuel, peut être considéré comme "un témoignage de la matrice conceptuelle et psychologique de l'homme" (Ibid.). Or les aptitudes cognitives identifiées par ces études en tant qu'associées à une pratique artistique— la métaphorisation et l'association en particulier— sont également mobilisées dans la pratique philosophique en tant qu'*habiletés de pensée* selon la terminologie de Lipman (2011). Ce qui amènerait à penser qu'une image d'art révélerait non seulement la *matrice conceptuelle* de l'artiste mais délivrerait aussi en quelque sorte celle du regardeur. En effet, dans la mesure où l'on ne cherche pas la signification de l'œuvre-support en termes d'histoire de l'art ou d'esthétique, un dispositif tel que P&C autorise à questionner l'œuvre d'art à partir de soi, donc de son propre système de compréhension, pour tendre vers l'universel, vers une portée philosophique.

Par conséquent la médiation artistique permettrait une conjugaison des structures de l'art et de la pensée, a fortiori philosophique. L'art visuel est élaboré selon une syntaxe reflétant une "logique cognitive" articulant "différents types d'associations : la scène, la séquence, le montage et la composition abstraite" (Anati, 2006, §45) tout comme le questionnement d'ordre philosophique qui peut procéder par distinction, par projection dans le temps, par

association, par l'absurde ou par modèle, par exemple. Enfin, la conjugaison de l'art et de la philosophie peut se transposer dans le champ du langage si l'on considère "les images comme des mots dans des phrases ou des concepts composites" (Ibid. §50). Ainsi même avant l'invention de l'écriture, l'expression artistique apparaît comme un "reflet" de langage et de pensée de l'artiste, reflet qui va à la rencontre du langage et de la pensée du regardeur. Cette recherche d'interaction entre art et philosophie se retrouve chez Deleuze pour qui "le philosophe et l'artiste servent de médiateurs l'un à l'autre, chacun aidant l'autre à s'exprimer dans l'acte créatif"(Carter, 2011, p. 124) dans la mesure où concepts, perceptions et émotions entrent en résonance, allant et venant entre philosophie et art "qui ne cessent pas d'interférer" (Deleuze, 1990, p.170). Deleuze soutient que la pensée n'est pas le domaine réservé de la philosophie mais que l'art pense également. Simplement leurs idées ne sont pas de même nature : la première pense sous forme de concepts et le second sous forme de *percepts* et d'*affects*. Plus spécifiquement, le percept est "un ensemble de perceptions et de sensations qui survit à ceux qui les éprouvent" (Deleuze in Boutang, 2004, *Lettre l comme Idées*). Il s'agit d'une forme de pensée non verbale à partir de laquelle il est ainsi possible de créer des concepts, précisément comme la cartographie métaphorique le met en œuvre.

Au final, selon les différentes approches que nous venons d'évoquer, l'art et la philosophie conjugeraient de *profondes affinités* non seulement d'ordre réflexif, cognitif mais également créatif. Ces dimensions font écho aux trois composantes classiques *ethos-logos-pathos* que Meyer coordonne aux questions portées par l'art à propos de soi, du monde et d'autrui. D'après son analyse, l'art aborde le soi en montrant "(...) ce qui pose le problème de l'homme dans un monde qui change (...)", de plus l'art approche le monde "(...) au travers de microcosmes destinés à le traduire, [usant] d'analogies et de correspondances grâce à un langage symbolique"(2010, p.75-76), et enfin l'art illustre les relations *problématiques* à autrui en termes d'identité, d'altérité, de pouvoir, d'avoir, de vertu, de sentiment, d'émotion. De sorte que les interférences entre art et philosophie semblent inhérentes à leur structure : "(...) c'est comme si s'inscrivaient des questions dans les objets esthétiques par des analogies de plus en plus universelles, qui sont de plus en plus problématiques, comme des énigmes." (Ibid. p. 76). Si l'on comprend qu'une œuvre d'art est une réponse à une question implicite d'ordre existentiel, on peut avancer que l'image d'art s'apparente à un support philosophique et que P&C permet de s'entraîner à "énigmatiser" le réel. Il serait alors possible de considérer que la médiation artistique participe de la démarche philosophique dans le sens où "les réponses acquises se transforment bien vite en questions nouvelles, et en se mélangeant les unes aux autres, leur différence devient un problème" (Ibid. p. 4). Avec l'apport de la problématologie, Meyer déplace le centre de gravité de la démarche philosophique car "en redéfinissant la pensée à partir du questionnement, le couple question-réponse devient l'unité de base de la pensée et de la raison" (Ibid. p. 4) qui interagit au travers des trois composantes de l'ethos, du logos et du pathos révélant leurs intrications (Meyer, 2017). Nous pouvons ainsi compléter les affinités que partagent art et philosophie avec une dimension heuristique.

Certes toutes ces approches conjuguées de l'art et de la philosophie ne sont pas présentées de façon exhaustive mais elles ont l'objectif d'étayer la mise en œuvre des ateliers dont les œuvres-supports sont choisies sur le large spectre artistique de la préhistoire à nos jours. De sorte que certaines positions théoriques seront plus ou moins pertinentes selon la temporalité qui les raccorde aux œuvres abordées. Dans P&C, il n'y a pas de pratique artistique à proprement parler, sauf potentiellement avec la cartographie métaphorique. Mais dans le cadre de l'expérience, le fond de carte était réalisé au préalable par un membre de l'équipe pédagogique car le temps imparti à l'activité était limité pour engager les élèves dans sa

conception. Néanmoins le lien avec l'art est tangible car rencontrer une image d'art encourage à considérer le point de vue de l'artiste, et par là-même à avoir accès ou à imaginer un cheminement aux processus qu'il a mis en œuvre. Le regardeur devient un intermédiaire créatif, un dépositaire-relais de cette pratique artistique.

Malgré cette direction possible, le dispositif invite prioritairement le regardeur à *regarder* ailleurs, à sortir du cadre justement. Ici le rapport à l'art est plutôt d'ordre heuristique : l'art se conjugue à la philosophie dans une dynamique vers la connaissance. Devant la frontalité existentielle, l'art diffère la radicalité du langage, il offre un détour au raisonnement exclusivement philosophique, il rend visible ce qu'une pratique philosophique va progressivement pouvoir articuler, questionner et tenter de circonscrire. Dans cette conjugaison créative, un aller-retour de processus s'anime entre l'émotion et la raison mais aussi entre l'intuition et l'analyse. Si bien qu'au-delà de cette conjugaison de praxis, la question se pose aussi en termes de "finalité" : peut-on parler d'une *conjugaison* de finalité entre l'art et la philosophie ou bien peut-on envisager une *alternative* comme le suggèrent certains auteurs ?

2- Art et philosophie : à la recherche d'une "finalité" partagée ?

*" (...) un artiste, un philosophe doivent
non seulement créer et exprimer une idée,
mais encore réveiller les expériences
qui l'enracineront dans les autres consciences."*

Merleau-Ponty, Le doute de Cézanne in *Sens et non-sens*,
1996, p. 25. Paris : Gallimard.

Sans rentrer dans la réflexion épistémologique qui se développe depuis l'antiquité autour des concepts de *fin*, de *cause finale* ou de *finalité*, nous prenons le parti de poser dans un premier temps, des éléments de définition générale qui ne se réfèrent pas à une ligne théorique spécifique. Puis dans un deuxième temps, nous cherchons précisément des dénominateurs communs entre la "finalité" de l'art et celle de la philosophie selon les approches d'historiens de l'art et de philosophes pour tenter de contextualiser le projet de P&C.

Le mot "fin" renvoie à deux sens ne s'excluant pas : l'un signifie l'achèvement d'un phénomène, l'autre concerne "le but qu'on cherche à atteindre et pour lequel on emploie tel ou tel moyen" (Boillot, 2011, p.725). Dans cette section, nous considérons la deuxième signification qui s'articule au concept de "finalité" comme étant "de l'ordre de la compréhension, non de l'explication." (Ruyer, 1984, p. 957). Plus précisément, "la finalité d'une action est le *pourquoi*, le sens, par opposition à son *comment*, aux mécanismes ou fonctionnements qu'elle met en jeu." (Ibid. p. 956). Nous rajoutons la distinction du *pour quoi* qui désigne les objectifs opérationnels, les réalisations concrètes pour atteindre cette finalité.

Certains philosophes distinguent bien les finalités de l'art et de la philosophie, comme Bergson qui soutient que "la philosophie s'adresse moins aux objets extérieurs qu'à la vie intérieure de l'âme" (Conférence de Madrid sur l'âme humaine, 2 mai 1916, in *Mélanges*, P.U.F p.1201). En ce sens, la finalité de l'art vise à révéler le réel, à déchiffrer ce que la perception ordinaire ne saisit que dans une approche pragmatique.

Cette compréhension rejoint en partie celle d'Arnheim pour qui "la production d'images sert à élucider le monde" (1976, p. 272). Mais il attribue aux artistes une expérience réflexive

propre à la pensée visuelle car "(...) rendre visible un objet revient à saisir ses caractéristiques essentielles" (Ibid. p.269). Arnheim démontre ainsi "une propriété *pensante* de la perception" (Goubet, 1998, p. 195) qui se matérialise quand l'artiste crée une image composée grâce à des opérations de sélection, d'organisation, de mise en relation et de structuration des percepts en interaction avec les concepts : "l'œuvre d'art est le produit de l'effet réciproque de la vision et de la pensée" (Arnheim, 1972, p.284). De sorte que ce rapprochement entre l'art visuel et la pensée se développe dans une finalité, consciente ou pas, de l'artiste d'atteindre une signification *incarnée* de ce qu'il montre. Par extension, le dialogue entre l'art et la pensée, voire la philosophie, convergerait donc vers une *élucidation du monde* pour reprendre la terminologie d'Arnheim.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, Deleuze apporte un autre angle de vue sur la relation entre l'art et la philosophie en termes de finalité puisque selon lui ces deux activités visent un projet créatif (Carter, 2011, p.123). D'après lui, outre cette dimension créatrice, les deux disciplines partagent aussi une finalité de résistance face à une certaine honte d'appartenir à l'humanité, en tant que rempart et protestation contre la bêtise et la vulgarité (Morana & Oudin, 2010, p.179-180).

Une fonction critique serait donc commune à l'art et à la philosophie jusqu'à envisager "l'art comme alternative à la philosophie" ainsi que l'explique Mœglin-Delcroix dans sa recherche sur les pionniers de l'art contemporain. En effet, "ces artistes ont pour ambition d'assumer, plus efficacement, la fonction sociale du philosophe comme pédagogue de l'humanité et, par là, de transformer le monde." (Mœglin-Delcroix, 2012, p. 25). L'approche d'Allan Kaprow, précurseur des happenings, illustre cette idée car les interrogations qu'il pose à travers son art portent sur "l'existence et notre comportement" (Ibid.) et par conséquent relèvent de la philosophie et non de l'esthétique. L'art devient exploration et expérimentation du réel, le mettant en doute de façon systématique : "il reprend le rôle premier de la philosophie comme critique de la vie" déplore l'artiste américain (Kaprow, 1996, p. 114). Mœglin-Delcroix explique que dans le contexte américain de cette époque, "la philosophie académique, en devenant un métier, a renoncé à s'interroger sur les fins de l'action humaine, sur les valeurs, pour alimenter un verbalisme analytique sans effet sur l'existence" (2012, p.26). De sorte que l'art en concevant "des situations collectives d'expériences uniques (...) travaille la vie comme un matériau, de façon à y faire surgir les questions éthiques et politiques que la philosophie ne sait plus lui poser" (Ibid.). Pour autant l'auteure distingue ici les objectifs des deux disciplines dans la mesure où l'art ne cherche pas comme la philosophie traditionnelle à transmettre un "enseignement universel et pérenne : il tente d'être, à chaque fois, l'instrument ponctuel d'une prise de conscience personnelle." (Ibid.).

À la lumière de ces réflexions, on peut se demander si cette démarche est applicable à des œuvres n'appartenant pas à cette mouvance d'art contemporain, et si une œuvre peut être questionnée philosophiquement même si elle n'a pas été réalisée intentionnellement dans cette finalité. Se pose donc la question de la pertinence à explorer le(s) sens d'une œuvre sans éclairer sa propre pensée par celle de l'artiste.

Et justement un autre discours analyse la relation entre l'art et la philosophie en mettant en avant un dialogue entre histoire de l'art et philosophie de l'art, comme le relève Lichtenstein au sujet de la philosophie : "(...) on voit mal comment elle pourrait dire quelque chose de spécifique sur l'art et l'activité artistique si elle ignore aussi bien l'histoire et la théorie des arts que la réalité des pratiques artistiques." (2014, p.170). En critiquant "cette légitimation du point de vue de l'ignorant"(Ibid. p.88), Lichtenstein nous oblige à questionner la légitimité de

la finalité de la démarche de P&C quand elle articule art et philosophie. En fait, la relation entre l'art et la philosophie n'y est pas explorée dans la perspective de l'esthétique ou de celle de l'histoire de l'art, ni dans l'intention d'élaborer une appréciation, une interprétation ou une analyse artistique. L'interaction entre art et philosophie est d'ordre formel dans le sens où la pratique philosophique n'a pas forcément pour objet l'art, la beauté, la création ou le goût. La rencontre entre l'art et la philosophie s'envisage plutôt dans l'idée d'une conjugaison de leur dynamique de connaissance qui questionne et cherche à rendre compte de la condition humaine. De fait, P&C met en scène une situation au cours de laquelle art et philosophie semblent combiner de façon alternative leurs finalités respectives : l'une ou l'autre étant prépondérante selon le moment du protocole, jusqu'à des intersections qui confondent leurs *raisons d'être*. En effet, si l'on considère l'art comme une création humaine d'ordre universel, il nous semble qu'il appartient à une sphère de questionnement légitime en dehors de repères, de savoirs qu'ils soient théoriques ou pratiques. Si bien que l'art et la philosophie se rencontrent ici dans un apprentissage de la pensée, ne cherchant ni à conclure une compréhension de l'œuvre-support ni à sceller une recherche de vérité : une pensée en devenir, sans honte de l'ignorance.

L'art et la philosophie apparaissent comme des moyens pour l'élève, il ne s'agit pas qu'il devienne artiste ou philosophe mais qu'il exerce sa pensée à partir d'un support sensible, tel une œuvre d'art, afin de mieux comprendre ce qu'il vit, ce qui l'entoure, ce dont il fait partie, et donc ce qui le lie aux autres comme au monde.

Ce dispositif porte une intention de sensibilisation, d'invitation à l'art plutôt que d'une transmission de savoirs savants. Il s'agit, dans un premier temps, de donner accès à un monde culturel aux jeunes discutants, en les encourageant à *porter un regard*, à s'autoriser à regarder une image d'art. Cette rencontre *esthétique*, que l'on souhaite provoquer entre le regard et la pensée de chacun, revient donc au sens originel de l'esthétique —*aisthesis* signifiant « sensation » — qui « désigne le sensible dans la philosophie grecque » (Abensour, 2016, P.228). De sorte que la conjugaison à la réflexion est proposée progressivement en permettant à chacun d'exprimer ce qu'il comprend, et de faire un lien explicite avec sa façon d'être au monde, sans prendre pour cela appui sur une pensée déjà élaborée en thèse, en discours problématisé et argumenté par un philosophe ou un mouvement de pensée.

Enfin, il s'agirait de permettre une rencontre entre les "projets créatifs" de l'art et de la philosophie par une conjugaison qui prendrait une dimension créative dans la mise en œuvre de capacités cognitives particulières et d'une certaine approche du réel. Associer l'art à une activité créative en soi n'est pas surprenant si l'on se place du point de vue de l'artiste. Mais elle l'est aussi du point de vue du destinataire comme le soutient Duchamp et d'autres à sa suite qui pensent qu'« il y a le pôle de celui qui fait une œuvre et le pôle de celui qui la regarde. Je donne à celui qui la regarde autant d'importance qu'à celui qui la fait. » (1998, p. 122), dialectique d'inspiration montaignienne s'il en est. C'est cette part active et créatrice de sens, ici à portée philosophique, qui est mobilisée dans la médiation artistique et l'atelier Carto. Parallèlement la dimension créative de la philosophie s'exprime dans la légende métaphorique qui s'apparente à un télescopage souvent inédit de concepts, ouvrant ainsi des perspectives de perception et de compréhension, rappelant la notion de "pensée créative" telle que définie par Lipman.

Dans P&C, c'est grâce à la dimension créative de l'art et de la philosophie que le dispositif peut se mettre en œuvre, et ses participants sont des apprentis du regard et de la conversation philosophique. Choisir cette entrée en accordant art et philosophie, c'est mettre à la portée des élèves à la fois des références culturelles pour apprendre à (re)considérer le réel et des

repères méthodologiques pour apprendre à questionner l'universel : au fond, initier les élèves à acquérir un regard philosophique qu'ils pourront exercer en dehors du champ artistique. Par là-même, le regard et la pensée se conjuguent à travers des processus intellectuels communs à l'art et à la philosophie, processus que nous explicitons à présent.

La pensée est donc considérée à la fois comme moyen et fin en se développant dans une acceptation raisonnable de l'ignorance suivant une forme d'apprentissage ouverte, qui ne suit pas forcément une structuration linéaire et chronologique, voire dogmatique. C'est précisément la rencontre avec l'art qui autorise un accès fluide à l'apprentissage de la pensée, et donc s'il y a finalité partagée entre art et philosophie, elle s'apparente à un processus heuristique en tant qu'elle se développe dans un contexte d'apprentissage relevant des sciences de l'éducation. En effet, il s'agit bien ici d'apprentissage à l'intersection de l'art et de la philosophie, à partir d'une image d'art sur laquelle va s'exercer une conjugaison du regard et de la réflexion.

Nous arrivons ainsi au dernier temps de ce chapitre qui essaye justement d'analyser dans quelle mesure P&C met en œuvre les processus de *vue*, *vision* et *visée* et propose de travailler la fonction du regard en passant du perceptible au questionnement jusqu'à un entendement, dans une perspective potentiellement philosophique.

III - VERS UNE INITIATION AU REGARD PHILOSOPHIQUE

*"Regards de l'enfance, si particuliers, riches de ne pas encore savoir,
riches d'étendue, de désert, grands de nescience,
comme un fleuve qui coule (l'adulte a vendu l'étendue pour le repérage),
regards qui ne sont pas encore liés, denses de tout ce qui leur échappe,
étouffés par l'encore indéchiffré [...]"*

Henri Michaux, *Passages* (1937-1963), Gallimard 1950/1963, page 49.

Afin d'introduire les modalités d'un apprentissage du regard qui serait spécifiquement philosophique, nous soulignons que sa mise en œuvre se fonde sur une image d'art. Bien que les injonctions des programmes scolaires engagent à une utilisation des images, "l'enseignement (...) pour être crédible et sérieux passe par le texte" (Desbarats, 2019, p. 82), accordant une place marginale à l'image qui de fait "joue le rôle de supplément récréatif" (Ibid.). Par conséquent, l'éducation à l'image ainsi que l'apprentissage du regard ne sont pas considérés comme des *fondamentaux* dans l'enseignement, et en amont, dans la formation des professeurs eux-mêmes. Car pour cela, il serait nécessaire de *pauser* son regard et donc de prendre le temps de ralentir le mouvement scolaire qui avance à marche forcée parfois, en lien avec des attendus institutionnels qui paraissent déconnectés du sens de la vie. Pour autant de nombreuses initiatives sont menées dans ce domaine comme le précise Desbarats (2019), notamment dans le décryptage des images médiatiques, et en particulier dans une transdisciplinarité avec l'éducation artistique. En effet, l'image d'art ouvre des perspectives différentes et tout aussi complémentaires des autres expériences d'investigation du réel, comme les sciences de la vie et de la Terre, par exemple. En essayant de ne pas instrumentaliser l'art, P&C organise une articulation de l'intelligence rationnelle et de l'intelligence sensible : conjuguer une initiation à la pratique philosophique à une ouverture sur le patrimoine artistique, "(...) en cultivant en chacun ce que Winnicott appelle un *mode créatif de perception*" (Kerlan & Langar, 2015, p.52). La créativité est alors entendue "comme une manière d'être au monde : de s'y rapporter, de le regarder, de le vivre." (Ibid.).

Nous nous proposons d'explorer ce *mode créatif de perception* plus particulièrement à travers la modalité d'un regard philosophique qui rencontre une image d'art. Il peut être troublant d'y déceler une mise en abyme si l'on considère que les peintres, et les artistes en général, créent "non une image, mais un regard" (Serres, 2014, p. 185). Nous serions donc à la croisée de regards : le regard expéditeur de l'artiste et le regard destinataire du spectateur convergeant dans une interaction potentielle de sens. De sorte que le "voir" d'un artiste inviterait les regardeurs à découvrir leur propre "voir". C'est en ce sens que P&C engage les élèves à exercer un regard philosophique qu'ils pourront mobiliser sur d'autres œuvres d'art, et à terme sur des objets ou sujets extérieurs à l'art. Au-delà du regard, leur créativité est stimulée en essayant de construire des liens métaphoriques avec leur expérience existentielle, et d'accéder à un intelligible du réel sans exclure sa dimension sensible. Le processus se développe selon quatre paliers interrogatifs évoqués plus haut.

Dans cette section, nous suivons le fil rouge de ces questions car la contrainte d'une rédaction linéaire et le souci de compréhension du lecteur impliquent une présentation ordonnée alors que dans la réalité de l'atelier, les élèves interviennent et interagissent librement selon l'angle de vue qu'ils préfèrent jusqu'à l'étape du choix de la question philosophique. À partir de là, le regard est amené à s'*abstraire* de l'œuvre-support en tant que vecteur de la pensée pour se porter sur un sujet de réflexion d'ordre philosophique. C'est pourquoi les trois étapes d'apprentissage du regard sont développées en enchaînant les questions directives deux par deux, l'une s'emboîtant dans l'autre qui va devenir elle-même le maillon commun avec l'étape suivante. Ainsi dans un premier temps, nous présentons la dimension du regard sensible, celui qui fait connaissance, à partir de la question extérieure collective "*Ça vous dit quoi ?*" et de la question intérieure personnelle "*En quoi ça me regarde ?*". Dans un deuxième temps, nous abordons la dimension du regard projectif, celui qui considère, en transposant l'approche singulière de "*En quoi ça me regarde ?*" en question collective universelle avec "*Qu'est-ce qui pose question ?*". Enfin dans un troisième temps, nous introduisons la dimension du regard philosophique, celui qui cherche, en articulant les deux paliers interrogatifs "*Qu'est-ce qui pose question ?*" et "*Qu'est-ce que ça dit philosophiquement ?*" qui ouvrent sur une investigation universelle collective.

1- Un regard sensible qui fait connaissance

*"Un tableau vit par la compagnie d'un contemplateur sensible,
dans la conscience duquel il s'épanouit et grandit."*

Mark Rothko, en 1947, cité par Jacob Baal-Teshuva
in *Rothko*, Cologne: Taschen, 2003, p. 1.

Dans l'esprit de la médiation artistique, il n'est pas question d'éprouver forcément du plaisir ou de trouver belle une œuvre d'art mais plutôt d'*éprouver* son regard, dans le sens de ressentir sa capacité perceptive, d'en prendre conscience et de le confronter à l'épreuve du réel. C'est pourquoi en début d'atelier, la question "*Ça vous dit quoi ?*" qui interpelle les élèves est très ouverte afin de les délier potentiellement de multiples conditionnements, d'habitus scolaires limitants, quitte à déstabiliser certains enfants cherchant à être conformes ou à satisfaire l'attente de l'adulte référent.

Cette question tend à placer les regardeurs à la fois dans une posture d'expectative et/ou de contemplation. Et même si la référence peut sembler incongrue et pour le moins lointaine, cette mise en situation de *contemplation* invite à la rencontre d'une œuvre d'art, à faire connaissance, et à se mettre en quête de sens. À ce sujet, Quignard nous explique que "(...)

dans le monde romain, celui qui contemple est comme un *augure*¹⁷ qui examine le vol des oiseaux dans le carré qu'a dessiné le *lituus*¹⁸ dans l'air. Le carré circonscrit dans l'air se nomme en latin un *templum*."(2014, p.33). Bien sûr, les élèves n'émettent pas d'oracles pendant l'atelier, mais l'image d'art qu'ils contemplent leur donne la parole comme l'espace délimité par un cadre virtuel céleste. D'ailleurs, Quignard rappelle que "le quadrato rectangulaire dans lequel peignent les peintres de l'Occident dérive du temple rectangulaire que dessinent les augures dans le ciel pour prévoir l'avenir."(Ibid., p. 34). Dans le même ordre d'idées, à la Renaissance, le tableau a été défini par le grand humaniste Alberti comme une *fenêtre ouverte* (*Della Pittura*, Livre I). À ce sujet, Lichtenstein précise que "cette fenêtre encadre une représentation narrative; elle n'ouvre pas sur la nature mais sur l'histoire : « Je trace d'abord sur la surface à peindre un quadrilatère de la grandeur que je veux, et qui est pour moi une fenêtre ouverte par laquelle on puisse regarder l'histoire (*historia*)»¹⁹. "(2019, en ligne). Voilà une métaphore qui s'accorde avec l'esprit de l'atelier P&C dans le sens où l'art n'est pas tant considéré comme pratique culturelle inscrite dans un cadre historico-esthétique, que comme expression ayant une dimension *préthéorique* dans la perspective ouverte par Merleau-Ponty (Carter, 2011, p. 121). De plus, la métaphore de la fenêtre d'Alberti s'accorde également avec la réaction des participants de l'atelier qui très souvent imaginent l'histoire que raconte l'image d'art, révélant ainsi la fonction narrative de l'œuvre-support qui devient l'œuvre-vecteur de parole, de pensée. Car précisément, il s'agit bien de poser attentivement son regard sur une image d'art projetée dans un format rectangulaire, et de prendre la parole le plus librement possible comme le suggère la question-consigne. Au fond, cette approche prend en compte la dimension sensible du regard en ne hiérarchisant pas les types de prises de parole des élèves car "la lecture attentive d'images peut aussi se centrer sur des signaux faibles, les hors-champs, les non-dits" (Desbarats, 2019, p.89). Pour une fois, la consigne ne vise pas une "production" mais un état d'esprit, une disposition à s'arrêter, à regarder et à écouter le monde. L'objectif ici est que chacun s'autorise à prendre part à une recherche collective quel que soit son angle de vue, permettant en cela que l'art devienne à la fois "un transport en commun et un transport intime" (Salvayre, 2019, p.197).

En effet, si l'on considère que "(...) les images sont des espèces de cristaux dans lesquels se concentrent beaucoup de choses, et en particulier ces gestes très anciens, ces expressions collectives des émotions qui traversent l'histoire." (Didi-Huberman, 2013, p. 43) alors on pourrait dire que les images d'art remettent en scène le sensible, le transcendent, parfois jusqu'à l'abstraction. Elles montrent ce qui fait humanité, ce qui nous rapproche de l'universel. En ce sens elles peuvent se conjuguer à une approche philosophique qui questionne sur ce que l'œuvre dit en elle-même, en quoi elle s'adresse à notre être, et fait frémir le tissu de nos expériences de vie.

Ainsi la médiation artistique amènerait à faire connaissance avec soi-même à travers l'œuvre en posant implicitement la question "*En quoi ça me regarde ?*". Cette interrogation est latente dans l'intervention de l'animateur qui fait des liens entre les paroles des élèves, propose des reformulations, pose des questions de clarification pour faire émerger ou faire prendre conscience de cette part intime de la pensée. D'un autre point de vue, on pourrait parler de *reconnaissance* en tant que le regard est inféré, et que l'image qui motive le regardeur révèle l'état de ses connaissances, sa culture, son éducation, de son expérience existentielle. Tous ces

¹⁷ "Celui qui avait charge d'observer et d'interpréter les signes constituant les auspices et de conserver les règles de cet art." (site CNRTL).

¹⁸ "Bâton à extrémité recourbée que portaient les augures." (site CNRTL).

¹⁹ Trad. fr. J.-L. Scheffer, Macula, 1992, p. 115.

paramètres constituent *l'horizon d'attente* du regardeur, de sorte que la rencontre avec une image est corrélée non seulement à ce qui le structure intérieurement mais aussi à ce qui le relie à l'extérieur, son aptitude à l'empathie (Desbarats, 2019). Nous pouvons aussi faire un lien avec la recherche de Lenclud (1995) sur les récits de voyage qui explique que le regard des explorateurs était conditionné par leurs valeurs et représentations mentales. En référence à l'expression de l'auteur, "quand voir, c'est reconnaître", nous pouvons postuler de même que les regardeurs des œuvres-supports *voient* ce qu'ils *reconnaissent*. Alors "(...) la perception, bien loin d'être une connaissance immédiate de la réalité extérieure, est définie comme une hypothèse, voire comme le produit d'un raisonnement inférentiel dans lequel l'input sensoriel joue le rôle (modeste) de prémisse." (Ibid. note 1, p.11).

Et par conséquent, se pose la question de la compréhension de l'œuvre-support sous l'angle de la spécificité de chacun des regardeurs : jusqu'où laisser dériver leur prise de parole afin qu'ils s'engagent dans l'univers de l'œuvre, qu'ils s'y reconnaissent ?

À ce sujet, les réflexions d'Eco dans "Les limites de l'interprétation" nuancent le concept d'*œuvre ouverte* en cherchant à définir "une sorte d'oscillation ou équilibre instable entre initiative de l'interprète et fidélité à l'œuvre"(1992, p. 44). De fait, la démarche de la médiation artistique amène les regardeurs à évoluer dans cet espace-frontière entre appropriation et abstraction, entre rencontre sensible et recherche de sens. Cette étape est intermédiaire dans le processus qui mène au questionnement philosophique et n'a pas de visée d'histoire de l'art. C'est pourquoi nous partageons l'idée développée par Eco qui soutient que s'autoriser à mésinterpréter une œuvre permet d'accéder à des sens inédits en la dégagant des interprétations académiques (1992. p.110).

Nous suivons également Arasse qui va encore plus loin en suggérant que "tout se passe comme si, là, c'était le tableau qui produisait visuellement du sens, indépendamment et au-delà des idées que le peintre et son commanditaire pouvaient s'en faire — et longtemps après leur disparition." (2000 p. 215-216). Si bien que nous pourrions avancer que le sens de l'œuvre-support dépasse l'intention de l'artiste et du regardeur, tout en passant par la vision singulière du premier et le regard subjectif du second.

De plus, la médiation artistique ajoute une dimension collective à cette recherche de sens, ce qui démultiplie encore les hypothèses de compréhension de l'œuvre jusqu'au risque de contresens. Or l'objectif de cette étape n'est précisément pas de trouver la *bonne* interprétation ou d'atteindre la *vérité* que recèle l'œuvre-support, il s'agirait plutôt d'une recherche en vue de "suspendre le sens" selon l'expression de Barthes²⁰, d'accepter non seulement la polysémie d'une œuvre mais également l'éphémère et la plasticité de son interprétation. En ce sens, la médiation artistique se distingue d'un "décryptage" de l'œuvre-support qui pourrait, justement par son caractère méthodique, contrarier la part sensible du regard et neutraliser "l'un des aiguillons pédagogiques les plus efficaces, le plaisir"(Desbarats, 2019, p.88). Ici est attendue *une réponse authentique*, dont le sujet est l'auteur, même partiellement. Cette étape est généralement un moment fluide dans le dispositif, un libre cours à l'invention narrative : les élèves (se) racontent une histoire à partir de l'œuvre. C'est aussi autoriser une « relation poétique à l'œuvre d'art » (Arasse, 2001), encourager des connexions improbables, des correspondances insoupçonnables jusque-là. À rebours des visions à dominante rationaliste, nous considérons que l'émotion peut être *un outil de reconnaissance et de connaissance* (Farge, 1997) aussi puissant que la logique par exemple, à condition de l'assumer, de l'explicitier, et de la mettre à l'épreuve. En effet, la démarche vise à émanciper les enfants de leurs *a priori*, conditionnements et des postures clivantes du type

²⁰Roland Barthes (2002). *Sur le cinéma*, in *Œuvres complètes*, t.II, 1962-1967, p. 262. Paris : Seuil

« j'aime/j'aime pas » ou « c'est beau/c'est moche » qui renvoie schématiquement aux notions fondamentales de goût et d'esthétique : il s'agit bien là de les inviter à ouvrir leur regard quitte à perdre un certain équilibre cognitif.

Cette approche pour le moins *incertaine* en tant que pratique scolaire peut également faire écho à la réflexion dans le champ littéraire de Merlin-Kajman qui questionne le rapport entre le contresens et la recherche de vérité. L'auteure avance que "l'interprétation d'un texte ne consiste pas seulement dans l'élucidation du sens du texte, comme si ce sens se tenait en dehors de tout partage : mais dans sa relance éthique, pathétique, logique (on reconnaîtra les trois sortes de preuves d'Aristote)." (2012, p.12). Merlin-Kajman envisage l'utilité du contresens en ouvrant une perspective qui préconise le partage du sens à travers "une intimité de la lecture, une liberté d'interprétation et une communauté de lecteurs" (Ibid. *Préambule*, p. 2). Si l'on transfère cette réflexion à la démarche de la médiation artistique, nous retrouvons ces trois critères dans le sens où les élèves ont la possibilité d'exprimer la part de soi, et par conséquent de s'émanciper d'une réponse attendue par le système scolaire et/ou par leurs pairs, et enfin de prendre part à un regard commun circonspect.

En partant du postulat que la façon de regarder une œuvre d'art influence ce que l'on voit, et par conséquent ce que l'on va en penser (Arasse, 2000), cette première étape est censée permettre aux élèves de rencontrer une image d'art jusqu'à parvenir à la problématiser. C'est ce que nous nous proposons d'aborder dans la section suivante en étudiant comment passer d'un regard sensible qui fait connaissance à un regard qui (se) projette.

2- Un regard projectif qui considère

*"En fermant les yeux, on devient spectateur impartial
–non directement affecté – du visible. Le poète aveugle.
(...) On est en situation de « voir » avec les yeux de l'esprit,
c'est-à-dire de voir tout ce qui donne sens aux choses particulières."
Hannah Arendt, Juger, Sur la philosophie politique de Kant.
12^e conférence. Paris : Seuil. 1991, p. 105.*

En *considérant*²¹ l'image d'art, les spectateurs sont amenés à consentir au réel, car même si l'œuvre semble souvent étrangère à leur vie matérielle, ordinaire, ils s'ouvrent à l'altérité, se laissent regarder par l'image : ce qu'ils voient *devant* les regarde *dedans* (Didi-Huberman, 1992). "Cela veut dire (...) que l'image est structurée comme un seuil. Un cadre de porte ouverte, par exemple. Une trame singulière d'espace ouvert et clos en même temps. (Ibid. p.192). En ce sens, on pourrait distinguer l'acte de *voir* de celui de *regarder*. Regarder, "c'est se laisser investir, interpeller par une œuvre d'art, c'est perdre" (Didi-Huberman, 2018), au fond l'on pourrait dire qu'il s'opère un changement dans les conditions de la pensée du regardeur. Alors que voir, "c'est identifier et décrire ce que l'on voit, et donc le saisir soit symboliquement, soit imaginativement" (Ibid.). Or justement la finalité de cette étape de la médiation artistique est d'inciter les élèves à coordonner l'expérience du *voir-devant* à celle du *regarder-dedans*. Ces définitions font écho au témoignage d'une élève de CM1 à la fois étonnée et fière d'être capable de décrire l'œuvre-support sans la montrer à son interlocuteur, sans qu'il ait besoin de la voir. De fait, l'élève s'est approprié le visuel par le verbal, s'est saisi de l'image par le langage : ce qui représente un pas vers l'abstraction puisque les mots-concepts se substituent aux gestes d'indiquer, de montrer dans l'espace matériel. Curieusement *contempler* et *considérer* seraient des termes de la langue augurale (Rey, 1998,

²¹ Au double sens de "regarder attentivement, réfléchir à" (Rey, 1998, p. 859).

p.859) comme si entraîner son regard à *contempler* et à *considérer* une image d'art pouvait être une clé non seulement pour voir au-delà, pour *traverser les apparences*, mais aussi pour dire, pour explorer l'interface entre l'intuition et la réflexion. Cette étape du dispositif se situe donc entre deux paliers interrogatifs, entre le "*En quoi ça me regarde ?*" et le "*Qu'est-ce qui pose question ?*".

En effet, en se laissant regarder par l'œuvre-support, les spectateurs peuvent découvrir une part insoupçonnable d'eux-mêmes mais aussi des autres. Ainsi le choix d'une image d'art comme support à l'A.P. met en place une situation favorisant la posture critique du regardeur (Mondzain, 2008b). L'image propose une transaction cognitive plus accessible, plus directe que la construction langagière d'un texte. La rencontre avec des œuvres d'art est organisée afin de « construire des regards de sujets, qui partageraient grâce à ces objets un champ de liberté » (Mondzain, 2008a, p.58).

L'image d'art répond en ce sens à un des critères pertinents de support d'A.P. car elle concerne la curiosité (Delille, 2016). En effet, elle peut tout aussi bien stimuler l'intérêt des regardeurs que provoquer un blocage ou un rejet, cette non-curiosité ouvrant alors une perspective d'investigation qui est d'ordre philosophique. De sorte qu'une attitude de refus est aussi fertile d'interrogation que l'adhésion car une problématisation peut alors être développée par le groupe, en termes de tension entre positions différentes qui seront explicitées pendant l'A.P. Par ailleurs, l'écueil du « sujet préoccupant » (Delille, 2016) peut être évité selon le choix des œuvres-supports. En effet, choisir des œuvres inattendues pour les élèves, à mi-chemin entre la curiosité et l'indifférence, pourrait engendrer un espace qui les intriguait : ils pourraient être motivés par un sujet, en conscientisant leurs émotions, leur permettant de se questionner et d'écouter les autres avec plus de discernement et d'empathie. Nous pourrions parler d'une *zone proximale de réflexion ou d'intérêt*, sur le modèle de la « zone proximale de développement » de Vygotski.

Par ailleurs, dans une filiation lipmanienne, la dimension d'identification entre les sujets et les personnages d'une histoire facilite l'accroche, et donc une réflexion potentielle. Par transposition, l'image d'art paraît répondre également à ce critère d'un support pertinent de pratique philosophique avec les enfants. En effet, une proximité avec ce qui se passe dans l'image permet aux élèves de sortir de l'anecdote dans la mesure où la projection de l'œuvre-support sur grand écran génère de l'abstraction : elle confère, en quelque sorte, à une scène familière un statut édifiant, potentiellement problématique. Les expériences existentielles des regardeurs peuvent ainsi entrer en interaction selon leurs "styles" personnels, en référence à Lipman qui met en scène dans ses romans philosophiques des personnages aux "styles" différents tels que l'*expérimentaliste*, l'*intuitif*, l'*analytique* ou le *sceptique* par exemple (Daniel, 1997, p.25). Et même si l'œuvre d'art ne va pas forcément représenter des personnages auxquels les élèves vont s'identifier, elle montre une situation dans laquelle ils peuvent se réfléchir par empathie avec les autres participants de l'atelier : de fait, elle devient une surface de projection de la pensée. L'image d'art a donc une fonction heuristique dans le sens où elle est un passage vers l'apprentissage de la conceptualisation. En effet, cette étape conduit les élèves à extraire de la constellation de leurs remarques et réflexions les mots-clés, i.e. les concepts, qui les *regardent* et avec lesquels ils construiront des questions à portée philosophique. En "trouvant un passage entre le regard et les mots" (Didi-Huberman, 2014, p.2) ils parviennent ainsi au palier "*Qu'est-ce qui pose question ?*".

De fait, la métaphore spatiale est particulièrement idoine pour rendre compte du processus réflexif dans la mesure où le *logos* est "ce lieu du visible, de visibilité, où passent les messages divers" (Meyer, 2017, p. 65), et spécifiquement ici des messages artistiques. On peut ainsi

considérer l'œuvre-support comme un "lieu d'interrogativité" selon la terminologie de Meyer, à condition que le regardeur s'autorise à *décadrer* l'image d'art en partant de soi, et en partageant ses réponses avec les autres regardeurs, en dehors des sens établis par les cadres précisément de l'histoire de l'art ou de l'esthétique. De sorte que cette démarche tente de coordonner "les questions fondamentales, les dimensions ultimes de l'existence : *l'ethos* pour le Soi, le *pathos* pour Autrui, le *logos* pour le Monde." (Ibid. p. 62). Chacune de ses trois dimensions interfère avec les deux autres, si bien que cette démarche à géométrie variable permet d'inviter chaque discutant à prendre part au questionnement collectif s'il le désire, comment il le préfère et d'où il le choisit. Peu importe l'ordre d'apparition de ces dimensions puisqu'il s'agit d'abord de s'exercer à considérer le réel, et à terme de parvenir à le problématiser. En effet, les participants vont non seulement écouter ce que l'œuvre-support leur dit d'eux-mêmes mais ils vont aussi essayer de trouver les questions qu'elle leur pose, les questions qui les concernent. À travers ces questions, c'est une des trames problématiques de l'image que les discutants vont pouvoir élaborer et que l'animateur va contribuer à faire émerger par un travail à la fois rétroactif sur soi (ethos), remettant en question son propre regard sur le monde porté par l'œuvre (logos), et un travail interactif qui se conjugue à celui des autres (pathos).

Pendant la phase de médiation artistique, l'expérience esthétique peut prendre la forme d'un plaisir qui "coïncide avec le fait d'avoir pu éprouver l'œuvre d'art comme réponse" (Meyer, 2010, p.74). Pour autant, le protocole de P&C inverse le processus conventionnel de *question-réponse* en *réponse-question* : il permet ainsi de douter des certitudes, d'envisager des alternatives et d'articuler des contradictions puisque l'objectif n'est pas de développer une démonstration ni d'atteindre un jugement ou une proposition mais de problématiser philosophiquement une image d'art, et donc d'interroger le questionnement d'ordre universel qu'elle recèle potentiellement, questionnement qui devient alors le déclencheur de la pensée. De même que l'on passe de la dialectique des images—en tant que "pont entre la double distance des *sens* (les sens sensoriels, l'optique et le tactile en l'occurrence) et celle des *sens* (les sens sémiotiques, avec leurs équivoques, leurs espacements propres)" selon Didi-Huberman (1992, p.125)—à la dialectique des *réponses-questions*, la médiation artistique se termine quand la conversation philosophique commence.

3- Un regard philosophique qui cherche

*"La nature d'une question philosophique
pourrait bien être moins d'appeler une réponse
que d'entraîner à de plus profondes questions."*

Marcel Conche, *Orientation philosophique*.
Paris : PUF, "Perspectives critiques". 2^e éd. 1990, p. 100.

Le dispositif parvient ici sur le seuil reliant les deux derniers paliers interrogatifs, du "qu'est-ce qui pose question ?" au "qu'est-ce que ça dit philosophiquement ?". Ainsi après la rencontre des regards sur l'œuvre-support jusqu'à sa problématisation, les regards se portent sur une question philosophique et tentent de l'explorer. Mais sont-ils pour autant philosophiques ? Comment définir un *regard philosophique* ?

Si l'on considère d'abord le terme *regard*, Michel Serres souligne espièglement, qu'en dehors du sens optique courant, ce mot désigne aussi une *ouverture* qui permet "d'accéder (...) à ce qu'en général on ne voit pas mais qui assure la bonne marche ou la survie. Accès à l'essentiel, au vital ?" se demande-t-il (2014, p.145). De sorte que le *regard* qu'il soit une construction technique ou une approche visuelle aurait donc une fonction cognitive, ouvrant précisément

vers la compréhension du réel, celui d'une machine, d'un bâtiment, d'une situation, d'une personne ou d'une œuvre d'art. En ce sens, le regard se distingue de la *vue* en tant qu'intention, que démarche subjective, plus ou moins ouverte justement, et selon différents angles.

Concernant plus spécifiquement notre sujet d'étude, nous adhérons à la définition qui avance que : "Une philosophie est un regard, c'est-à-dire une manière de voir le monde." (Charles, 2004, p. 59). Et pour qualifier ce regard philosophique, nous nous référons partiellement à la pensée de Marcel Conche qui lui-même s'est nourri, entre autres, des réflexions de Pyrrhon et de Montaigne. Conche "nomme *métaphysique* ce regard philosophique compris en tant que discours sur la réalité dans son ensemble. Discours singulier, puisqu'il procède d'un regard individuel, mais qui, parce que philosophique, se pense sous la catégorie de l'universel." (Ibid.). De même, dans l'A.P., l'objet de réflexion porte sur le "*Tout de la réalité*" à partir de chacun des participants et par conséquent, le regard philosophique s'élabore à la fois sur un accord au singulier et sur une mise en commun des paroles, des idées, des questions, des expériences, des aspirations. La juxtaposition de ces diverses modalités de pensée a la vertu d'une neutralité égalitaire, et donc d'une absence de domination, rapport de pouvoir qui serait notamment lié à l'aisance de certains à argumenter un point de vue qui deviendrait exclusif et seul détenteur de la vérité.

Cette approche s'apparente au regard sceptique de Conche (2003) qui pense que les grandes questions philosophiques touchant la vie et la mort sont "sans réponse définitive" et que les réponses à ces questions sont plurielles. Si bien qu'il récuse tout dogmatisme car "construire un système, c'est choisir d'arrêter le questionnement et de réifier des convictions réelles en certitudes absolues" (Charles, 2004, p.60). De plus, à la différence des dogmatismes, ce regard sceptique qui pèse son jugement en lui donnant une valeur subjective, qui enquête sur des vérités insaisissables est totalement en adéquation avec notre époque contemporaine car "l'instabilité du monde ne permet plus que des regards partiels et non englobants, toujours différents et à jamais inconciliables" (Ibid.). Pour autant la démarche sceptique peut être critiquée pour une dérive relativiste, car le doute systématique pourrait conduire à une équivalence des jugements et des idées, et engendrer une confusion de la réflexion, notamment sur des questions d'ordre éthique. Or le scepticisme de Conche n'est pas absolu puisqu'il concerne essentiellement la recherche de la vérité, et ne s'applique pas à celle du bien à travers les champs de la morale et de la politique. Par ailleurs, il évite le relativisme en ce sens que son regard singulier cherche à comprendre et à penser l'universel, de façon authentique et sans cesse renouvelée : "Philosopher ne se comprend donc que sur fond d'incertitude." (Ibid. p.63).

L'A.P. tente d'initier à cette conception ouverte du philosophe, à la recherche d'une vérité aléatoire, éphémère, mouvante, vivante, singulière et pourtant plurielle, autour de sujets universels. De fait, le dispositif met en œuvre une pratique qui "(...) vise moins à connaître qu'à penser ou questionner, moins à augmenter notre savoir qu'à réfléchir sur ce que nous savons et ignorons.", pratique qui rejoint partiellement cette définition de la philosophie que propose Comte-Sponville (2018, p.14-15). Nous pourrions avancer l'idée d'*archéologie prospective* puisque les élèves sont engagés à prendre conscience de leurs convictions et de mesurer en quel sens ils les ont vécues, comment elles s'expriment dans leurs expériences présentes, et par extrapolation, vers quoi elles peuvent les mener en termes d'action.

Plus précisément, l'initiation à un regard philosophique se fait ici à partir d'image dans le but de développer une capacité à réinvestir cette approche d'investigation potentiellement créative, afin de décoller les *étiquettes* du réel car trop souvent comme le déplore Bergson :

"nous ne voyons pas les choses mêmes; nous nous bornons, le plus souvent, à lire des étiquettes collées sur elles."(1899/1993, p.117). Car une des visées de cette pratique philosophique est bien d'émanciper une parole, plutôt que d'accomplir une lecture extérieure et normée de l'image. L'image dans le cadre de P&C s'apparente alors plus à un "processus" selon Deleuze (1992) qu'à un objet. De sorte qu'exercer son regard, sa compréhension à partir d'une image ouvre des perspectives de sens et de questionnement beaucoup plus puissantes qu'à partir d'un texte, par exemple. En effet, comme l'explique Mondzain (2017), l'image n'est pas un objet, c'est un "site non disjonctif" à la différence de la parole qui ne peut faire cohabiter une affirmation et son contraire, sur le principe aristotélien de la non-contradiction. Par conséquent l'image porte une énergie incitant les regards à se croiser, à s'interpeler, suscitant de la contradiction et générant de la pensée. On peut ainsi considérer avec Mondzain que "sans image, il n'y a pas de logos. C'est la construction de l'homme spectateur qui lui donne accès à sa parole, et donc l'image conduit à la parole."(2008a, p.55). Si bien que l'image peut délier par là-même une dialectique et devenir l'origine d'une conversation philosophique ouverte, en référence au regard sceptique de Conche, et à la réflexion de Mondzain pour qui "l'image ne sera jamais un enjeu de vérité apportant des certitudes qui mettraient fin à la croyance ou au doute. (...) elle est par définition indécidée et attend depuis son incertitude notre décision." (2013, p. 245).

Se pose alors la question de la spécificité de l'image d'art. En quoi s'entraîner à poser un regard philosophique sur une image d'art serait-il particulièrement pertinent ?

L'image d'une œuvre d'art se caractérise par une absence de volume, de dimensions tangibles, de matière, de jeux de lumière et de couleurs, et de ce fait la présence de l'œuvre s'en trouve dématérialisée. Et même si "en elle précisément se fait de quelque façon le deuil de l'œuvre" (Beguery, 2003, p.61), il se dégage d'elle une intense gravité qui envahit l'espace en deux dimensions : l'image projetée met à plat l'univers de l'œuvre et s'offre au regard dans une relative distance propice au discernement. Certes, elle ne peut être aussi prégnante que l'œuvre d'art, à laquelle elle n'a pas vocation de se substituer, mais elle se fait connaître autrement que dans un lieu d'exposition : l'image d'art est conviée dans l'espace familier de la classe et se prête à l'initiation de "faire voir ce que l'on ne voit pas ou plus" selon les mots d'herman de vries²² définissant ainsi la fonction de l'artiste (Mœglin-Delcroix, 2012, p.26). Au fond, poser un regard philosophique sur une image d'art s'avèrerait fructueux pour l'art et pour la philosophie dans la mesure où support et activité entrent en adéquation. Dans ce cas, l'image devient une source de pensée créative et la réflexion, telle qu'elle est mise en œuvre ici, donne accès à l'art de façon confiante, sans enjeu scolaire potentiellement normatif. D'une part, "(...) l'image n'étant pas un objet, jamais prise dans une dialectique de l'objet, elle est l'opérateur relationnel entre les regards des sujets séparés ; dans une adresse à des sujets, elle exerce des pouvoirs et des adresses de liberté." (Mondzain, 2008a, p.56). D'autre part, le sensible et l'intelligible en se conjuguant autorisent à s'écarter d'idées reçues, des certitudes en général, tout en se demandant jusqu'où peut aller la pensée critique face l'œuvre-support. À ce sujet, Mondzain considère que certaines images génèrent une "place" et une "non-place" (2008b, p.2) en tant qu'elles suscitent chez le regardeur à la fois un mouvement d'investigation et une indétermination quant aux limites de celle-ci. De plus, le choix des œuvres-supports répond à des critères aléatoires qui peuvent être d'ordre esthétique (le goût des professeurs), événementiel (tenue d'une exposition, publication d'ouvrage), pédagogique (en lien avec un projet de classe, de cycle, d'établissement), historique (en référence à une chronologie d'histoire de l'art). De sorte que quelle que soit l'entrée artistique, elle ne peut faire

²² Nom propre sans majuscule qui respecte la volonté de l'artiste.

l'unanimité et toucher tous les élèves qui sont paradoxalement contraints à une immobilité physique et invités à une mobilité de pensée. Cependant comme nous l'avons vu précédemment, la médiation artistique autorise tous les regards-réceptions afin de libérer une "mobilité" de pensée qui est à même d'explorer ce que l'image ne montre pas. D'autant plus que l'œuvre-support n'a pas pour objectif de sidérer les élèves mais bien plutôt d'émanciper leur regard car "l'œuvre d'art se reconnaît alors à ce qu'elle suspend temporairement [leur] puissance d'action pour [leur] restituer de façon décuplée à la fin du contrat temporel de réception" comme le formule Mondzain (2008b, p.2).

Enfin, nous considérons à présent la conversation philosophique à travers la grille d'analyse de Chabanne et Dufays (2011) comme nous l'avons appliquée à la phase de médiation artistique, c'est-à-dire en termes de médium, de rôle, d'activité, de composante d'apprentissage et de formalisation. Tout d'abord, le médium utilisé est un organisateur graphique, le plus souvent une carte mentale complétée par l'animateur. Les participants sont invités à devenir enquêteurs autour de la question philosophique choisie par le groupe, leur rôle devient polymorphe puisqu'il les amène à écouter, parler, échanger en interaction avec les autres, pairs comme enseignant. L'activité de la conversation philosophique, comme nous l'avons définie dans le chapitre précédent, se décline sous différentes formes langagières telles que discuter, questionner, expliquer, exemplifier, hypothéser par exemple. La composante d'apprentissage de la philosophie pour enfants est pratique, basée sur des échanges guidés selon une maïeutique fluide et collective. Cette composante pratique se formalise par un canevas conceptuel de l'œuvre-support, à travers la liste des concepts mobilisés par les élèves. Cet écrit *intermédiaire* (Chabanne & Bucheton, 2002) comme la liste précédente des questions philosophiques sont autant de degrés tangibles de la réflexion qui explore l'universalité d'une œuvre.

Pour conclure ce chapitre, nous proposons de nouveaux éléments de terminologie. De même que nous parlons de *médiation artistique*, nous pourrions désigner la dernière étape de l'A.P. en tant que *médiation philosophique* si l'on admet que le questionnement et la problématisation d'une image d'art sont déjà des pistes que les élèves élaborent pour reconsidérer le réel, leur propre existence. En effet, art et philosophie apparaissent comme des vecteurs de compréhension de l'existence, ils portent la même dialectique qui articule singulier et universel. De plus, leurs interactions sont vives ainsi que le rappelle Carter (2011, p. 124), selon Deleuze : "les concepts, les perceptions, et les émotions constituent des forces inséparables qui passent de la philosophie à l'art et vice versa". Ces *forces inséparables* sont portées par les paroles d'élèves que la *médiation philosophique* fait émerger et permet de transférer dans d'autres champs d'expériences que l'art.

Au-delà de l'œuvre-support, le dispositif approfondit non seulement le rapport à l'image mais aussi à l'abstraction en abordant le langage imagé de la métaphore. En effet, nous allons à présent explorer en quoi la construction d'une légende métaphorique invite les élèves à déterminer les attributs de concepts et à reconsidérer la définition des mots, leur polysémie, en accédant au sens figuré des mots et par là-même à un degré d'abstraction plus élevé.

Chapitre 3

LANGAGE et/ou PHILOSOPHIE : ENTRE PENSÉE CRÉATIVE ET PENSÉE LOGIQUE, LA MÉTAPHORE EN TANT QU'OUTIL HEURISTIQUE.

*"Qu'on le veuille ou non, les métaphores séduisent la raison.
Ce sont des images particulières et lointaines
qui deviennent insensiblement des schémas généraux."*

BACHELARD (1938/1970), *La Formation de l'esprit scientifique*, p. 78, Vrin.

Au fil de la métaphore

La métaphore étant l'objet d'étude de différentes approches disciplinaires telles que philosophique, linguistique ou pédagogique entre autres, elle interroge non seulement les relations de pluridisciplinarité, d'interdisciplinarité (Lala, 2005) et de transdisciplinarité mais elle inspire également une diversité de conception au sein d'un même champ de connaissance. De sorte que si la métaphore est abordée selon un certain angle de vue, cela remet souvent en question sa définition élaborée selon une autre conception (Prandi, 2011). La complexité, la multitude et les divergences des recherches imposent l'humilité, et suscitent paradoxalement le désir de comprendre notre sujet d'étude au fil de toutes les nuances possibles. À l'évidence, la métaphore est un concept complexe, voire implexe, à la mesure d'un réel subtil. Par conséquent, nous nous référons à une diversité de théories sans chercher à les opposer ou à les évaluer mais plutôt pour y trouver des outils d'analyse appropriés à notre démarche systémique²³.

Mais alors de quelle *métaphore* parle-t-on ici ? Notre objectif n'est pas de proposer une définition ou une typologie de la figure métaphorique mais plutôt une analyse descriptive caractérisant la métaphore dans le dispositif pédagogique P&C, notamment au travers de la coordination entre pensée créative et pensée logique (Lipman, 2011), en tant qu'*interaction conceptuelle* (Richards, 1936; Black, 1962), dans la mouvance de l'approche cognitive (Lakoff & Johnson, 1980; Hofstadter & Sander, 2013) et dans une perspective extralinguistique (Kleiber, 2016). En cela, nous nous référons aussi à la remarque de Monod qui rappelle "(...) l'avertissement de Kant selon lequel, en philosophie, il n'est pas nécessairement bon de commencer par la définition. La détermination précise du concept est plutôt le résultat de la réflexion que son point de départ." (2009, p. 32).

C'est pourquoi, dans un premier temps, nous analysons la métaphore pratiquée dans P&C selon trois critères d'ordre formel inspirés de la vision d'Aristote²⁴ : le transport, l'inconciliable

²³ Chapitre rédigé partiellement avec des éléments empruntés à notre chapitre paru dans " *Philosopher avec les enfants. Fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir.*" Presses Universitaires Blaise Pascal, Université Clermont Auvergne, 2020, p. 95-119).

²⁴ Aristote, *Poétique*, 21, 1457b 6-8 : « La métaphore est le transport (*epiphora*) à une chose d'un nom qui en désigne une autre, transport du genre à l'espèce ou de l'espèce au genre, ou de l'espèce à l'espèce ou d'après le rapport d'analogie. » Texte établi et traduit par J. Hardy, Les Belles Lettres, Paris, (1932, 2002). Cité par Margel, 2016, p. 16.

et la ressemblance qui en déterminent la construction. Précisons à ce sujet que les multiples interprétations et adaptations de la définition aristotélicienne de la métaphore (Fasciolo & Rossi, 2016) vont s'interpeller tout au long de ce chapitre. Puis nous développons un quatrième critère d'ordre fonctionnel qui concerne le pouvoir heuristique de cette figure. Et enfin dans un dernier temps, nous recomposons une compréhension de la métaphore et de la métaphorisation, spécifiquement dans la mise en œuvre de P&C.

I- FIGURE DU VOYAGE : LE TRANSPORT

Si l'on considère la métaphore comme un *transport*, alors on peut se demander quels sont les modes de ce transport, ses véhicules et ses passagers. En ce sens, nous envisageons premièrement ce déplacement comme un "aller-simple" selon la modalité de *projection* d'un domaine Source vers un domaine Cible. Deuxièmement, nous analysons ce transport comme un "aller-retour" en termes d'*interaction* entre deux concepts, véhiculés par les mots et les images, mais aussi entre les concepteurs de la métaphore. Troisièmement, nous questionnons les "passagers" de ce transfert en tant que "billet open", formule ouverte entre le concepteur et le récepteur de la métaphore qui renvoie à la polysémie et à la dimension métaphorique du langage. Enfin quatrièmement, nous abordons la métaphore comme un "chemin de traverse", selon la notion d'*écart* entre autres incongruences qui valident ou pas si la proposition d'*allure métaphorique* (Duvigneau, 2003) est signifiante.

1- Un Aller simple : la projection

La construction métaphorique de P&C est abordée ici par la dimension analogique, et non par la dimension rhétorique qui en ferait une figure de style de l'art oratoire. C'est pourquoi elle peut s'appréhender selon les travaux en linguistique cognitive de Lakoff et Johnson pour qui "l'essence d'une métaphore est qu'elle permet de comprendre quelque chose (et d'en faire l'expérience) en termes de quelque chose d'autre" (1985, p. 15). En effet, ces chercheurs déterminent les métaphores dites structurales comme des formes qui «empruntent la structure même du domaine Source, pour la reporter sur le domaine Cible. Elles permettent d'utiliser un concept hautement structuré et bien défini pour en structurer un autre» (Alin, 2004, p.2). Nous pouvons donc en déduire qu'il s'agit d'une "projection sélective des traits d'un domaine conceptuel sur un autre" (Dilks, 2011, p.3).

Sur le plan analogique, les domaines Source et Cible correspondent aux termes des *Comparant* et *Comparé*, et par conséquent la projection s'effectue au cœur du "couple métaphorique *thème/phore*". Selon cette expression de Béguin-Verbrugge (2004, p.88), le *thème* est le comparé et le *phore* est le comparant, littéralement *porteur* d'un autre sens accessible, déjà identifié. De sorte que la projection est à la fois d'ordre linguistique et d'ordre cognitif puisque la connaissance du *thème*, du domaine Cible se fait dans le rapport à l'expérience du *phore*, du domaine Source.

Pour aller plus loin, si l'on considère le domaine Cible comme *problématique* en tant que champ conceptuel à découvrir et à comprendre, alors on peut avancer avec Plantin (2011, p. 121) que la projection analogique invite "à voir/aborder le Problème à travers la Ressource" qu'est le domaine Source précisément. D'après cet auteur, "l'analogie-métaphore projette le langage du domaine *Ressource* sur le domaine *Problématique*. Par ce transfert, la cible peut alors être parlée et pensée, certes dans un langage qui n'est pas le sien, mais au moins dans un langage dans lequel on a confiance. On construit ainsi une nouvelle voie d'accès cognitive

au Problème." (Ibid., p.124).

Pourtant dans l'atelier P&C, même si les élèves commencent par déterminer et verbaliser le domaine Source, ils prennent également appui sur le domaine Cible pour trouver d'autres traits communs entre les deux termes de la métaphore. Ainsi les "*réalités de référence*" (Duminy-Sauzeau, 2015, p.10 §47) des deux concepts sont prises en compte dans la construction métaphorique. En effet, dans un premier temps, il y a bien souvent un aller-simple dans la projection : ce *trans-port* d'une réalité à une autre, le *méta* étant le champ de projection qui est traversé via le *phore*. Mais dans la pratique, le mouvement peut s'inverser aussi en aller-retour, et dans ce cas nous parlerons plutôt d'*interaction* entre les concepts.

2- Un Aller-Retour : l'interaction

Comme le résume Prandi, "l'idée de métaphore comme interaction entre concepts (Richards 1936; Black 1954, 1962) est certainement plus adéquate que l'idée de substitution pour caractériser la métaphore, entre autres parce qu'elle fait place à la substitution comme cas-limite."(2002, p.6-7). De fait, cette approche est particulièrement adaptée au type de métaphore *in praesentia* qui est élaboré dans P&C puisque les deux concepts sont mis en scène de façon concomitante. C'est pourquoi nous proposons d'adapter la terminologie de Black, à savoir que l'univers d'ordre concret—le *contexte* de l'œuvre-support et non plus celui d'une phrase— correspondrait au *cadre littéral* ("frame"). Et logiquement, l'univers d'ordre abstrait correspondrait au *foyer métaphorique* ("focus") en tant que Domaine Cible à explorer. La métaphore se développerait donc en interaction dans le sens où "certaines caractéristiques du foyer métaphorique se projettent sur le cadre littéral pour le réorganiser et, à l'inverse, le cadre littéral influe sur le foyer métaphorique." (Fries-Verdeil, 2001, p. 4). Cette adaptation s'inspire de la réflexion de Marque-Pucheu qui avance que la théorie de Black peut être aussi interprétée dans le sens où "deux idées confiées à une même expression interagissent : le sens dans la langue et le sens dans le contexte." (2001, p. 7).

La structure *in praesentia* rend donc visible et invisible la relation de réciprocité entre deux concepts. D'une part, elle montre deux termes porteurs de sens indépendamment l'un de l'autre, et d'autre part elle sous-entend le sens d'un troisième terme implicite. Par exemple, l'énoncé métaphorique *la table de la paix* met en présence deux concepts, certes sans les comparer intégralement : l'un n'est pas l'autre mais ils partagent des critères communs. De sorte que la paix est désignée ici dans la recherche de *stabilité*, le caractère stable étant a priori un des attributs qui caractérise une table dans sa finalité. Dans ce cas, l'expression métaphorique n'est donc pas une figure de discours mais de dénomination, de désignation, voire de focalisation sur une détermination imagée du concept de *paix* via le percept de *table* dans la mesure où ce dernier est figuré sur la philocarte. En fait, le sens implicite de cette forme métaphorique réside dans le troisième terme absent, *tertium comparationis*, qui sert de "pont de communication"²⁵ entre les deux concepts en présence. Pour reprendre notre exemple, *la table de la paix*, si la table et la paix sont reliées, c'est qu'elles suggèrent *une mise à plat* des idées comme des mets. Si bien que *la table de la paix* évoque ici *la phase de négociation*, étant entendu que la notion de *paix* pourrait être définie à d'autres degrés comme celui de l'espoir qu'elle suscite ou des bienfaits qu'elle génère, et être combinée à un autre concept d'ordre concret que celui de *table*. Ainsi "il y a, avec le maniement

²⁵ Johann Heinrich Lambert (2018). Observations sur quelques dimensions du monde intellectuel, *Les Cahiers philosophiques de Strasbourg*, n° 44, p. 163.

métaphorique, la gestion du mot absent. Dans l'énoncé « avoir un poil dans la main », le mot « paresse » n'est pas mentionné. La métaphore a alors une propriété définitoire du mot, mais sans que ce dernier n'apparaisse dans l'énoncé."(Rey, 2007, p. 8). Par conséquent, il est possible de conférer une *propriété définitoire* à la métaphore de P&C : la construction de ce type de métaphore *in praesentia* permet ainsi de définir un troisième concept hybride, composite en tant qu'intersection amplifiée entre deux noms. En cela, nous rejoignons la conception cognitive pour laquelle "(...) l'idée d'interaction métaphorique s'associe à l'idée d'une relation *in praesentia* entre deux concepts" (Prandi, 2002, p.7), relation bâtie à partir de leurs attributs communs.

Par ailleurs, cette relation de réciprocité se joue également entre les concepteurs de la métaphore au fil de leurs "interactions langagières" (Duminy-Sauzeau, 2015). Car *interactions langagières* est bien le terme approprié qui désigne l'espace mental qui se crée entre les élèves au moment de "discuter" la nomenclature des mots concrets et celle des mots abstraits dont émergera la légende métaphorique. De sorte que l'Atelier Philo se prolonge encore à ce niveau puisque l'abstraction est approchée par la critérisation des concepts. En fait, il s'agit d'établir un rapport inédit au langage tout à la fois logique et poétique dans la compréhension qu'il permet sur le monde, entre les différents participants de l'atelier et avec soi-même. À ce sujet, Duminy-Sauzeau souligne comment le procédé métaphorique est vécu comme une transgression par certains élèves qui éprouvent de la "difficulté à quitter la réalité, à se projeter dans l'imaginaire. Difficulté à aller dans un autre système de référence, vers l'absent, l'autre, le lointain."(Ibid. p.4). Au fond, cette relation interactionnelle entre les concepts de la métaphore *in praesentia* ouvre tout un champ à l'exploration, la compréhension, l'expression et la dénomination du réel.

3- Une formule ouverte : la polysémie et la métaphoricité du langage

Et précisément, un des moyens de transport de la métaphore étant le langage, l'interprétation de cette figure apparaît aléatoire. En effet, si le langage peut être considéré comme un déplacement d'idées, comme un voyage entre interlocuteurs, entre auteur et lecteur, alors la liberté du récepteur est a priori inéluctable pour attribuer un autre sens à la métaphore que celui du concepteur dans la mesure où sa compréhension est nourrie de sa propre expérience du réel. Les métaphores ainsi élaborées sont inédites et ouvertes, *vives* d'après Ricœur pour qui "les véritables métaphores sont les métaphores d'invention dans lesquelles une nouvelle extension de sens des mots réplique à une discordance dans la phrase. (...) L'extension de sens vient alors s'inscrire dans le lexique pour s'ajouter à la polysémie du mot qui, par là, se trouve purement et simplement augmentée." (1975a, p. 148). Il faut préciser que dans le dispositif P&C, la *discordance* évoquée par Ricœur est issue de l'univers de l'œuvre-support et non de la phrase, et donc la légende métaphorique transfigure non seulement l'élément dessiné mais également le sens de sa dénomination, et par conséquent du langage.

De sorte que la polysémie ainsi générée par la métaphore pose la question de la pertinence de cette figure : pourquoi l'utiliser si elle ne garantit pas une compréhension du langage ? Selon Le Guern, une des *motivations* du recours à la métaphore " serait une conséquence de la limitation des moyens du langage "(1973/2004, p.67) : ici la légende métaphorique indique "l'absence de terme propre"(Ibid. p. 68) pour désigner une réalité à l'intersection du tangible et de l'intangible. Cet auteur suggère une autre explication dans l'utilisation de la métaphore qui "fournit le moyen économique de remplacer une périphrase trop encombrante"(Ibid.). Cet argument peut s'appliquer à la formule métaphorique créée dans P&C car elle remplace

virtuellement la périphrase de certains ou de tous les traits communs des deux concepts combinés, selon si la catégorisation est partielle ou exhaustive. Par exemple, la conception de l'expression *l'arc-en-ciel des sentiments* peut être inférée à partir des qualités de *variété*, de *contraste*, de *nuance*, de *pluralité*, de *évanescence*, de *éphémère* entre autres. Mais en dehors de la construction intentionnelle d'une métaphore, se pose aussi la question de la dimension métaphorique du langage qui provoquerait comme une mise en abyme du processus analogique.

Selon Lakoff & Johnson (1980/1985) mais aussi Hofstadter & Sander (2013), la métaphore est au cœur du langage. Pour les premiers, "les métaphores sont plus que des figures poétiques du langage : ce sont nos processus cognitifs qui seraient largement métaphoriques. Le langage serait le témoin de cette structuration." (Partoune, 2008, p.1). Plus précisément, "les concepts au moyen desquels nous appréhendons la réalité sont métaphoriques" (Lepeltier, 1998, p.1). Nous retrouvons ici la thématique de cette section : la métaphore en tant que figure du voyage, véhicule qui permet de *traverser les apparences*²⁶. Ici, les articulations potentielles qui se tissent entre pensée logique et pensée créative semblent évidentes. En effet, la création comme la perception de métaphore invitent à reconsidérer ses propres paramètres de compréhension du réel, car "avec la métaphoricité du langage, c'est la perspective infinie du langage poétique qui s'ouvre" (Lala, 2005, p.146).

Enfin, nous pouvons questionner la formule métaphorique étudiée ici avec les réflexions de Prandi (1999) pour qui "c'est la langue qui *plie* les concepts à une structure immanente qui leur est étrangère, créant ainsi, plutôt qu'une analogie, un vide que l'interlocuteur doit remplir." (Vandeloise, 2001, p. 126). Pratiquement, ce vide dans l'architecture de la métaphore est un critère-sème-attribut partagé entre ses deux termes. La formule métaphorique se présente en "N1 de N2", N1 étant un nom concret et N2 un nom abstrait. Ils constituent un groupe nominal articulé par une qualité commune sous-entendue. Conceptuellement, le "vide" créé par la métaphore ouvre donc une perspective de sens d'abord au concepteur de la philocarte, mais aussi à son regardeur qui investit cette brèche dans les conventions langagières. De sorte que le processus métaphorique élaboré dans P&C permettrait aux participants de *déplier* la médiation artistique et l'investigation philosophique via le support de la philocarte.

On peut donc convenir que la polysémie et la métaphoricité du langage contribuent à amplifier la discordance des métaphores *in praesentia* telles que mises en œuvre ici.

4- Un chemin de traverse vers l'altérité : écart et autres incongruences

À ce sujet, Kleiber (2016, p.18-19) rappelle que traditionnellement "à la base de toute métaphore, il y a une transgression²⁷ de l'usage ordinaire des termes et combinaisons". Sur un autre plan, nous avons évoqué précédemment le sentiment de transgression éprouvé par les élèves élaborant des métaphores. Nous trouvons l'idée d'une dissonance dans la définition

²⁶ Expression en référence au roman "La traversée des *apparences*" de Virginia Woolf (1915).

²⁷ Il est édifiant de constater la diversité de dénomination de ce caractère, comme le prouve la compilation amorcée par Kleiber (2016, p.18-19) : "d'*anomalie sémantique* (Todorov, 1966), d'*incongruence* (Lüdi 1973, 1991), d'*incongruité conceptuelle* (Kittay 1987 ; Jonasson 1991, 1993), de *rupture avec la logique* (Le Guern, 1973), d'*attribution insolite* (Ricoeur, 1975), d'*usage non normal* (Nunberg, 1978), d'*incompatibilité* (Tamine, 1979 ; Kleiber, 1983, 1984, 1999 ; Martin, 1983 ; Prandi 1992, 2004, 2012), de *contradiction avec la logique* (Tamba 1981, 1994, 1999), de *défectuosité* (Searle, 1982), de *coup de force* (Murat, 1981), d'*incohérence* (Prandi 1992, 1999, 2004), etc." Nous rajoutons : *déviance* (Kleiber 1999, Prandi 2002)

aristotélicienne qui est aussi traduite en tant que "l'application d'un nom impropre"²⁸. Enfin, Le Guern (1973/2004, p.66) problématise clairement le paradoxe de ce trope : "Le langage, dont c'est la fonction évidente d'appeler les choses par leur nom, fait appel (...) à un procédé consistant à désigner une réalité par un nom qui n'est pas le sien, mais qui appartient en propre à une autre réalité tout à fait distincte. Le langage de tout homme raisonnable veut être logique; la métaphore, pourtant, n'est pas logique." Si bien que nous nous confrontons à la question de l'utilisation de cette figure qui s'écarte de la finalité habituelle du langage et qui pourtant ne peut être comprise justement que "parce qu'elle est sentie comme une rupture avec la logique" (Ibid.).

Le Guern apporte une motivation à ce mécanisme paradoxal en invoquant un principe de rhétorique classique développé par Cicéron²⁹ qui justifie l'emploi des métaphores afin de mettre en lumière une idée avec concision et subtilité, au fond c'est "un moyen de plaire et de toucher" (Ibid. p.69). Si l'on applique cette explication à P&C, nous pouvons en déduire que la métaphore est envisagée comme moyen pour enrichir le rapport à la réalité, dépasser les limites du langage en termes propres, et accéder ainsi à une dimension poétique et créative des mots. Une autre motivation est de susciter un questionnement des lecteurs face aux formules énigmatiques de la légende qui désignent les objets représentés sur la carte. À partir de ce questionnement, une réflexion peut s'élaborer car l'expression métaphorique met en scène précisément un paradoxe entre deux concepts, à la fois semblables et différents, une mise en tension qui fait émerger une polysémie et qui est souvent à l'origine d'une problématisation. Par conséquent, nous pouvons dire avec Ricoeur que "la métaphore se rapproche davantage de la résolution active d'une énigme que de la simple association par ressemblance. Elle consiste dans la résolution d'une dissonance sémantique."(1975a, p.148). On pourrait ainsi qualifier ce type de métaphore de *figure traversière* tant au niveau de la formation de la pensée que de la dynamique du lexique.

Au final, la relation d'analogie dans P&C n'est construite ni par substitution ni par transgression, elle relève d'une interaction : nous proposons l'idée d'une *relation ambivalente* qui invite à s'émanciper d'une approche normative du langage. En ce sens, nous distinguons la notion d'*ambiguïté*³⁰ qui connote une indécision, une hésitation voire une incertitude, et la notion d'*ambivalence*³¹ qui suggère une dualité et une concomitance. En effet, d'une part, la construction métaphorique mobilise une pensée logique avec la recherche d'attributs des concepts pratiquée selon l'approche de médiation socio-cognitive, théorisée par B-M Barth (1987). D'autre part, la légende métaphorique correspond à l'expression d'une pensée créative en permettant de reconsidérer le réel par la dénomination des éléments représentés. De sorte que ces deux valences de la pensée sont bien à l'œuvre dans ce travail. C'est pourquoi nous préférons employer une terminologie qui ne se réfère pas à une norme, à un sens univoque dont on dévierait mais qui relèverait plutôt de l'altérité qui est un principe réversible, comme nous le développons dans la section suivante.

Ainsi après avoir présenté la métaphore selon les points de vue de ses *passagers*, concepteurs comme récepteurs, et de ses *véhicules* langagiers comme imagés, nous sommes amenées à

²⁸ Aristote, *Poétique*, 21, 1457b 7-8. Trad. par J. Lallot & R. Dupont-Roc, Seuil, 1980. Cité par Cassin, 2004, p. 244.

²⁹ Dans le Troisième livre du *De Oratore*.

³⁰ "Emprunté au latin, du verbe *ambigere* «être indécis», composé de *ambi-* "de côté et d'autre" et de *agere* «pousser, marcher»." Dictionnaire historique de la langue française - Le Robert, Paris, 1998, p. 105.

³¹ "D'orig. lat. *ambo* « tous les deux » et du lat. *valentia* « puissance, valeur »." Site CNRTL.

nous demander vers quelles destinations s'opère le transport et comment ce parcours évolue dans l'altérité.

II- FIGURE D'EXIL : L'INCONCILIABLE

En effet, la structure de cette métaphore *in praesentia* se caractérise aussi par une combinaison relevant de l'altérité entre deux noms, si bien que chacun se trouve comme en exil dans l'univers de l'autre. Nous analysons cet *inconciliable* entre les deux termes de la métaphore à différents niveaux : tout d'abord en considérant la relation *abstrait vs concret*, puis le rapport *connu vs inconnu*, ensuite le sens *littéral vs figuré* et enfin en questionnant la dialectique qui articule l'altérité et le semblable.

1- Une translation du réel : concret vs abstrait

Selon la mouvance de la linguistique cognitive, c'est parce que « beaucoup de concepts qui sont pour nous importants sont soit abstraits, soit non clairement définis dans notre expérience (mes émotions, les idées, le temps, etc.) que nous devons les saisir au moyen d'autres concepts que nous comprenons en termes plus clairs (les orientations spatiales, les objets, etc.). Cette nécessité introduit la définition métaphorique dans notre système conceptuel » (Lakoff & Johnson, 1985, p.125).

De sorte que la compréhension apparaît comme une des motivations de la métaphore en exprimant "quelque chose d'abstrait à l'aide d'une image concrète" (Partoune, 2008, p.1) mais aussi parce que les mots nous manquent dans l'exploration, et a fortiori, dans l'énonciation d'idées que nous (re)découvrons. Les créations métaphoriques deviennent alors des points de rencontre, des postes frontaliers non seulement entre deux champs sémantiques mais aussi entre deux ordres de concepts, concret vs abstrait.

Sur le plan philosophique, la pensée métaphorique peut apparaître comme une boucle de rétroaction entre une pensée visuelle et une pensée logique, et la figure métaphorique comme un procédé rendant plus accessible le concept d'ordre abstrait par "un ensemble de correspondances entre éléments des deux domaines, où la source est une notion plus concrète et la cible est plus abstraite." (Lundmark cité par Dilks, 2011, p. 4).

Par conséquent cette motivation de compréhension achoppe potentiellement sur la capacité projective des acteurs de la métaphore—émetteur comme récepteur— mais également sur les limites de l'interprétation de la métaphore. En effet, se pose la question de la subjectivité du concepteur et du lecteur de la métaphore dans la mesure où leur expérience existentielle est de facto différente, même si leurs référents culturels peuvent être similaires. Au fond, se pose aussi la question de la métaphore en tant qu'image qui concrétise une notion abstraite, et qui "n'est qu'une approche parfois confuse du concept" selon Tozzi (2011, p.81). L'auteur rappelle que "toute une tradition rationaliste rattache l'image à la connaissance sensible, donc à la confusion et à l'obscurité, par rapport à une connaissance de la raison dépouillée de l'influence du corps, des rêves et des passions." (Ibib.).

Mais alors pourquoi utiliser cette figure si elle ne répond pas à une rigueur de pensée posant la raison comme gage de vérité ? Tout d'abord, nous pourrions nous demander, à la lumière des travaux de Lakoff & Johnson (1985) et de Hofstadter & Sander (2013), si l'exclusion de toute métaphore langagière est vraiment possible. Et symétriquement si cette exclusion est pour autant une garantie pour tendre vers une vérité. De plus, la pertinence de la dimension sensible de la connaissance est reconnue par certains linguistes dans la lignée de Saussure,

comme Charles Bally qui soutient que "nous assimilons les notions abstraites aux objets de nos perceptions sensibles, parce que c'est le seul moyen que nous avons d'en prendre connaissance et de les rendre intelligibles aux autres." (in *Traité de stylistique*, 1909/ 1951, p.187, cité par Le Guern, 1973/2004, p.67). Ainsi cette conjugaison de l'abstrait et du concret ouvre d'autres perspectives à la compréhension de la métaphore du fait même de la polymorphie du sensible. Une définition du concret précise en effet qu'il s'agit de "*tout ce qui n'est pas séparé du réel par l'abstraction ou l'imaginaire : ce peut être le réel lui-même (un corps est toujours concret) ou une certaine façon de l'appréhender, soit par les sens (le concret est alors tout ce qui se touche, se voit, se sent...), soit par la pensée, si elle semble éviter tout recours à quelque théorie ou idée générale que ce soit. En ce dernier sens, c'est presque inévitablement une illusion : ce serait penser sans mots, sans concepts, sans opérateurs logiques—sans penser.*" (Comte-Sponville, 2001/2013, p. 196). De sorte que si l'on décline la perception du réel, on peut envisager non seulement la relation concret vs abstrait mais aussi visible vs invisible, tangible vs intangible, voire inanimé vs animé. Autant d'*inconciliables* que la métaphore va mettre en scène dans une image langagière qui peut devenir justement une occasion pour problématiser une notion, pour discerner ce qui relève d'une sensation, d'une représentation, d'une opinion ou d'une observation la plus impartiale possible. En ce sens, nous sommes d'accord avec Tozzi pour admettre que la métaphore permet de "préconceptualiser" une notion : "l'image permet une approche du concept, et non à proprement parler une conceptualisation, qui vise la précision et non une approximation." (Tozzi, 2011, p. 82). Ainsi dans le dispositif P&C, la légende métaphorique a une double fonction : elle dénote un concept d'ordre abstrait et transfigure le concret. Précisons que cette translation du réel est élaborée aussi bien par son lecteur que par son créateur en amont. Dans ce cas, la métaphore est bien un processus qui articule concret et abstrait, si l'on considère une définition de l'abstrait en tant "construit par opposition au donné" dans le sens où "ce qui est obtenu par séparation et généralisation n'est pas donné immédiatement" (Longeart, 2003-2014, p. 1).

Se pose alors la question de la terminologie métaphorique : relève-t-elle du concret ou de l'abstrait ? Il est admis que "les termes qui désignent des choses perceptibles sont dits *concrets*. Ainsi, *homme* serait un terme concret, mais *humanité* un terme abstrait." (Ibid. ,p.2). De même, nous pouvons appliquer cette nuance à l'ensemble du monde vivant avec les termes de "faune" ou de "végétation" par exemple. Il faut faire une distinction avec la *figure humaine* qui confond le corps (en tant qu'entité concrète, de l'ordre du perceptible) et l'intellect (en tant qu'entité abstraite, de l'ordre de la pensée). C'est pourquoi les personnages représentés dans les œuvres-support ne sont pas transférés dans les philocartes afin de faciliter les correspondances avec des métaphores d'objet, évitant la figure humaine qui renvoie à un champ conceptuel complexe pour les jeunes élèves. Car il s'agit bien de composer une désignation à l'intersection d'un "objet physique" et d'un "concept abstrait" et de créer ainsi un "concept métaphorique" selon les expressions de Lakoff & Johnson (1985, p.117). Dans le cadre de P&C, il serait pertinent de distinguer les deux temporalités de l'Atelier Philo et de l'Atelier Carto pour expliciter notre terminologie. D'une part, nous proposons d'utiliser "mot abstrait" (Rey & al., 2017) ou *concept d'ordre abstrait* pour indiquer non seulement les notions qui émergent au cours de la médiation artistique et qui servent à construire la question philosophique débattue, mais également les mots-clefs des idées constituant la carte mentale de l'Atelier Philo. D'autre part, nous utilisons indifféremment "mot concret" (Ibid.) ou *concept d'ordre concret* pour désigner les éléments représentés dans l'œuvre-support et sur la philocarte. De sorte que les métaphores de la légende mettent *en présence* littéralement deux

mots issus de deux nomenclatures distinctes, l'une concrète relevant de la perception et l'autre abstraite relevant de la construction. Si pour Lakoff & Johnson, "métaphore signifie concept métaphorique" (1985, p.16), nous proposons une double perspective pour la figure métaphorique que nous étudions : à la fois *percept métaphorisé* sur le versant légendé, donc par le langage, et *concept métaphorisé* sur le versant figuré, donc par l'image. Dans l'exemple *la fenêtre de la liberté*, l'objet *fenêtre* est métaphorisé par sa dénomination intégrant le mot abstrait *liberté*, et réciproquement le concept de *liberté* est métaphorisé dans sa transfiguration en *percept*.

Enfin, nous constatons que le concept d'ordre concret, comme le concept d'ordre abstrait, suscite une approche de l'abstraction dans l'analyse et la détermination de ses attributs. Plus qu'une construction conceptuelle complexe et aboutie du réel c'est donc un pas vers une connaissance plus précise du réel, tout modeste que soit ce pas.

2- Une expérience de la connaissance : connu vs inconnu

Aristote avait déjà révélé que la métaphore, en tant que processus cognitif, permet de développer la connaissance des relations entre les choses.

Selon l'approche de Lakoff et Johnson (1980), le choix d'éléments appartenant au quotidien pour créer une métaphore basée sur le vécu, le familier (domaine Source) faciliterait la compréhension et la caractérisation d'un concept d'ordre abstrait (domaine Cible) donc plus éloigné du quotidien. Nous pouvons ainsi rapprocher la légende métaphorique de P&C de la figure de métaphore structurale définie par ces chercheurs à cause de leurs caractéristiques communes telles que la concrétisation, la figuration, la projection, l'assimilation et la fonction cognitive (Legallois, 2014). Dans notre dispositif, la concrétisation se réalise par le transfert d'un domaine concret (par exemple le domaine paysager avec le terme *océan*) sur un domaine abstrait (par exemple le domaine cognitif avec le terme *savoir*). En découle une figuration étant donné que l'expression langagière se fait plus imagée. Ici, la complexité du processus métaphorique tient en partie à ce que l'expérience de la connaissance conjugue l'image et le langage : "la métaphore démasque ce qui persiste à travers elle, parce qu'elle désigne un centre de référence interne (un point d'énonciation impossible) au point d'insertion de la mimesis dans le langage et dans la pensée." (Lala, 2005, p.160).

De plus, comme la métaphore structurale, la construction métaphorique dans P&C dérive d'une projection (*mapping* selon l'expression de Lakoff & Johnson) car un univers est rapporté à un autre de par la ressemblance de quelques critères. Enfin l'élaboration de la légende métaphorique mobilise d'une certaine façon un processus d'assimilation, selon la terminologie piagétienne, "puisque'une expérience est comprise selon une connaissance—un schème — préalable" (Legallois, 2014, p.5). En effet, pour mieux comprendre un concept inconnu, on cherche à définir ses attributs selon la connaissance plus accessible d'un concept familier. Selon Prandi, "une distinction transversale, qui parcourt tout le territoire de la métaphore, est l'opposition entre une forme régressive d'analogie et une forme projective - une forme qui nous renvoie à des lieux communs consolidés et une forme qui nous projette vers des horizons conceptuels inédits." (2002, p. 14).

Si "la métaphore figure le mouvement du langage vers l'inconnu" (Lala, 2005, p. 160), alors se pose la question de la frontière entre ce qui est perçu comme *connu* et ce qui est considéré comme *inconnu*. En fait, si l'on applique l'approche cognitive de la métaphore portée notamment par Lakoff & Johnson (1985) et Fauconnier & Turner (2002), au dispositif P&C, il s'avère que les élèves sont engagés, non pas à découvrir un concept au sens où il leur serait

totale­ment inconnu, mais à reconsidérer un terme abstrait comme par exemple *amour*, *aventure* ou *solitude* qui appartient au domaine Cible, "en cours d'exploration, sur lequel porte la question" (Plantin, 2011, p.119). Selon le cas, il s'agit donc d'un champ conceptuel plutôt "nouveau, mal compris, énigmatique" (Ibid.) que complètement inconnu.

De même, nous établissons dans le domaine Source, une différence entre *connu* et *familier*. Par exemple, un objet très familier comme une fenêtre comporte une complexité en termes de structure ou de fonction par exemple, et n'est donc pas totalement connu. Paradoxalement, la métaphore révèle donc la part d'inconnu dans le familier, une "polysémie des objets"³² que les élèves des classes pilotes ont bien perçu en constatant "qu'un mot pouvait avoir plusieurs sens" selon leurs remarques en fin d'expérience.

Par extension, cette pratique de la *métaphore in praesentia* permet une expérience de la connaissance qui interroge les représentations et les définitions du *connu* et de *l'inconnu*, et qui nous conduit donc à chercher comment le connu et l'inconnu "se divisent", pour reprendre l'expression de Mannoni³³. Il nous semble que spécifiquement dans l'apprentissage, le connu comporte une valence d'inconnu. En effet, le connu n'est jamais définitif : soit parce qu'il peut s'oublier, soit parce qu'il est incomplet, voire partiellement erroné, selon l'avancée de la recherche. La part d'inconnu se loge aussi dans un réseau de conditions multifactorielles comme la progressivité des étapes d'apprentissage selon le contexte d'enseignement, la capacité d'abstraction des élèves, de leur concentration, de leurs acquis entre autres.

La métaphore en tant que véhicule vers la connaissance intervient donc sur deux axes, celui de l'espace cognitif mais aussi celui du temps expé­rien­tiel. Quignard définit la métaphore comme "le transport de ce lieu ancien à un autre lieu futur, allant d'un univers connu à un univers inconnu."³⁴ Cette approche décline le caractère transversal de la métaphore selon un flux temporel, soulignant ainsi la mobilité dans la compréhension du réel entre deux espaces asymétriques.

3- Un archipel sémantique : propre vs figuré

En effet, l'asymétrie des domaines Source et Cible peut se jouer aussi au niveau sémantique. La métaphore *in praesentia* est ici composée de deux *entités hétérogènes* (Charbonnel, 1999) appartenant à des catégories différentes, relevant de lexiques spécifiques : cette combinaison de deux concepts comporte donc un caractère d'exil dans le sens où ils appartiennent à des univers *étrangers*. C'est une figure sous tension sémantique qui pose la question du *sens propre* et du *sens figuré* des mots.

Selon une approche substitutive "le sens figuré est défini comme écart par rapport au sens littéral. Implicitement, cette conception revient à dire qu'un mot prend le sens d'un autre. La figure est alors fondamentalement une substitution, sur la base d'une analogie. Cette remarque vaut pour la métaphore (...)." (Marque-Pucheu, 2001, p. 6).

Par ailleurs, Tamba-Mecz rappelle l'approche lexicographique qui "définit en général le sens figuré comme un changement de sens qui « détourne » un mot de sa signification propre." (1979, p.10), mais distingue cette conception de l'approche rhétorique pour qui le sens figuré "résulte d'un glissement de sens analogique, entraînant le passage du concret à l'abstrait et

³² Expression empruntée à Singaravélou : c.f. son ouvrage avec Venayre (2020), *Le Magasin du monde. La mondialisation par les objets du XVIIIe siècle à nos jours*. Paris : Fayard.

³³ "Le connu et l'inconnu ne se divisent pas de la même façon pour le linguiste et pour l'analyste" in Mannoni (1969). *Clefs pour l'imaginaire*. p.44. Paris : Le Seuil.

³⁴ In *Le parcours du comparant. Pour une histoire littéraire des métaphores*, Collectif. Classiques Garnier (2014).

(...) correspond de ce fait au « changement de sens » par ressemblance qui, d'après la tradition rhétorique, caractérise la *figure de sens* ou *trope* appelée *métaphore*." (Ibid.). L'auteur poursuit cette distinction en précisant que "si dans le premier cas, le mot change effectivement de sens, dans le second en revanche, il n'en est rien ; le sens figuré des rhétoriciens est, en réalité, une signification fictive, attachée non à un mot isolé mais à un groupe d'au moins deux termes." (Ibid.). Nous nous rapprochons de cette analyse dans le sens où les termes des expressions métaphoriques *in praesentia* s'articulent sur une relation qui provoque une déstabilisation de leur composition usuelle et engage a priori le lecteur dans une recherche de compréhension. Par exemple, la métaphore combinant le mot "île" au mot "timidité" met en scène une utilisation inhabituelle de ces mots, fondée sur une similitude et désignant un troisième terme implicite qui permet de reconsidérer l'approche du mot concret et d'aborder celle du mot abstrait. Au fond, le *transport* se fait à l'intérieur de l'expression métaphorique entre les deux termes en présence, aucun des deux ne changeant de sens à proprement parler. C'est la relation métaphorique entre eux qui génère une nouvelle perspective de connaissance de la réalité, et "surimprime une seconde dénomination à l'usuelle" (Tamba-Mecz & Veyne, 1979, p.80-81). Ainsi dans notre exemple, l'articulation de la *timidité* à une *île* peut se comprendre comme "une représentation imagée et hyperbolique" (Tamba-Mecz, 1979, p. 12) de l'isolement de la timidité. Au fond, la métaphore ainsi créée est une figure d'exil car les deux termes de ce type de métaphore ne changent pas de sens, ils restent au *sens propre* d'une certaine manière. C'est leur articulation qui génère un troisième terme, implicite et porteur de son propre sens : le sens figuré apparaît donc comme une "signification qui résulte des rapports sémantiques complexes intervenant entre le sens des vocables et le sens des constructions syntaxiques dans lesquelles ces vocables sont engagés" (Ibid.). C'est pourquoi la métaphore élaborée dans P&C relève plutôt d'une conception interactionnelle et non substitutive comme vu précédemment.

De plus, l'idée d'un *continuum entre littéral et figuré* selon l'expression de Marque-Pucheu (2001) nous semble pertinente pour ce type de métaphore. L'auteur rappelle qu'un courant de linguistes n'oppose pas ces deux sens, et par exemple "ne distingue pas de sens concret premier (*le lit où l'on s'étend*, par exemple) et de sens abstrait second (*le lit du fascisme*, par exemple), mais une seule identité de *lit* que doit résumer une « forme schématique » qui se décline de telle ou telle façon selon les contextes." (Ibid. p.8).

Cependant la dialectique sens propre vs figuré est à considérer avec prudence dans la pratique. En effet, il est à noter que les classes expérimentales de collège ont appliqué une substitution dans la légende métaphorique en désignant les éléments dessinés uniquement par le mot abstrait, alors que la formation au dispositif préconise la construction de métaphores nominales *in praesentia*.

Pour Tamba-Mecz, la notion de sens figuré "paraît inapte à expliquer les effets sémantiques des figures de discours, qui ne sont pas des changements de sens, mais des significations fictives évoquant des représentations imaginaires." (1979, p.13). Nous proposons ainsi l'idée d'*archipel sémantique* qui rend compte de la multiplicité des sens générés par une combinaison de deux noms, à la jonction d'une pensée logique et d'une pensée créative. En effet, l'archipel est "une figure du territoire en réseau" (Arrault, 2005, p.321), c'est un concept géographique que nous transposons dans le champ du langage en tant que "figure d'un ordre discontinu, mais non sans logique" (Viard, 1994, p.8). Le concept d'archipel permet ainsi de caractériser une façon de réfléchir "en réseau", c'est-à-dire de façon reliée, mais également différenciée, composite de par les différents points de vue envisagés dans l'espace d'une pensée complexe. Ce concept renvoie donc également à la notion de système puisque qu'un archipel

est constitué d'îles comme autant d'éléments faisant système précisément : "une certaine cohérence dans la discontinuité" (Tamba-Mecz, 1979, p.13). De sorte que nous rattachons la notion d'*archipel sémantique* à celle de *réseau conceptuel* qui comporte à la fois un caractère insulaire par les lexiques spécifiques de chacun des termes de la métaphore et un caractère archipélagique par le réseau analogique : au fond, "comme l'explication causale, l'explication par analogie jette des ponts, brise l'insularité des faits." (Plantin, 2011, p.120). Ainsi le processus métaphorique transfigure réciproquement les deux termes articulés en tant que le semblable est sous-tendu paradoxalement par l'altérité qui les met en présence.

4- Un exil intérieur : la conjugaison de l'altérité et du semblable

Nous associons la dimension d'altérité de la métaphore à l'*inconciliable*, un des critères qui caractérise traditionnellement cette figure et qui est abordé par certains auteurs sous l'angle de l'hétérogénéité. Ainsi Charbonnel explique que le processus métaphorique est doublement dissymétrique : d'une part " (...) parce qu'on rapproche des hétérogènes, on compare du non-comparable, on les prend pour comparables", et d'autre part parce qu'on fait "(...) de l'entité comparante le porteur par excellence d'un trait sémantique non ontologiquement constituant, (...) l'on va créer pour l'occasion, le genre de tous ceux à qui on va attribuer une des qualités " (1999, p.2-3).

En s'appuyant sur cette réflexion, on peut associer cette idée de dissymétrie au processus métaphorique élaboré dans P&C. Par exemple, l'énoncé "*arc-en-ciel des sentiments*" met en jeu d'une part deux termes hétérogènes, et d'autre part l'entité comparante "*arc-en-ciel*" génère un autre genre représenté par une de ses caractéristiques, *la multiplicité* par exemple. En ce sens, Charbonnel suggère une "double exagération", il y a une dissymétrie par la dimension hétérogène et par la mise en abyme du concept comparant. Nous pourrions parler d'une ellipse métaphorique qui consisterait ici à utiliser deux concepts pour en suggérer un troisième distinct qui partage pourtant une intersection signifiante avec l'un et avec l'autre. De plus, sur le plan sémantique et syntaxique, Gardes-Tamine précise que " pour les *in praesentia*, qui mettent en relation des groupes nominaux, l'analogie ne peut être prise que dans son sens large de ressemblance. Celle-ci ne signifie rien d'autre que l'absence de lien lexical entre les groupes." (2003, p. 1).

Ainsi la métaphore *in praesentia* est une figure de ressemblance qui met en scène le *même* (trait commun, catégorie grammaticale) et le *différent* (lexique) : un exil intérieur caractérisé par des "critères lexicaux et syntaxiques intriqués" (Tamine, 1976, p. 41). En effet, les lexiques des deux termes peuvent se différencier selon qu'ils distinguent le concret vs l'abstrait ou l'animé vs l'inanimé par exemple. Au niveau syntaxique, la métaphore est ici une articulation de noms (N1, N2) qui peuvent être au singulier ou au pluriel, de déterminants (Det.1, Det.2) et de la préposition *de*. Sur le plan sémantique, la formule métaphorique se compose donc de deux termes. D'une part, d'un nom renvoyant à un principe tangible, visible d'ordre concret en N1, qu'il soit inanimé comme un objet ou un aménagement de l'espace comme un chemin par exemple, ou qu'il soit animé comme un élément ou un phénomène naturel par exemple. Et d'autre part, d'un nom renvoyant à un principe idéal, invisible d'ordre abstrait en N2 qui n'est pas animé. Si l'on considère une expression métaphorique typique de P&C comme "*L'océan de la parole*", on identifie le cadre *Det.1 N1 de Det.2 N2*. Selon la méthode d'interprétation proposée par Tamine (1976) : les deux noms étant au singulier, nous pouvons exclure une interprétation quantitative. Même si plusieurs interprétations sont possibles puisque que le caractère commun est implicite, nous n'avons pas affaire à des compléments

de matière, de qualité, d'appartenance : ici, la préposition *de* exprime la ressemblance. Et pourtant le paradoxe est intrinsèque à la figure métaphorique car celle-ci est d'autant plus significative que le caractère de ressemblance contrebalance le caractère d'altérité. En ce sens, " (...) il y a intérêt à établir, entre les domaines rapprochés tout à la fois une haute similarité intra-domaines et une faible similarité inter-domaines. Les structures internes respectives des deux domaines doivent donc être aussi proches que possible, tandis que les domaines eux-mêmes seront aussi différents que possible. (...) Les métaphores sont alors présentées comme le signe d'autre chose qu'elles-mêmes, une autre chose de nature inconnue, une autre chose à connaître, à apprendre précisément." (Pirrotton, 1994, p. 9)³⁵.

Ce qui peut alors poser problème et à la fois stimuler la recherche de sens, c'est la compréhension de la métaphore ainsi construite car elle convoque toute une part potentiellement étrangère pour celui qui la découvre comme pour celui qui la conçoit. En effet, si elle ne se réfère pas à une culture commune, elle demande à être explicitée par des interactions langagières lors de l'atelier Carto. Nous touchons ici à la *représentation* des concepts qui peut prendre à la fois une dimension individuelle et une dimension collective (Pirrotton, 1994) et qu'il s'agit de rendre intelligible en explorant ses fondements.

Au fond, le processus métaphorique permet une exploration disjointe des concepts qui peut générer une approche dynamique du réel : "si l'on en croit Aristote, en rhétorique comme en poétique, l'art de *bien apercevoir les ressemblances* (...) permet de « joindre ensemble, tout en disant ce qui est, des termes inconciliables » (*Poétique*, 1459a), et par là même la métaphore montre *les choses en acte* (*Rhétorique*, 1411a)." (Lala, 2005, p.147). Nous retrouvons dans cette compréhension de la métaphore l'idée d'*interaction* entre deux univers développée précédemment. À ce sujet, Béguin-Verbrugge propose "la suggestion d'une relation analogique conjonctive entre deux modèles mentaux a priori distincts, dont l'un reste au premier plan de la conscience et l'autre à l'arrière-plan." (2004, p.83).

Pour conclure, nous pouvons avancer que la métaphore *in praesentia* est une figure paradoxale qui conjugue altérité et identité. Ce faisant, elle télescope le point de vue de l'*étranger*³⁶ et le point de vue du *semblable*. La métaphore ainsi conçue pourrait s'apparenter à la définition du "reflet, ce thème baroque, « à la fois un autre et un même » (Genette, 1966, p.21) : l'expression figurée porterait son sens (un même) et le sens dans le contexte (un autre)" comme le propose Marque-Pucheu (2001, p. 7). Par extension, la figure métaphorique apparaît comme une ellipse de la ressemblance, troisième critère classique que nous abordons à présent.

III- FIGURE DE PARENTÉ : LA RESSEMBLANCE

Après le transport et l'inconciliable, la ressemblance est le troisième critère formel que nous explorons. Pour cela, nous questionnons tout d'abord la notion de ressemblance en la distinguant notamment de celle d'identité. Puis, nous analysons les moyens qui permettent d'élaborer une relation analogique selon des démarches telles que la comparaison et la recherche de similitudes entre deux concepts. Ensuite, nous envisageons comment la recherche de ressemblance peut se déployer en termes de projection. Et enfin, nous nous

³⁵ Se référant aux travaux de Evans & Evans (1989) et de Tourangeau & Sternberg (1982).

³⁶ C.f. "*La métaphore est la transposition d'un nom qu'Aristote appelle étranger (allogrios), c'est-à-dire «qui désigne autre chose»* (trad. Hardy) (1457 b 7), «qui appartient à autre chose» (1457 b 31)." in Ricœur, 1975b, p.26.

demandons dans quelle mesure il est possible d'apprendre "à voir le semblable".

1- Ressemblance ou identité ?

Fontanier, dans son traité de rhétorique, *Les figures du discours* (1820-1830), définit classiquement la métaphore comme un "trope par ressemblance". Et de fait, dans le cadre de notre étude, la métaphore réunit bien deux termes ayant une ressemblance, deux concepts partageant des attributs communs pour composer la légende de la carte. Par exemple, l'expression métaphorique *l'océan du savoir* peut se justifier par les attributs communs d'immensité et de mutabilité. Ainsi, la métaphore est utilisée en tant que figure d'analogie, car la dénomination pourtant tangible — une légende portée sur des figures concrètes — renvoie à l'intangible d'un troisième mot absent, celui qui porte *une* ressemblance.

En effet, la structure de ressemblance est ici polymorphe. D'une part, elle est intersubjective puisque déterminée par le groupe des concepteurs. D'autre part, elle est multiple car plusieurs critères communs peuvent être invoqués pour justifier la "paire de termes"³⁷. Et au-delà, la ressemblance est ouverte car elle autorise le regardeur-lecteur à élaborer une autre relation de transposition que celle que ses auteurs ont imaginée.

Pour autant, la notion d'*identité* est convoquée par certains auteurs tel Meyer qui analyse la métaphore en tant que "figure par excellence de l'identité faible" dans le sens où "la figurativité met en œuvre une identité fictive qu'on ne saurait prendre au pied de la lettre : le «est» de «A est B» traduit une identité faible enracinée dans un élément commun entre des individus par ailleurs différents par leurs autres attributs." (2004/2011, p.71). De ce fait, le caractère d'identité faible pourrait concerner la forme métaphorique élaborée dans P&C dans l'acceptation d'un seul trait commun pour construire la figure et dans la cohabitation du comparé et du comparant bien que le pivot verbal soit implicite. Mais dans la mesure où l'énoncé métaphorique est constitué de deux groupes nominaux qui n'expriment pas les propriétés que véhiculent les verbes ou les adjectifs, on ne peut considérer que le rapport d'analogie relève strictement de l'identité, mais plutôt d'une *ressemblance neutre*³⁸. De sorte que ne sachant pas quel trait commun est sous-entendu, "le lecteur ou l'interlocuteur est alors contraint de parcourir ces traits, d'explorer ces propriétés et au bout du compte de construire comme le dit Ricœur (1975) un *voir comme* qui entraîne une ressemblance" (Gardes-Tamine, 2003, p.4). Par conséquent, il apparaît pertinent, dans ce cas, non pas de raisonner par l'alternative, en opposant les notions de ressemblance et d'identité, mais plutôt par l'articulation des deux : "si on définit la ressemblance par une différence et une identité sous certain(s) rapport(s) entre deux éléments, il arrive bien que la métaphore *in praesentia* soit fondée sur une telle relation" (Ibid., p. 3).

En ce sens, la métaphore se distingue du symbole "qui rompt avec toute ressemblance avec l'objet ou la chose exprimée. Les symboles renvoient à l'objet au moyen d'une convention d'ordre culturel qui repose sur une association d'idées ou de valeurs." (Ory, 2017, p.2). De plus, dans certains cas le symbole relève de l'arbitraire, sans partager forcément d'attributs communs entre le mot et la figure³⁹, car il est une "image concrète que la collectivité reconnaît comme ayant un sens abstrait, d'ailleurs non univoque" (Géraud, 2008, p.40). De la même

³⁷ Selon l'expression de Ricœur, 1975b, p.31.

³⁸ Selon la terminologie de Mary Hesse in *Models and Analogies in Science*, (University of Notre-Dame Press, 1970) citée par Tamine, 2003, p. 4.

³⁹ Malgré la remarque de Saussure sur l'exemple de la balance en symbole de la justice (signalé par Granjon, 2008, p.26).

façon, peut se poser la question de l'artificialité de la ressemblance qui sous-tend la métaphore en se demandant s'il s'agit d'une ressemblance *conçue* ou *perçue* (Dilks, 2011).

Deux tendances sont à rappeler face à cette problématique : d'une part, Black⁴⁰ qui soutient que "c'est la métaphore qui crée la ressemblance entre les deux termes, plutôt que de formuler une ressemblance préalable entre métaphorisant et métaphorisé" (Dilks, 2011, p.3); d'autre part, Rastier⁴¹ qui donne à penser que la "projection métaphorique entre domaines semble exiger une certaine ressemblance préalable" (Ibid.). Nous partageons l'avis de Dilks d'après qui la ressemblance "peut être une ressemblance conçue aussi bien que perçue." (Ibid.). En effet, il nous apparaît que la métaphore se construisant à la fois sur la ressemblance et sur la différence, la ressemblance peut être *perçue* car la conjonction d'au moins un attribut du comparant et du comparé est inhérente à la figure métaphorique. Et paradoxalement, la ressemblance peut être *conçue* car la spécificité de chaque terme est mise en œuvre afin de susciter l'émergence d'un sens inédit. De sorte que cette expression ambivalente révèle une ressemblance entre deux termes qui n'est pas forcément identifiée a priori mais qui interroge la dénomination usuelle du réel. À ce sujet, il faut noter que certaines classes expérimentales de collège ont "implicité" le percept en omettant le terme concret dans la légende métaphorique, celui-ci devenant inutile et redondant selon eux puisque représenté par un dessin sur la carte. Peut-on alors parler de symbole si l'on rappelle l'étymologie⁴² grecque en tant que "signe de reconnaissance (objet coupé en deux, dont deux personnes conservaient chacune la moitié)"? Ou bien d'identification entre percept et concept ou bien encore de mutation de la métaphore *in praesentia* en *in absentia* dans laquelle "seul le terme tropique est donné" (Marque-Pucheu, 2001, p.10) ?

Pour conclure cette analyse qui est loin d'être exhaustive, nous nous demandons si la notion de ressemblance peut s'apparenter à celle d'*identité partielle*. D'après Plantin (2011, p. 117), cette dernière concerne "l'analogie catégorielle (...) qui existe entre deux objets appartenant à une même catégorie (c'est une identité partielle puisqu'elle ne porte que sur les traits génériques de cette catégorie)". Par conséquent, dans P&C, on ne peut pas parler d'*identité partielle* dans la mesure où les membres de l'énoncé métaphorique n'appartiennent pas à la même catégorie. La ressemblance se trouvant à l'intersection de deux catégories différentes, nous pourrions éventuellement qualifier l'identité ainsi révélée d'*intercatégorielle*.

Au fil de cette réflexion, il apparaît que la construction métaphorique met en œuvre un "travail de la ressemblance" (Ricœur, 1975b, p.221) qui articule plusieurs processus cognitifs tels que la comparaison, l'identification, ou la distinction. C'est pourquoi nous nous proposons d'explorer brièvement leurs fondements rhétoriques, leurs modalités d'application, leurs limites, leurs contradictions mais aussi leurs perspectives au prisme du dispositif P&C.

2- Entre *comparatio*, *similitudo* et... la perspective de la *translatio*

Avant tout, précisons que les notions de *comparatio*⁴³ et de *similitudo*⁴⁴ appartiennent à la

⁴⁰ BLACK, M. (1993). *More About Metaphor*. In Ortony, Andrew (éd.), *Metaphor and Thought*. 2ème édition. Cambridge : Cambridge University Press, p.36-38. Cité par Dilks (2011).

⁴¹ RASTIER, F. (1987). *La sémantique interprétative*. Deuxième édition. Paris : PUF. Cité par Dilks (2011).

⁴² Site CNRTL.

⁴³ "1. *comparaison*. 2. *préparation, acquisition*" in F. Gaffiot, *Dictionnaire abrégé Latin-Français illustré*, p. 129. (Hachette, 1936)

⁴⁴ "1. *ressemblance, analogie, similitude*. 2. *représentation, portrait, image ressemblante*. 3. *comparaison, rapprochement*. in F. Gaffiot, *Dictionnaire abrégé Latin-Français illustré*, p. 593. (Hachette, 1936)

terminologie rhétorique qui constitue un cadre de référence ayant inspiré les pratiques de "comparaison au sens moderne" (Goyet, 2004, p.245).

Dans l'Antiquité, la *comparatio* "désigne le parallèle : le fait de rapprocher x et y pour développer ressemblances et différences, et souvent pour souligner la supériorité de l'un sur l'autre. (...) Le résultat n'est pas une petite formule en passant, une figure de style, mais un développement complet, long." (Ibid. p.243-244). L'enseignement de cet exercice rhétorique se poursuit durant l'époque médiévale jusqu'à l'Ancien Régime, ce qui permet de supposer la forte imprégnation de l'approche comparative dans les processus intellectuels.

Nous n'aborderons pas ici les complexités de traduction entre le grec et le latin, notamment à propos de l'œuvre d'Aristote concernant la métaphore. Pour autant, dans le souci d'analyser plus finement la construction métaphorique de P&C, il semble pertinent de distinguer l'activité de la *comparatio* de celle de la *similitudo*. En nous référant aux travaux de Charbonnel (1991, 1999), le critère discriminant de l'appartenance ou pas au même genre se dégage : la *comparatio* associe des "entités homogènes" alors que la *similitudo* des "entités hétérogènes" (1999, p.2). Le procédé de la *similitudo* comme celui de la métaphore conjugue le semblable et le dissemblable dans le sens où "il n'y a métaphorisation que s'il y a rapprochement entre réalités hétérogènes. La percée à l'œuvre dans l'énoncé métaphorique est une percée de la ressemblance, mais d'une ressemblance qui unit non des entités reconnues homogènes, appartenant à un même genre ontologique, mais bien des entités appartenant à deux genres hétérogènes" (Ibid.). En cela le processus métaphorique mobilisé dans P&C relèverait donc de la *similitudo* et non de la *comparatio*. La différence se localisant sur le plan générique, l'exercice métaphorique consiste à chercher des ressemblances, des parallèles et non pas à développer également les attributs différents entre les deux concepts comme la *comparatio* le fait.

Pratiquement, la métaphore de P&C s'élabore sur l'articulation d'un mot concret et d'un mot abstrait grâce à la préposition *de* constituant ainsi une figure *in praesentia*. Avec cette catégorie de métaphore dite *génitive*⁴⁵, "le lien sémantique n'est pas immédiatement interprétable, tant sont multiples les sens de la préposition" (Tamine, 1976, p.34). Comme nous l'avons vu précédemment, la préposition *de* introduit un complément exprimant une ressemblance car N1 et N2 sont des entités hétérogènes n'ayant pas de lien lexical.

Cependant la mise en regard de ces entités hétérogènes pose la question de la limite de l'analogie. En effet, jusqu'où pousser la similitude tout en sachant qu'il y a dissemblance ?

D'une part, il apparaît ainsi essentiel de prendre en compte que "l'analogie s'établit selon un minimum de traits partagés ou une certaine *plausibilité* à partir du « système des lieux communs associés » (Black, 1978, p.102) à un mot, système qui varie suivant les individus et les cultures" comme le rappelle Marque-Pucheu (2001, p. 7). D'autre part, la métaphore met en scène une similitude partielle mais prépondérante renvoyant à la notion d'*attribut dominant* tel que défini par Le Guern comme " le trait de similarité qui sert de fondement à l'établissement du rapport métaphorique" (1973/2004, p.41). Ainsi dans la détermination du concept d'ordre concret, les élèves recherchent les attributs qui le déterminent, puis choisissent l'*attribut dominant*, i.e. celui qui va justifier le rapport de similarité avec le concept d'ordre abstrait, car "ce serait même en déformer le sens que de faire intervenir tous les éléments qui constituent le concept" (Ibid.). De même Hofstadter et Sander soulignent à ce sujet que "lorsque nous disposons d'une catégorie abstraite partageant la même étiquette

⁴⁵ Selon la terminologie de C. Brooke-Rose in *A Grammar of Metaphor*. London : Seeker and Warburg. 1958. Cité par Tamine (1976).

qu'une catégorie plus spécifique (...), nous ne transférons pas *toutes* les propriétés de la catégorie la plus concrète aux exemplaires de la catégorie la plus abstraite." (2013, p.283). Si bien que l'on pourrait convenir que "la sélection sémique opérée par le mécanisme métaphorique suppose donc une organisation hiérarchique des éléments de signification" (Le Guern, 1973/2004, p.41) mais aussi l'accord du groupe sur l'attribut qui lui paraît le plus adéquat, le plus compatible avec le canevas conceptuel issu de de la médiation artistique et de la conversation philosophique. De fait, cette démarche initierait à un discernement en amont de la conceptualisation en permettant d'élaborer un répertoire de concepts qu'il s'agit de combiner en fonction d'attributs compatibles. Par ailleurs, la prise en compte du contexte peut également aider à trouver la frontière pertinente entre les deux termes à métaphoriser. Rappelons que dans le cadre de P&C, le contexte étant aussi bien lié à l'image-support qu'aux échanges langagiers, les traits communs sont donc étayés par les nomenclatures de concepts élaborées au fil de l'atelier.

Cette approche du réel apparaît particulièrement circonstancielle et par conséquent cette spécificité présente le risque que la métaphore éloigne de la connaissance formelle en tant qu'elle suppose une imprécision, une exactitude partielle ou une inadéquation. Pourtant, une approche formelle ne facilite pas forcément la compréhension et ne garantit pas l'accès à la vérité. Entre ces deux versants, l'objectif est de concevoir un chemin de crête qui se définit en termes de recherche plutôt que de raisonnement dogmatique. C'est pourquoi nous envisageons notre protocole comme une démarche d'exploration graduelle de la connaissance qui assumerait cette part de *trouble* cognitif et qui aurait la vertu d'engager l'apprenant dans la construction de savoirs.

La recherche de similarité évoque également le comparatisme (Goyet, 2004, p.243). En effet on pourrait rapprocher partiellement la méthode du comparatisme du processus métaphorique dans l'idée de chercher des ressemblances et distinctions entre deux concepts. Ce qui peut poser problème concerne le jeu des mots combinés aux images, qui certes donne lieu souvent à des créations poétiques originales, mais peut aussi faire perdre de vue la rigueur de recherche des critères les plus plausibles. Il apparaît donc judicieux de déterminer, explicitement et collectivement avec les participants de l'atelier, la finalité de la légende métaphorique en tant "qu'instrument pour produire de l'intelligible" (Ibid.), et à terme de la philocarte en tant qu'outil et trace d'une réflexion collective, et qui doit donc, de ce fait, être relativement compréhensible pour ses lecteurs.

Philosophiquement parlant, se pose aussi le cadre d'application d'une pensée analogique afin d'éviter un amalgame confus. Pourtant, il s'avère que " du point de vue anthropologique, l'analogie est une forme de pensée qui postule que les choses, les êtres et les événements se reflètent les uns dans les autres. Pour la pensée analogique, connaître, c'est déchiffrer des ressemblances. Ainsi conçue, l'analogie est au fondement de toutes les gnoses⁴⁶" (Plantin, 2011, p. 111). Mais alors si l'on peut tout comparer, si tout peut se ressembler, comment établir un degré de pertinence dans la métaphorisation ? Paradoxalement, "c'est cet *horizon d'identification* qui fait l'intérêt mais aussi le risque de la démarche analogique" (Ibid., p. 129). En effet, si la pensée métaphorique libère des connexions dans la compréhension des expériences et des idées, elle n'exclue en aucune façon la recherche de distinction entre les concepts : elle génère des *précipités* de langage comme autant de preuves de notre alchimie existentielle, à la fois identité et altérité. L'expérience de la similarité est également développée dans l'approche cognitive de la métaphore entre un *concept Source* et un *concept*

⁴⁶ Sur le plan mystique, la similarité peut tendre alors vers l'identité comme l'énonce la célèbre formule de Maître Eckhart : "Dans le royaume des Cieux, tout est dans tout, tout est un, et tout est en nous."

Cible : " La condition, souligne Lakoff, pour que ces deux concepts puissent être liés lors du processus métaphorique, pour que la projection puisse être signifiante, est que les concepts mobilisés dans la situation soient structurellement corrélés, c'est-à-dire qu'ils doivent partager une structure similaire formée par l'expérience. " (Collard, 2005, § 10).

Avec la notion de "projection", nous parvenons ainsi à la perspective annoncée des processus de *comparatio* et de *similitudo* : la *translatio*⁴⁷ que nous adaptons dans le sens de transposition, translation, de projection précisément. En effet, la projection d'un concept d'ordre concret permet de cristalliser la compréhension et la formulation d'un concept d'ordre abstrait, et cela dans le cadre d'un atelier à chaque fois inédit. Par conséquent, la métaphore relève d'un processus cognitif circonstanciel, interactif et aléatoire : on peut alors esquisser sa définition comme une projection éphémère, inachevée et pourtant authentique en tant que "lieu d'une singularité auctoriale"⁴⁸. Car il s'agit aussi de projection dans l'espace tangible d'une carte. C'est pourquoi la forme grammaticale de la métaphore employée ici est nominale, ce qui se justifie en partie par la fonction toponymique d'une légende cartographique. De sorte que les expressions métaphoriques désignent les *lieux* d'un espace réflexif, c'est-à-dire les points de discussion, de contradiction, de proposition, de conjonction autour de concepts en lien avec l'univers d'une œuvre d'art. Dans ce cas, la projection ne se situe pas seulement au plan concret vs abstrait des concepts, elle se situe aussi dans la correspondance entre des mots et des images, donc au plan langagier vs iconique de la philocarte. De fait, le processus métaphorique n'est pas intégré dans un discours continu. Son contexte est visuel, il est conçu dans le cadre d'une image en miroir : celle de l'œuvre et celle de la carte. Ainsi, la légende métaphorique peut générer une rétroaction cognitive vers l'œuvre-support. En effet, si dans un premier temps, la philocarte apparaît comme une *translatio* de l'expression artistique, elle peut aussi, dans un deuxième temps, stimuler un retour vers l'œuvre et inciter à d'autres questionnements et réflexions.

Au terme de cette section, nous pouvons donc dégager quelques processus mis en œuvre pour élaborer la ressemblance implicite dans la métaphore tels que discerner, comparer, identifier, rapprocher, jusqu'à projeter. C'est précisément la projection que nous abordons à présent en l'éclairant avec la notion d'interaction conceptuelle qui conçoit la métaphore dans une dynamique *algébrique* (Prandi, 2010) entre ressemblance et dissemblance.

3- De l'interaction conceptuelle à la projection métaphorique

Dans la multitude des définitions de la métaphore, il s'avère que ce qui détermine leur spécificité se polarise sur "l'une des issues admises par un processus métaphorique" (Prandi, 2010, p.75), comme par exemple un transfert de mot ou un substitut. À l'inverse, si nous considérons, comme le propose Prandi, l'origine de toutes ces formes, il apparaît qu'elles "se développent toutes à partir d'une seule source, à savoir d'un transfert qui déclenche une interaction conceptuelle" (Ibid.). L'originalité de cette approche unitaire permet d'envisager l'interaction qui s'établit entre les entités hétérogènes de la métaphore en termes de "grandeur algébrique" (Ibid. p. 79). Nous présentons brièvement la réflexion de Prandi (2010) à ce sujet avant de développer plus particulièrement les éléments qui complètent la compréhension du processus métaphorique pratiqué dans P&C.

⁴⁷ Dans ce cas : "transfert d'un sens à l'autre" in Cassin (dir.), 2004, p.1312.

⁴⁸ Expression de Nadia Cernogora in PETEY-GIRARD, B. & TROTOT, C. (dir.) (2015). *Métaphore, savoirs et arts au début des temps modernes*, p.43-62. Paris : Classiques Garnier.

Globalement, l'auteur analyse l'interaction conceptuelle selon la *pression* qui s'engage entre les deux termes de la métaphore. Si le concept source est prééminent dans le signifié de la métaphore au travers d'un seul trait commun, cela ne déstabilise pas l'intégrité du concept cible. Alors le solde de l'interaction est *négatif* dans le sens où le concept source n'attribue pas d'autres caractéristiques au concept cible, c'est le cas de la catachrèse. Par contre, s'il y a substitution, le solde de l'interaction est considéré comme *nul* car la relation analogique "consiste à arrêter le potentiel projectif dès qu'on entrevoit une propriété commune ou une ressemblance plus ou moins immédiate" (Ibid., p.79) entre les deux concepts. Enfin, si le concept cible peut être restructuré à l'aune du concept source, alors le solde de l'interaction est *actif* car il est possible de projeter plusieurs propriétés du concept source sur le concept cible de façon cohérente.

Tout d'abord, nous retenons cette dernière forme d'interaction car elle peut s'appliquer aux métaphores élaborées dans P&C. En effet, si nous considérons le domaine source comme la nomenclature des percepts issue de l'œuvre-support, et le domaine cible comme le canevas conceptuel issu de la médiation artistique et de l'AP, alors on peut parler d'une projection entre les concepts de chaque domaine. Par conséquent, il apparaît que "la projection métaphorique peut être circonscrite, non pas dans ses issues occasionnelles, évidemment, mais dans son périmètre conceptuel (...) car ce n'est pas le concept isolé qu'on projette, mais son environnement conceptuel" (Prandi, 2010, p. 80). Ainsi dans l'exemple *l'île de la curiosité*, *île* est le concept source, il correspond selon la terminologie de Black (Prandi, 2010, p.78-79) au *sujet de discours subsidiaire* qui interagit avec l'autre *concept concurrent* composant la métaphore. Ce *concept étranger* entre en interaction avec le concept cible *curiosité* qui correspond au *sujet de discours primaire*, c'est-à-dire l'objet dont on parle. L'interaction qui se joue peut alors donner lieu à l'expression d'une pensée créative. Ainsi dans P&C, la métaphore *in praesentia* se caractérise par un *tertium comparationis* à l'intersection du *concept foyer* (*île*) et du *concept cadre* (*curiosité*) d'où peuvent émerger de multiples interprétations, entre autres : l'aventure, l'exploration, l'inconnu, l'isolement, la prise de risque, l'attrance pour ce qui est à part. Par conséquent, il semble que "la créativité de la métaphore n'est pas à chercher dans ce qui est projeté, en l'occurrence un réseau de concepts cohérents et familiers, mais dans le transfert de ce réseau dans un domaine cible étranger." (Prandi, 2010, p.81). Si l'on reprend notre exemple, le domaine source de *l'île* évoque notamment la dialectique des caractères insulaire vs continental, et donc peut solliciter le domaine cible de la *curiosité* dans une réflexion sur ce qui est stable, fixe, sédentaire, général, convenu.

D'autre part, nous constatons que la forme d'interaction dont le solde est nul est également présente dans les ateliers P&C menés dans certaines classes expérimentales de collège. Pratiquement, les élèves ont opéré une substitution qui condense la compréhension en termes d'identité, et non pas de ressemblance à investiguer au travers de toutes les autres qualités communes potentielles. C'est donc une analogie par substitution, la légende se réduisant au concept d'ordre abstrait renvoie le concept d'ordre concret à sa seule fonction de support figuratif, le transformant ainsi en surface de projection et non pas en concept actif.

Pour autant, il faut bien rappeler que la métaphore telle que conçue dans P&C est *in praesentia*. En effet, nous tenons à la complexité de cette construction langagière car cette figure met en scène l'altérité dans le semblable de deux termes, et non la collusion de leurs sens. D'une certaine manière, cette forme de métaphore cache ce qu'elle dit : elle dissimule le semblable—le *tertium comparationis*— tout en montrant l'altérité. Comme nous l'avons analysé, la projection déplace le semblable, reporte les propriétés compatibles et expose l'altérité des deux concepts hétérogènes.

Malgré tout, la divergence de certaines classes expérimentales dans la conception de la légende métaphorique pose la question de la capacité diverse à "voir le semblable", selon l'expression d'Aristote. Comment expliquer ce décalage de compréhension ?

4- La question de "voir le semblable"

Notre champ d'investigation concerne la mise en œuvre de la métaphorisation, et porte plus particulièrement ici sur le processus qui amène à *voir le semblable*. Ces réflexions sont à prendre en compte autant pour les concepteurs des philocartes que pour leurs lecteurs-regardeurs.

Rappelons avant tout la référence à Aristote qui avance que "Le plus important de beaucoup, c'est de savoir faire les métaphores; car cela seul ne peut être repris d'un autre, et c'est le signe d'une nature bien douée. Bien faire des métaphores, c'est voir le semblable."⁴⁹

Au vu de notre sujet d'étude, cette réflexion nous interroge tout d'abord sur la question de l'apprentissage car l'explication de la capacité à métaphoriser serait "le signe d'une nature bien douée". Est-ce à dire que ce processus serait inné ? Qu'il dépendrait de "dons naturels" ? Et donc que l'on ne pourrait pas apprendre à "voir le semblable" ?

Cette approche peut se comprendre si l'on considère que le métaphoriser est généré par une pensée créative. En effet, parmi les trois critères formels de la métaphorisation que nous présentons, la ressemblance est le plus inventif des trois dans le sens où elle permet de restructurer les concepts en présence et d'établir une conjonction a priori improbable entre des domaines hétérogènes, donc différents. Cet exercice paradoxal ne s'arrête donc pas aux catégorisations établies, et contribue au caractère d'innovation sémantique de la métaphore. De sorte que l'on peut admettre qu'une part d'*intuition* intervient dans ce processus autant qu'une part de *construction* comme le souligne Ricœur (1975b, p.248). Pour autant, cet auteur rappelle que pour Aristote, ce transport de désignation, "l'épiphore⁵⁰ est ce coup d'œil et ce coup de génie : l'inenseignable et l'imprenable"(Ibid.). Par extension, nous pouvons attribuer à "l'aperception du semblable" (Ibid.) un caractère subjectif, partiel, personnel, spécifique. De sorte que les concepteurs de philocartes ne peuvent contrôler et diriger l'interprétation de la légende métaphorique qu'en feront leurs récepteurs, car de fait ils ne percevront pas forcément la même ressemblance, ne verront pas le même semblable. Ce qui lui donne a priori cette dimension d'*imprenable*. Sauf si la métaphore est explicitée par son concepteur, démarche cognitive et philosophique qui est abordée dans la section suivante.

Mais alors est-il possible d'apprendre à " voir le semblable " ? Notre expérience dans l'enseignement nous permet d'affirmer que des étapes préparatoires sont nécessaires pour installer des notions complexes. C'est pourquoi dans P&C, la métaphorisation est abordée par la caractérisation de chaque terme. Ce qui permet de dégager, d'une part ce qui les distingue, et d'autre part ce qui les rapproche. En effet, une recherche de "similitudes partielles" est effectuée entre les objets dessinés et les concepts exprimés pendant l'atelier Philo, démarche que l'on peut donc rapprocher du modèle de conceptualisation développé par Wittgenstein⁵¹, le modèle de *l'air de famille* (Bosa, 2015). À la différence de l'approche conceptuelle inspirée par Platon et Aristote, le modèle " *des ressemblances de famille – basé sur les idées d'entrecroisement et de chevauchement – postule l'existence de caractéristiques multiples qui ne sont pas partagées dans tous les cas et qui ne sauraient être « capturées »*

⁴⁹ In La Poétique, chap. XXII, 1459a2-4, traduction de R. Dupont-Roc et J. Lallot, p. 117, 1980, Le Seuil.

⁵⁰ " Terme d'Aristote : c'est la transposition, le transfert en tant que tel, c'est-à-dire le procès unitif, la sorte d'assimilation qui se produit entre idées étrangères, étrangères parce qu'éloignées" (Ricœur, 1975b, p.248).

⁵¹ Essentiellement dans *Recherches Philosophiques* (1953, § 65-71) selon Bosa (2015).

dans une définition unique" (Ibid., p. 63).

Au final, "l'aperception du semblable" (Ricœur, 1975b) apparaît comme la clef de voûte de la métaphorisation car c'est le principe qui détermine le choix des deux termes en interaction car " c'est en effet de faire apparaître une « parenté » là où la vision ordinaire ne perçoit aucune convenance mutuelle.(...) Elle consiste en effet en une erreur calculée : elle assimile des choses qui ne vont pas ensemble, mais, à la faveur même de cette méprise, elle fait surgir une relation de sens, jusqu'ici non remarquée, entre des termes que la classification antérieure empêcherait de communiquer." (Ricœur, 1975a, p. 147).

De sorte que le travail de la ressemblance correspond à un pivot dans la redistribution des connaissances, en tant que "le pouvoir de la métaphore serait de briser une catégorisation antérieure, afin d'établir de nouvelles frontières logiques sur les ruines des précédentes" comme l'explique Ricœur (1975b, p. 251). Ces déplacements cognitifs (inconnu vs familier; abstrait vs concret entre autres) évoquent la dimension heuristique du langage métaphorique dans le sens où ils entraînent les élèves à discerner des concepts et donc, d'une certaine manière, à s'orienter dans la compréhension du réel.

IV- FIGURE D'ORIENTATION : UN OUTIL HEURISTIQUE

Après les points de vue du voyageur, de l'étranger, du parent, nous abordons à présent la métaphore selon un critère d'ordre fonctionnel que nous dénommons le point de vue de l'*hôte*. Comme nous le développons en fin de section, le double sens du mot *hôte*⁵², celui qui accueille et celui qui est accueilli, rend bien compte de l'ambivalence du processus métaphorique. En effet, la métaphore qui montre et qui cache à la fois le sens des mots, d'une part *invite* à comprendre en cultivant leurs affinités, leurs ressemblances, et d'autre part *s'invite* dans l'échange en dérangeant les représentations des concepteurs et récepteurs. Cette dynamique peut mener à penser avec l'autre, jusqu'à penser contre soi-même, et c'est pourquoi nous cherchons en quoi cette dialectique interroge le sens même du *versus*⁵³.

La métaphorisation serait-elle donc un outil qui oriente *vers* quoi plutôt que *contre* quoi ? Comme nous l'avons vu dans les sections précédentes, les termes définitoires de la métaphore telle que pratiquée dans P&C sont plus à comprendre dans une interaction que dans une opposition, un conflit : c'est une ouverture dans le sens exploratoire que traduit la philocarte, mais aussi aléatoire, inachevé, inédit que véhicule une métaphore dite *vive* selon Ricœur. De sorte que l'on peut considérer la métaphorisation dans P&C comme un procédé qui permet de s'orienter dans l'exploration du réel. Mais alors selon quel mode d'emploi ?

Pour cela nous proposons un plan qui décline quatre opérations cognitives mobilisées dans la création de métaphores : 1) Tout d'abord au niveau langagier, avec l'explicitation des mots; 2) puis au niveau conceptuel avec la critérisation des concepts qui, en dégagant leurs attributs, vise une définition voire une restructuration des concepts; 3) ensuite au niveau idéal, avec l'articulation d'une réflexion, *articulation* dans les deux sens du terme : exprimer ses idées mais aussi relier pensée logique et pensée créative; 4) et enfin au niveau philosophique avec la pratique d'une *pensée métaphorique* qui permet de reconsidérer le réel en passant de l'explicite à l'implicite, et en conjuguant similarité et altérité.

⁵² «Du latin *hospitem* "celui qui donne ou reçoit l'hospitalité"» (DHLF, 1998, p. 1744).

⁵³ Traduction préférentielle en «*versus* : "dans la direction de, du côté de" » in F. Gaffiot, *Dictionnaire abrégé Latin-Français illustré*, 1936, p.695; plutôt que «*versus*, mot latin "contre", par l'anglais. Didactique : "Opposé à, par opposition à" (in Le Robert, 2012, p.2698).

1- Expliciter les mots : une question de langage

Puisque c'est le point de départ de la construction de la métaphore, il s'avère judicieux de chercher d'abord de quoi dépend le sens attribué à ses termes.

Selon une approche rigoriste du langage en tant que "science du mot propre, juste, à la nomination et à la dénomination adéquates," (Wunenburger, 2000, p.37) la métaphore apparaît non seulement imprécise car elle relèverait essentiellement de la connotation, mais également accessoire car elle ne serait qu'un effet de rhétorique au service d'une pensée rationnelle. En résumé, "la métaphore est sauvée au titre de l'ornementation plaisante, de la didactique habile ou de la volonté esthétique de dramatisation et de théâtralisation des idées. La légitimation orthodoxe des images langagières mêle donc des motivations hétérogènes, ludiques, pédagogiques, rhétoriques, qui améliorent l'échange des pensées, dans certaines situations, mais ne contribuent jamais à la formation et à la formulation de ces mêmes pensées." (Ibid.).

À la différence de cette vision classique, nous envisageons le processus métaphorique comme une invitation à reconsidérer non seulement le sens des mots mais également leur usage, notamment à travers la recherche de similitudes qui entraîne à questionner le sens des mots et la réalité qu'ils recouvrent, des mots les plus courants aux mots les plus lointains dans le vécu langagier des élèves. De même que l'atelier Philo sollicite une réflexion ancrée dans leur réalité, l'atelier Carto incite les élèves à une pensée créative dans la recherche de ressemblance entre des objets familiers et des concepts d'ordre abstrait. "D'une certaine façon, cette invitation à inscrire les concepts dans des contextes quotidiens permet d'instaurer véritablement les confrontations empiriques comme des pierres de touche du travail d'élaboration conceptuelle" (Bosa, 2015, p. 72). Ainsi au cours de l'atelier Carto, les questions—inspirées des catégories d'Aristote⁵⁴—invitent à considérer les concepts d'ordre concret, et la métaphorisation tend à *contextualiser* la définition des concepts d'ordre abstrait plutôt qu'à la capturer dans un cadre formel et univoque. Par conséquent, on pourrait répondre à la critique de l'utilisation de la métaphore dans une pratique philosophique pour des raisons d'arbitraire, d'imprécision, de subjectivité, de manque de rigueur (Tozzi, 2011) par l'idée de Wittgenstein qui avance que "le sens d'un mot est son usage dans le langage" (1961 [1953], § 53- cité et trad. par Bosa, 2015, p.72) s'éloignant ainsi d'une définition basée sur l'essence des concepts selon une recherche logico-formaliste.

La construction de la légende métaphorique n'est en rien comparable au travail d'élaboration conceptuelle. Néanmoins la capacité à caractériser un concept est mobilisée dans le sens où le modèle "des *airs de famille* permet de penser les concepts comme des outils de comparaison (...) plutôt que comme des idées préconçues face auxquelles la réalité devrait se situer " (Bosa, 2015, p. 77).

En s'inspirant de la pensée de Wittgenstein, nous pourrions déterminer deux axes didactiques mis en œuvre dans la situation d'apprentissage que propose l'atelier Philo : "Ne pensez pas, regardez!" et "Ne posez pas la question du sens mais celle de l'usage!"⁵⁵. Le premier axe vise une émancipation des élèves en les sollicitant sur leur manière de vivre un concept plutôt que sur l'idée qu'ils s'en font ou qu'ils croient s'en faire. Le deuxième axe vise une appropriation de la démarche philosophique en permettant "d'amarrer les questions théoriques aux

⁵⁴ Mais aussi du "système des quatre causes" avec les quatre questions : *Qu'est-ce que c'est ? / De quoi est-ce fait ? / D'où cela vient-il ? / Pourquoi, dans quel but l'a-t-on fait ?* (Sciences-Humaines, HS n°16, 2012, p. 21).

⁵⁵ in *Les Investigations philosophiques* (1953) cité par Bosa, 2015, p.72.

données empiriques" (Bosa, 2015, p.72). Par cette double injonction implicite, les élèves sont engagés à réfléchir dans une approche interactive, vivante et personnalisée. Ils sont également sensibilisés "au caractère imparfait des connaissances" (Bosa, 2015, p.77) de par le lexique imprécis ou limité qu'ils utilisent pour développer leur pensée, mais également de par les limites de leur expérience existentielle et de leur culture intellectuelle. Cette incertitude des réponses à chercher et cette humilité de l'ignorance assumée confrontent les élèves à une autre représentation de l'apprentissage, éloignée de la performance et de la perfection, s'approchant de la démarche du "chercheur" selon la terminologie de B.M. Barth (2013).

La reconnaissance par Wittgenstein du caractère partiel et ouvert de la métaphore dégage des perspectives de l'ordre du sensible. Ainsi selon Partoune, "une métaphore ne signifie pas analogie stricte : les métaphores sont fondées sur des corrélations perçues par notre expérience et ne sont pas des sortes de mises en valeur de similitudes existant objectivement dans le monde réel. Mais comme les liens entre l'image et l'idée ne sont pas explicités, l'interlocuteur doit interpréter la signification de l'image." (2008, p. 1). Par conséquent, nous pouvons parler du caractère subjectif de la métaphore dans la mesure où la corrélation est faite par son auteur. L'on pourrait penser que l'image suggérée est évidente pour le récepteur quand l'expression métaphorique touche à l'universel (par exemple, *l'océan de la Connaissance*) et pourtant cela n'est pas toujours le cas car cela dépend des expériences des élèves, de leur rapport au langage et du sujet exploré par le travail métaphorique. Ainsi le terme concret "océan" peut être conjugué à d'autres termes abstraits que "connaissance" comme "doute" par exemple en tant qu'immensité insondable ne permettant aucune *prise* qu'elle soit d'ordre matériel ou mental; l'exemple du mot "île" est également frappant et démontre la caractère mutable de la métaphore, comme nous le verrons plus loin. Par contre, une corrélation est appréhendée plus facilement si les attributs communs entre percept et concept sont bien connus et partagés par l'auteur et le récepteur. On le voit bien, ce qui pose alors question, c'est la notion de *contexte* (Marque-Pucheu, 2001) dans la conception-interprétation du sens de la métaphore. Ainsi la compréhension peut dépendre entre autres d'un contexte d'ordre linguistique si la métaphore est intégrée à un discours, à un texte ou si elle se réfère à un corpus de concepts mobilisés pendant un échange comme dans P&C. Le contexte peut être aussi d'ordre imaginaire ou bien visuel, comme c'est le cas avec l'œuvre-support de l'AP.

Au fond, expliciter les mots en travaillant leurs sens se rapproche d'un exercice qui apprend à conceptualiser. C'est pourquoi l'idée de la métaphore en tant que "clé linguistique" (Oliveira, 2005, p.2) pour la conceptualisation semble pertinente dans P&C dont l'un des objectifs est d'initier les élèves à l'identification de critères spécifiant un concept mais également à la création d'une "métaphore vive" qui désignerait un aspect inédit du réel ou du moins une relation inédite au réel.

Dans P&C, la métaphore a pour objectif d'explorer l'architecture d'un concept en relevant dans les critères qui le caractérisent ceux qui ressemblent à ceux d'un autre concept. C'est donc un moyen, un vecteur vers la conceptualisation et une initiation à dépasser le sens habituel des mots. De sorte que l'élaboration d'expressions métaphoriques engage à travailler le rapport à l'abstraction, et à développer en quelque sorte une *stratégie* langagière "parce que nous avons plus d'idées que de mots, il nous faut étendre la signification de ceux que nous avons au-delà de leur usage ordinaire" comme l'explique Ricoeur (1975a, p.144).

2- Critérier les concepts : une approche de la catégorisation

Dans P&C, la pratique de la métaphore ne vise pas la vulgarisation de notions complexes en termes de transmission et d'explication. Elle a pour objectif une initiation à caractériser des concepts, et étaye ainsi un processus cognitif. Sa portée heuristique va donc plutôt dans le sens *d'apprendre à chercher* que de *faire comprendre*. De fait, la recherche de ressemblance conceptuelle initie à la catégorisation : la métaphorisation n'est pas une comparaison stricto sensu, car si elle établit un pont entre deux concepts, elle ne souligne pas leur distinction qui est tangible mais qui interagit dans l'association analogique. Ce travail de différenciation est fondamental dans le rapport à la connaissance selon l'approche cognitive développée par Hofstadter & Sander qui avancent que " la structure formelle des situations n'est pas ce que l'être humain préfère manier : quand on se trouve face à une nouvelle situation, on privilégie une approche non formelle. Apprendre, ce n'est pas donc construire des structures mentales formelles, mais construire de nouvelles catégories et raffiner des catégories déjà établies."(2013, p.470).

Pour autant, l'artificialité de cette création métaphorique peut poser question puisque dans P&C, il ne s'agit pas de pallier l'absence de mot selon la vision aristotélicienne mais plutôt d'élaborer une signalétique inédite du réel, et donc de pré-catégoriser le réel figuré. L'inédit s'exprime par une interaction de concepts en légendant poétiquement le tracé d'une carte. En effet, l'inédit surgit de l'invitation à accorder les objets usuels à des mots abstraits afin de les considérer autrement que pour la fonction qu'ils remplissent mais bien pour ce qui les caractérise, pour ce qu'ils sont. De plus, la procédure conçue par B.-M. Barth est en résonance complète avec le dispositif de DVP dans le sens où elle fait appel aux mêmes opérations cognitives, telle que la justification par exemple qui entre en jeu dans la proposition d'une ressemblance conceptuelle. Selon cet auteur, « la justification mène à un jugement critique, à l'argumentation et à l'auto-évaluation. C'est dans ce processus que l'élève apprend : *s'il y a présence de tel et tel élément (attribut), alors je me trouve devant tel phénomène (concept)*. Il s'agit d'un raisonnement hypothétique, vérifié en cours de route, et qui se conclut par une généralisation » (Barth, 2008, p.172). Par ailleurs, le choix des exemples et contre-exemples « permet de créer l'étonnement, le questionnement, les réponses hypothétiques, l'argumentation » (Ibid. p.171), autant de processus actifs dans un échange à portée philosophique. Enfin, la procédure mobilisée dans la démarche de B.-M. Barth, comme dans le dispositif P&C, vise à une autonomie de pensée et une capacité de conceptualisation que les élèves pourront transférer dans d'autres champs disciplinaires, acquérant par là-même une « stratégie pour construire le sens » (Barth, 2008, p.167).

Cette fonction heuristique s'opère symétriquement sur les termes abstraits puisque la recherche de ressemblance permet de dégager leurs attributs et donc d'avancer dans la découverte et la compréhension de ces concepts beaucoup moins connus des élèves a priori. En lien avec la réflexion de Wittgenstein, nous pouvons supposer qu'une définition circonstanciée des concepts —à ce moment-là, dans ce contexte-là, avec cette œuvre-là, avec ces participants-là, selon leur expérience langagière et leur culture—prévaut dans leur métaphorisation, incluant donc une part d'arbitraire, d'intuition, d'éphémère et d'empirique. Sur ce dernier point, nous partageons la réflexion de Lala (2005, p.159) qui rappelle que "le modèle interactionnel repose sur la notion que la métaphore est une « interaction entre concepts » jouant sur la catégorisation de l'expérience."

De fait, dans notre dispositif, la métaphorisation n'est pas un jeu de langage formel mais elle révèle une pensée vécue, nourrie d'existence, et en ce sens elle exprime une pensée, certes implicite dans la légende de la philocarte, mais qui a été explicite lors des échanges dans l'AP. Par conséquent, la métaphore devient une transposition de ce temps réflexif, et présente une

condensation générant de l'implicite pour ses récepteurs.

3- Articuler les idées : une échappée de l'implicite

Une des spécificités de la métaphorisation pratiquée dans P&C étant d'exprimer une réflexion reliant pensée logique et pensée créative, nous cherchons à analyser ce processus au travers des fonctions du langage établies par la rhétorique classique. Comme le développe Le Guern, la tradition " attribue trois fonctions au langage : *docere, placere, movere.*" (1973/2004, p.71), ce qui est traduit généralement par *instruire, plaire, émouvoir.* Cet exercice nous paraît judicieux car ces références permettent de questionner à la source certaines fonctions du langage en lien avec les fonctions de la métaphore.

Tout d'abord, si nous admettons que "la première fonction, *docere*, correspond à la transmission d'une information logique" (Ibid.), nous pouvons considérer que la métaphore joue "un rôle de dénomination"(Ibid.). En effet, les métaphores nominales de la philocarte constituent les *toponymes* d'un espace réflexif, ce qui apporte à la fonction *docere* une connotation de portée philosophique puisqu'issue des échanges de l'AP. Car ce qui est désigné métaphoriquement est à explorer, il s'agit d'implicite plus que d'indicible : ici, la métaphore relève d'une pensée logique en tant que fondée sur le choix d'un attribut dominant, déterminé et justifié par les concepteurs.

En revanche, Le Guern rappelle que la deuxième fonction, *placere*, se réfère à la conviction que "les métaphores sont des images, et [que] toute une tradition rhétorique et littéraire a voulu voir dans l'image un «ornement » du style"(1973/2004, p.73). La fonction esthétique définie en ces termes n'est pas une motivation initiale dans P&C, même si l'on peut attribuer a posteriori une dimension esthétique à la philocarte. Il nous semble que la dimension esthétique relève plutôt ici d'une pensée créative qui articule l'imaginaire et l'incongru au tangible et au rationnel, et qui peut éventuellement produire une métaphore vive attrayante, mais ce n'est pas un objectif du dispositif.

Enfin, nous abordons la troisième fonction, *movere*, qui concerne la persuasion. Le Guern distingue *persuader* et *convaincre* car "pour convaincre, on se sert du raisonnement, de l'argumentation logique, on s'adresse d'abord à l'intellect. Pour persuader, au contraire, il faut d'abord atteindre la sensibilité, provoquer une réaction affective." (Ibid., p.74). Dans P&C, les métaphores ne sont pas incorporées dans un message articulé destiné à persuader mais elles composent une légende qui a une fonction de désignation : une sorte d'état des lieux surréaliste plutôt qu'un message structuré selon un raisonnement. Cette dimension poétique peut en effet toucher la sensibilité des regardeurs-lecteurs mais de ce fait elle est aussi complètement aléatoire car elle dépend de leurs référents culturels et expérientiels. Dans ce cas, la métaphorisation renvoie à une pensée créative qui explore le réel, et qui cherche à partager une vision plus qu'elle ne cherche à persuader son destinataire.

Par conséquent, au-delà de cette approche comparative des fonctions de la métaphore avec celles du langage, nous pouvons questionner ce processus en tant qu' *instrument majeur de pensée* selon la réflexion menée par Lakoff⁵⁶ en tant qu'elle offre "la possibilité de comprendre de nouvelles extensions [=des formulations linguistiques nouvelles] dans les termes des correspondances conventionnelles."(traduit par Piroton, 1994, p.2). Dans P&C, l'inédit surgit de l'interaction des concepts d'ordre abstrait avec les objets figurés. Cette "irruption d'une information de type iconique dans le discours"(Frétygné, 2009, p. 5) permet de concevoir un

⁵⁶ in The Invariance Hypothesis. Do Metaphors Preserve Cognitive Topology. In: *Linguistic Agency University of Duisburg*, January 1989 Series A. Paper No 226, p. 11.

réseau de compréhension plus complexe du réel en établissant des connexions en termes de fonction, de qualité, d'origine, de finalité mais aussi de perception et de représentation. De sorte que l'on peut attribuer à la métaphore une fonction heuristique.

Ce qui pose question dans l'articulation de ces deux niveaux, iconique et langagier, est la prééminence potentielle de l'un sur l'autre comme l'ont montré les travaux de Lakoff et Johnson (1980/1985). Il s'avère qu' "en fonction du choix du concept source, les éléments qui sont inférés à partir de la métaphore mettent en évidence certains aspects de la cible et en masquent d'autres. Le choix du concept source détermine l'angle sous lequel nous percevons la cible." (Collard, 2005, § 10).

Pour autant, une expression relevant de la métaphore vive peut être définie "comme un conflit conceptuel ouvert, qui n'est pas canalisé dans des rails préétablis, et donc ouvert sur un nombre indéfini de solutions en fonction du milieu communicatif qui l'accueille." (Prandi, 2002, p. 18). À ce sujet, l'exemple de la figure du *tabouret*, en tant que "domaine-source" ou "foyer étranger" selon les terminologies, peut provoquer un rejet cognitif parce qu'elle revêt ici une forme projective qui ouvre un rapport inédit à la connaissance. Nous émettons l'hypothèse que la forme métaphorique étant souvent employée en littérature, et particulièrement en poésie, une habitude de lire ou d'entendre certains transferts conditionne la perception d'une poéticité. Ainsi la figure familière du *tabouret* peut apparaître ordinaire, voire ridicule pour partager une relation porteuse de sens avec un concept d'ordre abstrait, même si des poètes tels que Guillaume Apollinaire ou Francis Ponge ont bouleversé ces conventions. C'est pourquoi cette forme métaphorique peut générer un *conflit conceptuel ouvert* tant elle permet des perspectives insoupçonnables de sens, mais "il suffit d'un milieu communicatif favorable qui libère, au lieu de le brider, le potentiel interactif du conflit" (Prandi, 2002, p. 19). De sorte que le contexte d'expression devient un paramètre important dans cette pratique de la métaphore.

Se repose alors la question de la légitimité philosophique au sujet de la pratique métaphorique dans une recherche de vérité : quelle est la valeur d'une pensée métaphorique si peu stricte dans ses fondements rationnels ? De plus, l'articulation des idées qui produit la légende métaphorique n'est pas intégrée dans un contexte textuel qui proposerait des appuis de compréhension, mais dans un contexte visuel qui échappe à une architecture discursive apparente. Il faut rappeler que le matériau de notre recherche se compose d'expressions métaphoriques constituant la légende d'une philocarte. Elles apparaissent donc comme autant d'îlots de signification à la différence de métaphores insérées dans une phrase, un discours. Et même si la légende métaphorique se réfère à un réseau conceptuel spécifique à l'œuvre-support, elle n'est pas à proprement parler le développement séquentiel d'une pensée *verticale* (De Bono, 2013), enchaînant successivement des arguments en réponse à la question philosophique. Nous pouvons entrevoir une perspective de contre-argument à la critique de l'usage de la métaphore en philosophie si on la considère comme un outil d'initiation à la conceptualisation. Ainsi " si on affirme que l'on ne connaît pas les choses elles-mêmes, mais seulement les idées qu'on en a, progresser dans la vérité, ce serait améliorer la clarté et la distinction de ses idées." (Frégné, 2009, p. 4). Si bien que l'expression métaphorique est créée en tant que *légende*, pour être lue stricto sensu : elle se destine d'abord à un regardeur-lecteur de la philocarte, qui peut éventuellement se transformer en interlocuteur.

Au fond, la métaphore de P&C n'est pas un outil cognitif qui relève de la littérature en transcendant le réel ou de la rhétorique en visant une meilleure compréhension du propos, mais bien plutôt de la philosophie en initiant à l'abstraction par la comparaison, la caractérisation et à terme, par la catégorisation (Legallois, 2014). De fait, la visée de P&C ne

s'inscrit pas dans le champ de la communication ou de la rhétorique mais dans celui de la réflexivité et de la conceptualisation, il s'agit d'une visée heuristique aussi bien pour l'auteur de la métaphore que pour son *interprétant*, selon la terminologie de Kleiber (2016). Il apparaît alors que les métaphores nominales de P&C se rattachent à un *régime sémantique cognitif* plutôt qu'*expressif*, en ce qu'elles consistent majoritairement à "proposer une connaissance de la réalité" (Charbonnel, 1999, p.2). C'est pourquoi nous envisageons à présent d'examiner les différentes directions par lesquelles le processus métaphorique permet de reconsidérer le réel, question philosophique s'il en est.

4- Reconsidérer le réel : un processus d'exploration

Nous nous proposons d'analyser la fonction heuristique de la métaphore à partir de quatre entrées qu'il ne s'agit pas de concevoir "comme des étapes qui se succéderaient dans l'ordre, mais plutôt comme des orientations cognitives qui interfèrent dans le processus de recherche." (Fabre, 2017, p.15). Nous adhérons à cette approche interactive que Fabre préconise dans le traitement de problème, et nous la transposons à la métaphorisation selon quatre *orientations cognitives* telles que l'abstraction, la créativité, l'interaction et la réflexivité, toutes quatre participant au processus d'exploration du réel qui se pratique dans P&C.

Tout d'abord, nous cherchons en quoi reconsidérer le réel viserait un travail d'abstraction. Dans l'élaboration de la légende métaphorique, la recherche de ressemblance entre deux concepts demande aux élèves de ne pas tenir compte de leurs différences, autrement dit de faire une opération d'abstraction en cherchant ce qui les réunit au-delà des catégories établies. Ainsi la caractérisation de concepts dans une recherche d'analogie contribue à l'apprentissage de l'abstraction qui est "une opération mentale qui considère à part un ou plusieurs éléments d'une perception en négligeant les autres" (Barth, 2004, p.127). Cette approche de la métaphore s'inscrit dans une vision cognitiviste car "depuis Lakoff et Johnson (1985), les métaphores ne sont plus enfermées dans un registre stylistique, relevant de la poésie. Elles constituent un des moyens dont les membres d'une culture disposent pour conceptualiser leur expérience." (Rey et al., 2007, p.5). Potentiellement, la philocarte apparaît donc comme un outil-support qui témoigne de ce processus et qui rend visible les limites de l'analogie telle une *chambre d'écho* : "comme vu sous un certain angle, tout ressemble à tout, et que la relation de ressemblance est transitive, on peut associer à l'infini." (Plantin, 2011, p. 112). Cette limite reconnue de l'analogie n'est pas effective dans P&C car la métaphore qui est élaborée dans ce dispositif n'a pas de finalité argumentative, elle est mobilisée en tant qu'étayage dans le processus de critérisation d'un concept complexe, moins connu. Malgré tout, cette absence de rigueur argumentative et la facilité d'une combinaison qui peut sembler superficielle présentent "l'analogie comme obstacle épistémologique" (Ibid.). La métaphore bouscule les classifications usuelles et donc de l'intelligible, par exemple des termes appropriés au végétal peuvent télescoper des termes propres à l'animal, ou inanimé (minéral) vs animé (humain). Nous pouvons ici interroger la nuance entre le *versus* qui oppose et le *versus* qui oriente. En effet, la recherche de similarité dans l'altérité ouvre des perspectives sur la connaissance du réel. En cela nous pouvons faire un lien avec la pensée de Leibniz : "selon les principes de sa métaphysique, qu'il expose notamment dans sa Monadologie, l'univers est composé d'atomes un peu spéciaux : les monades. Chaque monade est différente des autres, change sans cesse et enveloppe en elle la totalité du monde qu'elle perçoit. Chacune est «un miroir vivant perpétuel de l'univers»." (Eltchaninoff, 2020, p.1). Par extension, envisager que

l'humain peut partager plusieurs caractères avec le monde qui l'entoure, qu'il soit animé ou inanimé, laisse entrevoir une autre approche de l'existence qui valoriserait les points communs, les harmonies et une vision complexe plutôt que les dissensions, les rapports de force, et a fortiori une vision hiérarchisée. Il s'agit donc de tenter d'articuler sans hiérarchie une pensée logique qui analyse et critique et une pensée créative qui crée de l'implicite et invite à l'exploration.

Et de fait, le type de métaphore qui est élaborée dans P&C met en œuvre l'articulation de deux mots pour en suggérer un troisième : il s'agit d'une métaphore vive et ouverte en quelque sorte puisque son lecteur peut l'interpréter selon ses références et le contexte de son questionnement. En ce sens elle fait appel à la pensée créative et déstabilise la pensée logique dans les repères catégoriels du langage. On peut donc reconnaître un caractère innovant aux métaphores ainsi construites dans le sens où elles révèlent un regard inédit sur la réalité. De sorte que le travail métaphorique s'apparente à un processus cognitif qui favorise la découverte de relations entre les choses. La métaphore n'est donc pas une addition de la signification des termes qui la composent, c'est l'espace mental créé entre eux qui est significatif, porteur de sens (Rey et al., 2007). On peut donc considérer que la combinaison des mots *Carto* et mots *Philo* produit une "expression éphémère (ou trope) comme toute parole effective" (Tamba-Mecz, 1979, p.10), l'objectif de cette tâche étant d'*entendre* les mots —et par conséquent les concepts— de façon inhabituelle, détournée afin de provoquer un étonnement, un questionnement et une recherche de critères tangibles. Il s'agit de reconsidérer le réel avec une dimension fictive dans la mesure où la conjugaison des deux vocables donne à la métaphore "un pouvoir de figuration imaginaire" (Tamba-Mecz, 1979, p.11). Cette dimension inventive de la métaphore rejoint le concept de "métaphore vive" développé par Ricœur en ces mots : " La métaphore n'est pas vive seulement en ce qu'elle vivifie un langage constitué. La métaphore est vive en ce qu'elle inscrit l'élan de l'imagination dans un « penser plus » au niveau du concept." (1975, p.384). En sorte que les élèves sont amenés à reconsidérer le sens des mots —les plus familiers comme les plus rares —grâce à une articulation inédite et incongrue, créant une "nouvelle pertinence sémantique" (Loute, 2017, p. 497). Il s'agit ici de construction par amplification, constituant des métaphores annoncées. Nous pouvons ainsi avancer que la métaphore est un procédé heuristique puisqu'il amène à découvrir "de nouvelles possibilités d'articulation et de catégorisation du réel" (Ricœur, 1975a, p.151). La métaphore apparaît donc à la fois comme une expression de la pensée *conceptuelle* selon la terminologie de Ricœur et de la pensée créative, en ce qu'elle mobilise une capacité à critiquer des concepts et demande une aptitude à concevoir une *erreur calculée* par "un rapprochement de deux champs sémantiques jusque là éloignés" (Ibid.) : la transgression d'habitudes lexicales génère ainsi un énoncé inédit pour formuler une réflexion. Nous retrouvons ici une idée centrale de Black⁵⁷ soulignant l'interaction entre réalité et imaginaire qui est " manière de voir les choses autrement, en changeant notre langage au sujet de ces choses." (Ricœur, 1975a, p.159). Le dispositif P&C décline ainsi sur trois plans un changement de regard sur le réel : par la médiation artistique telle que développée dans le chapitre précédent, par la transposition cartographique de œuvre-support en tant que modèle imaginaire, et par une re-dénomination de la réalité à travers la métaphorisation des éléments dessinés. Cette dimension créative est d'autant plus amplifiée que l'expression métaphorique de P&C est issue d'une construction interactive qui démultiplie les correspondances conceptuelles et leurs interprétations.

Par là même, nous abordons la troisième orientation cognitive qui concerne l'interaction que

⁵⁷ in *Models and Metaphors*, 1962.

nous associons au point de vue de l'*hôte*, regardant à la fois l'altérité et la réciprocité. En effet, la recherche métaphorique en invitant les participants à développer leurs réflexions, leurs hypothèses et leurs compréhensions du réel met au jour toute l'altérité que peut comporter le regard sur le réel. Comme le résume Plantin (2011, p.120), "l'analogie donne à penser, mais elle ne prouve rien". Et bien que la métaphore mobilisée dans P&C n'ait rien à prouver puisqu'elle n'est pas à vocation argumentative ni explicative, elle ouvre cependant des perspectives d'intelligence collective. L'intersubjectivité peut se développer en pensant avec l'autre, i.e. avec ses pairs dans l'espace-temps de l'atelier, et en pensant aussi avec les idées de l'autre, i.e. en intégrant les idées du groupe à sa réflexion, ou bien encore en référence à la pensée d'auteurs lors de recherche documentaire en activité décrochée ou via la personne qui anime P&C par exemple. L'interaction se joue donc avec l'autre et par l'autre, selon une modalité coopérative et une empathie conceptuelle, favorisant l'expression d'une pensée vigilante (Lipman, 2011). Par ailleurs, l'intersubjectivité peut intervenir potentiellement à un autre niveau exogène car l'énoncé métaphorique comporte une part aléatoire dans la compréhension de son auditeur-lecteur. Ce dernier est affranchi de trouver d'autres sens possibles, "en sollicitant sa coopération interprétative" (Plantin, 2011, p. 122). Par conséquent, la légende métaphorique peut être considérée comme la projection du réseau conceptuel mobilisé par ses concepteurs et par ses destinataires potentiels, telle une "organisation rhizomatique des métaphores" selon l'expression de Resche car "plutôt que de considérer les métaphores souches comme des « racines » uniques, il nous semble possible, en empruntant à G. Deleuze et F. Guattari⁵⁸ de suggérer une conception rhizomatique des métaphores. Contrairement à une racine unique qui fait le vide autour d'elle, le rhizome évoque la racine multiple qui s'étend à la rencontre d'autres racines. Conçue ainsi, une métaphore souche ne fermerait pas d'autres voies d'exploration, mais permettrait d'envisager de nouvelles combinaisons et des prolongements multidirectionnels." (2016, p. 112-113). Paradoxalement, il apparaît indispensable d'accepter l'altérité et le multiple pour chercher des affinités entre concepts et prendre conscience que l'on ne voit pas tous forcément le même semblable. Pour cela, une autre orientation cognitive interfère dans le processus métaphorique : la réflexivité qui permet précisément de cultiver une altérité intérieure.

En effet, la réflexivité permet de remettre en question ses représentations sur le réel et de se remettre en question, en revenant sur sa pensée jusqu'à parfois parvenir à penser contre soi-même. Cette démarche est d'autant plus utile qu'il s'agit de métaphore *in praesentia* qui peut s'apparenter à une "matrice de représentations" (Molino et al., 1979, p. 35) tant elle ouvre un vaste champ à l'interprétation. Ce qui interroge ici c'est bien la subjectivité de la conception et de l'interprétation de la métaphore car la compréhension du concept comparant (cible) est corrélée partiellement au *regard* porté sur le concept comparé (source). De fait, les élèves sont confrontés à des concepts source qui sont définis visuellement par les éléments dessinés sur le fond de carte, lesquels sont a priori pré-déterminés par la personne qui conçoit le fond de carte. Ces figures graphiques répondent à deux critères. D'une part, elles doivent s'inscrire dans un *univers* qui fait référence à celui de l'œuvre-support, par exemple un système comme un paysage, un microcosme comme un coffre ou un *objet-monde* comme un globe terrestre. De sorte que les concepts source comportent un caractère arbitraire lié à un souci de cohérence avec le contexte de l'œuvre d'art, contexte effectif ou extrapolé. Et d'autre part, ces figures doivent correspondre à des concepts concrets et familiers. Il est à noter que le lexique géographique étant plus ou moins récurrent, cela a permis de révéler le caractère polysémique du concept source de la métaphore. Par exemple, l'île peut être corrélée à de nombreux

⁵⁸ C.f. *Mille plateaux*, 1980, Paris : Minuit.

concepts cible tels que : *la solitude, la curiosité, la spécialité, la timidité ou l'embrouille*. Ce qui laisserait à penser comme l'ont indiqué Lakoff et Johnson que "le choix du concept source détermine l'angle sous lequel nous percevons la cible" (Collard, 2005, § 10) et conditionne l'orientation de la métaphore. Cette explication corrobore une des visées du dispositif qui est d'exercer son *regard* sur le réel et de le considérer au-delà des apparences concrètes, donc de le re-considérer dans une dynamique de réflexivité. Cette dernière orientation cognitive qui interfère en boucle réflexive traduit bien la dynamique du processus d'exploration qui est au cœur de la métaphorisation.

En effet, ce processus peut s'assimiler à la démarche de recherche dans le fait d'accepter l'incertitude, de partager un doute, de concevoir la vérité comme partielle et non comme absolue, de se questionner et de questionner. Cette démarche d'investigation permet de s'initier à une vision systémique, voire holistique, qui entraîne à la transposition et à la mise en relation des concepts. De sorte que la métaphorisation détient un " pouvoir cognitif [qui] favorise une démarche heuristique." (Resche, 2016, p. 104). Pour conclure cette réflexion, nous proposons ci-dessous un schéma synthétique qui présente la métaphore en tant qu'outil heuristique. Il apparaît que selon le sens que l'on envisage pour la métaphore, que l'on en soit le concepteur ou le destinataire, l'*aiguille* du processus d'exploration s'oriente vers l'une ou l'autre des directions cognitives. Nous sommes bien là dans le cas d'un *versus* qui oriente, et non qui oppose, des procédures de pensée et/ou des catégories de concepts.

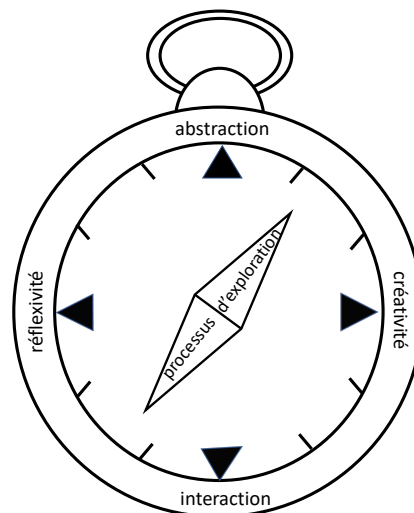


Fig.5 La métaphore, un outil heuristique

Au final, nous pouvons avancer que le *métaphorer* correspondrait à un temps d'investigation intermédiaire qui s'inscrit dans une démarche de recherche plus globale : la métaphore de P&C est donc opérante dans une dynamique heuristique. C'est une quête de connaissances : un mouvement infini, éperdument ouvert. C'est pourquoi pour conclure ce chapitre, nous proposons une reconfiguration théorique qui caractérise le type de métaphore spécifiquement élaborée dans P&C.

V- RECONFIGURATION DE LA COMPRÉHENSION DE LA MÉTAPHORE ET DE LA MÉTAPHORISATION TELLES QUE MISES EN ŒUVRE DANS P&C

Afin de développer cette section, nous privilégions une démarche inspirée par la géographie en dépliant notre réflexion de façon transversale, i.e. à l'intersection de plusieurs champs

disciplinaires, mais aussi systémique en considérant les dynamiques et les interactions des processus mobilisés dans le dispositif, et enfin spatiale en développant la relation entre logos et topos. Cette démarche apparaît particulièrement appropriée au processus métaphorique et au contexte pédagogique, car elle permet d'analyser une réalité complexe et mouvante. Par conséquent, nous recentrons notre compréhension de la métaphore selon quatre pistes qui la déterminent tout d'abord au niveau de la dialectique imagination vs raison, puis de la relation qu'elle tisse entre langage et image, ensuite de son échappée extralinguistique et enfin de la traduction du réel qu'elle opère.

1- L'expression d'une "rationalité imaginative"

Rappelons que le raisonnement mobilisé dans le dispositif P&C est d'ordre analogique permettant « d'appréhender un objet problématique par la mise en évidence de traits qu'il aurait en commun avec un objet mieux connu (...) de façon à construire une interprétation de l'objet jusque-là insaisissable » (Jaubert et Rebière, 2002, p.177). L'élaboration de la légende métaphorique lors de l'atelier Carto serait donc un raisonnement hybride qui engage les élèves dans l'apprentissage de l'abstraction, dans le sens où la métaphore demande une opération mentale de recatégorisation, d'extrapolation et donc d'imagination.

Cette définition rejoint l'approche de la compréhension et de la vérité par le biais de la métaphore, en offrant une alternative à l'objectivité et la subjectivité, avec la créativité. Dès l'Antiquité, Aristote remarque que si "les mots ordinaires transmettent seulement ce que nous savons déjà; c'est la métaphore qui peut le mieux produire quelque chose de nouveau » (Rhétorique, 1410b). La portée créative de la métaphore est aussi analysée par Lakoff et Johnson pour qui elle « associe la raison et l'imagination. La raison, à tout le moins, fait appel à la catégorisation, à l'implication et à l'inférence. L'imagination, sous un de ses nombreux aspects, implique l'appréhension d'une chose en fonction d'une autre sorte de chose : c'est ce que nous avons appelé la pensée métaphorique. La métaphore est ainsi une *rationalité imaginative*» (1985, p.204).

Par conséquent, la métaphore est une construction subjective, subjectivité qui produit généralement une certaine méfiance de la part des philosophes, en particulier empiristes et positivistes (Hofstadter & Sander, 2013, p.30-32) car l'emploi de la métaphore dans une pratique philosophique rationaliste pose la question d'une vérité relative. Pour les détracteurs de la métaphore, elle serait donc plutôt au service d'un effet rhétorique générant "des formes de pensée trompeuses, superficielles et sans valeur" (Ibid.) que d'un raisonnement rigoureux qui écarterait toute ambiguïté des mots. De plus, elle est aussi toujours en partie "inadéquate" selon Lakoff & Johnson (1985, p.23) dans la mesure où il suffirait d'une propriété commune pour construire la métaphore sans échelle de hiérarchie, de congruence préétablie dans le choix des attributs.

C'est pourtant cette inadéquation que défend Lipman quand il préconise la stimulation de la pensée amplifiante qui utilise l'analogie et la métaphore. Il définit la pensée amplifiante comme une des procédures de la pensée créative qui est la capacité à inventer, imaginer, problématiser, généraliser, expérimenter. Selon Lipman, la pensée amplifiante porte à la généralisation qui permet une « percée cognitive » selon son expression : « généraliser, c'est élargir ou amplifier, c'est-à-dire dépasser l'information donnée en inférant d'un certain nombre d'exemples qui ont un caractère similaire » (2011, p.238). Cette recherche de ressemblances renforce le jugement des élèves et libère l'émergence d'hypothèses originales. Pour Lipman la pensée métaphorique « peut sembler une pure imprudence dont sort une

nouvelle et vigoureuse confluence de pensées, incomparablement plus riche que des façons de penser plus conventionnelles » (Ibid, p.239).

Charbonnel rappelle que dès le XVIII^e s., Berkeley élabore une réflexion qui posera les fondements de la "philosophie moderne de la métaphore"(1999, p.22). Ce philosophe avance que "rien n'est plus naturel que de faire de nos connaissances une étape vers l'inconnu, d'expliquer et de représenter ce qui nous est moins familier par ce qui nous l'est davantage. Or, assurément, nous imaginons avant de réfléchir, et nous percevons grâce aux sens avant d'imaginer ; et, de tous nos sens, la vue est le plus clair, le plus précis (...). Il est donc naturel de seconder l'intellect par l'imagination, l'imagination par les sens, et les autres sens par la vue. Voilà l'origine des figures, des métaphores et des types. Nous expliquons le spirituel par le matériel (...). Nous remplaçons l'intelligible par l'imaginable, l'imaginable par le perceptible (...); le présent se substitue à l'absent, le permanent au périssable, et le visible à l'invisible."⁵⁹ Cette approche annonce la reconnaissance de la métaphoricité du langage et de l'émergence du sensible dans l'intellect. Ainsi la part d'imaginaire qui caractérise la métaphore peut devenir déterminante selon Gardes-Tamine (2003, p. 5) qui considère que " s'appuyer sur la ressemblance pour définir la métaphore" correspond à "une analyse négative plus que positive et éclairante. L'analogie comme ressemblance ne représente rien d'autre qu'une association non conventionnelle et précodée.". Citant Schlanger⁶⁰, l'auteur distingue la métaphore des autres figures dont " elle est fondamentalement différente, puisque son pouvoir de créativité tient précisément en sa faculté d'innovation. Créant des «connexions sémantiques» nouvelles, elle permet de «concevoir quelque chose d'autre et de nouveau, et de gagner pour la première fois un point de vue différent, qui pourtant se rapporte au sens et à la connaissance» (ibid.p.6) Ce qui nous conduit à questionner la dialectique imagination vs raison sur le versant de l'objectivité car "forte est la tentation de prendre le logos comme une raison raisonnée absolument fiable, capable de dire des vérités objectives, si l'on oublie l'opacité du langage."(Rabatel, 2018, p.436). S'il est vrai que l'expression métaphorique articule deux concepts visibles, laissant dans la pénombre un troisième concept issu de la conjonction d'un raisonnement logique et d'une association subjective, on ne peut assurer qu'une expression dépourvue de métaphore est forcément intelligible, objective ou vraie. De sorte que l'on pourrait évoquer une compétition entre compréhension conceptuelle et compréhension métaphorique de la réalité . Il nous semble qu'elles sont complémentaires : la métaphorisation peut faciliter la conceptualisation qui peut stimuler à son tour la recherche d'*images langagières* (Wunenburger, 2000, p. 37) afin d'explorer d'autres champs sémantiques. À l'encontre de *l'approche conceptuelle, définitionnelle, identitaire* (Ibid.), nous émettons l'hypothèse qu'une pratique de la métaphorisation amène à terme les élèves à distinguer, analyser, structurer, qualifier, à critérier des concepts, et donc à développer une capacité de discernement et de précision dans leur considération du réel. Ce processus de comparaison-distinction est souvent une des étapes utiles avant de s'engager dans l'élaboration d'une réflexion complexe, dans l'énoncé d'un raisonnement développé à partir de (re)mise en questions, d'arguments, d'exemples et de contrexemples. Plus largement, nous partageons l'approche d'une *pensée pluridimensionnelle* élaborée par Lipman qui conçoit que "la pensée fortement améliorée (ou *pluridimensionnelle*) vise la balance entre le cognitif et l'affectif, entre le perceptif et le conceptuel, entre le physique et le mental, entre ce qui est régi par des règles

⁵⁹ in Berkeley, *Alciphron, 7e Dialogue*, §13, in Œuvres, éd. publiée sous la dir. de G. Brykman, Paris, PUF, 1992, t. III, p. 355-356. Cité par Charbonnel, 1999, p.22.

⁶⁰ Schlanger J., (1983). *L'invention intellectuelle*, p.182. Paris : Fayard, 1983.

et ce qui ne l'est pas." (2011, p.194).

Au final, nous réalisons que la "rationalité imaginative" de la métaphore qui a été notre point de départ, s'inscrit dans une architecture bien plus complexe dans laquelle "dimension esthétique et émotive, valeur argumentative, incitation à la praxis [...] sont inextricablement mêlées [...] tout simplement parce que la métaphore illustre cette rationalité émotive qui est constitutive de l'humain" (Gardes-Tamine, 2012, p.241). Nous retrouvons ici un des caractères saillants de la métaphore qui est le paradoxe : le décalage des mots, la pensée tangentielle, le décadage du regard, le silence nécessaire entre les mots, le visible inextricablement lié à l'invisible. De sorte que la métaphorisation peut s'apparenter à une passerelle entre art et philosophie, entre l'univers d'un artiste et un questionnement d'ordre universel, une interaction entre image et langage.

2- L'approche d'un "logos verbo-iconique"

Si nous contextualisons la place de l'image dans sa dimension philosophique, il apparaît que "la crise générale de la rationalité, typique de l'ère post-moderne, a favorisé dans beaucoup de secteurs la réévaluation de la pensée analogique" (Wunenburger, 2000, p. 35), et notamment de la forme métaphorique. De fait, dans P&C, l'image est d'abord mobilisée en tant qu'œuvre d'art médiatrice d'un questionnement philosophique, puis en tant que métaphore médiatrice à terme d'un processus de conceptualisation. En fait, cette pratique de métaphorisation éduque à la reconsidération du langage comme la médiation artistique éduque à la transformation des ressentis, des émotions, des intuitions via un travail sur l'intelligible. De même que reconsidérer son rapport au langage développerait une écoute plus attentive aux mots, à leur combinaison, à leur *valeur absolue*, reconsidérer sa manière de regarder inviterait à une *traversée des apparences* selon la subtile expression de Virginia Woolf. Ainsi «l'image n'est pas en tant que telle source d'intelligibilité; encore faut-il qu'elle donne lieu à une interprétation réflexive qui extraie de sa concrétude imagée les structures logiques générales qui y sont préformées. Mais il n'en reste pas moins que l'image trouve ici une légitimité et une efficacité, parce qu'elle assure une transition, une orientation de la pensée, qui resterait égarée par le réel divers et immédiat de l'expérience.» (Ibid., p. 40).

En nous appuyant sur la réflexion de Wunenburger (2000) qui interroge la disqualification de la métaphore par le constructivisme abstrait développé notamment par Bachelard⁶¹, nous pourrions définir aussi la métaphore telle qu'élaborée dans P&C comme un *segment* de langage imagé en dehors d'une "activité discursive rigoureuse". En effet, *l'opération métaphorisante* permet de faire des inférences entre les idées échangées pendant l'atelier Philo et de nouvelles considérations qui peuvent émerger pendant la recherche d'attributs communs entre deux concepts. On ne peut donc pas considérer qu'il y a là un développement conséquent d'argumentation mais plutôt une détermination, une caractérisation de concepts qui pourraient devenir opérants lors de futurs ateliers Philo. De sorte que dans ce cadre, l'expression métaphorique n'a pas pour fonction de justifier un savoir ou d'étayer un raisonnement, mais de traduire des *mises en relations* de concepts et par là-même de contribuer au processus heuristique enclenché par le questionnement philosophique. On peut donc souligner la portée cognitive potentielle de la métaphore "car l'image chez Platon sert fréquemment d'intermédiaire à la connaissance entre le concret et l'abstrait" (Ibid. p.39).

Selon Wunenburger, la métaphore est un *complexe verbo-iconique* entremêlant l'imaginaire des mots et celui des images. En effet, "une métaphore n'est pas qu'un phénomène langagier,

⁶¹ *La formation de l'esprit scientifique*, 1967, Paris : Vrin.

elle est aussi le signe qu'une pensée ne s'exprime, et peut-être ne se forme et ne se développe qu'au contact de formes spatio-temporelles et donc sensibles. De sorte que le problème de l'image dans la pensée d'abord renvoie au lien entre logos et topos, entre idéation et spatialisation, ensuite oblige à repenser le rapport entre éléments verbaux et éléments iconiques, c'est-à-dire visuels dans la représentation mentale imagée." (Ibid., p.44). Ainsi dans l'atelier Carto, la projection de l'univers d'un artiste sur un fond de carte s'articule à la métaphorisation des concepts issus de la double nomenclature, celle de la médiation artistique et celle de la conversation philosophique. De sorte que la réalisation de la philocarte serait donc à la fois une sorte de mise en abyme et de concrétisation de cette dimension spatiale de la pensée. Par la reconnaissance du rôle du topos dans le processus métaphorique, nous retrouvons ici la même ligne étymologique que *topographe* et *topographie*, fonction et production première dans la démarche géographique, mais aussi le terme de *toponymie* que nous pouvons qualifier de *métaphorique* correspondant en cela à la légende des philocartes. La réflexion de Wunenburger parvient à la conclusion "que certaines formes spatiales donnent véritablement à penser, c'est-à-dire contiennent virtuellement des semences de vérité qu'il appartient précisément à la réflexion de dégager et d'expérimenter. Comme le montrent quelques images symboliques fondamentales (...), des formes prégnantes, la pensée peut y trouver des vecteurs d'intelligibilité, des types de discursivité, des logiques d'interprétation, (...) une sorte de lexique et de grammaire générative de contenus de pensée, de modélisations du réel, de tropismes explicatifs du monde."(Ibid., p.45). Sans viser à une universalité, le travail sur la double nomenclature abstraite vs concrète qu'effectuent les élèves, en recherchant les attributs des concepts et les ressemblances qui les relient, correspond à cette démarche de pensée sur le réel. Par exemple, les figures réitérées des fonds de carte telles que *l'arbre*, *l'arc-en-ciel*, *fleuve*, *ciel*, *mer/océan*, *île* renvoient à ces "formes prégnantes" qui se rapprochent d'une construction d'archétypes. Pour autant il s'agit là de "virtualités cognitives"(Ibid.) dans le sens où l'intelligibilité suggérée n'est pas absolue et intégrale : ce ne sont pas des énoncés définitifs et dogmatiques, les recherches d'analogie entre deux concepts hétérogènes sont des constructions nomades dans la pensée et l'espace du sensible. C'est le cas du concept d'*île*, par exemple, qui peut entrer en tension avec de nombreux concepts d'ordre abstrait tels que la timidité ou la solitude, et c'est dans cette approche dialectique que le monde est éclairé sous un angle ou sous un autre. C'est donc la création de métaphore ici qui est porteuse d'apprentissage en ce qu'elle génère de recherche, de comparaison, de discernement et de connaissance dans "le tissu premier dans lequel se découpent nos actes intellectifs d'explication et de compréhension est d'emblée hybride, mixte, fait d'éléments langagiers et visuels, proches de ce l'on appelle des images, (avec leurs halos d'indétermination et leur strates de surdétermination affective)"(Ibid.). Il apparaît donc indispensable de faire la part du rationnel et de l'imaginaire en soulignant le caractère transitoire de la métaphorisation : ce travail réflexif relève d'une étude perpétuelle, inachevée par définition, plutôt que de l'aboutissement d'une quête. Le procédé métaphorique est mis en œuvre pour initier les élèves à formuler leurs idées, à analyser des concepts, à les circonscrire, à les comparer. Cela demande de mobiliser un mode de pensée créative dans le sens où il s'agit de composer des éléments d'ordre différent dans un même énoncé. On peut reconsidérer le caractère "subsidaire" qui est attribué à cette approche par la philosophie traditionnelle. Pourquoi hiérarchiser ainsi le rapport au réel en le limitant à une dimension rationnelle ? Le langage imagé, qu'il soit verbal ou iconique, provoque la même défiance ou la même évidence en tant que révélateur d'une dialectique qui opposerait la raison à l'émotion, l'intelligible au sensible au lieu de les composer, de les articuler dans une vision complémentaire et complexe du réel.

De fait, ces légendes métaphoriques élaborées dans P&C contribuent à poétiser les fonds de carte. De sorte qu'elles complètent les connaissances objectives et institutionnelles à propos des œuvres-supports en suggérant d'autres angles de compréhension, notamment en cultivant une affinité avec l'art, en conscientisant et déterminant une "image associée" (Béguin-Verbrugge, p. 84) et en cartographiant les concepts mobilisés dans la conversation philosophique. C'est précisément la prise en compte du topos qui nous amène à considérer l'échappée extralinguistique de la métaphore.

3- La dimension extralinguistique de la métaphore

Nous poursuivons notre recherche de la spécificité de la métaphore créée dans P&C avec la notion de *métaphore d'objet* "où un «objet», généralement concret, est vu comme représentant un autre objet, généralement une entité abstraite (propriété, qualité, affect, sentiment, idée, objets mentaux de différents types)" telle que définie par Kleiber (2016, p.27). Dans P&C, une *image concrète* est empruntée à un univers artistique et appliquée à un concept d'ordre abstrait avec lequel elle est "liée plus abstraitement par analogie" (Hofstadter & Sander, 2013, p.82). Par conséquent, il est possible de considérer le fond de carte en tant que métaphore visuelle et/ou d'objet partiellement. De sorte que l'on peut avancer que la métaphore prend une dimension visuelle et matérielle exprimant un rapport extralinguistique entre les deux mots qui la composent. De plus, si la légende métaphorique est vecteur de langage, elle n'est pas intégrée dans un discours, une démonstration, un raisonnement développé. Or il est généralement admis que "la phrase prend un sens (...) métaphorique, lié davantage au contexte qu'au sens littéral des mots. La métaphore serait classiquement une figure de style où le sens des mots ne suffit pas pour appréhender le sens de la phrase." (Rey et al., 2007, p.5). Cette réflexion amène à reconsidérer l'utilisation de la métaphore dans P&C, étant donné qu'elle y est exprimée sous forme de légende toponymique, et non de phrase. Cette distinction déplace le contexte d'énonciation de la métaphore : il se situe à l'intersection sémantique de la diégèse de l'œuvre-support et du champ conceptuel mobilisé dans la conversation philosophique, et non plus dans le cadre d'un discours continu.

Cependant, "selon Gardes-Tamine, il n'y aurait pas de métaphores sans construction discursive. La procédure linguistique générant des métaphores repose sur un ensemble de lieux communs partagés, d'implicite entre un locuteur et son interlocuteur." (Ibid.). Si l'on prend en compte le contexte d'énonciation des métaphores, trois étapes du dispositif concourent à répondre en partie à ce critère. Tout d'abord, la médiation artistique engage les élèves à identifier, à investir les éléments —d'ordre concret et d'ordre abstrait—qui composent l'œuvre-support en les nommant, en cherchant à les relier et en partageant leur expérience avec les autres regardeurs. Ensuite, la conversation philosophique permet au groupe de circonscrire collectivement le champ de compréhension des concepts qui seront ensuite mobilisés dans le processus métaphorique. Et enfin, la co-élaboration de la légende de la carte s'articule entre les différentes propositions des élèves, propositions qui peuvent se compléter, se modifier ou diverger au cours des échanges. Dans ce cas, il nous semble que le sens des métaphores peut s'entendre comme autant de *formules* universelles qui balisent l'espace de réflexion collective : non seulement elles ponctuent une réflexion mais elles ouvrent potentiellement une multiplicité de sens. Ici la pensée créative peut donc intervenir aussi bien sur le plan de l'émetteur que sur le plan du récepteur. De sorte que les participants explicitent partiellement la projection qu'ils effectuent entre les deux concepts en déterminant leurs attributs communs. La *construction discursive* dans P&C s'inscrit dans un

cadre coopératif et discontinu qui vise à une co-construction des concepts, elle apparaît donc ici comme un moyen d'apprentissage et d'enseignement plutôt que comme un acte linguistique de la vie quotidienne.

Par ailleurs, se référant au modèle sémiotique de Pierce, Béguin-Verbruge (2004, p.85) souligne que "la métaphore n'est pas la conjonction de deux termes mais la conjonction de deux espaces mentaux faits d'ensembles de concepts et de relations entre concepts, dont l'actualisation est soumise à des probabilités plus ou moins grandes d'associations, selon la force de leur ancrage social et le degré de coopération du lecteur." De même, la légende métaphorique est conçue de telle façon qu'elle demande au sein du groupe une émergence de ces *espaces mentaux* afin d'élaborer avec le plus d'inventivité possible une correspondance entre deux termes, mais aussi afin d'explicitier, d'argumenter la construction métaphorique en question. On peut noter par ailleurs que cette référence à Peirce concerne surtout le lecteur de la métaphore, l'*interprétant*. Or dans P&C, les participants peuvent être tour à tour *interprétant* et énonciateur de la métaphore, voire co-*interprétant* et co-énonciateur.

Sur le plan iconique, la philocarte présente une figuration des incohérences sémantiques que portent les métaphores. En participant à cette interface cartographique, la légende métaphorique ouvre une perspective inédite puisqu'elle donne non seulement à voir mais à lire : elle transfigure les objets dessinés en changeant leur dénomination. Cette opération peut s'apparenter à une modélisation permettant une nouvelle exploration de l'œuvre-support, et plus largement du réel, et de la perception des objets qui le constituent. De sorte que la métaphore est donc ici tout à la fois une construction linguistique et une figure iconique. En effet, comme le développe Le Guern, "à l'information proprement dite, dont rend compte la signification logique de l'expression, s'ajoute ce qu'il faut bien appeler une image associée, qui est ici la représentation mentale [du comparant] (...) qui intervient à un niveau de conscience différent de celui auquel se forme la signification logique, à un niveau où n'intervient plus la censure logique" (1973/2004, p. 42). Dans P&C, on devrait parler d'un réseau d'images métaphoriques qui reconfigure l'espace sensible et intellectuel de l'œuvre-support référente. À travers la cartographie, le dispositif propose donc une transposition extralinguistique de la métaphore via les objets dessinés. L'opération cartographique permet justement de visualiser cette image mentale : en ce sens, elle matérialise une représentation du concept cible mais n'empêche pas l'émission de multiples inférences, liées notamment à l'expérience, aux connaissances et à l'imaginaire des participants. De sorte que l'image mentale corrélée à la métaphore devient graphique et provoque, par sa matérialité, une prise en compte directe de cette proposition, de cette projection. La dimension concrète de la métaphore vient du fait que "l'objet «métaphorique» garde à chaque fois dans le contexte où il figure son rôle ou sa fonction d'objet" (Kleiber, 2016, p.29). Ainsi dans l'expression "la table de la paix", la table est une métaphore de la paix ("la table métaphorise la paix") dans laquelle l'entité abstraite, la paix, est représentée ou figurée par l'objet "table". Le dessin métaphorisé permet de visualiser l'alliance du *signifiant* et du *signifié*, en référence à la terminologie sémiologique, et de la formuler par une expression métaphorique nominale parmi d'autres possibles. Par exemple, le signifiant "table" peut se retrouver conjugué à différents signifiés selon le "sens second ou la connotation" (Saussure cité par Gervereau, 2004, p. 24) que l'élève souhaite exprimer. Ainsi l'expression "la table de la paix" s'argumente par la caractéristique commune entre la table "en tant que reposoir à objets" et la paix qui demande de *mettre à plat* les éléments du conflit pour le résoudre.

On peut alors se demander quel est l'intérêt d'une légende métaphorique. Le concept d'ordre abstrait légendant le dessin de l'objet ne suffirait-il pas ? De notre point de vue, l'intérêt de

cette opération est heuristique en tant que la légende est en quelque sorte la mémoire apparente du travail métaphorique et parce qu'il est constructif de ne pas oublier que les mots sont des entités dont le sens est différent de celui des images. Depuis la belle démonstration de Magritte⁶², nous savons que le dessin d'une table n'est pas une table. La fonction matérialisante du dessin ne devrait pas se substituer à la fonction de l'expression métaphorique mais offrir une surface de projection sur laquelle le lecteur peut élaborer une autre perspective de compréhension, à l'intersection du concept d'ordre concret et du concept d'ordre abstrait.

Or la dimension linguistique est bien tangible même si la formule métaphorique légende un dessin d'objet. De sorte que ne nous pouvons pas qualifier la métaphore de P&C de *métaphore d'objet* stricto sensu mais compléter sa spécificité en soulignant le rapport extralinguistique qu'elle opère entre les deux concepts qui la composent. Par là même, elle permet de reconsidérer le réel, et dans P&C de traduire une œuvre plastique en carte métaphorique.

4- La métaphorisation, un processus de traduction ?

Nous poursuivons ici notre réflexion sur la *translatio*⁶³ en nous référant à la notion d'*habileté de traduction* développée par Lipman (2011). Selon ce dernier, la traduction fait partie des habiletés de pensée avec le raisonnement, la recherche et la conceptualisation qui sont indispensables pour mettre en œuvre une communauté de recherche efficiente. L'auteur définit le terme *traduire* en tant que " faire passer des significations d'une langue, d'un schème symbolique ou d'une modalité de sens à un autre, tout en les maintenant intacts." (Lipman, 2011, p.178).

Dans P&C, l'habileté de traduction entre en jeu par la légende qui transfigure l'univers de l'œuvre-support via une dénomination métaphorique des objets qu'elle désigne. Ainsi la traduction "peut se faire entre différents modes d'expression" (Ibid. p. 178), par exemple d'une composition picturale, sculpturale ou photographique vers une cartographie métaphorique. Il faut noter que Lipman aborde sa réflexion avec un lexique économique : "dès qu'on a admis que penser est une forme de productivité, traduire peut être compris comme une forme d'échange. En traduisant de la poésie vers la musique ou en passant du langage du corps au langage parlé, il s'agit d'échanger des sens tout en les préservant. Et donc, tout comme raisonner constitue une manière de réfléchir qui sauvegarde la *vérité*, la traduction est la forme qui sauvegarde le *sens* au travers du changement"(Ibid., p.179).

Il nous semble que le processus métaphorique de P&C serait plutôt de l'ordre de l'*interaction* que de l'*échange* dans la mesure où la création métaphorique est une composition d'altérité et d'identité, une transposition poreuse entre deux concepts et non pas une substitution, qui serait une permutation étanche. De sorte que la métaphore s'imprègne à la fois de l'interprétation de ce que l'on traduit et de la perspective qu'on lui octroie. En ce sens, nous retenons le rôle ambivalent de la métaphore tel que formulé par Gordon et Poze⁶⁴ (cités par Delvaux, 2002, p. 2), à savoir : " rendre l'insolite familier " et " rendre le familier insolite ". En effet, la dimension *insolite* est portée par le concept moins structuré, d'ordre abstrait. Cette part inexplorée du réel est en partie définie par la recherche des attributs communs avec le concept d'ordre concret, appartenant à l'univers familier. De sorte que l'on s'aperçoit que

⁶² C.F. son œuvre éponyme "*Ceci n'est pas une pipe*".

⁶³ C.f. section précédente : **Entre *comparatio*, *similitudo* et... la perspective de la *translatio***, p.84.

⁶⁴ GORDON, W.J.J. & POZE, T. (1979). *The metaphorical way of learning and knowing*. Porpoise Books, Cambridge, Mass.

l'inconnu n'est pas absolu et qu'il comporte du connu. Et inversement, cette investigation permet de reconsidérer un réel qui paraît évident, et donc de changer son regard sur le familier en lui découvrant d'autres sens. Dans ce cas, la métaphore ne vise pas à transmettre des connaissances en traduisant de façon accessible une notion complexe. Elle consiste plutôt à initier les élèves à une habileté de traduction qui facilite les connexions et les transpositions entre différents champs de connaissances et favorise par là-même une posture d'innovation dans la manière de réfléchir (Lipman, 2011, p.63-64). "Car, apprendre ne consiste pas à savoir travailler séparément avec les différentes disciplines, mais c'est davantage une capacité d'inter-relier les divers messages entre eux pour obtenir un tout cohérent et significatif" comme le rappelle si clairement M.-F. Daniel (1997, p.133).

Pour autant Lipman précise que "sauvegarder le sens ne constitue pas toujours la priorité absolue des traducteurs" (2011, p.179) et la part d'interprétation, donc du subjectif, questionne le rapport à l'exactitude : "la traduction est dès lors susceptible d'être appréciée comme une 'trahison', suivant l'adage italien *traduttore, traditore*" (Cassin, 2004, p. 1305). D'ailleurs, la métaphore de P&C est élaborée dans un rapport assumé à une vérité partielle. Nous retrouvons ainsi le premier sens de *traduire* qui vient du « verbe latin *traducere*, littéralement "conduire au-delà, faire passer, traverser" »⁶⁵ car ici l'une des motivations de l'expression métaphorique est précisément de sortir de la binarité cognitive *bonne/mauvaise* réponse et de développer sa pensée vers la recherche de sens. Le discernement peut alors se construire et parvenir éventuellement à un choix qui ne sera pas forcément juste ou faux, mais à l'intersection des deux valences. Pour éclairer cette idée, nous nous référons à une expérience que nous avons vécue dans un autre cadre d'activité qui est l'analyse d'erreurs orthographiques avec une classe de CE2-CM1. Les élèves ont inventé le terme *d'erreur réfléchie* pour indiquer que l'erreur n'était pas tant au niveau de la forme, qui en soit pouvait être correcte dans un autre contexte, qu'au niveau du choix de la règle à appliquer. Les élèves ont émis une résistance à considérer cette erreur comme absolue, et ont cherché à la qualifier : au fond, il s'agissait d'une erreur d'interprétation ou de raisonnement, et donc d'une *erreur qui était passée par une réflexion*, qui a entraîné une inadéquation de *traduction* du langage orthographique. Cette façon d'analyser nous paraît particulièrement prometteuse car elle vise la recherche de compréhension et non la performance, tout en assurant l'apprentissage d'une compétence, ici orthographique. Si l'on revient au champ spécifique de la métaphore, nous pouvons de même envisager que l'alternative entre juste ou faux n'est pas vraiment pertinente dans le sens où il n'y a pas qu'une seule correspondance envisageable entre deux concepts, qui condenserait l'essence même de ces termes. En somme, « la métaphore n'est pas dans son principe fondée sur une ressemblance, elle est une matrice de ressemblances potentielles. Elle obéit en définitive au principe du jeu de *L'Un dans l'autre*⁶⁶ des Surréalistes, selon lequel " tout objet peut se décrire à partir de tout autre, mais encore toute action, et aussi tout personnage, même placé dans une situation déterminée, à partir de tout objet, et inversement " (Breton, *L'un dans l'autre*). » comme le résume Gardes-Tamine (2003, p.5).

Par extension, il apparaît que la traduction s'effectue plutôt en termes de réseau métaphorique dans le sens où l'univers sémantique des mots Carto implique forcément une

⁶⁵ Dictionnaire Historique de la Langue Française, 1998, p.3874

⁶⁶ Inventé dans les années 50. "Exemple tiré de *Perspective cavalière* portant cette fois sur un œuf (cible) et une partie de cartes (source), (...): *L'œuf est une partie de cartes qui se joue avec des cartes de couleurs non pas rouge et noire mais jaune et blanche. Le jeu, sous peine d'interruption de la partie, ne doit pas être battu. Le gagnant, pourvu non de cheveux mais de plumes, en sort mouillé et sa mère vient aussitôt le prendre en charge.*" In Philippe Gréa, (2010). *L'Un dans l'autre : Enigme et métaphore filée dans un jeu surréaliste*, p. 92. *Revue Romane*, John Benjamins Publishing, p.91-116. 10.1075/rro.45.1.06gre . halshs-00467060

mise en réseau des métaphores en correspondance avec les mots Philo générés par l'univers de l'œuvre-support. Ce réseau métaphorique qui s'appuie sur le canevas conceptuel issu la médiation artistique et de la conversation philosophique est projeté sur le fond de carte créant in fine la philocarte. Par conséquent, la métaphorisation devient un processus de traduction par la translation de l'expression artistique à l'expression cartographique via une activité d'ordre philosophique : elle irrigue la carte par les expressions qui en constituent la légende.

En ce sens, nous nous référons également à la réflexion de Lakoff⁶⁷ qui développe "la proposition d'une hypothèse majeure à vocation heuristique : pour lui, une métaphore projette, cartographie (*to map*) une structure schématique imagée d'un domaine-source et la transfère vers le domaine-cible, en en préservant la topologie cognitive." (Pirotton, 1994, p.3). Le lexique géographique, et donc l'espace, est omniprésent dans son approche : cela "s'explique par le fait que notre appareil cognitif est incorporé; dans l'ontogenèse, les premières catégorisations seraient construites sur les repères spatiaux que nous fournissons nos sens : haut/bas, devant/derrrière, gauche/droite."(Ibid.). Bien sûr, le rapport à l'espace est loin d'être la seule entrée dans la construction métaphorique (Hofstadter & Sander, 2013) mais nous privilégions celle-ci pour son potentiel imaginaire et sa puissance heuristique. Car même si le terme de *cartographe* est employé par Lakoff au sens figuré, le dispositif P&C propose une visibilité tangible à ces *inférences spatiales* à travers les philocartes, et en ce sens, la métaphorisation s'apparente donc à un processus de traduction.

Au terme de cette section, nous parvenons à une reconfiguration de la compréhension de la métaphore et de la métaphorisation telles que pratiquées dans P&C. Tout d'abord, il apparaît que la métaphore peut être considérée comme un outil heuristique et transversal dont les fonctions articulent différentes dynamiques qui relèvent de l'émotion, de l'argumentation, de l'investigation et de la traduction. Pratiquement, la métaphorisation, en tant que processus, se décline selon les champs disciplinaires qui structurent le dispositif, tels quatre points cardinaux organisant son espace réflexif et créatif. C'est pourquoi nous proposons en conclusion de synthétiser le caractère multidimensionnel de la métaphorisation en présentant ce que nous appelons sa fonction polycentrique.

Conclusion : Vers une fonction polycentrique de la métaphorisation

"Les métaphores ne sont pas de simples idéalizations qui partent, comme des fusées, pour éclater au ciel en étalant leur insignifiance, mais au contraire les métaphores s'appellent et se coordonnent plus que les sensations, au point qu'un esprit poétique est purement et simplement une syntaxe des métaphores. Chaque poète devrait alors donner lieu à un diagramme qui indiquerait le sens et la symétrie de ses coordinations métaphoriques, exactement comme le diagramme d'une fleur fixe le sens et les symétries de son action florale. Il n'y a pas de fleur réelle sans cette convenance géométrique."
BACHELARD (1938/1965). *La Psychanalyse du feu*, p. 179. Paris : Gallimard.

Cette conclusion n'a pas l'ambition de poser une énième définition de la métaphore mais elle

⁶⁷ The Invariance Hypothesis. Do Metaphors Preserve Cognitive Topology. In: *Linguistic Agency University of Duisburg*, January 1989 Series A. Paper No 226. (Référence indiquée par Pirotton, 1994, p.3).

tente plutôt de spécifier les fonctions que la métaphorisation exerce dans le dispositif. Nous nous plaçons ici dans une démarche qui coordonne théorie et pratique dans le sens où c'est le processus et non plus le résultat que nous cherchons à caractériser. Ainsi la métaphorisation est sous-tendue par une redistribution des savoirs et références théoriques qui s'applique au dispositif P&C, et permet donc l'analyse de sa mise en œuvre.

Mais avant tout, il nous paraît indispensable d'explicitier dans quel sens nous utilisons le terme "polycentrique". Le premier de ses usages appartient au domaine architectural, ce mot déterminant le "*plan d'un bâtiment qui a plusieurs centres*", et le second au domaine politique, en qualifiant une instance "*qui a plusieurs centres de direction ou de décision*."⁶⁸ Cet adjectif apparaît donc particulièrement judicieux pour caractériser la fonction que la métaphorisation effectue à l'intersection des quatre pôles structurant P&C, à savoir l'art, la Philosophie Pour Enfants (PPE), le langage et la cartographie.

Premièrement, la métaphorisation est un vecteur du sensible entre l'art et la PPE. Comme nous l'avons développé dans le chapitre précédent⁶⁹, la médiation artistique facilite une initiation au regard philosophique en tant que "l'art ne reproduit pas le visible, il rend visible" comme le souligne Paul Klee⁷⁰. De sorte que l'on peut considérer l'œuvre-support comme une métaphorisation du réel, une mise en forme esthétique de l'ordre du sensible : c'est une façon indirecte de problématiser un ou plusieurs aspects du monde, de l'existence sans passer par le support écrit qui peut décourager certains élèves dont les acquis linguistiques sont fragiles. En devenant l'interprète de son expérience du sensible, le regardeur deviendrait l'herméneute d'une expérience vécue ou en tout cas commencerait à la problématiser.

Deuxièmement, la métaphorisation est un processus d'intelligibilité qui articule la réflexion philosophique et la création langagière d'une expression métaphorique. En effet, elle permet de comprendre et de faire comprendre un concept complexe via un concept familier, a priori plus simple. De fait, la relecture métaphorique des concepts sous-jacents à l'œuvre-support amène les élèves vers l'abstraction, car ils sont amenés à caractériser les termes utilisés. Ici la métaphorisation "met en question le fonctionnement de la pensée et l'intelligibilité du monde, tout en exaltant l'imagination" (Margolin, 1985, p.110).

Troisièmement, la métaphorisation est un système de projection entre le langage et la cartographie en opérant la toponymie de la philocarte. En cela, elle contribue, grâce à une légende métaphorique, à proposer des éclats de "réponses figuratives" à la question philosophique posée. En effet, dans la légende ainsi élaborée, l'image change de statut : le langage imagé se fait désignation d'image, en l'occurrence d'un objet dessiné. La projection entre le concept d'ordre concret et le concept d'ordre abstrait qui se fait verbalement, est reportée sur le fond de carte donnant à la métaphore une dimension spatiale et tangible. Paradoxalement les élèves réalisent aussi une sorte de rétroprojection sur leurs expériences du réel : la projection de leur compréhension se concrétise alors dans l'espace cartographique. À ce sujet, Lipman propose une belle métaphore quand il nous dit que "le langage est une carte de l'esprit" (2011, p.140).

Et enfin quatrièmement, la métaphorisation est un logiciel de traduction puisqu'elle opère un changement de mode d'expression passant d'une œuvre plastique à une carte métaphorique.

⁶⁸ in Le Robert, 2012, p. 1956.

⁶⁹ Voir chapitre *Art : la médiation d'une image d'art en tant qu'initiation à un regard philosophique*, p.43

⁷⁰ Cité par Ronnberg, in Ronnberg, A. & Martin, K. (dir.), (2011). *Le livre des symboles. Réflexions sur des images archétypales*, p.6. Köln : Taschen.

Le développement de la pensée métaphorique ainsi est corrélé à l'univers de l'œuvre d'art puisqu'elle se construit à partir des percepts et des concepts qui structurent l'image : la carte devient par là même un outil cognitif permettant de travailler sur la conceptualisation, tenant à la fois de la visée et de la vision.

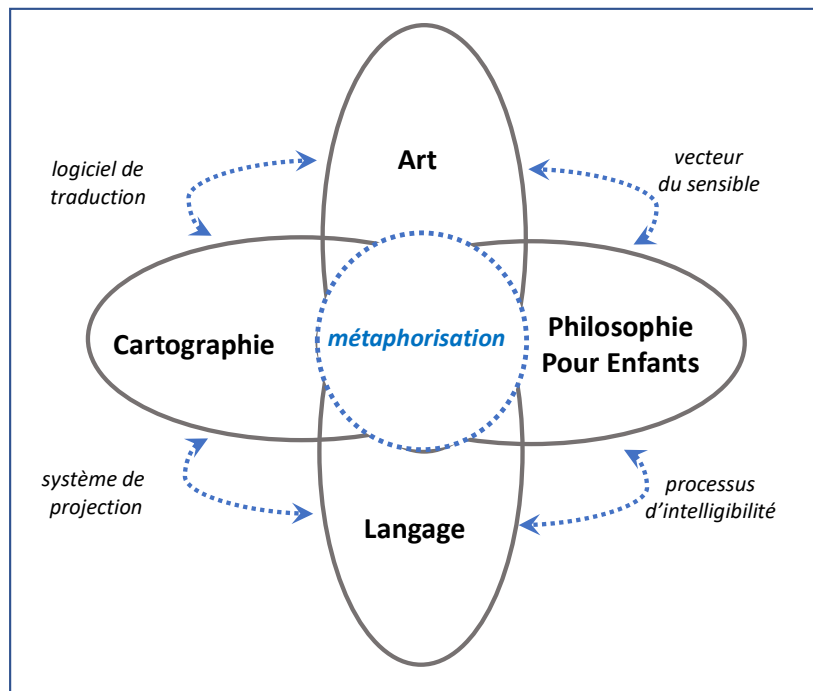


Fig.6 La fonction polycentrique de la métaphorisation dans P&C

Par conséquent, le processus métaphorique prend un caractère distributif⁷¹ en explorant le réel sous différentes dimensions qu'elles soient de nature artistique, philosophique, langagière ou cartographique. Si l'on applique cette propriété à P&C, nous obtenons un énoncé tel que **métaphore (art + PPE + langage + cartographie)** qui peut se décliner de la façon suivante :

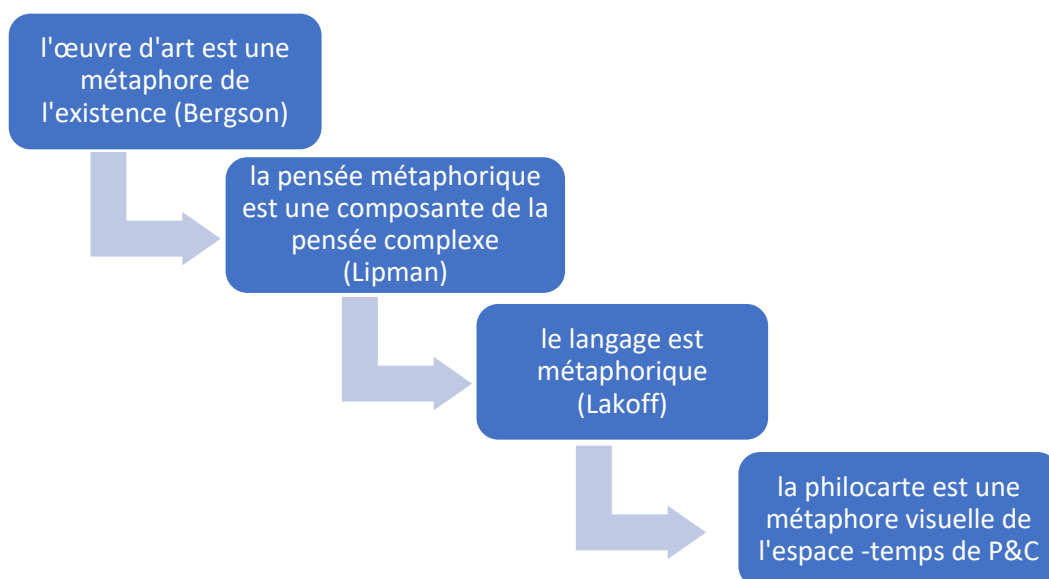


Fig.6-bis: La fonction distributive de la métaphore dans P&C

⁷¹ Schématiquement la distributivité se comprend selon une formule du type : $a(b+c) = ab + ac$.

Enfin, pour clore ce chapitre, nous proposons une esquisse de conclusion-miroir en imaginant des métaphores de la métaphore⁷² qui essaient de rendre compte de ce concept implexe. Nous retenons, parmi tant d'autres possibles, les cinq figures du *millefeuille*, du *labyrinthe*, du *coup de foudre*, de *l'iceberg* et du *kaléidoscope*. Tout d'abord si l'on cherche à la déterminer, la métaphore apparaît comme un *millefeuille de théorie* car elle inspire depuis des siècles des penseurs, des artistes, en fait tous les explorateurs du langage et de l'image. Ils la définissent à leur façon, quelle que soit sa forme et son contexte. Si bien que la confusion peut s'installer pour peu que l'on perde le fil de sa motivation. C'est pourquoi nous avons tenté de garder le nôtre, comme dans les chapitres précédents d'ailleurs, à travers une application au dispositif P&C et non pas dans une recherche sur le concept *métaphore* dans l'absolu.

Pour autant l'image d'un *labyrinthe de sens* demeure prégnante tant ils se démultiplient en sens *littéral, figuré, propre ou impropre* notamment. Ils témoignent de la circulation active qui se joue dans l'investigation, la compréhension, la résolution, l'élaboration d'une métaphore. Car si l'on peut s'égarer et ne pas formuler une correspondance adéquate, on peut aussi errer et découvrir un raccourci saisissant.

De sorte que la métaphore peut être vue comme le *coup de foudre de deux pensées*, comme une évidence entre des affinités électriques, comme la rencontre forte et brillante de deux univers *étrangers*. Car la pensée métaphorique résulte de la mise en équation d'une pensée logique et d'une pensée créative. Nous retrouvons ici Lipman quand il définit la pensée métaphorique en tant que "synthèse d'incompatibles qui procure, comme le ferait une binoculaire, une profondeur de vision bien plus grande qu'une simple juxtaposition" (2011, p. 239). De la vision à la visée, nous rencontrons Aristote qui considère que "comme en philosophie, voir le semblable dans ce qui est très éloigné appartient à qui vise juste" (*Rhétorique*, III, 11, 1412a 12-13). Nous retrouvons enfin la *foudre* avec Barbara Cassin pour qui "le succès de la métaphore, y compris sous la forme du mot d'esprit, tient à la *fulgurance* de cette conjonction qu'elle opère entre philosophie et poésie." (2004, p.244).

Pour approcher la contradiction de la métaphore qui montre ce qu'elle ne dit pas, nous choisissons l'idée de *l'iceberg de l'intelligible*. Dans le sens où la métaphore peut être prise pour une simple *pointe* d'humour, voire pour une pirouette de l'esprit, alors qu'elle est le sel du langage en tant qu'elle relève avec légèreté la toute-puissance du non-dit.

En termes de conséquence enfin, la métaphore s'apparente aussi à un *kaléidoscope de connaissances* puisqu'elle articule les connaissances antérieures aux connaissances en construction. Ainsi la redistribution des connaissances pouvant se recomposer quasiment à l'infini rappelle l'effet provoqué par cet instrument : une "idée d'une succession rapide et changeante (de sensations, impressions)"⁷³. De plus, l'approche étymologique de *kaléidoscope* est étonnamment édifiante car il s'agit d'une composition de mots grecs⁷⁴ signifiant "beau", "image, aspect" et "regarder". Et il est vrai que nous pouvons placer la métaphore à l'intersection du *beau* par la poésie de certaines combinaisons, de *l'image* en référence à l'œuvre-support, ou du reflet par le jeu des ressemblances et enfin du *regarder* dans le sens

⁷² Dans la continuité de la réflexion de Bachelard citée en exergue de cette conclusion : "Mais un *diagramme poétique* n'est pas simplement un dessin : il doit trouver le moyen d'intégrer les hésitations, les ambiguïtés qui, seules, peuvent nous libérer du réalisme, nous permettre de rêver. (...) En tout cas, avant toute chose, il faut briser les élans d'une expression réflexive, psychanalyser les images familières pour accéder aux métaphores et surtout aux métaphores de métaphores." Bachelard,(1938/1965). *La Psychanalyse du feu*, p. 180-181. Paris : Gallimard.

⁷³ Dictionnaire Historique de la Langue Française, Le Robert, 1998, p.1944.

⁷⁴ «*kalos* "beau", *eidos* "image, aspect" et *skopein* "regarder", exprimant l'idée de "regarder une belle image"» (Ibid.).

de *considérer* le réel. Et plus exactement de *relire* le réel puisque la légende métaphorique constitue dans P&C la toponymie de la carte.

Si l'étymologie nous dit littéralement que la légende est "ce qui doit être lu", que la géographie est "l'écriture de la terre", c'est bien que la légende n'est pas une simple nomenclature : elle *oriente* en nommant l'espace. De fait, la légende contribue à transformer le dessin en carte : en localisant les concepts, elle induit une dimension spatiale et donc rend visible un parcours possible dans l'univers de la réflexion. Plus spécifiquement la légende métaphorique permet de trouver un *passage du Nord-Ouest*⁷⁵ vers un autre univers de connaissances, vers la cartographie que nous abordons à présent.

⁷⁵ Pour reprendre la métaphore poétique de Michel Serres : "Ce *passage du Nord-Ouest*, difficile, changeant, imprévisible à cause du comportement des glaces et des courants, c'est le cheminement de la recherche et c'est surtout, ici, la recherche du passage des sciences humaines aux sciences exactes" (Brunet, R. Le passager du Nord-Ouest. In *Espace géographique*, tome 11, n°1, 1982. p. 14.)

Chapitre 4

CARTOGRAPHIE : LA CARTE MÉTAPHORIQUE EN TANT QUE SPATIALISATION D'UN VIVRE ET D'UN PENSER

Partant du postulat que l'image aide à penser, qu'elle soit œuvre-support ou carte métaphorique, nous faisons l'hypothèse que P&C prépare à "penser en", i.e. selon "des métaphores qui conduisent à des styles de schématisation" (Besse, 2015, vidéo, 26:47) de la pensée. De sorte que la problématique qui sous-tend cette section s'attache à considérer la carte métaphorique non seulement comme un outil heuristique et d'investigation, mais également comme un processus de pensée créative. Ainsi l'objectif ici n'est pas de faire une synthèse de l'histoire de la cartographie mais une analyse de la réalisation graphique de P&C au fil de multiples approches tant théoriques que pratiques.

Avec la carte, nous abordons⁷⁶ l'aspect le plus spécifique et original de P&C car cette expression reste à ce jour inédite dans un dispositif de Philosophie pour enfants. En effet, de nombreuses formes ont été expérimentées afin prolonger une activité philosophique telles que l'écriture, le dessin, la production plastique ou le jeu de rôles par exemple, mais pas la cartographie. Et pourtant même si ce terme est corrélé, depuis le XVI^e s., au champ disciplinaire de la géographie, la cartographie est un processus qui traverse les cultures et les époques, au-delà de la diversité de ses finalités (Palsky, 2004).

Mais alors comment peuvent s'articuler cartographie et Philosophie pour enfants ?

Afin d'explorer cette question, nous tentons d'explicitier dans un premier temps en quoi la création graphique de P&C s'apparente à une "carte", et en quoi elle est une opération cartographique qui, en tant qu'image, mobilise le regard. Dans cette section, nous allons raisonner en termes de transposition afin d'analyser dans quelle mesure l'élaboration d'une philocarte correspond au paradigme géographique, et plus spécifiquement au paradigme cartographique.

Pour autant "toute carte est, à la fois, à voir et à lire" (Bord, 2012, p.47), c'est pourquoi dans un deuxième temps, nous analysons la dimension métaphorique de la philocarte à travers sa légende qui relève de l'écriture et de la lecture en tant que mémoire de l'Atelier Philo et traduction d'un univers esthétique : une métaphorisation qui désigne l'espace et dessine la pensée.

Et enfin dans un troisième temps, nous interrogeons sa potentielle finalité philosophique qui se situe à l'intersection du concret et de l'abstrait. Nous concluons ainsi par un essai de définition de la philocarte telle une manifestation de réflexion au double sens du mot, à la fois reflet d'ordre existentiel et processus d'ordre intellectuel. Regarder, traduire, réfléchir autant d'actes qui visent à rendre compte d'expériences singulières à l'aune d'un questionnement universel, autant d'opérations qui tentent de cartographier ce que nous appelons des *angles de vie*, comme nous le développons dans la Discussion (Partie V, chap. 3).

⁷⁶ Des éléments de notre chapitre (Thebault, 2020) sont repris dans ce chapitre et les suivants.

I- L'OPÉRATION CARTOGRAPHIQUE OU LE PARADIGME GÉOGRAPHIQUE

"En somme, comment se repérer dans le monde global, qui se lève et paraît remplacer l'ancien, bien classé par lieux divers ? L'espace lui-même change et commande d'autres mappemondes."
Michel Serres, in *Atlas*, Paris : Julliard, 1994, p. 12.

La géographie, et surtout la cartographie renvoient à des univers fertiles souvent sources d'inspiration dans le développement de raisonnements parfois hasardeux, et ce d'autant plus que leur lexique présente une certaine dimension poétique. Pourtant, nous revendiquons cette influence, voire cette tentation, tout en veillant à la rigueur des références que nous soulignons et à la cohérence des transpositions conceptuelles que nous proposons.

C'est pourquoi nous présentons tout d'abord les critères formels et fonctionnels auxquels répond la philocarte, c'est-à-dire sa dimension générique qui considère de quoi elle se constitue et comment elle se construit, et sa dimension instrumentale qui détermine à quoi elle sert.

Puis nous analysons comment le rapport à l'art s'organise en faisant de la philocarte une image dans l'image. De sorte que la notion de projection qui est caractéristique de toute opération cartographique s'apparente ici à une mise en abyme.

Et enfin, nous cherchons à comprendre en quoi la philocarte change de statut en passant de l'image au langage imagé, du topos au logos grâce à la légende métaphorique.

1- Des critères formels et fonctionnels

Dans ce premier temps, nous avons donc pour objectif de chercher en quoi la réalisation graphique de P&C est d'ordre cartographique.

Que l'on remonte à son étymologie grecque *khartès*, "feuille de papyrus" ou à son étymologie latine *mappa*, "pièce de tissu", le mot *carte* se réfère à son support. De sorte que la terminologie même de cet objet recèle "l'opération de projection de l'espace géographique sur le plan, soit la contrainte du passage de trois à deux dimensions" (Palsky, 2004, p.3). En ce sens la réalisation graphique de P&C répond à ce critère car elle reporte l'espace d'une œuvre d'art qu'elle que soit sa structure spatiale (un tableau, une sculpture, une installation ou l'image animée d'un film) : elle se concrétise pour autant sur un plan, celui d'une feuille de papier au format de 1m50 x 1m50.

Pour autant, une activité cartographique peut concerner aussi bien des représentations spatiales non-graphiques que des productions autres que des cartes (Jacob, 1992) comme des globes par exemple, ou bien encore des représentations de lieux imaginaires, des allégories. C'est pourquoi nous retenons une définition générale qui explicite notre conception de la carte dans P&C : "la carte plutôt que de représenter des phénomènes spatiaux, spatiale les phénomènes qu'elle représente, que ceux-ci soient spatiaux, ou non, matériels ou idéels" (Palsky, 2004, p.4). Dans ce cas, la spatialisation de la carte se décline sur trois plans : la projection de l'œuvre d'art qui devient la trame graphique de la carte (fond de carte), la transcription des concepts inspirés par l'œuvre-support, qui ont été problématisés et métaphorisés (champ conceptuel) et la trace de l'espace de réflexion partagée de la conversation philosophique (sphère discursive).

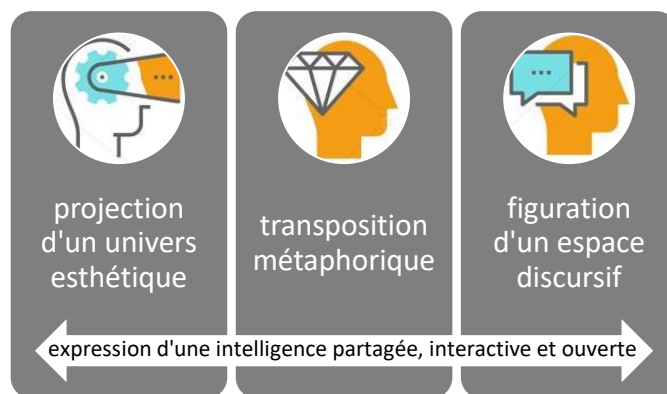


Fig.7 Processus cognitifs opérant dans l'élaboration d'une philocarte

Néanmoins si l'on approfondit ce critère spatial, il apparaît que la carte de P&C s'apparente aux cartes dites *en aucun lieu* "qui se détachent totalement de la métrique euclidienne (...) pour privilégier les proximités réticulaires ou les dimensions a-spatiales" (Bord, 2012, p. 45). À l'évidence, dans P&C, il ne s'agit pas d'espace géographique, mais d'un espace discursif et esthétique, qui prend forme comme dans les cartes mentales, cognitives, imaginaires, allégoriques ou bien sûr métaphoriques.

La philocarte présente une troisième dimension dans le *relief* qui est exploré, ce qui relevé au sens propre, elle est donc à la fois un "objet matériel" et un plan d'exploration abstrait. En effet, la carte peut apparaître comme "un *objet second* par rapport à un autre qu'elle représente" (Palsky, 2004, p.3) en tant qu'elle est une construction de la pensée humaine qui effectue des choix, aussi bien dans les phénomènes traités que dans la manière de les figurer. Ainsi dans le dispositif P&C, la construction de la carte demande un enchaînement d'opérations : la transposition d'espace (œuvre/carte), la concrétisation (concepts d'ordre concret donc évitant la figure humaine qui renvoie à un champ conceptuel complexe⁷⁷ pour certains élèves) la généralisation (simplification graphique) et l'extrapolation (amplification de l'univers représenté). Dans ce cas, on pourrait dire que la carte modélise l'espace de l'œuvre d'art dans le sens où elle généralise les relations potentielles entre l'univers d'un artiste et la réflexion des élèves : elle permet, de façon inédite, une "*ex-plication* (dépliage, mise à plat) de la réalité" (Clary, Dufau, Durand & Ferras, 1987, p. 20), ici la réalité d'une image d'art.

Selon Bord, l'élaboration d'une carte nécessite trois grandes phases : "en amont, l'aspect réflexif, avec la problématisation, reste un temps théorique; au centre, la construction-même est le temps pratique, plus technique et scientifique; enfin en aval, le temps de l'interprétation et communication est à la fois théorique et pratique" (2012, p.26).

Si nous transposons cette approche à P&C, nous constatons que dans un premier temps, la réalisation d'une philocarte nécessite également une vision globale de la problématisation potentielle de l'œuvre-support, et en ce sens demande à l'animateur de l'atelier d'anticiper les champs conceptuels qui pourraient émerger entre les élèves. Cette phase de

⁷⁷ En référence à ce sujet, la conception du *moi* en archipel chez Montaigne qui nous dit d'une part que "*nous sommes entièrement [faits] de lopins, et d'une texture si informe et diverse que chaque pièce, chaque moment joue son jeu. Et il y a autant de différence de nous à nous-mêmes que de nous à autrui.*"(Les Essais, II, 1, p.417). Et d'autre part, que "*le monde n'est que variété et dissemblance*"(Ibid., II, 2, p.419). De sorte que la figure humaine pourrait partager ainsi un dénominateur commun avec tout concept, comme par exemple la *stabilité* ou l'*irrégularité* qui peuvent s'entendre aussi bien au sens propre que figuré. La conception du sujet chez Montaigne, à la fois pluriel et singulier, ouvre ainsi une perspective complexe qui compose l'universel et le personnel, autorisant pratiquement toute correspondance métaphorique.

problématisation détermine la conception de la philocarte en tant qu'elle correspond à une phase "idéelle" (Bord, 2012, p.26) : elle comprend le recueil des idées, à proprement parler, issues de la médiation artistique et de la conversation philosophique.

Puis au niveau de la construction proprement dite de la philocarte, il s'agit de définir le fond de carte en référence à l'œuvre-support. Si l'œuvre est figurative, le choix des percepts est direct puisqu'il se base principalement sur les éléments représentés par l'artiste. Si l'œuvre est abstraite, le fond de carte se réfère à un univers déterminé par association d'idées. Par exemple, lors d'un atelier P&C en médiathèque, un "Outrenoir" de Soulages a donné lieu à une philocarte présentant un paysage nocturne. De plus, les notions de cadre et d'échelle interviennent dans cette phase de construction dans la mesure où le fond de carte peut resserrer ou élargir le champ de l'espace référent de l'œuvre-support. Par exemple, dans l'atelier sur "Le Géographe" de Vermeer, le choix s'est élaboré en un focus sur un détail du tableau qui a été agrandi, en l'occurrence un globe terrestre, particulièrement représentatif du sujet représenté. Enfin, la légende, plus exactement la toponymie, est construite sous forme de métaphores in praesentia.

Quant à la dernière phase qui concerne l'interprétation et la communication, rappelons d'abord cette définition de Bord pour qui : "interpréter, c'est donner du sens à ce qui vient d'être construit, produit. Et ce sens peut être fourni par l'écrit ou l'oral (la parole), et par celui qui est d'abord le producteur de la carte" (2012, p.60). Nous pouvons suggérer ici que l'interprétation de la philocarte se fait concomitamment avec sa réalisation graphique car la philocarte est la résultante non seulement d'un échange philosophique mais également d'une transposition métaphorique de l'œuvre-support. Ces opérations de recherche de sens s'accomplissant collectivement, elles demandent par conséquent une explication, voire une argumentation, pour être comprises ou entérinées dans le cas de la légende métaphorique.

Sur le plan de la communication, Jacob rappelle qu' « il y a toujours un énonciateur et un destinataire, le personnage compétent qui détient un savoir sur l'espace, sur l'itinéraire, sur les richesses d'une terre lointaine, et un usager qui a besoin de ces informations». (1992, p. 138). À une réserve près cependant concernant la détention d'un savoir, cette réflexion peut apparaître comme une métaphore de la démarche des philocartographes. En effet, ces derniers n'ont pas vocation à établir une vérité, un état des connaissances sur un sujet : si savoir il y a, il est en construction. En revanche, les expressions "itinéraire" et "richesses d'une terre lointaine" renvoient bien au parcours réflexif qui est mis en œuvre, et à l'exploration d'une question "lointaine" parce que non abordée encore, avec des zones d'ombre, "lointaine" aussi parce qu'elle touche à l'universel. De plus, les objectifs du dispositif visent à apprendre à critérier un concept, et à développer des capacités à distinguer, à exemplifier entre autres. En aucun cas la philocarte ne prétend circonscrire un savoir philosophique : elle donne un aperçu "sur les richesses d'une terre lointaine" qui demandera ultérieurement à être approfondi et nourri par des références explicitement philosophiques. La philocarte s'apparente à une création graphique "intermédiaire" dans le sens donné par Chabanne & Bucheton (2002, p.26) quand ils définissent un *écrit intermédiaire* par "deux sèmes essentiels : le caractère *médiat*, être une *médiation* entre deux sujets, entre deux discours, entre le sujet et lui-même; le caractère «transitoire» et lié à des situations précises de travail." Cette notion d'*intermédiaire* suppose donc une reconsidération ultérieure de la réflexion menée, des concepts analysés. Nous partageons en cela l'approche de Joël de Rosnay qui soutient que "pour enrichir un concept—difficile à définir sans risquer de l'assécher—il ne faut pas craindre d'y revenir plusieurs fois en l'éclairant d'une lumière différente, en le replaçant dans un autre contexte." (1975, p.14). Enfin, les temps d'interprétation et de communication caractérisant

l'opération cartographique se retrouvent dans la phase de médiation des philocartes auprès d'un public. En effet, lors d'une exposition par exemple, les auteurs des cartes sont engagés dans un processus de métacognition qui soit le plus pertinent possible afin de préparer la rencontre avec le public et d'établir un lien stimulant avec les regardeurs (élèves d'autres classes, membres de la communauté éducative ou visiteurs extérieurs).

Certes, les critères proposés par Bord (2012) autour de la problématisation, de la construction, de l'interprétation et de la communication relèvent du domaine de la géographie, mais pouvons-nous pour autant qualifier la philocarte de "carte géographique" ? Il semble que la réalisation graphique finalisant l'atelier P&C appartient plutôt au type de cartes "en aucun lieu" (Bord, 2012, p. 45), soit *utopie* stricto sensu, en tant que carte métaphorisant un espace imaginaire, celui d'une œuvre d'art. En ce sens, elle peut s'apparenter à la carte de l'île d'*Utopia*, de Thomas More (1516, 1518), et plus particulièrement à la "Carte de Tendre" imaginée par Madeleine de Scudéry (1654) en raison de sa toponymie métaphorique. De sorte que la philocarte ne s'applique pas à un espace euclidien mais à un espace conceptuel.

Il apparaît que les critères formels sont fortement intriqués avec les critères fonctionnels d'autant plus que nous tenons à préciser à présent "la fonction de la carte, qui est de faciliter la compréhension spatiale des objets, concepts, processus ou événements dans le monde humain. Cette question de l'usage et de l'utilité dépasse sans doute celle de la nature intrinsèque de l'objet." (Palsky, 2004, p.5).

Tout d'abord, rappelons avec Picouet & Braun que " depuis toujours, la carte permet à chacun de s'imaginer, d'exister et de situer dans le monde"(2018, p.17). A priori la carte est un outil d'orientation et de compréhension de l'espace, à condition de savoir la lire. La participation — plus ou moins directe — des élèves à la conception et la réalisation de la philocarte initie à la lecture de l'organisateur graphique qu'est une carte : l'expérience devient source d'apprentissage, selon les principes de la pédagogie active. La philocarte est un dessin de la pensée discursive qui a circulé avec et autour d'une œuvre d'art. En ce sens, elle répond au besoin d'identifier les "limites du monde connu, et de traduire sa vision du monde et d'y trouver sa place" (Ibid.). Elle atteste ainsi des limites en tout cas verbalisées, questionnées, problématisées et discutées du monde des idées de ces élèves *hic et nunc* sur une question universelle. De sorte que nous pouvons avancer qu'une des fonctions de la philocarte est de rendre compte de la vision d'un groupe de regardeurs-discutants, tout en l'agrégeant à l'univers d'un artiste. Dans ce cas, nous pouvons établir une transposition concernant les signes symboliques utilisés dans une cartographie conventionnelle : ici, ils correspondent à la part d'imaginaire, aux éléments référencés à l'œuvre-support, éléments métaphorisés qui décalent le réel tangible et physique vers une abstraction figurée. L'idée de "place au monde" se joue dans deux sphères : dans la sphère sociale puisque l'élève en participant à l'atelier philo "trouve" sa place dans le groupe (ou pas); et puis dans la sphère idéale puisque les interactions langagières et réflexives tissent une trame de réponses au monde, trame sur laquelle les élèves peuvent situer une place, pas forcément fixe ou définitive. En tout cas, cela peut les aider à préciser leur rapport au monde, leur idée du monde.

La philocarte répond donc à certains critères caractérisant l'objet carte en tant qu'outil qui construit le réel, qui transmet une information, qui permet de se repérer, et qui propose une modélisation. Bien sûr, l'espace concerné par la philocarte n'est pas l'espace géographique : il s'agit d'un espace de réflexion partagée, d'une *pensée en développement* selon l'expression de M.-F. Daniel (2015) qui est aménageable, i.e. que l'on peut remettre en question. La philocarte permet de formaliser le champ conceptuel qu'une conversation philosophique a dégagé autour d'une question : c'est un condensé graphique qui peut être la base d'un nouvel

échange ou d'un approfondissement de la critérisation des concepts d'ordre abstrait. Il s'avère que la philocarte n'est pas lisible, compréhensible dans son intégralité du fait de la subjectivité et de la relativité des expressions métaphoriques. Elle devient alors une invitation à une explication, à une remise en question et donc à un éventuel changement de sens. En effet, la philocarte propose dans la deuxième phase du dispositif un nouvel espace de réflexion dans le sens où elle peut être discutée, complétée, transformée, voire modélisée, devenant ainsi un outil heuristique dynamique. Cette éventuelle mutation peut concerner aussi bien les concepts—en rajoutant des éléments dessinés— que les concepts, en explicitant la nomenclature métaphorique, au cours d'une présentation à un public. On retrouve ici la fonction de localisation et de repérage de l'objet carte transposé à l'espace des idées, plus spécifiquement à un espace philosophique.

Notre position épistémologique rejoint la vision de l'historien de la cartographie, en particulier celle de Jacob (1992), dans le sens où nous comprenons la carte comme une expression transversale, pluridisciplinaire et polysémique. Cette approche correspond à une utilisation universelle de la carte, au-delà de la géographie, et par là-même en phase potentielle avec une démarche philosophique. De fait, l'évolution épistémologique depuis la fin du XX^e s. tend à considérer la carte comme "une construction culturelle complexe" (Bord, 2012, p. 16) se dégageant d'un positivisme scientifique référé aux normes de la géométrie et de la raison.

Et puisque nous concluons cette section consacrée à la spécification de la réalisation graphique de P&C, il serait tentant de composer un néologisme tel que « philographie » combinant « philosophie » et « cartographie ». Or ce mot-valise est déjà associé à une animation « Pôle Philo » du service Laïcité Brabant wallon, *Philofolies*.⁷⁸ Dans le même ordre d'idées, le dictionnaire du designer Genis Carreras (2013) s'intitule « Philographique »⁷⁹ : il a représenté des théories philosophiques sous forme de symboles géométriques tels des « métaphores visuelles » afin de provoquer des conversations philosophiques, en lien avec des écrits plus académiques. C'est pourquoi, nous établissons, à partir de maintenant, le terme de « philocarte » pour dénommer la réalisation graphique issue du dispositif P&C.

En termes d'objet cartographique, la philocarte est donc incontestablement une image et un instrument à la fois. Si la philocarte répond partiellement aux critères établis par Palsky (2004) et par Bord (2012), elle renvoie toutefois à une dimension immatérielle qui est de l'ordre du schème, tel un modèle mental qui organise la problématisation et la conceptualisation d'un réel. En ce sens, nous pouvons spécifier la philocarte de *topographique*, comme nous le développons ultérieurement, elle rend compte de l'espace d'une œuvre d'art, lieu qui est à la fois *contenant* limité par les modalités de la réalisation esthétique et *contenu* traversé par les regards et les réflexions des participants. La philocarte devient ainsi une image dans l'image, résultat de la projection d'une œuvre d'art et de son investigation.

2- Le rapport à l'art : une image dans l'image

Dans P&C, le rapport à l'art s'effectue à travers une mise en abyme de l'image d'art dans la figuration métaphorique, une sorte de projection intérieure. Sur un plan spécifiquement géographique, Bord explique le processus de projection de la façon suivante : "du monde réel où nous recueillons des indicateurs et des données, et par transformation de ces données, nous passons à un monde virtuel où l'information prend place" (Bord, 2012, p. 146). Cette

⁷⁸ Voir leur page: www.polephilo.be/Philographie_a141.html

⁷⁹ Chez Tana éditions en 2016.

approche s'apparente à celle de l'atelier Carto dans le sens où les élèves effectuent des opérations comparables. Tout d'abord, par le recueil de données ou éléments dessinés, et éventuellement d'indicateurs esthétiques pouvant compléter le répertoire des graphismes comme autant de concepts concrets qui composent l'univers de l'œuvre-support. Ensuite par leur *transformation* en correspondance avec des concepts d'ordre abstrait. La projection consiste à faire correspondre un "point"- concept (défini par ses attributs) de la sphère philosophique à un "point"- percept (défini également par ses attributs) du plan de l'image d'art. Et enfin par la toponymie métaphorique ainsi établie qui légende par conséquent un monde devenu *virtuel*, de fait métaphorique.

Par ailleurs, nous pourrions parler d'une projection à géométrie variable dans le sens où la philocarte permet de passer de deux à trois dimensions, du plan de l'image d'art au support papier de la carte auquel il est possible d'intégrer par exemple des éléments en relief ou des rabats qui, en se soulevant, proposent une relative profondeur de champ. Se pose aussi la question de l'échelle qui ne miniaturise pas forcément l'espace de l'œuvre d'art. En effet, la philocarte peut également agrandir un détail de l'œuvre, tel un microcosme comme un globe terrestre ou un coffre par exemple. Enfin, la projection peut se faire extrapolation, soit par omission d'éléments de l'œuvre référente, soit par amplification et déclinaison de l'univers esthétique de l'artiste.

Par conséquent, la philocarte se propose de figurer les amers d'une pensée en devenir, comme autant de questions, d'idées, de réflexions, tout comme les premières cartes de navigateurs qui poursuivaient l'exploration inachevée de la *Terra Incognita*, à la différence qu'ici il s'agit d'une *Terra Aesthetica*. De sorte qu'il est possible de voir dans l'élaboration d'une philocarte une transposition de l'aphorisme d'Oscar Wilde : "*La vie imite l'art bien plus que l'art imite la vie*" (cité par Vercruysse, 2013, p.2). De fait, "la vie imite l'art" dans le sens où les élèves sont invités à se questionner sur leur vie, à travers des situations mises en scène par l'art. Cette interaction art-réel revêt ici un enjeu cognitif — *via* des capacités à regarder, se mettre à distance, problématiser, analyser, argumenter, exemplifier, verbaliser entres autres—mais également un enjeu éducatif dans la considération d'une expression peut leur être étrangère, voire insupportable : il s'agit donc d'un enjeu d'ouverture au monde, à l'Autre tel que Nussbaum le démontre avec ce qu'elle nomme "les émotions démocratiques"(2011). Ainsi la philocarte répond à un enjeu communicationnel : elle apparaît comme un véhicule qui permet de passer, au fil de sa réalisation, de l'art au concept en dégageant un canevas conceptuel, puis de l'art à la carte en élaborant un fond de carte, et enfin de la carte au réel métaphorisé de par sa légende. La philocarte s'apparente à une "carte incertaine qui invite le navigateur à sortir de l'illusion de la description objective du lieu" car elle propose une "transformation et une appropriation de l'espace" (Milon, 2012, p. 49-51). En ce sens, la philocarte ne relève pas d'une "géométrie de l'espace mais une géométrie de l'esprit" (ibid., p.53) car il s'agit bien ici d'une cartographie de la pensée : c'est un relevé des réflexions transposées dans la vision d'un artiste. Elle s'inscrit donc potentiellement dans la perspective d'une carte conceptuelle, élaborée dans le cadre d'une réflexion philosophique nourrie de référents théoriques.

Si nous approfondissons ce lien avec l'œuvre d'art à la lumière du paradigme cartographique, se pose alors la question de la déformation. Comme le souligne Capderou, "le problème de la cartographie tient en une courte phrase : *la sphère n'est pas développable (...)* on ne peut pas projeter, *sans déformation* une surface sphérique sur un plan." (2018, p.91). Si nous développons un rapprochement avec la démarche de P&C, nous constatons que la déformation inhérente à l'objet cartographique —de par la "distorsion" dialectique sphère-plan— est également présente dans le dispositif en ce que l'expression métaphorique ne

s'appuie que sur quelques similitudes. Il y a bien un "air de famille" selon la formule de Wittgenstein (Bosa, 2015) entre les deux concepts de la métaphore nominale mais cette vérité est partielle : c'est dans cette incomplétude que se trouve la "déformation" (Capderou, 2018). Dans les attendus du processus de métaphorisation, le parti pris d'une correspondance partielle s'explique par la complexité de cette opération mentale. Selon la maturité du groupe d'élèves, il est demandé d'argumenter avec une seule ressemblance, donc un seul attribut commun entre les deux concepts. La finalité pédagogique ici vise un entraînement à la conceptualisation, et donc une progressivité dans la complexité s'accorde à la capacité d'abstraction des élèves : d'abord reconnaître une métaphore, puis la comprendre et enfin la construire. De sorte que les élèves sont engagés à trouver progressivement plus de critères communs et à argumenter afin de développer une capacité de généralisation. Sur un plan cartographique, cette correspondance partielle peut être considérée comme une *déformation* de la projection métaphorique car elle ne prétend pas être le calque du réel ni la figuration de la vérité. Elle fait correspondre un "point"/concept de la sphère philosophique à un "point"/percept de l'univers artistique : c'est donc la fonction métaphorique qui fait correspondre un concept de l'espace-temps de l'Atelier Philo à un percept du plan de l'image d'art.

Ainsi la philocarte restitue une image des idées et de l'expérience des élèves, d'un penser et d'un vivre : elle rend compte à la fois de l'implicite et de l'explicite . Elle devient "un objet esthétique proche de son modèle mais enrichi de ce qui est souvent dérobé aux simples regards " (Homet, 1985, p.9) mais légendé par une nomenclature métaphorique qui révèle une réflexion indépendante de l'intention de l'artiste. La philocarte apparaît donc comme la combinaison d'une pensée créative qui recompose un monde esthétique, et d'une pensée critique qui distingue, analyse et caractérise un canevas conceptuel.

Au-delà du critère de spatialisation, nous retenons donc la dimension iconique de la carte avec l'approche de Jacob qui définit la carte comme une "matérialisation et construction d'une image de l'espace" (1992, p.136) aussi bien dans la pensée du cartographe que de la société de son époque. En ce sens, la carte ne reflète pas avec exactitude et objectivité la réalité qu'elle figure, elle revêt un caractère subjectif, aléatoire car dépendant de la vision, des interprétations et des références de ses auteurs-spectateurs. Par conséquent, la carte étant une *image fabriquée*, elle peut être incomplète, arbitraire, engagée, de parti pris voire inexacte (Palsky, 2004).

Ces caractéristiques concernent aussi la philocarte dans la mesure où une sélection des dessins s'enclenche dès la réalisation du fond de carte : l'objet-carte sera donc forcément incomplet et partial. Pour autant ces choix se justifient toujours car ils font en lien avec l'œuvre-support et/ou avec l'univers de l'artiste. Cette première étape de l'atelier Carto se situe en amont de la conversation philosophique avec les élèves, c'est une phase "idéelle" (Bord, 2012) qui s'appuie sur des repères en histoire de l'art, anticipe les questionnements des élèves et les concepts pouvant émerger, détermine le nombre d'éléments dessinés (limité à dix pour les expérimentations) et choisit la gamme chromatique de la carte. La personne qui réalise le fond de carte trace donc un réseau d'itinéraire potentiel à partir duquel les élèves explorent l'œuvre d'un artiste, s'ouvrent à son monde, le projettent sur le leur par une problématisation et le *requalifient* en élaborant sa légende. C'est ainsi qu'ils participent directement à la cartographie par cette opération de "requalification" (Besse & Tiberghien, 2017), au-delà de la mise en couleurs de la carte. En effet, ils attribuent de nouvelles qualités à l'espace de l'œuvre en métaphorisant les concepts concrets qui sont dessinés. Par exemple, *miroir* est requalifié en "miroir de la réflexion" car il partage avec *réflexion* la fonction du regard : le miroir permet

d'avoir un regard sur soi, tout comme la réflexion permet de revenir sur ses idées.

De sorte que la philocarte apparaît comme un outil qui construit le réel, qui transmet une information, qui permet de se repérer et qui propose une modélisation aux acteurs de P&C. De même que l'image d'art est tramée par la vision d'un artiste, la carte métaphorique est tramée par la conversation d'ordre philosophique. Elle formalise le champ conceptuel que les élèves ont dégagé autour d'une question philosophique : c'est un condensé graphique qui peut être la base d'un nouvel atelier, d'un approfondissement de la critérisation des concepts abstraits ou d'une présentation lors d'une exposition. Cette dernière option renvoie à la fonction de communication de la carte en général comme le rappelle Bord : " la carte est un instrument de communication, médiation entre deux images mentales, celle de son producteur et celle qu'en conservera son spectateur" (2012, p.27).

La philocarte est donc une image éloquente qui implique, selon les termes de Jacob (1992), un "énonciateur" et un "destinataire", en l'occurrence un concepteur et un spectateur de l'image-carte. En ce sens, la démarche de P&C correspondrait aux dernières métamorphoses de la place de l'image dans l'acte pédagogique selon Meirieu, à savoir : le paradigme de "l'image comme projet"(Meirieu, 2003, p.3) avec l'élaboration de l'image-carte par les élèves qui transforment les percepts de l'œuvre-support en images nouvelles, allant au-delà des dessins visibles puisqu'ils sont métamorphosés par la légende métaphorique; et le paradigme du "spectateur actif éclairé accompagné" (Meirieu, 2004, p.10) qui commence avec la médiation artistique et se profile avec l'explicitation de la carte à d'autres spectateurs, qui se trouvent eux-mêmes à leur tour *accompagnés* dans la découverte d'une image. C'est ainsi que, dans un premier temps, le protocole de P&C part de l'image selon une phase inductive "pour s'en extraire, chercher ce qui peut être formalisé, conceptualiser et arriver à n'avoir plus besoin de l'image pour penser" (Meirieu, 2003, p.2). De sorte que le sens des mots voyagerait en un aller-retour : dans un premier temps percept vs concept, puis dans un deuxième temps, concept d'ordre abstrait vs concept d'ordre concret quand le protocole revient à l'image-carte par la phase analogique.

Il s'avère que la philocarte est donc une image complexe qui donne "à voir et à lire" (Bord, 1992, p. 48), renouvelant, par la légende métaphorique, la dialectique classique de l'objet géographique qu'est la carte. La dimension cartographique correspondrait à un besoin contemporain de communication visuelle selon la mutation de la "graphosphère" vers la "vidéosphère" d'après les termes de Régis Debray⁸⁰. Force est de constater que ce dispositif cartographique motive les élèves à une initiation au questionnement philosophique car nous constatons que c'est la phase préférée des élèves selon leurs réponses au questionnaire conclusif de l'expérience, notamment à cause de la peinture qui est une pratique très appréciée des élèves. La pensée en se spatialisant devient concrète, et par conséquent plus accessible pour certains. La pratique cartographique apprivoise les plus éloignés à la recherche du semblable entre concepts, et cela grâce au jeu de leurs combinaisons possibles selon une démarche de tâtonnement. On constate dans le même sens que la première étape de médiation artistique est toujours prisée par les élèves, quelle que soit l'œuvre présentée, tout au long de l'année d'expérimentation. Cela semble démontrer un attrait pour l'image, un désir de s'exprimer à son sujet. L'image d'art proposerait une trame conceptuelle révélée par la cartographie : l'image apparaît alors comme un médium paradoxal intégrant du silence et des mots, et la carte " se veut portrait du visible et de l'invisible" (Homet, 1985, p.9).

Si l'on revient à l'histoire de la cartographie, elle passe de la carte-image à la carte-instrument en tant qu'elle "devient l'outil indispensable pour tout ce qui se passe hors de l'horizon visuel

⁸⁰ C.F. "Cours de médiologie générale", 1991.

et familier"(Ibid., p. 14). En effet, depuis le XIII^e s., les cartes sont conçues par des ateliers de cartographes grâce aux récits des navigateurs (Homet, 1985). Nous pouvons rapprocher cette réalité historique du protocole de P&C dans la mesure où les participants rendent compte de leur expérience à la fois sensible et intelligible face à l'œuvre d'art. Et c'est à partir de ce matériau d'émotions, de questions, de réflexions sur des problèmes existentiels que la philocarte va être dressée. De plus, la dimension collective des ateliers de cartographes rejoint l'organisation de P&C qui réunit des "ignorants" selon l'expression provocante de Rancière (2006) s'autorisant ensemble à penser à voix haute, à sortir d'un implicite. De même, la philocarte est un outil heuristique par excellence car elle permet aux élèves de reconsidérer leur univers familier et d'accéder à un horizon intellectuel bien plus lointain que celui qu'ils concevaient jusqu'alors. La philocarte élabore un *voyage mental* (Millon, 2015) via la mise en abyme d'une œuvre d'art. En ce sens, nous rejoignons la démarche de Deleuze qui considère qu'une carte fonctionne comme une œuvre d'art dans la mesure où " toute œuvre d'art peut comporter « une pluralité de trajets, qui ne sont lisibles et ne coexistent que sur une carte » et « change de sens suivant ceux qui sont retenus »" (Deleuze in *Critique et clinique*, cité par Antonioli, 2010, p.12). Le rapport à l'espace devient alors une façon de penser, "un schème de pensée, une manière de poser les problèmes et de construire les concepts" (Sibertin-Blanc, 2010, p. 226), et la carte se fait passage entre topos et logos, s'élaborant entre image et langage imagé.

3- De l'image au langage imagé

C'est par l'investigation de l'image d'art que les élèves accèdent à la dimension abstraite de l'expression métaphorique. Nous tentons ici un rapprochement sans doute audacieux avec la notion de *topos*, au sens d'Aristote "ce sous quoi tombe une multiplicité d'enthymèmes"⁸¹ (in *Rhétorique*, II, 26, 1403a 16-17 cité par Goyet, 2004, p.722). Topos se traduit par le terme "lieu commun" non pas dans le sens actuel de "banalité" ou de "poncif". Ainsi que le rappelle Goyet, "dans la rhétorique latine, celle des Anciens comme des Modernes, (...) les lieux communs renvoient à une liste (...) qui va de la Définition, puis l'Étymologie aux Adjoints en passant par le lieu des Contraires ou la Comparaison. Comme chez Aristote, ces lieux sont, par hypothèse «des lieux d'invention». Tout lieu est en effet un réservoir, un «là-où-trouver» des arguments" (Ibid.). C'est en ce sens que la philocarte prend une valeur de topos, de *réservoir* de prémices de pensée, plutôt que de prémisses qui présupposent une réflexion plus avancée. De fait, le lecteur de la philocarte peut difficilement reconstituer le fil de la conversation philosophique qui a permis d'établir la légende métaphorique, mais il peut prendre appui sur les métaphores in praesentia comme autant de "lieux d'invention", de raccourcis comparatifs, d'éclats poétiques afin de reconsidérer le réel qu'elles désignent.

De plus, il est possible de reconnaître au topos de la philocarte une dimension dialectique, si l'on considère la définition que donne Platon de la dialectique comme "l'art des divisions et des rassemblements" (in *Phèdre* cité par Cassin, 2004, encadré p.722). En effet, la recherche de correspondance métaphorique amène à rassembler, à mettre en présence littéralement, deux concepts étrangers qui partagent des attributs communs. La philocarte dresse ainsi une sorte de relevé topologique en présentant une multitude de compréhensions potentielles de l'œuvre-support. Comme le souligne Michel Serres, "la topologie décrit les positions (...) celles de l'être là et ses rapports au dehors" (1994, p. 71).

⁸¹ Du grec, *ce qu'on a dans la pensée*. Syllogisme abrégé dans lequel on sous-entend l'une des deux prémisses ou la conclusion". Le Robert, 2012, p.887.

Ainsi la carte topographique est considérée ici comme un paradigme pertinent car le dispositif P&C s'apparente à une "démarche entre le visuel et le langage" (Ibid., p. 52). Nous pouvons effectivement parler du caractère *topographique* de la philocarte dans le sens où cette expression graphique rend compte de l'espace de l'œuvre-support, elle *décrit le lieu* stricto sensu⁸². Plus explicitement, "la carte topographique s'appuie sur des données géodésiques, des photographies aériennes, des campagnes de complèment⁸³ en décalage chronologique, qui croisent le passé et le présent du territoire." (Palsky, 2017, p.59). De fait, la construction de la philocarte se réfère à des données, non pas géodésiques, mais esthétiques et plastiques. Dans ce cas, le *relief* n'est pas celui de la surface terrestre mais celui d'un univers artistique, au sens de "ce qui fait saillie"⁸⁴. De plus, la philocarte peut être complétée par des éléments issus d'autres œuvres de l'artiste, renvoyant à des thèmes récurrents de son expression. À défaut de photos aériennes, ces ajustements demandent à la fois des connaissances en histoire de l'art, et une mise à distance de l'œuvre-support. Par exemple, l'œuvre de Magritte présente des récurrences iconographiques comme les dessins de clef, d'arbre, d'oiseau ou de fenêtre autant de figures que les élèves peuvent facilement investir.

Si nous déclinons encore le topos, reste la question de la toponymie. À travers la légende, l'espace de l'image rencontre celui du langage. Car la philocarte donne *à lire* en présentant une toponymie métaphorique qui renseigne son lecteur sur le réel qui été transfiguré par là-même. De sorte qu'elle devient alors "un moyen d'imaginer, d'articuler et de structurer le monde des hommes" comme le souligne Brian Harley (cité par Bord, 2012, p. 19). Nous pouvons donc établir un lien avec la pensée créative qui irrigue cette cartographie non seulement dans sa conception mais aussi dans sa réception, auprès de ses éventuels destinataires car "sur une carte on ne voit pas : on imagine, on voyage on abstrait et on ouvre un dialogue autorisant toutes les altérations et aléas du devenir-autre" (Buci-Glucksmann, 1996, p.129-130). Alors la philocarte apparaît comme une projection de soi et de son être-au monde, une projection ouverte à la sérendipité, à l'incertitude : "or si la carte a bien affaire au topos, si elle vise des directions et des positions qui peuvent déboucher sur des buts et un trajet normé (...), elle suscite en permanence un autre voyage a-normé, celui des chemins qui bifurquent et ne mènent nulle part, dans ce temps incertain du « kairós »" (Ibid., p.54-55). Il est vrai qu'une des conditions de la mise en œuvre de P&C tient dans l'acceptation de ce qui peut échapper, précisément du *moment opportun* qui peut intervenir dans toutes les phases du protocole. Et en cela nous revendiquons la dimension insaisissable de toute cartographie qui dépend de ses conditions de réalisation dans le sens où " la carte n'est pas une image enregistrée mais une image fabriquée, résultant d'un effort créatif humain. [Elle] n'est donc pas le reflet neutre d'une réalité extérieure mais un « construit ». Elle est orientée et sélective, partielle voire partielle, vraie... ou fausse." (Palsky, 2004, p. 3).

Au final, il s'avère que le topos de la philocarte peut se décliner sur trois plans : celui du langage avec la topologie du canevas conceptuel (champ réflexif), celui du visuel avec la topographie du fond de carte (cadre problématique), et enfin celui du langage visuel avec la toponymie métaphorique (points d'investigation).

⁸² Emprunté au grec *topographia*, "description d'un lieu", site CNRTL.

⁸³ Ajout de renseignements prélevés sur le terrain.

⁸⁴ "De l'italien *relievo* (XIV^e s.), terme de sculpture" in *Dictionnaire Historique de la Langue Française*, 1989, p. 3160.

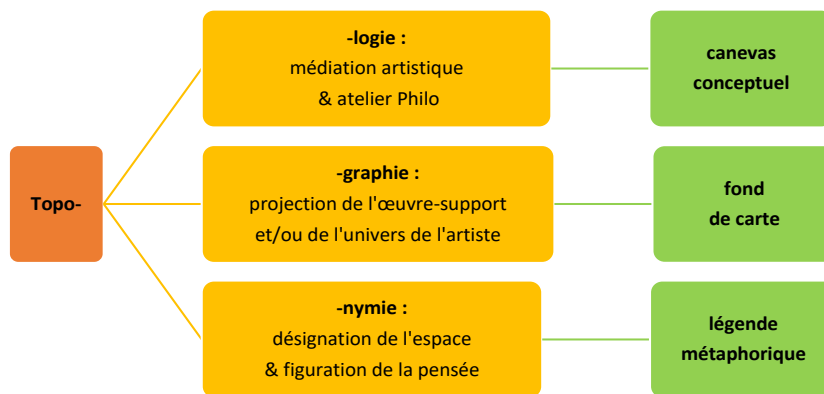


Fig.8 Proposition de déclinaison du topos dans le dispositif P&C

Après ces considérations générales sur le paradigme géographique qui inspire notre démarche, nous abordons le caractère spécifique de la cartographie de P&C, à savoir la métaphoricité.

II- UNE MÉTAPHORISATION QUI DÉSIGNE L'ESPACE ET DESSINE LA PENSÉE

*"Le réel n'est jamais « ce qu'on pourrait croire»
mais il est toujours ce qu'on aurait dû penser.(...)
Rien n'est donné. Tout est construit."
Bachelard, La formation de l'esprit scientifique
p. 15-16, Vrin, 2003, 1ère édition 1938.*

Dans P&C, le processus métaphorique se construit entre topos et logos dans la mesure où la philocarte met en scène non seulement une transfiguration de l'espace mais également une figuration de la pensée. Il apparaît judicieux d'analyser la dimension visuelle de ce processus à partir de l'amorce "qu'est-ce que la métaphorisation fait à..." parce que nous raisonnons en termes de relation et que notre approche s'intéresse plutôt aux "territoires dialectisés" qu'aux "territoires essentialisés" selon la distinction soulignée par Cynthia Fleury (2020, p.13). C'est pourquoi nous essayons d'examiner les interactions, les dynamiques mais aussi les limites et les ambivalences qui entrent en jeu dans la métaphorisation plutôt que d'en établir une compréhension fixe, voire dogmatique, avec des critères invariants.

D'une part, quand nous nous demandons ce que la métaphorisation fait à l'espace, il s'agit de chercher à comprendre en quoi l'action de désigner autrement les objets concrets par une toponymie métaphorique peut modifier la façon de les considérer, et donc en quoi le langage peut re-crée le réel. Et d'autre part, quand nous explorons ce que la métaphorisation fait à la pensée, il s'agit d'analyser en quel sens l'on peut concrétiser la pensée en la donnant à voir sous forme de dessins. Si l'image génère de la pensée, aide à penser alors il deviendrait possible de la modéliser selon une organisation spatiale : la réflexion s'in-forme, prend forme selon le modelé de l'œuvre-support, d'après les formes de son relief, i.e. des graphismes saillants qui peuvent être problématisés.

Pour autant si l'on souhaite différencier ces deux axes de compréhension, il s'avère difficile de les étudier indépendamment car la métaphorisation est précisément un processus qui s'opère à la croisée de l'espace et de la pensée, du topos et du logos. C'est pourquoi suite à ces réflexions conditionnelles, nous proposons de les aborder de façon concomitante selon trois lignes structurelles : le voyage allégorique, le schème cartographique et le processus du

"penser en".

1- Le voyage allégorique

Il est indispensable d'introduire cette section avec l'une des principales sources d'inspiration de la philocarte, à savoir la *Carte de Tendre* imaginée par Madeleine de Scudéry (1654) et réalisée par François Chauveau. Cette composition complexe est nourrie des théories philosophiques et des découvertes scientifiques de son époque : elle apparaît comme une révélation des idées de son temps tout en étant cryptée. Filteau signale l'influence de Pascal, lui-même imprégné par la pensée de Montaigne, dans cette démarche dans le sens où "aucune vérité n'est définitive, une affirmation ne peut être valide qu'en la posant par rapport à d'autres qui lui sont contraires : voilà pourquoi les Précieuses privilégient la parole et le genre dialogique" (Filteau, 1979, p.39). Nous pouvons considérer cette conviction comme un point commun avec l'approche de P&C qui est également fondé sur la parole et la recherche de sens à partir d'une œuvre d'art, puis autour d'une question philosophique.

La référence à la *Carte de Tendre* est clairement présente dans la conception de la légende, dans la mesure où elle met en scène la dimension métaphorique des mots. On pourrait parler d'une transposition de la forme discursive dans la mesure la figure cartographique intègre les tropes utilisés par le langage, et par là-même métaphorise l'espace de l'œuvre-support.

À la différence d'une carte allégorique telle que la *Carte de Tendre* dont la topographie révèle la rhétorique que son auteur souhaite développer (Filteau, 1980, p.206-207), la topographie de la philocarte s'inspire directement de l'œuvre-support. Par conséquent, si *le point de vue* est celui de l'artiste, l'angle de problématisation est bien celui des élèves-cartographes à travers la re-désignation du réel par la légende métaphorique. En ce sens, la toponymie ne se calque pas à l'espace mais le reconstruit : il s'avère donc que "si la carte s'oppose au calque, c'est qu'elle est tout entière tournée vers une expérimentation en prise sur le réel." (Deleuze & Guattari, 1980, p.20).

Pour Van Delft qui analyse le développement de la cartographie morale durant le Grand Siècle, "la carte satisfait un besoin primordial : elle rend le monde lisible, intelligible, et donc habitable. Le moraliste-cartographe, en effet, propose une *lectio*, une leçon, une lecture du monde" (Van Delft, 1985, p.93). En ce sens le philo-cartographe donne à voir les différentes formes de son questionnement et engage ainsi son spectateur-lecteur dans un parcours réflexif. Ici la démarche n'est pas morale, au sens strict tel que le définit Comte-Sponville (2013, p.655-660) mais relève plutôt de l'éthique (Ibid., p.366-367). Le philo-cartographe lève des points d'investigation, et par conséquent la philocarte est de nature heuristique : elle a pour fonction de matérialiser les "lieux" d'un questionnement existentiel, de faire émerger une capacité à conceptualiser, telle une maïeutique appliquée à la cartographie.

À la fois *carte-instrument* et *carte-image*, la philocarte aide à penser, à abstraire et elle donne à voir la graphie d'une nouvelle question à se poser. Ainsi elle n'a pas la prétention de figurer "la" réponse intégrale et définitive à une question philosophique : elle est bien une surface de projection qui révèle la problématisation collective d'un groupe. Il s'agit donc de la cartographie d'une expérience esthétique et philosophique qui est levée sous forme de "lieux", i.e. de percepts métaphorisés comme autant de "traces" ou toponymes des concepts discutés pendant l'atelier.

Ce cheminement de la pensée dans un espace métaphorisé s'inspire de loin en loin, en passant par la *Carte de Tendre*, "de la métaphore du *viator* héritée des Anciens. La vie est une traversée, dans laquelle les hommes sont « embarqués » tels des voyageurs. De la naissance à

la mort, l'homme progresse dans son existence cheminant d'âge en âge dans le but de parvenir à la fin de son parcours" (Caron, 2002, p.57). Cette vision se rapproche de celle de Michel Fabre (2011) qui se réfère aux métaphores de *carte* et de *boussole* pour s'orienter dans la compréhension du monde contemporain : les élèves sont considérés comme des explorateurs de la connaissance, la métaphore de la *traversée* s'appliquant ici à l'apprentissage.

Pour autant le principe de la carte allégorique du XVII^e s. est de mener "de lieu en lieu son lecteur-voyageur selon un parcours aléatoire, totalement libre de toute contrainte. L'ordre selon lequel le passant sera amené à visiter chacun des lieux a peu d'importance puisque de toute manière son existence l'amènera à passer par chacun d'eux" (Caron, 2002, p.59-60). Cette approche déterministe est étrangère à la philocarte car elle n'a pas vocation à être édifiante, elle est même peu intelligible au premier regard. De fait, elle désoriente les regardeurs qui n'ont pas participé à son élaboration, et c'est pourquoi elle demande à être *médiatisée* tout comme l'œuvre-support dont elle est issue, provoquant éventuellement un autre échange avec ses spectateurs autour de la question-support. En effet, la philocarte présente un univers énigmatique tant les expressions métaphoriques peuvent s'apparenter à des formules, tant l'écrit est condensé, parfois aux limites de la poésie. Elle se situe alors du côté de l'étonnement en tant qu'expression d'une pensée créative, souvent inédite dans sa formulation métaphorique. Il est possible de considérer chaque expression métaphorique comme une équation au moins à une inconnue puisqu'elle recèle des attributs communs à deux concepts que les élèves sont invités à découvrir comme les inconnues d'une équation. Toutefois le concept de "parcours aléatoire" peut concerner les auteurs de la philocarte. En effet, il peut s'appliquer à l'élaboration de la nomenclature métaphorique dans le sens où les élèves entrent par le concept qu'ils choisissent sans suivre un ordre précis. Il apparaît que c'est la découverte d'un attribut commun à deux concepts qui conditionne l'attention sur la détermination d'un concept plutôt qu'un autre. En effet, les listes de mots Philo et de mots Carto, qui sont à la base des métaphorisations, sont élaborées au fil des échanges, sans suivre une quelconque hiérarchie. Pratiquement, la philocarte se caractérise par l'utilisation d'une terminologie concrète, souvent géographique, spatialisant la traversée mentale, intellectuelle du "viator" à travers les "lieux" de l'œuvre d'art. Toutefois selon l'univers de l'œuvre-support, la nomenclature métaphorique n'appartient pas systématiquement au registre géographique : elle peut se référer à d'autres lexiques d'ordre concret tels que l'architecture, le mobilier, la gastronomie ou la botanique entre autres.

À la différence des cartes morales classiques, la philocarte reflète une investigation, une enquête et non un inventaire de repères qui édifierait une ligne de conduite exemplaire. D'ailleurs, l'animateur de P&C se fait ici médiateur et non "précepteur" (Caron, 2002, p.59), en tant qu'il amène le groupe *voyageur* à exprimer des questions à propos de sujets que l'on ne *voit* pas tant ils sous-tendent notre existence : ces "événements du parcours existentiel" (Van Delft, 1985, p.94) tels que la naissance, la vie, la mort, l'amour. Car l'objectif de la situation pédagogique est de développer l'émancipation des élèves et non de transmettre des principes aussi généreux soient-ils. Il s'agit pour eux de s'essayer au discernement, de (re)mettre en question le monde qui les entoure plutôt qu'à le mettre en ordre. L'apprenti-philosophe se fait alors cartographe de ses questionnements existentiels, à travers l'univers d'une œuvre d'art. De sorte qu'il propose une *lecture de son monde* à travers cette œuvre : c'est en tout cas une *carte d'étape* dans son parcours réflexif et sensible. La philocarte trouve donc ses racines dans la cartographie morale, elle-même en droite ligne de la tradition ancienne de *l'homo viator*, mais sans la finalité de tracer une carte des chemins à suivre, de guider, d'instruire ou d'édifier son lecteur extérieur : elle apparaît plutôt comme un objet-sujet de curiosité. En ce sens, cette

réalisation graphique peut servir à organiser l'espace de réflexion d'un groupe de discutants ou de spectateurs dans une dynamique de questionnement, d'investigation. Et de même, elle est un outil heuristique pour ses auteurs. En effet, la philocarte a pour fonction de faire un *état des lieux problématiques* : elle permet de métaphoriser l'espace inspiré par l'œuvre-support en transposant les concepts mobilisés pendant les échanges en autant de lieux problématisables par une question d'ordre philosophique. De sorte que la philocarte révèle "un effort d'inventaire et de repérage" (Denis, 2002, p.4) afin de dégager un des canevas conceptuels de l'image d'art parcourue. Pour autant, la philocarte n'est pas une allégorie cartographique représentant un système de pensée projeté dans l'univers lexical et graphique d'une carte de type topographique. Elle est une transposition figurative de l'œuvre qui a été problématisée pendant l'atelier P&C.

D'ailleurs, une dernière boucle de comparaison avec la *Carte de Tendre* permet d'interroger justement le caractère exploratoire de la philocarte. En effet, comme le rappelle Caron, "l'engouement pour cette technique de tracés et la découverte du Nouveau Monde au XVII^e siècle ont contribué au déversement massif de la cartographie dans la littérature. Comme nous l'avons constaté avec la *Carte de Tendre* en particulier, des *terres inconnues* surgissent non seulement du paysage géographique du monde, mais aussi de la psychologie collective" (Caron, 2002, p.70-71). En ce sens la philocarte peut répondre à un besoin de discernement, en tout cas de recherche de discernement au vu du caractère incertain de notre monde contemporain. Elle relève d'un type d'opérateur graphique que nous pourrions qualifier d'*exploratoire* car la philocarte n'adresse aucune prescription si ce n'est précisément une invitation à explorer le monde comme soi-même.

L'équation topos-logos se repose ici à travers la question du choix d'un mode cartographique pour explorer, pour réfléchir à des sujets qui ne concernent pas forcément l'espace. Palsky propose trois champs d'explication pour éclairer cette apparente incongruence. Premièrement il évoque le caractère iconique de la carte allégorique qui en tant qu'image peut "exprimer des idées abstraites de façon plus immédiate" (Palsky, 2017, p.282). De même la philocarte offre à ses lecteurs un condensé de l'atelier Philo avec la cartographie de son canevas conceptuel : ils accèdent d'un seul regard à la globalité de l'exploration philosophique, et non à une linéarité chronologique des échanges. Bien que la carte ne rende pas compte de l'ensemble des idées et arguments en réponse à la question discutée, elle ouvre le regard sur des perspectives vives. Deuxièmement, Palsky considère la dimension métaphorique comme facilitant l'entendement car "l'usage métaphorique d'une carte repose sur sa nature première d'outil de repérage, permettant de dévoiler les arcanes d'un domaine inconnu"(Ibid.). Même si la philocarte ne prétend pas, comme les cartes morales allégoriques du XVII^e s., "rendre lisible et intelligible un domaine plein d'embûches"(Ibid., p.285), elle cherche à rendre compte d'un domaine qui est à la fois connu et inconnu s'agissant du domaine de l'existence. Et en ce sens, ce caractère contradictoire éminemment philosophique peut être perçu comme "plein d'embûches". Troisièmement, Palsky explique que "faire le choix d'une carte, c'est aussi mobiliser les propriétés de nature topologique de cette forme de représentation"(Ibid., p.286). Comme la carte allégorique édifiante type *Carte de Tendre*, la carte métaphorique élaborée dans P&C "puise de façon récurrente dans la topique spatiale" (Ibid.) mais elle diffère sur le processus référent et sur l'objectif visé : "savoir la carte, c'est ainsi savoir vivre" (Ibid.) En effet, la philocarte n'est pas structurée sur la métaphore du voyage, du *bon chemin* dans l'esprit de l'*homo viator* mais au contraire, elle se construit sur la métaphore de l'exploration, dans l'esprit d'un arpenteur ou d'un topographe attentif aux bifurcations, aux irrégularités du relief comme à celles de la pensée. Si "la topologie fonde la topographie des cartes et des plans"

(Serres, 1994, p.71), l'observation de son expérience de vie et de son rapport au monde permet de poser quelques traits d'une carte d'identité en devenir. De sorte que la finalité de cette pratique n'est pas tant de "savoir vivre" que de cultiver son attention, de s'autoriser à reconsidérer l'espace de sa réflexion, d'apprendre à voir *le vivre*.

Au final, nous pouvons justifier la modalité cartographique par "la prégnance du modèle spatial dans l'organisation de la pensée" (Palsky, 2017, p. 289) comme nous l'avons déjà constaté dans le chapitre précédent traitant de la métaphore. L'espace cartographique intervient précisément dans sa dimension concrète : il arrime, enracine, sup-porte et permet par conséquent de développer plus facilement "un modèle d'intelligibilité, propre à organiser les concepts qui décrivent la réalité"(Ibid.). De plus, cette investigation est d'autant plus facilitée qu'elle s'appuie sur "l'analogie [qui] est un instrument pour domestiquer l'invisible, l'infiniment lointain, grand ou petit. Elle introduit des réalités inaccessibles dans la sphère de l'expérience quotidienne. Elle contribue à donner une matérialité, une réalité objective à des phénomènes ou des entités insaisissables." (Jacob, 1996, p.40). Si bien que la métaphorisation de l'espace, en donnant "un contenu visuel et un ancrage mnémotechnique à une image du monde complexe et spéculative" (Ibid.) permet une figuration de la pensée.

Nous évoluons ainsi entre la transposition analogique et la mise en œuvre cartographique, car non seulement la désignation du réel se fait sur un mode métaphorique mais la façon de penser s'organise selon un schème spatial, plus spécifiquement cartographique.

2- Le schème cartographique

La métaphoricité de la réalisation graphique de P&C tient également à son processus d'élaboration qui relève du schème cartographique. Tout d'abord précisons dans quel sens le terme *schème* est utilisé dans notre analyse en nous référant à la définition développée par Besse pour qui "comme dans le schématisme⁸⁵ kantien, nous avons affaire, avec la carte, à la mise en relation d'un concept et d'une vision par l'intermédiaire d'un acte synthétique de l'intelligence. La carte est un schème, c'est-à-dire avant tout une méthode pour unir dans une image le concept d'un territoire et une multitude d'informations empiriques livrées par la fréquentation du terrain" (Besse, 2006, p.15). Par transposition, la philocarte apparaît comme la figuration de quelques concepts questionnés pendant la conversation philosophique et reconstruits à travers la légende métaphorique. Par conséquent, cette pratique cartographique permet aux élèves d'organiser leurs réflexions singulières à propos de leur "fréquentation du terrain", à savoir leur expérience de vie, et de les recomposer en vue d'une image synthétique associant sensible et intelligible.

À terme, ils pourraient ainsi développer une pensée complexe selon une structure s'inspirant de la topologie. Concrètement, comme l'explique Michel Serres, la topologie s'élabore avec des prépositions telles que *dans, hors, entre, vers, devant* etc. comme autant "d'opérateurs de flexions ou de déclinaisons qui désignent, non les lieux comme tels, contenus et contenant, définis, délimités, découpés, donc métriques ou mesurables, mais les rapports et relations de voisinage, de proximité, d'éloignement, d'adhérence ou d'accumulation, autrement dit les positions." (1994, p.71). Cette approche apparaît comme une passerelle vers l'abstraction : l'espace devient à la fois matériel et intellectuel, proche du vivant et par conséquent peut-être plus accessible pour des apprentis philosophes. Et même si la référence géographique proprement dite reste peu représentée dans notre choix d'œuvres-supports, la cartographie

⁸⁵ « Chez Kant, représentation qui est intermédiaire entre les phénomènes perçus par les sens et les catégories de l'entendement (Boiste) », site CNRTL.

de l'univers d'un artiste relève bien de ce champ de compréhension qui considère le réel en termes de relation ou de circonstance par exemple, cherchant d'abord à qualifier plutôt qu'à quantifier le vécu, à le relativiser plutôt qu'à l'ordonner.

Dans P&C, le schème cartographique s'enclenche par l'expérience esthétique liée à la rencontre avec l'art, et se développe par l'expérience existentielle questionnée dans l'atelier Philo. De ce fait, la philocarte est "une interface entre le visible et l'intelligible" (Jacob, 1996, p.37), élaborée grâce la médiation artistique qui donne à voir et la conversation philosophique qui cherche à comprendre. De sorte que le schème cartographique mobilise des opérations telles que fixer des amers, projeter sa réflexion, circonscrire un champ de problématisation, mettre en forme un canevas conceptuel afin de s'orienter dans un réseau de questions et de naviguer en s'appuyant sur des concepts que l'on tente d'éclairer. Une fois de plus, le parallèle avec la référence géographique reste pertinent car "ce que les cartes réfléchissent, c'est donc avant tout le regard de leurs usagers, des formes particulières de rationalité, et un mouvement de la pensée qui utilise la médiation graphique pour domestiquer l'invisible"(Ibid., p.49). Par extension, il est possible de décliner le lexique cartographique à travers le terme de *cadastre*⁸⁶ sous la forme de références liées à l'œuvre-support en termes d'histoire de l'art, de littérature, d'histoire ou de philosophie, sorte de *maillage* intellectuel qui peut contextualiser et nourrir une réflexion plus approfondie. Bien que cette extension du langage géographique puisse sembler artificielle et systématique, ces éléments en réseau renseignent sur l'univers de l'œuvre problématisée et peuvent être abordés dans le prolongement de l'atelier P&C afin de compléter l'intelligibilité de l'expression artistique en général.

Mais à la différence de la carte géographique, la philocarte permet une navigation à l'intérieur des concepts et non pas d'un point à un autre, elle s'apparente en cela à la "carte incertaine" définie par A. Milon (2012). D'autant plus que la philocarte n'a pas non plus "vocation de reproduire à l'identique" (Vercruysse, 2013, p.2) : elle est susceptible d'être complétée ou départie d'éléments graphiques inspirés de l'œuvre-support et de l'univers de l'artiste (par exemple les cartes à partir des œuvres de Magritte ou Vermeer, ou bien encore la suppression des figures humaines sauf la silhouette de la "*Reproduction interdite*" précisément, qui est traitée comme une ombre et non pas comme une représentation d'une personne). Le *contrat de lecture* d'une philocarte est celui d'une investigation, voire d'une invitation à la modifier. Comme les tests finaux le prouvent, il est possible d'inventer de multiples philocartes à partir de la même œuvre-support. En ce sens, la philocarte se distingue de la carte vue comme un *calque* du réel et se rapproche de la définition de la carte en tant qu'*invention* (Deleuze & Guattari, 1980) comme nous le développons ultérieurement dans la section qui explore la finalité philosophique.

Pourtant le tracé de la philocarte s'inspire très largement de la forme graphique de l'œuvre-support, pouvant à première vue s'apparenter à son calque. Mais il s'avère que le tracé de la philocarte dépend aussi de la réflexion qui évolue dans les interactions entre les discutants et qui s'inscrit dans la désignation de l'espace, à travers la légende métaphorique. Ce tracé d'ordre langagier transfigure non seulement le réel mais il véhicule aussi la logique d'un raisonnement, la méthodologie du questionnement, les limites qui aident à distinguer les concepts entre eux, à travers les doutes, les implicites, les indicibles, les incertitudes, les

⁸⁶ "Document public décrivant la division des terres, le cadastre est à la fois liste de parcelles appropriées et représentation du maillage territorial." in Brunet, Ferras & Théry (1992). *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique*. p. 73. Montpellier-Paris : RECLUS-La Documentation Française.

hésitations et les contours d'une pensée créative. On peut parler d'une déterritorialisation par la légende métaphorique dans le sens où les concepts d'ordre concret s'écartent du visible par leur métaphorisation. Le regard est engagé à sortir du cadre de l'œuvre-support et à donner un autre sens aux motifs dessinés : les toponymes posent question, ils dénomment, indiquent et problématisent le réel familier, et le transforment de ce fait en un espace de réflexion. Ce qui nous amène ici à attribuer à la carte métaphorique réalisée dans le dispositif P&C une fonction heuristique en termes d'investigation et de découverte, et une fonction cognitive en termes de connaissance de soi à travers l'exploration du monde dans lequel on existe.

Enfin, l'analyse du schème cartographique dans la mise en œuvre d'une philocarte peut s'approfondir selon une grille définitoire proposée par Besse : "1/ la carte est inexacte par nature, 2/ la carte est un instrument de pouvoir, 3/ la carte est une opération rhétorique" (2006, p.1). Premièrement, la carte métaphorique de P&C est de fait *inexacte* dans la mesure où elle ne révèle pas l'intégrité et l'intégralité du réseau de réflexions exprimées par les élèves, tout comme la carte géographique ne peut être en conformité totale avec le territoire. De la même façon, la philocarte ne peut rendre compte des jeux d'influence entre la personne qui anime et les participants, ni entre les participants eux-mêmes. De sorte que la carte est inexacte parce qu'incomplète, dépourvue des transactions langagières lors des constructions métaphoriques : c'est donc bien un "abrégé de la réalité" (Besse, 2006, p.3) de l'atelier. Cependant, en termes d'intentions, l'atelier Philo est complété, dans sa genèse, par une cartographie afin de *formaliser* ce temps de recherche, de compléter l'approche verbo-linguistique avec le dessin et la peinture, de témoigner d'un parcours d'apprentissage et de le présenter à la communauté éducative. En ce sens, la philocarte est exacte "d'un point de vue pragmatique, si elle permet le développement d'un questionnement, c'est-à-dire si elle «répond» au cadre problématique dans lequel elle a été mobilisée." (Besse, 2006, p.4). En effet, la carte métaphorique met en scène des éléments de réponse (concepts métaphorisés) à un questionnement d'ordre philosophique, l'exigence philosophique consistant à critérier des concepts et à chercher des *similitudes partielles* entre eux (Wittgenstein, 1953/2004).

Deuxièmement, la carte de P&C en mettant *en forme* une réalité, celle d'une pratique philosophique, détient "un pouvoir propre, qui est lié à son statut d'image" (Besse, 2006, p.6), à la fois plurielle parce que collective, partagée parce que discutée par le groupe d'élèves, et condensée parce qu'abrégée et schématique.

Troisièmement, la dimension rhétorique de la philocarte s'explique en tant qu'elle est une "expression de la culture"(Ibid.) au regard des références des élèves mais aussi du contexte scolaire et éducatif au sein duquel elle s'élabore. De plus, elle est potentiellement un "outil de communication" (Ibid.) qui, dans le cadre d'une exposition, implique une médiation, et donc a fortiori une recherche de clarté pour "susciter un monde : celui du territoire auquel elles réfèrent" (Ibid.). De la même façon, la carte métaphorique se rapporte à un territoire métissé de l'univers esthétique d'un artiste d'une part, et des espaces réflexifs des élèves d'autre part. Et c'est bien parce que la réalisation graphique du dispositif traduit un moment de réflexion, un "état des lieux" autour d'une question d'ordre philosophique que l'on peut dire qu'elle met en forme un discours. En ce sens, il s'agit bien d'une *carte*—et non d'un *dessin* qui n'est qu'un procédé graphique—car elle réfère au canevas conceptuel de l'image d'art à partir duquel un système discursif et des métaphores sont élaborés. La philocarte est donc une interprétation des concepts mobilisés dans l'atelier Philo : elle est une figuration de l'implicite, une traduction de l'abstraction par une combinaison des éléments discursifs (mots-clés) et des éléments iconiques (dessins-clés). Pour autant, cette synthèse graphique apparaît comme éphémère car

pouvant évoluer dans le temps, et contingente car dépendant des interactions entre les participants.

Au final, le dispositif P&C suit en filigrane la démarche géographique qui consiste à faire la synthèse d'éléments du réel, à former un "concept d'ensemble " (Besse, 2006, p.14) à partir de ses caractéristiques et d'en composer une image, la carte. Il s'agit donc d'une *figuration* dans le sens où " la figuration est le dessin d'un objet qui ne préexiste pas à son image" (Ibid., p. 12) et que le réel familier est ici désigné par la conjugaison incongrue de deux vocables qui donne à la légende métaphorique un "pouvoir de figuration imaginaire"(Tamba-Mecz, 1979, p.11). Mais alors si le dispositif permet d'élaborer une figuration de la pensée, nous pouvons nous demander si les philocartes s'apparentent à des figures et en quoi elles permettent de "penser en", processus qui organise la pensée à la fois en termes de topos et de logos.

3- Le processus du "penser en "

Nous parvenons ici à un troisième niveau d'analyse de la métaphoricité mise en œuvre dans P&C. Après le voyage allégorique qui explicite le contexte référentiel de la métaphorisation, et le schème cartographique qui spécifie la structure spatialisante de la pensée, nous abordons un cas particulier de mise en carte de la réflexion avec le "penser en".

À ce sujet, Besse (2015, vidéo) explique que " penser *en arbre*, penser *en carte*, penser *en liste*, penser *en vague*, sont des métaphores qui conduisent à des styles de schématisation, c'est-à-dire à des représentations différentes aussi bien sur le plan graphique que sur le plan mental ou encore à des modes différents de connaissance"(Ibid., 26:47).

Si l'on transpose cette approche à P&C, il semble que le répertoire des "penser en" en tant que "styles de schématisation" est très varié puisqu'il dépend de l'univers des œuvres-supports, par exemple le *penser en arbre* à partir d'une œuvre de Niki de St Phalle diffère du *penser en bateau* à partir d'une œuvre d'Edward Hopper. Ce mode opératoire se révèle particulièrement efficace car "la métaphore, et en l'occurrence la métaphore spatiale, nous aide à penser. Mais surtout, elle oriente et elle structure la démarche de connaissance (Ibid., 21:47)". Par exemple, *penser en arbre* renvoie à une structure de réflexion liée à des notions de ramification, de bifurcation, d'aléatoire, d'interaction, ou de cycle entre autres, comme autant d'axes de considération du réel que l'on questionne. Dans ce cas, "l'espace n'est plus conçu comme un contenant, un théâtre à l'intérieur duquel les choses se placent et se passent, plus seulement comme le produit des activités humaines et le produit de processus naturels. Mais l'espace est conçu comme un outil heuristique (Ibid., 19:23), comme un instrument d'interprétation, de lecture, d'explication, de représentation des phénomènes les plus variés (...), comme une méthode d'explication et pas seulement comme une réalité à expliquer (Ibid., 19:52)".

Un autre style de *penser en arbre* s'accomplit lors de la conversation philosophique, il s'agit plus précisément d'un *penser en ramification* selon une carte heuristique ou *mind map*⁸⁷. En effet, la réflexion est consignée selon des ramifications partant d'un centre. De plus, l'emplacement de chaque embranchement est vérifié par son émetteur, dans le sens où la personne qui réalise la carte au tableau lui demande si son idée prolonge une idée déjà inscrite ou s'il faut créer une autre entrée.

Si l'on considère le *penser en liste*, on constate qu'il s'opère à trois moments dans le dispositif. Premièrement, ce style est employé pendant la médiation artistique dans le but de recueillir

⁸⁷ Outil visuel inventé par Tony Buzan dans les années 1960.

tous les concepts qui sont au cœur des paroles des élèves et qui permettront d'élaborer une question philosophique. Pour autant, ce relevé effectué au tableau n'a pas pour effet de restreindre l'expression des élèves. Au contraire, nous constatons qu'ils développent leurs idées, complètent celles des autres participants, varient leurs types de phrases en passant du déclaratif, à l'interrogatif, voire à l'exclamatif. De fait, l'effet *liste* semble stimuler la recherche dans la mesure où l'espace du tableau se remplit au rythme de l'exploration collective. On peut expliquer cette dynamique par le fait que toutes les remarques sont prises en compte comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 2 de la partie II⁸⁸.

Deuxièmement, ce style de penser intervient également à la fin de l'atelier philo. Dans ce cas, il est demandé aux élèves de repérer les mots-clés des idées composant la carte heuristique de l'atelier Philo. Cette opération a pour but de répertorier tous les concepts d'ordre abstrait qui composeront en partie la légende métaphorique de la philocarte.

Troisièmement, le *penser en liste* est également sollicité dans le repérage des éléments dessinés sur le fond de carte en début d'atelier Carto, soit au moment de sa découverte s'il a déjà été réalisé, soit au moment du choix des éléments à dessiner s'il est conçu par le groupe d'élèves. Il s'agit ici de relever les concepts d'ordre concret qui s'associeront aux concepts d'ordre abstrait préalablement identifiés. Ce qui peut être problématique, c'est que le dispositif mobilise toujours les mêmes styles de *penser en* malgré leur diversité. En effet, on peut craindre une sorte de systématisme, de déterminisme voire de conditionnement réflexif, notamment dans les modes de *penser en liste* ou *en ramification*. Pour autant, il s'avère que la diversité des œuvres-supports garantit de ce type de biais dans la mesure où la carte métaphorique est précisément *fondée* sur l'univers d'une œuvre d'art, sur un *relief* à explorer à chaque fois inédit et donc stimulant un *penser en image* multiple. C'est pourquoi le dispositif P&C peut être qualifié de *polytrophe, aux mille tours de penser* tant il invite à varier les modalités de la réflexion.

Toutefois, malgré la grande diversité de tous ces registres, il apparaît que le *penser en métaphore* relève d'un "mode de connaissance" car il est inhérent à la démarche générale de l'atelier et structure la logique du raisonnement pour élaborer les philocartes. En effet, il existe un dénominateur commun méthodologique concernant la construction de la légende : la recherche du semblable entre deux concepts, de leurs critères communs. Le dispositif P&C invite non seulement à *penser en carte*, mais aussi à *penser en métaphore*, donc par voie de conséquence à *penser en ressemblance*. De fait, "les images cartographiques proposent une visualisation graphique de différentes données, elles permettent de construire la connaissance en révélant des structures immanentes à leur objet qui ne pourraient pas être aperçus autrement" (Ibid., 23:41). Ainsi la forme graphique de la philocarte permet de rendre compte des affinités entre concepts en les indiquant directement au travers de la légende métaphorique, dans l'espace de l'œuvre d'art problématisée : la carte devient ici un outil graphique qui donne une visibilité à une expérience réflexive et sensible, au temps d'investigation vécu par les participants de l'atelier.

En ce sens, nous adhérons à l'approche de Besse pour qui "la carte peut alors être considérée comme un espace d'expérimentation et d'organisation de la pensée, et aussi comme un espace d'investigation pour la pensée exploratoire" (Ibid., 32:04). Avec cette dimension exploratoire, nous approchons la finalité philosophique que la carte essaie de traduire dans la dernière étape de l'atelier P&C en projetant le canevas conceptuel de l'œuvre-support sur la surface-support de la philocarte. C'est pourquoi dans ce cas, on peut voir "la carte comme un espace plastique qui n'est pas un tableau mais une surface d'inscription et d'assemblage sur

⁸⁸ Partie I, chap.2 ART : la médiation d'une image d'art en tant qu'initiation à un regard philosophique, p.43-69.

laquelle on va se représenter un certain nombre de choses variées qu'elles soient géographiques ou non." (Ibid., 47:35).

Pour être plus explicite, nous tentons une application du processus de "penser en" au sujet même de notre analyse, à savoir la réalisation graphique de P&C. Comme le but est "de conceptualiser des notions abstraites en leur donnant une figuration" (Ibid., 01:06), nous choisissons le style du calligramme qui semble pertinent pour le concept de philocarte qui articule images et mots. Voici donc un essai d'application de *penser en alphabet*.



Fig.9 Essai de "penser en alphabet" appliqué au concept de philocarte

Tout comme il s'agit de l'initiale du terme *philocarte*, nous posons ici l'amorce d'une définition, mais elle a la vertu de rendre visibles de nombreuses propriétés concernant la philocarte. Ainsi on constate que les trois mots formant la lettre P matérialisent l'imbrication des trois fonctions de la philocarte, à savoir : image, instrument et schème.

Cette organisation spatiale rend compte du caractère systémique de ce type de carte, de l'interaction de ses fonctions, de leur complémentarité. Elle met en scène à la fois sa complexité et son incomplétude puisque *penser en alphabet* présuppose que le concept figuré ne prend sens que s'il est articulé dans un con-texte, tout comme l'alphabet ne génère du sens que si les lettres s'articulent à d'autres lettres pour composer des mots, des phrases et au final des idées. Et de fait, une philocarte ne devient signifiante que si elle traduit une réflexion à partir d'une œuvre d'art dans les conditions précises d'un dispositif, et dans une finalité à visée philosophique. Ni totalement carte-image ni totalement carte-instrument, comme le souligne Van Delft, "la cartographie proprement dite entrelace ces deux tendances, et son histoire est celle d'un battement et d'un balancement entre ces deux tentations " (Van Delft, 1993, p. 69). En effet, dans sa conception et dans sa pratique, la carte est un objet mutant déjà depuis l'antiquité quand " les Grecs et les Latins font passer cet objet d'image à instrument, non pas en annulant la première fonction, mais en amalgamant les deux tendances, ce qui lui permet de répondre à de larges fonctions. Elle permet entre autres de se repérer, de se déplacer, de reconnaître la position de l'autre tout en projetant une conquête spirituelle de l'espace" (Caron, 2002, p.61). La philocarte combine ces deux fonctions en tant que *carte de visite* qui témoigne d'un parcours de pensée et éventuellement *d'invitation* qui met en perspective un lieu d'échanges potentiels, au-delà d'un inventaire de connaissances à un moment donné. A priori, il s'agit d'une carte plurielle et singulière à la fois car sa conception, qu'elle soit collaborative ou individuelle, tente d'organiser chaque compréhension dans une approche plurivoque : et par là-même, elle devient carte-schème.

Ce bref exercice tente de montrer que le *penser en* "renvoie à un acte de type réflexif par lequel on pose devant soi, c'est-à-dire on *figure* la chose que l'on vise pour la considérer comme ceci ou comme cela" (Besse, 2015, 24:21).

De sorte que le processus de *penser en* qui organise la réflexion en s'appuyant sur la

spatialisation d'une figure pose la question de la dimension visuelle de la pensée. Peut-on alors considérer les philocartes comme des expressions de *penser en figure* ? En quoi partagent-elles "le statut et l'*agir* des figures en tant qu'elles accompagnent et manifestent des opérations de pensée" (Schmitt, 2019, p.13) ? Il apparaît que la carte métaphorique de P&C se trouve, de la même façon, à la jonction de l'image et du texte, du dessin et de la légende, du voir et du lire. Elle propose aussi comme la figure "une forme matérielle à la réflexion en train de naître, elle en arrête et en synthétise les tours et les détours, elle en fixe les contours et en facilite la mémorisation" (Ibid. p.13). De plus, la philocarte en rendant compte d'un canevas conceptuel de l'œuvre-support permet "d'établir un réseau de relations" (Ibid. p. 15), tout comme une figure organise les composantes d'une réflexion par un système de signes graphiques, qu'ils soient imagés ou écrits. Ainsi la philocarte, comme la figure, met en scène le rapport dialectique qui se tisse entre le fond de carte et la légende. De fait, elle évoque les éléments conceptuels saillants qui ont été sujets à discussion : il s'agit donc de "créer une abstraction qui ne prétend pas *représenter* le réel (...) mais en visualiser les principes dynamiques" (Ibid.) comme dans la composition d'une figure.

Enfin, la notion de représentation permet de distinguer la figure de l'image dans le sens où "la *figura* réfère moins à la représentation que *l'imgo*, car elle est avant tout *relationnelle* : elle met visuellement et donc spatialement en *relation* des notions hétérogènes, de manière à dévoiler un sens caché, à faciliter l'entendement et à solliciter la mémoire"(Ibid. p. 28). De sorte que nous pouvons avancer que la philocarte relève plus de la figure que de l'image car elle permet des interactions entre des concepts d'ordre concret et d'ordre abstrait, donc hétérogènes, à travers la légende métaphorique. Par là-même, elle met en évidence une relation implicite entre deux concepts apparemment étrangers l'un à l'autre. En revanche, à la différence de la plupart des figures, la philocarte n'a pas de finalité édifiante, ni de prétention démonstrative voire prédicative.

Toutefois, on le comprend le "penser en figure" est moins prégnant que le "penser en carte" dans l'élaboration de la philocarte dans la mesure où le schème géographique coordonne le parcours de l'activité de l'atelier dans sa globalité. En effet, la philocarte rend compte tout à la fois d'un espace discursif, d'un univers esthétique, et d'un monde conceptuel : elle est un support cognitif qui témoigne d'une pensée, qui mémorise les mots-clés des réponses à un questionnement, qui schématise l'image d'art à travers des dessins-clés, et qui traduit une sélection de ressemblances entre concepts. La philocarte s'apparente à un "objet discursif" (Jacob, 1996, p.42) en tant qu'elle est une surface de raisonnement, d'exercice analogique et de transposition graphique. On peut donc aussi la considérer comme un "trajet cognitif" (Besse, 2006, p.12) au service d'une réflexion à visée philosophique, voire comme une figuration du philosophe. Car il ne s'agit pas tant de "penser en carte, de donner à la pensée la forme d'une carte [que] de conduire sa pensée comme un déplacement géographique" ou "de penser en géographe" (Besse, 2015, 22:29) en écho au rapprochement que Deleuze & Guattari établissent entre la philosophie et la géographie, comme nous le développons dans la section suivante.

En somme, le processus de "penser en" permet de réfléchir, voire d'évoluer entre topos et logos. Mais l'on peut se demander alors en quoi le topos cartographique est partie prenante du logos métaphorique, et réciproquement. Cette intersection du concret et de l'abstrait questionne l'idée d'une approche philosophique dialectisant le vivre et le penser, selon ce que l'on pourrait nommer une *topologie de l'existence*.

III- LA FINALITÉ PHILOSOPHIQUE À L'INTERSECTION DU CONCRET ET DE L'ABSTRAIT

*"Depuis mon enfance, lorsque je regarde une carte,
je cherche toujours à découvrir une île."*

Sait Faik, *Un point sur la carte*,
Paris, éd. Souffles, 1988, p.23.

Après avoir explicité l'opération cartographique en fonction du paradigme géographique et analysé sa spécificité métaphorique, cette dernière section recentre le prisme de notre étude sur sa dimension philosophique.

Afin d'introduire la finalité philosophique de la cartographie menée ici, nous choisissons de filer la métaphore topologique, à travers la figure insulaire. Et justement nous proposons de *partir de l'île* car la polysémie du verbe "partir" permet d'appréhender ce double mouvement de "commencer par" et de "s'éloigner de" qui s'effectue dans P&C. D'un côté, *partir de l'île* pour les acteurs de l'atelier, c'est commencer par l'île telle une quête pour identifier leur propre singularité, essayer de se rapprocher du "connais-toi toi-même" et de l'assumer face au groupe de discutants. Et de l'autre côté, *partir de l'île*, c'est la *fuir*, tel un exil qui permet de problématiser le réel : sortir du personnel, *exister* étymologiquement parlant, pour évoluer vers une réflexion à portée universelle, philosophique. En fait, cette apparente contradiction tient plutôt de la conjonction car "l'universel est contenu dans le particulier"⁸⁹ comme le disait Joyce (cité par Jousni, 2004, p. 80), car *partir de l'île*, en tant que fragment de continent qui se détache, c'est justement une partie du tout qui s'échappe et qui échappe, qui attire et qui éloigne. En tout état de cause, l'île porte une ambivalence composée de quête de soi depuis le récit d'Homère ou de curiosité, d'investigation à travers l'archétype de *l'île au trésor*. De même qu'il existe des rites de passage, nous suggérons l'idée que l'île est un *lieu de passage* qui permet de "*penser l'intérieur pour penser l'extérieur*" (Milon, 2015). La cartographie de P&C s'inscrit dans cette promesse dans le sens où les élèves partent bien de leur singularité, de leur individualité selon l'approche de "Dewey [qui] a considéré la classe, l'élève et le maître comme un laboratoire où le développement de l'individualité, l'intelligence partagée et la communauté démocratique se répondent et se renforcent mutuellement" (Zask, 2017, p.1). De fait, la réalisation d'une philocarte aide à l'expression d'une intelligence plurielle qui articule d'une part la divergence en parvenant à penser contre soi-même et à envisager l'improbable jusqu'à l'absurde, et d'autre part le discernement en discutant avec les autres à travers une "pensée distributive où chacun des participants contribue au processus de la pensée" comme l'explique Lipman (2011, p.140).

La dimension extérieure concerne donc à la fois l'altérité de leurs condisciples et la mise en question du monde. Et précisément, la philocarte permet de "s'orienter dans la pensée" (Millon, 2015). Mais elle ne propose pas une orientation qui serait paramétrée selon des axes de vérité ou de certitude s'attachant à définir le réel : à l'inverse, elle invite à une circulation dans la pensée qui cherche à re-désigner⁹⁰ le réel. En ce sens, la réalisation d'une philocarte est "une invention car elle révèle et donne à voir ce qui était caché du monde dans un acte de représentation créatif subjectif et partiel d'une réalité inaccessible" (Cassar, 2018, p.9).

C'est pourquoi dans cette dernière section, nous cherchons d'une part à comprendre

⁸⁹ « I write about Dublin because if I can get to the heart of Dublin, I can get to the heart of all cities in the world. In the particular is contained the universal » in Lettre citée dans *James Joyce's Method in Dubliners*, in P. Raftoidi and T. Brown (eds.), *The Irish Short Story*, 1979, p. 128.

⁹⁰ "Empr. au lat. class. *designare* « marquer d'un signe, signaler à l'attention »", site CNRTL.

comment cette "invention" permet de restituer une pensée coordonnant l'espace et le temps. Et d'autre part, nous analysons la portée philosophique de cette cartographie en nous référant partiellement à la "géophilosophie" imaginée par Deleuze & Guattari (1980).

1- Une coordination de l'espace et du temps

Comme certains historiens de la peinture qui interrogent moins le tableau que *l'acte pictural*, voire *l'acte d'image*, "les historiens de la cartographie parlent désormais non plus strictement de la carte, mais des *actes cartographiques*, *mapping*, comme disent les chercheurs en langue anglaise"(Besse & Tiberghien, 2017, p. 14). De sorte que nous considérons ici la philocarte comme issue de multiples opérations qui s'inscrivent dans l'espace et le temps, et plus exactement dans un réseau de spatialités et temporalités. En effet, l'espace se révèle pluriel avec l'espace esthétique de l'artiste, l'espace réflexif de la conversation philosophique et l'espace concret du fond de carte. De même le temps de P&C est polymorphe, à la fois linéaire, cyclique ou suspendu comme nous le verrons. À travers cette coordination de l'espace et du temps, la philocarte s'élabore comme toutes les cartes qui "nous permettent de nous déplacer dans le temps comme dans l'espace, dans l'imaginaire de qui les consulte mais aussi dans la réalité de qui s'en sert pour voyager" (ibid., p. 17). Ici, le voyage est celui de la pensée qui évolue dans le temps, qui se précise, change de direction ou approfondit une question : la carte restitue donc un espace réflexif commun.

En effet, la philocarte est le "résultat d'une opération collective", d'une cartographie dite *participative* dans la mesure où elle se caractérise, selon les termes de Palsky (2018, p.160.) par "une production en commun des informations sur le territoire" et "une expérience ou une connaissance directe du territoire représenté", expérience que nous pourrions qualifier de sensible et de réflexive par rapport à une réalité problématisée. Il est à noter qu'un caractère relativiste pourrait être attribué à la philocarte en ce que les élèves sont en capacité de composer une pluralité d'expressions métaphoriques, selon les correspondances qu'ils tissent à l'aune de leur compréhension, expérience et connaissance des concepts mobilisés dans l'atelier. Néanmoins la finalité de ce travail cartographique n'est ni d'atteindre la vérité ni de multiplier les opinions mais d'autoriser les élèves à exprimer leur pensée, tout en les aidant "à dépasser le relativisme (qui risque d'être absolu) et à cheminer vers la réflexion intersubjective" (Daniel, 2013, p. 4). Il s'agirait donc de parvenir à une intelligence collective dans le respect de la singularité des élèves. Cette perspective semble paradoxale, voire chimérique. Et pourtant comme le développe Fabre citant Bachelard⁹¹, "leur dialogue n'a de sens que dans l'horizon d'une «union des intelligences» car «c'est du *tu* que me vient la preuve de la fécondité de ma propre pensée» (Fabre, 2017, p. 49).

Par conséquent la philocarte vise à montrer le cheminement d'une pensée à la fois singulière et plurielle, elle circonscrit l'espace d'un *être-là* à ce *moment-là*. En réalité, cette coordination de l'espace et du temps se démultiplie car le temps de P&C est protéiforme à cause du caractère modulable du dispositif. Ainsi la complexité de la pensée s'exprime au fil de différentes temporalités que nous analysons à partir des concepts de *khronos*, *kairos* et *aiôn*, concepts du temps développés dès l'antiquité (Cassin, 2004, p.1283). De sorte que la trame de la philocarte est issue d'un enchevêtrement de temporalités qui adjoint plusieurs processus d'ordre rhétorique, cognitif, créatif ou relationnel. Nous proposons une schématisation visuelle en lien avec les trois temps grecs et leurs différentes représentations : linéaire (*khronos*), suspendue ou de l'ordre de la césure (*kairos*), et enfin cyclique (*aiôn*).

⁹¹ Citations extraites de Bachelard (1949, 1970). *Le Rationalisme appliqué*. Paris : PUF.

Ce qui peut interroger ici, c'est donc le rapport au temps, plus précisément la temporalité de la construction de la carte d'une part, et de sa lecture d'autre part. Tout d'abord, il semble évident que l'élaboration de la philocarte relève du *khronos* parce que le dispositif se déroule selon un enchaînement d'étapes successives, minutées, chronologiques à proprement parler. Tout comme l'œuvre-support peut être définie en tant que *lieu d'interrogativité*, le canevas conceptuel qui a émergé de l'atelier Philo renvoie à la projection qui se fait au cours de l'atelier Carto sur un autre espace, celui de la philocarte qui apparaît ainsi comme un *lieu d'intersubjectivité* en ce qu'il se compose d'éléments de questions et d'éléments de réponses. On peut noter enfin qu'à l'issue du protocole, il apparaît donc que la parole sur l'image d'art prend la forme d'une autre image, une image cartographique complexe pouvant elle-même susciter une parole.



Fig.10 Spatialisation linéaire de l'atelier P&C selon le temps du *khronos*

À l'inverse du *chronos*, le *kairos* est qualitatif et non quantitatif, entendu couramment comme "l'occasion propice, le moment opportun" (Comte-Sponville, 2001, p.559). Mais ce mot comporte "à l'origine un sens spatial et désigne un point critique de coupure et d'ouverture" (Balibar, Büttgen & Cassin, 2004, p.814). C'est ce dernier sens que nous rapprochons d'un "point d'articulation ou d'assemblage" (Ibid.) tout comme se décide le choix d'une expression métaphorique dans P&C : c'est la combinaison qui apparaît la plus pertinente pour légèrer la carte, à un moment donné de l'atelier Carto, au sein d'un groupe, à l'intersection de différentes réflexions. Le *kairos* n'est pas de l'ordre de la mesure, il est de l'ordre du surgissement, du choix que l'on tranche.

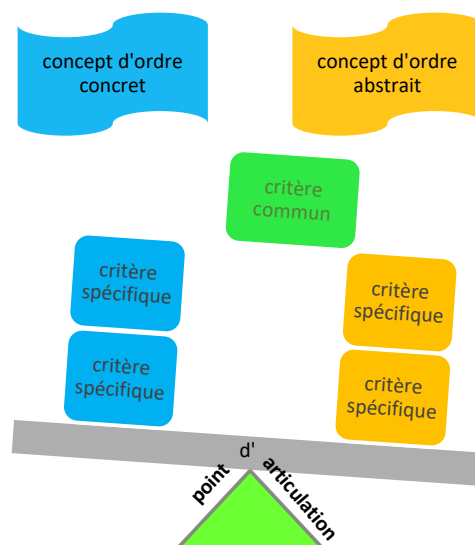


Fig.11 Spatialisation⁹² conjoncturelle d'un moment de P&C selon le temps du *kairos*

⁹² La figure de la balance se réfère à l'un des attributs du *kairos* puisqu'il demande de peser rapidement sa réflexion afin de trancher, de faire son choix de façon opportune. C.f. bas-relief du Musée des Antiquités de Turin : <http://ancientrome.ru/art/artworken/img.htm?id=2638>

Enfin, le temps cyclique, soit l'*aiôn*, entre en jeu avec la mise en œuvre d'un autre atelier à partir d'une philocarte ou méta-atelier qui reviendrait sur son canevas conceptuel et sur la question philosophique, et donc éventuellement sur le fond de carte. Ce temps circulaire intervient également lors d'une exposition des philocartes qui demande une médiation cartographique permettant de reconsidérer les réalisations.

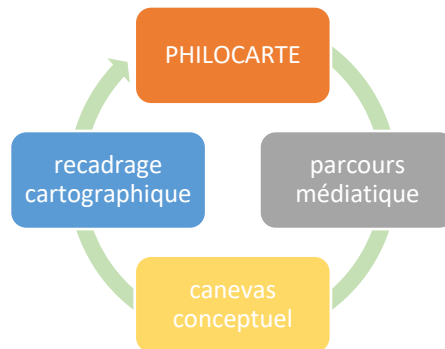


Fig.12 Spatialisation cyclique de l'atelier P&C selon le temps de l'*aiôn*

Car une fois terminée, la philocarte mobilise le regard non seulement pour voir, parcourir l'image du fond de carte mais également pour lire sa légende qui métaphorise l'espace dessiné, les éléments qui le composent. Selon Palsky, "il n'est pas de «lecture instantanée» ou «d'intuition immédiate» : le regard introduit du temps. L'œil suit une trajectoire, il se déplace et s'arrête en certains points."(2017, p.60). L'on pourrait penser que les lecteurs de la philocarte portent à chaque fois un regard subjectif puisqu'il est décroché des circonstances de la construction de la carte. De fait, découvrir une philocarte lors d'une exposition dans laquelle la circulation est libre ou lors d'une présentation qui se veut explicative ne se fera pas de la même façon. Dans le premier cas, le temps de lecture est suspendu et intermittent, au grès des connexions et interactions et il nous semble que la temporalité relève du *kairos*. Alors que dans le deuxième cas, le temps de lecture se fait plutôt linéaire s'inscrivant dans une logique de compréhension par étapes successives relevant alors du *chronos* ainsi que la temporalité de la construction de la carte. Et pourtant, même s'il est irréversible, le *kairos* n'exclut pas de poursuivre l'expérience, de reconsidérer la philocarte établie précédemment. Par conséquent, la légende métaphorique introduit une dimension d'ordre temporel dans le sens où elle témoigne du temps de réflexion qui a généré une re-désignation du réel.

De sorte que "la temporalité qui paraissait étrangère à l'image fixe, cet objet immuable (...) en est bien l'une des dimensions essentielles. L'espace, c'est du temps, un temps figé, aggloméré, un temps implicite. Le temps des opérations, sur et par la carte, le temps d'une lecture et d'un usage, le temps d'une mémoire historique ou personnelle, que le document appelle ou fait resurgir" (Palsky, 2017, p.67). Par là-même, nous pouvons suggérer que la philocarte est performative dans le sens où elle mobilise une coordination d'espace et de temps qui stimule la réflexion. De sorte que la réflexion se construit tout en signalant une compréhension du réel dans l'espace d'une carte, à un moment donné de son existence. En ce sens, la philocarte comme la figure "médiatise la pensée et l'inscrit dans la matérialité du support" (Schmitt, 2019, p. 143) : elle donne à penser en construisant la pensée.

Enfin, à l'échelle d'une séquence pédagogique, une philocarte pouvant se réaliser à n'importe quelle étape, elle relève du moment le plus opportun pour l'apprentissage de l'abstraction, donc du *kairos*. En effet, cette cartographie peut intervenir au niveau d'une introduction par

le sensible, ou en tant que développement pour stimuler une pensée créative, entraînant éventuellement un nouvel atelier Philo, ou bien encore comme une conclusion provisoire afin de formaliser un cycle de réflexion.

À l'issue de cette analyse, on peut se demander comment la coordination de l'espace et du temps prédispose à un questionnement philosophique. Car concrètement, ce dispositif pourrait être mis en œuvre dans un autre champ d'investigation, comme par exemple en l'histoire de l'art afin de montrer en quoi telle œuvre est représentative d'un mouvement pictural, par exemple. Alors d'où vient cette prédisposition philosophique ? Il nous faut pour cela revenir à la métaphore du voyage de l'existence mais aussi considérer celle de Deleuze & Guattari pour qui "penser, c'est voyager" (1980, p.602), une pensée-voyage qui varie selon "le mode de spatialisation, la manière d'être dans l'espace, d'être à l'espace" (Ibid.). De sorte que l'on peut regarder la philocarte comme la trame d'un espace de pensée indexé sur une expérience de vie qui concerne chaque participant de l'atelier. En ce sens, ce n'est pas un support graphique purement formel, c'est une cartographie d'un vivre et d'un penser qui s'organise autour d'une problématisation d'ordre universel, philosophique. Mais plutôt qu'un voyage qui implique une destination, nous préférons l'idée d'exploration philosophique sans pré-destination a priori.

2- La visée philosophique

Cette section vient parachever le cadre théorique concernant la cartographie mise en œuvre dans P&C. Nous explicitons ici sa configuration philosophique, après avoir abordé l'affinité entre cartographie et philosophie à la lumière des cartes métaphoriques du type *Homo viator*, très répandues au XVII^e s. Rappelons brièvement que dans ces dernières, il s'agit d'une philosophie à caractère moral qui utilise un support cartographique pour véhiculer des préceptes d'ordre spirituel, dans le but de mener une existence de "bon chrétien". Par ailleurs, les réalisations du type *Carte de Tendre* se veulent également édifiantes mais dans le champ de la vie amoureuse et relèvent plutôt de l'éthique que de la morale (Filteau, 1979). Dans les deux cas, la cartographie est donc au service d'une pensée en devenant un médium pour diffuser des idées, et afin de faciliter leur compréhension, la philosophie insuffle une métaphorisation à la carte.

Or nous inversons ici la dialectique précédente en nous demandant ce que la cartographie insuffle à la philosophie : nous cherchons à présent à comprendre en quoi la cartographie peut configurer une démarche philosophique. Pour cela, nous nous appuyons partiellement⁹³ sur l'approche "géophilosophique" développée par Deleuze & Guattari (1976, 1980), faisant écho aux travaux de Fernand Deligny (1975), notamment sur les "lignes d'erre" et à la réflexion de Foucault⁹⁴ pour qui la géographie en tant que "modèle de rationalité dans la recherche philosophique" (Antonioli, 2003, p.15) permet une approche du discours et la compréhension des concepts "dans une forme d'extériorité" (Ibid.). Il faut noter également une cohésion avec la recherche en géographie qui se développe dans la même période en termes d'«analyse des flux et des réseaux» (Ibid., p.14).

L'approche de ces philosophes établit une "perspective « spatialisante » et « spatialisée » de la pensée" (Antonioli, 2003, p.8) dans un contexte où la prééminence de l'histoire s'exprime depuis deux siècles environ dans la plupart des questionnements philosophiques. Ainsi la

⁹³ Sans la perspective psychanalytique qui n'appartenant pas directement à notre champ d'investigation nécessiterait des collaborations de recherche et donc beaucoup plus de temps.

⁹⁴ C.f. "Questions à Michel Foucault sur la géographie" in revue *Hérodote*, n°1, janvier-mars 1976.

spatialité "cessant d'être un simple objet de réflexion parmi d'autres, (...) devient un schème de pensée, une manière de poser les problèmes et de construire les concepts – non pas une philosophie de la géographie, mais une « géophilosophie »" (Sibertin-Blanc, 2010, p.225). Pour ce faire, ces auteurs convoquent des outils spécifiques de la géographie, à savoir la carte et la cartographie, qui leur permettent de "créer une rencontre ou une déterritorialisation entre géographie, topologie et philosophie, de s'efforcer de penser la présence d'une spatialité, d'une extension et d'une extériorité, des questions de limite, de frontière et de territoire au sein même de la pensée" (Antonioli, 2003, p.13).

Nous explorons donc le "motif cartographique" (Sibertin-Blanc, 2010, p. 236) pensé par Deleuze & Guattari sans rentrer dans la complexité et les implications de leur réflexion, mais en cherchant les convergences et les divergences possibles entre l'élaboration d'une philocarte et certains aspects de la démarche géophilosophique.

Si nous considérons premièrement le fond de carte de la philocarte, il apparaît qu'il correspond précisément à l'espace de la problématisation de l'œuvre-support. À la différence d'un texte linéaire, chronologique dans l'exposition des idées, le fond de carte présente un cadre conceptuel potentiellement modulable et à entrées multiples. De fait, les élèves peuvent compléter et s'approprier le fond de carte selon leur compréhension de la question posée et leurs références culturelles, et à l'intérieur duquel ils peuvent développer une investigation buissonnière en cohérence avec leur propre expérience. Ainsi la méthodologie mise en œuvre par les élèves rejoint celle de la conceptualisation car selon Deleuze et Guattari, "le fonctionnement cartographique de la création conceptuelle revient à : 1) découper des espaces, tracer des frontières et des ponts, reconfigurer l'espace de l'expérience; 2) pondérer axiologiquement les nouveaux ensembles, les nouvelles voies; 3) reconfigurer l'espace des problèmes" (Morizot, 2012, p.19). Le fond de carte rend compte d'un relief, de ce qui est philosophiquement *saillant*, qui peut être problématisé philosophiquement. En ce sens, la philocarte est bien concrète, elle visualise "un *problème qu'il faut résoudre*" (Ibid., p.18). À la différence de Deleuze & Guattari pour qui la carte est une métaphore du concept, nous envisageons la carte dans sa matérialité car nous la considérons non seulement comme un *outil* réflexif et structurant, mais également comme un *objet* qui tient de l'objectif —en tant que réalité perceptible— et de l'intersubjectif en tant que construction commune à partir de conversation, de contradiction et de convergence d'idées. Les élèves sont autorisés à penser à haute voix, à ne pas connaître la réponse à la question posée : ils ont le droit de chercher à comprendre et ne sont plus assignés à savoir. De fait, au fil des ateliers, les élèves acquièrent des techniques pour généraliser une question philosophique, pour caractériser un concept d'ordre concret—notamment avec un questionnement inspiré des *catégories* ou du système des *Quatre causes* d'Aristote—et développent une confiance en soi pour s'exprimer, une motivation pour participer à un projet collectif et un goût pour l'art. Pour autant, chaque philocarte est unique : elle correspond à une recherche de réponses, à une problématisation d'une œuvre d'art, qui est toujours inédite même si l'œuvre d'art est la même, car elle dépend de la composition du groupe d'acteurs et du contexte de la réalisation.

Deuxièmement, la légende pose la question du sens de l'écriture. Pour Deleuze & Guattari, "écrire n'a rien à voir avec signifier, mais avec arpenter, cartographier, même des contrées à venir" (1980, p.11) et en cela la toponymie métaphorique est une traduction de cette investigation. En effet, le processus de métaphorisation entraîne à "remettre en cause les frontières des concepts philosophiques" (Antonioli, 2003, p. 92) si l'on se réfère à la géophilosophie qui " ne sépare jamais l'espace de la pensée de celui de la géographie, des territoires et des territorialisations" (Ibid.). Et de fait, la recherche de correspondance entre

les deux concepts composant une métaphore nominale demande précisément une détermination et un discernement quant à leurs critères communs, tout comme une frontière se définit à partir de ce qui distingue l'intériorité de l'extériorité d'un espace. De sorte que "la carte comme le concept a une fonction critique au sens étymologique : elle discerne, elle découpe des espaces ou des ensembles" (Morizot, 2012, p.15). Les fonctions "discerner" et "rendre visible" sont déterminants pour la philocarte puisqu'il s'agit pour la réaliser de distinguer des concepts, de chercher leurs attributs communs et de les rendre visible—au-delà de la pensée—grâce à une métaphore d'objet. En ce sens, l'atelier Carto prolonge l'atelier Philo par un travail de "redécoupage" des espaces de réflexion, des relations entre concepts mais également des avis ou arguments développés. Il s'agit bien là d'entraîner les élèves à reconsidérer leur pensée, à problématiser leurs idées et à questionner leurs valeurs. La finalité n'étant pas une remise en question systématique qui pourrait engendrer de la confusion, mais bien plutôt qu'ils parviennent à réfléchir avec discernement, en prenant conscience des influences qui les conditionnent. De plus, l'approche géophilosophique justifie en partie l'utilisation de la topologie de l'œuvre à travers une cartographie plutôt qu'une recherche "hors-sol" d'expressions métaphoriques. Car la mise en espace des métaphores sur la philocarte entraîne les élèves à s'orienter dans le système conceptuel et esthétique d'un artiste. Cette pratique s'avère plus motivante et chargée de sens qu'un exercice artificiel de ressemblances entre deux concepts car elle est contextualisée dans l'espace-temps de l'atelier P&C.

Les philocartes comme " les cartes cérébrales parlent de notre être et de notre vécu, de ce que nous sommes et de notre relation au monde"(Cassar, 2018, p.10). Elles sont révélatrices du vivre et du penser de leurs concepteurs puisque la nomenclature métaphorique se construit non seulement à partir de leur bagage lexical, donc de leur mise en mots du monde, mais également en fonction de leur rapport à la réalité du monde qui les entoure. De sorte que l'on peut avancer avec Cassar que la carte ainsi élaborée est un "support de réflexion philosophique dans la mesure où elle interroge notre place sur terre et dans l'univers, les frontières physiques et symboliques que nous traçons autour de nous, notre représentation du monde" (Ibid., p.13). Dans P&C, l'espace de l'image d'art est considéré comme "opérateur d'investigation" (Ibid., p.14) et la carte métaphorique comme un outil heuristique, qui donne un accès à la connaissance. Et même s'il s'agit d'un accès subjectif car la métaphore révèle une vérité partielle des concepts composés, cette métaphorisation, cette recherche de ressemblances entre concepts devient une "méthode d'explication" (Ibid., p.14), voire d'explicitation du réel. Sur un plan cognitif, la philocarte amène donc ses auteurs à questionner les "lignes de partage" (Antonioli, 2010, p.4) entre des concepts d'ordre abstrait d'une part, et des concepts d'ordre concret abstrait d'autre part. Elle est à chaque fois inédite selon "les aspects du réel" (Ibid.) que les cartographes choisissent de figurer, transfigurer, défigurer. De sorte que nous pouvons avancer avec Tiberghien qu'« il n'existe pas de vérité cartographique, mais [qu'] il y a de multiples manières de rendre compte du monde à travers les cartes. » (2007, p.11). Au-delà, la spatialisation de la réflexion donne lieu potentiellement à une rédaction inachevée et une lecture ouverte, car non seulement la légende métaphorique peut être complétée ou modifiée par ses destinataires mais sa lecture peut s'engager à partir de n'importe quel point de la carte.

Ce caractère quasi-erratique nous amène troisièmement à la dimension de réseau inhérente à la philocarte. En effet, dans notre approche, la carte permet de tracer les différents espaces d'ordre philosophique qui structurent ou du moins composent la problématisation d'une

œuvre d'art pour des regardeurs. Elle devient "un espace hodologique⁹⁵ au sens que Kurt Lewin⁹⁶ donne à ce terme. La carte dessine les espaces mentaux, les espaces problématiques des gens qui ont à s'orienter parmi les problèmes de leur mode d'existence spécifique. " (Morizot, 2012, p.10). Dans P&C, nous parlons de canevas conceptuel pour désigner le réseau de liaisons, de compréhension et de problématisation des concepts qui émergent lors de la médiation artistique, puis de l'atelier Philo. Ce réseau est restitué par la carte heuristique qui s'élabore pendant l'investigation philosophique. Son architecture invite à diverger, compléter, nuancer, ramifier, à revenir sur les idées. Elle permet de sortir d'une pensée linéaire et ordonnée, orientée vers une seule réponse, à la recherche d'une seule vérité. L'élaboration d'une philocarte est donc un exercice d'équilibre entre la recherche de vérité qui ne prétend pas être exclusive et l'acceptation des singularités des idées qui tente d'éviter un relativisme trop facile.

La structure en réseau entre en résonance avec la métaphore du *rhizome*⁹⁷ élaborée par Deleuze et Guattari (1976, 1980) qui "s'oppose à toute la tradition « arborescente » du livre, qui fait de l'arbre le modèle du monde et du texte qui est censé le représenter" (Antonioli, 2010, p.2).

De la sorte, l'approche philosophique s'autorise non seulement une multiplicité de formes mais comme le rhizome, elle "oppose à la verticalité et à la visibilité des branches, des ramifications invisibles et souterraines qui produisent en surface des structures horizontales qui s'étendent dans toutes les directions" (Ibid., p. 3). Si l'on établit un rapport analogique avec la carte, elle "apparaît ainsi comme un outil qui vise à multiplier les voies d'accès au réel, qui affirme la complexité, la multiplicité et la singularité grâce à une activité de production et de construction d'un sens qui n'est jamais donné préalablement" (Antonioli, 2010, p.6). Cette idée s'illustre bien dans la diversité de production cartographique alors que l'œuvre-support est la même et les percepts sensiblement identiques. En effet, les cartes métaphoriques apparaissent comme des parcours cognitifs des élèves, à chaque fois différents. Il s'avère que si le choix de la question universelle est différent alors la conversation philosophique mobilise des concepts différents ou si les participants sont différents, leurs références existentielles et culturelles sont diverses. Donc au final, la carte réalisée est tout à fois singulière et multiple.

La pensée créative, et plus spécifiquement métaphorique, relève semble-t-il de cette organisation : elle se développe à travers les conjonctions et les écarts du langage, l'espace de la réflexion devient ainsi une carte selon une projection modifiable, inversable, à géométrie variable selon la problématique choisie. En ce sens, la philocarte est une des explorations possibles d'une question philosophique, une "expérimentation" d'un penser philosophique qui tâtonne vers la conceptualisation. Les espaces mentaux à travers lesquels s'élaborent les métaphores nominales sont comme autant de "contrées à venir", celles de l'abstraction. Au final, la philocarte devient un lieu d'existence, à la fois habité par une expérience et traversé par une réflexion : à l'intersection d'un vivre et d'un penser. Ainsi "il ne s'agit pas de produire

⁹⁵ du grec *hodos*, route. "Espace plein de vecteurs, de tensions, de lignes de force" in Sartre, Imaginaire, 1940, p. 222). HODOLOGIE : "étude de la connectivité entre les neurones". HODOGRAPHIE : "description des routes, des rues". Site CNRTL.

⁹⁶ "Le terme *hodologie* apparaît pour la première fois chez le psychologue Kurt Lewin (1890-1947). Celui-ci élabore une théorie du comportement humain qui réintroduit l'individu dans son environnement. En resituant l'individu isolé de son background en situation dans son environnement, Lewin implique que la conduite de tout individu est relative à son environnement géographique mais aussi psychologique." (<https://d-marches.org/2014/12/04/terminologie-2-hodologie-vs-walkscape/>)

⁹⁷ " Le rhizome est à l'origine un terme de botanique : il s'agit de plantes à tige souterraine qui poussent des bourgeons au dehors et émettent des racines adventives à leur partie inférieure." (Antonioli, 2003, p.94-95)

des calques mais de tracer des cartes qui peuvent toujours être ouvertes, déchirées, renversées, connectées dans tous les sens et dans toutes les dimensions, qui sont toujours à entrées multiples et en prise avec le réel" (Antonioli, 2003, p.98).

Quatrièmement, malgré cet apparent désordre, la cartographie est pensée selon un système de coordonnées. Rappelons brièvement quelques éléments de définition : "la carte, qui est la contrainte de représenter une sphère sur un plan, est caractérisée par la projection, la fonction mathématique qui fait correspondre un point de la sphère (défini par sa latitude et sa longitude) à un point de carte (défini par exemple par ses coordonnées cartésiennes x et y)." (Capderou, 2018, p.92). Selon Deleuze et Guattari, " le monde est fait de multiplicités qui s'étalent sur un même plan" et "chaque être sur cette surface infinie est composé d'agencements et de parties (sa *longitude*), dont les rapports ne cessent d'être modifiés par le dehors, par les rencontres qui l'affectent, augmentant ou diminuant sa puissance d'agir et d'exister (sa *latitude*). Philosophe est ainsi, hors toute métaphore, une activité incessante de cartographie, qui croise les latitudes et longitudes toujours en devenir de chaque aspect du réel" (Antonioli, 2010, p.6).

D'après Deleuze, nous sommes amenés à "créer des concepts pour *se protéger du chaos (...)* : le concept fonctionnerait comme une carte pour s'orienter dans le labyrinthe de l'expérience, océan de dissemblance (...). S'orienter signifie d'abord produire un système de coordonnées, des points cardinaux, pour constituer des repères minimaux permettant de tracer des trajets vers des objectifs évalués comme bons, pour explorer/expérimenter, c'est-à-dire tracer des lignes de fuite." (Morizot, 2012, p.1-2). Il nous semble que la métaphore du labyrinthe permet de visualiser ce qui motive la réalisation d'une philocarte car au fond, il s'agit de s'orienter dans le "chaos" généré par l'univers d'une œuvre d'art. Afin d'éviter une éventuelle confusion, il est essentiel de préciser le rapport d'analogie entre carte et concept qui est efficient dans la vision de Deleuze & Guattari car comme le souligne Morizot, "le concept n'est pas et ne ressemble pas à une carte du point de vue de sa morphologie. C'est du point de vue des opérations que nous estimons qu'il y a analogie. (...) Le concept n'est pas une carte, c'est l'opération de création d'une carte et l'opération d'utilisation d'une carte qui sont analogues à la création et à l'utilisation de concepts. Le concept se fabrique comme une carte – il procède à un nouveau découpage – et fonctionne comme une carte – il fait conquérir un point de vue zénithal, et permet ainsi de s'orienter dans l'expérience." (Morizot, 2012, p.5). Enfin la conception géophilosophique justifie cette analogie entre carte et concept car "comme la carte, le concept est un objet, comme la carte il est un outil qu'on peut posséder ou non, acquérir ou non. Comme la carte, il est nécessaire de savoir le lire pour l'employer" (Ibid.). De fait la philocarte n'est vraiment lisible que par la médiation des élèves cartographes et elle peut s'acquérir à condition de *converser* avec elle, comme une mise en abyme de la médiation artistique qui invite à converser avec l'œuvre-support.

Si donc créer des concepts permet de "s'orienter dans l'expérience" comme l'analyse Morizot (2012), nous parlerons d'abord d'expérience d'ordre esthétique, puis d'ordre philosophique. Les élèves ne créent pas de nouveaux concepts mais ils recomposent des concepts : ils nomment leurs attributs, trouvent des correspondances entre eux, les distinguent, et en ce sens ils les réinventent, ils les investissent de leur propre expérience. Dans l'atelier Carto, cette analogie opératoire entre carte et concept, est mise en œuvre à travers la philocarte en tant qu'elle est abordée comme un relevé possible de *coordonnées*, de *repères*, de *trajets* : elle permet d'éprouver une réflexion pratiquement, en recomposant les concepts d'ordre concret et d'ordre abstrait.

La philocarte a "pour fonction de créer de nouvelles constellations de sens et ouvrir de

nouveaux univers de référence" (Morizot, 2012, p.19) même si l'approfondissement conceptuel reste limité à la recherche de ressemblances entre deux concepts. Ce faisant, elle permet aux participants de prendre des repères avec une méthodologie afin de développer une posture d'investigation et un esprit critique entre autres compétences cognitives, mais en aucun cas elle ne prétend être un "moyen de contrôle de la réalité" (Ibid.) comme pouvaient l'être les cartes morales du XVII^e s. Dans P&C, l'expérimentation se joue surtout dans la pratique d'une pensée plurielle, et ouverte : la philocarte est présentée à d'autres regardeurs qui chercheront à leur tour à comprendre leurs "chemins intérieurs" dans l'espace de la question posée. La finalité n'est donc pas de construire des réponses fixes mais bien d'explorer des questionnements interférents.

Cinquièmement, nous revenons sur la distinction entre *carte* et *calque* posée par Deleuze et Guattari (1980) avec la réflexion de Christian Jacob pour qui la carte ne *représente* pas le territoire. En effet, cet historien "réfute le rôle de représentation objective et neutre d'un espace " à la carte. Il rappelle que la carte "crée des polarités dans l'expérience de l'espace, qui n'y étaient pas présentes, comme les frontières entre Etats n'existent pas sur le territoire" (Jacob, 1992, p. 29). D'une certaine manière, c'est également le cas de la *philocarte* qui propose un espace de réflexion en introduisant des "polarités", par la métaphorisation des éléments graphiques, qui n'existent pas dans l'œuvre-support de façon explicite et qui sont inédites pour chaque nouveau regardeur tant elles révèlent une compréhension spécifique à chacun. Ainsi la philocarte ne décalque pas l'espace de l'œuvre-support, elle le recompose en restituant le parcours réflexif et sensible de ses cartographes. À ce sujet, il est éclairant de rappeler que Deleuze a également exploré le rapport d'analogie qui peut se tramer entre une œuvre d'art et la cartographie. Comme le souligne Antonioli, " il y a toujours des cartes et des trajets dans l'œuvre d'art, que Deleuze décrit ici⁹⁸ comme un *cairn* (un amas artificiel de pierres), un processus impersonnel qui compose son unité avec les pierres apportés par différents voyageurs. L'œuvre d'art comme cartographie permet de concevoir un entrelacement des espaces et des temps, de l'extension et des intensités, (...) de traduire des ambiances et des milieux en couleur, son ou écriture."(Antonioli, 2010, p. 11). Voilà une belle métaphore pour expliquer ce que la médiation artistique tente de révéler puisque pendant cette phase de P&C, les élèves tels des voyageurs posent leur regard sur l'œuvre-support et assemblent leurs idées, réflexions et récits comme autant de pierres qui reconstituent leur *cairn* intérieur. Pour Deleuze, les installations de sculpture contemporaine notamment génèrent " des trajets extérieurs, mais ces derniers ne dépendent que de chemins intérieurs" (Ibid.p.12). Ainsi la philocarte se coordonne à la croisée d'un parcours philosophique et d'une invitation artistique, elle s'apparente à un système d'orientation qui mobilise l'investigation et la sensibilité, en articulant pensée créative et pensée logique, en reconsidérant le réel d'une œuvre d'art à la lumière de nos expériences de vivre et de penser.

En somme, nous pouvons admettre que la carte "fait faire le mouvement, et aide à le faire. Elle est elle-même mouvement : on l'emporte avec soi, on s'y retrouve et s'y perd, on la replie pour la déplier autrement, on en déchire un morceau, on en récrit un autre, on lui superpose d'autres cartes. . (...) Elle n'est pas un instrument de réflexion mais de mobilisation; elle n'est pas un moyen de reproduire une réalité supposée préexistante, mais un opérateur d'exploration et de découverte créatrice de réalités nouvelles" (Sibertin-Blanc, 2010, p.227-228). Et si nous déclinons le terme de *plier*, nous parvenons ainsi à toute une série métaphorique d'opérations cognitives qui permettent d'aborder le *complexe*, terme partageant d'ailleurs quelques racines avec le pli. Ainsi *déplier* correspondrait à une démarche

⁹⁸ C.f. Gilles Deleuze (1993). *Critique et clinique*, p. 88. Paris : éd. de Minuit

d'explication—expliquer, *sortir des plis* stricto sensu— notamment dans la composition de la métaphore nominale qui introduit un concept d'ordre concret qui explicite partiellement le concept d'ordre abstrait. Tandis que *replier* rendrait plus complexe la compréhension du réel en rajoutant dans la pensée des reliefs, en tant qu'obstacles à une pensée fluide. Quant à *multiplier*, cette opération autoriserait une pensée divergente, ouverte et émancipée de la recherche d'une seule vérité.

La carte organise une dynamique qui peut paraître paradoxale : "elle est à la fois le terme d'un processus de transformation des données, et le point de départ de leur examen critique" (Jacob, 1996, p. 43-44) comme nous l'avons analysé précédemment dans la spatialisation cyclique de l'atelier selon le temps de l'*aiôn*. Ce double critère de "terme de processus" et de "point de départ" caractérise la philocarte en ce qu'elle est une étape transitoire dans l'apprentissage de la conceptualisation. Elle est un instrument à générer du sens figuré, à révéler une polysémie insoupçonnable, à repositionner son regard sur ce qui nous entoure, "terra incognita" du monde contemporain, sur ce que l'on ne voit pas ou plus.

Au fond, la cartographie philosophique met en scène l'idée que "l'existence, à l'image du monde, n'est autre qu'un espace à parcourir, à découvrir et à inscrire" (Caron, 2002, p.72). On pourrait ainsi imaginer la constitution d'un atlas de philocartes comme autant de relevés préparatoires à la compréhension de concepts de plus en plus complexes, approfondissant le rapport à l'abstraction des élèves et leur questionnement sur l'existence.

En ce sens, "la carte exprime l'identité du parcours et du parcouru. Elle se confond avec son objet, quand l'objet lui-même est mouvement" (Deleuze, 1993, p.81). Elle serait à la fois carte d'identité et carte d'invitation puisque l'approche philosophique qui la sous-tend est de l'ordre d'une *pensée des devenirs* dont se réclame Deleuze. La conception du *devenir* est particulièrement pertinente si l'on considère la philocarte comme une projection de devenirs dont le "terme est pris à son tour dans un autre devenir qui fait bloc avec le premier" (Antonioli, 2003, p. 100). De fait, la philo-cartographie apparaît comme une mise en réseau d'une multiplicité d'entrées conceptuelles susceptibles d'être transformées selon le regard porté sur le réel, réel que nous traversons et qui nous habite.

À notre niveau, nous visons à poser les bases d'un dispositif de philo-cartographie dont la mise en œuvre est modulable, de l'ordre du *devenir* précisément, car il articule une dimension empirique de la compréhension des concepts et une pratique de la pensée créative. D'une part, la place donnée au réel est ici prégnante dans la composition des expressions métaphoriques tant elle révèle une multiplicité de relations entre le concret et l'abstrait, multiplicité corrélée à l'expérience des participants. D'autre part, la pensée métaphorique les engage à désigner le réel de façon presque fugitive, poétique et ouverte déliant ainsi les certitudes et les normes qui arriment leur réflexion.

Au final, il apparaît que l'élaboration de la philocarte est le centre de gravité du dispositif : c'est là que l'apprentissage de l'abstraction via l'opération métaphorique est le plus dense. De fait, la métaphore amène à "penser l'inconnu à partir du connu. Or, c'est précisément le cas de la situation pédagogique puisque, par définition, ce qui est à apprendre n'est pas encore connu !" (Pirrotton, 1994, p. 8). Car c'est bien la vertu pédagogique de la métaphore qui "permet d'accéder à un niveau enluminé de réflexion et d'imagination" (De Peretti & Muller, 2006, p.7), d'accompagner la recherche de sens et de "colibriller"⁹⁹ comme nous l'abordons dans le chapitre suivant.

⁹⁹ En référence à la métaphore du colibri développée par de Peretti et Muller pour évoquer "l'élégance en vue d'ajuster sa présence-distance aux élèves" (2006, p.12-19).

Chapitre 5

PÉDAGOGIE ET PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION : UN DISPOSITIF COMPLEXE ET PAR PRINCIPE, EXPÉRIENTIEL

*"Le voyage des enfants, voilà le sens nu du mot grec pédagogie.
Apprendre lance l'errance".*

Michel Serres, in *Le Tiers-Instruit*,
Paris : Gallimard, coll. Folio, 1991, p. 28.

L'objectif de ce chapitre est de compléter les références théoriques mobilisées dans cette recherche en vue d'un essai de modélisation de P&C. Il ne s'agit donc pas de questionner le statut épistémologique de la pédagogie mais d'analyser les multiples influences qui sous-tendent l'architecture de notre dispositif.

Avant de présenter le plan de notre analyse, il nous semble judicieux d'explicitier les trois mots-clés qui composent le titre de ce chapitre. Tout d'abord, le mot *dispositif* se réfère à la terminologie astolfienne en tant que " sorte de « *disposition* » des savoirs autour du groupe apprenant, de manière à laisser la situation qui a été instaurée produire par elle-même ses effets." (Astolfi, 2002, p.10). Ce type d'enseignement, "construction, à la fois raisonnée et ouverte" (Ibid.) confère "à la pratique de classe son statut d'événement singulier, ne se reproduisant jamais à l'identique" (Ibid., p.11) comme nous l'expliquons plus loin. Au-delà de cette définition, il faut rappeler que P&C est un dispositif en lien avec la *Philosophie pour enfants* qui, selon Daniel (2008, p. 45) "est un outil pédagogique issu d'une philosophie de l'éducation pragmatiste et des thèses constructivistes". Et c'est en ce sens que P&C peut être défini précisément comme une application possible de cet outil pédagogique, en permettant de s'initier à la problématisation par une médiation artistique, au discernement par la comparaison de concepts, et à la conceptualisation par la métaphorisation.

Ensuite, l'adjectif *complexe* se réfère à la terminologie de Morin (1990) pour qui "*la pensée complexe* est tout d'abord une pensée qui relie. C'est le sens le plus proche du terme *complexus* (ce qui est tissé ensemble). Cela veut dire que par opposition au mode de penser traditionnel, qui découpe les champs de connaissances en disciplines et les compartimente, *la pensée complexe* est un mode de *reliance*. Elle est donc contre l'isolement des objets de connaissance; elle les restitue dans leur contexte et, si possible, dans la globalité dont ils font partie." (2008, p.77). L'organisation pédagogique de P&C s'inscrit dans cette façon de réfléchir notamment à travers la *pensée dialogique* comme nous le développons dans les sections suivantes.

Et enfin, le mot *expérientiel* recouvre plusieurs connotations dans ce titre, selon une entrée étymologique, selon la dimension empirique de cette recherche et enfin selon le vécu des élèves. Concernant l'étymologie d'*expérience*, Cassin nous rappelle que ce mot «provient du latin *experientia*, "essai, épreuve, pratique, expérience". De la même famille que *periculum*, "épreuve, risque" ou que *peritus*, "habile, expert". (...) Le mot connote ainsi à la fois une percée et une avancée en soi et dans le monde, un gain de connaissance et l'habileté cumulée d'un acquis.» (2004, p.436). Nous retenons le sens de *l'essai* dans les pas de Montaigne, car ce dispositif permet de *faire un essai* à proprement parler, d'élaborer une ébauche de savoir tant

ce dernier se compose et se complexifie tout au long de l'existence si l'on prête vraiment attention aux infimes étapes de son déploiement. Quant à la connotation d'*épreuve*, elle renvoie le dispositif à l'idée d'une *mise à l'épreuve*, dans le *risque* d'un devenir apprenant et d'un devenir enseignant : élèves et professeurs s'approprient les fragments de connaissance qui les concernent, comme dans un jeu où chacun investit les règles et le terrain de jeu à sa mesure. Ils prennent ainsi le *risque* de perdre des idées (parfois trop bien) *reçues*, de faire le deuil de certitudes complaisantes, et paradoxalement celui de découvrir aussi d'autres perspectives de compréhension. Enfin, le sens *pratique* de l'expérience renvoie à la dimension empirique de cette recherche avec l'idée d'une tentative de construction des savoirs. En effet, le déroulé même de la recherche a, de fait, suivi des étapes progressives passant d'un premier vécu dans la phase liminaire, à l'analyse et à l'amendement par la rigueur du cadre scientifique dans la phase centrale, et enfin à un essai de modélisation dans la phase perspective en tant que non fixe puisque la pédagogie mise en œuvre ici est ouverte et mutable, et que la modélisation n'est pas un schéma dogmatique, mais un schéma qui guide, qui oriente l'activité. De sorte que la dimension expérientielle du dispositif est tangible quand nous établissons une distinction entre les termes d'*expérimentation* et d'*expérience*. Le terme *expérience* correspond en général à la dimension empirique de la recherche. Il recouvre en particulier les actions menées directement et en autonomie par la chercheuse, i.e. l'animation de P&C dans des écoles du Tarn de 2015 à 2018, le passage des tests basés sur le protocole de P&C auprès des classes pratiquant P&C et des classes contrôle. *Expérience* relève en ce sens d'une recherche-action dans la mesure où, en tant que chercheuse, nous participons directement à la mise en œuvre de la situation pédagogique étudiée, questionnons notre pratique, modulons éventuellement le protocole au fil des séances et associons ponctuellement l'équipe enseignante à la recherche. Action et réflexion sont ainsi conjuguées pour analyser et comprendre un dispositif expérientiel dans une dynamique participante. En revanche, le terme *expérimentation* renvoie à la dimension logistique de l'expérience. Il recouvre notamment les actions menées dans le cadre de la recherche ICÉ, en collèges et écoles du Puy-de-Dôme, à savoir la formation d'enseignants au dispositif P&C afin qu'ils le pratiquent dans leurs classes, le passage des tests d'écrit philosophique auprès des classes philosophant et de classes-contrôle, des pré-tests et post-tests basés sur le protocole de P&C en 2016/17. *Expérimentation* est donc à prendre ici avec une connotation de systématique dans une démarche scientifique prescrite, encadrée et planifiée, privilégiant la dimension quantitative et le traitement statistique des données. Le champ d'investigation spécifique à P&C est ainsi adossé à une plus vaste recherche autour de la Philosophie pour enfants. Par ailleurs, au niveau du dispositif proprement dit, le sens *pratique* de l'expérience se réfère aux questions posées dans les ateliers P&C qui concernent l'expérience de la vie. De sorte que l'on peut qualifier P&C de *dispositif expérientiel par principe*, dans le sens où les élèves sont invités à participer à une activité qui privilégie l'authenticité des vécus et la compréhension de sujets existentiels, et non la recherche d'une réponse attendue, plus ou moins programmée au final par une convention scolaire.

Après ces quelques précisions, nous prenons le parti d'analyser P&C selon un fil conducteur qui traverse les trois niveaux de la pensée pédagogique tels que Meirieu les détermine : "le pôle axiologique, ou la dimension des valeurs, le pôle scientifique ou la dimension des connaissances psychologiques, sociologiques, linguistiques, épistémologiques, etc., et le pôle praxéologique, ou la dimension des outils et instruments mobilisables pour l'action" (Meirieu, 2005, p. 632).

Selon une logique vivante, en prise avec le réel de l'apprendre, nous inversons l'ordre donné par Meirieu en commençant par la dimension pratique du dispositif afin de faciliter la compréhension de sa construction et de rendre compte du processus pédagogique qui s'apparente à un cycle comme nous le développons plus loin. C'est pourquoi dans une première partie, nous analysons le versant praxéologique de P&C en distinguant deux dimensions de la pratique, à savoir la pratique en termes d'action (*praxis*) d'une part, et en termes de production (*poiésis*) d'autre part, puis en présentant les apprentissages qui en découlent potentiellement.

Puis dans une deuxième partie, nous abordons le versant théorique du dispositif, c'est-à-dire le "pôle scientifique" selon la terminologie de Meirieu, en esquissant une pensée dialogique de la pédagogie. Ainsi en réfléchissant à travers les tamis d'une pensée disjonctive qui dialectise concepts et pratiques, approches et méthodologies, nous déclinons quelques axes structurant P&C tels que l'être-devenir, l'accompagner-partager, et l'évaluer-observer.

Enfin, pour clore cette approche ternaire, nous étudions le versant axiologique du dispositif en essayant d'articuler une éthique de la considération (Pelluchon, 2018) aux valeurs et idéaux qui étayent notre démarche et en proposant un "penser en" appliqué à la pédagogie qui rende compte de la recherche de cohérence qui nous anime.

I- UNE PRATIQUE ENTRE PRAXIS ET POIÉSIS : ENTRE ACTION ET PRODUCTION

Rappelons tout d'abord que le terme de *praxis* fait référence à la pensée d'Aristote développée dans *l'Éthique à Nicomaque*, "qui l'oppose à la *poiésis* et le met en relation avec une éthique et une politique de la *prudence*" (Balibar, Cassin & Laugier, 2004, p.988). La *poiésis* renvoie à "la faculté d'œuvrer" dans le sens de *production, création* alors que la *praxis* renvoie à "la faculté d'agir" dans le sens *d'action* (Ibid. p. 990). Selon Aristote, "la *poiésis* a une fin différente d'elle-même, tandis que la *praxis* n'en a pas" (*Éthique à Nicomaque*, VI, 1140b 6-7). Danon-Boileau explique précisément cette distinction dans "la dimension *interne* ou *externe* du but qui caractérise l'essence d'un procès" (1991, p. 19). Ainsi la *poiésis* est définie comme "une action qui tend vers un but qui lui est *extérieur*" alors que la *praxis* est "au contraire toute activité qui ne vise que son propre exercice" (Ibid.).

Appliquée à la sphère pédagogique, Imbert prévient que "la distinction *praxis/poiesis* nous engage à repérer la pente où peuvent se laisser aller à leur tour les pratiques pédagogiques : celle d'une pure et simple *poiesis*, d'une *fabrication*, d'une activité de production et de transformation." (2018, p. 361). Nous soulignons qu'un apprentissage-enseignement dominé par la *praxis* serait tout aussi déséquilibré par manque de matérialité, de tangible. C'est pourquoi P&C vise à mettre en œuvre un enchaînement de *praxis* et de *poiésis*. Plus explicitement, en termes de *praxis*, donc en termes d'action, le dispositif fonctionne selon différents cycles de compréhension faisant intervenir le regard, la parole, l'écrit, le dessin. Ces différents modes offrent aux élèves une différenciation dans l'accès à la réflexion, à la problématisation et la conceptualisation. De sorte que qu'ils pourront participer sous telle ou telle forme d'action comme par exemple regarder, écouter, questionner, problématiser, comparer, discerner, compléter, exemplifier, reformuler, dessiner, colorer, harmoniser, argumenter, distinguer, associer, abstraire. Cette diversité d'actions permet aux enseignants de concevoir un développement fluide de chaque atelier en phase avec les élèves, selon leurs affinités intellectuelles et sensibles.

Cette pratique ouverte s'équilibre avec des moments de *poiésis*, de fabrication notamment

d'outils qui apportent aux élèves des points de repères méthodologiques pour participer à leur mesure et pour avancer dans leur réflexion, et vers un développement de l'abstraction. Ainsi en est-il des écrits intermédiaires que sont les listes de mots-clés qui serviront à créer des questions philosophiques ou à critérier des concepts, ou bien encore de la carte heuristique des échanges philosophiques qui facilite l'ancrage des idées mais aussi leurs ramifications, leurs nuances.

Poiésis et praxis constituent donc un couple complémentaire comme nous le verrons ci-après.

1- La logique d'une praxis

Le dispositif est structuré par trois types d'actions : *considérer* lors de la médiation artistique, *philosopher* lors de l'Atelier Philo et enfin *modéliser* lors de l'Atelier Carto dans la synergie d'un geste graphique et d'une traduction métaphorique.

Comme l'illustre la figure ci-dessous, P&C se caractérise par un enchaînement d'actions complexes mobilisant tour à tour le langage iconique, verbal et écrit à chaque étape du protocole.

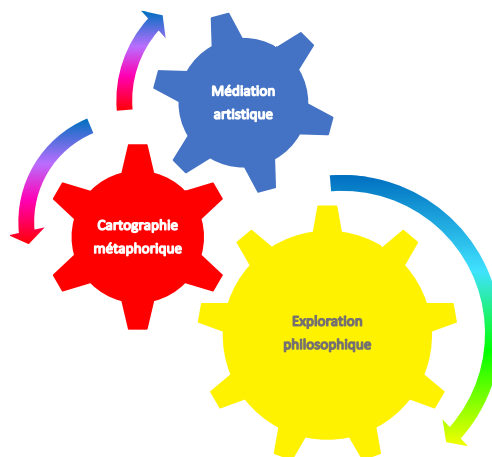


Fig.13 : Les articulations praxéologiques de P&C

Nous nous proposons d'explorer ces étapes en termes de praxis, à partir des dimensions déterminées par Astolfi (2002), à savoir : projective, stratégique, dialogique et tactique.

a- La dimension projective

Elle caractérise le dispositif dans sa capacité à "organiser les actions didactiques autour d'un objectif, qui constitue le cœur d'un projet volontariste" (Astolfi, 2002, p.10).

Outre les objectifs communs à pratiquement tous les courants de PPE, la dimension projective de P&C se structure autour d'un objectif spécifique qui est de développer une compréhension du sens figuré des mots, renforcée par la cartographie. L'axe central du projet est d'entraîner les enfants à la conceptualisation, et par là-même de développer leur rapport à l'abstraction. Pour atteindre cet objectif, les actions didactiques qui entrent en jeu sont multiples : animer une discussion, aider à nommer, mettre en lien les idées exprimées, aider à mobiliser les ressources tant affectives que cognitives, encourager et stimuler les élèves, faire des retours, questionner les élèves, favoriser les interactions, assurer un cadre de référence.

b. La dimension stratégique

La dimension stratégique du dispositif concerne la combinaison de multiples paramètres — contextes, méthodes, modalités d'organisation, moyens—visant une congruence optimale.

Au niveau du contexte institutionnel, il s'avère que P&C répond complètement aux attendus du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹⁰⁰ comme la plupart des dispositifs de débats ou de pratiques orales.

Au-delà du contexte institutionnel, une autre échelle de contexte est à considérer, celui de l'établissement scolaire. En effet, la pratique régulière d'échanges collectifs, surtout s'ils sont à visée philosophique, entraîne chez les élèves des modifications de comportements, de façons de parler, de modes de pensée qui se diffusent dans l'établissement, et donc une vigilance est à porter afin d'éviter des décalages relationnels, voire d'appartenance. De sorte qu'il est préférable de pratiquer un tel dispositif en cohérence avec le projet d'école, et dans le meilleur des cas avec un projet de cycle qui coordonnerait plusieurs classes de l'école.

La dimension stratégique comporte également le choix des méthodes mises en œuvre. Le dispositif P&C articule trois méthodes selon les différentes phases du protocole. Ainsi la phase de médiation artistique se fonde sur une *méthode active ou de découverte* dans le sens où les élèves- spectateurs tâtonnent dans la recherche de compréhension de l'œuvre d'art, et ils s'appuient sur leurs expériences personnelles. De plus, cette approche favorise tout à la fois le conflit intra-cognitif, amenant les élèves à se remettre en question, et une co-élaboration par le groupe d'une réponse plurielle. Puis dans la phase de discussion proprement dite, c'est une *méthode de questionnement ou maïeutique* qui fait émerger les représentations, les avis des participants, et permet la construction de leur pensée en faisant des liens, en donnant du sens aux idées exprimées au fil des échanges. Enfin la phase de cartographie fait appel à une *méthode démonstrative* car l'animateur qui a réalisé le fond de carte montre, de fait, aux élèves comment représenter les concepts, fait reformuler les références à l'œuvre-support visant à terme l'appropriation de la démarche.

La dimension stratégique du dispositif tient également dans les modalités d'organisation dans l'espace, dans le temps et dans les actions des participants. En effet, cette pratique demande la mise à disposition d'un espace dégagé facilitant les échanges et la réalisation graphique d'une carte aux dimensions relativement conséquentes afin de permettre un travail collectif et pour être exposée (1m50 X 1m50). Dans le temps, le protocole se déroule sur une durée de trois heures mais la personne qui anime peut moduler cette organisation selon ce qui se passe dans l'atelier, le sujet de discussion motivant plus ou moins les participants, selon leur concentration ou la complexité de la question. Il s'agit là de rester dans le rythme des élèves, de prendre en compte leur temps de réflexion et d'action.

Au niveau des actions, les dimensions individuelle et collective sont en interaction permanente. Ainsi lors des activités orales, la modalité collective est au service de l'individu dans le sens où la personne qui anime veille non seulement à relever les liens entre les idées des participants mais valorise également les prises de position singulières : l'objectif étant de favoriser l'émancipation des êtres au sein d'un groupe constructif, même si tout le monde n'est pas d'accord. Inversement dans la phase Carto, l'action de chaque individu est au service d'une réalisation collective. Cette fois-ci la dimension individuelle s'exprime par la peinture de la carte et l'écriture de la légende, dans un esprit coopératif, puisque l'objet final est une composition plurielle.

Enfin la dimension stratégique comporte la prise en compte des moyens matériels, à savoir

¹⁰⁰ Consultable en ligne sur le Site du Ministère de l'Éducation Nationale :

<http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

l'équipement de vidéoprojecteur permettant la projection de l'image d'art et le matériel de peinture afin de réaliser une carte collective en grand format.

c- La dimension dialogique

Selon Astolfi, cette dimension du dispositif est "liée à la connaissance de l'apprenant comme sujet autonome (disposant de ses représentations propres comme de ses orientations cognitives et socio-affectives) et au respect des caractéristiques du groupe en formation, avec ce que cela suppose d'écoute, de négociation, d'interactions empathiques" (2002, p.10).

Le dialogue, qu'il se déploie entre les élèves, entre les élèves et la personne qui anime ou encore à l'intérieur de soi, est au cœur de P&C. Par sa visée émancipatrice et humaniste, ce dispositif pédagogique articule oral réflexif et valeurs démocratiques. Ici le dialogue est considéré en termes de discours ou de *posture* qui, selon Bucheton "(...) est une manière de s'engager dans une tâche, de la poursuivre, de la détourner, de l'abandonner, de la refuser, de la questionner. Chaque posture est la mobilisation et la concaténation singulière (un nœud) d'un ensemble complexe de gestes, de savoirs, d'intérêts, de formes diverses de l'engagement" (2017, p.2). P&C apparaît donc comme une mise en scène de ce jeu dialogique entre éducateur et élèves, ajustant postures d'enseignement et postures d'apprentissage (Bucheton & Soulé, 2009).

Du point de vue de la personne qui anime le dispositif, les postures alternent entre celle *d'accompagnement*, de *lâcher-prise* et celle dite *du magicien* (Bucheton & Soulé, 2009). En effet, la posture *d'accompagnement* caractérise notre approche car il s'agit avant tout d'aider les élèves — par des reformulations, des questions, des mises en relation avec d'autres idées exprimées—à mobiliser des habiletés de pensée. Le degré de guidance de l'adulte devrait s'amoinrir au fil des séances, favorisant les prises de paroles des participants et une autonomie de recherche (références, outils). Cette posture est nuancée par celle de *lâcher-prise* quand l'animateur autorise les élèves à s'exprimer librement et à explorer leurs hypothèses de compréhension. Au fond, l'adulte accepte que lui échappent non seulement le choix de la question mais également les réponses que les élèves trouveront : c'est un enjeu d'émancipation autant pour lui que pour les jeunes. Enfin, la posture dite *du "magicien"* est mobilisée en invitant les élèves dans une conversation sensible avec une œuvre d'art, captant ainsi leur attention et en sollicitant leurs émotions. L'expression peut prendre alors des accents un peu théâtraux et emprunter une forme ludique, énigmatique.

Du point de vue des élèves participant à ce dispositif, les postures varient selon la composition des groupes, leurs habitudes scolaires, leurs représentations de l'apprentissage, la fréquence des ateliers P&C, l'œuvre-support à la DVP, le thème abordé, la question choisie. Selon la typologie établie par Bucheton & Soulé (2009), les élèves évoluent ainsi entre plusieurs postures— *première*, *ludique*, *réflexive*, *scolaire* et *de refus* —qui vont orienter les interactions dans le groupe, la recherche de sens et l'engagement dans le dispositif. Il est à noter que certains vont changer de posture selon l'étape du protocole, les postures de leurs pairs ou de l'adulte, alors que d'autres se fixent dans une seule posture. C'est ainsi que certains élèves adoptent une posture *première* en participant activement, exprimant leurs idées sans filtre et sans faire de liens avec celles des autres. D'autres élèves développent une posture *ludique* qui dénote une créativité, une capacité de pensée divergente qui a tendance au détournement du sujet discuté. De surcroît, la posture *réflexive* est mobilisée quand les élèves participent aux échanges, font des liens entre les idées exprimées et remettent en question leur pensée. Quant à la posture *scolaire*, elle révèle une dépendance de certains élèves à l'adulte référent ou à la tâche proposée et se manifeste par un certain conformisme de la réflexion, cherchant

à répondre aux attendus qu'ils soient institutionnels ou relationnels. Enfin, quelques élèves s'enferment dans une posture de *refus* au niveau des échanges réflexifs, plus rarement au niveau de la cartographie.

d- La dimension tactique

Cette dimension concerne le scénario proprement dit de l'activité, qui devrait se dérouler avec le plus de fluidité possible, à la fois rigoureux dans ses objectifs et souple dans une acceptation de l'imprévisible. Dans l'esprit de P&C, la médiation artistique est une véritable invitation à dialoguer autour et avec l'image d'art. Pour autant une recherche documentaire à son sujet est indispensable de façon à rectifier un anachronisme ou un contre-sens éventuel dans les idées exprimées. Le but n'est pas de déplier un cours d'histoire de l'art ou d'analyser les techniques plastiques utilisées par l'artiste, mais bien d'engager la conversation avec l'œuvre. De même pour accompagner— et non diriger—les enfants dans la construction de leur pensée, il est nécessaire d'anticiper les différents axes de questionnement possibles à partir de l'œuvre-support et d'élaborer les plans de discussion en correspondance. Cette préparation approfondie devrait permettre une "improvisation réglée", selon l'expression de Perrenoud (1983), qui s'adapterait aux avancées des élèves, de façon soutenue mais non rigoriste. L'animation de l'atelier Philo reste ouverte et évolue au fil des réflexions du groupe, l'objectif étant que le degré de guidance de la personne qui anime tende à s'amenuiser.

La même tactique est mise en œuvre dans l'atelier Carto, le fond de carte pouvant être modifié, complété, voire conçu par les élèves eux-mêmes après plusieurs séances d'entraînement à la cartographie métaphorique.

L'architecture du dispositif P&C est spiralaire dans le sens où elle déroule un parcours progressif qui aborde la représentation de concepts à travers une image d'art, puis leur problématisation et leur mise en discussion, et finalement la détermination de leurs critères, complexifiant ainsi la compréhension des sujets discutés. D'autre part, l'architecture est ouverte—priviliégiant une adaptation à l'imprévu plutôt qu'une programmation bien ordonnée—à chaque étape du protocole jusqu'à la carte métaphorique qui pourrait devenir à son tour support à un nouvel atelier, ouvrant ainsi d'autres perspectives de réflexion.

Si l'on part du centre de la figure¹⁰¹ suivante, l'architecture du dispositif P&C apparaît spiralaire car elle déroule un parcours se complexifiant progressivement autour d'une même problématique, et ouverte dans le sens où la carte métaphorique pourrait devenir à son tour support d'un nouvel atelier Philo. Ce dispositif est donc structuré par une ingénierie pédagogique complexe différenciant les approches telles que la découverte, la coopération et le projet, variant les degrés d'abstraction et visant une réalisation pouvant être elle-même source d'un nouvel apprentissage.

¹⁰¹ Les tracés en pointillé qui englobe l'ensemble de la figure indiquent que le dispositif n'est pas étanche aux influences des différents contextes qui le traversent, entre autres celui de l'espace-temps, ou celui de la disposition intellectuelle des personnes mobilisées dans sa mise en œuvre. En revanche, les pointillés qui ouvrent la spirale à partir de l'étape 4 indiquent une perspective, par définition potentielle, du dispositif, comme une mise en abyme de la méthodologie appliquée, cette fois-ci, non à une image d'art mais à la philocarte réalisée.

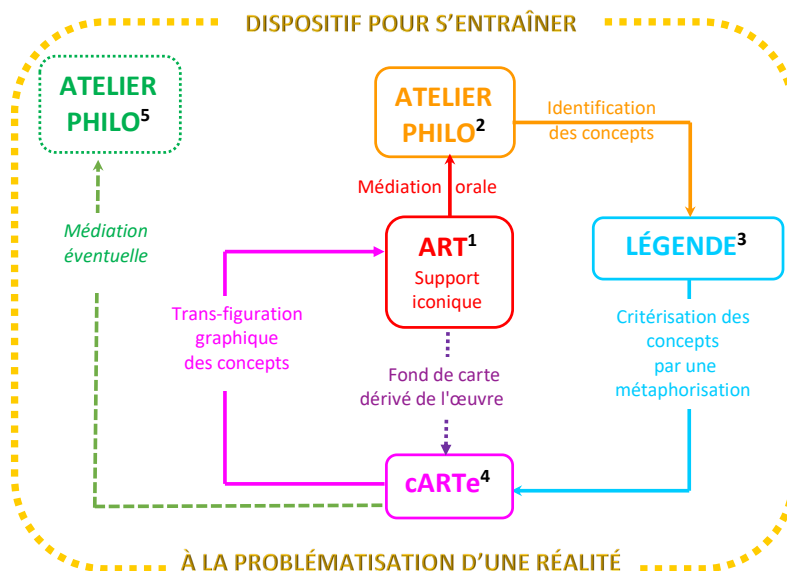


Fig.13-bis Une architecture spiralaire et ouverte.

Après cette description analytique de P&C, nous pouvons nous questionner sur son utilité et nous demander à quel besoin il répond en termes cognitifs. Il apparaît qu'il génère de la motivation aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves qui sont rassurés par le protocole, la méthodologie qu'ils peuvent s'approprier, qui se répète, et à la fois surpris à chaque fois grâce à l'œuvre-support, à son univers et à sa problématisation qui n'est jamais la même. En somme, une satisfaction de découvrir tout en évoluant dans des repères connus. Et dans ce cas, le dispositif serait une énorme boîte à outils potentielle à la différence d'autres séquences qui sont formatées, anticipées au point que les élèves pourraient presque fonctionner en autonomie avec un fichier autocorrectif. Or le principe d'un dispositif est d'être inédit à chaque mise en œuvre. En ce sens, l'organisation pédagogique de P&C s'inscrit dans une approche socioconstructiviste des apprentissages, fondée sur la coopération des participants et la co-construction des réalisations qu'elles soient intellectuelles, ou matérielles comme nous l'analysons ci-après.

2- Les coordonnées d'une poïésis

Afin d'aborder le dispositif en termes de production, nous développons ici la transposition du concept de *canevas géodésique* déjà amorcée dans le premier chapitre de cette partie théorique¹⁰². Pour rappel, nous établissons une analogie entre le canevas géographique déterminé par un réseau de coordonnées et le *canevas conceptuel* d'une œuvre-support tel un réseau de sens structuré en termes de questionnement, d'étonnement, d'hypothèses de réponse, de synthèse d'idées recomposées, d'analyses comparatives, de critérisation de concepts mais également d'énonciations d'incompréhension ou d'ignorance. De sorte que nous pouvons assimiler les différentes productions de l'atelier P&C aux coordonnées géographiques¹⁰³ telles que la latitude, la longitude et l'altitude comme autant de repères

¹⁰² Partie I, chap.1-UNE DECLINAISON DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS : LA RECHERCHE D'UN CANEVAS CONCEPTUEL D'UNE ŒUVRE D'ART EN TANT QU'ORIGINALITE DE L'ATELIER PHILO DE P&C, p.20-42

¹⁰³ Définitions des termes *latitude*, *longitude* et *altitude* sur site Géo Confluences-ENS de Lyon (<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/coordonnees>)

construits pour s'orienter dans l'espace d'une réflexion.

a- Latitude, longitude et altitude du dispositif

Tout d'abord, la *latitude* renvoie au regard porté sur une œuvre, à la prise en considération de ses sens possibles et à la problématisation qui en découle. Elle se matérialise par un premier corpus de concepts qui compose une liste de *mots-clés* issus de la médiation artistique. Ces mots abstraits relèvent d'une démarche d'observation et d'explicitation des interspectateurs, et reflètent par conséquent la diversité de la conversation avec l'œuvre-support en termes de sensibilité, de description, de narration, d'analyse ou d'hypothèse. Ces mots-clés sont ensuite articulés afin d'élaborer un questionnement universel qui se formalise par une liste de questions philosophiques.

Puis, la *longitude* apparaît comme une tentative de verticaliser sa pensée selon une approche philosophique. Elle se concrétise par la carte heuristique des échanges de l'Atelier Philo dont est extrait un deuxième corpus de concepts mobilisés lors de la conversation philosophique constituant la liste des *mots Philo*. Ces concepts d'ordre abstrait sont issus de l'exploration d'une question universelle et relèvent donc d'une investigation philosophique.

Enfin, l'*altitude* évoque le volume, les aspérités d'une pensée métaphorique qui déborde la linéarité d'une pensée rationnelle. Elle se matérialise par un tableau présentant les concepts d'ordre abstrait en regard des concepts d'ordre concret, ces derniers constituant donc un troisième corpus de concepts dégagés du fond de carte. Ce tableau recueille également les critères communs entre ces deux types de concepts, ce qui permet d'échafauder une nomenclature de métaphores vives. Ce sont donc des expressions générées à la fois par une pensée créative et une pensée critique.

b- Un canevas conceptuel d'ordre poétique

À la lumière de l'analyse précédente, un canevas conceptuel serait donc plutôt un concept opératoire qu'un concept didactique, ce qui le placerait du côté de la poïésis. Car à la différence de la *trame conceptuelle* définie comme une "structure conceptuelle du savoir à enseigner" (Astolfi, 1990, p.19) qui aide l'enseignant à clarifier et organiser une situation d'apprentissage, le canevas conceptuel émerge selon les interspectateurs-interlocuteurs et n'est pas prédéterminé en vue d'objectifs d'apprentissage qui le concernent. En fait, sa finalité est *extérieure* à son processus (Danon-Boileau, 1991) puisqu'il s'agit de développer à terme une habileté à conceptualiser une forme artistique, à structurer un réseau de concepts d'ordre abstrait.

Par conséquent, nous pouvons convenir que les concepts mobilisés dans P&C sont *coordonnés* dans le sens où les mots-clés de la médiation artistique vont servir à construire une question philosophique à partir de laquelle les élèves vont mobiliser d'autres concepts (mots Philo) pour développer leur pensée. Et ainsi de suite selon les différentes étapes du protocole. On pourrait dire alors qu'ils s'enchaînent, s'emboîtent, les uns découlant des autres, dépliant ainsi une concaténation des différentes coordonnées explicitées plus haut.

Le canevas conceptuel relève aussi de la *poïésis* dans le sens où il se matérialise partiellement dans la carte heuristique réalisée lors de l'A.P. En effet, cette production est bien l'*œuvre* d'une pensée plurielle et personnelle à la fois, subjective et universelle, organisée et interactive au sein d'un groupe réfléchissant à ce moment-là, dans ce contexte-là : ici et maintenant avec ces participants-là. C'est pourquoi la même image d'art pourrait donner lieu à un tout autre

canevas conceptuel. La carte heuristique des échanges philosophiques visualise donc une organisation spatiale et logique des idées formulées par les élèves, mais également une perspective à ceux qui n'ont pas exprimé leur pensée explicitement. Cette cartographie mentale se construit au fur et à mesure des réflexions, des reformulations, des questions : elle est modulable et évolutive, et par là-même elle traduit bien la construction d'une pensée. On pourrait dire que cette première carte du dispositif matérialise les réseaux sémantiques développés à travers les différentes dialectiques des élèves dans l'Atelier Philo.

Au fond, les coordonnées du canevas conceptuel permettent de "faire le point" sur une question, comme le géographe peut "*faire le point*, (...) déterminer les coordonnées d'un lieu à partir de mesures astronomiques." (Joly, 1994, p.34). Il est frappant de retrouver avec le terme de *lieu*, le topos¹⁰⁴ dialoguant avec le logos, la philocarte se présentant comme un outil pour *faire le point* sur un sujet philosophique. De fait, la carte métaphorique apparaît comme l'aboutissement d'une série d'actions telles que critérier des concepts, abstraire des idées d'un contexte artistique ou nuancer le langage en faisant des *ponts* entre les concepts considérés par exemple, et d'une série de productions telles qu'une carte heuristique ou des écrits intermédiaires sous formes de listes de concepts, de questions. Au final, il s'agit de l'essai de figuration d'un des canevas conceptuels de l'œuvre-support. Nous pouvons alors envisager la philocarte comme une introduction à l'élaboration d'une carte conceptuelle telle que définie par Novak comme nous l'analyserons dans la partie Discussion de notre recherche.

La figure ci-dessous tente de représenter comment la concaténation des différentes productions élaborées au cours du dispositif constitue comme un système de repères qui peut mener à s'initier à une réflexion de plus en plus abstraite.

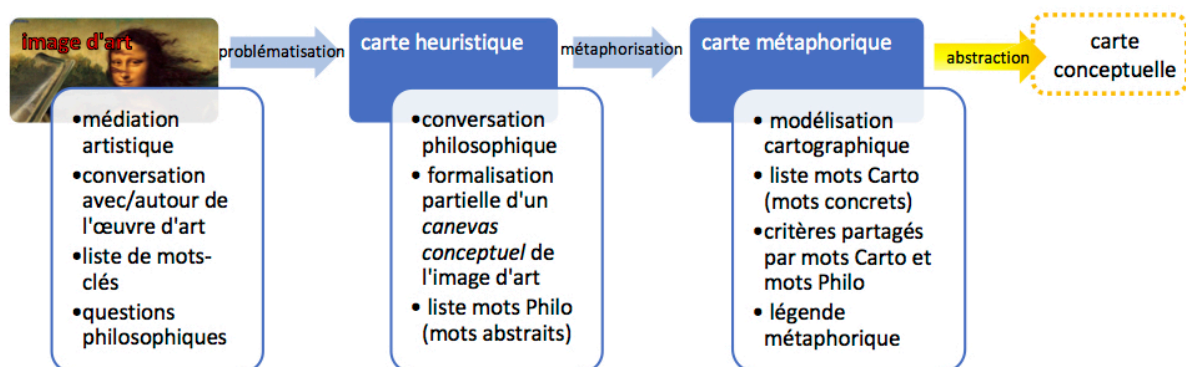


Fig.14 Une concaténation des coordonnées réflexives au fil du dispositif

À l'issue de cette section, nous constatons que *praxis* et *poiésis* sont liées par une interaction étroite qui structure le dispositif dans une architecture complexe, dans le sens où il s'agit d'aménager un équilibre authentique entre des opérations cognitives et des productions tangibles, entre moyen et création. Car dans l'esprit de cette approche, l'horizon de la pédagogie consiste à mettre en situation les élèves et leurs enseignants afin qu'ils élaborent un *apprendre* à la croisée de la pensée et de l'expérience, comme nous l'abordons à présent.

3- Une interaction pratico-poiétique pour quel apprendre ?

¹⁰⁴ Voir lien entre topos et logos in Partie I, Chap. 4- CARTOGRAPHIE : LA CARTE METAPHORIQUE EN TANT QUE SPATIALISATION D'UN VIVRE ET D'UN PENSER. 3) De l'image au langage imagé, p.122-124.

Dans cette section, il s'agit de préciser en quoi cette interaction pratico-poïétique détermine une forme d'*apprendre* spécifique. Rappelons brièvement qu'en français, *apprendre* est un verbe à double sens puisqu'il peut renvoyer aussi bien à l'apprentissage qu'à l'enseignement. Cependant Astolfi nous rappelle à juste titre que "*enseigner et apprendre ne sont pas miscibles l'un dans l'autre. Alors que le processus enseigner est orienté du simple vers le complexe, dans le processus apprendre, c'est la complexité qui est initiale et la simplicité qui ne se révèle qu'au terme.*" (2008, p.61).

Car c'est aussi bien le cas des élèves que de leurs enseignants qui apprennent de leurs erreurs, de leurs interactions, de leurs contradictions, de leurs difficultés, de leurs incompréhensions. À condition d'engager un retour sur soi, une boucle réflexive qui cherche à articuler les procédures mises en œuvre, relevant de la *praxis*, et les réalisations qui en découlent, relevant elles de la *poiésis*.

Imbert souligne que "c'est pour pointer cette articulation singulière de la *praxis* et de la *poesis* que Castoriadis élabore le concept d'*activité pratico-poïétique*"(2018,p.367). Sans entrer dans le champ psychanalytique qui s'éloigne de notre sujet d'étude, nous constatons en effet qu'une boucle rétro-active se déroule entre l'atelier Philo tel une fabrique de pensées (critique et créative) à partir d'une image d'art, et l'atelier Carto tel une fabrique d'images (iconique et métaphorique) à partir de cette pensée complexe. Le dispositif est construit selon un cycle se déclinant en quatre phases dont chacune mobilise des opérations cognitives spécifiques et génère des productions tangibles comme le synthétise le schéma suivant.

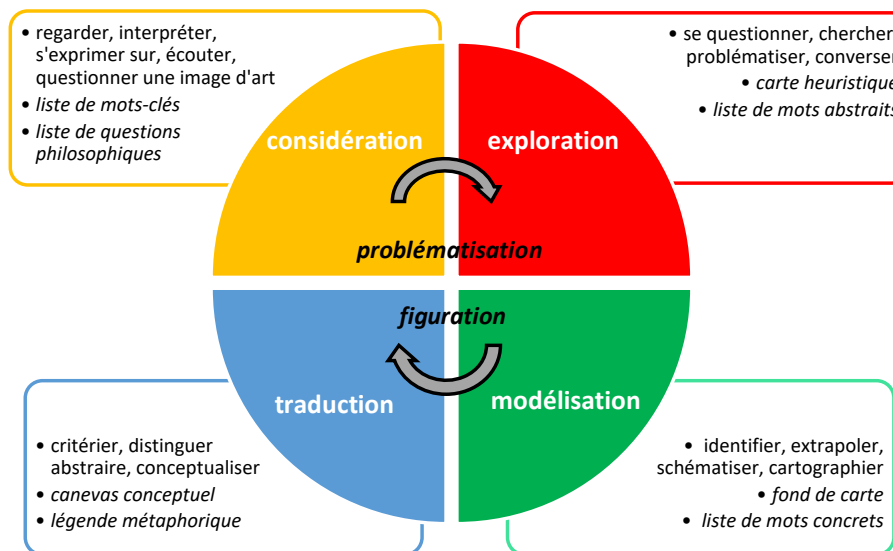


Fig.15 Une interaction pratico-poïétique

Si *apprendre* est à double sens, nous pouvons avancer que transversalement *apprendre* est aussi un verbe à *double fond* en rajoutant la déclinaison que nous qualifions d'indirecte, *apprendre de*, qui connote un processus de réflexivité particulièrement effectif dans le dispositif P&C, et la déclinaison dite adressée, *apprendre pour*, qui suppose un destinataire à ce processus. Et enfin, nous concluons avec une déclinaison coordonnée, *apprendre par*, spécifique aux enseignants, qui évoque la "théorie pratique" pensée par Durkheim.

a- Un *apprendre* indirect

Il s'avère que le dispositif de P&C est conçu comme "un lieu-temps où se développent des

rencontres, des processus singuliers, inattendus, imprévisibles qui implique tout autant l'enseignant que ses élèves"(Ibid., p. 364). De sorte que l'enseignant apprend, non seulement sur le sujet posé par l'œuvre-support mais aussi sur sa propre façon d'enseigner, sur sa capacité à perdre un pouvoir de transmission verticale. Enfin, il *apprend de* ses élèves dans le sens où il s'engage dans une réflexivité qui peut l'amener à remettre en question ses représentations, à modifier son approche comme par exemple à compléter le protocole avec des séances préparatoires, à reformuler des consignes ou à formaliser une terminologie. Mais "si dans le cas de la *poiesis* le faire peut prétendre relever d'une prévision, d'une programmation ou encore d'un «calcul», dans le cas de l'action, de la *praxis*, prévision, programmation et «calcul» s'avèrent par essence inopérants." (Imbert, 2018, p. 365).

La prise de risque est relative car dans la conception de P&C une anticipation du déroulé est prévue de façon à proposer aux élèves une situation d'apprentissage abordable et motivante. Pour autant, il ne s'agit en aucun cas d'imposer une question philosophique aux élèves, de les guider vers un plan de discussion déjà élaboré ou de les influencer pour le choix d'une correspondance métaphorique. S'il y a anticipation, c'est dans une multiplicité d'investigations potentielles afin de se préparer à considérer la problématisation d'une œuvre d'art sous différents angles. Cette disponibilité est la clé d'une dynamique de recherche authentique qui se développera comme elle peut et non comme il faut.

Si nous considérons la phase de réalisation de la carte heuristique, elle illustre bien l'interaction pratico-poïétique mise en œuvre dans P&C. En effet, cette approche ramifiée s'accorde à une vision d'un *apprendre de* dans sa complexité et sa dynamique ouverte évitant un "défilement linéaire dans lequel chaque point notionnel abordé "chasse" le précédent" (Astolfi, 1990, p.27). À partir de cet organisateur visuel, l'expression d'habiletés de recherche s'élabore de façon concertée puisqu'elle prend en compte les différentes compréhensions des élèves, complétées par les nuances apportées à certaines idées ou par les contradictions opposées à d'autres : *poiésis* par la construction effective de la carte heuristique et *praxis* par la place donnée à la pensée créative, et implicitement à la sérendipité.

b- Un *apprendre* adressé

La phase du dispositif concernant la métaphorisation peut bien sûr relever d'un *apprendre de* dans le sens où notre approche pédagogique met en avant la *relation* plutôt que le *terme* : translation de l'oral à l'écrit sur le fond de carte en mobilisant des habiletés créatives aussi bien au niveau plastique qu'au niveau langagier, correspondance entre un domaine concret et un domaine abstrait, relation de soi avec les autres en élaborant collectivement une recherche et une carte destinée à un public. C'est précisément cette adresse à un destinataire potentiel que nous paraît significative d'un *apprendre pour*.

En effet, si une phase de communication est organisée dans le cadre d'une exposition des philocartes par exemple, les élèves cartographes sont amenés, selon les réactions des visiteurs, à reconsidérer et à présenter leur expérience de P&C afin de les guider ou de répondre à leurs questions. Ce qui implique que le temps de préparation de cet événement permettra de prendre toute la mesure des motivations de cette initiative, et notamment de l'intérêt à partager leurs découvertes, leurs compréhensions du réel.

Enfin la recherche de critères communs entre deux concepts hétérogènes entraîne les élèves à voir le semblable dans l'altérité, ce qui ouvre une perspective pour travailler sur l'altruisme,

l'empathie selon les contextes de l'atelier. Car parvenir à trouver du soi dans l'autre, et réciproquement, c'est déjà faire un pas vers l'universel.

c-Un apprendre coordonné

Nous nous référons ici à l'approche de Durkheim pour qui " la pédagogie est une théorie pratique (...). Elle n'étudie pas scientifiquement les systèmes d'éducation, mais elle y réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducateur des idées qui le dirigent." (Durkheim, 1989, p.79). Par conséquent, quand nous qualifions cet *apprendre* de coordonné, nous considérons que l'enseignant qui analyse sa pratique, *apprend par* une coordination précisément de *praxis* et de *poiésis*. En effet, d'après Durkheim, cette dynamique réflexive n'a pas but une connaissance en soi mais une action plus efficiente, pertinente : "Ces réflexions prennent la forme de théories ; ce sont des combinaisons d'idées, non des combinaisons d'actes, et, par là, elles se rapprochent de la science. Mais les idées qui sont ainsi combinées ont pour objet, non d'exprimer la nature de choses données, mais de diriger l'action. Elles ne sont pas des mouvements, mais sont toutes proches du mouvement qu'elles ont pour fonction d'orienter."(Ibid).

Cette façon reliée d'aborder la pédagogie nous amène sur le seuil de la théorie, deuxième dimension de la pensée pédagogique annoncée dans notre introduction. De fait, notre dispositif s'appuie sur une composition qui met en œuvre une conjonction du matériel et de l'idéal. Comme le montre bien la métaphore de la phase d'appel dans le saut en hauteur¹⁰⁵, nous éprouvons le besoin du tangible pour développer une capacité d'abstraction qui permettra d'imaginer une modalité différente, un contexte nouveau ou une autre progression du protocole afin de répondre aux empêchements ou obstacles rencontrés. Alors les théories apparaissent comme des catalyseurs de réflexion, d'analyse et de remise en question autant de réservoirs de solutions potentielles.

Pour autant cette pratique, en termes d'action comme de production, n'est authentique que si elle se réfère à des repères théoriques en cohérence justement avec le contexte d'apprentissage et les modalités de l'enseignement. C'est en ce sens que nous abordons à présent les éléments théoriques qui sous-tendent la pratique de P&C.

II- VERS UNE PENSÉE DIALOGIQUE DE LA PÉDAGOGIE

*"C'est ainsi qu'il y a un apprendre qui ne rencontre
jamais le connaître—et qui est infini."
Pascal Quignard, in Sur l'image qui manque à nos jours,
Paris : Éd. Arléa, 2014, p. 7.*

Sur ce versant théorique, nous allons tenter de caractériser ce que Michel Fabre désigne par "un espace intermédiaire entre théorie scientifique et réflexion en action " (2002, p. 100) dans la mesure où notre conception de la pédagogie essaie précisément de coordonner expérience, analyse de pratique et affinité théorique.

Cependant, un des écueils dans l'exposition de nos multiples sources théoriques est d'échafauder une compilation qui ne rendrait pas compte de notre approche systémique. Car

¹⁰⁵ " L'appel : c'est une phase pendant laquelle les actions du sauteur consistent à exploiter au maximum la vitesse horizontale acquise et à fournir une vitesse verticale aussi élevée que possible, compatible avec la forme du saut." En ligne : <https://cursus.univ-rennes2.fr/file.php/18/principgenesaut2.pdf>

nous faisons plutôt appel ici à l'image d'un tissu composite et chamarré qu'à celle de plusieurs écheveaux indépendants : nous cherchons à être au plus près du complexe tout en restant intelligible dans l'explicitation du champ théorique.

C'est pourquoi nous allons passer par les tamis d'une pensée disjonctive afin d'amorcer un dialogue entre concepts et pratiques, entre démarches et méthodologies, et cela même si *disjonction* et *dialogue* peuvent sembler incompatibles. En effet, la pensée disjonctive permet dans un premier temps de "déconstruire" des termes (Astolfi, 2008, p.55-57) en faisant émerger leurs spécificités selon "la relation logique *ou*" (Reed, 2009, p.205), à la différence d'une pensée conjonctive qui s'appuie sur "la relation logique *et*" (Ibid.). Comme le rappelle Meirieu, la pensée disjonctive est très souvent mobilisée dans le champ de l'éducation car "l'intelligence s'approprie plus aisément un concept en l'opposant à un autre, une notion en la faisant jouer avec son contraire." (2018/1991, p.185). Pourtant Meirieu engage à "quitter les oppositions systématiques et rassurantes" et à explorer également "ce qui est inséparable, complémentaire" (Ibid.) en mobilisant une *dialogique* comme le préconise Morin. Selon ce dernier "l'idée de dialogique permet de relier des thèmes antagonistes, qui semblent à la limite contradictoires. Cela veut dire que deux logiques, deux principes sont unis sans que la dualité se perde dans cette unité (...).La dialogique est la complémentarité des antagonismes." (Morin, 2008, p.78-79).

Ainsi à partir d'une pensée disjonctive qui s'enclenche certes binairement, nous allons chercher quelle dialogique s'opère dans la dynamique des axes théoriques structurant P&C. Nous déclinons en ce sens trois axes tels que *l'être-devenir* en explorant ce qui se joue entre la singularité et la pluralité; puis l'axe *partager-s'accompagner* en conjuguant la confiance à l'incertitude; et enfin l'axe *évaluer-observer* reliant l'exigence et la bienveillance. Nous prenons donc le parti de présenter les références théoriques en fonction des différentes connexions¹⁰⁶ que nous allons explorer entre ces termes antithétiques. Il nous apparaît que cette approche thématique se justifie par le caractère interdisciplinaire de l'action éducative (Meirieu, 1997, p.32) et qui se déploie donc selon une logique traversière (Vallespir, 2006) cherchant à relier et non à compartimenter.

1- L'être-devenir

Nous abordons cet axe théorique par la boucle dialogique qui se joue entre singularité et pluralité dans l'idée qu'une intelligence collective fait advenir l'affirmation de la singularité de chacun. Puis nous recentrons le focus sur l'activité réflexive qui se vit dans P&C grâce et face aux autres. Nous tentons alors d'explicitier en quoi le questionnement et la problématisation contribuent au développement de la personne, donc en devenir : *apprenante* de toutes façons qu'il s'agisse du professeur ou de l'élève.

a- Conjuguer la singularité à la pluralité jusqu'à l'universel

D'après Montaigne, "une singularité n'est pas un individu ; celui-ci n'est que le grain de silice dans un tas de sable, solitaire sans être capable de la moindre solidarité. La singularité, au contraire, désigne un nœud de relations ; elle est d'autant plus riche qu'en elle se nouent

¹⁰⁶ En référence au concept d'*agencement* tel que défini par Deleuze : " Un agencement est une connexion relativement stable entre des termes hétérogènes qui comportent, pourtant, des lignes de déterritorialisation grâce auxquelles du neuf peut se produire entre ces termes" (David-Ménard, 2008, p.44).

d'avantage de relations" (Magnard, 2010, p.132).

En ce sens, la pratique des ateliers P&C favorise les liens qu'ils soient langagiers ou gestuels, autant d'interlocutions et d'interactions qui relèvent d'une démarche attentive à l'être, au sujet. De sorte que notre première référence spécifiquement pédagogique revient à Freinet qui "construisait des pratiques pour mettre en œuvre l'idée d'une école centrée sur l'enfant : un enfant membre de la communauté et sujet social" (Peyronie, p.223). Nous partageons cette vision de recentration dans la mesure où "le magistrocentrisme est combattu, mais l'enfant et ses pairs ne sont pas mythifiés. L'enfant théorique de Freinet n'est pas un enfant-roi, socialement désincarné." (Ibid.).

Par ailleurs, cette mise au centre de l'enfant est équilibrée à part égale avec *l'apprendre*. Par là même, nous rejoignons la vision de Castoriadis pour qui "l'objet de la pédagogie n'est pas d'enseigner des matières spécifiques, mais de développer la capacité d'apprendre du sujet, apprendre à apprendre, apprendre à découvrir, apprendre à inventer" (1990, p.146). Cette priorité se conjugue à l'idée d'apprendre-ensemble selon les principes de la pédagogie coopérative. Le coopératif est entendu en tant que collectif, mais aussi en tant qu'hétérogène, pluralité visant une complémentarité, une empathie et un respect. Ainsi chaque élève peut expérimenter que l'autre l'aide à se connaître, à se construire, à apprendre plutôt qu'à établir une relation de compétition, ou même d'émulation, qui vise toujours une idée de meilleurs résultats, d'un classement, d'une hiérarchie quoiqu'il en soit. Au final, partager ce que l'on a accompli, compris, c'est placer les élèves en posture de relais, eux-mêmes accédant à un rôle de médiateur, voire d'apprenti-enseignant quand ils préparent des interventions à destination de leurs pairs ou d'élèves plus jeunes.

En ce sens ces pratiques relèvent du socioconstructivisme, notamment à travers le concept d'*atelier* qui est un des principes de la Pédagogie Freinet dont nous nous inspirons. En effet, l'atelier P&C est bien un espace-temps d'apprentissage et de travail en groupe dont le but est une production concrète destinée à être communiquée, partagée. Dans le sillage de Freinet, Oury et Vasquez (1971) avancent que "la Pédagogie Institutionnelle tend à remplacer l'action et l'intervention du maître par un système d'activités, de médiations diverses, d'institutions, qui assure d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges, dans et hors du groupe" (extrait de *Vers la pédagogie institutionnelle* cité par Imbert, 2018, p. 465). De fait, le protocole de P&C peut étayer l'activité des élèves à condition qu'ils s'approprient la méthodologie qui permet sa mise en œuvre, et surtout en amont que la dévolution du projet aux élèves soit effective. Ainsi la phase d'atelier Philo peut tout à fait être encadrée par quatre élèves volontaires comme cela s'est produit dans notre classe de CE2-CM1, en dehors de l'expérimentation de cette recherche. Concrètement, un binôme distribue la parole au groupe-classe pendant qu'un autre binôme relève les mots-clés de la médiation artistique puis réalise la carte heuristique des échanges. Cette pratique n'est possible que si les élèves sont aguerris à une prise de parole en groupe respectueuse, à la reformulation d'idées, et s'ils ont une capacité d'abstraction qui leur permet d'extraire les concepts d'une pensée afin d'élaborer une carte mentale. Il faut souligner que ce dispositif s'inscrivait dans un projet annuel autour de la rédaction d'un journal Philo, de sorte que sa finalité était bien de l'ordre de la communication, dans l'esprit de partager nos compréhensions sur le réel.

Dans ce cas, nous pouvons alors convenir avec Meirieu que " l'universel s'éprouve dans une situation éducative où la diversité des personnes, de leurs points de vue et de leurs apports, peut s'exprimer sur une reconnaissance fondatrice et avec des règles de jeu communes" (2018/1991, p.155). La singularité se conjugue alors à la pluralité non comme une multiplication de pensées individuelles qui peuvent mener à un relativisme étanche, mais

comme "la perspective d'une société plurielle où l'expression de la différence soit constitutive de la solidarité entre tous les membres. L'universel (...) peut se vivre à l'École dès lors que l'on met en place une structure de la communication qui offre à chacun et à tous la possibilité de se dire, d'entendre l'autre et de se dépasser" (Ibid.).

Il s'avère que par ces interactions verbales et matérielles, les élèves cherchent à comprendre leurs pairs, et par là même, comprennent mieux leur propre pensée dans le sens où Bachelard (1949) concevait le dialogue entre chercheurs qui pour lui "n'a de sens que dans l'horizon d'une *union des intelligences* car «c'est du *tu* que me vient la preuve de la fécondité de ma propre pensée»" (in *Le rationalisme appliqué*, cité par Fabre, 2017, p.49).

b-Penser grâce et face aux autres

Au fond, une des visées de P&C est d'amener les élèves à penser grâce et face aux autres¹⁰⁷, de devenir cartographes de leur pensée. Dans ces ateliers, les élèves abordent les œuvres d'art comme autant de territoires à explorer, à comprendre, à organiser. La carte métaphorique qu'ils réalisent collectivement est un espace de négociation, de réflexion et d'expression, voire de création. C'est aussi une réalisation à la croisée des temps. De fait, la carte porte la mémoire de leurs échanges et des interactions de leurs idées. Et en même temps, elle préfigure leur pensée à venir, construite de discernement grâce aux autres et d'affirmation face aux autres. N'oublions pas enfin que la carte est d'abord un objet géographique, c'est une affaire d'espace. Italo Calvino nous le rappelle, "le premier besoin de fixer les lieux sur la carte est lié au voyage : c'est le memento de la succession des étapes, le tracé d'un parcours." (2013, p.31). La carte métaphorique reflète ainsi le *tracé* d'une nouvelle compréhension du réel, la preuve de la capacité des élèves à faire advenir leur singularité, et de leur autonomie de penser grâce et face aux autres.

D'après les recherches menées sur la problématique, Xypas soutient que "avant d'apprendre à débattre, il est nécessaire d'apprendre à penser avec autrui. Et apprendre à penser prend ici le sens de rechercher la structure profonde de ce qui fait problème, en évitant deux écueils : les traits de surface qui brouillent l'entendement et la tentation d'adhérer d'emblée à des solutions." (2014, p.8). C'est en ce sens que nous concevons l'Atelier Philo qui vise un discernement au-delà du couple question-réponse, en développant un questionnement plutôt qu'une pensée dogmatique (Meyer, 2011).

Cette approche permet aux élèves de percevoir et de penser leur être en devenir dans la mesure où elle s'apparente à une sorte de délibération à l'intérieur d'eux-mêmes et avec les autres. Le mot *délibération* est «emprunté au latin *deliberare*, "faire une pesée dans sa pensée, réfléchir mûrement". Le verbe est composé de - et soit de *libra* "balance", soit de *liber* "libre" : si les Anciens penchaient pour *libra*, certains linguistes modernes ont allégué que le composé attendu avec *libra* serait *delibrare et non deliberare*» (DHLF¹⁰⁸, 1998, p. 1026). Cette double perspective du terme reflète bien l'ambivalence de l'exercice d'une pensée qui s'élabore en groupe. Comme l'explique Meyer, "il y a le *pathos* où l'Autre n'est pas seulement un auditoire mais un ensemble d'êtres, avec leurs passions, individuelles et collectives, qui nécessitent de penser le vivre-ensemble d'où la politique et la morale. C'est aussi ce qui de l'Autre s'insinue en moi, me réjouit ou me fait souffrir." (2017, p.63). Ainsi la pesée de la pensée aide à considérer les autres interlocuteurs dans une réciprocité de mise en question, d'une part en

¹⁰⁷ Passage emprunté à notre texte publié dans le livret collectif : *Philosoph'art. Cartographie philosophique à l'usage des collégiens*. (2017, éd. Un, deux...quatre/L'lozimages)

¹⁰⁸ Dictionnaire historique de la langue française, Paris : Le Robert.

acceptant la contradiction, et d'autre part en exprimant une pensée critique.

Il s'agit de s'initier à un exercice démocratique "car la vie en société attend qu'on déproblématise la relation à autrui en l'associant, en l'impliquant, en lui faisant confiance ou en codifiant la résolution des conflits et des refus." (Ibid.).

2- Partager-s'accompagner

Cet axe théorique prolonge le précédent à travers la dialectique entre incertitude et confiance dans la perspective d'une *pédagogie de la rencontre* (Horemans & Schmidt, 2013). Puis nous dégageons quelques principes qui montrent en quoi l'accompagnement est une conduite d'ordre dialogique qui implique autant l'enseignant que l'enseigné.

a- Conjuguer la confiance à l'incertitude jusqu'à la rencontre

Les dynamiques qui interfèrent dans la mise en œuvre du dispositif sont liées à la démarche de projet dans laquelle P&C s'inscrit nettement¹⁰⁹. En ce sens, nous nous référons au courant d'une pédagogie active, notamment avec Freinet, en cherchant à "favoriser la construction des apprentissages par les élèves eux-mêmes, à travers des activités concrètes" (Reverdy, 2013, p.3). Parmi les dynamiques caractéristiques de la pédagogie par projet, nous abordons en particulier celle qui conjugue la confiance à l'incertitude.

En effet, l'enseignement recèle inévitablement une part d'imprécision, d'incomplétude voire d'erroné, une *incertitude* inhérente à la complexité de certains savoirs que l'on ne peut pas aborder dans leur intégralité tant ils demandent une approche partielle et progressive. Cela étant, l'apprentissage est aussi mouvant dans le sens où l'apprenant module ses stratégies de compréhension non seulement en fonction de son âge, de son expérience de vie mais aussi en fonction des contextes qu'ils soient d'ordre social, matériel, intellectuel, affectif, ou psychologique entre autres.

Dans le cadre de P&C, l'incertitude est notamment prégnante dans la construction de la légende métaphorique, en ce sens que cet exercice vise à initier les acteurs de l'atelier —élèves comme enseignants— à "s'accommoder d'une zone d'indécision entre deux représentations et d'en tirer profit." (Béguin-Verbrugge, 2004, p. 93). À cela s'ajoute la transgression langagière que la métaphore induit et qui peut entraîner une autocensure générée par une crainte d'incompréhension ou de moquerie liée à ce qui peut être perçu comme incongru dans les correspondances. De fait, cette utilisation inhabituelle du langage demande aux élèves ou à leurs interlocuteurs extérieurs d'accueillir l'inconnu, de prendre le risque de découvrir, d'inventer un autre entendement du réel. C'est en ce sens que "la métaphore est heuristique ; elle ouvre l'esprit au risque, parfois, de l'erreur. Paradoxalement, alors qu'elle a un caractère imagé, elle focalise l'attention sur des traits pertinents et aide l'esprit à les abstraire de la représentation principale. Elle a donc aussi une vertu pédagogique."(Ibid.).

Ce focus sur la métaphorisation a pour but d'illustrer un de nos appuis théoriques récurrents qui est la problématologie développée par Meyer. D'après ce dernier, "il faut apprendre à vivre avec le problème, même si les hommes en ont souvent peur.(...) Aujourd'hui, en effet,

¹⁰⁹ Nous avons déjà évoqué l'articulation de P&C à un projet de journal Philo, et nous pouvons également citer la mise en œuvre d'ateliers réflexifs animés par nos élèves auprès de classes participant à un projet Théâtre. Plus précisément, dans le cadre expérimental de notre recherche, lors de la première année, l'introduction du dispositif était corrélée à un projet de la classe pilote sur la distinction entre l'écrit et l'oral afin d'ouvrir aux élèves des perspectives de réflexion et d'engagement.

(...) tout dans la société apparaît plus problématique que jamais : les valeurs se renversent, bien des jugements communément admis fluctuent et deviennent incertains" (2010, p. 10). En parallèle, sur le plan pédagogique, Daniel Favre conceptualise précisément la nécessité *d'éduquer à l'incertitude* (2016) afin d'éviter l'emprise d'une pensée dogmatique et de développer un esprit critique notamment par l'apprentissage de postures cognitives mobilisées en philosophie telles que par exemple expliciter, considérer la part d'incertitude de sa pensée, et prendre en compte sa propre subjectivité. Face à l'anxiété que peut générer une pensée non dogmatique, Favre avance que l'éducation à l'incertitude aide justement à construire un sentiment de sécurité basé sur une capacité active de faire évoluer ses connaissances et non sur la stabilité de ses représentations et conditionnements.

Dans une recherche de cohérence, nous nous référons aux travaux de Bucheton & Soulé (2009) sur les postures¹¹⁰ de l'enseignant afin d'analyser si celles qui sont agissantes dans P&C s'accordent avec les éléments théoriques que nous développons. Il s'avère que la définition de la posture *d'accompagnement* (2009, p.14) se caractérisant par un "pilotage souple et ouvert" crée une "atmosphère détendue et collaborative", ce qui contribue à établir une relation de confiance avec les élèves. La description de cette posture correspond à quelques nuances près à la conduite de l'animateur de P&C qui "apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture (...) ouvre le temps et le laisse travailler. L'enseignant évite de donner la réponse voire d'évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle" (Bucheton & Soulé, 2009, p.40). Si cette définition correspond globalement à la réalité du dispositif, nous écartons cependant l'idée de "donner la réponse" dans le sens où l'Atelier Philo n'a en aucun cas pour objectif d'élaborer une réponse à la question choisie par le groupe, mais au contraire il engage à explorer la multitude des réflexions, des idées.

À ce sujet, nous rejoignons Horemans & Schmidt dans leur vision d'une *pédagogie de la rencontre* (2013) qui considère la classe comme un lieu d'échanges où la parole est " toujours considérée, non comme un discours effronté, mais comme un témoignage utile, voire un outil que le professeur habile sait mettre au service de l'apprentissage" (2013, p.178.). Simplement, nous préférons au terme "habile" celui d'*attentif* car il exprime mieux de notre point de vue, la posture de *lâcher-prise* (Bucheton & Soulé, 2009) qui adresse aux élèves non seulement une marque de confiance mais également un encouragement à s'émanciper.

b- Conduire à la fois *dedans et dehors*

De fait, *conduire* a bien partie liée avec *éduquer* au-delà d'une étymologie commune, mais il présente un préfixe de reliance qui corrobore la nécessaire réciprocité entre enseignement et apprentissage, l'idée du partage qui s'élabore patiemment entre les différents acteurs de la relation éducative, non seulement *avec* mais aussi *ensemble*.

Dans le cadre de P&C, la notion de "conduite" se réfère au concept de *schème* défini comme "la structure ou le mouvement d'ensemble (d'un objet ou d'un processus)" (DHLF, 1998, p.3414). Nous retenons ici le sens de *mouvement d'ensemble d'un processus* dont nous

¹¹⁰La définition que nous avons donnée du terme « posture » est la suivante : « Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent." Bucheton & Soulé (2009, p.14, §48)

précisons la direction "à la fois dedans et dehors", selon la réflexion de Michel Serres sur l'apprentissage. En effet, ce philosophe retient le mot d'*indétermination* pour définir l'état instable, le moment où l'apprentissage s'effectue entre le savoir et le non-savoir, et qui demande une capacité d'anticiper pour rendre possible son élaboration : être "à la fois dedans et dehors" dit-il (2016, p.185).

Concernant P&C, le *dedans* correspond à la mobilisation des habiletés de recherche et de traduction, et par conséquent cela induit une implication des participants. En effet, adulte et enfants s'engagent dans une construction d'eux-mêmes dans la mesure où les ateliers portent sur des questions existentielles. Et paradoxalement *s'engager* implique aussi un mouvement qui fait sortir de soi, *sortir du cadre*, et accepter l'ignorance comme une promesse de savoir et non comme une perte de certitude.

Pourtant, rester en *dehors* de l'apprentissage peut renvoyer également à l'idée d'un repli sur soi dans le sens de rejet de la proposition éducative, refus exprimant la "nolonté" de l'élève. À ce sujet, Meirieu explique que "le sujet dispose, en effet, de cette possibilité de dire non, que Renouvier¹¹¹ nommera «nolonté», et sans laquelle on ne pourrait aucunement parler, en cas d'adhésion, de liberté. C'est notre pouvoir de refuser qui donne sens et valeur à notre acceptation"(2018/1991, p.55). Au-delà, accepter la nolonté des élèves est indispensable si l'on vise une conduite authentique du dispositif, et cela même si leur participation à l'activité est moins *tangible*, ce qui ne signifie pas *absente*. Car une prise de recul de l'élève est à distinguer du désengagement qui peut survenir justement à cause d'un sentiment de perte d'intégrité de sa propre pensée, alors perçue comme diluée dans la réflexion collective ou insignifiante dans la pensée trop directive de l'animateur. Le désengagement peut s'installer progressivement jusqu'à provoquer l'inhibition de tout un groupe, par proximité, précisément parce qu'il se trouve à la frontière sensible entre le *dedans* et le *dehors* du sujet. L'acceptation de la nolonté des élèves renvoie à une conception de "l'éducation (...) qui ne peut arriver à ses fins qu'en mobilisant, *en l'autre*, ce qu'il a de plus intime : son identité, sa volonté, son projet, son autonomie. Nul ne peut apprendre à la place d'autrui" comme le souligne Perrenoud (1999, p.27). Nous en voulons pour preuve, ce récit d'expérience concernant un élève d'une classe de CE2-CM1 dont nous étions l'enseignante référente. Quand je sollicitais cet élève qui était mutique pendant les ateliers philo, il répondait : « je récolte » en référence à une des phrases-phares de la classe : «Celui qui parle sème, celui qui écoute récolte»¹¹². D'ailleurs, les enfants sont souvent revenus à cette idée, pour expliquer leur silence ou pour constater à haute voix qu'ils pouvaient passer d'une attitude à l'autre, suivant le cas, la situation, le contexte. Nous y voyons toute la force de l'intelligence collective qui s'autorise une prise de recul via un argument pertinent pris en relais, en concordance avec la conduite de l'enseignant qui accompagne aussi le *dehors* de l'apprentissage, ici par un "nourrissage culturel" (Boimare, 2004) dont les enfants peuvent s'emparer au moment qui leur convient. De sorte que "l'accompagnement vise alors à mobiliser de manière explicite des savoirs dormants, existants mais inutilisés" comme le souligne Lafont (2020, p. 7).

Car le *dehors* concerne aussi la personne qui anime, c'est même une condition de mise en œuvre de l'accompagnement dans la mesure où "il lui est demandé en priorité de savoir se taire et d'écouter. Cette aptitude à passer de la bouche à l'oreille constitue l'une de ses premières qualités. L'alliance exige aussi la mise en place de la bonne distance, de l'engagement dans la durée, dans une co-construction au sein de laquelle l'adulte demeure vigilant à ne pas *faire à la place de...*" (Ibid.).

¹¹¹ Charles Renouvier (1815-1903), philosophe.

¹¹² Inspirée de la citation attribuée à Pythagore : "Qui parle sème, qui écoute récolte".

Finalement la pensée pédagogique qui est à l'œuvre dans P&C s'effectue *avec* et *entre*, dans un "état de déséquilibre équilibré" (Serres, 2016, p. 185) : tous les acteurs du dispositif s'accompagnent dans l'*apprendre* parce qu'ils partagent cette dynamique du *dedans-dehors* sur plusieurs niveaux, selon différentes temporalités. Car accompagner les élèves, c'est leur permettre d'imaginer un devenir d'eux-mêmes, et corolairement un devenir d'autrui : « d'avancer solidairement sur le chemin d'une plus fine compréhension de l'humain sans cesser de se cogner à leurs propres limites » comme le propose Jeanne Moll (2001, citée par Lafont, 2020, p. 6).

À ce sujet, nous partageons la définition de Meirieu sur la finalité de l'éducation qui est de "viser à l'émergence de quelqu'un qui nous échappe et que nous renonçons à contrôler, c'est se dégager sans cesse du désir de maîtrise qui nous tarade irrémédiablement et dont nous ne pouvons jamais nous débarrasser car il féconde notre inventivité" (1997, p.26). C'est en ce sens que nous rajoutons que notre pédagogie est aussi fondée sur un paradoxe qui tente de conjuguer efficacité et impuissance car même si l'enseignant organise un contexte optimal favorisant l'apprentissage, celui-ci dépend d'une multitude de décisions propres à l'élève, concernant son rapport au savoir et de la prise de risque qu'il représente jusqu'à "s'empêcher de penser" (Boimare, 2008).

Afin de dépasser ce paradoxe, il est indispensable que la personne qui anime P&C s'engage dans une "posture de l'alliance [qui] lui permet d'accueillir, d'écouter, d'aider à discerner, de cheminer côte à côte, dans une co-construction des savoirs et des projets, en vue d'un savoir vivre solidaire, où chacun aurait sa juste et légitime place." (Lafont, 2020, p.6).

Si bien que cette pédagogie dialogique et horizontale remet en question le mode d'évaluation habituel. En effet, dans la mesure où l'activité d'atelier est fondée sur l'interaction, elle questionne la détermination de la part de chacun dans l'élaboration de la réflexion. De plus, la conversation portant sur des sujets universels, elle pose la question des limites du savoir à mesurer, et de la pertinence de faire entrer des habiletés de recherche et de traduction dans une grille d'évaluation.

3- Évaluer-observer

Analyser la dimension de l'évaluation de P&C est inévitable dans la mesure où ce dispositif est pratiqué dans un cadre scolaire car "on ne voit pas pourquoi le système éducatif resterait totalement à l'abri de la pression sociale et de l'obligation de résultat" (Meirieu, 2018/1991, p.179). Toutefois, il est à noter que nous n'avons pas réalisé d'évaluation à proprement parler auprès des élèves, si ce n'est que le test initial pourrait être considéré comme une évaluation diagnostique et le test final comme une évaluation sommative quant à l'appropriation de la méthodologie de P&C. Il n'en est pourtant rien car ces tests visent à vérifier des hypothèses de compréhension et ne s'inscrivent pas dans la progression d'une séquence d'enseignement : il s'agit ici d'une expérimentation menée dans le cadre d'une recherche.

De même, ce dispositif n'a pas fait l'objet d'une évaluation spécifique quand nous l'avons pratiqué en tant qu'enseignante référente. En effet, il a permis de visualiser, à travers une carte métaphorique, les pensées des élèves sur l'année d'apprentissage qui se terminait¹¹³. Et dans ce cas, il s'apparente donc plutôt à un bilan des multiples représentations et réflexions des

¹¹³ "La carte de l'apprentissage" réalisée par notre classe de CE2-CM1 suite à une conversation philosophique sur le thème de la connaissance, de l'apprentissage autour du conte traditionnel indien, *les six aveugles et l'éléphant*. En ligne : https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources/sinspirer/contes-et-histoires/contes-de-paix/les_six_aveugles_et_l_elephant

élèves.

Pour autant, il semble légitime d'envisager l'évaluation des effets cognitifs de ce dispositif à partir du moment où son protocole est à présent formalisé et qu'il est destiné à être pratiqué dans un contexte scolaire. C'est en ce sens, que nous faisons référence tout d'abord aux travaux de Jorro et à ceux de Merle sur l'activité évaluative, et que nous nous appuyons ensuite sur les réflexions concernant l'évaluation formative menées en particulier par Perrenoud et Astolfi.

a- Conjuguer l'exigence à la bienveillance jusqu'à la régulation

Si nous abordons la question de l'évaluation sous l'angle de la régulation, c'est parce que nous pouvons faire un lien cohérent entre la démarche P&C et le concept de *l'ami critique*, proposé par Macbeath (1998) et développé par Jorro en tant que figure qui "convoque une attitude dialogique de bienveillance et d'exigence" (2013, p.113). Nous partageons cette approche car elle prend en compte non seulement la peur de l'évaluation qui peut *empêcher* certains élèves, mais elle correspond également à notre conception de sa finalité, à savoir "interroger la valeur de l'action" (Jorro, 2009, p.9) et non juger, classer des élèves, ou mesurer des performances. De plus, la posture d'*ami critique* est corrélée au principe d'éducabilité dans le sens où elle "allie la bienveillance (du regard, de l'écoute, de la parole) à l'exigence (par un message de développement des possibles, de valorisation du potentiel)" comme le souligne Jorro (Ibid., p. 8).

Pour l'enseignant, il s'agit de répondre aux besoins des élèves en adoptant différentes modalités allant du conseil, au contrôle, à la médiation en passant par l'ingénierie quand il reconsidère une phase de l'atelier ou recadre les repères du vivre-ensemble. Par exemple, l'élaboration d'une charte entre l'enseignant et ses élèves contribue à la cohérence et à la régulation des pratiques d'enseignement et d'évaluation. À la différence des règles de classe qui sont bien souvent une redite des années précédentes, la construction d'une charte peut être un exercice original, inédit, et cependant délicat car il demande de part et d'autre une maturité, un bagage lexical, un discernement afin de formuler une demande raisonnable, équilibrée, adaptée au contexte scolaire et à une de ses finalités objectives et consensuelles qui est *d'apprendre*, en découvrant et comprenant des savoirs. Pour autant, la charte s'avère être une belle pratique de démocratie que nous pouvons illustrer par une situation que nous avons vécue¹¹⁴. À la question initiale posée au groupe-classe : "*De quoi avons-nous besoin pour apprendre dans de bonnes conditions ?*", il nous est apparu judicieux de faire reformuler la proposition des élèves "*On a besoin que tu nous aimes.*" grâce à une question qui demande si le terme "aimer" est vraiment adapté à la relation professeur-élèves. Après discussion, les élèves proposent le terme "encourager" qui est accepté à l'unanimité et la proposition devient alors : "*on a besoin que tu nous encourages*". Ainsi l'encouragement fait son entrée dans notre relation pédagogique de façon explicite. De sorte que si l'on craint une quelconque confusion concernant la dimension affective de *l'ami critique*, nous voyons bien grâce à cet exemple que les élèves distinguent les nuances qui composent la bienveillance à condition que des activités langagières enrichissent régulièrement leur vocabulaire et que leur réflexion soit plutôt sollicitée par un questionnement que retoquée par un refus. Enfin, notons que la dizaine de demandes réciproques est remise en question à chaque conseil avec la question : "est-ce que

¹¹⁴ Éléments empruntés à notre mémoire rédigé pour l'obtention du Titre de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques, *Apprendre à réfléchir sans réfléchir à apprendre ? Vers une réponse exploratoire et humaniste*. ISFEC-Midi-Pyrénées, 2013-2014.

nous respectons la charte, côté maîtresse et côté élèves ?", et cela dans la plus grande sincérité. Dans le cas contraire, tout le groupe-classe se mobilise pour chercher des solutions afin que la charte commune soit respectée. Et si le groupe-classe n'ose pas évaluer en quelque sorte les engagements de l'enseignant, alors c'est à ce dernier de s'interroger à haute voix sur chacun d'entre eux.

Il apparaît clairement que la dimension amicale de ce concept entre en résonance avec les principes d'accompagnement et de partage évoqués précédemment, dans l'idée que les acteurs de P&C s'accompagnent dans l'*apprendre* généré potentiellement par le dispositif. Mais qu'en est-il de la dimension critique ?

Du côté de l'animateur, elle se trouve notamment dans l'analyse de sa pratique, sa remise en question dans la pesée de sa pensée et de sa conduite pour accompagner au mieux l'ensemble des élèves. "Car la promesse de l'évaluation réside justement dans la possibilité d'une réorientation de l'activité, de sa régulation. Il y a un continuum de l'activité d'apprentissage qui est spécifique de l'évaluation formative. Une telle approche de l'évaluation dans le contexte de l'apprentissage suppose de la part du praticien une conception différente de l'erreur" comme l'explique Jorro (2013, p. 112). Et pourtant, il n'y a pas d'erreur a priori possible dans la pratique de P&C puisque nous ne cherchons pas LA réponse à une question qui n'attendrait qu'une seule réponse. D'ailleurs, c'est bien cet aspect-là qui motive les élèves créatifs, qui libère certains de la peur de se tromper mais qui inquiète ceux qui adoptent une *posture scolaire* selon la terminologie de Bucheton & Soulé. Cependant la critique vis-à-vis des élèves peut intervenir dans l'exigence du mot juste, dans l'étayage parfois nécessaire d'arguments trop faibles, dans la recherche de critères communs entre concepts ou dans la construction de la question philosophique. Cette démarche participe d'une évaluation de type formatif dans la mesure où elle "relève d'un processus d'accompagnement qui réfléchit les réussites et les difficultés rencontrées par l'apprenant dans le but de lui permettre de réguler ses stratégies d'apprentissage" (Jorro, 2013, p. 111).

Comme Merle le démontre, l'évaluation formative, et en particulier sans notation, motive et fait progresser les élèves. Il explique en effet que "la peur du mauvais résultat, du déclassement scolaire, des moqueries des camarades et des remontrances parentales produit des « pensées distractives » qui affectent les capacités de concentration et la réussite des élèves" (2018, p. 3). C'est pourquoi ce type d'évaluation nous apparaît comme pertinente pour un dispositif tel que P&C, et ce d'autant plus que les habiletés de recherche et de traduction qui sont mobilisées dans sa pratique pourraient relever d'une évaluation par compétences, et que les "notes et classements détournent les élèves du travail en commun" (Ibid., p. 2) alors que justement la dynamique collective est au cœur du dispositif.

b- S'éloigner d'une évaluation qui désigne ou qui assigne...

Ainsi sur l'axe Évaluer-observer, nous progressons de l'affinité avec le concept de *l'ami critique* à la pertinence d'une évaluation formative que nous analysons à présent.

La difficulté d'une évaluation à partir d'un dispositif tel que P&C vient justement de sa spécificité, de son caractère expérientiel. De fait, l'entrée par l'art et le style de la médiation déterminent en grande partie l'engagement des élèves dans l'activité réflexive. Il s'agit d'une expérience paradoxale : à la fois esthétique qui s'adresse au plus intime de soi, et pédagogique qui invite à sortir de soi. En effet, selon le choix de l'œuvre-support, la composition du groupe d'élèves et le cadre référent de leur classe, l'atelier se déroule d'une certaine manière et produit des effets différents. De sorte que la part du sensible et du subjectif rend aléatoire,

pour ne pas dire impossible, une évaluation normative. Comme le relève Meirieu, "en matière d'éducation, toute évaluation risque bien de reposer sur un malentendu fondamental puisque l'on évalue toujours que des résultats alors que l'on cherche à éduquer des hommes, c'est-à-dire à construire des sujets libres." (2018/1991, p.180).

C'est pourquoi, nous distinguons avec Meirieu ce qui relève de la *preuve* et ce qui relève du *signe* (Ibid., p.180-183). Il nous semble que les preuves concernent "l'efficacité sociale" de l'éducateur selon des indicateurs, des critères qui portent sur les résultats de son action tels que la modification de comportements ou le développement de compétences. À l'inverse, les signes concernent plutôt les élèves qui expriment l'émergence d'un sujet, la construction d'une personne, ce qui est de l'ordre de "l'ineffable", et donc difficilement quantifiable. Pour autant, il ne s'agit pas d'opposer "la recherche de preuves" et "l'attention aux signes" mais plutôt de chercher à les articuler.

Ainsi, il nous semble judicieux d'aborder l'évaluation concernant P&C comme un système progressif en commençant d'abord par une évaluation intégrée au fil de l'activité, puis en la mettant en perspective à travers une évaluation formatrice ou heuristique.

Le principe d'une évaluation intégrée aux apprentissages est conçu par Astolfi (2008) dans le contexte de la formation pour adultes, approche qui relève de l'évaluation formative. Nous rappelons brièvement la définition de Perrenoud : "*Est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer*, autrement dit, qui participe à la *régulation* des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif."(1991, p.2). Nous tentons ici une transposition de cette démarche dans le cadre de l'enseignement en 1er degré et dans le processus de notre dispositif, selon quatre pistes parmi d'autres.

Premièrement, Astolfi engage à "repérer les *déjà savoir-faire*, aussi limités qu'ils soient, qui vont servir de points d'ancrage positifs à la séquence" (Ibid., p. 238). À ce niveau, il s'agit d'observer les élèves, leur *faire*, et de "chercher à en comprendre la *logique* (même quand elle (...) paraît erronée)"(Ibid.). Dans l'atelier P&C, cela passe par l'observation de signes tels que la façon de participer, de demander ou de prendre la parole qui révèle la prise de risque de l'élève face au groupe, et ce d'autant plus s'il ose exprimer un avis différent de la majorité ou des élèves qui ont un ascendant sur le groupe. De même, si un élève réussit à se décentrer en approfondissant l'idée d'un pair, cela donne des indications sur sa capacité à enrichir sa pensée tout en s'ouvrant sur les autres et leurs façons de réfléchir. L'observation du vote à main levée de la question philosophique est un moment clé du dispositif tant il révèle l'émancipation des élèves qui parviennent à lever la main sans regarder ce que font les autres autour de lui. Et enfin, la participation aux échanges même si l'élève n'apprécie pas l'œuvre-support ou s'il n'a pas voté pour la question choisie donne des indices sur son ouverture sur le monde et sa capacité d'investigation en général. Ces différents signes peuvent faire l'objet d'une recherche d'explicitation en exposant aux élèves nos hypothèses de compréhension et en cherchant ensemble des régulations possibles afin de fluidifier le protocole. De plus, l'intégration de séances préliminaires à la construction d'une question philosophique ou d'une métaphore nominale peuvent faire l'objet d'une évaluation diagnostique portant sur la construction d'une phrase interrogative ou sur les notions de sens propre et sens figuré des mots.

Deuxièmement, Astolfi (Ibid., p. 239) préconise de "diversifier les modes de groupement (...) afin qu'à certains moments, ils puissent progresser grâce aux échanges et interactions(niveau inter-psychique), mais qu'à d'autres moments, ils aient à traiter l'activité en *première personne* (niveau intra-psychique)". Ces différentes temporalités permettent d'organiser de brèves évaluations formatives concernant, par exemple, la distinction entre une question Philo ou une question Info, sous forme de Quizz. En fin d'atelier Philo, des temps métacognitifs invitent

les élèves à prendre du recul sur les idées échangées et éventuellement à en exprimer d'autres, à partir de documents réflexifs sous forme d'organisateur graphique. Il est également possible de réaliser une autoévaluation collective sur l'expérience vécue, à la volée, sous forme d'un bouquet de mots multicolores. Toutes ces formes d'évaluation que nous présenterons dans la partie Méthodologie et l'analyse des résultats, permettent aux élèves de faire une pause dans le déroulé complexe du dispositif, de prendre conscience de leurs découvertes et de trouver des appuis méthodologiques qu'ils pourront réinvestir lors d'un prochain atelier ou que l'animateur pourra réactiver.

Troisièmement, l'évaluation intégrée aux apprentissages "suppose d'utiliser positivement l'hétérogénéité pour favoriser les acquisitions mutuelles dans un travail collaboratif" (Ibid.) en organisant des activités en petits groupes. Cette piste est particulièrement féconde en termes d'évaluation car elle permet un retrait à l'enseignant qui peut alors observer les interactions entre les élèves, l'émergence de conflits sociocognitifs et leurs conséquences, mais aussi d'anticiper une régulation dans le déroulement du dispositif.

Enfin quatrièmement, la démarche d'évaluation intégrée engage à "partager l'évaluation [avec les élèves] en les associant à l'identification des progrès obtenus (ou en cours d'obtention)" (Ibid., p. 240). On peut envisager cette phase dans le temps de préparation d'une exposition des philocartes réalisées sous forme d'autoévaluation collective ou de co-évaluation entre pairs. En effet, dans la mesure où ce genre d'événement suppose l'accueil et l'accompagnement de visiteurs, cela implique en amont pour les élèves un travail métacognitif sur ce projet de classe, ses objectifs et ses conséquences afin d'être capable de guider les visiteurs et d'échanger avec eux. De sorte que l'élaboration de l'exposition permet de faire une *reconnaissance* du parcours vécu ensemble et par chacun : conscientiser les différentes procédures cognitives qui sont mobilisées pour réaliser une philocarte.

Au final, nous rejoignons Perrenoud quand il suggère de considérer l'évaluation formative comme une *observation formative* car dit-il : " Observer, c'est construire une représentation réaliste des apprentissages, de leurs conditions, de leurs modalités, de leurs mécanismes, de leurs résultats. L'observation est formative lorsqu'elle permet de guider et d'optimiser les apprentissages en cours, sans souci de classer, certifier, sélectionner." (1991, p.3). Cependant, comme le soulève Perrenoud, nous pouvons alors nous demander " qu'est-ce qui distingue l'évaluation formative de la pédagogie tout court" (Ibid. p.8), dans la mesure où la finalité de l'évaluation formative est de réguler l'apprentissage. De fait, l'évaluation formative se fait en cours de pratique, et en ce sens elle est inhérente à l'activité car elle permet d'ajuster le geste professionnel, d'équilibrer les interactions qui se jouent dans le triangle pédagogique *savoir-professeur-élève* tel que conçu par Houssaye (1993/2014, p.9-20).

Cette problématique annonce d'une certaine manière le concept de l'évaluation formatrice que nous abordons à présent. En effet, au vu de la complexité de ce concept, nous nous proposons de le présenter brièvement en tant que perspective, et de repérer quelques pistes d'articulation possible avec P&C.

... pour se rapprocher d'une évaluation qui projette

De fait, il nous semble qu'avec la démarche d'évaluation formatrice, l'élève se met en projet dans *l'apprendre*, dans le sens où "il ne s'agit plus alors de multiplier les feed-back externes, mais de *former l'élève à la régulation de ses propres processus de pensée et d'apprentissage*, partant du principe que l'être humain est dès la prime enfance capable de se représenter au moins partiellement ses propres mécanismes mentaux."(Perrenoud, 1991, p.11).

Nous nous référons principalement à la recherche de Nunziati pour qui "l'appropriation par les élèves des outils d'évaluation des enseignants, et la maîtrise par l'apprenant des opérations d'anticipation et de planification sont les deux objectifs prioritaires d'une démarche d'évaluation qui se veut formatrice, c'est-à-dire d'une démarche de régulation conduite par celui qui apprend." (1990, p.51). La dimension explicite de cette démarche concerne d'une part les productions attendues en fin d'apprentissage, et d'autre part les critères d'évaluation de l'enseignant. De sorte que l'élève peut élaborer "une représentation correcte des buts, de planification préalable de l'action, d'appropriation des critères et d'autogestion des erreurs" (Ibid., p.57) à condition bien sûr qu'il ait acquis des outils, des "référentiels méthodologiques" (Ibid., p.50) pour y parvenir.

Parmi ces outils, nous retenons la *carte d'étude* qui "traduit la façon dont l'élève voit l'action, organise son déroulement, en fonction des savoirs et des savoir-faire sélectionnés" (Ibid., p.54). Il est évident que cette construction implique de multiples opérations relevant notamment de l'analyse, de la synthèse mais aussi de l'évaluation dans la mesure où l'élève est amené à faire des liens entre des informations, à émettre des hypothèses, à choisir des critères, à anticiper son action, à réaliser la tâche, à réguler ses stratégies d'apprentissage. Autant de procédures qui font partie des objectifs d'apprentissage complétant ceux de l'acquisition de connaissances et qui visent à ce que l'élève élabore un "modèle personnel d'action" (1990, p. 57).

Mais pour l'instant, l'évaluation formatrice reste une perspective assez lointaine quant à son intégration au protocole de P&C tant cette démarche didactique est exigeante aussi bien dans la maîtrise des concepts qui la structurent que dans ses modalités de mise en œuvre. Toutefois elle présente un horizon motivant, en dehors du modèle de la *preuve* ou du *signe* selon l'analyse de Meirieu. Car si cette évaluation de type heuristique met l'élève en projet dans *l'apprendre*, c'est aussi une évaluation qui rapproche les acteurs, enseignant comme apprenants. De sorte que nous pouvons envisager raisonnablement de développer la dimension explicite de notre démarche, en informant plus précisément les élèves sur les objectifs attendus de l'atelier Philo. De plus, il apparaît fructueux d'explorer l'outil de la *carte d'étude* concernant la réalisation de la philocarte justement.

Cette dernière section consacrée à l'évaluation entre en cohérence, nous semble-t-il, avec les sections précédentes concernant la place des sujets sur l'axe Être-devenir et la relation qui les engage sur l'axe Accompagner-partager. En effet, tous les appuis théoriques que nous mobilisons tendent à formaliser une pensée dialogique de la pédagogie que ce soit à travers le socioconstructivisme, la pédagogie coopérative, la problématique, les savoirs d'action concernant les postures enseignantes et apprenantes, ou les concepts de *l'ami critique* et de l'évaluation formative avec pour horizon l'évaluation formatrice : une pédagogie active qui se tisse entre éducateur et enfants, alternativement acteurs et passeurs, dans une attention partagée, à la mesure de chacun. Pour autant, si les finalités de cette pédagogie ne sont pas formalisées alors l'activité devient une occupation, certes structurée et effective, mais elle est sans perspective d'intelligibilité pour les élèves et leur enseignant : c'est la pente du *faire pour faire*, du *pratico-pratique* selon le répertoire des expressions familières des enseignants. En ce sens, nous partageons le point de vue de Meirieu (2014) pour qui le pôle praxéologique allié au pôle scientifique sans la finalité du pôle axiologique génère de "l'aveuglement". Au fond, toute construction d'ordre pédagogique n'a de portée intelligible que s'il y a congruence avec les idéaux et les vertus qui la sous-tendent comme nous le développons dans la partie suivante consacrée au versant axiologique de P&C.

III- VERS UNE ÉTHIQUE DE LA CONSIDÉRATION

Dans *considération* résonnent les verbes "sidérer, considérer" que Marielle Macé (2017) articule dans son ouvrage éponyme, dénonçant le sort fait aux migrants en France. Nous approchons ainsi le terme *considération* à travers l'acception sociale et politique que sa signification peut revêtir. Dans la mesure où l'éducation comporte également ces dimensions, il va de soi que nous retenons, dans la réflexion de cet auteur, les éléments qui peuvent concerner la pédagogie et l'éducation. Ainsi Macé engage à dépasser la sidération provoquée par une situation qui nous pétrifie, qui nous empêche, en enclenchant à l'inverse un mouvement de considération, "c'est-à-dire d'observation, d'attention, de prévenance, d'égards, d'estime, et par conséquent de réouverture d'un rapport, d'une proximité, d'une possibilité" (2017, p. 23). Ici, le terme de sidération est très puissant, et ne concerne que de très rares cas d'élèves dans le circuit courant des écoles. Pourtant ce qui nous paraît transférable, c'est le renversement de dynamique que suggère l'auteur, une dynamique qui se rapproche de l'accompagnement dans le sens où "considérer en effet, c'est (...) regarder attentivement, tenir compte, ménager avant d'agir et pour agir; c'est le mot du *prendre en estime*, du *faire cas de*, mais aussi du jugement, du droit, de la pesée, du scrutin. C'est un mot de l'attention et de la justice, de l'attention et du droit. Il désigne cette disposition où se conjuguent le regard (...) et l'égard" (Ibid., p.26). On pourrait aussi envisager la considération en dehors d'une situation extrême de détresse, si l'on retient la démarche d'*aller y voir* (Ibid., 24) afin de ne pas rester au bord de soi-même, et de s'engager dans une quête éthique de sa pratique enseignante, inspirée notamment par une éthique des vertus, comme nous le développons à présent.

De la tentation de Prévert qui nous emmènerait vers une liste hétéroclite de références à la recherche d'une seule clé de voûte...ce sont les deux extrêmes qui risquent de biaiser l'analyse de la dimension axiologique de P&C. Et ce d'autant plus que la durée de cette recherche nous a permis d'avoir accès à d'autres pensées que celles qui étaient à l'origine de la conception du dispositif telles que présentées dans la première partie de la thèse. C'est pourquoi nous concluons cette section théorique avec deux nouvelles idées¹¹⁵ qui peuvent entrer en conjonction avec la structure-même de P&C : une éthique de la considération pensée par Pelluchon (2018), et une éthique de la présence développée par Prairat (2017) appliquée plus spécifiquement à l'éducation pourraient composer un trousseau efficace pour explorer le bâti axiologique de P&C.

Ainsi nous abordons le niveau axiologique de la pensée pédagogique selon trois pistes. La première cherche à comprendre comment une éthique de la considération peut donner un horizon à une pédagogie qui essaie de cultiver l'humilité et l'audace dans un même élan, la deuxième piste analyse en quoi une éthique de la présence est particulièrement en phase avec la démarche de P&C, et enfin nous étudions le processus qui se déroule entre le niveau axiologique de la pensée pédagogique et ses deux autres niveaux, à savoir le pratique et le théorique. Pour ce faire, nous proposons un "style de schématisation" (Besse, 2015)¹¹⁶ de la pensée pédagogique sous la forme d'un *penser en sablier*.

¹¹⁵ Au sens kantien du terme comme le définit Galichet : "un principe régulateur qui oriente les pratiques, mais ne sauraient jamais être complètement défini ou déterminé" (en ligne site *Questions de classes(s)*- 2014, p. 3 : <https://www.questionsdeclasses.org/entretien-avec-francois-galichet>).

¹¹⁶ Partie I, le chap. 4 - CARTOGRAPHIE : LA CARTE MÉTAPHORIQUE EN TANT QUE SPATIALISATION D'UN VIVRE ET D'UN PENSER, p.113-145.

1- Cultiver l'humilité et l'audace pour une approche vivifiante de l'essai pédagogique

Cette section se réfère à l'éthique de la considération que nous présentons partiellement, forcément partiellement tant cette réflexion nourrie de multiples pensées philosophiques classiques et contemporaines est dense, et ce d'autant plus que son auteur les fait dialoguer et cherche à les corrélés au contexte de notre ère anthropocène. C'est pourquoi nous concevons cette présentation en termes d'*horizon*. Puis, nous tentons d'appliquer quelques concepts de cette vision au dispositif P&C, notamment en essayant de conjoindre humilité à audace afin d'atteindre un équilibre efficient par ce que nous définissons comme un *essai pédagogique*.

a- L'horizon d'une éthique de la considération

L'éthique de la considération s'inscrit dans la tradition des éthiques des vertus, dans la lignée de Platon et d'Aristote. Ce dernier définissait la vertu "comme juste milieu entre deux extrêmes opposés mais tous les deux vicieux, «l'un par excès et l'autre par défaut» (*Éthique à Nicomaque*, II, 5-6, 1106b-1107a). (...) Le juste milieu est un extrême, lui aussi, mais vers le haut : c'est un sommet, c'est une perfection, comme une ligne de crête entre deux abîmes, ou entre deux marais." (Comte-Sponville, 2013, p. 1051-1052). De sorte que cette disposition suppose une sorte de délibération intérieure pour qu'un individu vive et s'épanouisse "sans qu'il y ait contradiction entre l'être et le devoir-être, la pensée et l'action" (Pelluchon, 2018, p.12).

Cependant l'éthique de la considération se distingue des approches morales antiques car elle "met l'accent sur les personnes, sur ce qu'elles sont et sur ce qui les pousse à agir" (Pelluchon, 2018, p.11). Car il ne s'agit pas ici de se référer à une injonction de principes ou à un encadrement moral de nos décisions selon des repères d'ordre divin ou cosmique, mais il s'agit de prendre en compte ce qui motive nos actions, à savoir "un ensemble complexe de représentations, d'émotions, d'affects et de traits de caractères" (Ibid. p.12). L'éthique élaborée par Pelluchon s'attache donc à "déterminer les manières d'être qui doivent être encouragées afin que les individus mènent une vie bonne et qu'ils éprouvent le respect des autres, humains et non humains, comme une composante du respect d'eux-mêmes." (Ibid.). Elle cherche à établir une concordance entre le rationnel et le sensible, entre le spirituel et la corporéité, entre l'individu et la société afin de s'émanciper du dualisme qui les dissocie et de comprendre comment il est possible d'éviter que nos valeurs et nos actions entrent en contradiction. Pour autant, l'éthique de la considération tend à compléter les morales déontologiques et conséquentialistes et "à combler l'écart entre la théorie et la pratique, la pensée et l'action" (Ibid. p. 13).

Si l'on questionne l'étymologie, Pelluchon rappelle que "considérer (*considerare*) vient de *cum* (avec) *sideris*, le génitif de *sidus*, qui désigne non une étoile isolée, un astre (*stella, astrum*), mais une constellation d'étoiles. La considération est le fait de regarder quelque chose ou quelqu'un avec la même attention que s'il s'agissait d'examiner la position et la hauteur des astres." (Ibid., p. 33). D'une part, *considérer* un être revient à porter un regard qui lui donne une place au monde, et d'autre part, le préfixe *cum* "souligne le lien entre le rapport à soi et la connaissance de ce qui est au-dessus de soi et autour de soi. Parler de considération signifie que notre rapport aux autres et au monde dépend de notre rapport à nous-mêmes." (Ibid., p. 34).

En ce sens, l'éthique de la considération s'appuie sur la pensée de Bernard de Clairvaux dans

la mesure où elle conditionne la considération à l'humilité, non pas en tant que vertu mais en tant que moyen. En effet, l'humilité "met à nu l'individu et le rattache à tous les autres humains, le rendant égal aux autres et le liant, par sa chair, à tous les êtres qui sont nés et mortels. L'humilité est le chemin qui mène à la connaissance de soi et à la vérité, le lieu d'observation à partir duquel on peut avoir un œil sur la vérité." (Ibid., p. 35-36). De sorte que l'humilité n'est pas un affect, c'est un moyen pour accéder à la considération, c'est "une méthode qui rappelle à l'individu qu'il doit toujours être vigilant et regarder en face ses propres défauts. Avoir de la considération, c'est d'abord ne pas se mentir à soi-même" (Ibid., p.39). C'est pourquoi l'éthique de la considération établit ici un lien entre théorie et pratique car l'humilité engage l'individu dans une expérience existentielle qui le confronte à sa faillibilité et à ses limites sans pour autant s'anéantir dans une mésestime de soi ni faire de l'appréciation de soi la référence de la valeur d'autrui. Car "avoir de la considération pour quelqu'un, pour un être humain ou pour un animal, signifie reconnaître qu'il a une valeur propre et se porter garant de sa dignité, affirmer qu'il ne saurait être réduit à une chose ou à un moyen et que son existence enrichit le monde" (Ibid., p.40).

Il faut noter par ailleurs que le regard porté par la considération n'exclue pas le discernement et l'esprit critique qui permettent de désapprouver et de combattre les défauts et les abus d'autrui. Car l'éthique des vertus à laquelle se réfère la considération vise à accorder l'intérêt général et l'intérêt personnel en éveillant les consciences individuelles au bien-être d'un monde commun. Ce qui nous amène au deuxième focus que nous souhaitons développer, à savoir le concept de convivance.

Pelluchon aborde cette notion philosophique introduite par Maggiori (1985) en la reliant au versant politique de la démocratie. "La convivance désigne le désir de vivre ensemble. Elle précède le contrat social et le rend possible, développant chez les citoyens les sentiments, les affects et les capacités leur donnant le sens de l'obligation et les disposant à obéir aux lois, à délibérer et à participer à la vie de la Cité". Ainsi définie la convivance apparaît comme un horizon complexe et difficilement atteignable. Et pourtant cette définition souligne justement toute la pertinence d'une éthique de la considération qui permet de penser la société comme "comme un tout dynamique dont l'harmonie n'exclut pas la pluralité" (Pelluchon, 2018, p.165). La métaphore de la symphonie illustre parfaitement l'idée de cette organisation dans laquelle chaque voix instrumentale est perçue tout en s'accordant aux autres formant ainsi un ensemble harmonieux à condition de respecter des règles (Ibid., p.165-166). Car "la convivance exige la création d'un espace commun permettant la formulation d'un bien commun qui sera l'horizon de chacun."(Ibid., p.168). De sorte que la considération avec la prise en compte de la valeur propre de chacun engage à la coopération, à conjuguer l'intérêt personnel à l'intérêt collectif.

C'est par cette alliance du souci de soi au souci du monde que nous concluons ce bref aperçu de l'éthique de la considération. Car ainsi que le souligne Pelluchon, "le rapport à soi est la clef du rapport aux autres, humains et non humains, à la politique, à l'économie et à la nature; il détermine toutes les vertus intersubjectives ou environnementales qui forment une constellation dans la considération"(2018, p.274). En ce sens, cette éthique des vertus est à la fois exigeante et à hauteur d'humanité, c'est-à-dire qu'à partir d'un approfondissement de la connaissance de soi dans l'humilité et la prise de conscience de sa fragilité, elle vise "l'amour du monde comme monde commun" (Ibid., p. 279). Enfin, la philosophe utilise une métaphore géographique qui compare l'éthique de la considération à "une cartographie [qui] offre quelques points de repère" (Ibid., p.281) et suggère de se guider en suivant "la constellation des vertus propre à cette éthique [qui] peut aider chacun à mesurer l'importance du monde

commun"(Ibid., p. 282).

Au vu de l'ampleur de cette pensée, nous avons fait le choix de mettre surtout en relief les concepts d'humilité et de convivance dans la mesure où ils entrent particulièrement en résonance avec la démarche éducative. Et bien que l'éthique de la considération dépasse largement le cadre d'une éthique professionnelle, nous allons tenter à présent de poser quelques jalons en vue de l'appliquer à la pédagogie qui anime notre dispositif.

b- Le dispositif P&C à la lumière d'une éthique de la considération

Tout d'abord, le premier point d'appui entre P&C et la considération concerne le regard. De fait, le fil conducteur de ce dispositif est bien le regard : une capacité à regarder qui est déclinée depuis la médiation de l'œuvre-support, en passant par le regard porté sur soi-même, et enfin par la question universelle qui *télescope* sa propre expérience de vie. Au cœur du terme *télescope*, nous trouvons non seulement la dimension sidérale de l'observation mais également la disposition d'un retour sur soi afin de prendre en compte ce qui *s'emboîte*, ce que nous partageons avec autrui et le monde commun.

Plus précisément, le choix d'entrer dans une pratique philosophique en portant son regard sur une œuvre d'art rejoint l'éthique de la considération dans son rapport à l'esthétique. En effet, "la considération implique de prêter attention aux sensations (...); elles sont le point de contact entre nous et le monde et viennent avant la perception et la représentation, lesquelles peuvent en saisir toute la richesse et la subtilité" (Pelluchon, 2018, p. 253). De sorte que cette échappée de la rationalité qui est impulsée dans ce premier temps autorise les regardeurs à porter attention à leur intériorité, et partager leur expérience avec les autres, une expérience qui devient estimable, digne d'intérêt. L'art, quel que soit sa forme ou son style, apparaît ainsi comme particulièrement pertinent pour éduquer à la considération.

Cette réflexion nous amène au deuxième point d'appui qui est l'attention. En effet, "c'est paradoxalement en s'adonnant à une tâche particulière ou se concentrant sur un objet limité que l'on peut approfondir sa manière de penser le monde dans sa complexité." (Ibid., p. 237). En effet, dans P&C, l'attention se concentre dans un premier temps sur le point de vue d'un artiste même s'il n'est pas élucidé selon une vision très orthodoxe de l'histoire de l'art. Car la visée de ce dispositif ne relève pas de cette discipline, sa visée est d'ordre philosophique dans le sens où il s'agit d'initier les élèves à se rencontrer en rencontrant une œuvre d'art, à déterminer les coordonnées¹¹⁷ de leur expérience de vie dans la complexité du monde commun, à passer du singulier à l'universel.

L'attention est également mobilisée dans les liens avec les autres, au sein du groupe porteur de l'atelier P&C. Pour cela, rappelons la question générale posée par Pelluchon au niveau d'une société : "comment les individus peuvent-ils vivre ensemble en exprimant leurs différences et leurs différends, et donc en s'opposant, sans basculer dans la haine, mais en trouvant dans la vie en commun l'occasion de s'enrichir mutuellement ?" (Ibid., p.169). C'est une problématique que nous pouvons transposer au dispositif P&C car les élèves réunis dans cet atelier partagent non seulement un *vivre-ensemble* mais également un *penser-ensemble*. D'autant plus que ce *penser* qui est particulièrement lié au sensible et à l'affect en raison de la médiation artistique, prend souvent la forme d'une pensée divergente pouvant déstabiliser certains participants. Le principe de convivance permet précisément de répondre à la problématique soulignée plus haut car "elle est l'art de considérer cette diversité comme une

¹¹⁷ À ce sujet, voir notre chapitre sur la cartographie, p.113-145.

richesse" (Pelluchon, 2018, p. 165) tout en nécessitant un cadre avec des règles. Nous établissons ici un lien avec P&C avec la construction d'une charte qui encadrerait la classe tout au long de l'année scolaire comme nous l'avons expliqué précédemment¹¹⁸. Dans la co-construction des objectifs qui sont partagés et des règles qui permettront d'y parvenir, les élèves mettent en œuvre ce que Pelluchon nomme les *vertus de la délibération* car "la délibération implique que le bien commun n'existe pas *a priori*, mais que c'est en confrontant leurs points de vue et en argumentant que les personnes vont le définir" (Ibid., p.183). Aux vertus de la délibération font écho les *vertus dialogiques* qui sont sollicitées dans l'atelier philosophique. Pelluchon caractérise ces qualités dialogiques notamment par la délicatesse¹¹⁹, "cet art de faire de la place à autrui" (Ibid., p.186) et, par le détachement de soi, inspiré par la maïeutique de Socrate, qui engage à "se concentrer sur le sujet" (Ibid., p.185) en reformulant la pensée de ses interlocuteurs et en y ajoutant des nuances et des questions propres à déranger leurs certitudes.

Enfin, nous voyons une transposition de la notion de *convivance* définie comme "l'art de créer un espace commun où les individus trouvent un sens à leur vie parce que leurs besoins sont satisfaits et qu'ils se sentent considérés" (Ibid., p.168) dans le dispositif P&C. En effet, nous pouvons considérer que la philocarte est aussi un *espace commun* pour les participants de l'atelier : un espace investi de leurs imaginaires, de leurs émotions, et de leurs réflexions. Et s'ils ne trouvent pas à proprement parler un "sens à leur vie", ils explorent tout du moins une question philosophique en lien avec leur expérience de vie. De plus, la considération accordée à leur parole génère un sentiment de dignité, ils se sentent reconnus et estimés.

Cette dimension de la considération nous conduit à la pratique de l'humilité qui est le troisième point d'appui de P&C, précisément quand la personne qui anime l'atelier non seulement n'adopte pas une posture de domination dans la détention d'un savoir ou d'une réponse à la question philosophique mais invite chaque élève à contribuer aux échanges à partir de son expérience de vie, en tant que personne digne d'élaborer une pensée. Ainsi l'adulte référent considère "l'autorité qui [lui] est confiée (...) comme un service à rendre aux autres et à la communauté. Sans humilité, l'individu ignore ce qui lui fait défaut et abuse de son pouvoir"(Pelluchon, 2018, p.37).

Par ailleurs, un travail sur soi réalisé avec humilité fait que "le regard attentif et bienveillant que le sujet de la considération pose sur le monde et sur les êtres ne procède pas d'une vue surplombante" (Pelluchon, 2018, p. 35). Nous retrouvons ainsi la disposition de l'humilité dans P&C sur le plan de la cartographie. Comme nous le démontrons dans la Discussion des résultats, les philocartes élaborées dans P&C ne relèvent justement pas d'un *point de vue* en tant qu'approche surplombante mais d'un *angle de vue* qui cherche à problématiser un aspect de l'existence : *une façon de porter son regard sur un segment de sa vie selon une problématisation universelle* (voir Partie V, Chapitre 3, p.470-472).

D'une certaine manière, l'humilité nous remet les pieds sur terre car "la connaissance de nous-mêmes n'est pas abstraite; elle tient à notre position sur terre et constitue à partir de cette position charnelle qui est aussi l'expérience de nos limites, de tout ce qui échappe à notre maîtrise ou à notre volonté" (Pelluchon, 2018, p.34-35). Cette recherche de connaissance de soi est possible au cours de l'atelier P&C qui invite les élèves à penser leur expérience de vie et donc à déterminer ce que nous appelons un *angle de vie* en tant que processus à

¹¹⁸ Voir p. 166-167 de ce chapitre.

¹¹⁹ Pelluchon se réfère ici à la notion de "distance entre les sujets" évoquée par Barthes dans *Comment vivre ensemble ? Cours et séminaires au Collège de France (1976-1977)*.

l'intersection du concret et de l'abstrait, dans le sens où : je vis ce que je suis en tant qu'être pensant et sensible, et réciproquement je suis ce que je vis en me structurant à partir de mes expériences. De sorte que la pratique de l'humilité par cette quête de connaissance de soi se coordonne avec une exigence de vérité quant à soi-même, une authenticité qui rejoint la démarche philosophique initiée P&C. Car "c'est dans la conscience individuelle que la société joue son destin" (Pelluchon, 2018, p.9), et c'est en favorisant les interactions et donc une relation horizontale entre les élèves que le pédagogue les initie à une pratique philosophique basée sur la confiance et la sincérité.

L'humilité renvoyant à *humus*, c'est aussi le *terrain*, autre mot pour désigner la pratique pédagogique. Et ce d'autant plus que Pelluchon présente l'éthique de la considération comme un rouage qui cherche à articuler théorie et pratique, comme nous tentons de le faire dans notre approche éducative, ce qui correspond au quatrième point d'appui de P&C.

Et de fait, l'éthique de la considération enjoint chaque élève à prendre une place au monde, une place dans la classe, dans le groupe, dans le moment d'apprentissage. Comme l'explique Meirieu, "le pédagogue propose à celui qu'il éduque d'investir un espace social où il dispose de repères sans pour autant être assigné à résidence; il configure une activité ou une institution dans lesquelles la personne peut explorer de nouveaux rôles et être en mesure d'en revendiquer délibérément la responsabilité" (1997, p. 31). De façon comparable, la personne qui organise un atelier P&C doit faire preuve d'une grande vigilance afin de prévoir une situation signifiante sans manipuler pour autant les élèves, sans non plus forcer un passage vers l'apprentissage, indifférent à la conjoncture, au *kairos*.

Nous retrouvons ici le lien que Pelluchon établit entre l'éthique de la considération et une éthique de la parole à travers la *parrhêsia*, "que l'on traduit souvent par «franc-parler» et qui renvoie chez Sénèque, au «libre entretien», [qui] est tournée vers le sujet auquel on s'adresse; elle ne sert pas celui qui parle, mais celui à qui l'on dit la vérité au bon moment, d'une certaine manière et dans la mesure où l'on estime qu'il est capable de le comprendre" (Ibid., p.233). Il à noter que cette éthique de la parole pratiquée par l'enseignant entraîne les élèves, par isomorphisme, à faire de même avec leurs pairs, comme les échanges des ateliers philo et l'élaboration d'une charte peuvent en attester. Pour autant la *parrhêsia* est fondée sur la générosité et la prudence, et n'exclut pas l'autorité qui incombe à l'adulte référent.

D'autre part, Pelluchon précise que "cette parole bienveillante et franche, qui doit pouvoir toucher le sujet par sa simplicité et sa pertinence (...) suppose une éthique de l'écoute" (Ibid., p. 234). En effet, une des difficultés consiste à trouver le plus petit dénominateur commun entre tous les acteurs du dispositif, enseignant compris. Il s'avère que ce point d'accord est intangible et inédit pour chaque groupe car il se loge dans la charte construite explicitement dès la constitution du groupe d'apprentissage, et garante d'une sécurité et donc d'une confiance partagée entre enfants et adultes référents. Car " il ne peut y avoir ouverture d'un espace pour la liberté d'un sujet que dans la mesure où cet espace peut être précisément arpenté par la personne censée l'occuper." (Meirieu, 1997, p. 29). De sorte que pratiquer la considération dans une relation d'enseignement s'avère délicate au vu des relations psychologiques qui se tissent entre les élèves, mais aussi au vu du rapport au savoir ou des représentations que chacun construit sur sa capacité d'apprendre. Nous parvenons alors au paradoxe engagé vs désengagé que le pédagogue tente d'articuler dans son enseignement de la façon la plus équilibrée possible car la complexité consiste à " interpellé un sujet mais dans un contexte qu'il peut comprendre et qu'il a les moyens de maîtriser"(Ibid. , p. 30).

Ni démagogie ni instrumentalisation : l'enseignant parvient à les éviter par une alternance

d'essais et d'analyses de pratique, dans une délibération exigeante. Au final, l'expérience vécue reste déterminante dans la pesée de la pensée pédagogique et de l'action pédagogique à venir.

Par ailleurs, être considéré en tant que sujet peut être vécu par l'élève comme un acte violent s'il ne s'accorde pas une liberté de conscience et de décision ou bien il peut se sentir assigné dans un type de relation qu'il n'a pas choisie, acceptée même si l'intention de l'adulte est bienveillante. C'est parfois l'introduction d'un tiers qui permet un dénouement. Cela passe fréquemment par le groupe-classe qui traduit une considération à portée de sens et qui encourage ceux qui hésitent à prendre leur place, ou par la situation de l'atelier qui ouvre une perspective inédite selon l'œuvre présentée, ou bien encore la participation d'un invité de la classe qui va déclencher la déliance. Paradoxalement, la proximité des pairs ou bien la distance d'une personne qui n'appartient pas à la communauté éducative stricto sensu peut tout autant être efficiente selon les élèves. C'est pourquoi le type de dispositif tel que P&C est expérientiel par principe, de l'ordre de l'essai car sans cesse modifiable, en prise avec le réel de tous les participants qui, chacun à sa façon et à un moment donné, se transforment en protagonistes faisant évoluer le protocole.

D'ailleurs, la démarche de l'essai est omniprésente dans l'éthique de la considération car "bien que la considération comporte des degrés et qu'elle ait un sens dans chacune de nos activités, elle n'est pas définitivement acquise et il est facile de dévier de sa route (Pelluchon, 2018, p.285). De sorte que ce trait incertain, fluide, au fond inachevé de la considération nous paraît congruent avec l'approche expérientielle qui caractérise P&C, et que nous développons dans ce dernier point d'appui.

Avec la notion d'*essai*, nous remontons sur les "épaules"¹²⁰ de Montaigne avec tout le respect que lui portons. De fait, dans la définition de la démarche d'*essai* en tant que genre littéraire, nous retrouvons l'humilité dans le sens où "l'essai se donne comme une épreuve de soi, une expérience dont le résultat sinon la visée est de prendre la mesure de sa pensée, de se connaître soi-même à travers ce qu'on écrit." (Encyclopædia Universalis, Thesaurus-Index, vol.1, p.1017). Nous précisons : "de prendre la mesure de sa pensée" *pédagogique* à travers des temps de pratique, comme une mise à l'épreuve de ses réflexions et intuitions. Et si nous convoquons l'étymologie, apparaît alors une étonnante parenté avec l'idée de pesée de la pensée car *essai* "est issu du bas latin *exagium* «pesage, poids»". En ce sens, le terme *essai* dénote une réflexion inachevée, en cours d'élaboration, et connote par là-même une dimension expérientielle.

Cette réflexion pédagogique est même en cours d'élaboration permanente car elle se nourrit de multiples pensées, de champs disciplinaires différents, d'horizons qui peuvent sembler antinomiques tant poétique que scientifique. Si bien que nous retrouvons l'humilité conjuguée alors à l'audace comme l'explique Pelluchon à propos de l'enseignement de la philosophie : "la lecture de textes classiques, en nous mettant à l'écoute des grands auteurs, nous entraîne à la fois à l'humilité et à l'audace, car (...) nous devons transformer leur monologues en dialogue" (2018, p.231).

D'autre part, l'humilité est vraiment de mise face à la tâche délicate de donner "de la saveur aux savoirs" (Astolfi, 2008), de faire émerger une motivation chez les élèves pour apprendre

¹²⁰ En référence à la métaphore très connue attribuée à Bernard de Chartres et rapportée par son disciple Jean de Salisbury : "Bernard de Chartres disait que nous sommes comme des nains juchés sur les épaules de géants, de sorte que nous pouvons voir plus de choses qu'eux, et des choses plus éloignées qu'ils ne le pouvaient, non pas que nous jouissions d'une acuité particulière, ou par notre propre taille, mais parce que nous sommes portés vers le haut et exhaussés par leur taille gigantesque." (*Metalogicon* (1159, III, 4,) cité par Dumez (2009, p.1.).

(Favre, 2010) et d'en réconcilier certains avec l'idée même d'école. Pour autant, l'audace nous paraît indissociable de l'apprentissage depuis l'injonction des Lumières, "*Sapere aude !*" énoncée par Kant (Pieron, 2009). À notre niveau, il s'agit d'encourager les élèves à dépasser leurs appréhensions de l'échec, à reconsidérer leurs représentations de l'erreur, jusqu'à s'autoriser à chercher à comprendre au risque de passer pour des imbéciles. De sorte que les "accompagner, c'est peut-être tout simplement [les] empêcher [de fuir] l'angoisse présente. C'est ce que nous devrions d'ailleurs apprendre aux enfants : ne pas fuir l'angoisse, l'accepter pour la transformer. Et ne pas céder devant un espace social qui met en avant seulement la performance, la gloire de la réussite, avec l'illusion d'un moi fort, et l'humiliation de nos faiblesses" comme l'avance Mireille Cifali (2018, citée par Lafont, 2020, p.6). Le pédagogue qui met en œuvre une éthique de la considération, "enjoint à prendre place dans le monde commun" selon les termes de Pelluchon (2018, vidéo). Au fond, oser quitter la peur de l'humiliation pour la profondeur et la puissance de l'humilité.

Réciproquement, l'audace du *Ose apprendre* concerne aussi l'enseignant dans la prise de risque à sortir des cadres, des habitus scolaires, des certitudes matérielles en osant inventer un dispositif, et en adoptant la conduite de l'accompagnement. Par exemple, en cherchant à répondre aux inégalités face à l'apprentissage, "l'accompagnement donne ainsi l'occasion de sortir du cadre, de déranger, de se décaler, de penser du dehors, de remettre les idées en mouvement. Il interpelle le projet global d'éducation en remettant en cause la hiérarchisation immuable fondée sur la détention du savoir." (Lafont, 2020, p.7). Plus spécifiquement, si l'on considère les finalités de P&C, nous partageons l'idée que l'accompagnement "constitue probablement un instrument novateur de lutte contre l'inégalité sociale (...) parce qu'il cherche le développement des capacités critiques pour le plus grand nombre en reliant chacun à l'universel et au particulier" (Ibid.).

Ainsi nous parvenons à considérer l'*essai* en tant que paradigme de l'ingénierie pédagogique. Une pédagogie de l'essai dans laquelle le paradigme de la réponse juste prouvant un savoir accompli serait remplacé par celui d'une recherche attestant un "savoir vivant" (Meirieu & Stengers, 2007)¹²¹. À ce sujet, nous avons en mémoire les affirmations timides de certains élèves qui murmuraient : "on a le droit de se tromper" répétant ainsi une autorisation qui ne semblait pas les convaincre tant le conditionnement de la "bonne réponse" était inscrit dans leur courte mémoire d'apprenant. C'est pourquoi, la notion d'*essai* pourrait déplacer cet écueil comme l'ont prouvé les séances d'enquête selon la médiation sociocognitive (Barth, 2013) au cours desquelles les élèves n'hésitent pas à suggérer une piste, à la prendre en compte, à chercher à la valider sans peur de se tromper puisque la règle ici, c'est de chercher d'abord à comprendre, et non pas de trouver "la" solution.

Car si le terme *essai* n'est pas synonyme de *réussite*, il ne l'est pas non plus de *confusion* dans la mesure où un dispositif propose une trame souple et méthodique aux élèves leur permettant de participer à l'investigation selon leurs moyens. Au vu de notre expérience, nous constatons que ce processus est vraiment mis en œuvre par les élèves s'il y a un isomorphisme avec la démarche d'enseignement. En effet, les élèves prennent le risque de se lancer dans une recherche s'ils constatent que leur professeur est également dans cette dynamique comme nous l'avons observé durant les ateliers Philo.

Ainsi le paradigme de l'essai pédagogique tient aussi à la dimension expérientielle du dispositif P&C qui permet une recomposition de ses modalités. Par exemple, l'œuvre-support peut être remplacée par un objet-support ou une situation-support qui recèlent une problématique potentielle pouvant donner lieu à un questionnement d'ordre philosophique. Imaginons un

¹²¹ Voir document en ligne : <http://www.meirieu.com/POLEMIQUES/stengersmeirieu.pdf>

vélo ou le fait de s'égarer dans une ville : ces deux supports peuvent non seulement être problématisés, et donc devenir des sujets de réflexion, mais ils sont également spatialisables en carte métaphorique.

De sorte que par la forme de l'essai, le pédagogue assume l'ouverture de sa pratique, de son in-finie modification potentielle, et s'engage vers le changement de principe préconisé par Pelluchon, à savoir remplacer le *Schème de la domination* par le *Schème de la considération* (2018, p. 300). Appliqué à la pédagogie, cela consiste à accepter la part de chacun y compris celles qui échappent. Car l'essentiel est les élèves trouvent leur point d'attache plutôt que l'enseignant cherche à faire émerger le plus petit dénominateur de leurs motivations. En effet, certains s'engagent pour un motif affectif, d'autres par jeu ou par émulation, ou bien encore par provocation ou par désir de reconnaissance et ainsi de suite. C'est cette variété de motivations qui fait que le dispositif est toujours soutenu par le groupe, même partiellement car chacun peut se trouver en phase à un moment du protocole. Par exemple, s'il est sensible à l'esthétique de l'œuvre-support, il partagera plus facilement sa réflexion et ses émotions, ou s'il a un goût pour la recherche, il s'engagera plus activement dans l'investigation de la question philosophique, ou bien s'il a des aptitudes en arts plastiques, il contribuera avec inventivité à la réalisation de la philocarte, ou bien encore s'il aime les jeux de langage, il apportera sa créativité à la légende métaphorique. En acceptant avec humilité ce qu'il ne peut maîtriser, le pédagogue ne se place plus sur un axe transmissif-vertical-dominant mais il évolue sur un axe que nous qualifions d'expérientiel-horizontal-considérant. Au final, il s'agit de conjuguer la profondeur à la légèreté jusqu'à l'équilibre telle la figure d'un scaphandrier ailé qui cherche à trouver une ligne de flottaison¹²² entre la partie immergée et la partie émergée d'un navire, donc un juste milieu entre rigueur et souplesse, entre ce qui permet d'avancer, d'explorer avec méthode et ce qui porte, transporte, transmet avec sensibilité.

Cet "état de déséquilibre équilibré" (Serres, 2016, p.185) caractérise aussi bien le processus d'apprentissage que le processus d'enseignement parce qu'ils s'élaborent dans l'espace "métastable"(Ibid.p.184) de la rencontre qui peut sembler contradictoire, à la fois "circonscrit", "cadre vide" et "socialisé" selon les termes de Meirieu (1997, p. 31). En effet, l'espace pédagogique est délimité par des conditions co-construites par tous les acteurs du dispositif. Il peut s'apparenter à un "cadre vide" dans le sens où chaque élève est invité à être, à devenir, à prendre part sans insistance et que l'enseignant se désengage et accepte l'imprévisibilité en refusant d'être un modèle avec la toute-puissance qui peut en dériver. Et enfin, cet espace est socialisé car l'activité se fait et se réfléchit ensemble tout en conjuguant respect et partage des singularités dans le groupe.

Au terme de ce bref aperçu d'une éthique de la considération telle que pensée par Pelluchon, et de notre tentative de transposition dans le champ pédagogique, il apparaît que cette éthique touche à l'universel visant un "être-avec-le-monde" (Pelluchon, 2018, p.244) réconcilié avec son corps et la nature, dépassant le dualisme qui oppose raison et émotion. Cette éthique est d'ordre politique "au sens noble du terme comme souci du monde commun et amour du monde" (Ibid., p.176) envisageant l'existence en termes de "vivre de", de "vivre avec" et enfin de "vivre pour" (Ibid., p.175-177). C'est pourquoi nous profilons l'éthique de la

¹²² Voir Site CNRTL : " La ligne de flottaison sépare les *œuvres vives* ou carène des *œuvres mortes* ou accastillage, quand le navire est en pleine charge (*Lar. 19^e-Lar. encyclop.*). " <https://www.cnrtl.fr/definition/flottaison>
"ŒUVRE désigne, en termes de marine, les parties qui constituent la coque d'un navire.
Œuvres vives, parties qui sont dans l'eau, par opposition à *œuvres mortes*, parties qui sont hors de l'eau."
<https://www.cnrtl.fr/definition/academie8/oeuvre>

considération comme un horizon tant elle induit une démarche globale de remise en question des fondements d'une vie et peut donc concerner aussi bien les élèves que leurs enseignants. Il s'avère pertinent à présent de resserrer la focale de notre réflexion sur une éthique appliquée à la profession enseignante afin d'éclairer ce que cela implique en termes de conduite pédagogique. Si l'humilité est à la base de l'éthique de la considération, en tant que vertu et méthode, une autre vertu discrète, le tact, nous conduit vers l'éthique de la présence développée par Prairat (2015, 2017a, 2017b), une éthique professorale qu'il fonde sur le besoin d'estime de soi des élèves.

2- Décliner une éthique de la présence dans l'espace, dans le temps et dans la relation

L'éthique professionnelle en tant qu'éthique appliquée "s'attache à clarifier l'attitude qu'il convient d'avoir face à des questions concrètes (...) donc à travailler sur des situations morales particulières" (Prairat, 2017b, p.143). Il apparaît qu'une des problématiques caractéristiques du métier d'enseignant concerne la dissymétrie dans la relation pédagogique entre enseignants et enseignés, dissymétrie liée aux "statuts des deux partenaires qui sont radicalement différents" (Meirieu, 2018/1991, p.108). Nous analysons tout d'abord pourquoi Prairat répond à ce déséquilibre en proposant une éthique qui vise à aider les élèves à construire une estime de soi. Puis nous précisons comment mettre en œuvre cette conduite éthique grâce à trois vertus professionnelles qui sont la justice, la sollicitude et le tact. Et enfin, nous abordons les lignes directrices qui structurent une éthique enseignante fondée sur l'idée de présence telle que pensée par Prairat.

a- L'estime de soi comme visée et trois vertus professionnelles comme gestes pédagogiques

C'est en partant du constat de la relation dissymétrique entre professeur et élèves que Prairat argumente la nécessité d'une éthique afin d'équilibrer ce décalage (2016). À ce sujet, Meirieu souligne que même dans le cas de contrat co-construit avec les élèves, "l'éducateur occupe en effet une place irremplaçable puisqu'il anticipe le « bien » de l'autre, brusque, en quelque sorte, son histoire, le contraint à se dégager de l'immédiateté" (2018/1991, p.107). Pour autant, Meirieu s'appuyant sur la pensée de Levinas (1991) laisse entrevoir "une éducation où la dissymétrie des fonctions et des compétences n'interdit pas qu'une relation puisse s'établir dans une *invocation réciproque*" (Meirieu, 2018/1991, p. 110). En ce sens, il préconise une *retenue* qui "n'interdit pas d'être mais laisse toujours la place à l'Autre, qui l'appelle et le reconnaît" (Ibid.).

C'est dans cet esprit que nous contextualisons la démarche de Prairat qui envisage "l'éthique professorale (...) en partant des besoins de l'élève et en plaçant au cœur de ceux-ci l'estime de soi" (2017a, p.85). Ainsi sur le versant de l'élève, l'auteur souligne l'importance de l'estime de soi telle que la définit Ricœur (1990) comme étant "simultanément affirmation de soi et reconnaissance d'autrui" (Prairat, 2017a, p.86). De sorte que le développement de l'estime de soi est corrélée non seulement au *pouvoir-faire* de l'élève, à l'expression de ses capacités mais également à l'estime que l'élève effectue de ses propres actions. D'un côté, Prairat relève que l'estime de soi est "au principe de notre subjectivité" (2017a, p.86) et de l'autre, qu'elle nous révèle notre propre humanité : " C'est pour cette raison que s'estimer, c'est aussi estimer autrui car l'humanité est précisément ce l'on a en partage" (Ibid.). Enfin l'auteur insiste sur la "lente conquête" (Ibid.) que représente l'estime de soi, écartelée entre le doute et l'assurance de sa capacité à agir. Car l'estime de soi "requiert certes de croire en soi mais, plus

fondamentalement, exige l'appui de ce que l'on pourrait appeler un *allié éthique*" (Ibid., p. 87). Dans le cadre pédagogique ce rôle est a fortiori tenu par l'enseignant selon Prairat. Cependant notre pratique nous fait dire que les élèves peuvent également jouer ce rôle en disant à leurs pairs qu'ils croient en eux. Ainsi nous avons constaté les encouragements réitérés du groupe-classe auprès d'un élève inquiet pendant les ateliers philo. Cet élève étant déstabilisé par une activité qui ne cadrerait pas avec sa représentation d'un travail dit "scolaire" était littéralement sidéré par l'inconnu et la peur de se tromper. Ce que ses pairs ont réussi à dénouer en le rassurant sur ses compétences intellectuelles –donnant pour preuve ses bons résultats aux évaluations– et en le félicitant quand il participait aux échanges. Par ailleurs, il est certain qu'une caution claire de l'enseignant référent est malgré tout indispensable pour accréditer les allégations des élèves *alliés*.

Après avoir établi l'importance de l'estime de soi, Prairat se place donc sur le versant enseignant pour démontrer comment mettre en œuvre cette éthique à partir de trois vertus professionnelles qui sont la justice, la sollicitude et le tact.

Tout d'abord, la justice est abordée sous deux acceptions complémentaires dans le cadre de l'enseignement : celui de l'égalité et celui de l'équité. Le sens d'égalité fait référence aux droits de l'enfant qui exige de l'enseignant qu'il respecte les règlements et les textes institutionnels et qu'il considère ainsi les élèves comme étant tous égaux. Et Prairat de préciser que " ce n'est pas du formalisme, mais l'assurance donnée à tous qu'ils seront traités de la même manière, dans le respect de leurs prérogatives même quand ils seront sanctionnés" (2015, p.47).

Le deuxième sens de la justice pratiquée à l'école est celui de l'équité car les élèves-sujets de droits sont aussi "des élèves apprenants qui sont toujours des sujets différents" (Ibid. p.48). En effet, les élèves entretiennent tous un rapport différent au savoir, à l'apprentissage, à la façon d'enseigner du professeur, ils ont aussi une manière différente de comprendre, de s'investir, de prendre leur place dans le groupe. C'est pourquoi l'enseignant équilibre les aides qu'il propose suivant les besoins des élèves et fait preuve d'équité en ce sens.

Ainsi la justice apparaît comme une vertu professionnelle car si elle est déclinée sur ces deux versants, elle parvient à réguler certaines contradictions entre les attendus institutionnels et les engagements des élèves comme des professeurs vis-à-vis de l'*apprendre*. Par exemple, les objectifs de bons classements internationaux basés sur la performance sont très éloignés du principe d'éducabilité cher aux enseignants ou du besoin d'être encouragé et reconnu des élèves, ou de leur goût partagé pour la création artistique ou pour l'investigation qu'elle soit scientifique ou philosophique. Autant d'engagements, parmi d'autres, qui ne sont pas incompatibles avec le respect des programmes à enseigner, mais qui tentent de prendre en compte aussi la singularité des acteurs de la relation pédagogique.

C'est ainsi que la deuxième vertu professionnelle, la bienveillance ou la sollicitude, apparaît comme nécessaire afin d'articuler avec humanité l'exigence du droit et la sensibilité des personnes. La sollicitude est définie ici comme étant "la capacité de se soucier des autres et la conduite particulière qui consiste à se préoccuper d'autres identifiés par un besoin ou une vulnérabilité trop grande" (Brugère, 2011, p.25 citée par Prairat, 2017a, p.90). Il s'agit ici d'être vigilant à l'attention portée aux élèves vulnérables dans l'apprentissage et de répondre à leurs besoins d'être réconfortés, compris et acceptés. De sorte que la sollicitude " invite le maître à apporter à l'élève confronté à l'inquiétude, à la désillusion et parfois même, disons-le, à la souffrance, une forme de réconfort" (Prairat, 2017a, p.91).

Cependant l'on pourrait objecter que la bienveillance n'est pas toujours pertinente dans une relation d'enseignement, car à trop aménager, à trop différencier les tâches selon les capacités des élèves, ces derniers peuvent se retrouver assignés à une place qui fragilise encore plus les bases de leur estime de soi, et se détacher progressivement du groupe-classe. C'est pourquoi il nous semble fondamental d'associer les élèves à la recherche de la *juste mesure* de leur participation au projet commun d'apprentissage. Pour illustrer cette idée, nous poursuivons le récit de l'exemple donné dans le chapitre 1 concernant un élève dysphasique. Il s'avère que la considération pratiquée à l'égard de cet élève en respectant son rythme d'expression orale explique probablement sa motivation pour participer à sa *mesure* à l'atelier philo. En effet, cet élève s'est porté volontaire pour noter au tableau les mots-clés de la conversation philosophique, sous la dictée des autres élèves : sa singularité se trouve ainsi intégrée à la dynamique collective. Il nous semble que cet exemple démontre la nécessité d'articuler les vertus professionnelles de la justice et de la sollicitude auxquelles Prairat rajoute celle du tact dans le sens où celui-ci est essentiel à la qualité de la relation.

En effet, le tact "renvoie à l'idée d'un geste adéquat ou d'une parole juste" (Prairat, 2017a, p.91). Avec Pelluchon, nous avons découvert comment l'éthique de la considération se conjugue à l'éthique du regard, à celle de la parole et à celle de l'écoute, comme autant d'éthiques qui articulent le sensoriel, le relationnel et l'intellectuel. En effet, le regard, la parole et l'écoute participent tout d'abord du sensible car ils mobilisent des sens dans la première acception du terme. Ils sont également des moyens de communication et donc ils relaient des idées, des intentions, des émotions, des dispositions qui constituent potentiellement une matière d'intelligibilité. En suivant Prairat, c'est le sens du toucher qui est mis en lumière avec le tact "en tant que disposition éthique, il est attention et souci de la relation; en tant que savoir-faire pédagogique, il est capacité à saisir avec promptitude le sens d'une situation pour agir de manière appropriée" (Prairat, 2017b, p.5).

Le tact s'intègre particulièrement à la mise en œuvre d'un dispositif tel que P&C ouvert et modulable comme nous l'avons étudié précédemment : il rajoute une dimension à un enseignement que l'on pourrait qualifier de *vivant* en référence au concept de "savoir vivant" tel que défini par Stengers : "un savoir vivant suscite un sens de l'appropriation et il est transformateur pour celui qui le pénètre" (Meirieu & Stengers, 2007, p.2). En effet, si l'on se place du point de vue du professeur, son enseignement devient vivant d'une part quand il s'approprie les réflexions théoriques qu'il découvre, en les mettant à l'épreuve du terrain, il reconsidère sa compréhension des notions. Et d'autre part, en étant touché par la singularité de chaque élève, il se met à l'épreuve lui-même, adapte sa conduite pédagogique et élabore ainsi un savoir pratique. Car le tact joue en miroir : d'une certaine façon celui qui le pratique, en touchant juste, se trouve touché à son tour par la rencontre qu'il a rendu possible. Prairat souligne autrement la dimension réciproque de cette vertu : "c'est le plus exquis de nos sens, dira Voltaire¹²³, car à la différence des autres qui «se bornent à la satisfaction de l'individu qui les possède», le tact a cet étrange et merveilleux pouvoir «d'enivrer à la fois deux êtres pensants», celui qui touche et celui qui est touché ." (Prairat, 2017b, p. 11).

Si nous cherchons une application de cette vertu à la pédagogie animant P&C, nous pouvons approfondir l'exemple analysé précédemment de remise en question d'une proposition¹²⁴ émise par les élèves dans le cadre de l'élaboration de la charte de la classe. Cet exemple est loin d'être anecdotique car il rend bien compte du tact qui est nécessaire pour prendre en

¹²³ Cité par Prairat : Voltaire (1837). *Œuvres complètes*. Tome sixième, XXXII, p. 711. Paris : Furne Librairie-Éditeur.

¹²⁴ Pour rappel : "on a besoin que tu nous aimes".

considération une proposition des élèves, au demeurant une demande chargée d'affectif et portée avec émotion, tout en faisant preuve de prudence au vu des sphères familiale, sociétale et médiatique particulièrement sensibles, à juste titre, aux confusions relationnelles entre enfants et adulte référent. En ce sens, l'idée de saisir ici une opportunité pour esquisser les distinctions entre les différentes formes d'amour conceptualisées par la tradition philosophique – *philia*, *éros* et *agapè* (Comte-Sponville, 2013, p.46-53) – est écartée car ce sujet qui passionne les enfants demande du temps, comme celui d'un atelier, afin justement d'éviter des confusions à force de simplifications. Ici la réponse doit être concise, sécurisante et adaptée. C'est pourquoi nous optons pour une clarification de la proposition des élèves en leur demandant en quoi cela consistera concrètement, quelles actions attendent-ils afin que leur besoin soit pris en compte. Cette clarification, méthode empruntée à l'analyse de pratiques professionnelles, s'est avérée pertinente car elle a permis de préciser la pensée des élèves, de définir leur besoin et au final de choisir un mot conforme à leur idée, à savoir *encourager* plutôt qu'*aimer*. Bien sûr l'étymologie garde le fil du *cœur* mais cela est passé sous silence car il appartient au tact de préserver une distance dans le respect de l'autre : " cela signifie toujours qu'avec tact on passe sur quelque chose que l'on s'abstient de dire (...) Il évite ce qui est choquant" (Gadamer, 1996, cité par Prairat, 2017b, p.75.) Car la question de l'amour suppose des considérations de l'ordre de l'intime qui peuvent bousculer certains élèves violemment. Nous menons l'analyse de cette situation rétrospectivement et à distance dans la mesure où nous avons répondu intuitivement à la demande des élèves, peut-être avec "le tact qui s'invente dans son effectuation même" (Prairat, 2017a, p. 92). En réalité, il nous semble que la pratique du tact se calcule rarement, elle surgit d'une intuition plutôt que d'une anticipation, d'une confiance partagée plutôt que d'une puissance affirmée : elle réunit, elle rend présent à soi-même.

Avec cette troisième vertu, nous complétons la présentation de l'architecture globale de l'éthique enseignante pensée par Prairat. La justice, la sollicitude et le tact interagissent pour composer une conduite professorale équilibrée en trois dimensions. La justice correspond au cadre général qui accueille le groupe-classe : "elle est soucieuse du collectif et des équilibres" (Prairat, 2017b, p.77). La sollicitude prend en compte la singularité de chacun, quelle qu'elle soit : "elle est soucieuse des personnes prises dans leur individualité" (Ibid.). Et enfin le tact est garant d'un lien juste : "il est soucieux de la relation elle-même" (Ibid.). De sorte que c'est à la confluence de ces trois vertus que peut se mettre en œuvre une éthique enseignante de la présence.

b- Une éthique de la présence

Selon Prairat, trois vecteurs structurent une éthique de la présence : celui de la corporéité, celui de l'espace-temps et celui de la relation. Plus explicitement, "la présence : c'est d'abord un *art d'être présent*, à soi, aux élèves, être en résonance avec la classe, le groupe avec lequel on travaille. Être disponible en somme. La présence : c'est aussi un art d'être *au présent*, être là, ici et maintenant, dans l'immédiate actualité de ce qui advient. D'un mot : être impliqué. La présence : c'est enfin un *art du présent* au sens du cadeau, de ce que l'on donne : don de son énergie, de sa patience, de son savoir-faire, de son expérience... La présence est une manière d'être mieux, c'est une manière d'habiter la classe." (Prairat, 2017b, p.70).

Nous préférons aussi la terminologie de "manière d'être" à celle de "posture", elle nous semble plus en adéquation avec l'idée de *conduite* évoquée dans la section précédente

Conduire à la fois dedans et dehors. Ici nous retenons plutôt le deuxième sens de "conduite" en tant que *structure d'un processus*, c'est-à-dire "un système de relations plutôt qu'une somme d'éléments, où les éléments eux-mêmes sont moins définis par ce qu'ils sont que par leur place dans l'ensemble et la fonction que cette place leur assigne." (Comte-Sponville, p.959).

Il nous semble qu'une éthique de la présence telle que définie par Prairat, demande de l'expérience, un certain recul pour concilier les pressions institutionnelles et les approches coopératives et sensibles à ce type d'éthique. Ainsi les démarches qui visent à harmoniser le vivre-ensemble à travers un meilleur apprendre-ensemble demandent du temps d'étude, de réflexion et de mise en place avec les élèves. Ces dispositifs sont souvent considérés comme chronophages par les inspecteurs mais aussi par d'autres enseignants. C'est pourquoi nous rapprochons l'éthique de la présence d'une forme d'engagement qui se manifeste par une conduite d'accompagnement comme nous l'avons développée précédemment, c'est-à-dire un apprendre partagé entre tous les acteurs de la scène pédagogique dans une recherche de compréhension et de considération réciproque.

En déclinant avec Prairat une éthique de la présence, nous ouvrons la perspective d'un *penser en* qui tient compte des trois niveaux de la pensée pédagogique, à savoir pratique, théorique et éthique comme nous l'avons annoncé en introduction. Il faut préciser que nous n'établissons pas de hiérarchie entre ces trois niveaux comme nous le développons ci-après.

3- À la recherche d'un "penser en" appliqué à la pédagogie

"Le temps des hommes est de l'éternité pliée."
Jean Cocteau, *La machine infernale*, (1934/1991),
Livre de poche n°854, p. 107.

Pour conclure ce chapitre, nous effectuons une boucle rétro-active sur la pensée pédagogique en cherchant à comprendre comment son processus fonctionne dans ce type de dispositif, à travers les trois niveaux analysés, i.e. pratique, théorique et éthique.

Tout d'abord, nous nous demandons avec Meirieu comment articuler "les deux postures éducatives qui (...) sont celle du philosophe classique et celle (...) des « sciences humaines »" (1997, p.27). D'une part, une approche par la philosophie de l'éducation "nous rend plus intelligents, nous donne les moyens d'argumenter notre activité dans le champ social et nous confère une certaine légitimité intellectuelle" (Ibid., p. 32). Mais elle ne peut expliciter les mécanismes à la fois singuliers et collectifs qui entrent en jeu dans un dispositif pédagogique. D'autre part, les sciences humaines peuvent certes éclairer une situation d'apprentissage mais seulement selon leur champ disciplinaire. Or "l'action éducative en particulier, est, par essence, interdisciplinaire... ou, plus exactement, elle échappe à l'épistémologie disciplinaire" (Ibid.) ce qui complique fortement notre tâche. C'est pourquoi à défaut d'entrées thématiques, nous choisissons une approche qui problématise la pensée de la pédagogie. Est-il pertinent de chercher à déterminer un "penser en" appliqué à la pédagogie tant cette dernière est systémique et mutable jusqu'à en devenir insaisissable ?

D'après Meirieu, " la *pensée pédagogique* n'est pas une philosophie de l'action éducative. La *pensée pédagogique*, au sens strict, n'existe pas : il n'existe qu'une *pensée pédagogique pour*. Issue de l'action, elle ne se constitue que pour inviter à l'action" (Ibid. p. 36). De sorte que l'élaboration d'un dispositif tel que P&C peut apparaître comme un essai de "*pensée pédagogique pour*" faire des liens entre plusieurs champs disciplinaires—art, PPE,

cartographie, langage— car le rapport au réel est kaléidoscopique, pour anticiper sans s'enfermer dans un protocole immuable, pour questionner l'expérience existentielle, pour comprendre ses limites et envisager ses lignes de fuite.

Le "penser en" appliqué à la pédagogie est donc transversal, systémique et dialectique d'où l'idée que la problématisation est au cœur de ce mode de pensée car il met en équilibre des dynamiques qui paraissent souvent contradictoires. Par exemple l'évaluation selon le concept de *l'ami critique* (Jorro, 2006) se réfléchit entre exigence et bienveillance pour atteindre une régulation.

En ce sens, une schématisation possible peut être celle du fil tendu, du pont mais également celle de la balance dans l'idée d'équilibrer la pesée de la pensée et de l'action, en accord avec l'éthique qui les motive. Cette dernière figure est très éloquente pour traduire les équilibres qui s'organisent entre la pensée et ses dialectiques, l'action et ses conséquences, l'éthique et ses dilemmes. Nous pouvons aussi imaginer un *penser en cours d'eau* d'autant plus fertile que le lexique hydrographique permettrait de multiples translations telles que les *berges* pour les limites, le *lit* pour le déroulé et les *méandres* pour les détours de la pensée pédagogique. Tant d'autres figures pourraient ainsi se décliner comme le modèle insulaire imaginé par Astolfi (2008, p.27). Ou bien encore si la pédagogie est "le voyage des enfants" comme le pense Serres (1991, p.28), alors le *penser en* pourrait se figurer en moyen de locomotion comme une fusée, un navire, un planeur, un sous-marin ou un vélo selon les situations.

À l'issue de ce bref aperçu, nous constatons qu'il s'avère difficile d'enfermer le *penser en* appliqué à la pédagogie dans une forme, un schéma visuel parce qu'il concerne le vécu, le sensible, le rapport au savoir propre à chacun, il est non seulement polymorphe mais également animé d'un mouvement perpétuel.

Alors pourquoi ne pas imaginer un *penser en sablier* qui marcherait sur la tête ? Qui réfléchirait à l'envers, sur l'envers, voire de travers ? Qui permettrait au pédagogue de *renverser*, à proprement parler, sa vision de la pédagogie ?

Sachant que notre proposition n'exclut en aucune manière les approches triangulaires d'Houssaye (1993/2014) et de Meirieu (2014), nous pourrions retenir la schématisation d'un *penser en sablier* qui se compose de poudres multicolores correspondant aux trois niveaux de la pensée pédagogique. Quand on le retourne, la pratique est interrogée, et potentiellement d'autres théories sont explorées, tandis que l'éthique est reconsidérée à la lumière de cette mise en œuvre-là. À propos de ce dernier niveau, nous trouvons d'ailleurs pertinent de mettre au pluriel le terme *éthique* car comme nous l'avons établi dans les deux sections précédentes, plusieurs éthiques sont à l'œuvre dans le dispositif P&C. En effet, l'éthique de la considération déclinée en éthique du regard, puis de la parole et de l'écoute, et enfin l'éthique du tact et de la présence constituent le niveau axiologique du *penser en sablier*. La recherche et la rencontre de ces différentes formes d'éthique ne sont pas fortuites, elles révèlent une prise de conscience, grâce à l'expérience et à l'analyse de pratiques, de la diversité des rapports à l'apprentissage et surtout de la nécessité de les prendre en compte. Car le basculement du *sablier* est rendu possible par un retour métacognitif aussi bien sur le versant enseignant que sur le versant apprenant. L'ouverture *spiralaire* (Quéval, 2010) se fait donc à partir d'un dispositif qui structure l'expérience, organise la construction des savoirs et met en scène ses différents acteurs : c'est à la fois une ouverture et une dynamique pour la pensée pédagogique. Entre autres schématisations, il nous semble donc qu'un *penser en sablier* permet de reconsidérer la pensée pédagogique, une pensée entre permanence et évolution : "quelque chose (qui a sans doute affaire aux difficultés de l'exercice et à la résistance de la liberté)

échappe toujours, qui rend les *fins inassignables* et entraîne vers « l'infini éducatif ¹²⁵ » (Dupuis, 1999, p.6).

Il s'agit par conséquent d'une pensée qui est confrontée d'une part aux permanences du métier d'enseignant rappelant la métaphore du rocher de Sisyphe, et d'autre part à ses évolutions selon la métaphore du fleuve¹²⁶ d'Héraclite "qui place au premier plan le devenir et l'écoulement ininterrompu du temps" (Kunzmann, Burkard & Wiedmann, 2010, p.33). Nous avons conscience que Sisyphe et Héraclite ne relèvent pas de la même structure de pensée, le premier appartient à la mythologie et le second à la philosophie, mais comme nous l'avons précisé dans le premier chapitre de cette partie théorique¹²⁷, mythe et raison ont partie liée dans l'histoire de la pensée. Pour autant, hormis l'idée de permanence, la référence à Sisyphe ne paraît pas totalement adéquate au métier d'enseignant à cause des notions de *supplice* (Vernant, 1965/1996), de *mouvement mécanique* (Serres, 1987) et d'*absurde* (Camus, 1942), à moins de les envisager comme des écueils possibles du métier. Et de fait, le praticien réflexif peut échapper à ces déboires grâce au tourbillon de la reconsidération, au retournement des situations, au renversement des représentations qu'elle engage.

Car ce qui est au centre du *penser en sablier*, c'est la réflexion tel un tourbillon qui se décline en *apprendre à questionner*, écouter, considérer, regarder, désapprendre, douter, comparer, critiquer, compléter, apprendre... Concrètement, le *penser en sablier* de la pédagogie suit à la fois une dynamique circulaire liée à une organisation cyclique du temps de l'apprentissage et une trajectoire centrifuge qui fait sortir du cercle des habitus professorales quand l'enseignant essaie de mettre en pratique une nouvelle théorie ou quand des élèves détournent la situation prévue par l'enseignant, par exemple. Le mouvement spiralaire est issu de cette approche qui influence forcément le rapport à l'apprentissage en renouvelant les entrées et en autorisant les sorties d'un cadre conventionnel de l'enseignement. Le sens du sablier est celui du praticien qui part du terrain, du réel et de sa contemporanéité et qui fait ensuite sortir de l'implicite les appuis théoriques et références axiologiques, afin de débusquer ses éventuelles contradictions, d'enrichir son approche, et d'accorder au mieux ses intentions à celles de ses élèves. Et inversement, le sens de sa réflexion peut partir d'une pensée théorique qu'il cherche à *réaliser*, au premier sens du terme, à mettre en œuvre, "définissant circulairement la pédagogie comme intelligence de l'activité éducative" (Meirieu, 1997, p.25). Comme le souligne Perrenoud, "cette réflexion a évidemment une dimension métacognitive, puisque réfléchir sur sa pratique, c'est aussi et peut-être d'abord réfléchir sur sa façon de penser, de décider, d'apprendre, d'identifier et de résoudre des problèmes, de clarifier des finalités, de faire face à des dilemmes, de concilier des exigences contradictoires." (1999, p.19). De sorte que "la pratique pédagogique est très largement une pratique intellectuelle, les gestes importent, mais sont inintelligibles sans référence au sens que l'acteur leur donne, au raisonnement qui les sous-tend."(Ibid).

On pourrait comparer aussi les différents niveaux de la pensée pédagogique à des couleurs qui se rencontrent comme l'explique Claude Romano, "elles se contaminent sans cesse et

¹²⁵ Expression de Mireille Cifali (1987). L'infini éducatif : mise en perspective, in *Les trois métiers impossibles*. Paris : Les Belles Lettres.

¹²⁶ Fragment 91 : «Car on ne peut entrer deux fois dans le même fleuve. Il n'est pas possible de toucher deux fois une substance mortelle dans le même état. Mais à cause de la vigueur et de la vitesse du changement, elle se disperse et se rassemble de nouveau (ou plutôt ce n'est pas à nouveau ni ensuite, mais en même temps qu'elle se constitue et disparaît), et elle s'approche et elle s'éloigne » (dans *Les présocratiques*, édition établie par Jean-Paul Dumont, Gallimard, 1988).

¹²⁷ Partie I, chap. 1 : UNE DECLINAISON DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS : LA RECHERCHE D'UN CANEVAS CONCEPTUEL D'UNE ŒUVRE D'ART EN TANT QU'ORIGINALITE DE L'ATELIER PHILO DE P&C, p.20-42.

échantent leurs déterminations, se compensent, s'intensifient, s'harmonisent, se neutralisent. De cet affrontement naît une danse. Ce que nous percevons n'est jamais une couleur (...) c'est *un jeu* de couleurs, une modulation rythmique qui devance et guide note œil et dans laquelle les échos et les contrastes alternent sur fond de coexistence belliqueuse ou apaisée"(Romano, 2020, p.286). Ce mouvement incessant caractérise également le *penser en sablier* dans le sens où le pédagogue reconsidère la finalité de sa pratique en conjuguant l'analyse de ses expériences, l'exploration de nouvelles approches, et la recherche de compréhension à partir d'autres théories non nécessairement nouvelles d'ailleurs, de sorte que le *penser en sablier* apparaît particulièrement pertinent. Il renvoie aussi au sentiment d'une recherche inachevable qui peut trouver éventuellement une échappée par une prise de relais via d'autres praticiens, ou bien une formalisation comme un écrit ou une exposition par exemple. Enfin, il apparaît que le penser en sablier permet de résoudre partiellement un paradoxe de l'éducation qui "requiert un discours qui exprime la singularité des sujets en situation et la mette en perspective d'universalité" (Meirieu, 1997, p.25). De fait, notre approche nécessite la rédaction d'un projet selon ses dimensions pratiques, théoriques et axiologiques, mais aussi l'analyse qualitative et perspective de la situation vécue. Cet acte réflexif relève d'un idéal éducatif tout en étant en prise avec le réel : il tente d'articuler de façon intelligible une mise en œuvre pédagogique attentive à chacun et portée avec tous. Par là-même il s'agit de s'accorder au réel car " la posture philosophique rencontre toujours la résistance d'enfants concrets que l'on ne peut décréter sujets de raison en espérant simplement que cela leur permettra miraculeusement de le devenir" (Ibid, p. 29). C'est pourquoi nous partons souvent du concret de l'expérience, à la fois *poiesis* et *praxis*, pour faire émerger les principes abstraits qui la sous-tendent. De sorte que le *penser en sablier* se révèle être une articulation de gestes, d'analyses et d'aspirations dans une "causalité circulaire" selon l'expression de Jankélévitch (cité par Imbert, 2018, p.110) qui évolue en transformant son aboutissement en nouveau point de départ. Comme dans la figure du sablier dans lequel les poudres de sable se recomposent à chaque retournement, à chaque nouveau cycle, les différents niveaux de pensée pédagogique s'apparentent à des strates, des étages mouvants à cause de la texture fluide du sable, qui évoque de surcroît le passage du temps, cette "éternité pliée" comme dirait Cocteau.

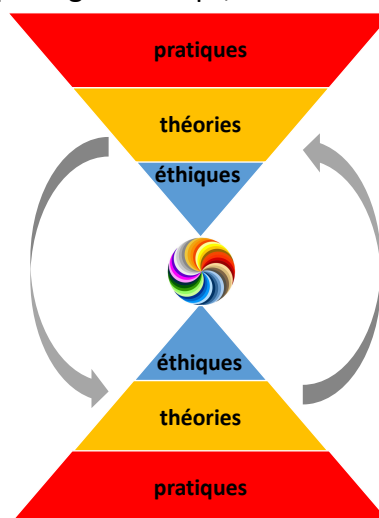


Fig.16 Le "*penser en*" sablier de la pédagogie

Au final, le *penser en sablier* propose une schématisation métaphorique qui rend compte de l'essai pédagogique qui est mis en œuvre dans un dispositif tel que P&C. Essai pédagogique dont nous dégageons à présent la problématique et les hypothèses théoriques déclinées en hypothèses opérationnelles.

Deuxième partie

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

À présent nous abordons la problématique de notre recherche en tant qu'elle "contextualise l'objet et lui donne sa profondeur conceptuelle" (Antonius, 2007, p.8). Dans ce but, nous développons tout d'abord un argumentaire qui met en relief le *contexte* de P&C, i.e. ses éléments fonctionnels, et qui met en tension trois axes de problématisation possibles. Puis, nous proposons une formulation de la problématique. Et enfin, nous la déclinons en trois hypothèses théoriques, elles-mêmes spécifiées en hypothèses opérationnelles.

I- ENTRE RELIEF ET TENSION : DE LA PROBLÉMATISATION À LA PROBLÉMATIQUE

Les intentions de recherche développées dans notre introduction relèvent du "*je voudrais montrer que...*" et il s'agit à présent de parvenir à des propositions complétant l'amorce "*je voudrais savoir si...*" afin de présenter la recherche en termes de problématisation (Étienne, 2013, p. 46).

C'est en ce sens que *nous voudrions savoir si...* 1) l'entrée par l'art facilite le questionnement philosophique; 2) si la confrontation à une image d'art est plus génératrice de questionnement philosophique qu'un autre support et facilite la conceptualisation; 3) et enfin si les transpositions métaphoriques et cartographiques aident à l'apprentissage de l'abstraction.

Et de fait, la problématisation de notre sujet avance aussi sous la forme d'un réseau de questions telles que : En quoi la pensée créative peut-elle contribuer à développer des compétences philosophiques ?

Mais aussi, comment l'art peut-il stimuler une pratique philosophique : en étant source de questions, d'hypothèses, d'interprétations, de récits ? en étant source de concepts ? en étant source de pensée métaphorique, de *pensée amplifiante* selon Lipman (2011) ou encore de pensée spatialisante ?

Et réciproquement dans quelle mesure la philosophie peut-elle éduquer à l'art : en structurant le regard ? en émancipant le regardeur de ses représentations et conditionnements ? en ouvrant des perspectives de rencontre esthétique ?

Nous présentons ci-après une schématisation du dispositif P&C parce qu'un schéma permet de circonscrire, de visualiser plus facilement le problème à l'origine de la recherche. De plus, il propose une vision globale des concepts en jeu et des processus actifs. En outre, un schéma sort de la linéarité discursive afin d'identifier simultanément les principes actifs du dispositif, ainsi que leurs interactions. Notre objectif est d'atteindre "(...) une schématisation fonctionnelle du réel qui renonce à tout embrasser et à reproduire la réalité mais [qui] vise plutôt à construire des outils pour penser et agir." (Fabre, 2005, p. 7).

Ainsi la figure du triangle permet de réfléchir aux interactions qui relient trois éléments entre eux, chacun étant corrélé aux deux autres. Cette réflexion autour de trois axes de problématisation oblige à resserrer le propos, et vise aussi à révéler les liens et processus jusque-là implicites. Autant de *parts manquantes* selon la belle expression de Bobin (1989) que nous analyserons dans les chapitres suivants. Mais ce schéma propose d'ores et déjà une vision vivante, personnalisée et dynamique de l'objet d'étude tout en montrant les relations,

les flous, les absences, les angles morts, les centres de gravité, les concepts-clés, en somme la logique d'ensemble.

En termes de *relations*, il est édifiant de convoquer l'étymologie de ce mot parce qu'il s'agit bien de relater une histoire d'apprentissage à travers ses ressorts. Mais ce sont aussi les relations entre la théorie et l'expérience, entre l'intuition et le raisonnement, voire entre les champs disciplinaires. Concernant les *flous*, il s'avère que ce schéma reste très général, subjectif et non exhaustif par définition. Si bien que certains éléments sont absents comme le contexte de la recherche, le cadre institutionnel, les facteurs aidants et les facteurs limitants mais également les acteurs du dispositif. Quant aux *centres de gravité*, ils correspondent aux moments-clés de la mise en œuvre tangible du dispositif, i.e. ses éléments fonctionnels tels que la médiation artistique par exemple.

Par conséquent, cette schématisation en articulant les pôles spécifiques du dispositif étudié —à savoir l'art, la métaphore et la carte— pose le problème de la pertinence d'une pratique philo-cartographique à partir d'un objet sensible, tel qu'une œuvre d'art.

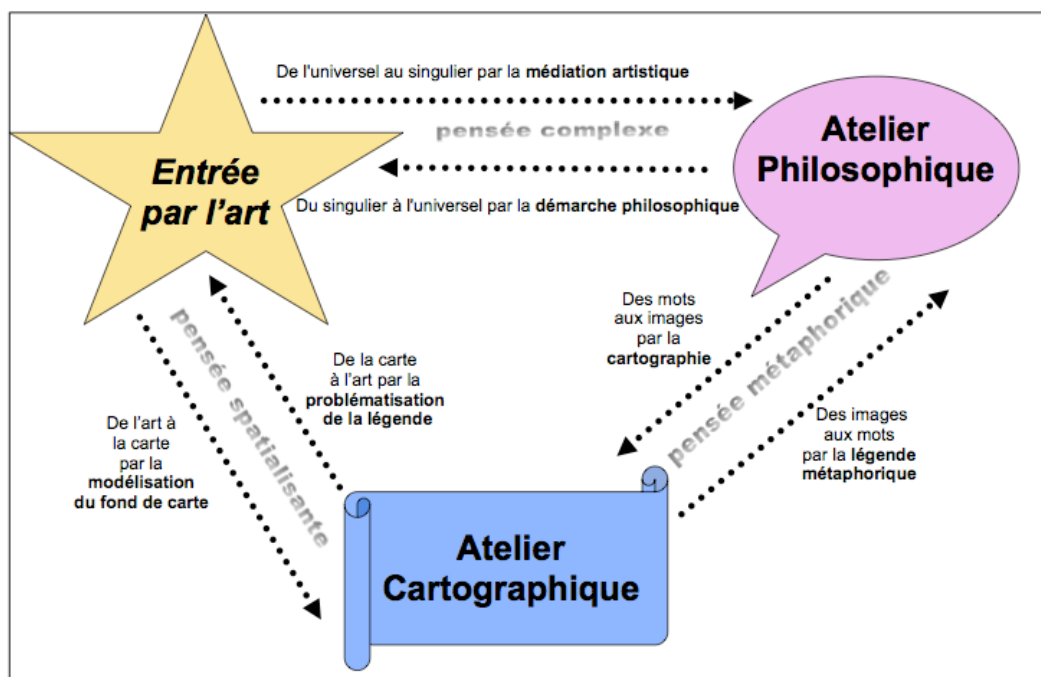


Fig.17 Schéma fonctionnel du dispositif P&C

Si l'on cherche ce qui entre en tension dans ce schéma, trois axes de problématisation émergent. Le premier articule l'émotion et la raison, à travers l'entrée par l'art vs une investigation philosophique. Cet axe interroge l'habileté de traduction philosophique d'une œuvre d'art : comment une investigation philosophique peut-elle se conjuguer à la dimension sensible d'une œuvre d'art ? C'est pourquoi nous formulons cette problématisation *pathos vs logos* avec la préposition *versus* dont la polysémie traduit bien la complexité qui relie les deux termes.

Dans le même esprit, le deuxième axe de problématisation met en tension le *logos* et le *topos*, à travers un canevas conceptuel de l'œuvre-support vs la modélisation du fond de carte. Cet axe considère ainsi l'habileté de traduction cartographique d'un espace réflexif, ici de la médiation artistique et de l'Atelier Philo à travers la question : en quoi une pensée spatialisante peut-elle compléter une pensée discursive, linéaire ?

Et le troisième axe articule la pensée critique et la pensée créative, à travers la critérisation de

concepts (*logos*) vs une légende métaphorique (*tropos*). Cet axe questionne enfin l'habileté de traduction métaphorique de concepts d'ordre abstrait : dans quelle mesure une approche métaphorique des concepts peut-elle relever d'une pratique philosophique ?

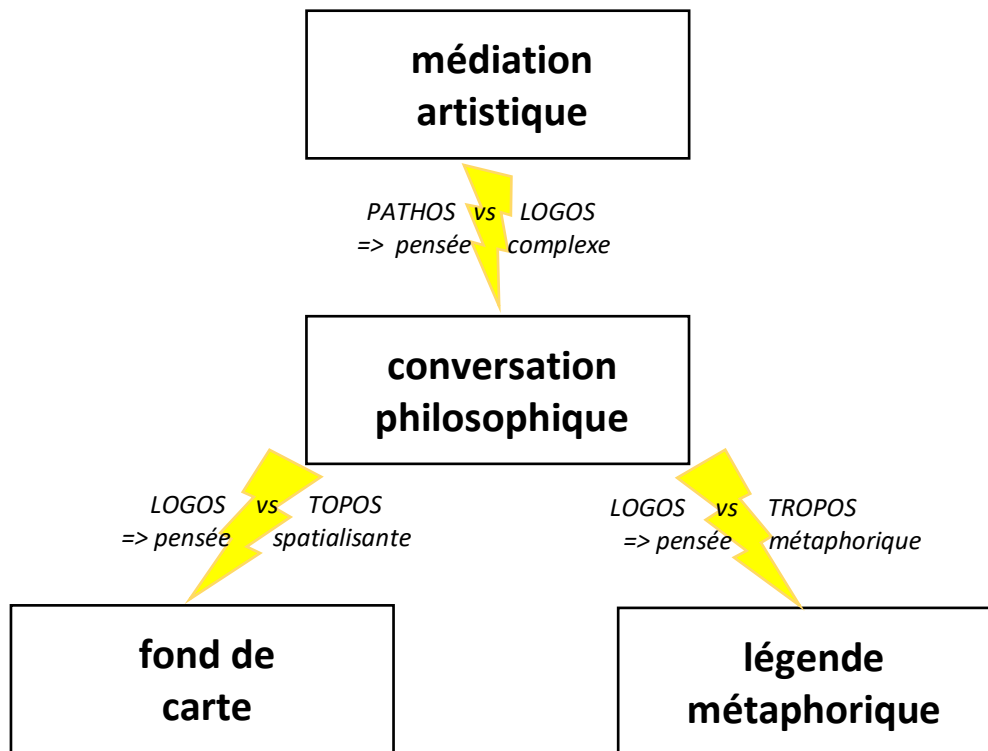


Fig.18 Axes de problématisation de la pratique philosophique mise en œuvre dans P&C

Ainsi notre recherche vise à comprendre d'une part, comment dans le cadre d'un atelier philosophique pour enfants, une cartographie métaphorique peut révéler un canevas conceptuel d'une œuvre d'art, et d'autre part en quoi elle peut contribuer à l'apprentissage du philosophe.

Les axes spécifiques du dispositif étudié —à savoir l'art, la métaphore et la carte— s'articulent à travers les questions : 1) comment peut s'amorcer la portée philosophique de la réflexion des élèves, à partir d'une image d'art ? 2) en quoi la cartographie métaphorique d'un atelier philosophique participe-t-elle à l'apprentissage du conceptualiser ? 3) comment mettre en œuvre une situation complexe permettant de mobiliser des habiletés de pensée créative par une rencontre esthétique et une cartographie métaphorique ?

De sorte que nous cherchons à comprendre comment une pensée créative et une pensée spatialisante peuvent se combiner à une pensée critique alors que la tradition philosophique considère la métaphore comme non pertinente, non compatible avec une démarche philosophique en quête de vérité (Lipman,2011, p.289; Tozzi,2011, p.79-82). Sur le plan pédagogique, la problématique vise donc à éclairer en quoi une pratique métaphorique peut participer à l'apprentissage du philosophe.

Plus précisément, il s'agit de comprendre dans quelle mesure la réalisation d'une carte métaphorique développe chez les élèves une faculté à dégager un canevas conceptuel à partir d'une image d'art (Mondzain, 2008a) et des habiletés de pensée (Lipman, 2011) telles que la traduction, précisément en élaborant des analogies, et la conceptualisation, précisément en

critériant des concepts.

À ce niveau, la problématisation questionne la transposition cartographique, d'une part en se demandant comment une carte métaphorique peut révéler le réseau conceptuel d'une œuvre d'art. Et d'autre part, en quoi cette cartographie spécifique permet de modéliser non seulement un des canevas conceptuels d'une œuvre d'art mais également l'espace discursif de l'atelier philo qui en découle.

II- FORMULATION DE LA PROBLÉMATIQUE

En ce sens, la problématique qui sous-tend notre recherche se formulerait donc ainsi :

Dans quelle mesure un dispositif axé sur la pensée créative peut-il stimuler les capacités à philosopher des élèves, sachant que la tradition rationaliste est plutôt réservée quant à une approche de la philosophie par le sensible, et donc a fortiori par l'œuvre d'art-support de réflexion, par la figure métaphorique ou la transposition cartographique ?

Afin d'explorer cette problématique, nous la déclinons en trois hypothèses théoriques fondées sur les axes de problématisation dégagés précédemment, hypothèses elles-mêmes éclairées par des hypothèses opérationnelles.

III-HYPOTHÈSES THÉORIQUES ET OPÉRATIONNELLES

Nous prenons le parti d'organiser le faisceau d'hypothèses selon les habiletés de pensée mobilisées dans le dispositif, à savoir des habiletés de recherche et de traduction, et la finalité de posture qui est visée à terme.

1- Hypothèses en lien avec des habiletés de recherche : regarder en questionnant en vue de problématiser

Les hypothèses suivantes concernent les habiletés de recherche telles que chercher le sens d'une œuvre d'art, formuler des questions à ce sujet, émettre des hypothèses, généraliser le questionnement et problématiser en vue de découvrir ou de comprendre.

L'hypothèse théorique (A) qui relève de l'axe émotion vs raison se pose ainsi : Une médiation artistique faciliterait la mobilisation d'habiletés de recherche, et réciproquement une pratique philosophique développerait une sensibilité et une intelligibilité du regard face à l'expression artistique (Kerlan, 2004; Galichet, 2019, p.47-51).

En effet, le support artistique étant lui-même conceptuel et expression d'une humanité, il engagerait d'autant plus son regardeur dans une dynamique buissonnante de réflexion, développant ainsi une pensée complexe conjuguant le sensible et l'intelligible.

Nous proposons quatre hypothèses opérationnelles afin de vérifier cette hypothèse théorique.
Hypothèse 1 : Le nombre de questions en général, et de questions philosophiques en particulier, devraient augmenter en fin d'expérimentation et être plus important dans les classes expérimentales et pilotes grâce au protocole P&C qui étaye l'investigation d'une œuvre d'art.

Hypothèse 2 : Qu'est-ce qui fait que certains élèves développent une approche universelle et d'autres non ? Les élèves qui parviennent à formuler le sens d'une œuvre ou l'intention de

l'artiste auraient plus de facilité à entrer dans une investigation philosophique. Leur capacité à transformer leurs suppositions, leurs interprétations de l'œuvre en questionnement correspondrait à une étape dans le processus de problématisation. Plus l'élève proposerait d'interprétations de l'œuvre plus il serait en capacité de transposer ses "réponses" sous forme de questions et donc de traduire sa réflexion en termes de problématisation.

Hypothèse 3 : Plus l'élève distingue d'éléments et dispose du vocabulaire pour les nommer, et donc porte un *regard signifiant* sur l'œuvre, plus il aurait de matière lexicale pour formuler des questions à son sujet.

Hypothèse 4 : En fin d'expérimentation, les élèves entraînés à se questionner et à problématiser une œuvre d'art seraient plus à même de regarder d'autres œuvres avec plus de curiosité d'esprit, et de rentrer dans leur univers.

2- Hypothèses en lien avec des habiletés de traduction : traduire en cartographiant en vue de modéliser

En relation avec la pensée visuelle et spatiale, les hypothèses suivantes considèrent la capacité à passer du langage parlé au langage visuel, en projetant des concepts abstraits sur une carte ou à travers un schéma.

Dans ce cas, l'hypothèse théorique (B) renvoie à l'axe logos vs topos de la façon suivante : À partir d'une médiation artistique qui mobilise le regard et la parole, la réalisation d'une philocarte reviendrait à modéliser une œuvre d'art en figurant un des canevas conceptuels qui la structurent. La portée philosophique de cette carte consisterait donc à compléter la problématisation de l'œuvre-support par une traduction spatiale, en tant que rappel du réel questionné et conversé (Besse, 2006; Schmitt, 2019).

Nous dégageons cinq hypothèses opérationnelles pour éprouver l'hypothèse théorique.

Hypothèse 5 : la pratique de P&C stimulerait une capacité d'investigation et une capacité à faire des liens entre les idées à travers l'expression d'une pensée créative, aussi bien dans l'approche que dans la forme de l'écrit. (vérifier si corrélation entre l'approche et la forme de l'écrit).

Hypothèse 6 : La pensée visuelle permettrait un rapport alternatif et complémentaire à l'abstraction grâce à une réponse graphique, alors que la maîtrise de la langue écrite et son entraînement scolaire favorise plutôt d'ordinaire la rédaction d'un texte réflexif linéaire.

Hypothèse 7 : à la différence de la forme uniquement textuelle, la figure permet au discours d'être recomposé, combiné autrement, ce qui favoriserait l'émergence d'une pensée plus divergente, non-linéaire qui stimulerait une exploration de la question vers d'autres axes

Hypothèse 8 : la pratique de P&C développerait une capacité d'abstraction des élèves qui produiraient par conséquent une expression graphique de l'ordre de la transposition, de la métaphorisation ou de la schématisation.

Hypothèse 9 : le protocole de P&C présente une méthodologie progressive que les élèves pourraient s'approprier jusqu'à la conception et réalisation d'une *philocarte* relevant d'habiletés de traduction.

3- Hypothèses en lien avec des habiletés de traduction : traduire en métaphorisant en vue de conceptualiser

Se rapportant à la pensée créative-métaphorique, les hypothèses suivantes concernent l'habileté à transposer le sens littéral des mots en sens imagé par la construction de métaphore, traduction qui demande d'établir des "distinctions et des connexions" entre deux concepts (Lipman, 2011, p.163-166).

Ici, l'hypothèse théorique (C) se situe sur l'axe pensée critique vs pensée créative et se formule ainsi : La capacité à élaborer une légende métaphorique contribuerait à l'apprentissage du philosopher, notamment par la critérisation de concept d'ordre abstrait via un concept d'ordre concret. (Lakoff & Jonhson, 1985 ; Barth, 2001; Hofstadter & Sander, 2013).

En effet, la recherche d'attributs communs entre ces deux types de concepts permettrait d'accéder à une pensée métaphorique ouvrant des perspectives "amplifiantes" du réel (Lipman, 2011, p.239).

Cinq hypothèses opérationnelles permettent d'explorer cette hypothèse théorique.

Hypothèse 10 : La construction de métaphore nominale engagerait les élèves à déterminer les attributs de concepts et à reconsidérer la définition des mots, leur polysémie. Par là-même, l'élaboration de la métaphore en tant qu'*opération de pensée* (Tamba-Mecz & Veyne, 1979, p. 84) relevant d'un langage imagé permettrait d'accéder au sens figuré des mots, à un degré d'abstraction plus élevé.

Hypothèse 11 : un élève capable d'élaborer le canevas conceptuel d'une œuvre serait en mesure de développer une transposition graphique abstraite, en particulier métaphorique, de sa réflexion.

Hypothèse 12 : La mise en œuvre d'une pensée métaphorique serait corrélée à l'organisation de la réflexion, sous forme ramifiée, reliée, systémique.

Hypothèse 13 : La pratique de P&C influencerait la forme du développement des idées. Vérifier si corrélation entre l'approche du texte (univoque, binaire, plurivoque etc.) et le développement des idées (divergence, distinction, analogie etc.).

Hypothèse 14 : L'exercice à une pensée métaphorique conditionnerait l'organisation de la réflexion, sous forme ramifiée, reliée, systémique (Hofstadter & Sander, *L'analogie. Cœur de la pensée*, 2013).

Au final, il ressort que l'on pourrait s'interroger *ad libitum* sur ce sujet. Mais jusqu'où cela serait-il pertinent ? C'est pourquoi nous développons à présent le cadre méthodologique qui a permis de structurer et de coordonner nos pistes de questionnement avec rigueur et inventivité.

Troisième partie

UN CADRE MÉTHODOLOGIQUE COMPOSITE

«*Nel mezzo del cammin di nostra vita
mi ritrovai per una selva oscura,
che la diritta via era smarrita.*»¹²⁸

Dante Alighieri. *La Divina Commedia. Enfer, I, 1-7.*

Avant d'exposer la méthodologie mise en œuvre dans cette recherche, nous rappelons tout d'abord que "connaissances *scientifiques* (celles du chercheur) et connaissances *ordinaires* (celles du praticien) ont des caractéristiques différentes et que dans de nombreux contextes elles seront complémentaires" (Livian, 2015, p. 15). Cette remarque a le mérite de nuancer certaines représentations formalistes de la méthodologie en soulignant son fondement composite. C'est pourquoi nous tenons à présenter quelques éléments de ces connaissances dites *ordinaires* dans la mesure où ils configurent la plupart des choix épistémologiques développés ici.

En ce sens nous introduisons cette section en exposant les principes méthodologiques généraux qui ont étayé notre démarche en termes de visée de la recherche, de caractère de la démarche et de type des données. Puis dans les chapitres suivants, nous présentons les acteurs, les conditions expérimentales et le corpus de données recueilli selon la trame chronologique des trois années d'expérimentation.

Chapitre 1

PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX

Tout d'abord, nous tenons à souligner ici le sentiment d'avoir été immergée dans cette recherche sans bien mesurer son cadre d'élaboration ni identifier ses étapes opérationnelles, mais aussi submergée par la profusion de données. Et si nous filons la métaphore, les premières années de recherche ont été océaniques au regard de la complexité du dispositif étudié qui a nécessité d'articuler des références théoriques hétérogènes et des travaux de recherche sans lien vraiment direct avec notre sujet inédit de par le caractère innovant de P&C. À partir de ce point de départ, nous tentons d'explicitier les principes méthodologiques généraux qui ont structuré cette recherche selon trois axes. D'une part, nous situant à la confluence des trois points de vue de la pédagogie, de la formation et de la recherche, il a été difficile de déterminer une visée cohérente et surtout intelligible dans toutes ses nuances. D'autre part, la pluralité des champs disciplinaires concernés par le sujet a compliqué la formulation d'une problématique qui se développe en termes de transdisciplinarité, mettant

¹²⁸ "Sur le milieu du chemin de la vie, je me trouvai dans une forêt sombre, le droit chemin se perdait, égaré."
Traduction de Henri Longnon. Paris : Garnier Frères, 1960, p.11

en relation différents domaines de connaissance. Et enfin, l'ampleur et la diversité du corpus de données ont ajouté d'autres obstacles pour déterminer une approche qui s'avèrera opérer par triangulation.

I- UNE VISÉE À LA CONFLUENCE DE LA PÉDAGOGIE, DE LA FORMATION ET DE LA RECHERCHE

Nous abordons cette section méthodologique avec la question de l'identité en considérant les points de vue de la chercheuse *versus* le point de vue de la recherche, il va sans dire que *versus* est à comprendre ici dans le sens de *vers, dans la direction de* et non dans le sens de *par opposition à*.

Puis nous présentons les différentes visées que cette recherche tente d'explorer.

1- De la question de l'identité réflexive et rédactionnelle

Il ne s'agit pas ici de la problématique du sujet-chercheur dans la teneur du discours scientifique, i.e. celle du dilemme intellectuel et éthique que pose l'effacement académique du *je* pour le *nous* de modestie (Eco, 1977/2016, p.244). En revanche, nous analysons brièvement en quoi notre méthodologie est polymorphe tant elle essaie d'articuler la pédagogie, la formation et la recherche comme autant de dynamiques qui caractérisent notre identité réflexive, et par conséquent rédactionnelle. En effet, l'orientation de la pédagogie détermine les observations concernant l'apprentissage et leurs questions ou hypothèses afférentes, la mise en situation formative met à l'épreuve un dispositif expérimental problématisant ainsi son opérationnalité au niveau de l'enseignement, et enfin le processus de la recherche permet d'établir scientifiquement dans quelle mesure une telle pratique de la philosophie pour enfants est pertinente mais aussi de d'établir éventuellement de nouvelles connaissances.

De fait, cette recherche est nourrie non seulement d'une pratique de pédagogue mais également d'une expérience de formatrice d'enseignants elle-même concomitante de ce travail de thèse. Nous avons ainsi établi des corrélations entre ces trois champs d'action et de réflexion, notamment en constatant que la formation est potentiellement un relais de la recherche, et non pas seulement de la pédagogie en tant que pourvoyeuse d'exemples, d'expériences de terrain ou de "recettes qui ont fait leurs preuves". Car au fond, toute formation invite les enseignants à se mobiliser sur trois plans métacognitifs, en cherchant : à comprendre leurs pratiques, à les interroger et à reconsidérer leurs certitudes à la lumière de nouveaux concepts et dispositifs pédagogiques. Et ce sont là trois axes semble-t-il qui structurent aussi la dynamique méthodologique de toute recherche : chercher à comprendre et problématiser le réel, repenser le monde empirique en vérifiant des hypothèses, remettre en question ses propres convictions et théories mais aussi parvenir à formuler ses découvertes le plus clairement possible afin de les *transmettre*, comme dans une course de relais.

Nous pouvons ainsi distinguer la démarche du *chercheur-pédagogue* de celle du *chercheur* telles que définies par Marchive (cité par Robbes, 2013, p. 4) : "dans le premier cas on pourrait parler de recherche *pour* l'action; dans l'autre on pourrait parler de recherche *sur* l'action" (Marchive, 2008, p. 61). Cet auteur explique en effet que le chercheur-pédagogue travaille "*dans* ou *à partir* de l'enseignement" (Ibid.) visant à élaborer des outils pour enseigner et un socle de savoirs pédagogiques. Alors que le chercheur travaille "*sur* les pratiques enseignantes ou *sur* les pédagogues et les textes pédagogiques" (Ibid.) visant à construire éventuellement un modèle théorique éprouvé scientifiquement.

Dans le prolongement de cette analyse, nous proposons de considérer une autre disposition qui se situe entre les deux chercheurs précédents, celle du chercheur-formateur. En effet, le

formateur permet d'éprouver la pertinence du dispositif expérimenté en le mettant en œuvre avec des praticiens et en le soumettant à leur regard critique. Cette démarche a pour but d'amender et de formaliser la situation pédagogique afin de la rendre transposable et efficiente. Cette mise en œuvre liant pratique et ingénierie contribue à construire un savoir pédagogique destiné à être diffusé auprès d'enseignants. La part de recherche intervient ici *avec l'action* dans le sens où le formateur est amené à étayer théoriquement le dispositif qu'il présente afin d'en justifier l'intérêt en termes d'apprentissage et d'enseignement tout en s'impliquant dans la pratique. Néanmoins les arguments qui seront convaincants pour son auditoire sont souvent issus d'une observation et d'une analyse des effets sur l'apprentissage des élèves, observation et analyse qui sont des modes d'investigation relevant de la recherche. De sorte que le chercheur-formateur s'apparente à la fois à un médiateur et à un praticien distancié, ce qui le rapproche du chercheur. D'une part, il accompagne les enseignants à questionner et à mettre en perspective les fondements théoriques du dispositif, et d'autre part il participe à l'élaboration d'un "savoir d'expérience, au sens plein du mot, le savoir qui a résolu un problème en surmontant une épreuve" (Fabre, 2002, p.111). À la différence du chercheur-pédagogue qui "cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action" (Houssaye, 1997, p. 91), le chercheur-formateur intervient *avec l'action* dans le sens où il met en scène un dispositif avec des praticiens afin de coordonner théorie et pratique. De plus, cette situation de formation conduit à sortir d'un implicite et à argumenter les différents paramètres qui structurent le dispositif pour que les enseignants comprennent au mieux son protocole. Par exemple, les critères du choix de l'œuvre-support seront explicités tout comme ceux du tracé de la carte métaphorique. On peut alors parler de synergies tant au niveau des relations entre acteurs, qu'au niveau de leurs processus intellectuels : "ces synergies enrichissent l'élaboration du cadre théorique, les choix méthodologiques, les processus de conceptualisation et d'écriture. De plus, elles favorisent la construction de dispositifs conjoints de recherche et d'accompagnement." (Allenbach, 2012, p. 141).

Il s'avère que tous ces termes évoquant l'apprentissage, l'enseignement et la formation relèvent du lexique de la pédagogie dont nous revendiquons ici le point de vue réflexif, en tant que "récit comme *théorie pédagogique*" (Meirieu, 1997, p.31-36). L'enjeu de cette approche consiste à déceler la pertinence qui peut traverser certaines intuitions pédagogiques. En effet, cette recherche est issue d'une intuition pédagogique concernant l'apport cognitif et éducatif d'un dispositif de pratique philosophique associant médiation artistique, traduction métaphorique et transposition cartographique. En réalité dans l'élaboration de ce dispositif, nous corrélons la part d'intuition aux nombreux savoirs empiriques construits au fil de notre expérience d'enseignante, tels que concevoir une situation complexe adaptée à un public, prendre en compte l'hétérogénéité d'un groupe ou équilibrer la distance entre les acquis et la découverte de connaissance afin d'engager les apprenants à construire leur savoir. Cette connaissance s'acquiert généralement sur le terrain, par tâtonnement, après de multiples essais, et s'étaye ponctuellement sur des repères théoriques afin de résoudre un obstacle pédagogique. De sorte qu'il s'agit aussi d'analyser comment les savoirs d'expérience peuvent être aussi puissants que les savoirs théoriques et se conjuguer à ces derniers au profit d'une éducation qui serait davantage en phase avec la réalité du *terrain* qu'il soit culturel, social, intellectuel ou technique. À ce niveau, la rigueur de la recherche scientifique contribue à identifier les savoirs pédagogiques qui structurent implicitement un dispositif tel que P&C : il y a donc bien complémentarité, et non concurrence, entre ces deux sphères de pensée.

2- De la recherche de passages

En ce sens nous pouvons comparer ce cheminement méthodologique à la recherche d'un passage entre plusieurs domaines de savoirs, et en cela nous retrouvons la belle métaphore de Michel Serres¹²⁹ sur le *Passage du Nord-Ouest*, qui compare ce détroit particulièrement difficile d'accès, au cheminement d'une réflexion qui tente de relier sciences humaines et sciences exactes. De fait, l'influence de la géographie¹³⁰, elle-même à la croisée de plusieurs disciplines (Fel, 1982, p.13) est quasiment tangible dans cette recherche de "passage" entre différents champs disciplinaires.

Cette pluralité des domaines de connaissance a nécessité la lecture de nombreux articles et ouvrages, et pour ce faire, nous avons élaboré une méthode transversale qui ressemble à la technique humaniste des *cahiers de lieux communs*¹³¹. Pratiquée à la Renaissance, cette technique consistait à recueillir les notes de lecture et des passages d'ouvrages savants. Ces éléments pouvaient être des données, des modèles rhétoriques ou des vérités universelles. Il s'agissait de relever des extraits et de les recomposer thématiquement afin de les utiliser pour ses propres travaux (Chartier, 2017, p.247). C'est ainsi que nous avons rédigé des notes de lecture en relevant des citations et en cherchant à analyser ce qui pouvait étayer nos idées et nos intuitions. Puis nous avons essayé d'organiser l'ensemble de ces réflexions dans une progression la plus intelligible possible, en ayant conscience que nous traversions parfois lestement la *forêt* de raisonnements subtils écrits par d'éminents auteurs.

En termes de passage, nous considérons également la disposition du chercheur comme étant *passagère* par principe, tant dans la dynamique d'exploration d'un corpus de données inédites que dans l'établissement d'un savoir susceptible d'évoluer, dans la tentative de "produire des connaissances scientifiques nouvelles provisoires" (De Ketele, 2011, p. 22). En somme, nous pouvons avancer que la réflexion qui est menée dans cette recherche ne s'inscrit pas vraiment dans une pensée du solide, visant à apporter "sa petite pierre à l'édifice du savoir" selon la métaphore convenue dans ces cas-là. Elle essaie plutôt de composer une pensée qui se réfère au *fluide* (Serres, 1981, p.40), une pensée qui s'écoule, s'infiltre et tente précisément de trouver des *passages* entre certaines procédures de pensée considérées comme antinomiques telles que la pensée créative vs la pensée critique ou entre certaines formes de langage apparemment antagoniques telles que la forme textuelle vs la forme iconique.

D'ailleurs, l'étymologie grecque de "méthode", *hodos*, renvoie au sens de "chemin", d'où "voie, moyen". Sens décliné en *methodos*, par le latin "poursuite, recherche" (Picoche, 2008, p. 208). Et ce chemin s'est révélé difficilement praticable car notre approche varie les démarches ainsi que leurs visées afin de rendre compte de la complexité du réel. En effet, nous avons tenté d'élaborer une méthodologie cohérente dans le vaste domaine des sciences humaines et sociales tout en articulant les dynamiques de pédagogie, de formation et de recherche. Le chemin ne s'avère pas *droit* mais bien au contraire composé de ramifications, de

¹²⁹ Michel Serres, *Le Passage du Nord-Ouest - Hermès V.* Paris, 1981, éd. de Minuit, hors-texte : "(...) ce passage qui fait communiquer l'océan Atlantique et le Pacifique par l'archipel du Grand Nord canadien. C'est un chemin difficile, encombré, un vrai labyrinthe de terre, d'eau et de glaces. L'image du passage entre les sciences exactes et les sciences humaines. C'est un chemin qui n'est pas donné une fois pour toutes mais qu'il faut construire, découvrir à chaque fois."

¹³⁰ Nous pouvons même parler de *géographies* (Baillly & Ferras, 1997) tant l'épistémologie de cette science traverse de nombreuses disciplines telles que la géologie, l'écologie, en passant entre autres par la sociologie, la démographie, l'économie, l'histoire, la littérature et même la psychologie avec la géographie des représentations...

¹³¹ Voir Site BnF : <http://classes.bnf.fr/livre/arret/auteur-lecteur/lecture/06.htm>

Les modèles de lecture des temps modernes par Guglielmo Cavallo et Roger Chartier.

croisements, parfois d'impasses et donc de retours sur ses pas : en tout cas un chemin prenant, dense et par conséquent ardu en tant qu'il nécessite une rigueur de raisonnement pour rendre intelligible le foisonnement des données et de la variété de leur traitement. Notons que cette façon de réfléchir relève aussi de la pensée complexe théorisée par Edgar Morin (1990) ainsi que d'une vision systémique développée par Joël de Rosnay (1975) entre autres. Le *chemin* devient alors réseau, plus précisément réseau de destinations, de visée(s).

En somme, la visée de cette recherche relève d'une combinaison descriptive-compréhensive-évaluative selon le matériau expérimental. En effet, la première visée de cette recherche est descriptive afin de rendre compte des caractéristiques du phénomène étudié. Une autre visée est la compréhension d'une situation pédagogique innovante, selon un paradigme d'intelligibilité (Depover, 2009), notamment dans la prise en compte des acteurs et de leur vécu de l'expérience, i.e. concernant le *comment* et le *pourquoi*. Et enfin, cette recherche vise aussi l'évaluation des effets du dispositif expérimenté grâce au traitement statistique et à l'analyse des données permettant de généraliser certains résultats, dans la perspective de formaliser un outil pédagogique.

II- LES CARACTÈRES DE LA MÉTHODE MIXTE

Afin de faciliter la compréhension des éléments suivants, voici quelques précisions terminologiques. Les trois types de classes sont désignés différemment selon leur participation spécifique au processus expérimental. Ainsi la classe pilote pratique le dispositif P&C sous la direction de la chercheuse alors que la classe expérimentale est encadrée par son enseignant référent formé au dispositif. Quant à la classe contrôle, elle ne pratique pas P&C et participe au plan expérimental en tant que témoin.

Notre recherche s'est organisée suivant une méthode combinant une approche quantitative et une approche qualitative même si au départ toutes les données sont de nature qualitative sous forme de textes, de cartes mentales, de dessins, de cartes, d'entretiens comme nous le développons dans la section suivante. En effet, seules les données issues des tests initiaux et finaux encadrant les deuxième et troisième années d'expérimentation ont été transposées en variables numériques ainsi que les réponses au test sur les métaphores lexicalisées, conçu par le Centre d'Observation du Langage Oral et Écrit (COLOE) de l'Université Aix-Marseille.

Par ailleurs, notre approche s'apparente partiellement à de la recherche-action car c'est "une recherche appliquée et impliquée où l'on propose de mettre en place une intervention (...) dont on cherche à mesurer les effets" (Dortier, 2008, p. 612-613). De fait, nous avons animé des ateliers P&C durant les trois premières années de recherche dans des classes pilotes, nommées ainsi car elles ouvraient la voie à l'implémentation de ce dispositif dans un cadre scolaire allant du CE2 au CM2. Si bien qu'en tant que chercheuse, nous participons non seulement à la mise en œuvre de l'objet étudié mais nous analysons également le déroulé de l'expérience. Parallèlement, nous menons une réflexion sur les référents théoriques qui étayaient la pertinence du dispositif et sommes attentive à l'amélioration du protocole en expérimentant des modalités, en analysant les conséquences dans la pratique et en partageant un questionnement avec les autres acteurs de l'expérience. Ainsi cette façon de procéder relève de la recherche-action car elle accorde pratique et réflexion dans le but d'amender un dispositif innovant tel que P&C et "de parvenir à un éclairage mutuel de pratique et de la recherche" (Ibid.).

Les méthodes de l'enquête et de la recherche-action étant partiellement mobilisées, cela pose

la question de la subjectivité. De plus, les classes pilotes étant des classes du 1er degré, une relation empathique s'est développée avec les participants de l'atelier et leurs enseignantes très investies dans ce projet, ces dernières ayant une culture professionnelle commune avec la chercheuse. Ainsi la proximité avec le phénomène étudié a forcément influencé nos représentations, nos analyses, nos pistes de solutions, nos hypothèses de compréhension ainsi que notre intervention directe en tant qu'animatrice de l'atelier. Mais dans la mesure où cette démarche n'a concerné qu'une partie des classes nous ne pouvons qualifier notre travail de recherche-action stricto sensu.

1- À la fois quantitative...

Elle concerne une partie des données de la phase médiane de la recherche (2016-2017) et de la phase perspective (2017-2018). Les très nombreuses données sont ventilées sur diverses variables exploratoires et/ou potentiellement explicatives afin d'engager le traitement statistique. Pour ce faire, nous avons adopté une posture *objectivante* en cherchant à "mesurer et expliquer, de l'extérieur " (Livian, 2015, p.38) le dispositif étudié.

Pour accompagner notre démarche de compréhension, nous avons procédé par étape, avec des analyses statistiques prenant en compte un niveau de complexité croissant.

Ainsi, dans un premier temps, des analyses descriptives ont été réalisées (répartition des réponses en pourcentage pour les variables qualitatives, distribution et calcul de moyennes pour les variables quantitatives).

Puis des tests univariés ont été faits selon trois objectifs : comparer les résultats selon les classes (contrôle vs pilotes vs expérimentales) selon le moment du test (test initial en début d'année vs test final en fin d'année) et enfin pour tester le lien entre les variables dépendantes et indépendantes (explicatives) deux à deux.

Pour ce faire, nous avons utilisé différents tests selon la nature des variables et les conditions d'application de ceux-ci : tests du Khi-2 ou exact de Fisher (deux variables qualitatives), tests de Wilcoxon ou de Kruskal-Wallis (une variable qualitative et une quantitative) et test pour le coefficient de corrélation de Spearman (deux variables quantitatives).

Les tests du Khi-2, de Kruskal-Wallis ou le test de Fischer sont utilisés pour analyser les fréquences observées comparativement dans les différentes classes, et les effets imputables aux contextes pédagogiques (contrôle vs pilotes vs expérimentales). Ces tests sont ainsi appliqués pour comparer les classes entre elles, en début d'année (test initial) puis en fin d'année (test final), ce qui participe à décrire correctement les données recueillies, ainsi qu'à matérialiser le poids des variables exploratoires ou potentiellement explicatives. Alternativement, le test de Wilcoxon évalue l'évolution liée au contexte des classes. Il est appliqué pour révéler si les types de classes dans lequel le dispositif P&C a été pratiqué (expérimentales vs pilotes), déterminent des évolutions sur les variables investiguées entre le test initial et le test final, différentes des classes contrôle.

Enfin des analyses multivariées ont été menées, prenant en compte le caractère répété des mesures (test initial et final) auprès des mêmes élèves. Ces modèles (linéaires ou logistiques, selon la nature de la variable d'intérêt) prenaient en compte le moment du test, le contexte pédagogique à travers deux contrastes (contrôles vs pilotes et expérimentales ; classes expérimentales vs pilotes) ainsi que les diverses variables exploratoires et/ou potentiellement explicatives. Les interactions entre ces variables ont également été incluses dans les modèles.

Ces analyses donnent des résultats plus fins. Elles permettent de statuer sur les effets dus aux contextes pédagogiques, imputables ainsi à chacune des conditions, et en particulier sur des évolutions test initial vs final différentes selon ce contexte ainsi qu'à matérialiser le poids de nos variables exploratoires ou potentiellement explicatives.

Dans ce cadre, les analyses multivariées indiquées par la mention de tests mesurant les effets fixes (dit : tests de type III des effets fixes) affinent les mesures d'impact en comparant les scores différentiels entre le test final et le test terminal (Test C) pour chaque type de classe. On dispose ainsi de résultats plus approfondis intégrant l'analyse des effets potentiels dus aux contrastes entre les types de classes pris deux à deux (exemple : contrôle vs pilotes ; ou classes expérimentales vs pilotes), ou l'investigation des effets d'interaction entre l'évolution des scores (Test C) et les contrastes entre types de classes (contrôle, expérimentale ou pilote) .

Au final, selon une démarche hypothético-déductive, nous avons vérifié nos hypothèses avec l'exigence de garantir l'intégrité des résultats même s'ils ne confirmaient pas les attendus de la recherche. Ceci permet, en retour, de vérifier si les variables déterminées et utilisées peuvent être éventuellement mises en cause, ou être discutables.

Il est à noter que le contexte a été peu pris en compte mis à part l'âge, le sexe et le niveau d'apprentissage des sujets.

Les annexes I, II et III (Tome 2) présentent de manière exhaustive l'ensemble des tests statistiques appliqués à l'ensemble des variables manipulées. Les tests traitent les variables par catégories regroupant leur intérêt respectif et croisé pour répondre à l'une de nos hypothèses opérationnelles (voir Tome 1, la présentation des hypothèses, p.191-193, et en partie IV, les résultats, p.225-453).

2- ... et qualitative

Elle concerne les données recueillies en termes de dessin, de carte et de réponse à des questions au cours des trois phases d'expérimentation. Notre posture est ici plus de la compréhension car nous sommes partie prenante du projet d'établissement ou de classe dans la formation des enseignants au dispositif P&C, dans l'accompagnement des classes pilotes avec l'animation des ateliers : il y a donc une implication relationnelle, éducative et pédagogique.

La démarche devient inductive dans le sens où nous avons formulé quelques questions de recherche mais pas d'hypothèses préétablies. Ce qui a généré de nombreuses interactions entre le questionnement initial et l'interprétation de l'analyse des résultats au fil de l'expérimentation. Et de fait, notre recherche est à la fois "inductive, réursive, itérative" (Paillé & Mucchielli, 200, p.73). En effet, c'est par de multiples allers-retours que nous avons procédé, autant de boucles rétroactives entre pratique et analyse, entre observation du terrain et considération théorique, entre modification et formalisation du protocole. Par ailleurs, l'intention d'établir un concept de *philocarte* et de formaliser un dispositif de *cartographie à visée philosophique* relève aussi d'une démarche inductive dans laquelle la recherche vise à élaborer des éléments théoriques.

Par conséquent notre approche comporte une dimension qualitative dans la mesure où nous n'avançons ni avec un *modèle complet* ni avec un *cadre théorique fermé* (Livian, 2015, p. 41). Bien au contraire, le référentiel théorique s'est élaboré au fil du traitement des données, de notre compréhension, de nos questions sans réponse ou de nos réponses sans question. En effet, l'intuition du sens d'une situation et l'orientation d'une analyse se trouvent souvent a posteriori dans l'épaisseur du corpus théorique. C'est pourquoi nous adhérons à la visée

"d'extraire du sens" en termes de "confrontation, comparaison, évaluation, mise en perspective" (Paillé & Mucchielli, 2010, p. 39).

3- Une méthode mixte

Il s'avère que nous n'opposons pas approche qualitative et approche quantitative mais que nous les considérons comme complémentaires. Ainsi nous nous inscrivons dans les pas de Madeleine Grawitz (1976) pour qui "les démarches qualitatives et quantitatives se complètent : la qualification appelle la quantification (comme compter, estimer l'importance...) et la quantification suppose une bonne qualification" (De Ketele, 2010, p. 37). En fait, "l'analyse qualitative précède et prépare l'analyse quantitative (elle est « exploratoire ») en lui fournissant des phénomènes à étudier et des concepts à tester statistiquement ou économétriquement" (Dumez, 2011, p. 48).

C'est donc le cas de notre recherche puisque nous composons des méthodes relevant soit du quantitatif (tests, traitement statistique) soit du qualitatif (enquête ouverte, entretiens et questionnaires ouverts, observation participante d'une pratique, animation du dispositif et formation des acteurs au protocole). En découle une posture d'empathie et une démarche compréhensive combinée à une recherche d'objectivité et d'analyse impartiale des résultats même s'ils invalident les hypothèses émises.

Suivant les données et les hypothèses, la recherche de compréhension s'appuie sur des chiffres, des présomptions, des descriptions et des analyses mais l'interprétation est toujours nécessaire pour élaborer une réflexion complexe. Complexité qui renvoie à la pluralité caractérisant les sciences de l'éducation, favorisant par là-même la combinaison des deux approches qualitative et quantitative.

En cela notre recherche s'apparente à d'autres sciences humaines qui sont "essentiellement inductives : elles privilégient l'observation spécifique et ne cherchent que prudemment des régularités" (Livian, 2015, p.21). Néanmoins, à partir de cette observation, nous émettons également des hypothèses dont nous éprouvons la validité, afin d'essayer de généraliser une idée.

Parallèlement, nous suivons une démarche hypothético-déductive si le champ d'investigation concerné est bien établi sur le plan théorique, comme c'est le cas pour les recherches de Lipman ou Daniel entre autres.

III- UNE TYPOLOGIE DES DONNÉES

Dans cette dernière section, nous présentons les types de données selon les techniques utilisées (Schneider, 2007, p.30) telles que l'observation, l'analyse d'écrits, l'analyse de cartes et l'entretien. Précisons que nous disposons de corpus de données spécifique à chaque année d'expérimentation qui sera approfondi dans le chapitre correspondant ultérieurement.

1- Entrée par l'observation

L'observation directe par la chercheuse reste peu développée car intervenant dans le champ opératoire de l'expérience, il nous était difficile de compléter une grille d'observation ou même d'avoir une double implication action-observation en même temps. Nous pouvons parler d'observation *au fil* de l'animation des ateliers, observation pouvant provoquer dans la foulée un ajustement du protocole, la reformulation de consignes ou la modification de certaines modalités de l'activité. Cette observation peut être réactive en quelque sorte, quand

elle est intégrée à la formalisation du dispositif ou bien rétrospective dans la mesure où elle contribue à expliquer certains résultats.

Par ailleurs, nous disposons de quelques notes effectuées par les enseignantes des classes pilotes pendant les ateliers et de journaux de bord complétés par les enseignants des classes expérimentales. Ces derniers écrits rendent compte du déroulement des ateliers et des productions cartographiques. C'est en ce sens que nous les rapprochons de la technique d'observation.

2- Entrée par l'analyse d'écrits

Certains écrits, qu'il s'agisse de textes ou de mots, ont fait l'objet d'un traitement statistique et d'un traitement sémantique. Parmi ces écrits nous disposons aussi des réponses aux tests qualifiés d'*initiaux* et de *finaux* qui ne sont pas stricto sensu des tests institutionnalisés tels que des tests normés, critériés, de performance ou d'aptitude. Ce sont des documents complétés par tous les élèves à partir de consignes ayant une forme injonctive ou interrogative. Nous les situons dans une sorte de test exploratoire qui vise à comparer l'influence éventuelle d'un dispositif sur quelques aptitudes réflexives. De surcroît, ils ne sont pas rapportés à une norme ou à des critères attendus. Les résultats des sujets sont comparés à eux-mêmes dans le temps (avant et après la pratique de P&C) et selon le contexte (classe pilote/expérimentale/contrôle).

En revanche, les réponses au test standardisé portant sur les métaphores lexicalisées (COLOE) ont fait l'objet d'un traitement statistique.

Par ailleurs, d'autres écrits ont fait l'objet d'un traitement sémantique comme les expressions libres des élèves de la classe pilote et le questionnaire-bilan complété par leur enseignante à la fin de la première année d'expérience.

3- Entrée par l'analyse de cartes

À ce niveau nous disposons de deux types de données : d'une part, les réalisations collectives et d'autre part, les réalisations individuelles. Les philocartes collectives concernent les classes pratiquant P&C, i.e. les pilotes encadrées par la chercheuse et les expérimentales guidées par leur enseignant référent. Quant aux cartes individuelles, elles proviennent de tous les types de classes— à savoir pilote, expérimentale et contrôle— puisqu'elles sont intégrées aux tests initiaux et finaux.

Il est à noter que nous agrégeons les cartes mentales dans l'analyse sémantique d'écrits dans la mesure où nous considérons ici les idées-clés articulées par les élèves dans un organisateur graphique. À la différence des philocartes qui demandent une analyse hybride, à la fois iconographique pour le fond de carte et analyse sémantique pour la légende métaphorique.

4- Entrée par l'entretien

Enfin, nous disposons de données issues d'entretiens semi-directifs, sous la forme de réponses à un questionnaire conclusif passé auprès des élèves et enseignantes des classes pilotes. L'objectif de ces données qualitatives dérivées est d'éclairer le vécu de la mise en œuvre de P&C, les modes d'appropriation du dispositif par les enseignants ainsi que leur analyse de l'expérience sur le versant des élèves qui est par ailleurs éclairé par un questionnaire adressé aux élèves eux-mêmes. L'objectif ici est de donner la parole aux élèves qui sont les principaux

destinataires des ateliers, car dans l'esprit de cette recherche la mise en œuvre de P&C vise à initier les élèves à une pensée pluridimensionnelle (cf. Lipman, 2011, p. 191-197) et à émanciper leur *regard*.

Au final, nous pouvons constater que notre démarche opère par triangulation (Depover, *Glossaire* consulté en 2017, p.6) tant au niveau méthodologique par la complémentarité des approches qualitatives et quantitatives, mais également au niveau spatial par la diversité des lieux et des contextes d'expérimentation, au niveau des acteurs-observateurs selon leur implication dans le dispositif et enfin au niveau temporel puisque le recueil des données s'effectue sur trois années.

IV- VERS UNE ARCHITECTURE TERNAIRE DE LA RECHERCHE

De fait, le corpus des données s'organise selon un calendrier en trois temps qui révèle un certain déséquilibre entre les trois années d'expérimentation (voir Annexe IV). Pendant la première année, nous pourrions parler d'une forme d'inconséquence dans le sens où nous n'avons pas anticipé les données qui allaient être nécessaires à notre réflexion, à notre recherche de compréhension. Notre implication dans l'animation des ateliers a complexifié le recueil d'informations et le travail d'analyse. De fait, nous avons succombé au plaisir du travail avec les élèves, à la fluidité de l'intuition pédagogique et à la dynamique d'une pensée créative. Nous n'avons pas su, comme Ulysse, prendre du recul en refoulant ces *chants de sirènes* que sont les gratifications de la praxis. Si bien que la question de l'identité réflexive peut se poser dans le déroulement de cette recherche comme nous l'avons développé précédemment. Quoiqu'il en soit, la confusion de cette première année a été atténuée l'année suivante en recueillant, avec l'aide de l'enseignante référente de CM2, des données plus clairement spécifiées, mais aussi en nous documentant sur les fondamentaux méthodologiques d'une recherche en sciences de l'éducation, et surtout en participant au protocole élaboré par notre directrice de thèse dans le cadre d'un projet ICÉ. Autant d'appuis techniques qui ont structuré notre démarche au cours de la troisième année d'expérimentation.

Avant de présenter le cadre expérimental de chaque année, précisons que la population de référence concerne des classes de l'école primaire CE2, CM1 et CM2, ce qui correspond au cycle 3 quand nous avons engagé cette recherche. Cette agrégation répondait à une logique de progressivité des apprentissages préparant à l'entrée au collège. Or en 2017, une réforme a modifié cette organisation scindant différemment les classes étudiées. D'une part, le CE2 est rattaché au cycle des apprentissages fondamentaux avec le CP et le CE1 (cycle 2), et d'autre part, les CM1 et CM2 sont regroupés avec la sixième dans le cycle de consolidation (cycle 3). Par ailleurs, le choix de la population de référence se justifie de par le contexte d'élaboration du dispositif qui a été conçu à l'origine dans une classe de CE2-CM1, et il paraissait donc cohérent d'étendre cette étude auprès des CM2, ces trois niveaux constituant un cycle cohérent dans la maturité des élèves et dans le fonctionnement des enseignements.

Les échantillons des sujets participant à l'expérimentation se sont constitués sur la base du volontariat à partir de deux réseaux d'établissements : l'un situé en Occitanie durant les trois années, et l'autre en région Auvergne-Rhône-Alpes (AURA) durant la deuxième année, intégrant un projet de recherche financé par l'institut Carnot de l'Éducation (ICÉ).

Outre le facteur géographique de la localisation, nous notons également que différents milieux sont représentés allant du rural à l'urbain en passant par le péri-urbain.

Enfin, les conditions expérimentales varient selon trois types d'organisation : les classes pilotes, les classes expérimentales et les classes contrôle. En effet, sur le plan terminologique, nous distinguons ce qui relève de *l'expérience* et ce qui relève de *l'expérimentation*. D'une part, le terme *expérience* recouvre les actions d'animation de P&C menées directement et en autonomie par la chercheuse dans les classes pilotes des écoles du Tarn (en 2015/16 avec classe de CE2 à Albi, en 2016/17 avec classe de CM2 à Rabastens, en 2017/18 avec classe de CM1 à Rabastens). *Expérience* relève donc plutôt d'une recherche-action dans la mesure où, en tant que chercheuse, nous participons directement à la mise en œuvre de la situation pédagogique étudiée, questionnons notre pratique, modifions éventuellement le protocole au fil des séances et associons l'équipe enseignante à la recherche. Action et réflexion sont ainsi conjuguées pour analyser et comprendre un dispositif innovant dans une dynamique participante. D'autre part, le terme *expérimentation* recouvre les actions menées dans le cadre de la recherche ICÉ, dans les écoles du Puy-de-Dôme en 2016-2017 : formation d'enseignants au dispositif P&C afin qu'ils le pratiquent dans leurs classes, passage des tests d'écrit philosophique auprès des classes philosophant et de classes-contrôle (non philosophant), des pré-tests et post-tests basés sur le protocole de P&C en 2016/17. Cette approche concerne également le passage des pré-tests et post-tests basés sur le protocole de P&C auprès des classes pilotes et des classes contrôle en 2017/18. *Expérimentation* est donc à prendre ici avec une connotation de systématisme dans une démarche scientifique prescrite, encadrée et planifiée, privilégiant la dimension quantitative et le traitement statistique des données. Le champ d'investigation spécifique à P&C est ainsi adossé à une plus vaste recherche autour de la Philosophie pour enfants.

Dans les chapitres suivants, nous prenons le parti d'une présentation chronologique en trois phases. Tout d'abord, une phase liminaire, puis une phase médiane et enfin une phase perspective qui rendent compte de la spécificité de chaque année selon le recueil des données, l'exploration du sujet et la disposition de la chercheuse. Cette progressivité se justifie par la nature de la démarche qui débute par une appréciation du dispositif puis tend vers son étude en termes d'appropriation et d'impact.

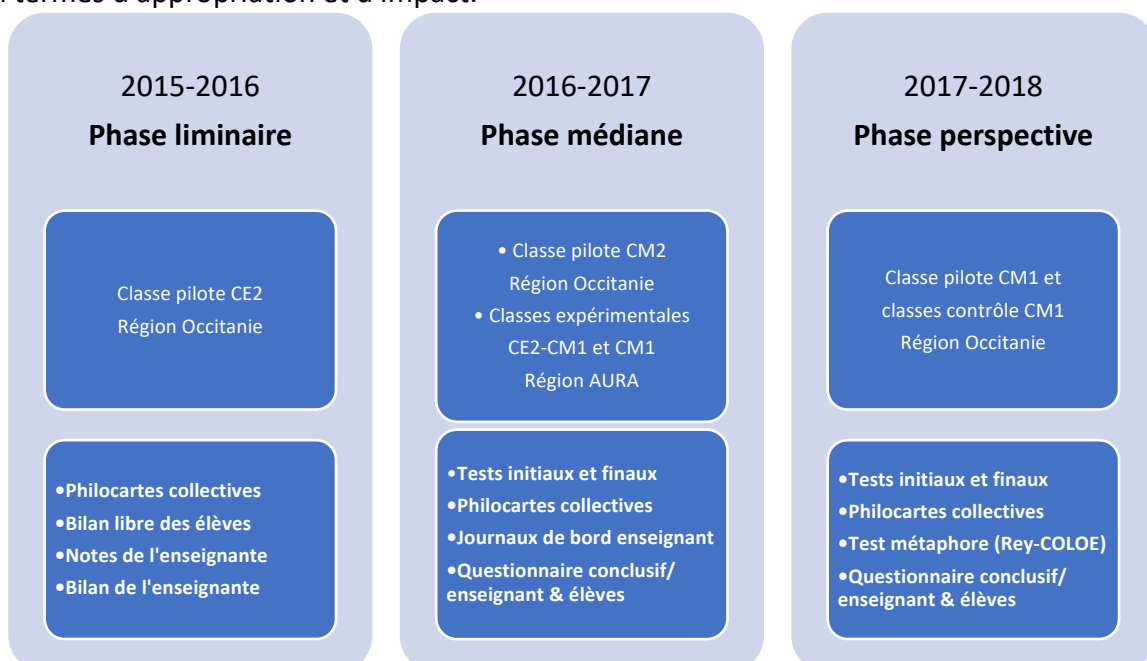


Fig.19 : Calendrier des phases expérimentales, contexte et typologie des données

L'approche expérimentale des classes pilotes en Occitanie n'ayant pu se développer dans une continuité d'apprentissage, du CE2 au CM2, nous considérons chaque classe en tant que terrain d'étude : au lieu d'investiguer en termes d'évolution ou de progression éventuelle, il s'agit plutôt de comparer dans l'absolu les capacités réflexives des élèves selon leur âge et leur niveau de classe, ce qui permet de considérer pertinentes ces données malgré l'apparent illogisme du "choix" des classes.

Chapitre 2

ACTEURS, CONDITIONS EXPÉRIMENTALES ET CORPUS DE DONNÉES DE LA PHASE LIMINAIRE (2015-2016)

Cette première année apparaît comme une année liminaire, au sens propre du terme, c'est-à-dire *sur le seuil* de la recherche. C'est donc une phase qui préfigure l'esprit de cette étude au fil du recueil des données et d'une analyse encore embryonnaire. On peut dire que l'apprentissage de la recherche s'est fait aussi empiriquement.

I- CONDITIONS EXPÉRIMENTALES

Cette première année d'expérience a permis une formalisation du dispositif, une détermination du protocole, un repérage du cadre théorique pouvant étayer l'analyse de cette pratique. Elle s'est déroulée en région Occitanie, en milieu urbain, dans un contexte de classe pilote à l'effectif de 25 élèves, au niveau d'école primaire en CE2.

Les mises en œuvre et les productions sont d'évidence corrélées à la connaissance du protocole de P&C et aux finalités de sa pratique selon que l'on soit du point de vue de la chercheuse ou du point de vue des enseignants participant à l'expérience. Ainsi en tant que conceptrice de P&C, notre démarche est portée par la connaissance *de l'intérieur* du dispositif, par le désir de chercher à comprendre ce que cette activité mobilise ainsi que par la disponibilité à modifier certaines modalités du protocole s'apparentant ainsi à l'esprit d'une recherche-action. De plus, notre approche est nourrie d'une pratique antérieure de P&C en milieu scolaire mais également auprès de structures culturelles, expériences qui nous permettent d'anticiper d'éventuels biais et de les envisager avec relativité.

De sorte que les ateliers des classes-pilotes se déroulent dans des conditions particulières tant au niveau des acteurs qu'au niveau des dispositions matérielles. Tout d'abord, les élèves ici sont face à un interlocuteur inconnu qui propose une activité qui ne ressemble pas à une pratique scolaire habituelle, et de ce fait ils peuvent s'autoriser une autre posture d'élève (Bucheton & Soulé, 2009, p.39) ayant une incidence sur leur participation à l'atelier. Ensuite, les enseignantes qui accueillent l'expérience dans leur classe peuvent également transformer leur agir professionnel (Jorro, 2006, pp1-17) : en tout état de cause elles n'interceptent pas toute l'attention de leurs élèves et font preuve de décentrement.

Au niveau des dispositions matérielles, les modalités spatiales et temporelles du dispositif sont modulables selon l'organisation décidée avec l'enseignante référente de la classe. Les séances d'Atelier Carto se déroulent en décroché des ateliers Philo, selon un intervalle allant de deux jours à plus d'un mois. Tous les élèves participent à la cartographie de façon alternative, en demi-groupes à cause de l'effectif des élèves trop important pour travailler sur le fond de carte¹³², ou parfois un troisième groupe complète un document réflexif en autonomie (voir Annexe V). Nous encadrons un demi-groupe qui commence à peindre le fond de carte. Parallèlement l'autre demi-groupe guidé par leur enseignante collecte les mots Philo à partir de la carte mentale de l'Atelier Philo, et ensuite nous alternons les groupes. Enfin, en grand

¹³² Au format de 1m50 par 1m50.

groupe, nous animons la phase d'élaboration de la légende métaphorique ainsi que son écriture sur la carte, pendant que l'enseignante prend des notes concernant le déroulement de l'atelier.

Le calendrier des séances s'organise en huit séquences d'octobre 2015 à juin 2016.

II- TYPOLOGIE DES DONNÉES

Cette année de découverte est surtout marquée par l'objectif de vérifier l'opérationnalité du dispositif hors de notre classe de référence avec laquelle P&C avait été conçu. De sorte que la praxis a été privilégiée au détriment du recueil de données utiles pour la compréhension du dispositif. Cela s'avère par exemple avec l'absence de prise de notes lors des ateliers Carto, notamment des arguments justifiant les métaphores. Ce qui a été corrigé au cours des deux années suivantes de recueil de données.

1- Philocartes collectives

Durant la première année de recherche, trois philocartes sont réalisées en collaboration avec l'enseignante de la classe. Les œuvres-supports (voir Annexe VI) sont : 1) «*Les chevaux ponctués*» (peinture pariétale-Préhistoire); 2) «*Vive l'amour*» de Niki de St Phalle (1990); et 3) «*La lectrice soumise*» de Magritte (1928).

2- Appréciations du dispositif par les élèves de la classe- pilote de CE2 et bilan final de l'expérience

Pour cette première année expérimentale, nous disposons de peu de données. D'une part, des appréciations orales sont récoltées suite aux deux premières séances, sous forme de "Bouquet de mots" révélant comment les élèves qualifient en un mot le déroulement de la séance ou ce qu'ils ressentent suite à la situation qu'ils ont vécue.

D'autre part, en fin d'année, les élèves sont invités à s'exprimer par écrit, librement et individuellement, sur ce qu'ils retiennent des ateliers P&C. Différentes expressions sont ainsi recueillies sous forme de philocarte, de dessin, de texte et de BD.

3- Notes de l'enseignante

Nous disposons de notes concernant trois séances en novembre et décembre 2015, au début de l'expérience. Par la suite, l'organisation des ateliers en 1/2 groupes a impliqué la participation de l'enseignante référente, et par conséquent la prise de notes n'a pas été possible.

4- Bilan de l'enseignante

Ce questionnaire conclusif composé de vingt questions (voir Annexe VII), est complété par écrit par l'enseignante en fin d'expérimentation. La première partie intitulée "*Du côté de l'enseignante*", structurée selon les quatre phases du protocole, interroge l'enseignante sur l'ingénierie du dispositif, et lui demande de se projeter dans une éventuelle pratique et par conséquent d'exercer son esprit critique en termes de pédagogie. Ici, le but est de mesurer la transférabilité et la faisabilité de P&C dans les classes dites "ordinaires" du système scolaire, en dehors du cadre inhabituel d'une recherche. La deuxième partie du questionnaire engage l'enseignante à s'exprimer "*Du côté des élèves*" en examinant les effets de P&C sur les élèves dans leur rapport à l'apprentissage en général, à travers leur capacité d'investigation et d'interaction avec les autres.

III- DÉTERMINATION ET TRAITEMENT DES VARIABLES

Nous adoptons une approche qualitative basée sur une trame analytique de philocarte (voir Annexe VIII) et des analyses a priori des œuvres-supports (Annexes IX, X et XI) et sur l'étude sémantique des retours d'expériences des élèves et de leur enseignante.

Chapitre 3

ACTEURS, CONDITIONS EXPÉRIMENTALES ET CORPUS DE DONNÉES DE LA PHASE MEDIANE (2016-2017)

La deuxième année de recherche-terrain se déroule sur deux régions, Occitanie et AURA, auprès de classes d'école primaire (niveaux d'apprentissage CE2, CM1 et CM2). Le cadre expérimental est adossé à un projet financé par l'Institut Carnot de l'Éducation (ICÉ) comportant deux cas enchâssés, d'une part une classe pilote en Occitanie, et d'autre part deux classes expérimentales en AURA dont les enseignants ont été formés à P&C par la chercheuse. Cette phase de la recherche est *médiane* à double titre : dans le temps mais aussi par l'approche mixte. Ainsi les instruments mobilisés ici alternent et combinent la dimension qualitative et la dimension quantitative des données selon la typologie suivante : tests initiaux et finaux auprès des élèves de la classe pilote et des classes expérimentales, philocartes collectives, journaux de bord des enseignants, et enfin des données spécifiques à la classe pilote : entretien semi-directif avec l'enseignante référente et questionnaire conclusif dont test de création de métaphore auprès de des élèves.

I- PRÉSENTATION DU TEST INITIAL ET DU TEST FINAL

L'objectif de ces tests est de repérer les effets éventuels de la pratique du dispositif « P & C » en termes d'habiletés de pensée, en particulier : questionner, généraliser, varier les angles de vue des réponses, dégager les attributs d'un concept via une métaphore, modéliser une réflexion à travers une représentation cartographique. Au cours de l'expérience, ces habiletés de pensée ont été stimulées par les vecteurs suivants : **1)** l'exploration d'une question ou d'un sujet, **2)** la déclinaison de métaphores, et **3)** une cartographie métaphorique des idées principales.

Il s'agira de comparer les productions des élèves ayant pratiqué ou pas P&C d'une part, et en étudiant le degré d'appropriation de cette démarche auprès des classes expérimentales et pilotes ainsi que l'éventuelle progression de leurs réalisations d'autre part.

Il s'agira également de vérifier si la portée *a priori* philosophique des œuvres-supports apparaît dans les réponses des élèves, aussi bien dans leurs cartographies que dans leurs réponses aux questionnaires de fin d'expérience.

Le test initial et le test final, basés sur une œuvre d'art respectivement de Vallotton et de Hopper, sont passés auprès de la classe-pilote CM2 en Région Occitanie, des classes Primaire expérimentant P&C et des classes-contrôle Primaire en Région AURA.

1- Structure du test initial à partir de l'œuvre picturale de Félix Vallotton « *le ballon* » (1899) (voir Annexe XII)

Ses différentes phases reprennent partiellement les étapes du protocole, à savoir: 1) Médiation artistique, 2) Questionnement philosophique, 3) Réflexion à portée philosophique, 4) Choix des concepts, 5) Choix de l'univers graphique, 6) Réalisation de la carte légendée avec les mots-clés. Il faut préciser que la terminologie spécifique du dispositif n'est pas utilisée explicitement.

- 1) La médiation artistique se développe dans les consignes 1, 2, 3 et 4. Cette première phase consiste en une lecture d'image, les deux premières consignes demandant au lecteur d'exprimer sa perception de l'œuvre et d'identifier les éléments qui la composent. Puis les deux consignes suivantes portent sur la compréhension de l'œuvre, engageant l'élève à une émission d'hypothèses et à la formulation de questions.
- 2) La consigne 5 demande de poser une question d'ordre général "*à laquelle n'importe qui pourrait réfléchir*". Un point d'appui est apporté sous forme d'exemple de question universelle, en regard d'une reproduction d'une œuvre très accessible de Van Gogh.
- 3) À la suite, la consigne 6 propose à l'élève de répondre à sa question et il peut alors s'exprimer dans un espace sans ligne favorisant la créativité et lui laissant le choix de la forme de réponse (texte, dessin, schéma ou autre). Néanmoins, il lui est suggéré de penser à d'autres points de vue que le sien et d'illustrer par des exemples sa pensée, pensée qui sera éventuellement d'ordre philosophique.
- 4) La consigne 7 consiste à dégager les mots-clés de la réflexion menée à l'étape précédente, avec un exemple à l'appui. Un encadré pointe une vingtaine d'entrées pour les réponses des élèves. Cet exercice révèle a priori la capacité d'abstraction des élèves qui sauront généraliser une idée à travers un concept générique.
- 5) En suivant, la consigne 8 invite l'élève à choisir un univers qu'il pourra dessiner en lien avec sa réflexion et l'œuvre d'art référente. La consigne est illustrée avec plusieurs exemples d'univers. Pour approfondir, la consigne 9 est censée recueillir le cheminement et l'argumentation de ce choix graphique.
- 6) La consigne 10 propose à l'élève de dessiner cet univers et de le légènder « comme si c'était une carte de géographie » avec les mots-clés qu'il a relevés. Enfin, quelques lignes sont prévues pour qu'il explique ses choix.

2- Structure du test final à partir de l'œuvre picturale d'Edward Hopper «*Ground Swell*» (1939) (voir Annexe XIII)

Elle s'inspire complètement des étapes du dispositif P&C, à savoir : une médiation artistique suscitant un questionnement puis un échange philosophique; la détermination des concepts-clés, le choix d'un univers graphique pour le fond de carte; l'élaboration d'une légende métaphorique finalisant la carte.

- 1) La médiation artistique est abordée à travers les quatre premières consignes, dans les mêmes termes que le test initial.
- 2) La consigne 5 est un pivot dans le dispositif car elle demande de poser une « question philo » —terme utilisé pendant les ateliers—, et donc de la distinguer des autres questions dites « d'information » : il s'agit de vérifier si l'élève fait preuve de discernement quant au questionnement philosophique, le différenciant de celui de l'enquête journalistique ou de la démarche scientifique par exemple. Un indice entre parenthèses est apporté à l'élève : "*une question universelle qui concerne l'existence, à laquelle n'importe qui pourrait réfléchir sans avoir vu l'œuvre*".
- 3) En suivant, la consigne 6 est identique à celle du test initial : elle est destinée à recueillir les réponses à la question choisie par l'élève, et permet de caractériser le type d'écrit produit.
- 4) Par contre, la consigne 7 demande de dégager les « mots Philo » selon la terminologie du dispositif, c'est-à-dire les mots-clés, les concepts d'ordre abstrait de la réflexion menée dans la question précédente. Un encadré pointe une vingtaine d'entrées pour les réponses des élèves.

Cette étape révèle a priori la capacité d'abstraction des élèves qui sauront généraliser une idée ou transformer un verbe en substantif à travers un concept. Elle peut également révéler la capacité des élèves à élargir leur champ conceptuel en intégrant des concepts qu'ils ont mobilisés dans le test, en dehors de leur réponse à la question posée (consigne 6).

5) En suivant, l'élève est invité à choisir un univers qu'il pourra dessiner en lien avec sa réflexion et l'œuvre d'art référente. Cette consigne 8 est doublement complexe car elle anticipe le travail métaphorique induisant non seulement la compréhension du sens figuré d'un mot mais également la représentation graphique d'un raisonnement d'ordre philosophique. La consigne 9 est identique à celle du test initial mais elle permet ici une réponse plus développée.

6) La consigne 10 permet de lister les « mots Carto », c'est-à-dire les mots concrets qui désigneront les éléments figuratifs qui seront dessinés sur la carte : ils correspondent aux concepts qui entreront en écho avec les « mots Philo » ou mots abstraits.

7) Un tableau propose à l'élève d'élaborer la nomenclature métaphorique de la carte, en argumentant chaque correspondance de « mot Philo » et « mot Carto » avec leurs « points communs », leurs ressemblances. En outre, cette consigne 11 comprend un exemple d'expression métaphorique.

8) Enfin, la dernière consigne 12 demande de réaliser la carte et de la légènder avec les expressions métaphoriques.

3- Conditions du recueil des données

La passation de ces deux tests permet donc d'envisager une complexification potentielle de la réflexion des élèves, au niveau de leur approche et de leur capacité à problématiser. D'une part, le choix de ces deux œuvres implique le déplacement du curseur "âge" de l'enfance vers la jeunesse et demande aux élèves de se décentrer, de se projeter en tant que personne *en devenir*, face à des questions d'adulte. Des élèves de CM2 ont déjà fait ce travail de décentrement avec l'œuvre de Vallotton centré sur un enfant : en effet en tant que pré-adolescents, ils ne se considèrent plus *vraiment* comme des enfants. Mais dans le test final, la mise en scène de Hopper les confronte directement à une configuration inédite car de fait ils ne sont pas encore adultes : ils problématisent donc une situation inconnue, et ce à partir de leurs représentations, désirs implicites ou connaissance partielle de l'âge adulte. De plus, l'équipage du bateau dans l'œuvre de Hopper apporte une dimension plurielle, d'un groupe de personnes voire d'une humanité en suspens, qui incite à universaliser le questionnement. D'autre part, les consignes du test final peuvent paraître plus complexes que celles du test initial car elles engagent les élèves dans une démarche technique à travers la terminologie spécifique du protocole P&C. Ainsi, les *points d'appui* des tests initial et final sont comparables mais non similaires, ils évoluent selon l'étape de l'expérimentation. Un *point d'appui* peut être une aide comme un exemple, un indice qui permet de vérifier sa réponse, une souplesse de la consigne permettant à l'élève de l'infléchir et d'amender une réponse qui dépend de la précédente.

4- Traitement des données issues des tests initiaux et finaux

La plupart des variables qualitatives sont transformées en variables quantitatives continues — indiquant un effectif ou une présence/absence — ou en variables d'échelle suivant une gradation qui permet de vérifier s'il y a une progression ou pas (voir Annexe XIV). En découlent quatre types d'indicateurs concernant : 1) l'exploration d'une image avec les variables de la

médiation artistique, 2) la rédaction d'une réflexion avec les variables du texte à visée philosophique, 3) l'exercice linguistique avec les variables de l'élaboration métaphorique, et 4) la modélisation graphique avec les variables de la cartographie métaphorique.

La transformation qualitative vs quantitative devrait favoriser a fortiori une analyse nuancée de la situation étudiée car ces variables pourraient révéler des éléments tangibles sur les éventuels apports cognitifs du dispositif dans la mesure où une comparaison sera menée entre les classes expérimentales, les classes pilotes et les classes-contrôle.

Pour autant, elles sont déterminées par les étapes successives du protocole de P&C et ne nous renseignent pas sur le vécu l'expérimentation tant au niveau des acteurs (élèves et enseignants) qu'au niveau des modalités—par exemple la dimension collective, constituante du dispositif, étant absente dans ces données. Par conséquent, il s'est avéré indispensable de compléter cette dimension quantitative par une dimension qualitative afin d'approfondir notre compréhension des aspects métacognitifs des élèves, de l'appropriation des enseignants et de la teneur des échanges au fil de P&C.

II- PHILOCARTES COLLECTIVES DE LA CLASSE PILOTE DE CM2 (PUYSÉGUR- OCCITANIE)

Dans cette classe, sept philocartes sont créées avec la participation de l'enseignante à partir des œuvres-supports (voir Annexe VI) déterminées dans le cadre général de l'expérimentation : 1) « *La Tour de Babel* » de Pieter Brueghel, 2) « *Paysage anthropomorphe* » de Joos de Momper, 3) « *Le Géographe* » de Johannes Vermeer, 4) Mythe de Pandore à partir de « *Psyché ouvrant la boîte dorée* » de John William Waterhouse, 5) « *La Lectrice soumise* » de René Magritte, 6) « *Vive l'amour* » de Niki de St Phalle, 7) « *Passage* » de R. & S. Parkeharisson. L'organisation matérielle est identique à celle de l'année précédente sauf que la cartographie s'enchaîne à la suite de l'atelier Philo, le dispositif P&C se déroulant sur une durée de trois heures le même jour. Le temps est réparti à parts égales entre l'atelier Philo et l'atelier Carto de la façon suivante :

Durée	Activité
15'	<i>Accueil et rappel du cadre</i>
15'	<i>Médiation artistique</i>
15'	<i>Cueillette des questions et choix de la question de l'atelier Philo</i>
30'	<i>Conversation philosophique</i>
30'	<i>Mise en couleurs du fond de carte</i>
1h	<i>Élaboration et écriture de la légende métaphorique</i>

Au niveau du cadre conceptuel, nous avons organisé deux séances préparatoires afin d'initier les élèves à la médiation artistique —qui relève plus de la rencontre esthétique que de l'histoire de l'art stricto sensu—et en suivant à la construction de questions philosophiques. Et enfin au niveau du cadre protocolaire, la question-consigne introduisant la projection de l'œuvre-support s'est stabilisée sous la forme de « *Ça vous dit quoi ?* ». De plus, dans un souci de comparaison des philocartes, le nombre d'éléments graphiques les composant est établi à une dizaine.

Par ailleurs, les élèves de CM2 récoltant plus rapidement l'ensemble des mots Philo que les élèves de CE2 de l'année précédente, un document supplémentaire est prévu afin d'organiser un déroulé continu de l'atelier (voir Annexe XV). Ainsi, en parallèle du demi-groupe qui peint le fond de carte, les élèves de l'autre demi-groupe complètent individuellement ce document réflexif avec les éléments de l'Atelier Philo qu'ils souhaitent retenir (réflexions exprimées

pendant la discussion ou nouvelles idées sur la question posée, sur l'œuvre ou ressentis sur l'expérience vécue). La conception de ce document graphique se base sur une matrice géométrique : il s'agit de formes géométriques simples type carré, cercle, triangle, losange facilement identifiables par des élèves de ce niveau d'apprentissage. De sorte que cette mise en page invite les enfants à réfléchir en s'appuyant sur un référent spatial familier, et permet de structurer leur pensée selon une logique variable qui peut être binaire, ternaire, quaternaire ou circulaire. Au fil des ateliers, plusieurs documents réflexifs proposent ainsi aux élèves, d'exercer leur raisonnement de façon différente, par exemple sur le mode binaire, du type thèse-antithèse. De sorte que l'organisation géométrique du support offre en quelque sorte un appui dialectique qui change selon le sujet, la composition ou la portée de l'œuvre-support.

Le caractère arbitraire de cette trame géométrique est à considérer dans une approche globale et dans la durée : il s'agit d'entraîner les élèves à s'orienter selon des *angles de vue* différents au sens propre comme au sens figuré, et de veiller à renouveler les motifs géométriques pour éviter un effet de systématisation. L'entrée dans ce type de document réflexif peut se faire par une consigne ouverte du type " *Après l'atelier Philo & Carto, tu peux noter ou dessiner des idées...* " en chapeau du graphique ou bien par une question posée depuis chaque *angle* ou *partie* de la structure géométrique, par exemple à chaque pointe d'un triangle ou dans chaque portion d'un cercle. Chacun de ces documents réflexifs s'apparente ainsi à "un modèle d'intelligibilité de la situation pédagogique" vécue pendant l'atelier P&C (Fabre, 2011, p.78). De plus, une référence graphique à l'œuvre-support est toujours explicite dans la composition du document afin de recentrer la réflexion, de stimuler des liens possibles avec l'architecture de l'œuvre référente et la philocarte en devenir. En effet, la visualisation de cette prise de notes revêt une connotation géographique dans le sens où elle demande une projection des idées en correspondance avec un cadre de repères spatiaux.

À la différence du contexte de classe pilote que nous venons de présenter, les philocartes réalisées dans le contexte des classes expérimentales sont a priori déterminées par les termes du protocole officiel de la recherche et cadré par les préconisations de la formation dispensée au préalable. Par conséquent, les professeurs qui animent P&C sont les seuls acteurs de la médiation entre ce qu'ils ont compris du dispositif et leurs élèves. On peut émettre aisément l'hypothèse que cette médiation est conditionnée en partie par leurs gestes professionnels (Bucheton & Soulé, 2009, p.40), leurs priorités pédagogiques et le contrat didactique passé avec leurs classes.

Traitement des données issues des philocartes

Nous réitérons l'approche qualitative de la phase liminaire, basée sur une trame analytique de philocarte et des analyses a priori des œuvres-supports (voir Annexes IX, X et XI).

III- JOURNAUX DE BORD TENUS PAR L'ENSEIGNANTE RÉFÉRENTE DE CM2 (CLASSE PILOTE-OCCITANIE)

Le journal de bord est un outil de suivi de l'expérimentation aussi bien pour les enseignants que pour les chercheurs (voir Annexe XVI). D'une part, il a pour objectif de recueillir les informations factuelles sur le contexte de l'expérimentation par rapport aux acteurs (nom de l'enseignant, son statut; niveau de la classe qui a participé) et par rapport aux modalités de l'activité (titre de l'œuvre-support, nom de l'artiste; date des phases de médiation artistique,

d'atelier Philo et d'atelier Carto; nombre d'élèves présents). D'autre part, le journal de bord rend compte du déroulement à proprement parler du dispositif tant au niveau des données générées par la pratique de P&C (questions des élèves, question choisie par la classe, liste des mots Carto et des mots Philo, liste des expressions qui légendent la carte, scan de la carte réalisée) qu'au niveau du vécu de la séance formalisé par l'enseignant sous forme de commentaires libres. Enfin, le journal de bord est aussi un indicateur sur la façon dont l'enseignant formé au dispositif s'est approprié la démarche préconisée.

Pour mémoire en 2016-2017, l'expérimentation est basée a priori sur huit œuvres-supports : 1) « *La Tour de Babel* » de Pieter Brueghel, 2) « *Paysage anthropomorphe* » de Joos de Momper, 3) « *Le Géographe* » de Johannes Vermeer, 4) Mythe de Pandore à partir de "*Psyché ouvrant la boîte dorée*" de John William Waterhouse, 5) « *La Lectrice soumise* » de René Magritte, 6) « *Vive l'amour* » de Niki de St Phalle, 7) « *Passage* » de R. & S. Parkeharisson, 8) « *Storm King Hall* » d'Andy Goldsworthy.

Il faut souligner que la classe a pratiqué P&C à partir des œuvres prévues dans l'expérimentation à l'exception de « *Storm King Hall* » d'Andy Goldsworthy.

L'enseignante a transmis cinq journaux de bord des ateliers liés aux œuvres de Brueghel, Vermeer, Magritte, de Momper et de Waterhouse. Par ailleurs, nous disposons d'affiches avec les traces écrites des ateliers (à l'exception de "*La lectrice soumise*" de Magritte) collectant les réponses du groupe-classe : liste des questions proposées par les élèves, carte mentale de échanges philo, liste des mots Philo et des mots Carto et liste des expressions métaphoriques. Comme nous l'avons évoqué précédemment, le contexte de la classe pilote suppose de nombreuses et fréquentes interactions entre l'enseignante et la chercheuse, tissant tout un réseau de connections, signes d'une pratique réflexive partagée et d'une recherche concertée de formalisation du dispositif.

Sur le plan des données, nous constatons que la tenue d'un journal de bord par l'enseignante a contribué à donner un cadre à la prise de notes, et nous disposons pratiquement de toutes les notes liées à la médiation artistique, des cartes mentales issues de l'atelier Philo ainsi que du relevé des critères justifiant les métaphores *in praesentia*. Nous précisons à ce sujet que d'une part, la répartition explicite des tâches dans l'implémentation du dispositif entre l'enseignante et la chercheuse a facilité un recueil régulier de données, et que d'autre part, la formalisation du protocole a permis d'améliorer la gestion du temps de l'activité.

IV- ENTRETIEN AUPRÈS DE L'ENSEIGNANTE DE LA CLASSE-PILOTE CM2 - OCCITANIE

Il s'agit d'un entretien semi-directif, concluant l'expérience, au cours duquel l'enseignante répond oralement aux questions (voir Annexe XVII) et nous notons ses réponses intégralement. La première partie du questionnaire, "*Du côté Prof*", est structurée selon la même approche que la classe-pilote de 2015-2016. Néanmoins, au vu de l'investissement de l'enseignante, nous lui posons des questions pratiques sur la mise en œuvre du dispositif (par exemple sur la trace écrite de l'atelier Philo) et sur sa manière d'enseigner suite à cette expérience. Les questions de la deuxième partie du questionnaire "*Du côté des élèves*" reprennent celles de l'année précédente concernant les effets de la pratique de P&C. De plus, dans la mesure où il s'agit d'un entretien de visu plus fluide qu'un questionnaire à compléter pour l'enseignante qui n'a pas à rédiger ses réponses, nous avons rajouté des questions à propos du déroulement de l'expérience. Notamment sur l'analyse des postures différentes des élèves et deux focus sur le rapport à l'art et la métaphore.

V- QUESTIONNAIRES CONCLUSIFS SUR L'EXPÉRIENCE VÉCUE PASSÉS AUPRÈS DES ÉLÈVES DE LA CLASSE-PILOTE

En fin d'expérience, nous invitons chaque élève à répondre à un questionnaire (voir Annexe XVIII) dont nous lisons à haute voix les consignes et notons les réponses émises. La finalité générale de ce questionnaire conclusif est de comprendre le point de vue des élèves en tant que participants à un dispositif inhabituel mais également d'observer leur capacité à analyser une situation en tant qu'acteurs de leur apprentissage.

L'ensemble des données éclairent le vécu de l'expérience par les élèves, à travers vingt-deux entrées qui visent à nous renseigner sur leur compréhension du protocole, le degré d'appropriation, d'impact et de mutation du dispositif mais également à contextualiser cette situation pédagogique complexe dans leur rapport à l'apprentissage en général. De sorte qu'une typologie des questions se dégage selon : 1) la clarification de leurs ressentis, 2) l'auto-évaluation de leur comportement et participation aux ateliers, 3) la caractérisation de leur approche métacognitive en général, 4) l'impact du dispositif en termes de découverte et d'apprentissage, 5) leur capacité à expliquer le déroulement de P&C, 6) leur aptitude à identifier la dimension interdisciplinaire de P&C, 7) leur rapport à l'apprentissage en général au niveau des préférences et réussites, 8) leur relation à l'art dans le cadre du dispositif et en général, 9) leur capacité à identifier une question philosophique, 10) leur aptitude à expliquer la démarche de réalisation d'une philocarte, 11) leur capacité à composer une expression métaphorique à partir d'une liste de mots-clés et d'images, et enfin 12) à proposer des suggestions pour améliorer P&C.

Au niveau formel, nous avons utilisé quatre types de questions dans le questionnaire conclusif : celles qui proposent une alternative, des choix multiples, le choix d'un niveau sur une échelle et enfin des questions ouvertes. En utilisant des questions ouvertes, le but était de recueillir un avis spontané des personnes et d'induire le moins possible les réponses auprès des enseignants mais aussi des élèves qui souvent cherchent à donner la "bonne" réponse.

En définitive, le principe des questionnaires conclusifs est d'explorer la pratique de P&C du point de vue des élèves à travers de multiples vecteurs tels que ressentir, analyser, relier, définir, critiquer, reformuler, s'auto-évaluer, expliquer, amender. Ces vecteurs permettent de révéler dans quelle mesure les élèves se sont approprié la démarche du dispositif, et notamment l'étape de la nomenclature métaphorique. En ce sens, nous abordons ci-après les données spécifiques à la figure métaphorique, en commençant par un test que nous avons conçu, dit de *Création métaphorique*.

VI- TEST SUR LA CRÉATION DE MÉTAPHORES VIVES

1- Présentation du test

Ce test non standardisé (voir Annexe XIX) est intégré au questionnaire conclusif de l'expérience et comprend un matériel sous forme d'étiquettes de deux sortes : des images et des mots. Il est né d'une application directe du protocole de P&C qui transpose la phase de construction de la nomenclature métaphorique durant laquelle les élèves recherchent des correspondances entre les mots Carto renvoyant aux motifs graphiques des œuvres-supports et les mots Philo rassemblant les concepts mobilisés dans l'Atelier Philo.

L'objectif de ce test est de vérifier si les élèves sont capables de construire une métaphore nominale à partir de la méthodologie qu'ils ont pratiquée dans les ateliers P&C, à savoir :

combiner un mot *Carto* (mot concret) avec un mot *Philo* (mot abstrait), soit deux concepts qui partagent un attribut commun, afin d'élaborer une métaphore nominale.

Le test Métaphore est introduit à la question n°21 du questionnaire final avec la consigne : *Voici 3 dessins et 3 mots Philo. Propose une correspondance et explique-la.*

Nous soulignons que la consigne reprend la terminologie utilisée pendant les ateliers avec "mots Philo" et "correspondance". Au niveau de ce dernier terme, elle est volontairement peu explicite afin de vérifier l'appropriation de la méthodologie par l'élève, c'est-à-dire une correspondance qui s'articule sur un point de ressemblance entre les deux concepts.

Au niveau de la passation, les questions sont lues par la chercheuse qui note également les réponses des élèves. Nous précisons que les trois vignettes-images sont associées de façon aléatoire (tout en respectant les trois niveaux de matérialité) afin d'éviter les éventuelles influences des élèves qui auraient communiqué leurs réponses. La passation se fait individuellement et oralement, et la consigne contient des termes référencés au dispositif P&C, donc connus des élèves. Ainsi il est demandé à l'élève de choisir un *mot Carto* (figuré sur une étiquette-image), de le combiner à un *mot Philo* (inscrit sur une étiquette-mot), et d'en expliquer la correspondance.

Au niveau du matériel, six vignettes sont présentées aux élèves qui peuvent les manipuler : une série de trois vignettes avec des dessins simples figurant des mots concrets facilement identifiables, *ciel ou soleil -fauteuil ou fenêtre -chemin ou jardin*, et une série de trois vignettes sur lesquelles sont saisis des mots abstraits dans la police de caractères *Calibri* d'une lecture aisée, *transformation-connaissance-volonté* (voir Annexe XIX). Enfin, il faut noter que chaque série de dessins représente à chaque fois trois niveaux d'une réalité matérielle, i.e. un élément naturel, un objet fabriqué et un aménagement de la nature par l'humain (voir Annexe XIX). De plus, les mots *Philo* renvoient à des concepts couramment employés dans le langage familier même s'ils comportent une complexité indéniable.

Concernant les images, ce test comporte six dessins figurant des éléments concrets aisément identifiables, familiers et avec une portée hypothétiquement inédite dans le sens où "l'image est un seuil conduisant à de nouvelles dimensions de sens" (Ronnberg, A. & Martin, K., 2011, p.6). Ici l'étude change de focale dans l'approche de l'image : autant l'œuvre-support est considérée comme un univers structuré par un canevas conceptuel, autant le dessin d'un objet isolé fait ici référence à la notion d'*image archétypale* au sens bachelardien d'image comportant un caractère universel (Vydra, 2012). Les six figures composent un alphabet visuel qui entraînerait l'élève à rechercher leurs attributs dans l'absolu, "leurs qualités intrinsèques" (Ronnberg, A. & Martin, K., 2011, p.8). Nous avons pris le parti d'ouvrir les possibilités d'interactions selon trois ordres : des éléments d'ordre naturel (soleil, ciel nuageux), des éléments d'ordre artificiel créé par l'humanité (fauteuil, fenêtre) et des éléments intermédiaires, i.e. aménagés dans et avec la nature (jardin, chemin).

De surcroît, ces dessins simples devraient faciliter leur caractérisation en termes d'attributs, et suggèrent potentiellement une polysémie tout comme les mots *Carto* de P&C, même avec un bagage de culture générale succinct. Pour ce faire, les élèves des classes-pilotes seraient à même de réinvestir la méthodologie inspirée de la théorie des "quatre causes" d'Aristote (Follon, J. 1988) en se posant les questions déterminantes telles que "*Qu'est-ce que c'est ?*", "*De quoi est-ce fait ?*", "*D'où cela vient-il, comment cela s'est-il formé ?*", "*Quelle est sa finalité, à quoi ça sert, quel est son rôle ?*", ces questions étant à moduler selon l'image.

Par exemple, le dessin du soleil évoque bien sûr l'idée du feu générant une énergie active et radieuse. Si bien que le soleil peut s'assimiler à une image de puissance, de domination, de supériorité, d'épanouissement au fil d'un cycle immuable. Le soleil s'apparente ainsi à une figure pleine, centrale, complète, radicale, totale, éclatante pouvant être à l'origine de la connaissance et de la création. Pour autant, la figure du soleil porte une tension dialectique en tant que source de vie et/ou de mort, lumière qui révèle et/ou qui aveugle, autorité qui protège et/ou qui écrase.

Le dessin de ciel nuageux propose un appui figuratif en termes de ciel, de nuage, de nature aérienne, voire de temps aussi bien météorologique que chronologique. Le caractère protéiforme du ciel provient notamment de ses couleurs, des volumes de nuages, de l'intensité de la lumière, des phénomènes tels que le vent ou la pluie qui l'animent. De sorte que cette image peut faire émerger les notions d'imprévisibilité, de fluctuation, d'immensité, d'incommensurable, d'inaccessible, de supériorité, d'infini voire de vide.

Le dessin de fauteuil peut faire référence à un contexte en termes de lieu ou de moment, à une fonction ou bien encore à son aspect, ses dimensions et aux matières qui composent cet objet. Par extrapolation, un fauteuil peut s'apparenter à un trône en tant que siège particulier, distinctif, discriminant si bien qu'il prend alors une connotation d'élévation, de puissance, de sagesse, de méditation. Plus prosaïquement il est possible de l'associer à l'idée de repos, de prise de recul, de stabilité, de confort, de responsabilité.

L'image de fenêtre a une valeur ambivalente évoquant à la fois empêchement ou mouvement pour le regard qui peut observer, guetter ou rêver. Ce peut être aussi un passage extérieur *versus* intérieur tel un seuil moins terrestre qu'une porte, ou bien un objet médian qui se ferme et s'ouvre, permettant la lumière comme l'ombre ou bien encore un lieu fixe où l'on attend, où l'on se pose. De surcroît, la fenêtre est une ouverture qui peut susciter la curiosité, la perspective d'un ailleurs, la promesse d'un autrement ainsi que donner accès à la connaissance.

La représentation du jardin évoque un espace hybride par excellence, composé de nature et de culture qui pose un dilemme dans le choix de sa finalité entre agrément, ornement, rendement ou contemplation par exemple. Le jardin peut être aussi lieu de mutation, de conciliation ou de cohabitation, notamment entre le sauvage et le domestique, voire une combinaison du *futile* et de *l'utile*. De plus, le dessin du jardin renvoie à un espace circonscrit, protégé, intérieur tel un microcosme à l'image de son jardinier. En définitive, l'idée de jardin suppose une création, une composition inédite qui entre en interaction avec son auteur : d'un côté, cela nécessite du labeur, de la patience, et de la détermination; et d'un autre côté, cela met en scène tout un "lieu de vie" qui lui répond et lui échappe à la fois en se développant.

L'image du chemin suggère un lieu de transit, complexe parce qu'il permet un mouvement et pourtant participe d'un réseau de circulation qui structure le paysage tel une ligne de construction d'un tableau. De fait, il permet d'évoluer dans l'espace de façon ordonnée, en tout cas orientée, et en ce sens, il guide nos pas et sous-entend une direction. Le chemin s'apparente à un vecteur de départ, d'arrivée, de liberté, d'exil, de fuite, de conquête, d'égarment, d'aventure, de tentation, d'appréhension, d'évolution entre autres : il remplit donc une fonction polyvalente qui se recentre dans la notion de "parcours", empreinte d'un flux si proche de celui de l'existence. Ses caractéristiques physiques telles que son tracé, ses dimensions, son revêtement et son environnement spatial peuvent être aussi sources de sens. Ces images sont censées favoriser l'expression d'une subjectivité et d'une relativité liées à l'expérience et à la culture de chaque regardeur, ce qui engagerait les élèves dans une réflexion libérée de trouver "la bonne réponse". Ce paramètre est congruent avec la démarche de P&C

car il autorise une vision singulière qui pourra se partager et s'articuler éventuellement à celles des autres participants de l'atelier. Il s'agit ici d'émanciper non seulement le regard mais aussi le discours, pour parvenir, à terme, à considérer le dessin d'objet isolé comme une métaphore visuelle potentielle, et pas seulement comme une représentation réaliste.

Au niveau des mots, le test propose trois concepts d'ordre abstrait : *volonté*, *connaissance*, *transformation*. Le principal argument de ce choix est d'ordre empirique car il provient des nombreuses expériences de P&C, menées auprès d'enfants du même âge dans un cadre scolaire ou hors-scolaire, qui avèrent que ces mots-clés font partie de leur lexique courant. En effet, le but de ce test est de vérifier la capacité des élèves à construire et à argumenter une métaphore d'objet, sans les mettre en difficulté, mais plutôt en s'appuyant sur leurs acquis afin qu'ils accèdent à des sens inattendus, insoupçonnables voire exclus pour eux. Par ailleurs, nous avons fait l'hypothèse que les trois mots proposés ne seraient pas directement associés à la sphère affective et émotionnelle de l'existence, même si des corrélations peuvent être établies. De sorte que les élèves seraient amenés à réfléchir avec plus de détachement, en s'éloignant du registre de l'anecdote. Enfin, le choix du nombre trois est aussi le fruit des expériences vécues et des témoignages des élèves expliquant la difficulté de cet exercice de correspondance mot Carto/mot Philo par un trop grand nombre de concepts listés pendant l'Atelier Philo. Ce nombre se justifie également par la place de ce test "Métaphore" qui apparaît à la question n°21 sur les vingt-deux composant le questionnaire conclusif. En effet, arrivant dans les dernières questions, il a semblé judicieux de prendre en compte une éventuelle surcharge cognitive en limitant le matériel iconique à trois images et le répertoire lexical à trois mots.

2- Typologie des expressions métaphoriques étudiées

L'expression de type "analogie" est basée sur un point commun, un critère partagé par les deux concepts combinés. On parle d'analogie d'attribut entre le *concept-source* (concept d'ordre concret correspondant à la vignette-image) et le *concept-cible* (concept d'ordre abstrait correspondant à la vignette-mot), selon la terminologie de Lakoff & Johnson.

L'expression de type "identification" relève d'une identification des deux concepts, ils sont confondus dans leur définition même, comme par exemple : le *soleil de la solitude*, parce que "le soleil, c'est seul comme la solitude" a argumenté un élève dans le test final écrit de P&C.

L'expression de type "association" est construite en termes d'association entre les deux concepts comme par exemple une relation de cause à effet, de corrélation de champ lexical, de relation d'appartenance, ou par une relation de narration ou encore de raisonnement qui relie les deux concepts qui sont alors dialectisés. Par exemple, dans ce dernier cas, un élève propose *le fauteuil de la volonté* en argumentant "parce que j'ai la volonté de m'asseoir sur un fauteuil". Par ailleurs, des locutions évoquent la notion de pensée magique dans le sens où les élèves poursuivent une quête de sens jusqu'à l'irrationnel entre les deux concepts, par exemple l'anthropomorphisme, la personnification ou l'attribution de pouvoirs à un élément naturel. Enfin, quelques relations d'association sont considérées comme indéterminées quand les élèves élaborent des réponses qui juxtaposent des éléments spécifiques à chaque concept, et non des attributs communs.

Cinq catégories sont donc retenues : relation dialectisée, relation de cause à effet, pensée magique, assemblage indéterminé, et enfin relation narrative.

3- Repérage des éléments d'analyse du test Création Métaphore

Ce test est passé auprès des classes pilotes qui ont donc pratiqué P&C durant toute l'année scolaire. Il permet de révéler non seulement la capacité des élèves à construire une métaphore *in praesentia* avec l'aide d'un support iconographique représentant un objet, mais également leur capacité à établir et verbaliser une relation de ressemblance — et non pas d'association— entre deux concepts.

Selon le nombre d'attributs exprimés et le critère de ressemblance entériné, il est ainsi possible d'avoir une première idée de l'impact de P&C en tant que dispositif pour accéder à une critérisation des concepts, et donc à l'abstraction, via le processus métaphorique.

Chapitre 4

ACTEURS, CONDITIONS EXPÉRIMENTALES ET CORPUS DE DONNÉES DE LA PHASE PERSPECTIVE (2017-2018)

De fait, la phase dite *médiane* suppose une suite, une ouverture de l'expérience menée avec cette troisième année de recherche-terrain permettant ainsi de mettre en perspective les données et les résultats précédents.

L'expérience se déroule en Occitanie avec une classe pilote de CM1 et par ailleurs deux classes contrôle (CM1 et CM1-CM2) en tant que témoins ne pratiquant pas le dispositif.

Comme nous le développons ci-après, le corpus de données se compose des tests initiaux et finaux passés par toutes les classes, de philocartes collectives réalisées par les élèves de la classe pilote, le questionnaire conclusif de l'expérience dont le test de création de métaphores vives passés auprès de ces derniers, le test d'identification de métaphores lexicalisées (COLOE) passé par tous les élèves, le quiz Question Philo complété par les élèves de la classe pilote, et enfin l'entretien mené auprès de l'enseignante de la classe pilote.

I- PRÉSENTATION DU TEST INITIAL ET DU TEST FINAL

Les objectifs et les critères de passation sont identiques à ceux de la phase médiane (2016-2017) ainsi que les conditions de recueil et le traitement des données. Le test initial concerne donc des élèves qui n'ont pas l'expérience de pratiques philosophiques en début d'année scolaire, et le test final a pour but d'observer s'il y a des différences de résultats entre les classes qui ont eu une pratique philosophique pendant l'année et les classes-contrôle.

1- Structure du test initial à partir de l'œuvre picturale de Georges de la Tour, *Le Tricheur à l'as de carreau* (vers 1636-1638) - (voir Annexe XX).

Les consignes du test initial sont identiques à celles du test initial de la phase médiane sauf les consignes 1, 2 et 5 qui ont été modifiées.

En effet, la première consigne de la phase médiane est formulée ainsi : "*Observe bien cette œuvre et note ce qui retient ton attention, tes impressions.*" alors que celle de la phase perspective devient : "*Observe bien cette œuvre et fais la liste des éléments qui la composent*" afin de permettre aux élèves de distinguer deux activités : tout d'abord, l'observation d'éléments extérieurs à eux, figurés dans l'œuvre d'art puis l'expression de leurs impressions, de leur monde intérieur.

Par conséquent, la consigne 2 est également modifiée. Si dans la phase médiane, elle énonce : "*Fais la liste des éléments qui composent l'œuvre.*", dans la phase perspective, elle se transforme en : "*Qu'est-ce que tu ressens face à cette œuvre ?*". Le choix de cette progressivité se justifie par la prise en compte du temps nécessaire à certains élèves pour s'autoriser à exprimer leurs émotions, leurs ressentis personnels. En effet, l'étape d'inventaire des éléments figurés leur permet d'apprivoiser l'univers de l'artiste et de s'exprimer avec plus de confiance en eux.

En outre, la consigne 5 de la phase médiane demande à l'élève : "*Parmi toutes **tes questions**, choisis-en une à laquelle n'importe qui pourrait réfléchir.*" De plus, la consigne comprend un

exemple de question¹³³ universelle à partir d'une image d'art, en format vignette. Le but de cet exemple est d'apporter deux appuis à l'élève, l'un d'ordre visuel et l'autre d'ordre textuel. Il s'avère que l'exemple de question a été considéré comme modèle pour certains élèves qui ont transposé le sens de la question-exemple à l'univers de l'œuvre-support ou bien qui ont reformulé la question-exemple sans aucun lien avec l'œuvre de Vallotton. Il apparaît donc que les deux appuis de la consigne ont plutôt entraîné un biais de compréhension.

C'est pourquoi la consigne 5 du test initial de la phase perspective s'est transformée en : "*Choisis une question parmi toutes les questions que tu as notées en 4). Ce doit être une question à laquelle n'importe qui pourrait réfléchir sans avoir vu l'œuvre. (Si ce n'est pas le cas, invente une nouvelle question.)*". Ainsi la nouvelle formulation de la consigne intègre trois types d'appuis : le premier apporte une précision méthodologique en rappelant que les questions sont à choisir dans la réponse à la consigne précédente 4); le deuxième appui est un indice stratégique qui peut aider l'élève à vérifier la pertinence de sa question, en éprouvant sa question à un critère d'universalité puisqu'il n'est pas nécessaire a priori d'avoir vu l'œuvre-support pour y réfléchir; et enfin le troisième appui est une ouverture qui permet à l'élève d'inventer une question dans le cas où celles qu'il a posées en 4) ne seraient pas d'ordre universel. Cette modulation de la consigne *autorise* en quelque sorte certains élèves à continuer à réfléchir en favorisant une fluidité de la pensée, à amender leur questionnement dans une visée philosophique.

Quoiqu'il en soit, cette consigne 5 engage les élèves à construire des questions inspirées des œuvres d'art pour être ensuite explorées philosophiquement. Le but recherché est de faire émerger une prise de conscience des liens que chacun tisse avec l'art selon un spectre allant de l'affinité, en passant par la connivence, l'intérêt, la curiosité, voire ou la perplexité jusqu'au rejet épidermique. En ce sens, nous partageons l'injonction que Jacqueline Lichsteinstein adresse au philosophe en l'invitant à "accepter d'être philosophiquement travaillé, inquiété, interrogé, bousculé, voire brutalisé par l'art" (cf. *Les raisons de l'art*, 2014, p.171). Il s'agirait ainsi d'entraîner les apprentis philosophes à dépasser leur jugement de goût, à émanciper leur regard.

À terme, il est possible pour les professeurs d'envisager une découverte pratique des œuvres d'art dans des ateliers "*à la manière de*", organisés en décroché du dispositif P&C afin d'amplifier cette approche. Il s'agit d'ateliers combinant un travail attentif d'observation d'œuvres d'art, d'analyse de l'image et une recherche appliquée alternant essai et réflexion dans les choix des couleurs, des tracés, des textures. De plus, les élèves apprécient beaucoup cette démarche qui leur apparaît sans enjeu d'évaluation mais comme un exercice étayé par un modèle et réalisé dans la mutualisation. Cette perspective pédagogique s'appuie sur une connaissance empirique nourrie de notre expérience d'enseignante auprès d'élèves du même âge. En effet, nous avons constaté les effets de tels ateliers non seulement dans la déconstruction de leurs préjugés mais également dans la révélation du processus créatif : les élèves ont pris la mesure du talent nécessaire pour réaliser des œuvres apparemment simples, jusqu'à reconsidérer leur jugement. L'exemple des artistes préhistoriques ou bien celui de Picasso —dont les œuvres sont souvent présentées maladroitement comme des "dessins qu'auraient pu faire des enfants"— illustrent bien cette prise de conscience au dire des élèves, et révèlent comment art, pratique et questionnement peuvent avoir partie liée.

2- Structure du test final à partir de l'œuvre picturale de Zenaïda SEBRIANKOVA, *Le Déjeuner*

¹³³ « Est-ce que le lieu où l'on vit nous ressemble forcément ? » à partir de l'œuvre de Van Gogh, *Une chambre à Arles*.

des enfants (1914) - (voir Annexe XXI)

Les consignes du test final de la phase perspective sont complètement identiques à celles du test final de la phase médiane à l'exception de la consigne 11.

Dans la phase médiane, elle consiste en : " Associe chaque mot Carto à un mot Philo en cherchant leurs points communs. Par exemple dans l'univers du paysage, on peut composer le mot « pont » avec le mot « amitié » parce qu'ils ont un point commun : réunir (le pont relie les rives d'une terre comme l'amitié unit des amis)." Par contre, dans la phase perspective, elle devient : " Fais correspondre chaque mot Carto à un mot Philo en cherchant leurs points communs, leurs ressemblances. Par exemple dans l'univers du paysage, on peut faire correspondre le mot « pont » au mot « amitié » parce qu'ils ont un point commun : réunir (le pont relie les rives d'une terre comme l'amitié unit des amis)."

En effet, les premières expériences de terrain ont révélé que certains élèves ne parviennent pas à élaborer une expression métaphorique. Faisant l'hypothèse que cela peut s'expliquer en partie par un biais lexical, les termes utilisés dans cette consigne sont modifiés sur trois points. Tout d'abord, le verbe pivot de la consigne a changé — "associe" *versus* " fais correspondre"— suite au constat que l'exercice d'associer des concepts pouvait générer une confusion dans la construction d'une métaphore. Par exemple, "*la vague de la peur*" souligne l'effet probable d'une vague, notamment son éventuelle conséquence émotionnelle mais ne relève pas stricto sensu d'une veine métaphorique. Car même si la relation de cause à effet entre les termes composant l'expression peut être pertinente, le critère de ressemblance caractérisant la figure métaphorique n'est pas mobilisé.

C'est précisément pourquoi une deuxième modification est faite avec le terme "ressemblances" qui complète le terme "points communs" afin d'étayer la réflexion des élèves. Enfin, une simplification dans la graphie optionnelle du singulier-pluriel est opérée dans le tableau "Légende" qui recueille les éléments de réponse des élèves. La formulation "points communs" remplace "point(s) commun(s)" dans le but de faciliter l'activité aux élèves.

II- PHILOCARTES COLLECTIVES RÉALISÉES PAR LA CLASSE-PILOTE DE CM1 (OCCITANIE)

Durant cette dernière année expérimentale, seule la classe-pilote élabore huit philocartes collectives à partir d'œuvres-supports (voir Annexe VI) choisies en accord avec l'enseignante de la classe : 1) *Thésée en Crète* (mosaïque), 2) *Noé et la construction de l'arche* (anonyme), 3) "*Portrait d'un vieillard et d'un jeune garçon*" de Ghirlandaio, 4) « *La femme en bleu lisant une lettre* » de Vermeer, 5) « *Le déjeuner dans le jardin* » de Monet, 6) « *La chambre de Van Gogh à Arles* » de Van Gogh, 7) « *Reproduction interdite* » de Magritte, 8) « *The hidden life within* » de Giuseppe Penone.

Les modalités diffèrent des années précédentes dans le sens où l'enseignante propose de s'organiser en demi-groupes en alternance, et donc de façon indépendante. De sorte que chaque mois, un demi-groupe participe à un atelier P&C in extenso, atelier que nous animons durant trois heures pendant que l'autre demi-groupe travaille en remédiation avec l'enseignante dans une autre salle, et le mois suivant nous alternons. Il en résulte que chaque demi-groupe a cartographié sa réflexion à partir de quatre œuvres mais que le groupe-classe n'est confronté ni aux mêmes sujets, ni aux mêmes interrogations, ni aux mêmes pistes de réponses.

En revanche, nous réitérons l'approche qualitative pratiquée dans les phases liminaire et

médiane, basée sur une trame analytique de philocarte (voir Annexe VIII) et des analyses a priori des œuvres-supports (voir Annexes IX, X et XI).

III- QUESTIONNAIRES CONCLUSIFS SUR L'EXPÉRIENCE VÉCUE PASSÉS AUPRÈS DES ÉLÈVES DE LA CLASSE-PILOTE

Le questionnaire (voir Annexe XVIII) ainsi que les modalités de passation sont les mêmes que l'année précédente auprès de la classe pilote.

Les seules modifications de consignes portent sur les éléments spécifiques à chaque année expérimentale, à savoir : les œuvres-supports abordées et les questions philosophiques discutées.

IV-TEST SUR LA CRÉATION DE MÉTAPHORE VIVE

Les termes et les modalités de ce test sont identiques à la phase médiane.

Pour autant, dans cette année perspective, l'approche de la figure métaphorique est complétée par un test standardisé portant sur l'identification et la compréhension de métaphores dites "quotidiennes".

V- TEST SUR L'IDENTIFICATION DE MÉTAPHORES LEXICALISÉES (COLOE-UNIVERSITÉ PROVENCE-AIX-MARSEILLE)

Ce test (Rey, V. et al., 2007, p.4-21; Rey & Romain, 2017) se compose d'une série de trente expressions métaphoriques du quotidien et de trente planches de trois images chacune : une image en lien avec le sens métaphorique, une image en lien avec le sens littéral et une image dite "distractrice" ayant valeur d'intrus.

Le test est réalisé auprès de la classe-pilote CM1 et des deux classes-contrôle (CM1-CM2 et CM1) en début d'année scolaire, selon une passation individuelle. Il est utilisé, avant la mise en œuvre du dispositif, en tant que diagnostic sur la capacité de reconnaissance de la forme métaphorique.

La passation du test consiste à énoncer oralement une expression métaphorique à chaque élève qui doit alors indiquer à quelle image elle correspond parmi les trois images de la planche qui lui est présentée (voir Annexe XXII).

La cotation des réponses permet de repérer le potentiel d'*ouverture conceptuelle* (cf. Rey, V. et al., 2007, p.8) des élèves en début d'expérience, selon l'importance du nombre des correspondances métaphoriques qu'ils identifient. Puis le test est à nouveau passé en fin d'expérience afin de comparer ses résultats avec ceux du début d'année.

VI- QUIZ QUESTION PHILO VS QUESTION INFO

Ce test sous forme de quiz (voir Annexe XXIII) est proposé aux élèves de la classe pilote en fin d'expérience. Il permet de vérifier si les élèves distinguent une question à visée philosophique d'une question à but informatif.

Ce quiz est passé en grand-groupe, mais il s'agit d'un test individuel car chaque élève dispose d'une grille sur laquelle il coche sa réponse. La chercheuse lit à haute voix dix items-questions et les élèves doivent choisir entre *Philo* et *Info* pour caractériser la question énoncée.

VII- ENTRETIEN AUPRÈS DE L'ENSEIGNANTE DE LA CLASSE PILOTE EN FIN D'EXPÉRIENCE

Cet entretien semi-directif basé sur le questionnaire conclusif de la phase médiane (voir Annexe XXIV) a pour but de recueillir les remarques éventuelles de l'enseignante référente concernant l'expérience menée dans sa classe. Les éléments abordés concernent également les choix pédagogiques de l'enseignante par rapport aux pratiques réflexives qu'elle organise dans sa classe, à l'apprentissage des notions de sens figuré et de sens propre des mots, à son approche de l'éducation artistique et enfin à sa position quant à la mise en œuvre de pratiques proprement philosophiques.

Pour conclure, si nous reconsidérons la métaphore du chemin qui introduisait cette partie méthodologique, nous constatons que nous avons plutôt dégagé un réseau de chemins, chaque ramification explorant des données bien spécifiques.

Et de fait, chaque phase méthodologique est paramétrée selon les actions menées, les lieux et les années d'expérimentation, paramètres que l'on retrouve dans la règle des trois unités du théâtre classique. De sorte que cette présentation peut s'apparenter à une scène de théâtre dans le sens où nous avons posé le décor méthodologique de la recherche.

Par conséquent, il nous reste à animer cette scène avec une intrigue que nous comparons à la problématique et à ses hypothèses afférentes. Nous nous proposons ainsi d'exposer dans les chapitres suivants les résultats issus de toutes les investigations présentées ci-dessus en suivant la déclinaison de notre problématique en hypothèses théoriques, elles-mêmes déclinées en hypothèses opérationnelles.

Quatrième partie

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Afin de contextualiser les résultats obtenus, nous rappelons tout d'abord la problématique qui est au cœur de notre recherche : *Dans quelle mesure un dispositif axé sur la pensée créative peut-il stimuler les capacités à philosopher des élèves, sachant que la tradition rationaliste est plutôt réservée quant à une approche de la philosophie par le sensible, et donc a fortiori par la figure métaphorique ou la transposition cartographique ?*

Pour circonscrire pratiquement les effets du dispositif P&C en termes d'apprentissage du philosopher, il serait donc utile d'apporter des éléments de réponse aux questions :

Comment la médiation par une œuvre d'art facilite-t-elle une problématisation d'ordre philosophique¹³⁴ ? En quoi la construction de métaphore contribue-t-elle à la capacité de philosopher ? Dans quelle mesure la carte métaphorique d'un atelier P&C est-elle un outil heuristique à visée philosophique ? Ces questions qui mettent en relief les spécificités de P&C seront autant de fils rouges dans la présentation des résultats qui commence par leur dimension quantitative avec l'exposé des statistiques et se conclut par leur dimension qualitative avec l'analyse des ateliers P&C (phases liminaire, médiane et perspective).

Afin d'accompagner au mieux la lecture de cette partie touffue de notre recherche, nous convoquons ici nos lointains souvenirs en géologie pour comparer la teneur de ces résultats à la structure d'une roche métamorphique. En effet, les résultats statistiques apparaissent comme autant de cristaux durs fixant la mesure du réel, cristaux intégrés dans la texture dense et enveloppante des données générées par la pratique de P&C. De sorte que l'analyse des résultats praxéologiques complètent la lecture de l'expérience pédagogique vécue, et en ce sens ils s'apparentent à des *récits d'éducation* qui "proposent des exemples de situations, permettent d'éprouver des émotions (...), fournissent des outils et suggèrent quelques corrélations entre des problèmes et des remédiations" (Meirieu, 1997, p. 36). En cela, nous tentons de conjuguer deux méthodes d'analyse qui, depuis les travaux de Dilthey¹³⁵ (Moreau, 2010), se distinguent soit par une forme explicative qui "procède de façon objective en établissant des liaisons causales entre phénomènes" (Dortier, 2008, p.156), soit par une forme compréhensive "visant à restituer le sens que les hommes donnent à leur action" (Ibid.).

C'est pourquoi nous rendons compte tout d'abord des résultats statistiques afin d'établir un cadre testé et avéré aux résultats praxéologiques des ateliers P&C qui parachèveront l'analyse des résultats. D'une part, les résultats statistiques concernent les tests initiaux et finaux des classes contrôle, pilotes et expérimentales, tests passés en début et en fin d'expérimentation du dispositif sur le terrain. D'autre part, les résultats praxéologiques se réfèrent aux données recueillies dans les classes pilotes au cours de l'expérimentation des ateliers.

¹³⁴ Sachant qu'une problématisation n'est pas forcément d'ordre philosophique. Car si philosopher revient à problématiser selon certains courants, problématiser ne revient pas forcément à philosopher. Comme le rappelle Fabre, la notion de *problématisation* "appartient à l'histoire de la philosophie, à celle des sciences ou des techniques et à celle des didactiques" (2017, p.7-8). Ainsi l'on peut élaborer une problématisation par exemple d'ordre esthétique, scientifique ou pédagogique qui questionne un champ conceptuel spécifique dans "l'examen d'une proposition" (Ibid. p.19).

¹³⁵ Dilthey (1833-1911) : voir son principal ouvrage cité par Dortier (2008, p.157) *Introduction à l'étude des sciences humaines* (1947).

A- PRÉSENTATION DES RÉSULTATS STATISTIQUES

Cette analyse concerne tous les tests statistiques effectués sur deux années de recherche (2016-2017 et 2017-2018). Au vu du grand nombre d'explorations statistiques visant à valider ou invalider nos hypothèses théoriques, nous présentons ici une synthèse des résultats. Par ailleurs, en annexe, un exposé exhaustif des résultats (voir Annexes I, II et III) ainsi que les définitions des variables (voir Annexes XIV et XXV) permettent de contextualiser et de préciser nos conclusions. Notre logique d'investigation tente d'éclairer et d'articuler les éléments du contexte (les différents types de classes), de la temporalité (test initial, test final, initial vs final) et du phénomène observé (variable continue ou binaire, interaction, corrélation).

La présentation des résultats statistiques s'organise en quatre chapitres. Les trois premiers explorent nos hypothèses théoriques déclinées en hypothèses opérationnelles et s'appuient sur le schéma en cascade des axes de problématisation proposé dans la première partie de notre thèse (voir Partie II, p.188-193).

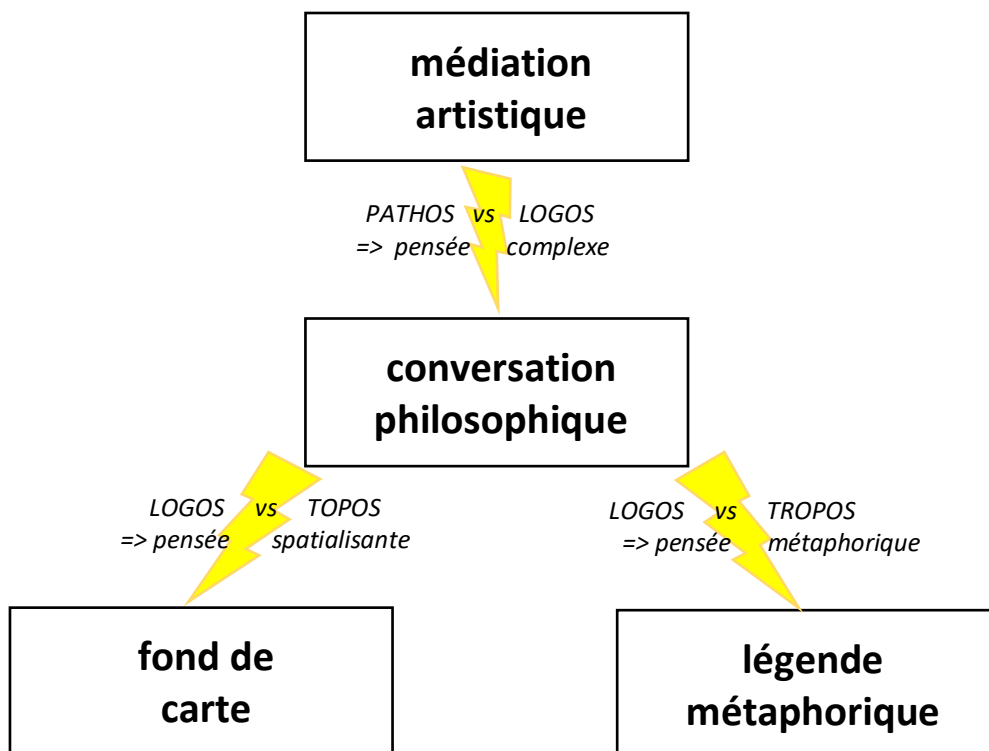


Fig.20 Axes de problématisation de la recherche

Ainsi nous développons premièrement les résultats en lien avec la mobilisation d'habiletés de recherche selon l'axe *pathos vs logos*, deuxièmement les résultats concernant les habiletés de traduction cartographique selon l'axe *logos vs topos*, et troisièmement ceux concernant les habiletés de traduction métaphorique selon l'axe *logos vs tropos*.

Quant au quatrième chapitre, il concerne les résultats du test sur les métaphores dites *quotidiennes* conçu par l'équipe COLOE (centre d'observation de la langue orale et écrite) selon un dernier axe qui articule la problématique *métaphore vive vs métaphore lexicalisée*.

Chapitre 1

HABILETES DE RECHERCHE : REGARDER EN QUESTIONNANT EN VUE DE PROBLÉMATISER

En fonction de l'hypothèse théorique posant qu'une médiation artistique faciliterait la mobilisation d'habiletés de recherche, et réciproquement une pratique philosophique développerait une sensibilité et une intelligibilité du regard face à l'expression artistique, nous présentons les résultats¹³⁶ des analyses statistiques selon quatre angles d'investigation. Premièrement, nous explorons la capacité à poser des questions, deuxièmement nous cherchons s'il existe une corrélation entre la recherche de signification¹³⁷ de l'œuvre et la capacité à poser des questions, troisièmement s'il existe une corrélation entre la lecture de l'œuvre et la capacité à poser des questions, et quatrièmement nous examinons la capacité à problématiser une œuvre d'art est corrélée à la capacité à rencontrer d'autres univers artistiques. Autant d'entrées qui correspondent à nos hypothèses opérationnelles comme nous le rappelons au début de chaque section.

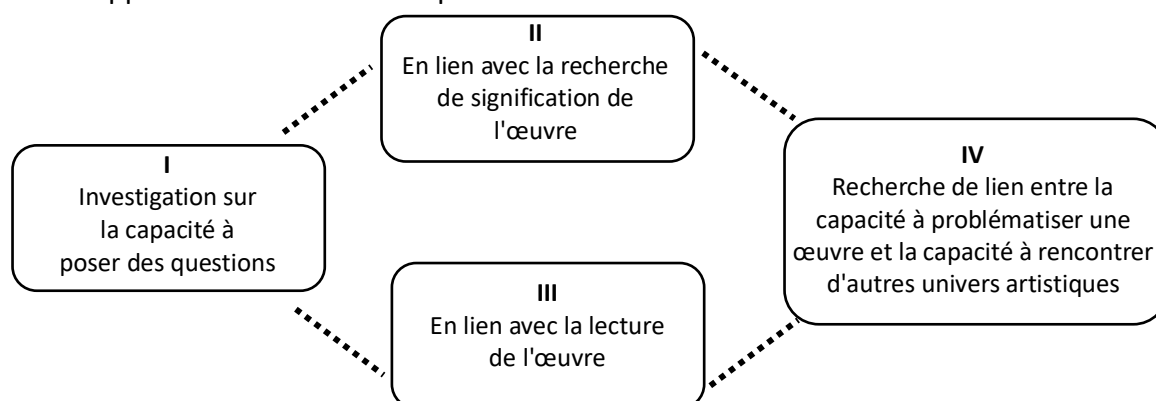


Fig.21 Orientation de l'exploration des hypothèses en lien avec les habiletés de recherche

I- INVESTIGATION SUR LA CAPACITÉ À POSER DES QUESTIONS

En effet, nous faisons tout d'abord l'hypothèse¹³⁸ que *le nombre de questions en général, et de questions philosophiques en particulier, devraient augmenter en fin d'expérimentation et être plus important dans les classes expérimentales et pilotes que dans les classes contrôle*

¹³⁶ Les résultats des tests statistiques sont présentés de façon exhaustive dans l'annexe I.

¹³⁷ Nous distinguons la recherche de signification d'une œuvre de sa lecture dans le sens où la lecture est entendue dans notre étude comme une identification des éléments graphiques composant l'œuvre-support. Concernant la lecture de l'œuvre, il s'agit de prendre en compte la capacité de discrimination visuelle et de dénomination des élèves. Alors que la recherche de signification consiste à élaborer des pistes de compréhension, des interprétations. Dans ce cas, nous considérons la capacité des élèves à émettre des suppositions concernant le(s) sens de l'œuvre, voire le *message* de l'artiste (cf. consigne n° 3 du test initial et du test final : *Qu'est-ce que tu comprends de cette œuvre ? Qu'est-ce que l'artiste a voulu dire d'après toi ?*).

¹³⁸ Voir Partie II, Chapitre 1, p.191-193 : Hypothèses en lien avec des habiletés de recherche, i.e. *questionner, émettre des hypothèses, problématiser en vue de découvrir ou de comprendre, d'explorer, investiguer.*

grâce à la pratique de P&C qui étaye l'investigation d'une œuvre d'art.

Nous nous référons ici à la définition que donne Tozzi de l'énonciation d'une question philosophique : "une question philosophique peut s'énoncer par une phrase dont la forme interrogative rend possible plusieurs réponses crédibles, et que pose la raison à un niveau de généralité et d'universalité qui concerne tout homme, et qui s'articule à des notions abstraites du langage" (2011, p. 61). Nous prenons le parti de nous appuyer sur ces critères d'énonciation plus abordables pour des jeunes élèves pour construire une question philosophique que sur une définition abstraite intégrant des critères complexes tels que *finalité* ou *valeur* (Ibid. p. 55).

La capacité à poser des questions est considérée sous deux angles. D'une part, nous raisonnons en termes de *questions en général* qui comprennent toutes les questions sans distinction que posent les élèves à partir de l'œuvre-support¹³⁹. D'autre part, nous considérons les questions spécifiquement philosophiques formulées par les élèves. Par conséquent, dans la présentation des résultats, nous utilisons la terminologie suivante : *questions en général* pour les premières, et *questions philosophiques* pour les secondes.

La capacité de questionnement est investiguée ci-après selon trois directions : tout d'abord, en comparant les résultats entre les différentes classes (contrôle, expérimentale et pilote), puis en comparant les résultats entre le début et la fin de l'expérience, et enfin en considérant tout le corpus des données, tests initiaux et finaux groupés.

1- Comparaison de la capacité à poser des questions entre les différentes classes selon le moment de passation (test initial ou test final)

Afin de donner une vision globale des résultats, nous les présentons de façon systématique sous forme de tableaux ou de graphiques en début de chaque section.

a- Comparatif de la capacité à poser des questions : classes contrôle vs classes pilotes et expérimentales dans le test initial

Dans le test initial, les résultats concernant la production de questions montrent une différence significative entre classes contrôle vs expérimentales et pilotes ($p < 5\%$) : 2,6 questions pour les classes contrôles contre 2,0 pour les autres. Les classes contrôle ont donc proposé plus de questions que les expérimentales et pilotes.

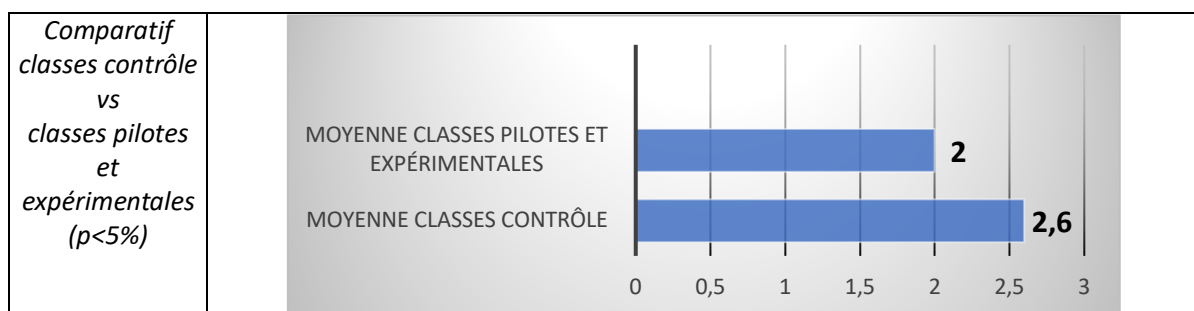


Fig.22 Comparatif des moyennes de questions en général - Test initial selon les classes pilotes et expérimentales vs contrôle

¹³⁹ En réponse à la consigne : *Écris toutes les questions que t'inspire cette œuvre.*

Ainsi 89 questions ont été recensées dans les écrits des élèves des classes contrôles, soit 2,6 questions en moyenne par document-test. Alors que les écrits des élèves des classes pilotes et expérimentales présentent 185 questions, soit 2 questions en moyenne par document-test.

Par contre, les résultats concernant les questions philosophiques se présentent ainsi :

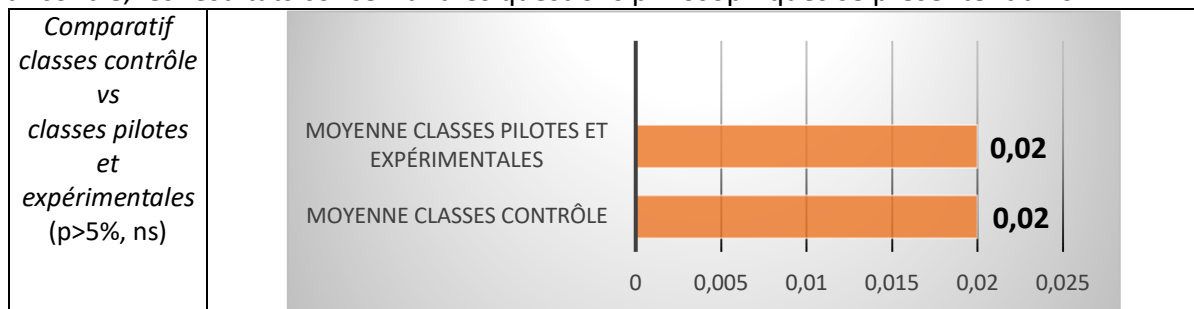


Fig.23 Comparatif des moyennes de questions philosophiques - Test initial selon les classes pilotes et expérimentales vs contrôle

En effet, on relève une seule question d'ordre philosophique sur l'ensemble des écrits du test initial des classes contrôle, et 2 questions de ce type dans les classes expérimentales et pilotes. Dans la mesure où $p > 5\%$, ce résultat est considéré équivalent aux classes contrôle. Ces résultats montrent donc qu'il n'y a pas d'effet de contexte dans le test initial.

Nous pouvons ainsi conclure qu'en début d'expérience, les classes contrôle posent de façon significative ($p < 5\%$) plus de questions en moyenne que les classes pilotes et expérimentales. En revanche, les trois types de classes présentent un profil équivalent dans la production de questions philosophiques, i.e. quasi nulle.

b- Comparatif de la capacité à poser des questions : classes contrôle vs classes pilotes et expérimentales dans le test final

Dans le test final, les résultats concernant la production de questions montrent une différence significative entre classes contrôle vs expérimentales et pilotes ($prob < 5\%$) : 67 questions pour 34 documents-tests s vs 254 sur 97 tests, soit en moyenne 1,9 questions en moyenne par document-test vs 2,6 questions en moyenne par document-test.

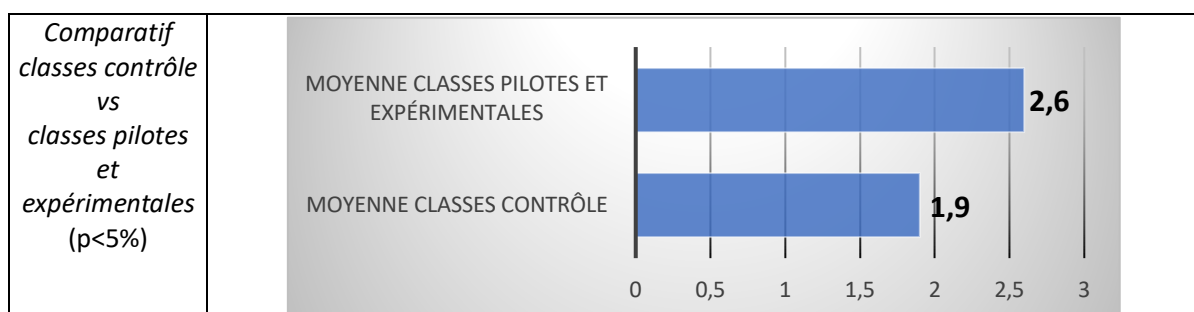


Fig.24 Comparatif des moyennes de questions en général - Test final selon les classes pilotes et expérimentales vs contrôle

Nous constatons que les classes expérimentales et pilotes ont produit plus de questions que les classes contrôle en test final, donc la tendance s'est inversée par rapport au test initial.

Par ailleurs, les résultats concernant la production de questions philosophiques entre classes

contrôle et classes expérimentales et pilotes présentent une différence significative ($p < 0,0001$), respectivement : 0 question philosophique sur 34 tests vs 49 sur 97 tests. Donc en moyenne il y a 0,5 question philosophique par test dans les classes expérimentales et pilotes, 1 test sur 2 présentant une question philosophique.

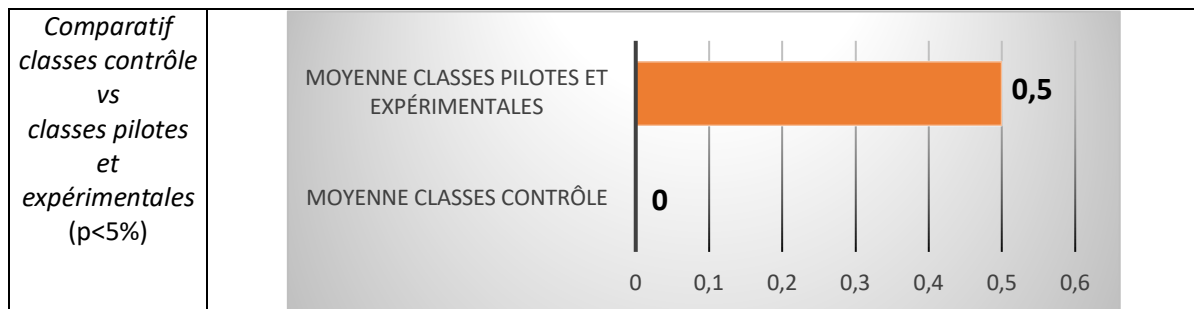


Fig.25 Comparatif des moyennes de questions philosophiques - Test final selon les classes pilotes et expérimentales vs contrôle

Ces résultats indiquent que la capacité à élaborer une question philosophique est liée significativement ($p < 0,0001$) à la pratique du dispositif, les classes contrôle n'en ayant proposé aucune en fin d'expérimentation alors qu'en début d'expérimentation les résultats des trois types de classes étaient équivalents.

Afin de préciser cette investigation, nous comparons à présent les résultats des classes ayant pratiqué le dispositif (pilotes vs expérimentales).

c- Comparatif de la capacité à poser des questions : classes pilotes vs classes expérimentales dans le test initial

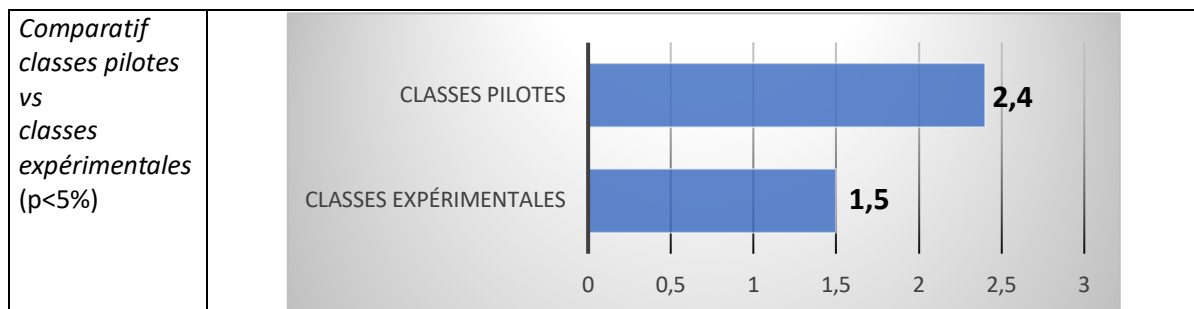


Fig.26 Comparatif des moyennes de questions en général- Test initial des classes pilotes vs expérimentales

Dans le test initial, 65 questions ont été recensées dans les écrits des élèves des classes expérimentales, soit 1,5 questions en moyenne par document-test, alors que 120 questions ont été recensées dans les écrits des élèves des classes pilotes, soit 2,4 questions en moyenne par document-test.

Grâce au test de Wilcoxon, nous pouvons conclure que la différence de résultats est significative entre les classes expérimentales et les classes pilotes ($p < 5\%$) : le nombre de questions est plus important dans ces dernières (65 vs 120 soit quasiment le double).

En revanche, il n'y a pas de différence significative ($p > 5\%$) concernant le nombre de questions philosophiques entre les classes expérimentales et les classes pilotes.

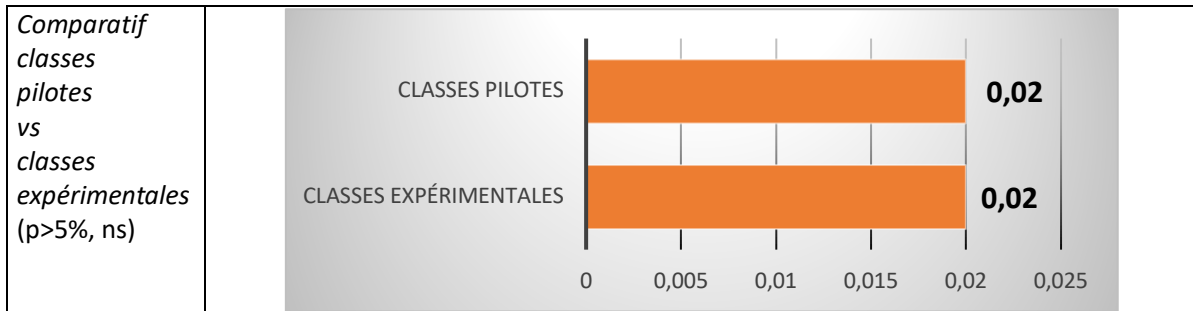


Fig.27 Comparatif des moyennes de questions philosophiques - Test initial des classes pilotes vs expérimentales

En effet, on relève une seule question philosophique sur l'ensemble des écrits du test initial des classes expérimentales et des classes pilotes, soit 1,53 % des questions vs 0,83 % sur l'ensemble des questions rédigées.

Donc en début d'expérimentation, nous pouvons déduire que le contexte des classes intervient dans la capacité à poser des questions en général qui est plus développée dans les classes pilotes. Par contre, le contexte n'a pas d'influence sur la capacité à poser des questions philosophiques, la fréquence étant très faible dans les deux classes (n=1).

d- Comparatif de la capacité à poser des questions : classes pilotes vs classes expérimentales dans le test final

Dans le test final, 134 questions ont été recensées dans les écrits des élèves des classes expérimentales, soit 2,7 questions en moyenne par document-test, alors que 120 questions ont été recensées dans les écrits des élèves des classes pilotes en test final, soit 2,4 questions en moyenne par document-test.

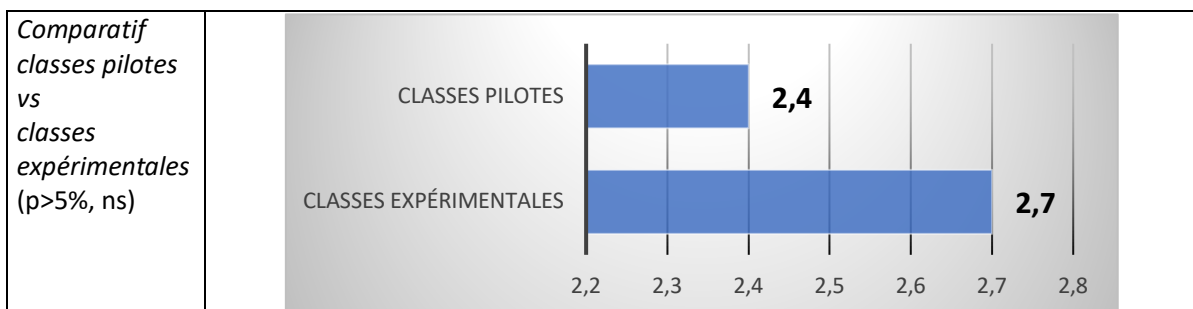


Fig.28 Comparatif des moyennes de questions en général - Test final des classes pilotes vs expérimentales

Nous constatons qu'il n'y a pas de différence significative des résultats entre les classes expérimentales et les classes pilotes dans la production de questions.

Par ailleurs, on relève 16 questions philosophiques dans les écrits des classes expérimentales, soit 11,94 % de l'ensemble des questions, alors que leur nombre s'élève à 33 dans les écrits des classes pilotes, soit 27,5 % de l'ensemble des questions rédigées.

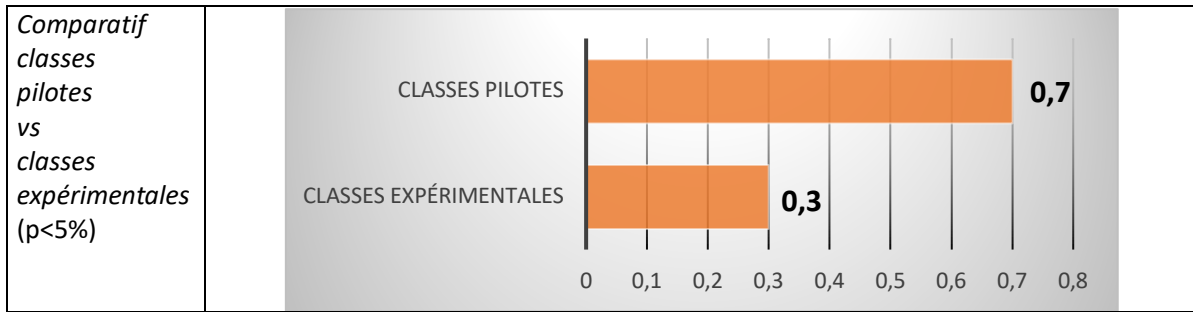


Fig.29 Comparatif des moyennes de questions philosophiques - Test final des classes pilotes vs expérimentales

On note un écart significatif dans la production de questions philosophiques entre classes expérimentales et pilotes dans le test final qui est plus développée dans les classes pilotes, soit plus du double.

2- Évolution de la capacité à poser des questions entre le début et la fin de l'expérience (test initial vs final) par types de classes

Cherchant à vérifier l'impact du contexte pédagogique P&C, globalement les résultats s'organisent de la façon suivante concernant les fréquences de questions en général (Fig.30) et philosophiques (Fig.31) :

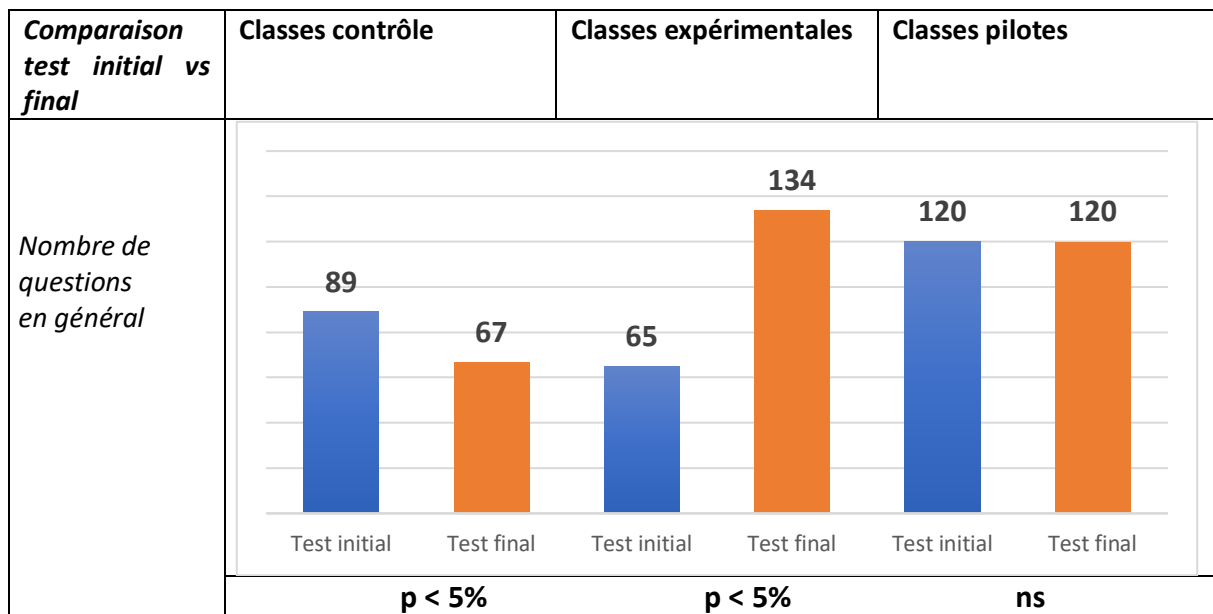


Fig.30 Comparatif du nombre de questions en général selon les classes -test initial vs final

Par ailleurs, nous observons les résultats suivants concernant la rédaction des questions philosophiques :

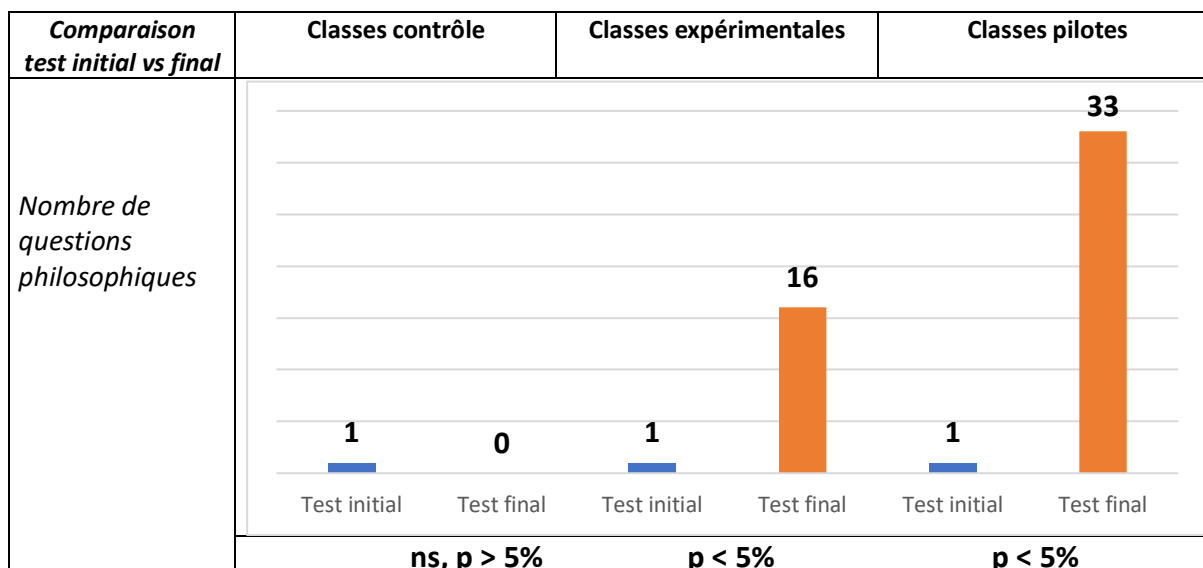


Fig.31 Comparatif du nombre de questions philosophiques selon les classes -test initial vs final

a- Comparatif de la capacité à poser des questions : test initial vs final dans les classes contrôle

On remarque que la proportion des questions en général a diminué de façon significative entre le test initial et le test final, soit en moyenne 2,61 vs 1,97).

En revanche, il n'y a pas de différence significative dans la proposition de question philosophique entre le début et la fin d'expérimentation, leur nombre passant 1 à 0.

b- Comparatif de la capacité à poser des questions : test initial vs final dans les classes expérimentales

Entre le test initial et le test final, la moyenne du nombre de questions en général (1,55 vs 2,29) et celle des questions philosophiques (0,02 vs 0,33) ont augmenté. Ces dernières représentent 8,5% de l'ensemble des questions posées, les tests initial et final étant groupés. L'augmentation de ces deux variables apparaît faible entre le test initial et le test final mais en proportion elle est significative (prob <5%) : elle a doublé pour l'émission de questions (65 vs 134) et a été multipliée par 16 pour les questions philosophiques.

Par ailleurs on remarque qu'aucune question hors-sujet n'a été formulée.

c- Comparatif de la capacité à poser des questions : test initial vs final dans les classes pilotes

Dans les classes pilotes, on remarque que la proportion des questions n'a pas changé entre le test initial et le test final (n=120) mais on note une différence de nature de ces questions.

En effet, il y a une progression significative des questions philosophiques : elles représentent seulement 1% des questions posées au test initial et 27,5% des questions au test final. En moyenne, le nombre de questions est équivalent entre le test initial et le test final (2,40 vs 2,44).

En revanche la moyenne du nombre de questions philosophiques a augmenté, passant de 0,02 à 0,67 soit une augmentation significative de l'ordre de 33 points entre test initial et test final (n= 1 vs 33 et p<5%).

3- Analyse de la production de questions en général vs philosophiques selon le type de classes, les tests initiaux et finaux étant groupés.

a- Production de questions en général selon le type de classes, tests initiaux et finaux étant groupés

Sur l'ensemble des classes

Selon les tests de type III des effets fixes, il n'y a pas d'écart significatif entre les différentes classes dans la production de questions en général ($p > 5\%$) si l'on groupe les tests initiaux et finaux (moyenne identique).

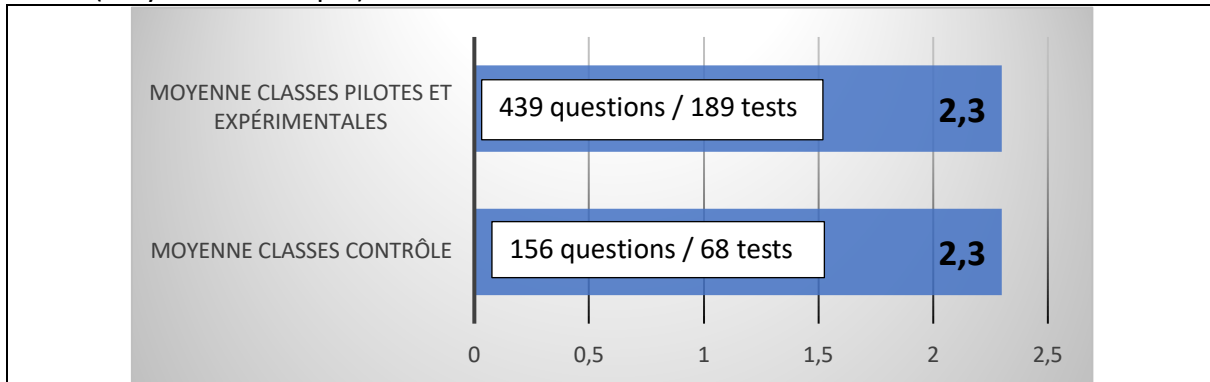


Fig.32 Comparatif des moyennes de questions en général selon le type de classes, tests initiaux et finaux étant groupés

En revanche, selon les tests de type III des effets fixes, on note un **effet d'interaction significatif** dans la production de questions entre le contexte des classes (contrôle vs pilotes et expérimentales) et le moment de passation (le test initial vs le test final) : **le nombre de questions en général est plus élevé dans les classes expérimentales et pilotes que dans les classes contrôle en test final.**

Dans les classes pilotes et expérimentales

Selon les tests de type III des effets fixes, il y a un effet d'interaction significatif dans la construction de questions entre le contexte des classes (expérimentales vs pilotes) et le moment de passation (le test initial vs le test final) : les classes expérimentales proposent plus de questions en général que les classes pilotes en test final.

b- Formulation de questions philosophiques selon le type de classes, tests initiaux et finaux étant groupés

Globalement, les tests initiaux et finaux étant groupés, la proportion des questions philosophiques sur l'ensemble des questions posées s'organise ainsi :

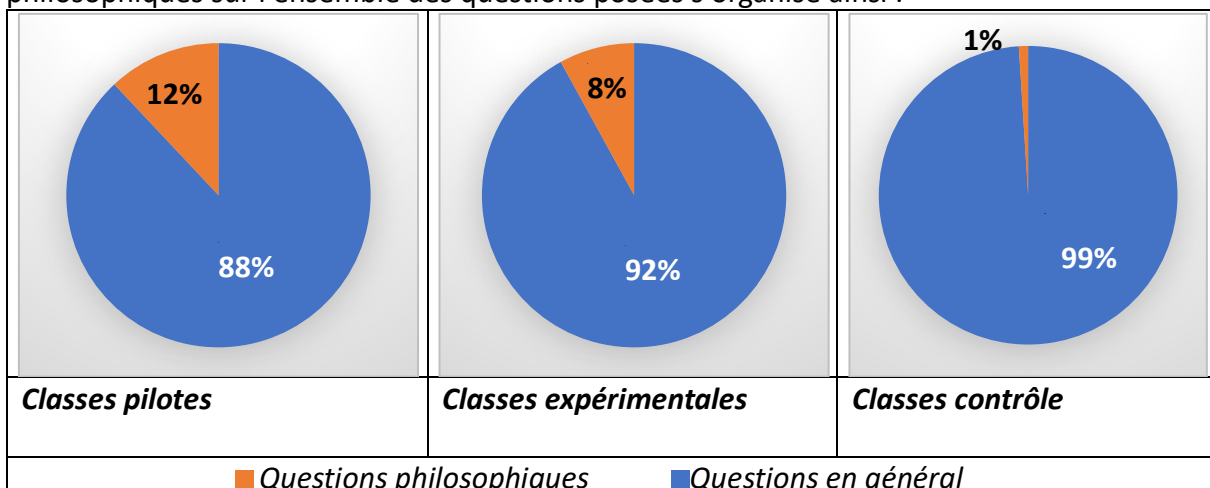


Fig.33 Comparatif des pourcentages de questions philosophiques sur l'ensemble des questions selon le type de classes, tests initiaux et finaux étant groupés

Sur l'ensemble des classes

Selon les tests de type III des effets fixes, nous constatons un effet d'interaction significatif ($p < 5\%$) dans la production de questions philosophiques entre le contexte des classes (contrôle vs pilotes et expérimentales) et le moment de passation (le test initial vs le test final) : le nombre de questions philosophiques est plus élevé dans les classes expérimentales et pilotes que dans les classes contrôle en test final.

Dans les classes pilotes et expérimentales

Selon les tests de type III des effets fixes, il y a un effet d'interaction significatif ($p < 5\%$) dans la production de questions philosophiques entre le contexte des classes (expérimentales vs pilotes) et le moment de passation (le test initial vs le test final) : les classes pilotes proposent plus de questions philosophiques que les classes expérimentales en test final.

Conclusion concernant la capacité de questionnement des élèves

Au final, ces résultats montrent que les classes ayant pratiqué le dispositif P&C posent plus de questions en général, et plus spécifiquement des questions à visée philosophique de façon plus importante que les classes contrôle. En ce sens, nous considérons que l'hypothèse opérationnelle qui avance que *le nombre de questions en général, et de questions philosophiques en particulier, devraient augmenter en fin d'expérimentation et être plus important dans les classes expérimentales et pilotes grâce au protocole P&C qui étaye l'investigation d'une œuvre d'art* est validée quant à l'amélioration de la capacité des élèves à poser des questions philosophiques.

Nous approfondissons à présent notre étude en cherchant en quoi la capacité à interpréter une œuvre-support peut influencer cette capacité à poser des questions.

II- INVESTIGATION SUR LE LIEN ENTRE LA RECHERCHE DE SIGNIFICATION DE L'ŒUVRE ET LA CAPACITÉ À POSER DES QUESTIONS

Nous cherchons ici à vérifier si les élèves qui parviennent à formuler le sens d'une œuvre ou l'intention de l'artiste ont plus de facilité à entrer dans une investigation philosophique. Selon notre hypothèse opérationnelle : *les élèves qui parviennent à formuler le sens d'une œuvre ou l'intention de l'artiste auraient plus de facilité à entrer dans une investigation philosophique. Leur capacité à transformer leurs suppositions, leur interprétation de l'œuvre en questionnement correspondrait à une étape dans le processus de problématisation. Plus l'élève ferait d'hypothèses de sens plus il serait en capacité de transformer ses "réponses" en questions et donc de traduire sa réflexion en termes de problématisation.*

Les résultats de cette section concernent : d'une part, les variables mesurant le nombre des questions philosophiques émises à la quatrième question du test¹⁴⁰, et des interprétations de l'œuvre en réponse à la troisième question¹⁴¹ ; et d'autre part, des variables intermédiaires indiquant la production des questions philosophiques choisies pour réfléchir,

¹⁴⁰ Pour rappel : *Écris toutes les questions que t'inspire cette œuvre.*

¹⁴¹ Pour rappel : *Qu'est-ce que tu comprends de cette œuvre ? Qu'est-ce que l'artiste a voulu dire d'après toi ?*

l'absence/présence de questions philosophiques, l'absence/présence d'interprétation de l'œuvre permettant d'affiner ces résultats. la capacité d'émission de pistes de signification a été mesurée avec une échelle dichotomique (présence vs absence) et une échelle continue (nombre de pistes de significations proposées).

1- Résultats croisant la recherche de signification de l'œuvre et la capacité de questionnement philosophique sur l'ensemble des classes, les tests initiaux et finaux étant groupés

a- Investigation sur le lien entre l'émission d'interprétations de l'œuvre et le traitement des questions philosophiques (formulation et sélection) sur l'ensemble des tests de toutes les classes

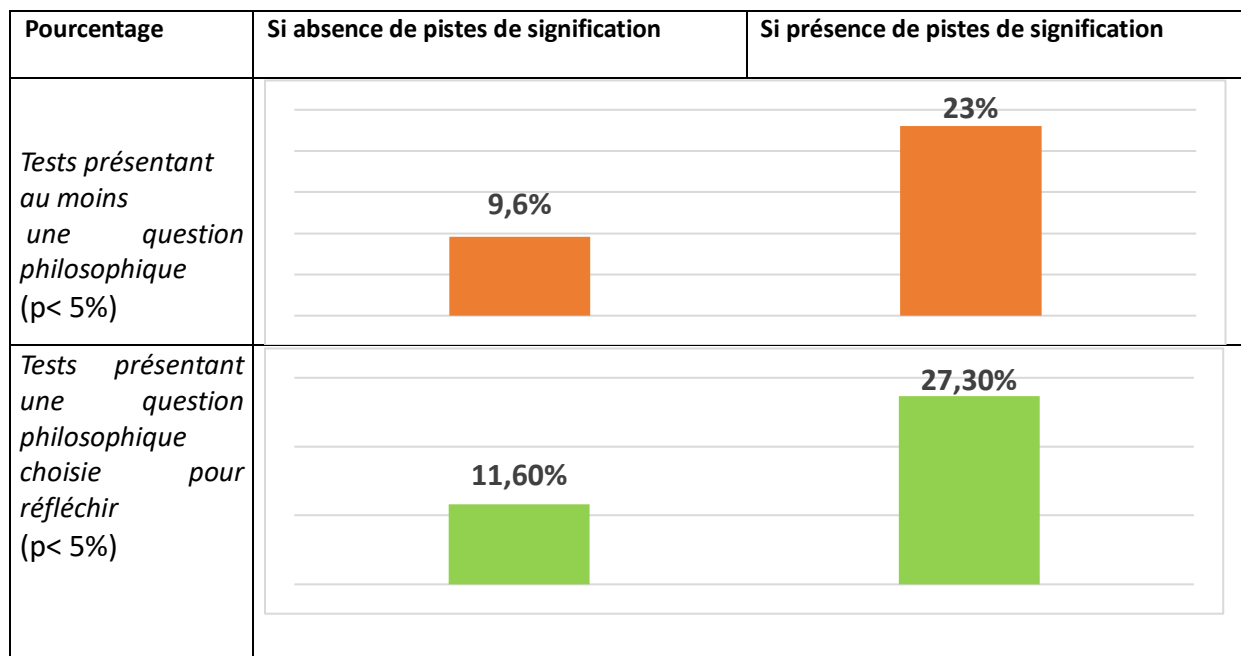


Fig.34 Pourcentages indiquant le lien entre l'émission d'interprétations de l'œuvre et le traitement des questions philosophiques (formulation et sélection) sur l'ensemble des tests de toutes les classes

Sur l'ensemble des tests de toutes les classes, on note que la formulation de questions philosophiques est liée significativement à la présence d'interprétation de l'œuvre avec une fréquence de 23 vs 14 en cas d'absence de pistes de signification.

La production des questions philosophiques choisies pour réfléchir est liée significativement à la présence de pistes de signification de l'œuvre dans une fréquence de 27 vs 16 en cas d'absence d'hypothèses.

Par conséquent, dans l'ensemble des résultats, nous constatons une corrélation entre la capacité à poser des questions philosophiques et la recherche d'une signification de l'œuvre-support.

Le test de Wilcoxon confirme cette corrélation : plus les élèves émettent des pistes de signification de l'œuvre et plus ils rédigent des questions philosophiques, et réciproquement. Que les formes soient continues ou binaires, on observe la même corrélation entre les variables (Coefficient de corrélation de Spearman = 0,18793 et p = 0,0031).

b- Investigation sur la capacité à choisir une question philosophique pour réfléchir selon l'émission de signification de l'œuvre, le moment de passation et le type des classes

Avec les tests de type III des effets fixes, nous examinons trois aspects de cette variable. Tout d'abord, nous explorons l'éventuelle évolution de la capacité à choisir une question philosophique entre le moment de passation des tests (initial vs final), donc entre le début et la fin de l'expérimentation.

Ensuite, nous cherchons s'il y a une corrélation entre la capacité à proposer de significations de l'œuvre et la capacité à choisir une question philosophique.

Enfin, nous testons l'effet d'une interaction (codée ☼ dans le tableau ci-dessous) entre le contexte des classes contrôle vs pilotes et expérimentales et le moment de passation des tests sur la capacité à choisir une question philosophique.

Ainsi nous pouvons établir les résultats suivants sur l'ensemble des tests, toutes classes confondues :

Investigation sur la capacité à choisir une question philosophique pour réfléchir selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la capacité à proposer des pistes de signification de l'œuvre	1.2655	5.73	0.0187*	↑
le moment de passation des tests (initial vs final)	2.4284	8.67	0.0041*	↑
le contexte des classes (contrôle vs pilotes et expérimentales) ☼ le moment de passation des tests	1.4790	7.62	0.0070*	↑

Légende : ☼ : Interaction de variables. ↑ : Résultat en augmentation.

p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

Tab.1- Tests de type III des effets fixes comparant la capacité à choisir une question philosophique pour réfléchir selon l'émission de signification de l'œuvre, le moment de passation et le type des classes

Nous constatons que la recherche de pistes de signification de l'œuvre est liée positivement de façon significative à la capacité de choisir une question philosophique pour réfléchir.

De plus, il y a un écart significatif entre les résultats des tests initiaux et des tests finaux dans la capacité à choisir une question philosophique pour réfléchir : leur nombre augmente en test final.

Enfin, l'interaction entre le contexte des classes (contrôle vs pilotes et expérimentales) et le moment de passation des tests a un effet significatif sur la capacité à choisir une question philosophique pour réfléchir : elle est plus développée en test final dans les classes pilotes et expérimentales que dans les classes contrôle.

Conclusion

Ces résultats indiquent qu'il y a ici un effet de la pratique du dispositif. Nous en déduisons que la capacité à choisir une question philosophique pour développer une réflexion parmi toutes les questions émises dans la question 4 des tests est corrélée à la capacité à distinguer les questions à visée philosophique des questions à visée informative.

Ces résultats sont confirmés par ailleurs par les questionnaires conclusifs menés auprès des classes pilotes, comme nous le verrons plus loin, qui montrent que la grande majorité des élèves verbalisent les critères d'une question philosophique tels qu'établis dans les ateliers.

2- Résultats croisant la recherche de signification de l'œuvre et la capacité de questionnement philosophique selon le contexte des classes, dans le test initial

a- Investigation sur le lien entre l'émission d'interprétations de l'œuvre et le traitement des questions philosophiques (formulation et sélection) dans les tests initiaux des classes pilotes et expérimentales

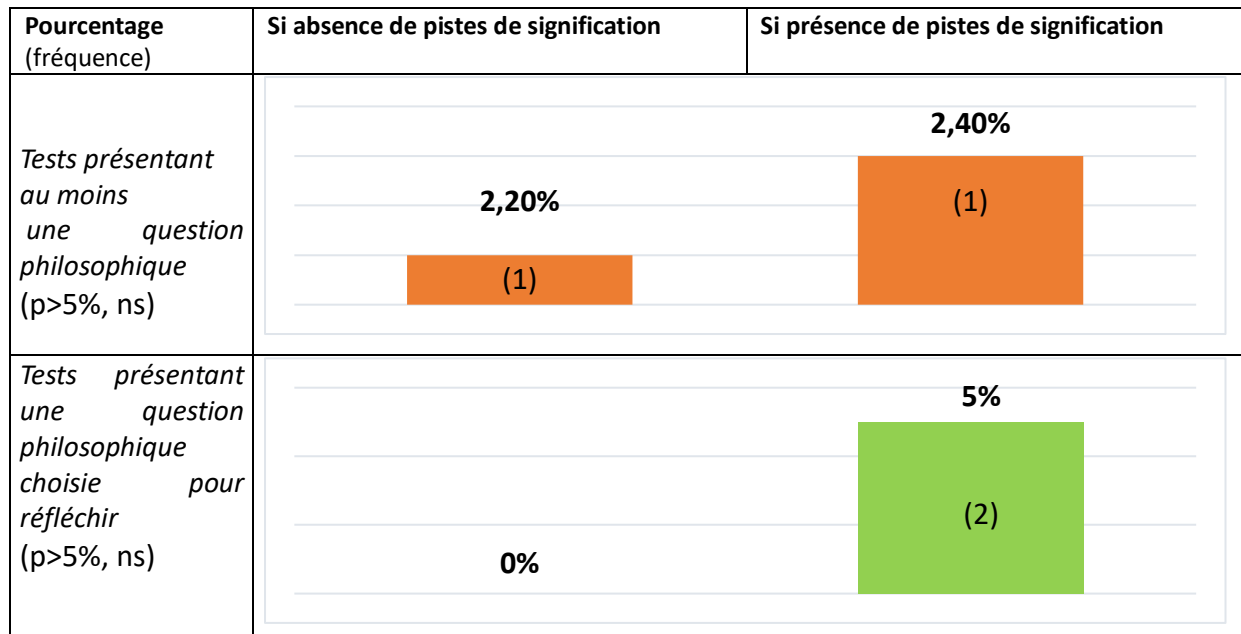


Fig.35 Pourcentages indiquant le lien entre l'émission d'interprétations de l'œuvre et le traitement des questions philosophiques (formulation et sélection) sur l'ensemble des tests initiaux des classes pilotes et expérimentales

Lors du test initial, on note qu'il n'y a pas de lien significatif (p>5%) entre la présence d'interprétation de l'œuvre et la rédaction de questions philosophiques (n = 1 question philosophique en cas d'absence ou de présence de pistes de signification de l'œuvre). De même, la production des questions philosophiques choisies pour réfléchir n'est pas liée de façon significative (p>5%) à la présence de pistes de signification (n= 0 en cas d'absence vs n = 2 questions philosophiques en cas de présence).

Dans l'ensemble des résultats des classes pilotes et expérimentales, nous constatons qu'en début d'expérience, il n'y a pas de lien significatif entre la capacité à poser des questions philosophiques et la recherche d'une signification de l'œuvre-support.

De même, le fait que les élèves émettent ou pas des pistes de signification n'a pas d'influence sur leur capacité à choisir une question philosophique pour développer une réflexion.

Le test de Wilcoxon confirme cette absence de corrélation en début d'expérience (Coefficient de corrélation de Spearman = -0.01037 et p= 0.9245).

b- Investigation sur le lien entre l'émission d'interprétations de l'œuvre et le traitement des questions philosophiques (formulation et sélection) dans les tests initiaux des classes contrôle

Pourcentage (fréquence)	Si absence de pistes de signification	Si présence de pistes de signification
Tests présentant au moins une question philosophique (p>5%, ns)	0%	10% (1)
Tests présentant une question philosophique choisie pour réfléchir (p = 0,0726)	0%	22,20% (2)

Légende : nous considérons les seuils $0,05 < p < 0,1$ comme des seuils tendanciellement significatifs.

Fig.36 Pourcentages indiquant le lien entre l'émission d'interprétations de l'œuvre et le traitement des questions philosophiques (formulation et sélection) sur l'ensemble des tests initiaux des classes contrôle

Nous constatons qu'il n'y a pas de lien significatif entre l'émission de pistes de signification de l'œuvre et la rédaction de questions philosophiques (n passant de 0 en cas d'absence à 1 en cas de présence de pistes).

En revanche, la détermination de question philosophique choisie pour réfléchir est liée de façon tendancielle ($p = 0.0726$) à la présence de pistes de signification.

Le test de Wilcoxon confirme ces résultats du test initial : la capacité à poser des questions philosophiques n'est pas corrélée à la capacité à proposer une signification de l'œuvre, et inversement (Coefficient de corrélation de Spearman = 0.26968 et $p = 0.1230$).

Par contre, il y a une différence significative dans la capacité à émettre des pistes de signification de l'œuvre selon la détermination ou pas de question philosophique pour développer une réflexion: plus les élèves émettent des pistes de signification, plus ils proposent une question philosophique pour développer une réflexion.

3- Résultats croisant la recherche de signification de l'œuvre et la capacité de questionnement philosophique selon le contexte des classes, dans le test final

a- Investigation sur le lien entre l'émission d'interprétations de l'œuvre et le traitement des questions philosophiques (formulation et sélection) dans les tests finaux des classes pilotes et expérimentales

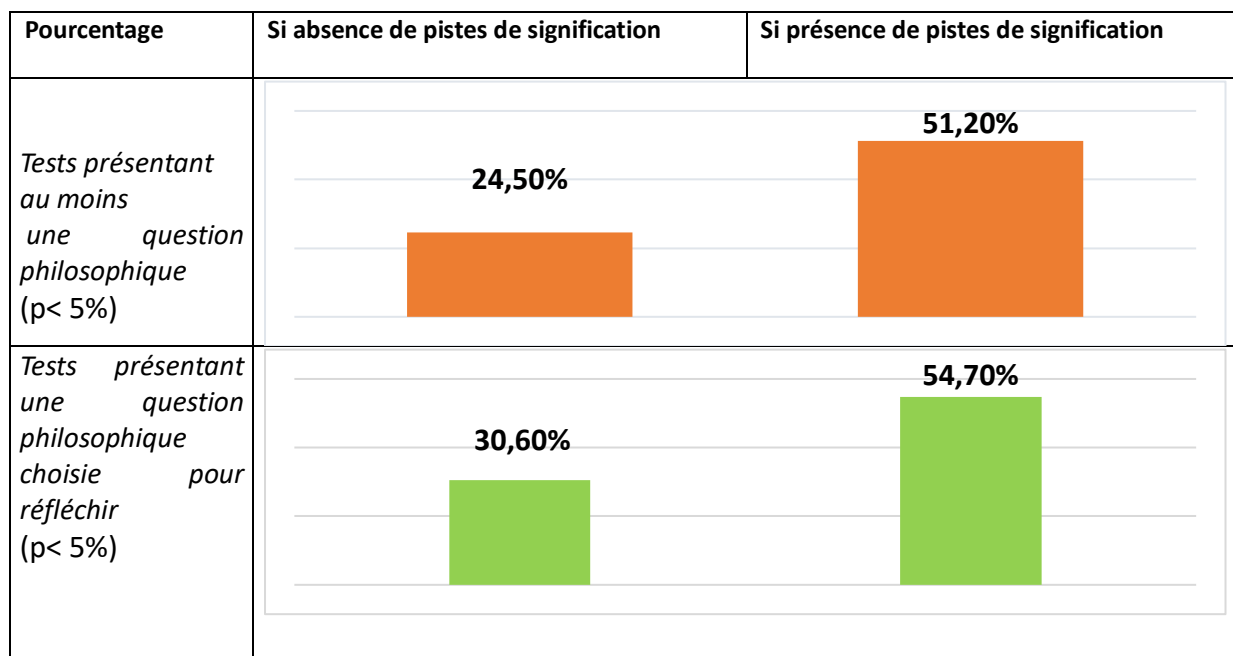


Fig.37 Pourcentages indiquant le lien entre l'émission d'interprétations de l'œuvre et le traitement des questions philosophiques (formulation et sélection) sur l'ensemble des tests finaux des classes pilotes et expérimentales

On note qu'il y a un lien significatif entre la formulation de pistes de signification de l'œuvre et la rédaction de questions philosophiques: plus les élèves émettent de pistes plus ils rédigent de questions philosophiques. Leur proportion augmente selon la présence de pistes ou pas (51,2% vs 24,5%), soit en moyenne : 0,78 vs 0,30 selon la présence ou pas de pistes de signification.

La capacité de choisir une question philosophique pour réfléchir apparaît liée de façon significative à la capacité d'émettre des pistes de signification de l'œuvre : plus les élèves savent déterminer une question philosophique pour développer une réflexion plus ils proposent de pistes (54,7% si présence de pistes vs 30,6% si absence), soit en moyenne, respectivement 0,68 vs 0,36.

Dans l'ensemble des résultats, nous constatons donc qu'en fin d'expérience, il y a une corrélation entre la capacité à poser des questions philosophiques et la recherche de signification de l'œuvre-support, et réciproquement. Ces résultats sont confirmés par le test de Wilcoxon (Coefficient de corrélation de Spearman = 0,32823 et p= 0,0012).

b-Investigation sur le lien entre l'émission d'interprétations de l'œuvre et le choix des questions philosophiques dans les tests finaux des classes contrôle

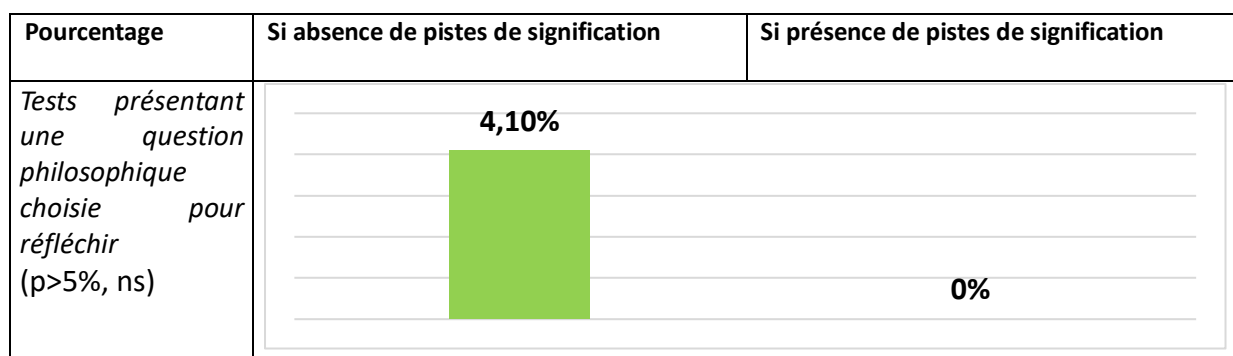


Fig.38 Pourcentages indiquant le lien entre l'émission d'interprétations de l'œuvre et le choix de questions philosophiques pour réfléchir sur l'ensemble des tests finaux des classes contrôle

En test final, aucune question philosophique n'a été posée indépendamment de la présence de pistes de signification.

De plus, la capacité de choisir une question philosophique pour réfléchir n'est pas liée de façon significative à la capacité de formuler des pistes, la fréquence passant de 1 en cas d'absence à 0 en cas de présence de pistes de signification.

Dans l'ensemble des résultats des classes contrôle, nous constatons qu'en fin d'expérience, il n'y a pas de lien significatif entre la capacité à poser des questions philosophiques et la recherche de signification de l'œuvre-support.

4- Évolution de la capacité à émettre des interprétations de l'œuvre et de la capacité à se questionner philosophiquement entre le début et la fin de l'expérience (test initial vs final) selon le type de classes

a-Comparatif pour les classes pilotes et expérimentales

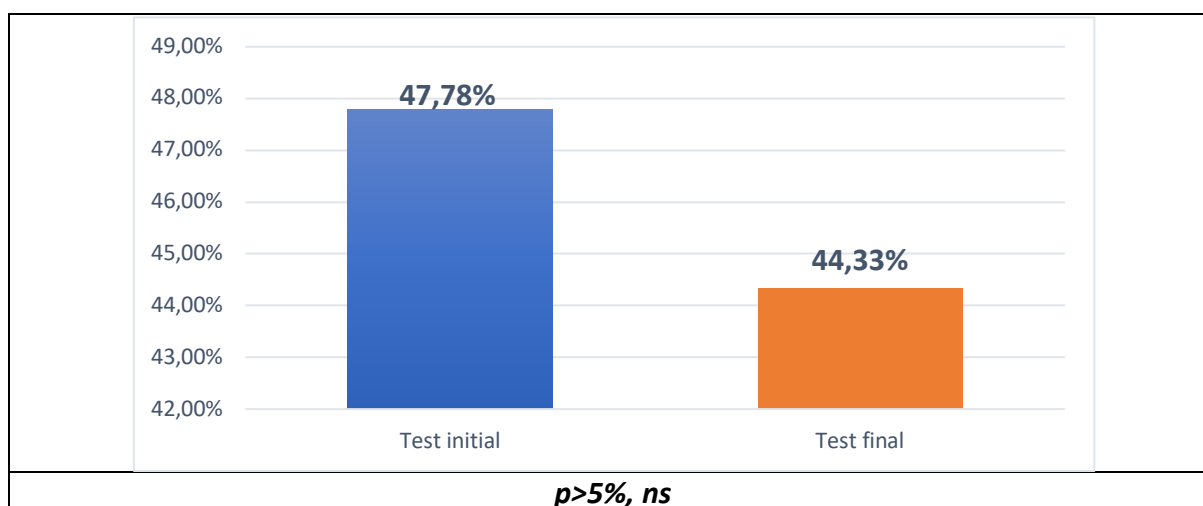


Fig.39 Proportion de tests comportant au moins une piste de signification dans les classes pilotes et expérimentales, test initial vs final

Il n'y a pas de différence significative entre le test initial et le test final dans la proposition de signification de l'œuvre. Un peu moins de la moitié des documents comportent des pistes (test initial 47,78% et test final 44,33%), soit en moyenne 0,60 vs 0,47. Ce résultat est confirmé par le test de Wilcoxon ($p > 5\%$).

En revanche, une augmentation significative de la proportion de questions philosophiques s'opère entre le test initial et le test final (2,17% vs 36,08%), soit en moyenne 0,02 vs 0,51. Ce résultat est confirmé par le test de Wilcoxon ($p < 5\%$).

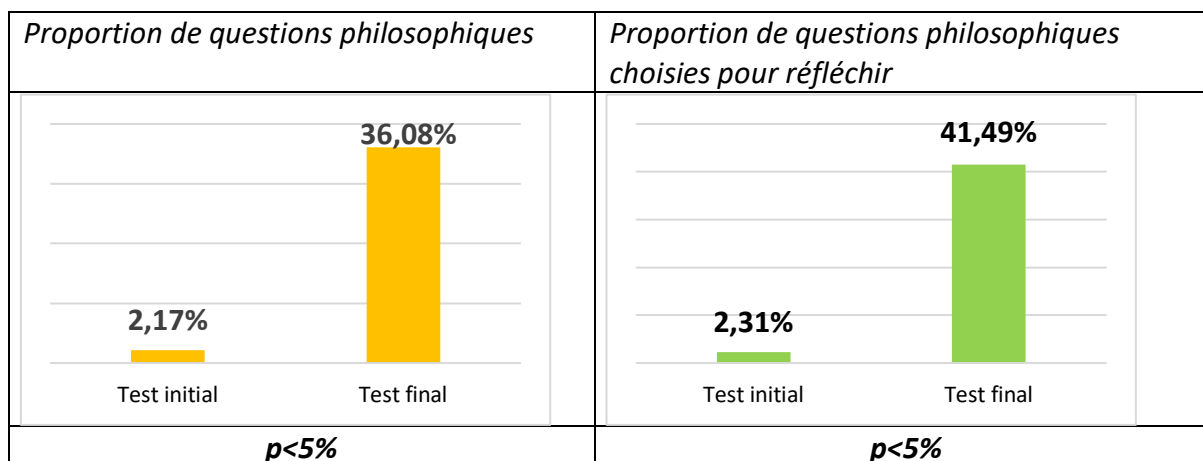


Fig.40 Comparatif des pourcentages indiquant le traitement des questions philosophiques (formulation et sélection) dans les classes pilotes et expérimentales, test initial vs final

De même, on remarque une augmentation significative de la production d'une question philosophique choisie pour explorer un sujet entre le test initial et le test final (2,31% vs 41,49%). Ce qui montre que les élèves distinguent les questions d'ordre philosophique et celles d'ordre informatif dans la mesure où ils sont capables de sélectionner la question philosophique à laquelle ils vont réfléchir parmi toutes les questions qu'ils ont formulées dans une rubrique précédente du test.

b-Comparatif pour les classes contrôle

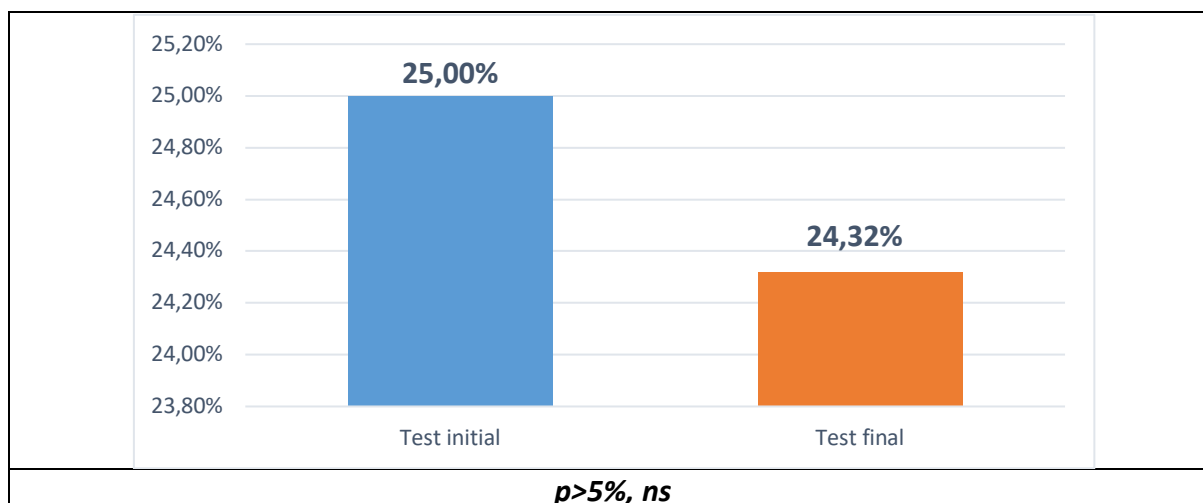


Fig.41 Proportion de tests comportant au moins une piste de signification de l'œuvre dans les classes contrôle, test initial vs final

Nous observons qu'il n'y a pas de différence significative entre le test initial et le test final dans la formulation de pistes de signification de l'œuvre. Un quart des documents comporte des pistes (test initial 25% et test final 24,32%, soit en moyenne 0,25 vs 0,24). On remarque que les documents comportant des pistes de signification se situent tous dans la fourchette basse d'une seule hypothèse.

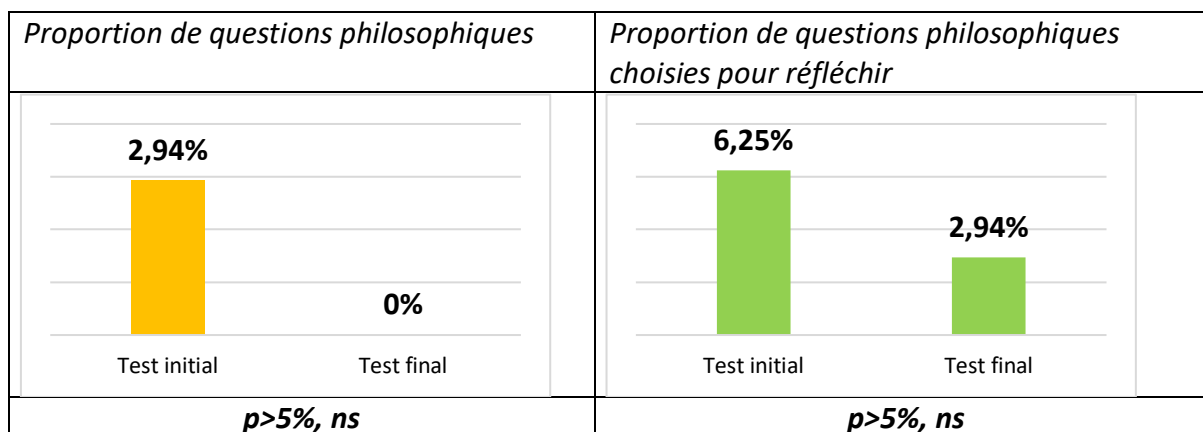


Fig.42 Comparatif des pourcentages indiquant le traitement des questions philosophiques (formulation et sélection) dans les classes contrôle, test initial vs final

Nous constatons qu'il n'y a pas de différence significative dans la proportion de questions philosophiques rédigées entre le test initial et le test final, soit 2,94% en test initial et 0% en test final, respectivement en moyenne 0,02 et 0.

De même, il n'y a pas de différence significative de la production de question philosophique choisie pour explorer un sujet entre le test initial et le test final (6,25% vs 2,94%).

Au final, nous constatons que les résultats des classes contrôle concernant la capacité à formuler des significations de l'œuvre, à rédiger des questions philosophiques et à déterminer une question philosophique pour développer une réflexion n'évoluent pas entre le test initial et le test final. De plus leurs proportions sont moindres comparées aux classes pilotes et expérimentales.

5- Comparaison de la capacité à émettre des interprétations de l'œuvre et de la capacité à se questionner philosophiquement selon le type de classes, les tests initiaux et finaux étant groupés

a-Comparatif des résultats concernant l'interprétation de l'œuvre et le traitement des questions philosophiques (formulation et sélection) selon le type des classes, tests initiaux et finaux groupés

Une majorité de tests ne comportent pas de piste de signification de l'œuvre comme le montrent les graphiques suivants :

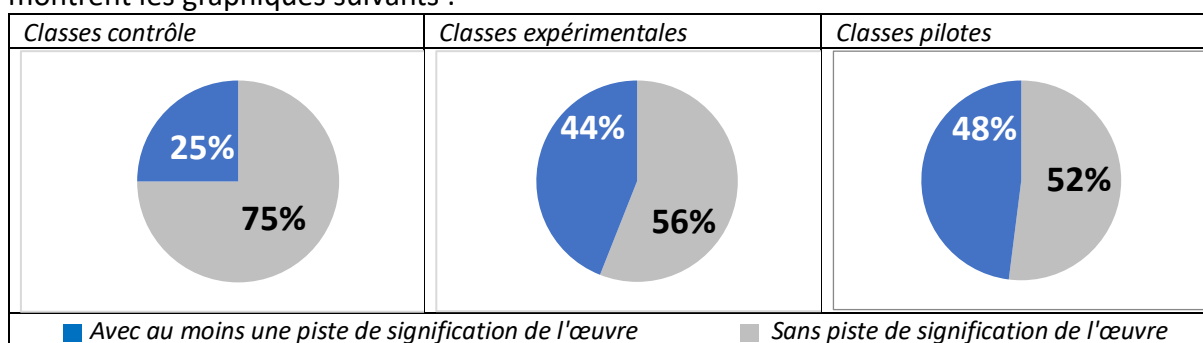


Fig.43 Comparatif des pourcentages indiquant la présence vs absence de pistes de signification de l'œuvre selon le type de classes, tests initiaux et finaux étant groupés

Ce résultat est significativement ($p<5\%$) plus prononcé dans les classes contrôle (75% vs 56%

expérimentales et 52% pilotes).

Dans le cas contraire, les élèves émettent majoritairement une seule piste : 40% pour les pilotes, 38% expé et 24,7 % contrôle.

On remarque que les tests des classes pilotes et expérimentales présentent de façon significative ($p < 5\%$) plus de pistes de signification que les classes contrôle (respectivement 48% et 44% vs 25%). Selon le test de Wilcoxon, les classes pilotes et expérimentales proposent de façon significative ($p < 5\%$) plus de pistes que les classes contrôle, soit en moyenne 0,57 et 0,49 vs 0,25.

Les pourcentages des variables de formulation de question philosophique selon le contexte des classes se présentent de la façon suivante :

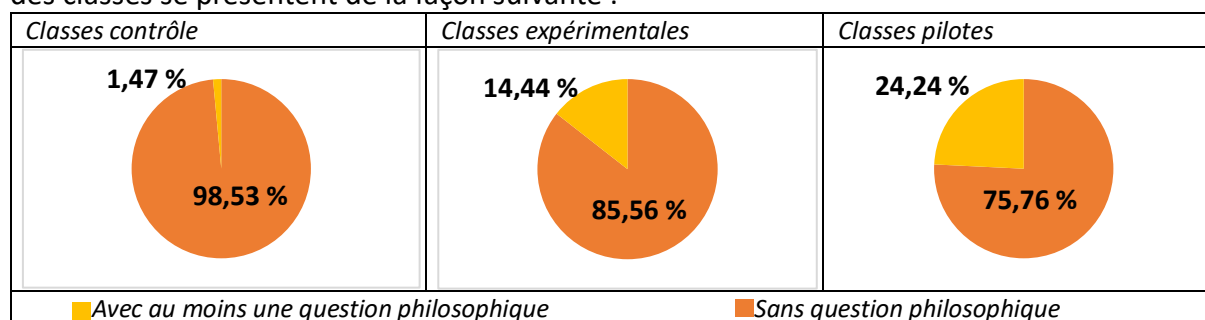


Fig.44 Comparatif des pourcentages indiquant la présence vs absence de questions philosophiques selon le type de classes, tests initiaux et finaux étant groupés

Sur l'ensemble des tests initiaux et finaux, une large majorité des tests ne présentent pas significativement de questions philosophiques : 98,53% en classes contrôle, 85,56 % en classes expérimentales et dans une moindre proportion en classes pilotes avec 75,76%.

Dans le cas de rédaction de question philosophique, la majorité des élèves en propose une seule : 16,16% pour les pilotes, 10% expérimentales et 1,47 % contrôle. On constate que les élèves des classes pilotes et expérimentales émettent de façon significative ($p < 5\%$) plus de questions philosophiques que les classes contrôle (respectivement 24,24% et 14,44% vs 1,47%).

Selon le test de Wilcoxon, les classes pilotes et expérimentales rédigent de façon significative ($p < 5\%$) plus de questions philosophiques que les classes contrôle, soit respectivement en moyenne 0,34 et 0,19 vs 0,01.

Et enfin, les élèves des classes pilotes et expérimentales émettent de façon significative ($p < 5\%$) plus de questions philosophiques choisies pour réfléchir que les classes contrôle (respectivement 29,47% et 15,12% vs 4,44%).

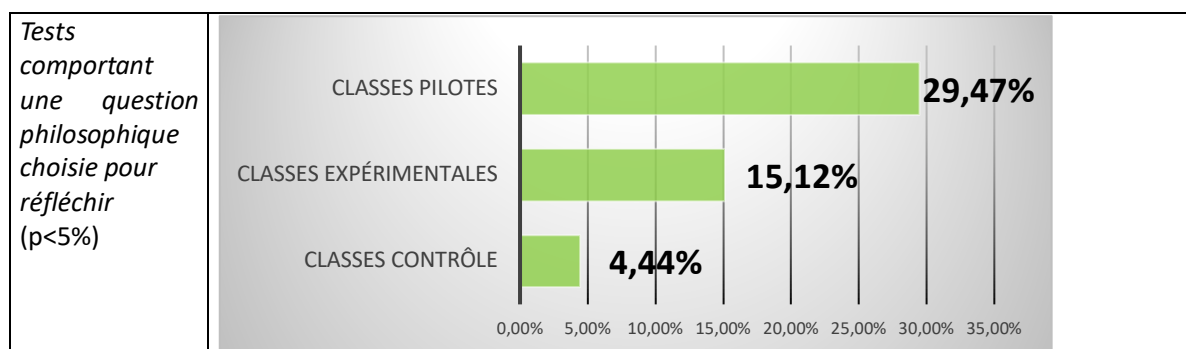


Fig.45 Comparatif des pourcentages indiquant la capacité à choisir une question

philosophique pour réfléchir selon le type de classes, tests initiaux et finaux étant groupés

Sur l'ensemble des tests initiaux et finaux, on remarque une différence significative dans la proposition de questions philosophiques et d'interprétations de l'œuvre : les classes pilotes et expérimentales en proposent plus que les classes contrôle.

b- Investigation sur la capacité à formuler une question philosophique selon l'émission de signification de l'œuvre et le moment de passation dans les classes pilotes et expérimentales

À partir de tests de type III des effets fixes, nous obtenons les résultats suivants :

Investigation sur la capacité à formuler une question philosophique selon :	estimation	valeur F	p	résultat
la capacité à proposer des pistes de signification de l'œuvre	0.2060	10.76	0.0016*	↑
le moment de passation des tests (initial vs final)	0.4600	37.55	<0.0001**	↑
le contexte des classes (expérimentales vs pilotes)	0.04800	1.37	0.2460	↔
pistes de signification ⊗ moment de passation	0.5012	16.58	0.0001*	↑
pistes de signification ⊗ contexte des classes	0.1470	5.75	0.0191*	↑
contexte des classes ⊗ moment de passation	0.1513	4.09	0.0469*	↑

Légende : ⊗ : Interaction de variables. ↑ : Résultat en augmentation. ↔ : Résultat non significatif. *p* significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

Tab.2- Tests de type III des effets fixes comparant la capacité à formuler une question philosophique selon l'émission de signification de l'œuvre et le moment de passation dans les classes pilotes et expérimentales, tests initiaux et finaux groupés

On constate que dans les classes pilotes et expérimentales, la présence de pistes de signification de l'œuvre est liée significativement à la rédaction de questions philosophiques : plus les élèves proposent de pistes de signification, plus ils posent de questions philosophiques.

De plus, le nombre de questions philosophiques augmente en test final par rapport au test initial selon un écart significatif.

Par ailleurs, il n'y a pas d'effet significatif du contexte entre les classes expérimentales et les classes pilotes dans la rédaction de questions philosophiques dont le nombre est équivalent. L'interaction entre l'émission de pistes de signification de l'œuvre et le moment de passation des tests a un effet significatif sur la capacité à poser des questions philosophiques : le lien entre la capacité à émettre des pistes de signification et la capacité à rédiger des questions philosophiques est d'autant plus fort en test final.

De plus, il y a un effet d'interaction significatif selon le contexte des classes pilotes vs expérimentales dans le lien entre la capacité à interpréter l'œuvre et la capacité à rédiger des questions philosophiques qui est plus fort dans les classes pilotes que dans les classes expérimentales.

Enfin, on observe un effet d'interaction significatif ($p < 5\%$) dans la rédaction de questions philosophiques entre le contexte des classes (expérimentales vs pilotes) et le moment de passation (le test initial vs le test final) : le nombre de questions philosophiques est lié positivement à la proposition de signification de l'œuvre de façon plus importante dans le test

final que dans le test initial, et ce d'autant plus dans les classes pilotes.

c- Investigation sur la capacité à choisir une question philosophique pour réfléchir selon l'émission de signification de l'œuvre et le moment de passation dans les classes pilotes et expérimentales

Les tests de type III des effets fixes génèrent les résultats suivants :

Investigation sur la capacité à choisir une question philosophique pour réfléchir selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la capacité à proposer des pistes de signification de l'œuvre	0.2088	0.15	0.6956	↔
le moment de passation des tests (initial vs final)	3.7999	18.59	<0.0001**	↑
le contexte de classes (expérimentales vs pilotes)	0.5491	4.87	0.0308*	↑
pistes de signification ⊗ moment de passation	1.2004	1.34	0.2514	↔
pistes de signification ⊗ contexte de classes	1.2817	6.82	0.0111*	↑

Légende : ⊗ : Interaction de variables. ↑ : Résultat en augmentation. ↔ : Résultat non significatif. *p* significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

Tab.3- Tests de type III des effets fixes comparant la capacité à choisir une question philosophique pour réfléchir selon l'émission de signification de l'œuvre et le moment de passation dans les classes pilotes et expérimentales, tests initiaux et finaux groupés

Dans les classes pilotes et expérimentales, il n'y a pas de corrélation entre l'émission d'interprétations de l'œuvre et la capacité à choisir une question philosophique pour réfléchir sur l'ensemble tests initiaux et finaux.

En revanche, on observe que le nombre de questions philosophiques choisies pour réfléchir augmente de façon significative entre les résultats des tests initiaux et des tests finaux.

De plus, on constate également un effet significatif du contexte dans le choix de la question philosophique pour développer une réflexion : son nombre est plus élevé dans les classes pilotes dans les classes expérimentales.

Le résultats indiquent qu'il n'y a pas d'effet d'interaction dans la capacité à choisir une question philosophique pour réfléchir selon le moment de passation (le test initial vs le test final) et la capacité à émettre des significations de l'œuvre.

Par contre, on observe un effet d'interaction selon le contexte des classes (pilotes vs expérimentales) et la proposition de pistes de signification dans la capacité à choisir une question philosophique pour réfléchir : ce lien est plus fort dans les classes pilotes.

Par conséquent, on remarque un effet contrasté de l'émission de pistes de signification sur le choix d'une question philosophique pour réfléchir : il n'y a pas d'effet global mais il existe un effet d'interaction pour les classes pilotes.

d- Investigation sur la capacité à poser des questions philosophiques selon l'émission de signification de l'œuvre, le moment de passation et le contexte de classe (pilotes et expérimentales vs contrôle)

À partir de tests de type III des effets fixes, nous observons les résultats suivants :

Investigation sur la capacité à poser des questions philosophiques selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la capacité à proposer des pistes de signification de l'œuvre	0.1873	10.99	0.0013**	↑
le moment de passation des tests (initial vs final)	0.3431	35.65	p<0.0001**	↑
le contexte de classes (pilotes et expérimentales vs contrôle)	0.07538	9.59	0.0026*	↑
pistes de signification ⊗ moment de passation	0.4411	19.22	p<0.0001**	↑
pistes de signification ⊗ contexte de classes	0.05597	1.44	0.2327	↔
moment de passation ⊗ contexte de classes	0.1452	11.10	0.0012*	↑

Légende : ⊗ : Interaction de variables. ↑ : Résultat en augmentation. ↔ : Résultat non significatif. p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

Tab.4- Tests de type III des effets fixes comparant la capacité à poser des questions philosophiques selon l'émission de signification de l'œuvre, le moment de passation et le contexte de classe (pilotes et expérimentales vs contrôle), tests initiaux et finaux groupés

Les résultats montrent que la présence de pistes de signification de l'œuvre est liée significativement à la rédaction de questions philosophiques : plus les élèves émettent des pistes de signification de l'œuvre, plus ils rédigent des questions philosophiques.

Il y a un écart significatif ($p < 5\%$) entre les résultats des tests initiaux et des tests finaux dans la rédaction de questions philosophiques : leur nombre augmente en test final.

De même, on note un effet significatif du contexte des classes : le nombre de questions philosophiques est plus important dans les classes expérimentales et pilotes que dans les classes contrôle.

De plus, l'interaction entre la proposition de pistes de signification et le moment de passation des tests a un effet significatif sur la capacité à poser des questions philosophiques: le lien entre la formulation de pistes et la rédaction de questions philosophiques est d'autant plus fort en test final.

En revanche, il n'y a pas d'effet d'interaction significatif selon le contexte des classes contrôle vs pilotes et expérimentales et l'émission de pistes de signification de sens dans la capacité à poser des questions philosophiques.

Enfin, on remarque que l'interaction entre le contexte des classes contrôle vs pilotes et expérimentales et le moment de passation des tests a un effet significatif sur la capacité à poser des questions philosophiques : cette capacité est plus développée dans les classes pilotes et expérimentales en test final.

Conclusion sur le lien entre la capacité à émettre une signification de l'œuvre et la capacité à se questionner philosophiquement

Ces résultats indiquent une corrélation positive entre la formulation d'interprétations de l'œuvre et la rédaction de questions philosophiques. Ce résultat est plus marqué dans les classes pilotes et expérimentales que dans les classes contrôle, et plus important dans le test final que dans le test initial. De sorte que notre hypothèse opérationnelle¹⁴² apparaît validée

¹⁴² Pour rappel : Les élèves qui parviennent à formuler le sens d'une œuvre ou l'intention de l'artiste auraient plus de facilité à entrer dans une investigation philosophique. Leur capacité à transformer leurs suppositions, leurs interprétations de l'œuvre en questionnement correspondrait à une étape dans le processus de problématisation.

pour les classes pratiquant P&C dans la mesure où plus les élèves seraient incités à explorer le sens d'une œuvre ou l'intention de l'artiste, plus ils développeraient une capacité de questionnement universel s'engageant ainsi dans une investigation philosophique.

Afin d'approfondir notre compréhension, nous considérons à présent un autre paramètre pouvant influencer la capacité de questionnement des élèves, à savoir leur capacité de dénomination des éléments composant l'œuvre-support.

III- INVESTIGATION SUR LE LIEN ENTRE LA CAPACITÉ DE LECTURE DE L'ŒUVRE ET LA CAPACITÉ DE QUESTIONNEMENT SUR L'ŒUVRE

Dans cette section, nous explorons notre troisième hypothèse opérationnelle qui avance que *plus l'élève distingue d'éléments et dispose du vocabulaire pour les nommer, et donc porte un regard signifiant sur l'œuvre plus il aurait de matière lexicale pour formuler des questions à son sujet*. Pour cela, nous cherchons s'il existe une corrélation entre une lecture discriminée de l'œuvre et une capacité de questionnement à son sujet.

Ainsi après avoir exploré la capacité à poser des questions philosophiques et la capacité à en choisir une pour développer une réflexion, nous investiguons à présent la capacité des élèves à poser des questions en général à partir d'une œuvre d'art.

1- Résultats croisant la capacité de lecture de l'œuvre et la capacité de questionnement en général sur l'ensemble des classes, les tests initiaux et finaux étant groupés

Les tests de type III des effets fixes génèrent les résultats suivants :

Investigation sur la capacité de questionnement en général selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la capacité d'une lecture discriminée de l'œuvre	0.1264	15.27	0.0002**	↑
le contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	-0.01582	0.02	0.8807	↔
le contexte de classes (pilotes et expérimentales vs contrôle)	0.02205	0.11	0.7409	↔
le moment de passation des tests (initial vs final)	-0.02744	0.02	0.8835	↔
lecture discriminée de l'œuvre ⊗ contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	-0.01753	0.24	0.6246	↔
lecture discriminée de l'œuvre ⊗ contexte de classes (pilotes et expérimentales vs contrôle)	0.04649	3.96	0.0491*	↑
lecture discriminée de l'œuvre ⊗ moment de passation	-0.1709	6.94	0.0097*	↓

Légende : ⊗ : Interaction de variables. p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : Résultat en augmentation. ↓ : Résultat en diminution ↔ : Résultat non significatif.

Tab.5 -Tests de type III des effets fixes comparant la capacité de questionnement en général selon la capacité de lecture de l'œuvre, le moment de passation et le contexte de classe, tests initiaux et finaux groupés

Sur l'ensemble des tests de toutes les classes réunies, la capacité d'une lecture discriminée de l'œuvre est liée significativement à la capacité à poser des questions la concernant : plus les

Plus l'élève proposerait d'interprétations de l'œuvre plus il serait en capacité de transposer ses "réponses" sous forme de questions et donc de traduire sa réflexion en termes de problématisation.

élèves relèvent d'éléments composant l'œuvre-support plus ils proposent de questions. Ce résultat est confirmé par le coefficient de corrélation de Spearman (0.27050 et $p < .0001$) : la capacité d'une lecture discriminée de l'œuvre est corrélée à la capacité à poser des questions la concernant et réciproquement.

En revanche, il n'y a pas d'effet significatif du contexte entre les classes pilotes vs expérimentales sur la capacité à poser des questions en général sur l'œuvre-support (pas spécifiquement d'ordre philosophique).

De même, on remarque qu'il n'y a pas d'effet significatif du contexte entre les classes contrôle vs expérimentales et pilotes dans la capacité à poser des questions en général.

Par ailleurs, les résultats montrent également qu'il n'y a pas d'écart significatif entre le début et la fin de l'expérimentation dans la capacité de questionnement des élèves.

De plus, les résultats des classes pilotes et expérimentales étant comparables, on constate qu'il n'y a pas d'interaction significative selon le contexte des classes et la capacité de lecture discriminée dans la capacité à poser des questions.

Par contre, les résultats indiquent une interaction significative selon le contexte des classes pilotes et expérimentales vs contrôle et la capacité d'une lecture discriminée dans la capacité à poser des questions la concernant : la capacité de questionnement est liée positivement à une lecture discriminée de façon plus importante dans les classes expérimentales et pilotes que dans les classes contrôle.

De même, on observe que l'interaction entre une lecture discriminée de l'œuvre et le moment de passation des tests est négativement liée à la capacité à poser des questions sur l'œuvre : le lien entre la capacité à relever des éléments composant l'œuvre-support et la capacité à poser des questions sur l'œuvre est moins fort en test final.

2-Comparaison des moyennes de questions sur l'œuvre et des éléments relevés composant l'œuvre selon le contexte des classes, les tests initiaux et finaux étant groupés (test de Wilcoxon)

Comme le montre le graphique ci-dessous, il n'y a pas de différence significative ($p > 5\%$, *ns*) entre les différents contextes de classes dans la capacité à poser des questions à propos de l'œuvre-support : soit en moyenne 2,21 pour les classes expérimentales, 2,29 pour les classes contrôle et 2,42 pour les pilotes.

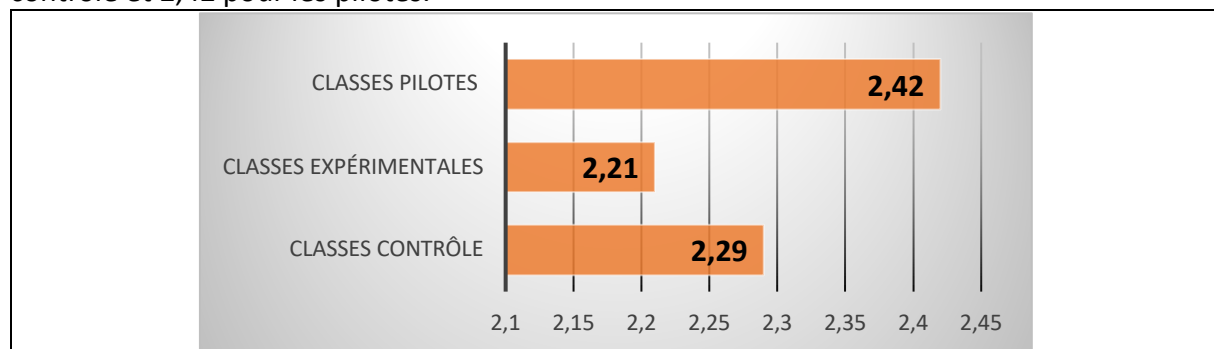


Fig.46 Comparatif des moyennes de questions sur l'œuvre selon le type de classes, tests initiaux et finaux étant groupés

En revanche, les élèves des classes pilotes relèvent de façon significative ($p < 5\%$) plus d'éléments composant l'œuvre-support que les classes expérimentales et contrôle, soit

respectivement en moyenne 8,09 vs 6,39 et 6,78.

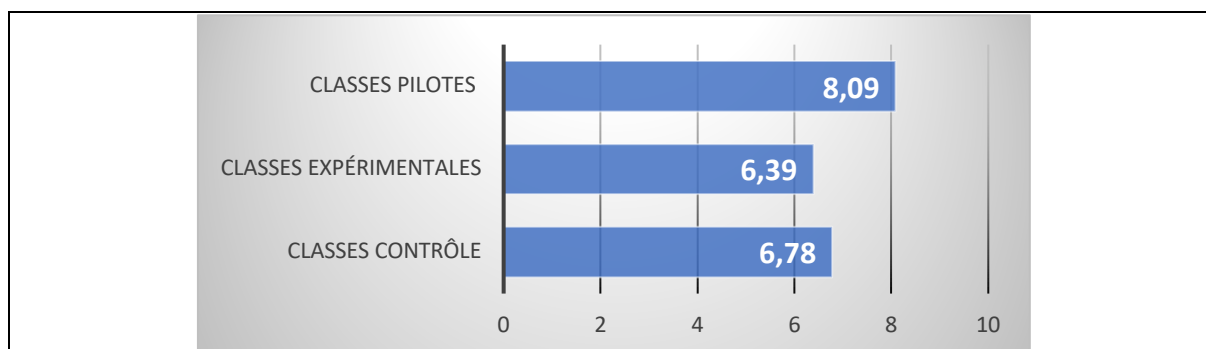


Fig.47 Comparatif des moyennes des éléments relevés composant l'œuvre selon le type de classes, tests initiaux et finaux étant groupés

3- Comparaison des moyennes de questions sur l'œuvre et des éléments relevés composant l'œuvre selon le contexte des classes, dans les tests initiaux (test de Wilcoxon)

Dans le test initial, les classes contrôle et pilotes posent significativement ($p < 5\%$) plus de questions à propos de l'œuvre-support que les classes expérimentales, soit en moyenne : respectivement 2,62 et 2,40 vs 1,55.

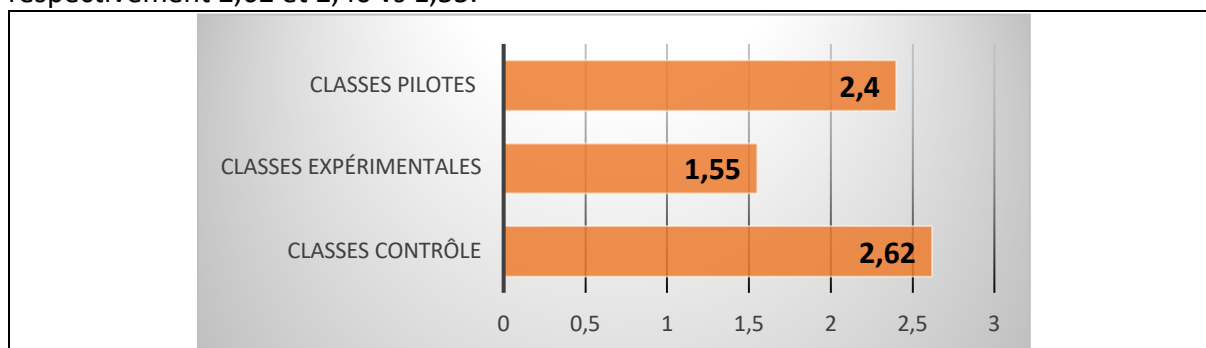


Fig.48 Comparatif des moyennes de questions sur l'œuvre selon le type de classes, dans le test initial

De même, les classes pilotes et contrôle relèvent de façon significative ($p < 5\%$) plus d'éléments composant l'œuvre-support que les classes expérimentales : soit respectivement en moyenne 6,85 et 6,40 vs 4,90.

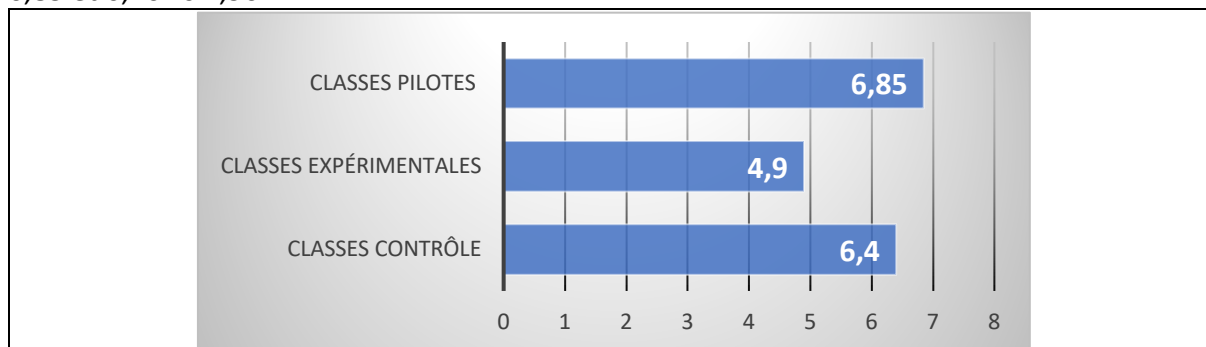


Fig.49 Comparatif des moyennes des éléments relevés composant l'œuvre selon le type de classes, dans le test initial

4- Comparaison des moyennes de questions sur l'œuvre et des éléments relevés composant l'œuvre selon le contexte des classes, dans les tests finaux (test de Wilcoxon)

Dans le test final, les classes expérimentales et pilotes posent de façon significative ($p < 5\%$) plus de questions à propos de l'œuvre-support que les classes contrôle, soit en moyenne : respectivement 2,79 et 2,45 vs 1,97.

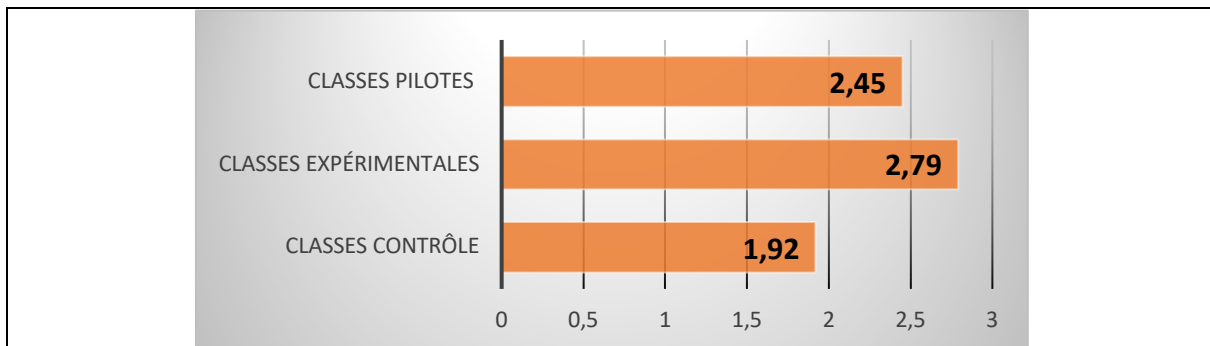


Fig.50 Comparatif des moyennes de questions sur l'œuvre selon le type de classes, dans le test final

Comme le montre le graphique suivant, les classes pilotes relèvent significativement ($p < 5\%$) plus d'éléments composant l'œuvre-support que les classes expérimentales et contrôle, soit en moyenne : 9,35 vs 7,83 et 7,18.



Fig.51 Comparatif des moyennes des éléments relevés composant l'œuvre selon le type de classes, dans le test final

5- Évolution de la capacité de questionnement sur l'œuvre et de lecture de l'œuvre entre le début et la fin de l'expérience (test initial vs final) selon le type de classes

a-Comparatif des moyennes de questions sur l'œuvre selon le contexte des classes entre le début et la fin de l'expérience

À partir du test de Wilcoxon, nous observons les résultats suivants :

Test initial vs test final	Comparatif des moyennes du nombre de questions en général	p	Résultat

Toutes classes		ns, p>5%	↔
Classes contrôle		p<5%	↓
Classes expérim.		p<5%	↑
Classes pilotes		ns, p>5%	↔

Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↓ : résultat en diminution. ↔ : résultat non significatif.

Fig.52 Comparatif des moyennes de questions en général sur l'œuvre selon le type de classes, test initial vs final

Sur l'ensemble des classes.

En moyenne le nombre de questions n'a pas augmenté de façon significative entre test initial et test final (passant en moyenne de 2,17 à 2,45) .

Dans les classes contrôle

En moyenne le nombre de questions a diminué significativement entre test initial et test final, dans les classes contrôle, passant de 2,67 à 1,97.

Dans les classes expérimentales

En moyenne le nombre de questions a augmenté de façon significative entre test initial et test final, dans les classes expérimentales, passant de 1,55 à 2,79.

Dans les classes pilotes

En moyenne le nombre de questions n'a pas augmenté de façon significative entre test initial et test final.

b- Comparatif des moyennes des éléments relevés composant l'œuvre selon le contexte des classes entre le début et la fin de l'expérience

En effectuant le test de Wilcoxon, les résultats se présentent ainsi :

Test initial vs test final	Comparatif des moyennes du nombre d'éléments relevés composant l'œuvre	p	Résultat
Toutes classes	<p>Test initial: 6,07 Test final: 8,22</p>	p<5%	↑
Classes contrôle	<p>Test initial: 6,4 Test final: 7,18</p>	ns, p>5%	↔
Classes expérim.	<p>Test initial: 4,89 Test final: 7,83</p>	p<5%	↑
Classes pilotes	<p>Test initial: 6,85 Test final: 9,35</p>	p<5%	↑

Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↔ : résultat non significatif.

Tab.6- Comparatif des moyennes des éléments relevés composant l'œuvre selon le type de classes, test initial vs final

Sur l'ensemble des classes

Le nombre d'éléments relevés a augmenté de façon significative entre test initial et test final, soit en moyenne 6,07 vs 8,22.

Dans les classes contrôle

En moyenne le nombre d'éléments relevés n'a pas évolué de façon significative entre test initial et test final.

Dans les classes expérimentales

Le nombre d'éléments relevés a augmenté de façon significative entre test initial et test final, soit en moyenne 4,89 vs 7,83.

Dans les classes pilotes

Le nombre d'éléments relevés a augmenté de façon significative entre test initial et test final, soit en moyenne 6,85 vs 9,35.

Conclusion sur le lien entre la capacité de lecture de l'œuvre et la capacité de questionnement sur l'œuvre

Nous constatons que notre hypothèse opérationnelle selon laquelle une lecture attentive et discriminée de l'œuvre influence la capacité d'investigation des élèves se confirme de façon contrastée dans les classes pratiquant P&C. En effet, les résultats des classes expérimentales indiquent que le nombre d'éléments relevés composant l'œuvre est corrélé positivement au nombre de questions posées. Par contre dans les classes pilotes, même si l'observation de l'œuvre est plus poussée, le nombre de questions en général est stable entre le début et la fin de l'expérience.

IV- RECHERCHE DE LIEN ENTRE LA CAPACITÉ À PROBLÉMATISER LA LECTURE D'UNE ŒUVRE D'ART ET LA CAPACITÉ À RENCONTRER D'AUTRES UNIVERS ARTISTIQUES

Nous faisons ici l'hypothèse *qu'en fin d'expérimentation, les élèves entraînés à se questionner et à problématiser une œuvre d'art seraient plus à même de regarder d'autres œuvres avec plus de curiosité d'esprit, et de rentrer dans leur univers.*

Dans cette section, nous étudions les résultats concernant la recherche de signification de l'œuvre et la rédaction de questions philosophiques déjà évoqués précédemment dans la mesure où nous explorons une éventuelle corrélation entre ces variables et la capacité à développer une réflexion à visée philosophique à partir d'une œuvre d'art.

1- Présentation des résultats concernant les approches du texte (narrative, interprétative ou potentiellement philosophique) et la capacité de compréhension de l'œuvre (pistes de signification et questionnement philosophique) selon le contexte des classes, les tests initiaux et tests finaux étant groupés

Avant de présenter les résultats, précisons que les indicateurs renseignant la philosophicité des écrits étudiés ici découlent des critères de la question philosophique : étant donné que sa réponse n'est pas connaissable immédiatement, elle demande du temps pour se construire — au cours d'une conversation plurivoque ou dans un dialogue intérieur — et elle s'élabore en articulant des idées en vue d'un raisonnement. Elle est aussi étayée par des arguments, des exemples et nuancée par des hypothèses. De plus, elle touche à l'existence, au sens de l'existence.

Or une grande partie des élèves proposent des questions sur des éléments factuels dont la réponse est évidente : l'élève semble partir de ce qu'il voit, de ce qu'il sait et construit sa question en schéma inversé. Par exemple les questions "*Dans quel lieu se passe cette scène ?*" ou "*Est-ce que la petite fille court ?*" à propos du tableau de Vallotton (*Le ballon*, voir Annexe VI) qui se déroule évidemment dans un jardin montrant un enfant qui court derrière un ballon,

illustrent bien ce type de stratégie.

Pour autant certains textes sont potentiellement philosophiques même si la question retenue, en lien avec l'œuvre-support, est d'ordre factuel, et non universel. On peut distinguer ainsi deux degrés de philosophicité : un premier type de texte qui fait référence à l'œuvre-support pour développer ensuite des idées plus générales, et un deuxième type de texte qui s'engage vers une réflexion d'ordre existentiel, sans s'appuyer explicitement sur l'œuvre.

Plus précisément, les variables attestant la philosophicité des textes portent sur la présence de démonstration et/ou d'arguments, et/ou d'hypothèses et/ou d'exemples. C'est pourquoi nous préférons définir ce type d'écrit en tant que *texte potentiellement philosophique* et non en tant que *texte philosophique*¹⁴³ stricto sensu.

a- Comparaison des proportions de types de textes selon le contexte de classe, tests initiaux et finaux groupés

Globalement, les proportions des différents types de textes sur l'ensemble des textes rédigés s'organisent de la façon suivante :

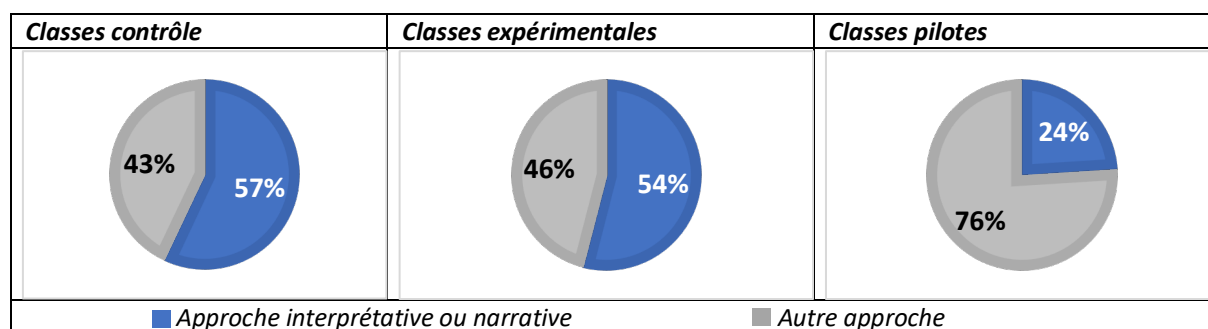


Fig.53 Comparatif des pourcentages indiquant une approche narrative ou interprétative des textes selon le type de classes, tests initiaux et finaux groupés

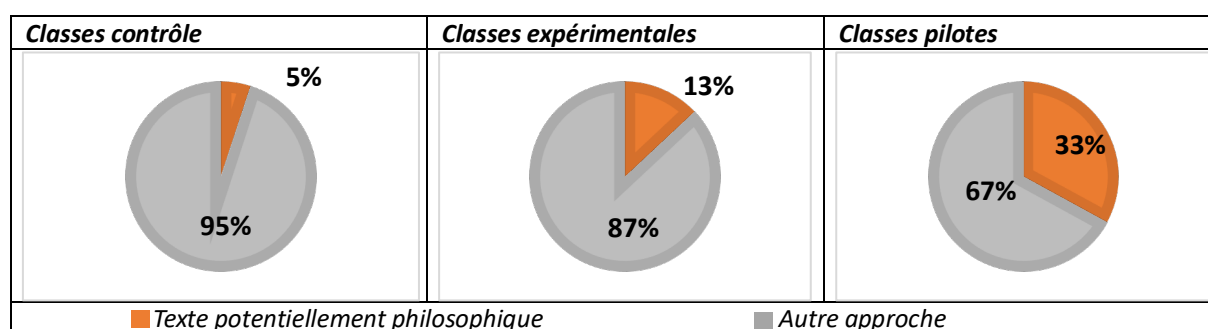


Fig.54 Comparatif des pourcentages indiquant une approche potentiellement philosophique des textes selon le type de classes, tests initiaux et finaux groupés

Sur l'ensemble des tests, les classes pilotes présentent de façon significative ($p < 5\%$) beaucoup

¹⁴³ "On peut admettre qu'un texte philosophique comporte des idées (nommées concepts), mises plus ou moins en référence à une *doxa* ou une *épistémè* (postulats) organisées entre elles selon un mode de productivité renouvelant certaines pistes (divergence) et que cette organisation repose sur une aptitude à la distinction entre concepts, sur la base de mots référents employés de manière plus ou moins ordinaire (Fiema, 2015)." in AURIAC-SLUSARCZYK, E., THEBAULT, C., SLUSARCZYK, B., DANIEL, M.-F. & PIRONOM, J. (2018, p.672-673). De fait, les productions étudiées répondent partiellement à ces critères, c'est pourquoi nous optons pour la modulation "potentiellement philosophique" afin de rendre compte au plus près de la réalité des résultats.

moins de textes avec une approche interprétative ou narrative que les classes expérimentales et contrôle (respectivement 24% vs 54% et 57%).

Symétriquement les élèves des classes pilotes rédigent significativement ($p < 5\%$) plus de textes potentiellement philosophiques que les élèves des classes expérimentales et contrôle (respectivement 33% vs 13% et 5%).

b- Comparaison de la capacité de compréhension de l'œuvre (pistes de signification et questionnement philosophique) selon le contexte de classe, tests initiaux et finaux groupés

Les résultats concernant la capacité de compréhension de l'œuvre se déclinent à travers la recherche de signification de l'œuvre mais aussi la rédaction de questions philosophiques à son sujet, comme le montrent les graphiques suivants :

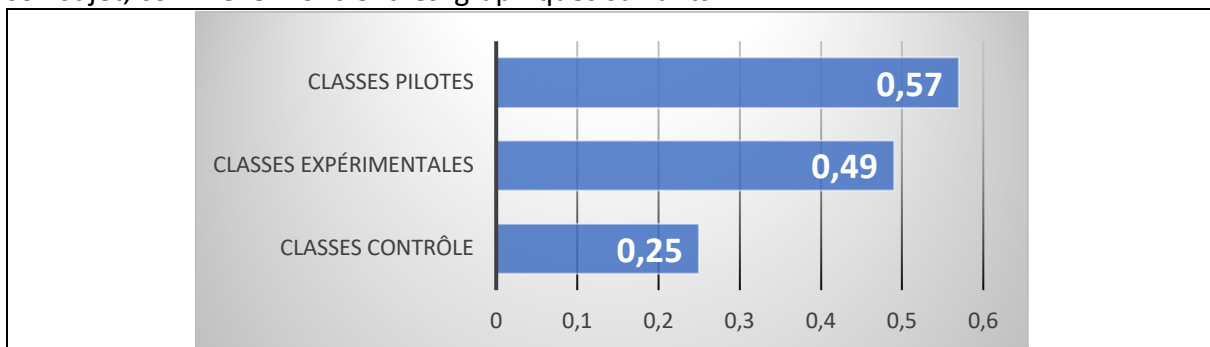


Fig.55 Comparatif des moyennes du nombre de pistes de signification de l'œuvre selon les classes, tests initiaux et tests finaux groupés

On observe qu'en moyenne, les classes pilotes et expérimentales émettent de façon significative ($p < 5\%$) plus de pistes de signification de l'œuvre que les classes contrôle (respectivement en moyenne 0,57 et 0,49 vs 0,25).

De même, les classes pilotes et expérimentales proposent significativement ($p < 5\%$) plus de questions philosophiques que les classes contrôle (respectivement en moyenne 0,34 et 0,19 vs 0,01) comme le montre le graphique ci-dessous .

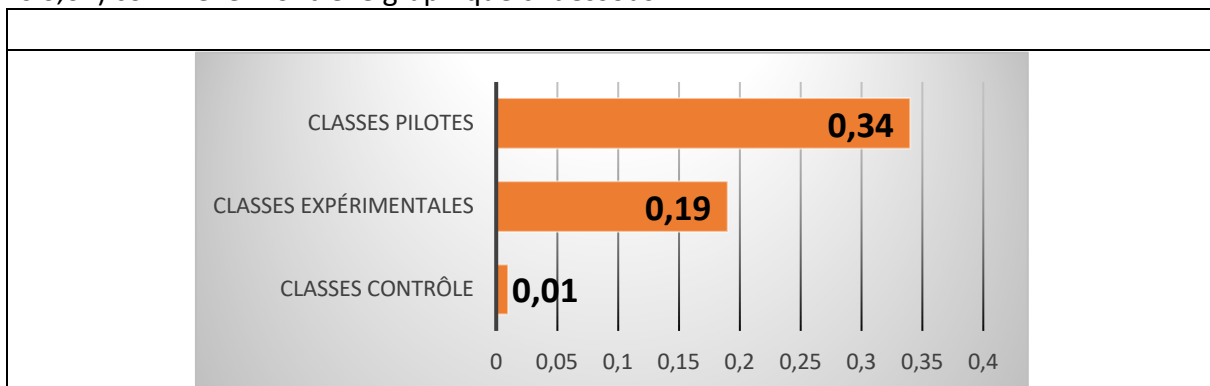
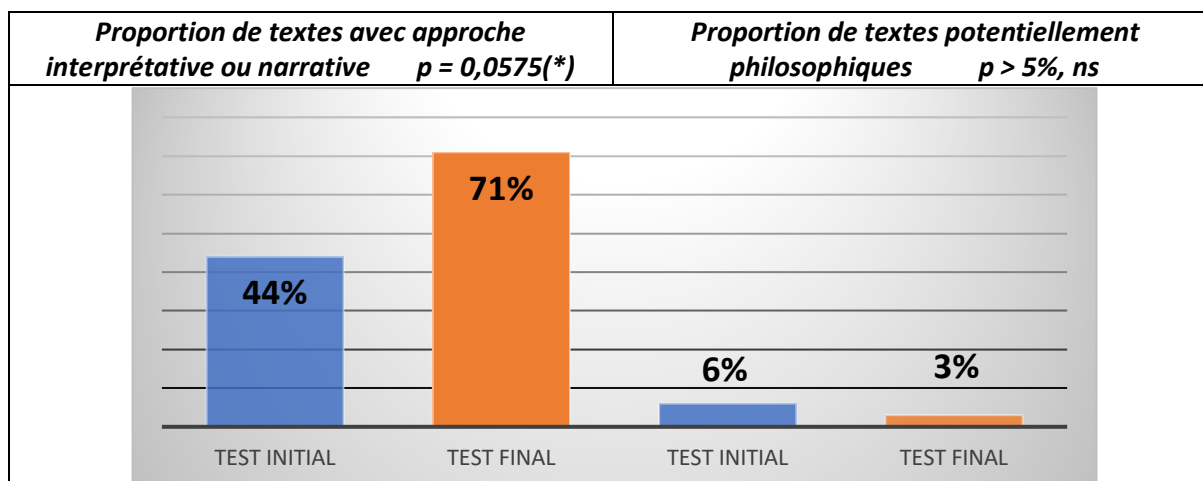


Fig.56 Comparatif des moyennes du nombre de questions philosophiques selon les classes tests initiaux et tests finaux groupés

c- Comparaison des différentes approches de texte (interprétative, narrative ou philosophique) entre le test initial et le test final dans les classes contrôle

Les résultats comparatifs se présentent ainsi :



Légende : (*) $0,05 < p < 0,1$ seuils tendanciellement significatifs

p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$. ns : p non significatif

Fig.57 Comparatif des pourcentages indiquant une approche interprétative ou narrative vs philosophique des textes, selon le moment de passation dans les classes contrôle

On constate une augmentation tendanciellement significative ($p = 0,0575$) concernant la rédaction de textes avec une approche interprétative ou narrative entre le test initial et le test final (44% vs 71%).

Par contre, il n'y a pas de différence significative de résultats entre le test initial et le test final dans la rédaction de textes potentiellement philosophiques qui reste très rare, (6% vs 3% soit une fréquence passant de 2 à 1).

De même, il n'y a pas de différence significative de résultats entre le test initial et le test final dans l'émission d'hypothèses de compréhension de l'œuvre (moyenne 0,25 vs 0,24) qui sont très peu nombreuses.

Enfin, on constate que la construction de questions philosophiques n'évolue pas de façon significative entre le test initial où elle est très rare puis nulle dans le test final (moyenne 0,02 vs 0).

d-Comparaison des différentes approches de texte (interprétative, narrative ou philosophique) et de la capacité de compréhension de l'œuvre (pistes de signification et questionnement philosophique) entre le test initial et le test final dans les classes expérimentales

Si l'on compare les résultats des tests initiaux et finaux, concernant différentes approches de texte, ils s'organisent de la façon suivante :

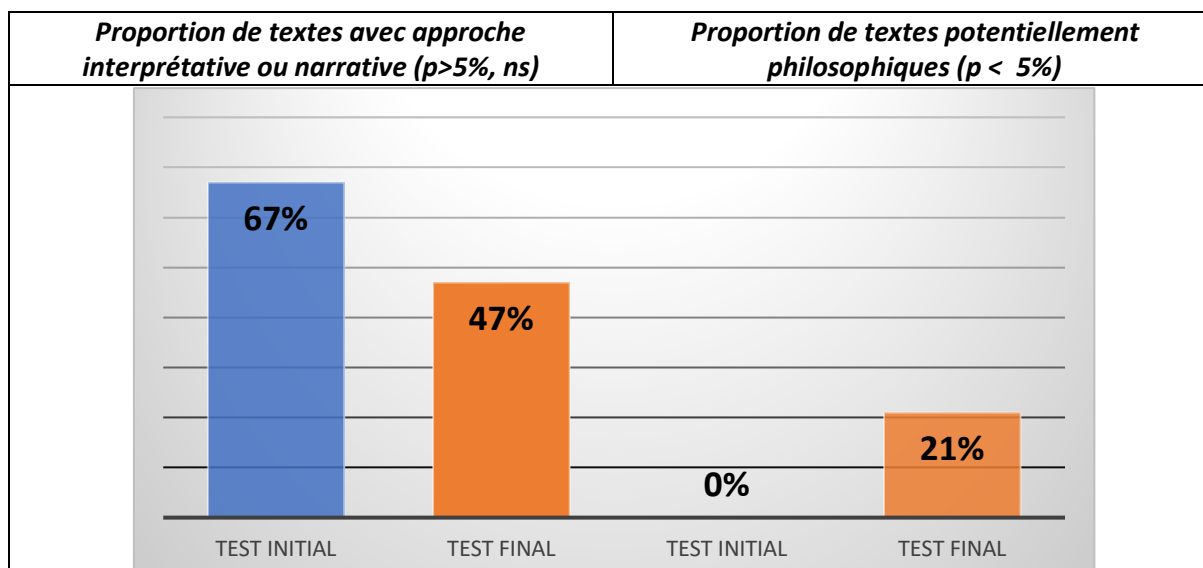


Fig.58 Comparatif des pourcentages indiquant une approche interprétative ou narrative vs philosophique des textes, selon le moment de passation dans les classes expérimentales

On observe qu'il n'y a pas de différence significative dans les résultats concernant la rédaction de textes avec une approche interprétative ou narrative entre le test initial et le test final (67% vs 47%). En revanche, on constate une augmentation significative entre le test initial et le test final de la présence de textes potentiellement philosophiques (0% vs 21%).

Par ailleurs, la comparaison des résultats concernant les pistes de signification de l'œuvre (test initial vs test final) dans les classes expérimentales se présentent ainsi :

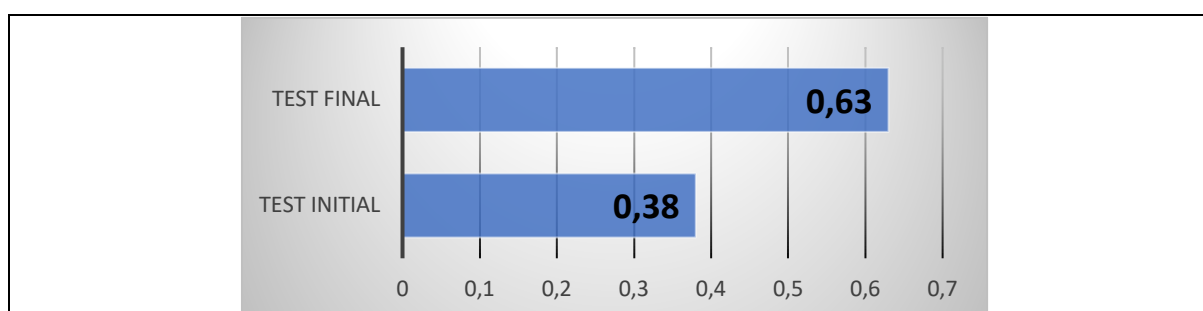


Fig.59 Comparatif des moyennes du nombre de pistes de signification de l'œuvre selon le moment de passation dans les classes expérimentales

Nous constatons qu'il n'y a pas de différence significative ($p > 5\%$) de résultats entre le test initial et le test final concernant les pistes de signification de l'œuvre (moyenne 0,63 vs 0,38).

En revanche, on observe une augmentation significative ($p < 5\%$) du nombre de questions philosophiques entre le test initial et le test final (en moyenne 0,02 vs 0,33) comme le montre le graphique ci-dessous.

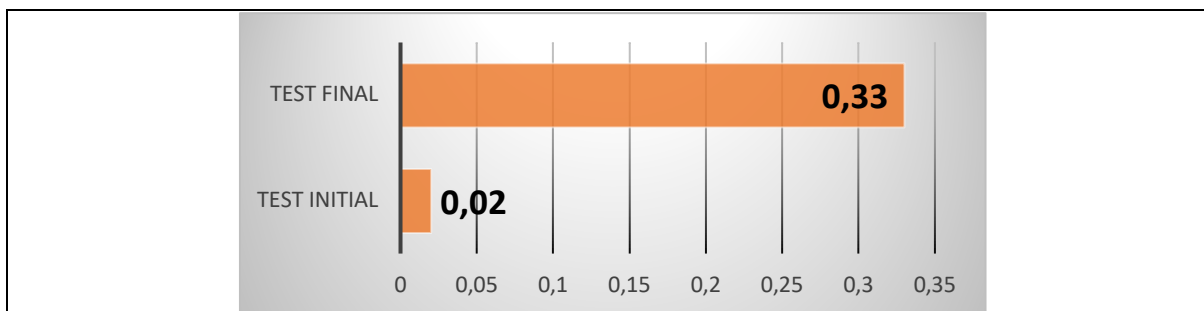


Fig.60 Comparatif des moyennes du nombre de questions philosophiques sur l'œuvre selon le moment de passation dans les classes expérimentales

e- Comparaison des différentes approches de texte (interprétative, narrative ou philosophique) et de la capacité de compréhension de l'œuvre (pistes de signification et questionnement) entre le test initial et le test final dans les classes pilotes

Les résultats comparant les variables dans les tests initiaux vs finaux se présentent ainsi :

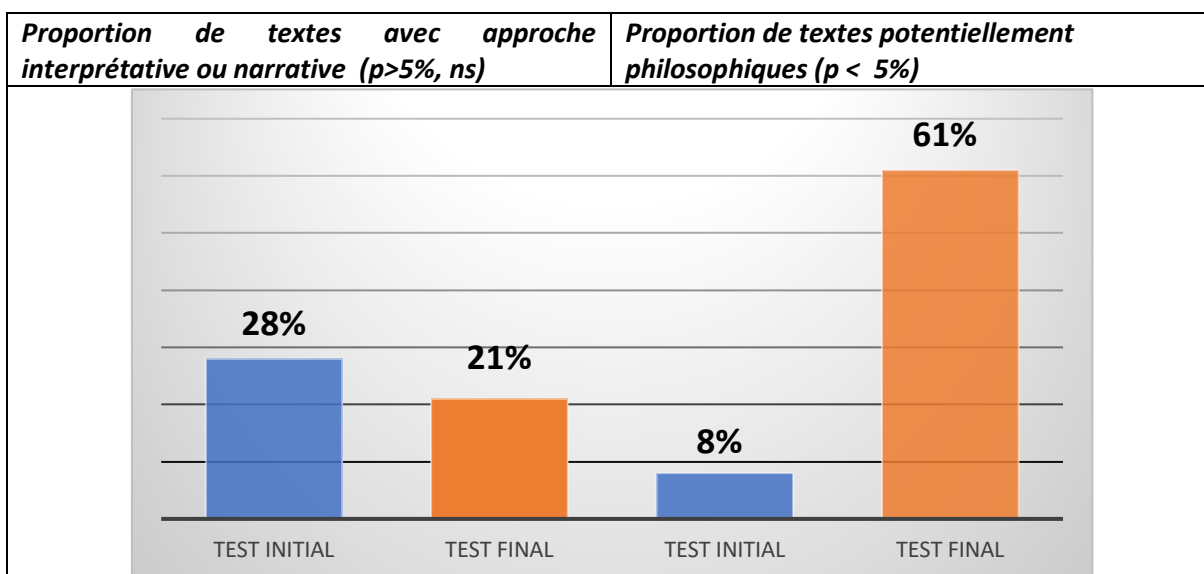


Fig.61 Comparatif des pourcentages indiquant une approche interprétative ou narrative vs philosophique des textes, selon le moment de passation dans les classes pilotes

Il n'y a pas de différence significative dans les résultats concernant la rédaction de textes avec une approche interprétative ou narrative entre le test initial et le test final (28% vs 21%). Par contre, on constate une augmentation significative entre le test initial et le test final de la présence de textes potentiellement philosophiques (8% vs 61%), ces résultats pouvant s'expliquer par la pratique de P&C.

La comparaison des résultats concernant les pistes de signification de l'œuvre (test initial vs test final) se présente de la façon suivante :

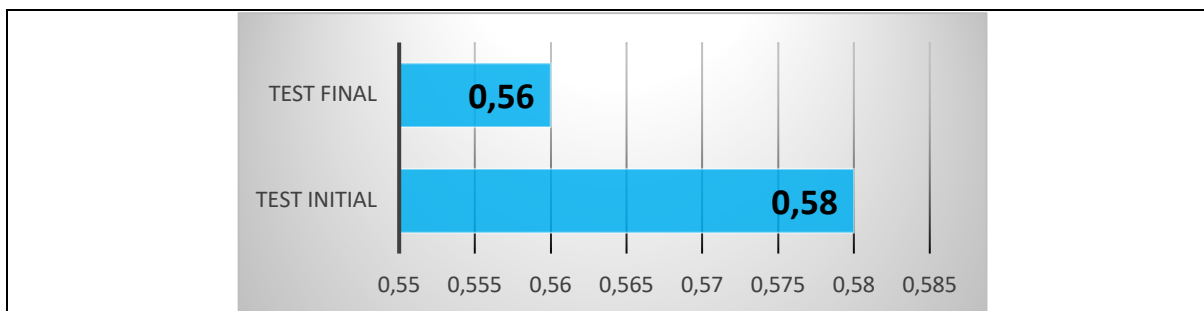


Fig.62 Comparatif des moyennes du nombre de pistes de signification de l'œuvre selon le moment de passation dans les classes pilotes

On constate une stabilité ($p > 5\%$, ns) des résultats dans les pistes de signification de l'œuvre entre le test initial et le test final (0,56 vs 0,58).

Par contre, nous observons une augmentation significative ($p < 5\%$) du nombre de questions philosophiques entre le test initial et le test final (en moyenne 0,02 vs 0,67) comme le montre le graphique ci-après.

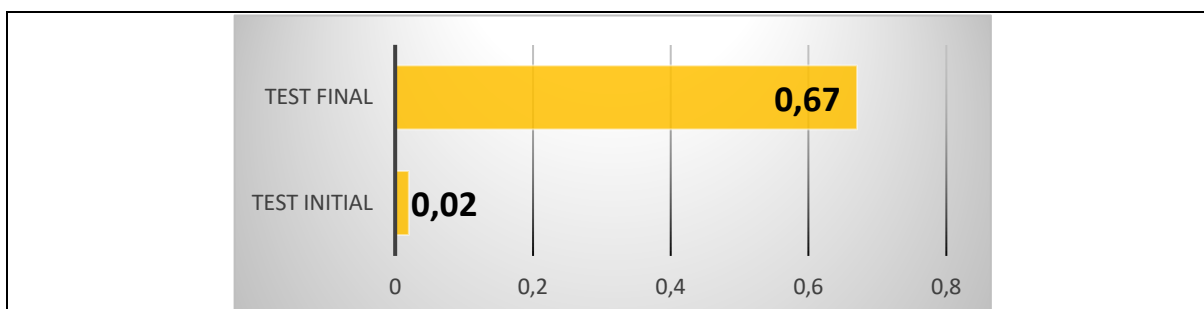


Fig.63 Comparatif des moyennes du nombre de questions philosophiques sur l'œuvre selon le moment de passation dans les classes pilotes

En comparaison aux classes expérimentales, on constate dans les classes pilotes une plus forte augmentation des résultats concernant la formulation de questions philosophiques et la rédaction de textes potentiellement philosophiques.

f- Investigation sur la capacité à rédiger un texte potentiellement philosophique selon la présence d'éléments de narration ou d'interprétation sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

Les résultats du test du khi2 se présentent de la façon suivante :

<i>Proportion de textes potentiellement philosophiques selon l'approche</i>	DDL	valeur F	p	Sans approche interprétative ou narrative	Avec approche interprétative ou narrative
	1	36.8706	<.0001**	36,04%	0,00%

Légende : p *significatif* * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

Tab.7- Test du khi2 comparant la capacité à rédiger un texte potentiellement philosophique selon la présence d'éléments de narration ou d'interprétation, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

Nous observons qu'il y a un lien significatif entre la rédaction d'un texte potentiellement philosophique et une approche interprétative ou narrative du texte : la dimension philosophique est plus développée quand le texte ne comporte pas d'éléments d'interprétation ou de narration.

Et inversement, les textes qui présentent une approche interprétative ou narrative de l'œuvre-support développent significativement moins une dimension philosophique par rapport aux textes qui ne comportent pas cette approche (0 % vs 36%).

g- Investigation sur la capacité de compréhension de l'œuvre (pistes de signification et questionnement philosophique) selon la présence d'éléments de narration ou d'interprétation sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

Quand on effectue le test de Wilcoxon, nous obtenons les résultats suivants :

<i>Mise en relation croisée des variables</i>	Absence de narration ou d'interprétation (en moyenne)	Présence de narration ou d'interprétation (en moyenne)	p
Proposition de pistes de signification de l'œuvre	0,596	0,354	0,0095*
Formulation de questions philosophiques	0,436	0,013	<0,0001**

Légende : p significatif * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

Tab. 8- Test de Wilcoxon comparant la capacité de compréhension de l'œuvre (pistes de signification et questionnement philosophique) selon la présence d'éléments de narration ou d'interprétation sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

Les résultats indiquent que plus les élèves émettent des pistes de signification de l'œuvre, moins ils emploient une approche interprétative ou narrative dans leur texte, soit en moyenne 0,60 si absence d'approche interprétative ou narrative et 0,40 si présence ($z = 0,0088$ et $p = 0,0095$).

De plus, on observe que plus les élèves formulent des questions philosophiques, moins ils emploient une approche interprétative ou narrative de l'œuvre-support, soit en moyenne 0,44 si absence d'approche interprétative ou narrative et 0,01 si présence ($z < 0,0001$ et $p < 0,0001$).

Conclusion

Ces résultats indiquent que le lien entre ces variables est significatif. On peut ainsi parler de corrélation : plus les élèves formulent des pistes de signification de l'œuvre et des questions philosophiques moins ils développent une approche interprétative ou narrative de l'œuvre-support.

2- Présentation des résultats concernant les approches du texte (narrative, interprétative ou potentiellement philosophique) et la capacité de compréhension de l'œuvre (pistes de signification et questionnement philosophique) selon le contexte des classes et le moment de passation (test initial ou final)

a- Comparaison des résultats concernant le caractère interprétatif, narratif ou philosophique du texte selon les types de classes, en test initial

Le comparatif des résultats dans les différentes classes se présente ainsi dans le test initial :

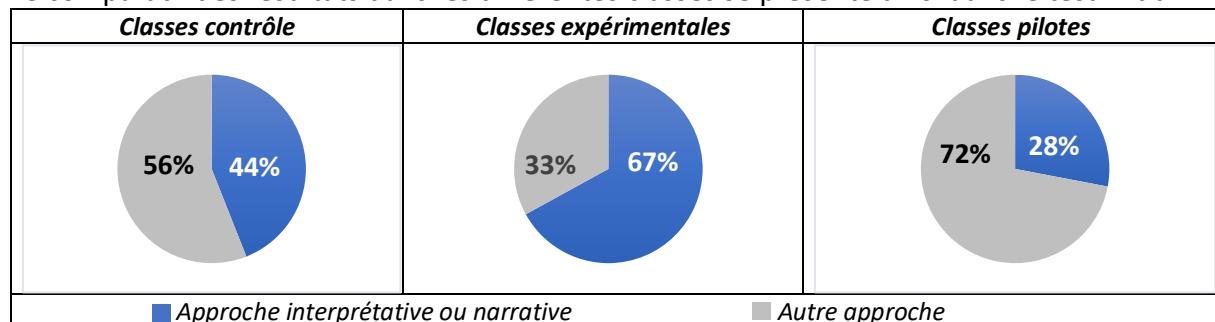


Fig.64 Comparatif des pourcentages indiquant une approche narrative ou interprétative des textes selon le type de classes, en test initial

En début d'expérience, les classes expérimentales et contrôle présentent de façon significative ($p < 5\%$) plus de textes avec une approche interprétative ou narrative que ceux des classes pilotes (respectivement 67% et 44% vs 28%).

Le comparatif des résultats concernant la rédaction de textes potentiellement philosophiques dans les différentes classes se présente ainsi dans le test initial :

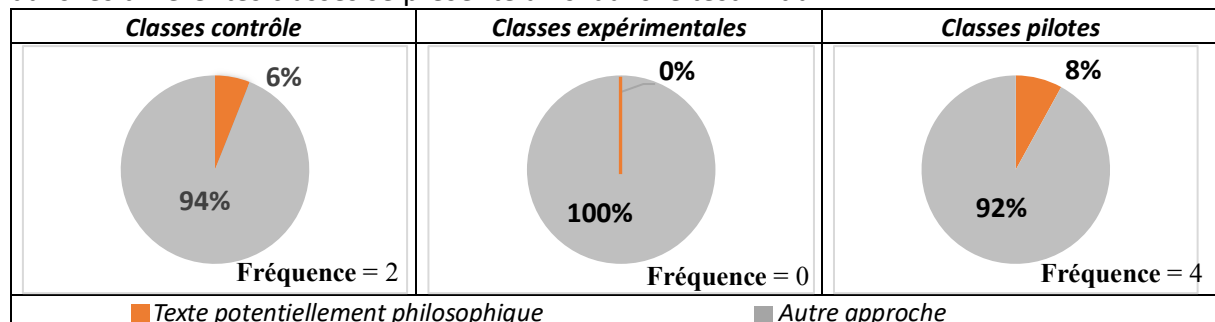


Fig.65 Comparatif des pourcentages indiquant une approche potentiellement philosophique des textes selon le type de classes, en test initial

Au vu des très faibles fréquences voire nulles, il n'y a pas de différence significative ($p > 5\%$) entre les classes dans la rédaction de textes potentiellement philosophiques dans le test initial.

b- Comparaison des résultats concernant la capacité de compréhension de l'œuvre (pistes de signification et questionnement philosophique) selon le type de classes, en test initial

Dans les tests initiaux, les classes expérimentales et pilotes émettent significativement ($p < 5\%$) plus de pistes de signification de l'œuvre que les classes contrôle (respectivement en moyenne 0,63 et 0,58 vs 0,25) comme le montre le graphique ci-dessous.

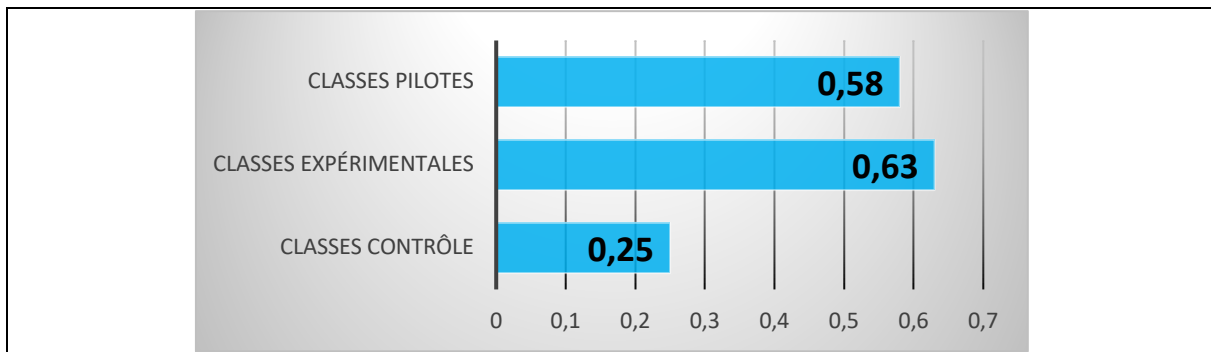


Fig.66 Comparatif des moyennes du nombre de pistes de signification de l'œuvre selon le type de classes, en test initial

En revanche, on constate qu'il n'y a pas de différence significative ($p > 5\%$) entre les classes dans la construction de questions philosophiques dont l'effectif s'élève à 1 pour chaque type de classe.

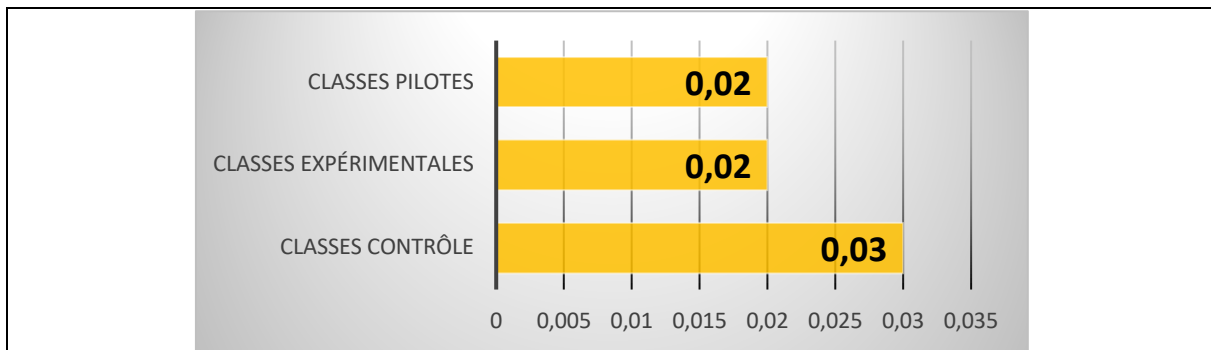


Fig.67 Comparatif des moyennes du nombre de questions philosophiques sur l'œuvre selon le type de classes, en test initial

Conclusion

Dans les tests initiaux, on constate une homogénéité de résultats sur l'absence de capacité à construire des questions philosophiques dans les classes contrôle, expérimentales et pilotes : respectivement en moyenne 0,03 et 0,02. En revanche, les classes expérimentales et pilotes émettent de façon significative plus d'hypothèses de compréhension que les classes contrôle (respectivement en moyenne 0,63 et 0,58 vs 0,25).

c- Comparaison des résultats concernant le caractère interprétatif, narratif ou philosophique du texte selon les types de classes, en test final

Le comparatif des résultats dans les différentes classes se présente ainsi dans le test final :

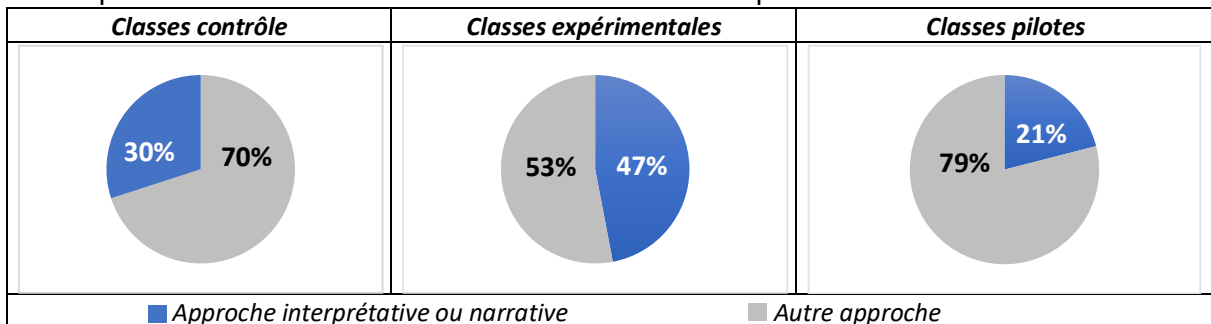


Fig.68 Comparatif des pourcentages indiquant une approche narrative ou interprétative des textes selon le type de classes, en test final

Nous constatons que les tests finaux des classes contrôle et expérimentales présentent de façon significative ($p < 5\%$) plus de textes avec une approche interprétative ou narrative que ceux des classes pilotes (respectivement 70% et 47% vs 21%).

Cependant, par rapport aux tests initiaux, on remarque une diminution des fréquences dans les classes expérimentales et pilotes, et une augmentation dans les classes contrôle.

Dans le test final, les classes pilotes et expérimentales rédigent de façon significative ($p < 5\%$) plus de textes potentiellement philosophiques que les classes contrôle (respectivement 61% et 21% vs 3%) comme le montrent les graphiques ci-dessous.

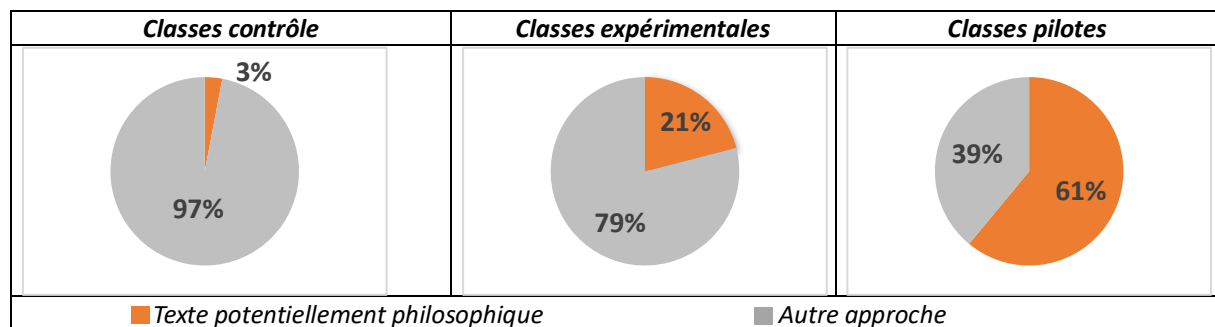


Fig.69 Comparatif des pourcentages indiquant une approche potentiellement philosophique des textes selon le type de classes, en test final

Par rapport aux tests initiaux, on constate que les fréquences de texte potentiellement philosophiques augmentent fortement dans les classes pilotes et expérimentales, alors qu'elles diminuent dans les classes contrôle.

d- Comparaison des résultats concernant la capacité de compréhension de l'œuvre (pistes de signification et questionnement philosophique) selon le type de classes, en test final

Dans les tests finaux, les classes pilotes et expérimentales émettent de façon significative ($p < 5\%$) plus de pistes de signification de l'œuvre que les classes contrôle (respectivement en moyenne 0,56 et 0,38 vs 0,24) comme le présente le graphique ci-dessous.

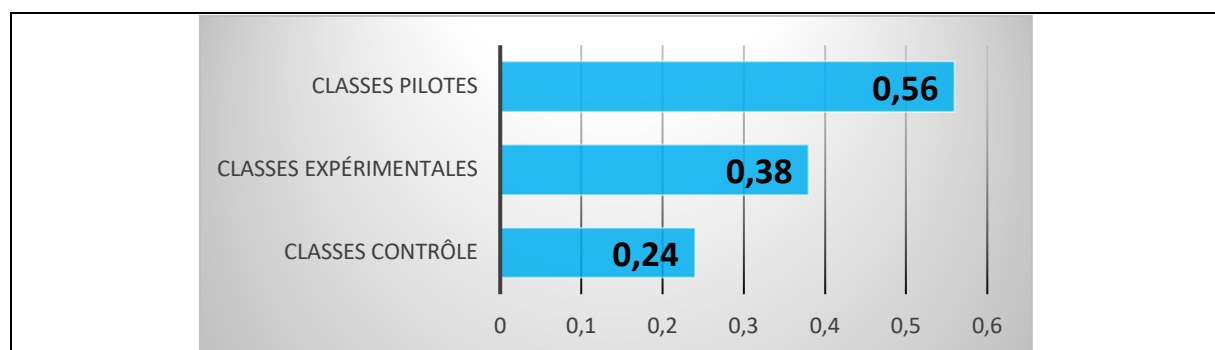


Fig.70 Comparatif des moyennes du nombre de pistes de signification de l'œuvre selon le type de classes, en test final

On constate une stabilité dans les classes contrôle et pilotes mais une diminution dans les classes expérimentales par rapport au test initial.

Le comparatif des résultats concernant la formulation de questions philosophiques dans les différentes classes se présente ainsi dans le test final :

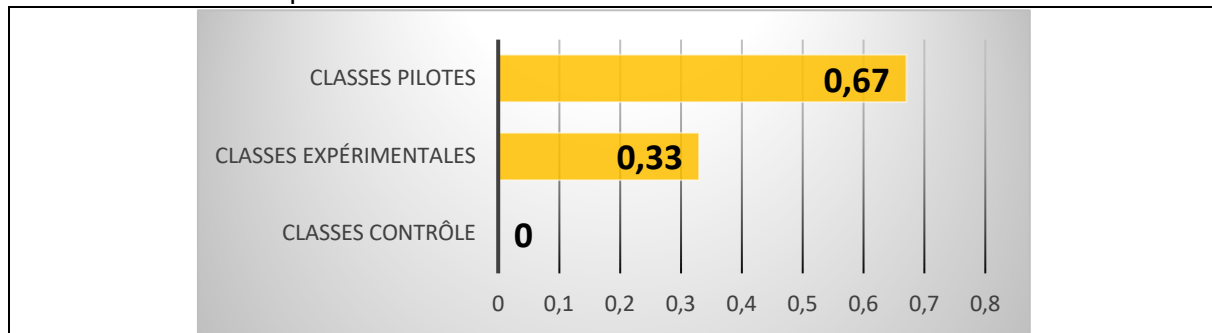


Fig.71 Comparatif des moyennes du nombre de questions philosophiques sur l'œuvre selon le type de classes, en test final

On constate qu'en fin d'expérience, les classes pilotes et expérimentales construisent significativement ($p < 5\%$) plus de questions philosophiques que les classes contrôle (respectivement en moyenne 0,67 et 0,33 vs 0).

Conclusion

Dans les tests finaux, on constate une nette augmentation des questions philosophiques proposées par les classes pilotes et expérimentales, par rapport au test initial.

Par ailleurs, concernant l'émission de pistes de signification de l'œuvre, on note une stabilité pour les classes pilotes et une diminution pour les classes expérimentales entre le début et la fin de l'expérience.

3- Investigation sur les interactions entre l'approche narrative ou interprétative du texte et la capacité de compréhension de l'œuvre (pistes de signification et questionnement philosophique) selon le moment de passation et le contexte des classes, tests initiaux et finaux étant groupés

a- Investigation à partir de l'approche narrative ou interprétative du texte

Selon les tests de type III des effets fixes, les résultats se présentent ainsi :

Investigation sur la rédaction de texte à caractère narratif ou interprétatif selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
l'énonciation de pistes de signification de l'œuvre	-0.4762	2.40	0.1271	↔
la formulation de questions philosophiques	-3.1789	9.18	0.0037*	↓
le moment de passation des tests (initial vs final)	0.4228	1.39	0.2442	↔
le contexte de classes (expérimentales vs pilotes)	-0.5522	6.44	0.0141*	↑
le contexte de classes (contrôle vs expérimentales et pilotes)	-0.02878	0.05	0.8225	↔
contexte de classes (pilotes vs expérimentales) ⚙ moment de passation	0.6487	2.18	0.1453	↔
contexte de classes (contrôle vs expérimentales et pilotes) ⚙ moment de passation	-0.2229	0.78	0.3814	↔

Légende : ⚙ : Interaction de variables. p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : Résultat en augmentation. ↓ : Résultat en diminution. ↔ : Résultat non significatif.

Tab.9- Tests de type III des effets fixes comparant l'approche narrative ou interprétative du texte selon la capacité de compréhension de l'œuvre (pistes de signification et questionnement philosophique) selon le moment de passation et le contexte des classes, tests initiaux et finaux groupés

Les résultats indiquent qu'il n'y a pas d'effet significatif ($p > 5\%$) entre l'énonciation de pistes de signification de l'œuvre et la rédaction d'un texte relevant d'une approche interprétative ou narrative.

En revanche, on constate que la formulation de questions philosophiques est négativement liée à la rédaction d'un texte de type interprétatif ou narratif de façon significative ($p < 5\%$) : plus les élèves posent des questions philosophiques, et moins ils rédigent ce type de texte.

Par ailleurs, on remarque qu'il n'y a pas d'écart significatif ($p > 5\%$) entre les résultats des tests initiaux et des tests finaux dans la rédaction de texte de type interprétatif ou narratif.

Les résultats indiquent qu'il y a un effet significatif ($p < 5\%$) du contexte entre les classes pilotes vs expérimentales : les classes expérimentales rédigent plus ce type de texte que les classes pilotes.

En revanche, il n'y a pas d'effet significatif ($p > 5\%$) du contexte entre les classes contrôle vs expérimentales et pilotes sur la production de texte de type interprétatif ou narratif.

De même, il n'y a pas d'effet d'interaction significatif ($p > 5\%$) du contexte des classes (pilotes vs expérimentales ou contrôle vs pilotes et expérimentales) et du moment de passation (le test initial vs le test final) dans la rédaction de texte interprétatif ou narratif.

D'une part, nous soulignons que la rédaction de texte de type interprétatif ou narratif varie selon le contexte de la classe (les classes expérimentales en rédigent plus que les classes pilotes). D'autre part, nous constatons que cette rédaction est corrélée négativement à la formulation de questions philosophiques. Enfin, quel que soit le nombre de pistes de signification de l'œuvre, la proportion de textes de type interprétatif ou narratif ne varie pas de façon significative ($p > 5\%$).

b- Investigation à partir de la capacité d'énoncer des pistes de signification de l'œuvre

Les tests de type III des effets fixes ont généré les résultats suivants :

Investigation sur la capacité à émettre des pistes de signification de l'œuvre selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la rédaction d'un texte à caractère narratif ou interprétatif	-0.1968	4.38	0.0407*	↓
le moment de passation des tests (initial vs final)	-0.06909	0.58	0.4483	↔
le contexte de classes (expérimentales vs pilotes)	0.04006	0.53	0.4710	↔
le contexte de classes (contrôle vs expérimentales et pilotes)	0.08002	5.64	0.0209*	↑
moment de passation ⊗ contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	0.1984	3.49	0.0669	↗
moment de passation ⊗ contexte de classes (contrôle vs expérimentales et pilotes)	-0.06329	0.88	0.3530	↔

Légende : ⊗ : Interaction de variables. p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : Résultat en augmentation. ↗ : tendance à augmentation ↓ : Résultat en diminution.

↔ : Résultat non significatif.

Tab.10- Tests de type III des effets fixes comparant la capacité à émettre des pistes de signification de l'œuvre selon l'approche narrative ou interprétative du texte, le moment de passation et le contexte des classes, tests initiaux et finaux groupés

On peut considérer qu'il y a un lien significatif entre la rédaction d'un texte relevant d'une approche interprétative ou narrative et l'émission de pistes de signification de l'œuvre : plus les élèves rédigent des textes narratifs et moins ils émettent de pistes de signification ($p < 5\%$). On constate qu'il n'y a pas d'écart significatif entre les résultats des tests initiaux et des tests finaux dans l'énonciation de pistes de signification de l'œuvre ($p > 5\%$).

Il n'y a pas d'effet significatif ($p > 5\%$) du contexte entre les classes pilotes vs expérimentales dans l'émission de pistes de signification de l'œuvre.

En revanche, il y a un effet significatif du contexte entre les classes contrôle vs expérimentales et pilotes dans l'émission de pistes ($p < 5\%$) : les classes expérimentales et pilotes émettent plus de pistes de signification que les classes contrôle.

On constate qu'il y a tendanciellement¹⁴⁴ un effet d'interaction ($p = 0,0669$) dans l'énonciation de pistes de signification de l'œuvre entre le contexte des classes (pilotes vs expérimentales) et le moment de passation (le test initial vs le test final) : les classes pilotes ont tendance à en émettre plus en test final.

Par contre, il n'y a pas d'effet d'interaction significatif ($p > 5\%$) dans l'émission de pistes de signification entre le contexte des classes (contrôle vs pilotes et expérimentales) et le moment de passation (le test initial vs le test final).

De façon générale, nous soulignons que plus les élèves rédigent des textes relevant d'une approche interprétative ou narrative et moins ils émettent de pistes de signification de l'œuvre.

c-Investigation à partir de la capacité à formuler des questions philosophiques sur l'œuvre

Les résultats générés les tests de type III des effets fixes se présentent ainsi :

Investigation sur la capacité à formuler des questions philosophiques selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la rédaction d'un texte à caractère narratif ou interprétatif	-0.3306	18.41	<.0001**	↓
le moment de passation des tests (initial vs final)	0.3664	24.45	<.0001**	↑
le contexte de classes (expérimentales vs pilotes)	0.07057	2.48	0.1206	↔
le contexte de classes (contrôle vs expérimentales et pilotes)	0.08384	9.12	0.0038*	↑
moment de passation ⊗ contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	0.2936	11.57	0.0012*	↑
moment de passation ⊗ contexte de classes (contrôle vs expérimentales et pilotes)	0.1625	8.49	0.0051*	↑

Légende : ⊗ : Interaction de variables. p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : Résultat en augmentation. ↓ : Résultat en diminution. ↔ : Résultat non significatif.

Tab.11- Tests de type III des effets fixes comparant la capacité à formuler des questions philosophiques sur l'œuvre selon l'approche narrative ou interprétative du texte, le moment

¹⁴⁴ Nous considérons les seuils $0,05 < p < 0,1$ comme des seuils tendanciellement significatifs.

de passation et le contexte des classes, tests initiaux et finaux groupés

Nous constatons un effet significatif entre la rédaction d'un texte relevant d'une approche interprétative ou narrative et la capacité à poser des questions philosophiques : plus les élèves rédigent des textes relevant d'une approche interprétative ou narrative et moins ils proposent des questions philosophiques.

De même, il y a un écart significatif entre les résultats des tests initiaux et des tests finaux dans la capacité à poser des questions philosophiques qui augmente en test final.

Par ailleurs, il n'y a pas d'effet significatif du contexte entre les classes pilotes vs expérimentales dans la capacité à poser des questions philosophiques.

En revanche, nous observons un effet significatif du contexte entre les classes contrôle vs expérimentales et pilotes dans la capacité à poser des questions philosophiques : les classes expérimentales et pilotes formulent significativement plus de questions philosophiques que les classes contrôle.

De plus, il y a un effet d'interaction significatif dans la capacité à poser des questions philosophiques entre le contexte des classes (pilotes vs expérimentales) et le moment de passation (le test initial vs le test final) : les classes pilotes rédigent plus de questions philosophiques en test final que les classes expérimentales.

Enfin, nous constatons un effet d'interaction significatif dans la capacité à poser des questions philosophiques entre le contexte des classes (contrôle vs pilotes et expérimentales) et le moment de passation (le test initial vs le test final) : les classes pilotes et expérimentales rédigent plus de questions philosophiques en test final que les classes contrôle.

Conclusion sur le lien entre la capacité à problématiser la lecture d'une œuvre d'art et la capacité à rencontrer d'autres univers artistiques

Notre hypothèse opérationnelle apparaît validée dans la mesure où le nombre de questions philosophiques augmente et que le caractère philosophique des textes est plus marqué dans les classes pratiquant P&C que dans les classes contrôle. Même si l'on note une stabilisation entre le test initial et le test final du nombre d'hypothèses d'interprétation de l'œuvre, nous remarquons en effet une priorisation à la problématiser philosophiquement et non plus à explorer ses diverses significations, cet objectif herméneutique relevant plutôt d'une démarche d'histoire de l'art.

Chapitre 2

HABILETÉS DE TRADUCTION : TRADUIRE EN CARTOGRAPHIANT EN VUE DE MODÉLISER

Ce chapitre considère notre hypothèse théorique qui avance qu'à *partir d'une médiation artistique qui mobilise le regard et la parole, la réalisation d'une philocarte reviendrait à modéliser une œuvre d'art en figurant un des canevas conceptuels qui la structurent. La visée philosophique de cette carte consisterait donc à compléter la problématisation de l'œuvre-support par une traduction spatiale, en tant que rappel du réel questionné et conversé (Besse, 2006; Schmitt, 2019).*

Les résultats sont présentés en fonction d'hypothèses opérationnelles avec premièrement la recherche d'une corrélation entre l'approche et la forme de l'écrit, deuxièmement la recherche d'une corrélation entre le caractère philosophique du texte et le type de réponse graphique, troisièmement la recherche d'un lien entre le type de réponse graphique et la mobilisation d'une pensée créative, quatrièmement l'analyse de la capacité d'abstraction des élèves au niveau d'une l'expression graphique, et enfin cinquièmement l'exploration des habiletés de traduction mobilisées dans la réalisation d'une philocarte.

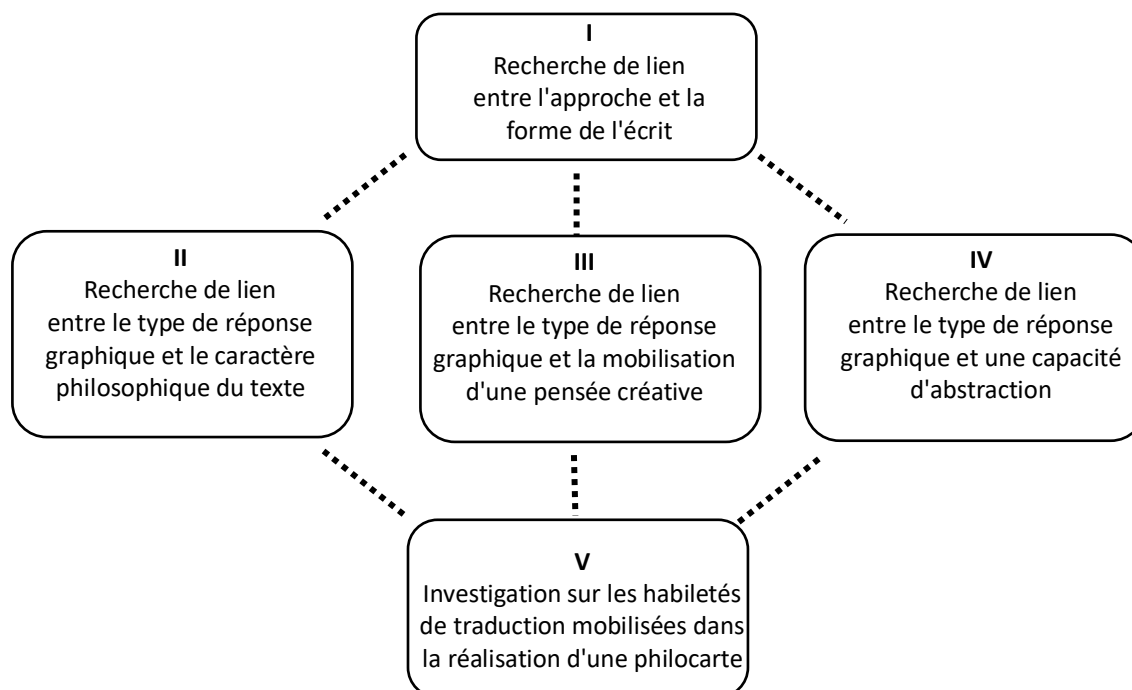


Fig.72 Orientation de l'exploration des hypothèses en lien avec *les habiletés de traduction*

Comme précédemment, le lecteur retrouvera en annexe les précisions utiles concernant les données (nombre de documents, données manquantes, données valides) pour chaque test statistique effectué (voir Annexe II).

I - RECHERCHE DE LIEN ENTRE L'APPROCHE ET LA FORME DE L'ECRIT

Dans cette section, nous cherchons à vérifier si la pratique de P&C stimule une capacité d'investigation et une capacité à faire des liens entre les idées à travers l'expression d'une pensée créative, aussi bien dans l'approche que dans la forme de l'écrit.

1- Investigation sur l'approche de l'écrit de type univoque, plurivoque ou binaire

a- Comparaison concernant la mobilisation des différentes approches de textes, test initial vs test final, sur l'ensemble des classes

Globalement les résultats évoluent de la façon suivante :

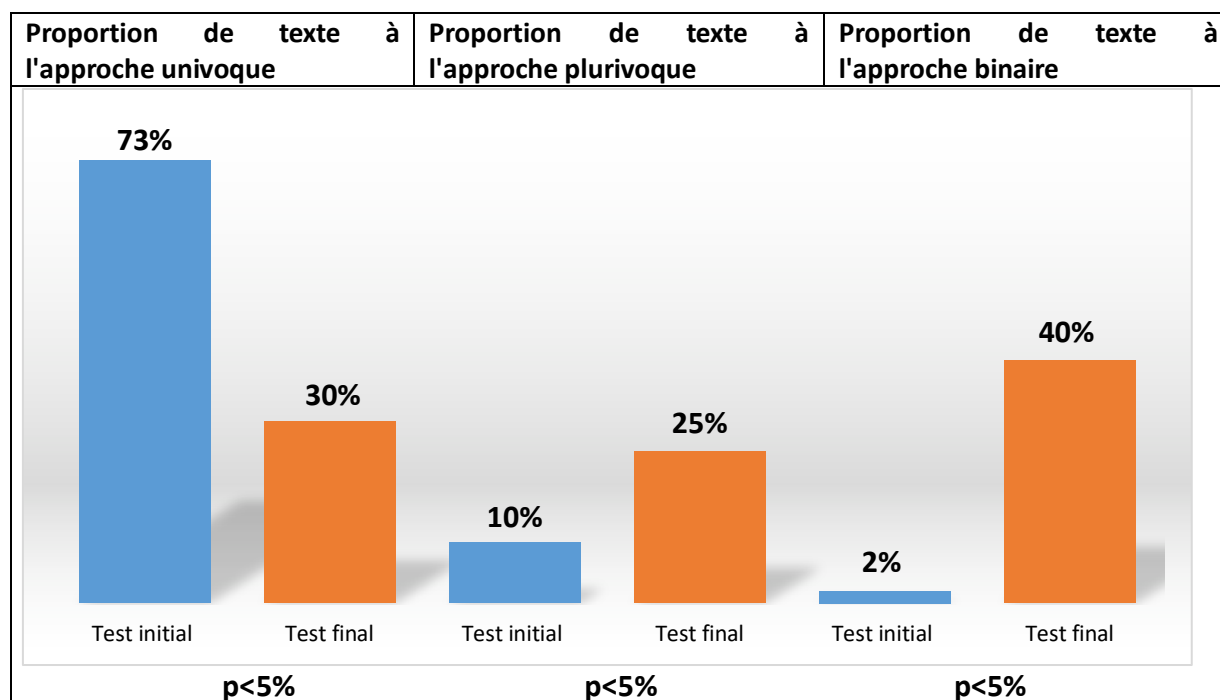


Fig.73 Comparatif des pourcentages indiquant les types d'approches des textes (univoque, plurivoque ou binaire) entre le test initial vs final, sur l'ensemble des classes

On constate que la présence de texte univoque a baissé significativement entre le test initial et test final (73% vs 30 %).

Ainsi nous pouvons noter une tendance générale en début d'expérimentation dans le fait que la majorité des élèves a écrit un texte univoque indépendamment du type de classes, en test initial.

En revanche, la présence de texte plurivoque a plus que doublé significativement ($p < 5\%$) entre le test initial et le test final, soit 10% vs 25%.

De même, la présence de texte binaire a fortement augmenté de façon significative ($p < 5\%$) entre le test initial et le test final (2% vs 40%).

b- Comparaison concernant la mobilisation des différentes approches de textes, dans les tests initiaux selon le contexte des classes

Les résultats s'organisent ainsi :

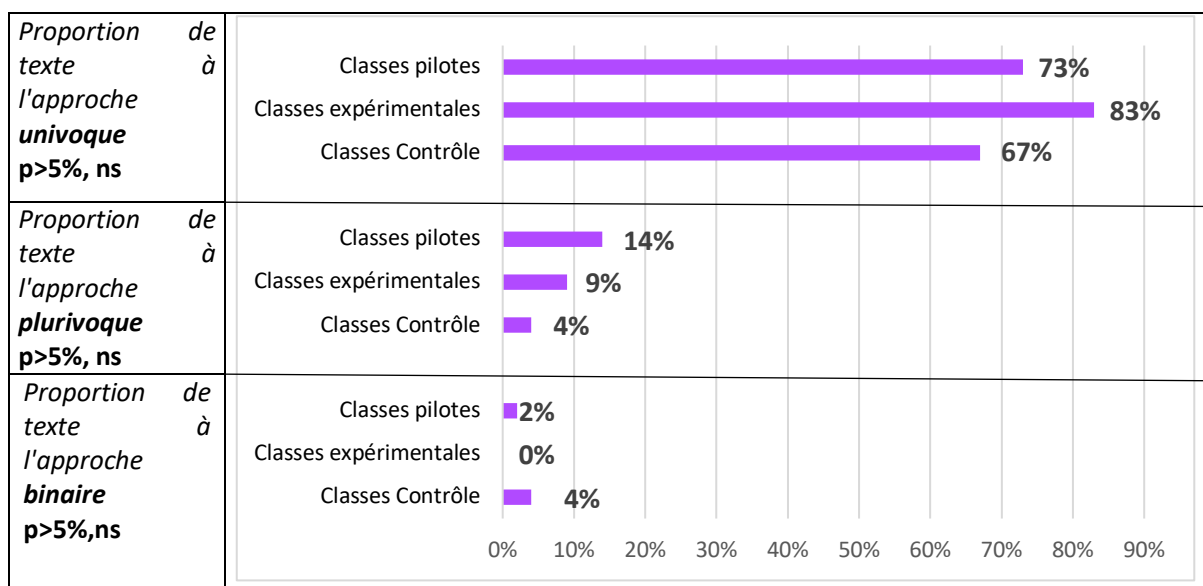


Fig.74 Comparatif des pourcentages indiquant les différentes approches de texte (univoque, plurivoque ou binaire) dans les tests initiaux, selon les classes

On constate une approche équivalente de l'écrit en début d'expérimentation entre les trois types de classes : il n'y a pas de différence significative dans les proportions d'écrit univoque rédigé dans les classes contrôle, expérimentales et pilotes (respectivement 67%, 83% et 73%). De même, nous observons une homogénéité dans les proportions d'écrit plurivoque entre les classes contrôle, expérimentales et pilotes (respectivement 4%, 9% et 14%) ainsi que dans les écrits à l'approche binaire (respectivement 4%, 0% et 2%).

Nous en déduisons qu'il n'y a pas d'écart significatif entre les résultats des différentes classes et que donc tous les élèves ont une approche homogène en début d'expérience, quel que soit le contexte d'expérimentation (classes contrôle, expérimentale et pilote).

c- Comparaison concernant la mobilisation des différentes approches de textes, dans les tests finaux selon le contexte des classes

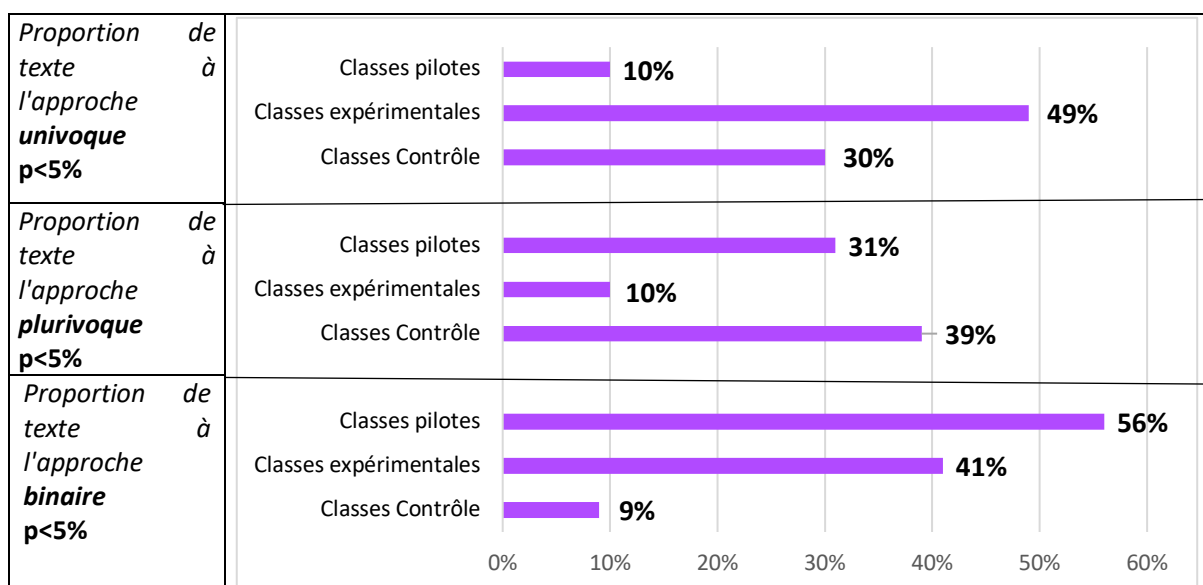


Fig.75 Comparatif des pourcentages indiquant les différentes approches de texte (univoque, plurivoque ou binaire) dans les tests finaux, selon les classes

On remarque que la production de textes univoques devient minoritaire en test final de façon significative, et ceci est d'autant marqué dans les classes pilotes, soit 10% vs 30% en classes contrôle et 49% en classes expérimentales.

Par ailleurs, les classes contrôle et pilotes ont rédigé significativement plus de textes plurivoques que les classes expérimentales, respectivement 39% et 31% vs 10%.

En revanche, les classes pilotes et expérimentales ont rédigé significativement plus de textes binaires que les classes contrôle, respectivement 56% et 41% vs 9%.

Par conséquent, les résultats des tests finaux montrent que les classes pilotes rédigent significativement beaucoup moins de textes univoques que les classes expérimentales et contrôle.

D'autre part, les classes expérimentales rédigent moins de textes plurivoques, et les classes contrôle rédigent moins de textes binaires que les autres classes.

De même, on peut noter que tous les élèves ont plus rédigé de textes plurivoques, même si l'on peut noter une plus grande représentation de ce type d'écrit dans le test final surtout dans les classes contrôle et dans les classes pilotes.

2- Investigation sur la forme de l'écrit de type linéarisé, dessin ou carte mentale

a- Comparaison concernant la forme de l'écrit (linéarisé, dessin ou carte mentale), test initial vs test final, sur l'ensemble des classes

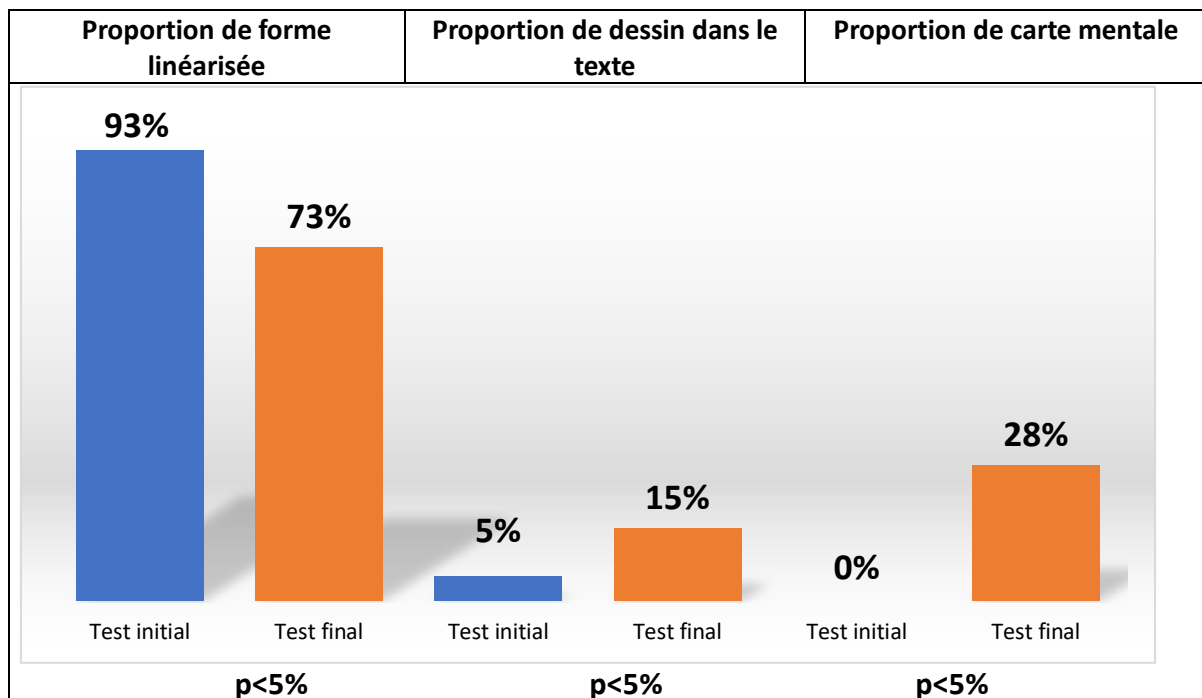


Fig.76 Comparatif des pourcentages indiquant les types de formes des textes (linéarisé, dessin ou carte mentale) entre le test initial vs final, sur l'ensemble des classes

La présence de texte linéarisé a significativement baissé entre le test initial et test final, soit 93% vs 73%.

En revanche, la présence de dessin a triplé de façon significative entre le test initial et le test final, passant de 5% à 15%.

On observe que la forme carte mentale est utilisée uniquement dans le test final parvenant ainsi à 28% des tests de façon significative.

b- Comparaison concernant la forme de l'écrit (linéarisé, dessin ou carte mentale), dans les tests initiaux selon le contexte de classes

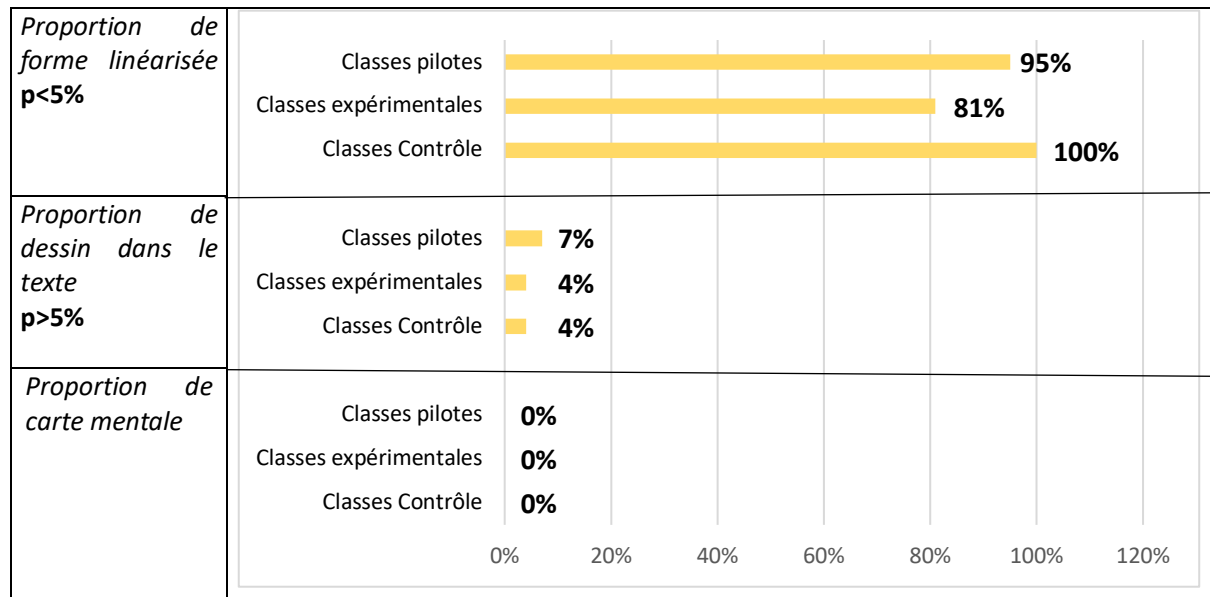


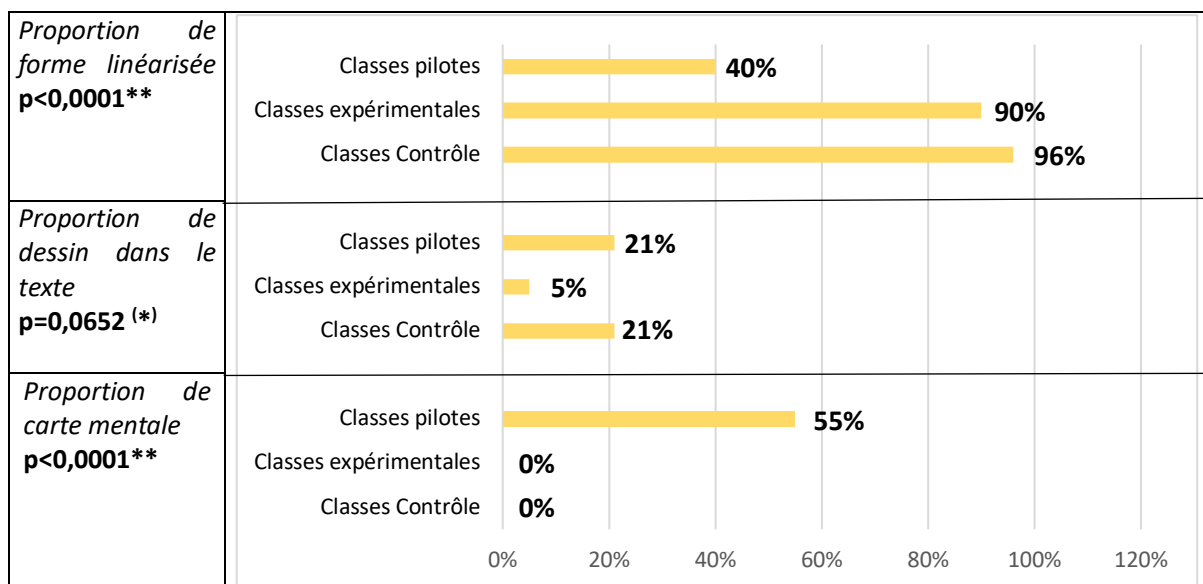
Fig.77 Comparatif des pourcentages indiquant les différentes formes de texte (linéarisé, dessin ou carte mentale) dans les tests initiaux, selon les classes

La majorité des élèves a écrit un texte sous forme linéarisée de façon significative ($p < 5\%$) en test initial, soit 100% dans les classes contrôle, 95% dans les classes pilotes et 81% dans les expérimentales.

Une très faible minorité d'élèves a utilisé le dessin pour exprimer ses idées indépendamment du type de classes : il n'y a pas de différence significative ($p > 5\%$) entre les classes, soit entre 4% et 7%.

On constate qu'aucun élève n'a produit d'écrit sous forme de carte mentale, et cela indépendamment du type de classes.

c- Comparaison concernant la forme de l'écrit (linéarisé, dessin ou carte mentale), dans les tests finaux selon le contexte de classes



Légende : : p significatif * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

Nous considérons les seuils $0,05 < p < 0,1$ comme des seuils tendanciellement significatifs, et nous codons la tendance ainsi : (*).

Fig.78 Comparatif des pourcentages indiquant les différentes formes de texte (linéarisé, dessin ou carte mentale) dans les tests finaux, selon les classes

Les élèves des classes contrôle et expérimentales ont écrit majoritairement un texte sous forme linéarisée de façon significative, alors que ceux des classes pilotes sont moins de la moitié à avoir choisi cette forme (respectivement 96% et 90% vs 40%).

Une minorité d'élèves a utilisé le dessin pour exprimer ses idées, avec cependant une proportion tendanciellement ($p=0,0652$) plus importante de cette forme pour les textes des classes contrôle et pilotes, soit 21% vs 5% pour les classes expérimentales.

De façon significative plus de la moitié des élèves des classes pilotes ont choisi la carte mentale pour leur écrit (soit 55%) à la différence des autres classes qui n'ont pas du tout utilisé cette forme.

Conclusion sur la recherche de lien entre la forme et l'approche de l'écrit

Concernant l'approche de l'écrit, nous constatons que tous les élèves ont moins rédigé de textes univoques, mais plus de textes plurivoques et binaires en fin d'expérimentation. Mais dans la mesure où cette tendance est partagée par toutes les classes, nous ne pouvons confirmer l'effet du dispositif.

En revanche, le texte binaire est majoritairement rédigé dans les classes ayant pratiqué P&C ce qui peut s'expliquer par l'influence du schéma rhétorique thèse-antithèse-synthèse qui est très fréquemment mobilisé dans les situations langagières liées à une discussion, un débat, à une réflexion.

Au niveau de la forme de l'écrit, il s'avère que l'hypothèse opérationnelle est partiellement vérifiée puisque les élèves des classes pilotes ont majoritairement choisi la carte mentale. Il est possible d'interpréter le choix de carte mentale par ces classes comme un effet d'imprégnation des modalités du protocole dans la mesure où la trace écrite de l'atelier Philo se faisait au tableau sous forme de carte mentale. Au-delà d'une influence directe, nous pouvons avancer que non seulement les élèves se sont approprié cette pratique mais qu'ils l'ont réinvestie de façon pertinente car cet outil graphique leur a permis de d'établir et de

visualiser les connexions et les divergences entre leurs idées.

II - RECHERCHE DE LIEN ENTRE LE TYPE DE RÉPONSE GRAPHIQUE ET LE CARACTÈRE PHILOSOPHIQUE DU TEXTE

Il s'agit ici d'explorer l'hypothèse opérationnelle qui avance que *la pensée visuelle permettrait un rapport alternatif et complémentaire à l'abstraction grâce à une réponse graphique, alors que la maîtrise de la langue écrite et son entraînement scolaire favorise habituellement la rédaction d'un texte réflexif linéaire.*

En ce sens, nous examinons tout d'abord, les résultats des tests initiaux et finaux groupés concernant les pourcentages de textes à caractère philosophique, de réponse graphique, et plus spécifiquement de dessin réaliste, figuratif ou métaphorique selon le contexte des classes, puis sur l'ensemble des classes.

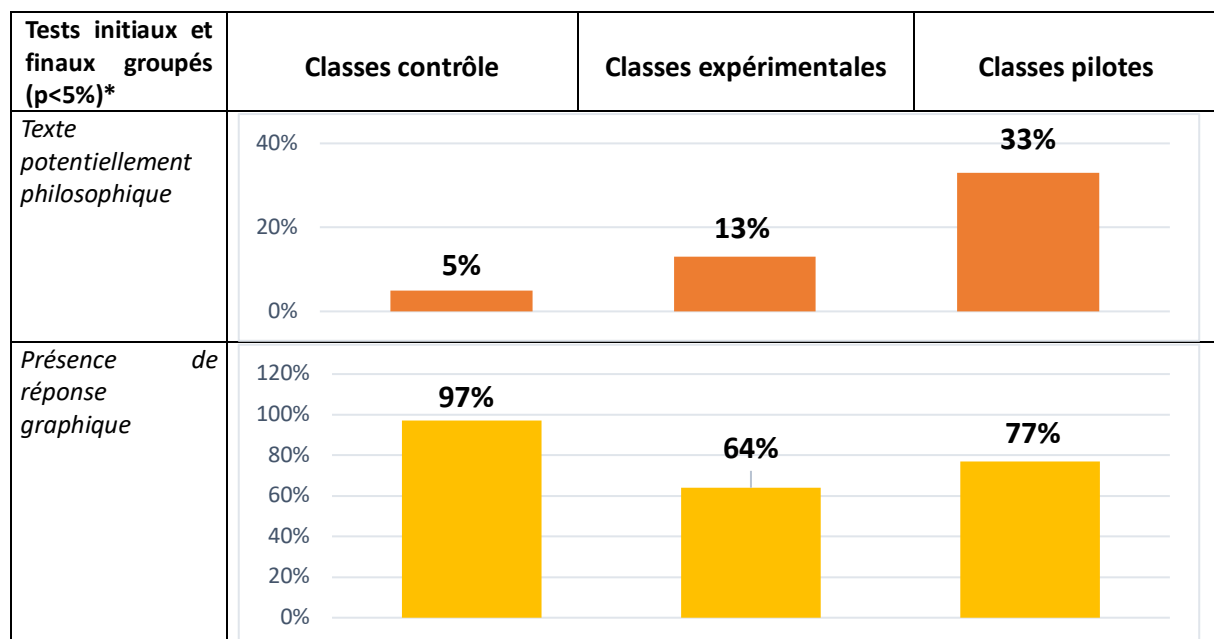
Ensuite, nous analysons les résultats du test exact de Fischer et du test du Khi2, selon le contexte des classes, en croisant les variables concernant le caractère philosophique du texte et les différents types de réponses graphiques afin d'explorer d'éventuelles corrélations.

Et enfin nous considérons les résultats des Tests de type III des effets fixes en croisant les mêmes variables sur l'ensemble des classes confondues et des tests initiaux et finaux groupés.

1- Investigation sur le caractère philosophique du texte, la présence de réponse graphique, et le type de dessin (réaliste, figuratif ou métaphorique) mobilisé

a- Comparaison du caractère philosophique du texte, de la présence de réponse graphique, et le type de dessin mobilisé selon le type de classes, tests initiaux et finaux groupés

Globalement, les résultats concernant les variables qui indiquent le caractère philosophique du texte et la présence de réponse graphique en distinguant ses différentes formes (réaliste, figurative et métaphorique) se présentent ainsi :



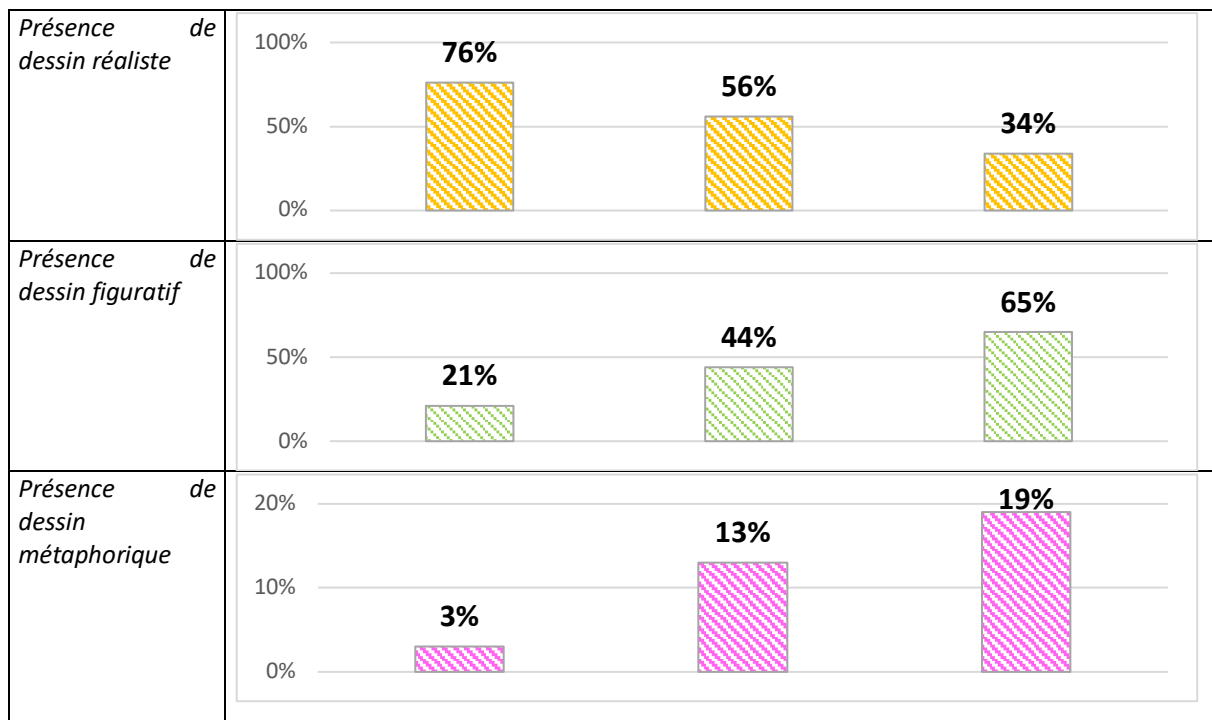


Fig.79 Comparatif des pourcentages indiquant le caractère philosophique du texte, la présence de réponse graphique et le type de dessin mobilisé (réaliste, figuratif ou métaphorique) selon le type de classes, tests initiaux et finaux groupés

On constate que les élèves des classes pilotes et expérimentales rédigent significativement plus de textes potentiellement philosophiques que ceux des classes contrôle, soit respectivement 33% et 13% vs 5%.

La majorité des tests présentent de façon significative une réponse graphique dans les différentes classes (77,57%) dans une plus grande proportion dans les classes contrôle, soit 97% vs 77% dans les classes pilotes et 64% dans les expérimentales.

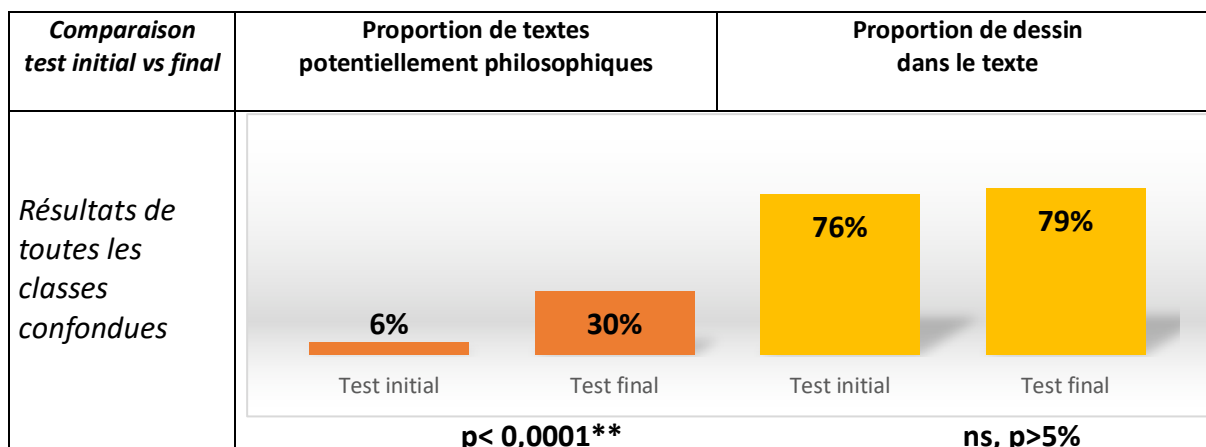
Les tests des classes contrôle, et dans une moindre mesure ceux des classes expérimentales, comportent significativement plus de dessin réaliste que ceux des classes pilotes, respectivement 76% et 56% vs 34%.

Les tests des classes pilotes et expérimentales intègrent de façon significative plus de dessin figuratif que ceux des classes contrôle, respectivement 65% et 44% vs 21%.

Les tests des classes pilotes et expérimentales présentent plus de dessin métaphorique que ceux des classes contrôle, respectivement 19% et 13% vs 3%.

Il est à noter que la fréquence des dessins métaphoriques reste faible, de l'ordre de 25 sur un total de 212 documents (soit 12%).

b- Évolution du caractère philosophique du texte et de la présence de dessin dans le texte entre le test initial et le test final, toutes classes confondues



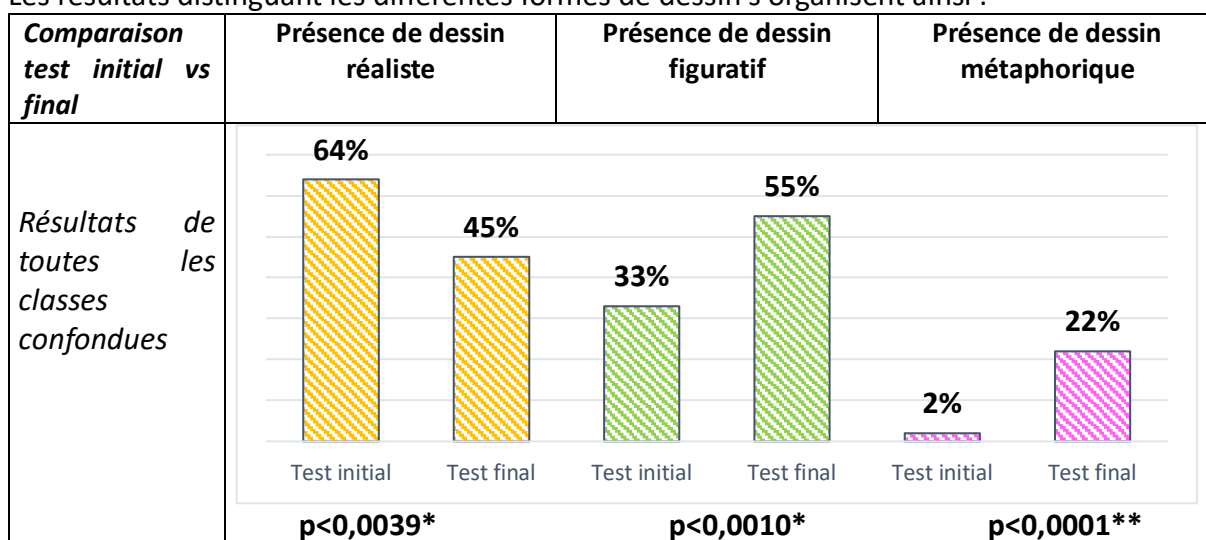
Légende : : p significatif * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

Fig.80 Évolution du caractère philosophique du texte et de la présence de dessin dans le texte entre le test initial et le test final, toutes classes confondues

On constate que la présence de texte potentiellement philosophique a plus que quintuplé significativement entre le test initial et test final, indépendamment du type de classes, passant de 6% à 30%.

La majorité des tests comprend une réponse graphique aussi bien dans le test initial que dans le test final passant de 76% et 79 %.

Les résultats distinguant les différentes formes de dessin s'organisent ainsi :



Légende : p significatif * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

Fig.81 Comparatif des pourcentages indiquant le type de dessin (réaliste, figuratif ou métaphorique) mobilisé, test initial vs final, toutes classes confondues

Nous observons un changement significatif ($p < 0,0039$) dans le type de dessin utilisé, par exemple, la production de dessin réaliste a diminué de près de 20 points (passant de 64% à 45%) alors que celle des dessins figuratifs et métaphoriques a augmenté de près de 20 points, respectivement passant de 33% à 55% ($p < 0,0010$) et 2% à 22% pour les dessins métaphoriques ($p < 0,0001$).

Nous pouvons déduire que tous les élèves ont plus rédigé de texte potentiellement philosophique en fin d'expérimentation. La réalisation de dessin réaliste a diminué, alors que

l'on remarque une augmentation de dessins figuratifs et métaphoriques. Ces résultats demandent à être affinés selon le contexte des classes (pilote, expérimental ou contrôle).

2- Investigation sur le lien entre le caractère philosophique du texte et les différents types de réponses graphiques

a- Comparaison des réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique) selon l'absence ou la présence de caractère philosophique du texte, sur l'ensemble des classes, les tests initiaux et finaux étant groupés

Nous comparons les résultats en croisant la variable indiquant le caractère philosophique du texte avec quatre variables de réponse graphique : présence de réponse graphique, dessin réaliste, figuratif ou métaphorique.

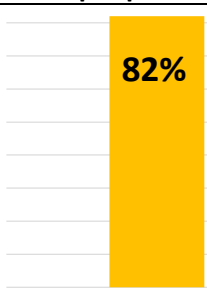
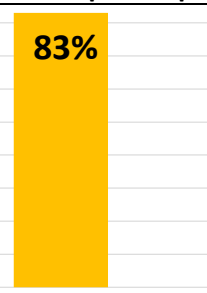

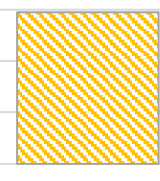


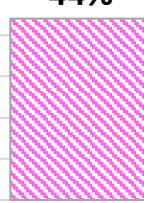

Pourcentage	Si présence de texte potentiellement philosophique	Si absence de texte potentiellement philosophique
<i>Tests présentant une réponse graphique</i> p>5%	 82%	 83%
<i>Présence de dessin réaliste</i> p<5%**	 15%	 59%
<i>Présence de dessin figuratif</i> p<5%**	 85%	 40%
<i>Présence de dessin métaphorique</i> p<5%**	 44%	 7%

Fig.82 Comparatif des réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique) selon

la condition de présence vs absence de texte potentiellement philosophique, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

On note qu'une réponse graphique est produite majoritairement par les élèves, indépendamment du caractère philosophique du texte, un peu plus de 80% : il n'y a pas de différence significative ($p > 5\%$) dans la présence de réponse graphique.

En revanche, on remarque que de façon significative ($p < 0,0001$) une association du type de dessin plutôt figuratif et métaphorique quand le texte est potentiellement philosophique (respectivement 85% et 44%) et plutôt réaliste quand le texte n'est pas potentiellement philosophique (59%).

Les résultats des tests initiaux et finaux groupés de toutes les classes montrent que les élèves qui développent une réflexion d'ordre philosophique privilégient une expression graphique abstraite pour compléter ou préciser leur pensée. Néanmoins on observe la présence de dessin métaphorique associé à d'autres types d'écrit, ce qui indique que les élèves expriment la dimension abstraite de leur pensée par une figure métaphorique visuelle.

b- Comparaison des réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique) selon l'absence ou la présence de caractère philosophique du texte, sur l'ensemble des classes, les tests initiaux étant groupés

On compare les résultats en croisant la variable indiquant le caractère philosophique du texte avec quatre variables de réponse graphique : présence de réponse graphique, dessin réaliste, figuratif ou métaphorique.

Selon le test exact de Fischer	p	Présence texte potentiellement philosophique	Absence texte potentiellement philosophique
<i>Tests présentant une réponse graphique</i>	0.5869	100%	82%
<i>Présence de dessin réaliste</i>	0.6664	50%	64%
<i>Présence de dessin figuratif</i>	0.4164	50%	34%
<i>Présence de dessin métaphorique</i>	1.0000	0	3%

Tab.12- Test exact de Fischer comparant les réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique) selon la condition de présence vs absence de texte potentiellement philosophique, sur l'ensemble des classes, tests initiaux groupés

Les résultats des tests initiaux groupés de toutes les classes indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les productions comportant un texte potentiellement philosophique ou pas : le type de représentation graphique ne dépend pas de la présence ou de l'absence de texte potentiellement philosophique ($p > 5\%$). Mais les élèves n'ayant écrit que six textes potentiellement philosophiques, il faudrait confirmer ce résultat sur un échantillon plus large.

c- Comparaison des réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique) selon l'absence ou la présence de caractère philosophique du texte, sur l'ensemble des classes, les tests finaux étant groupés

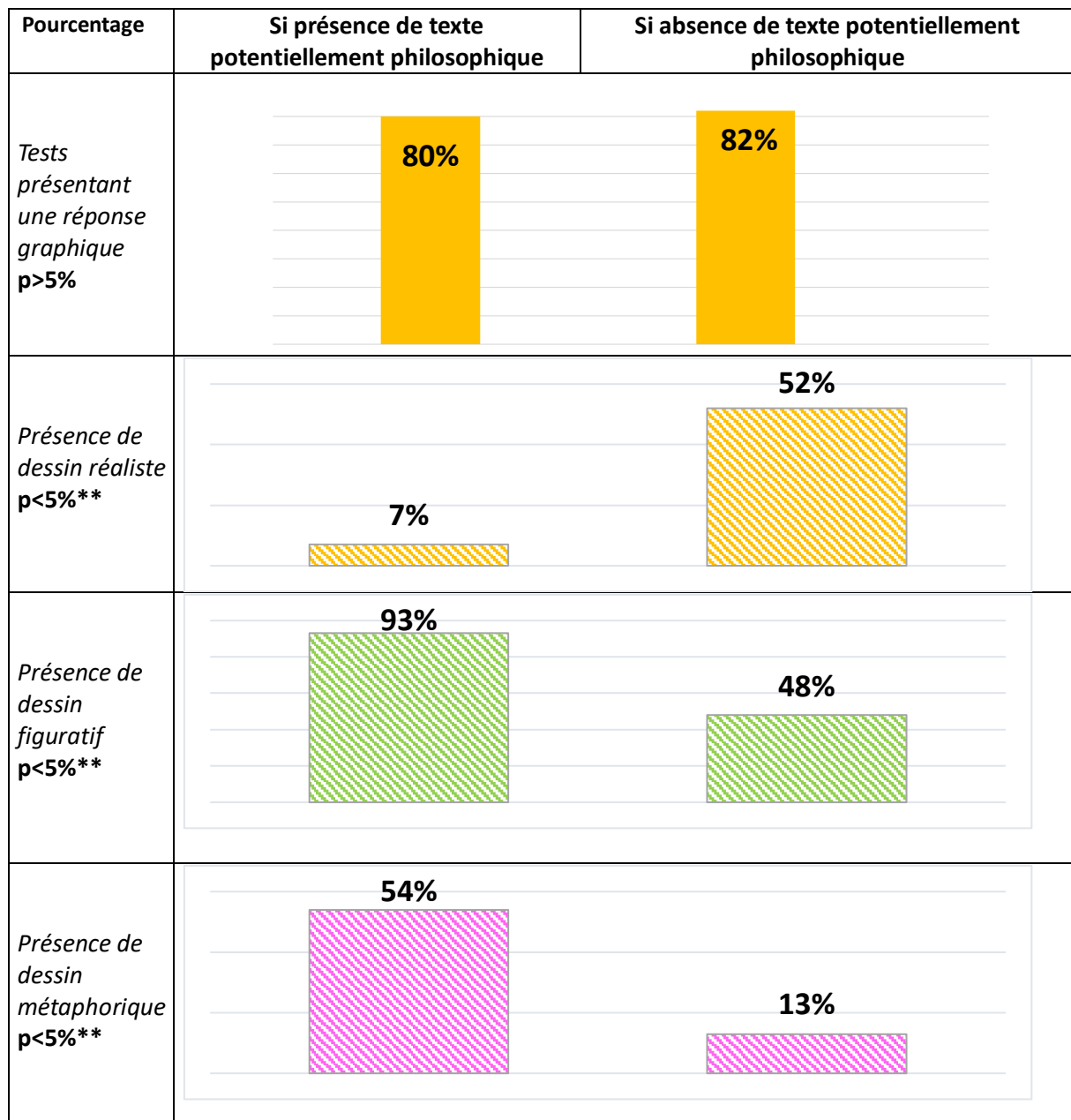


Fig.83 Comparatif des pourcentages indiquant le type de réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique) selon la condition de présence vs absence de texte potentiellement philosophique, sur l'ensemble des classes, tests finaux groupés

Les résultats des tests finaux groupés de toutes les classes montrent qu'il n'y a pas de différence significative ($p > 5\%$) dans la présence de réponse graphique en cas d'absence ou de présence de texte potentiellement philosophique: une réponse graphique est produite majoritairement par les élèves, indépendamment du caractère philosophique du texte. Même si nous gardons toute prudence au vu des résultats du test initial (seulement six textes potentiellement philosophiques et $p > 5\%$), nous constatons qu'une différence significative apparaît lors du test final.

En effet, on remarque que de façon significative ($p < 0,0001$), les textes potentiellement philosophiques sont rarement accompagnés de dessins réalistes, soit 7% vs 52% en cas d'absence de texte potentiellement philosophique.

En revanche les textes potentiellement philosophiques sont associés majoritairement à 93% de dessins figuratifs, de façon significative ($p < 0,0001$).

Enfin, les textes potentiellement philosophiques sont significativement ($p < 0,0001$) plus associés à des dessins métaphoriques que les autres types d'écrits, 54% vs 13%.

d- Comparaison des proportions de textes potentiellement philosophiques selon les réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique) et le contexte des classes, sur l'ensemble des classes, les tests initiaux et finaux étant groupés

Tout d'abord, nous présentons un comparatif des résultats du test du Khi2 et du test exact de Fischer selon le contexte des différentes classes (contrôle, expérimentales et pilotes).

Contexte de classe	Tests initiaux et finaux groupés	Présence d'un dessin réaliste	Présence d'un dessin figuratif	Présence d'un dessin métaphorique
Classes contrôles	Texte potentiellement philosophique	33%	67%	0%
	Texte non potentiellement philosophique	76%	22%	4%
	p	0.1663 (ns)	0.1462 (ns)	1.0000 (ns)
Classes expérimentales	Texte potentiellement philosophique	0%	100%	83%
	Texte non potentiellement philosophique	60%	40%	7%
	p	0.0080*	0.0080*	$p < 0,0001$ **
Classes pilotes	Texte potentiellement philosophique	16%	84%	40%
	Texte non potentiellement philosophique	39%	59%	10%
	p	0.0453*	0.0310*	0.0026*

Légende : p significatif * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$. (ns) : p non significatif

Tab. 13- Test du Khi2 et du test exact de Fischer comparant la rédaction de textes potentiellement philosophiques selon les réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique) et le contexte des classes, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

Dans les classes contrôle

Les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les productions

comportant un texte potentiellement philosophique ou pas : le type de représentation graphique n'est pas en lien avec la présence ou l'absence de texte potentiellement philosophique.

Dans les classes expérimentales

Les résultats montrent que les textes potentiellement philosophiques ne sont pas accompagnés de façon significative de dessin réaliste : aucun élève ayant écrit ce type de texte n'a fait de dessin réaliste.

En revanche, tous les textes potentiellement philosophiques sont significativement ($p < 5\%$) associés à un dessin figuratif alors que 40% des textes non philosophiques sont accompagnés par un dessin figuratif.

De même, 83% des textes potentiellement philosophiques sont associés de façon significative à un dessin métaphorique alors que 7,5% des textes non philosophiques sont accompagnés d'un dessin métaphorique.

Dans les classes pilotes

Les résultats indiquent que les textes potentiellement philosophiques sont significativement ($p < 5\%$) moins accompagnés d'un dessin réaliste que les textes n'ayant pas une visée philosophique (16% vs 39%).

En revanche, les textes potentiellement philosophiques sont associés de façon significative ($p < 5\%$) à un dessin figuratif : 84% vs 59% en cas de texte sans visée philosophique.

Enfin, les textes potentiellement philosophiques sont accompagnés significativement ($p < 5\%$) d'un dessin métaphorique : 40% vs 10% en cas de texte sans visée philosophique.

3- Investigation sur le caractère philosophique du texte selon les variables contextuelles (de classe et de temporalité) et les variables de réponse graphique, tests initiaux et finaux étant groupés

a- Investigation sur le caractère philosophique du texte selon le type de classe, le moment de passation et la présence de réponse graphique, tests initiaux et finaux groupés

Selon les tests de type III des effets fixes, les résultats se présentent de la façon suivante :

Investigation sur la rédaction de texte potentiellement philosophique selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
le contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	0.9579	9.15	0.0044*	↑
le moment de passation des tests (initial vs final)	2.4116	10.93	0.0021*	↑
la réalisation d'une réponse graphique quelle qu'elle soit	0.2654	0.19	0.6644	↔
réalisation d'une réponse graphique ☉ contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	0.4307	0.50	0.4307	↔

Légende : ☉ : Interaction de variables. p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : Résultat en augmentation. ↔ : Résultat non significatif.

Tab.14- Tests de type III des effets fixes comparant la présence de texte potentiellement philosophique selon le type de classe, le moment de passation et la présence de réponse

graphique, tests initiaux et finaux groupés

Les résultats indiquent un effet significatif du contexte entre les classes pilotes et expérimentales concernant la rédaction de texte potentiellement philosophique : les classes pilotes ont rédigé de façon significative plus de textes potentiellement philosophiques que les classes expérimentales.

De plus, nous observons un écart significatif dans la rédaction de texte potentiellement philosophique entre le test initial et le test final : il y a une augmentation en test final des textes potentiellement philosophiques par rapport au test initial .

En revanche, on constate que la présence de réponse graphique n'est pas significativement liée à la production d'un texte potentiellement philosophique ($p > 5\%$).

De même, l'interaction entre la présence de réponse graphique et le contexte de passation des tests (classes expérimentales vs classes pilotes) n'a pas d'effet significatif ($p > 5\%$) sur la rédaction de texte potentiellement philosophique.

b- Investigation sur le caractère philosophique du texte selon la variable explicative du dessin réaliste

Les tests de type III des effets fixes génèrent les résultats suivants :

Investigation sur la rédaction de texte potentiellement philosophique selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la réalisation d'un dessin réaliste	-0.7829	1.19	0.2830	↔
réalisation d'un dessin réaliste ⚙ moment de passation	-1.4960	1.10	0.2998	↔

Légende : ⚙ : Interaction de variables. p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↔ : Résultat non significatif.

Tab.15- Tests de type III des effets fixes comparant la présence de texte potentiellement philosophique selon la réalisation d'un dessin réaliste et le moment de passation, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

Les résultats indiquent que la présence de dessin réaliste n'est pas significativement liée à la production d'un texte potentiellement philosophique .

De même, l'interaction entre la présence de dessin réaliste et le moment de passation des tests n'a pas d'effet significatif ($p > 5\%$) sur la rédaction de texte potentiellement philosophique.

c- Investigation sur le caractère philosophique du texte selon la variable explicative du dessin figuratif

Les résultats des tests de type III des effets fixes s'organisent ainsi :

Investigation sur la rédaction de texte potentiellement philosophique selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la réalisation d'un dessin figuratif	0.8149	1.29	0.2639	↔
réalisation d'un dessin figuratif ⚙ moment de passation	1.4329	1.01	0.3207	↔

Légende : ⚙ : Interaction de variables. p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↔ : Résultat non significatif.

Tab.16- Tests de type III des effets fixes comparant la présence de texte potentiellement

philosophique selon la réalisation d'un dessin figuratif et le moment de passation, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

On constate que la présence de dessin figuratif n'est pas liée significativement à la rédaction d'un texte potentiellement philosophique.

De plus, les résultats montrent que l'interaction entre la présence de dessin figuratif et le moment de passation des tests n'a pas d'effet significatif sur la rédaction de texte potentiellement philosophique.

d- Investigation sur le caractère philosophique du texte selon la variable explicative du dessin métaphorique

Les Tests de type III des effets fixes génèrent les résultats suivants :

Investigation sur la rédaction de texte potentiellement philosophique selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la réalisation d'un dessin métaphorique	2.1600	7.89	0.0078*	↑
dessin métaphorique ☉ contexte de classes (expérimentales vs pilotes)	-1.4744	3.73	0.0608 (*)	↗

Légende : ☉ : Interaction de variables. *p* significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↗ : tendance à augmentation ($0,05 < p < 0,1$)

Tab.17- Tests de type III des effets fixes comparant la présence de texte potentiellement philosophique selon la réalisation d'un dessin métaphorique et le moment de passation, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

Les résultats indiquent que la présence de dessin métaphorique est positivement liée à la production d'un texte potentiellement philosophique.

De plus, on note un effet d'interaction tendanciel (seuils $0,05 < p < 0,1$) : l'effet de la présence d'un dessin métaphorique sur la rédaction de texte potentiellement philosophique est tendanciellement plus prononcé dans les classes expérimentales que pilotes.

Conclusion sur la recherche de lien entre le type de réponse graphique et le caractère philosophique du texte

La rédaction de texte potentiellement philosophique varie selon le contexte de la classe et le moment de passation du test dans le sens où elle est plus importante en classe pilote et en test final.

En revanche la présence de dessin figuratif ne présage pas du caractère philosophique du texte.

On constate que les élèves des classes pilotes et expérimentales rédigent significativement plus de textes potentiellement philosophiques que ceux des classes contrôle (soit respectivement 33% et 13% vs 5%).

Par ailleurs, les tests des classes pilotes et expérimentales présentent plus de dessin métaphorique que ceux des classes contrôle, respectivement 19% et 13% vs 3%.

Les représentations graphiques sont de type figuratif ou métaphorique si le texte est potentiellement philosophique, et de type réaliste si le texte ne l'est pas. Ce résultat se retrouve pour les tests finaux mais pas pour les tests initiaux, pour les classes expérimentales et pilotes mais pas pour les classes contrôle.

Par conséquent, ces résultats indiquent une corrélation entre le type de réponse graphique et

le caractère philosophique du texte, et corroborent notre hypothèse opérationnelle qui avance la complémentarité entre pensée visuelle et capacité d'abstraction.

III - RECHERCHE DE LIEN ENTRE LE TYPE DE REPRÉSENTATION GRAPHIQUE, LE TYPE DE PENSÉE ET LE TYPE D'APPROCHE DES TEXTES

Dans cette section nous explorons l'hypothèse opérationnelle qui envisage qu'à la différence de la forme uniquement textuelle, la figure permettant au discours d'être recomposé, combiné autrement, elle favoriserait l'émergence d'une pensée plus divergente, non-linéaire qui stimulerait une exploration de la question vers d'autres axes.

Pour cela, nous considérons d'une part, les variables caractérisant une pensée créative (i.e. si le texte présente de la divergence et/ou des figures d'analogie et/ou une interprétation de l'œuvre) et d'autre part, les variables de réponse graphique (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique). Les résultats sont présentés tout d'abord selon l'angle de la pensée créative, puis en contre-champ selon la pensée critique (i.e. si le texte propose au moins deux questions concernant l'œuvre support et/ou au moins une hypothèse et/ou une démarche pour distinguer des concepts), et enfin selon les types d'approche des textes étudiés (univoque, plurivoque et binaire).

1- Comparaison des proportions de textes relevant d'une pensée créative selon le type de réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif, métaphorique) et le contexte de classes, tests initiaux et finaux groupés

Dans un premier temps, nous présentons une comparaison des résultats du test du Khi2 et du test exact de Fischer selon le contexte des différentes classes (contrôle, expérimentales et pilotes).

Contexte de classe	Tests initiaux et finaux groupés	Présence d'un dessin réaliste	Présence d'un dessin figuratif	Présence d'un dessin métaphorique
Classes contrôles	Texte relevant d'une pensée créative	73%	27%	8%
	Texte ne relevant pas d'une pensée créative	67%	29%	0%
	p	0,6328 (ns)	0,9000 (ns)	0,4949 (ns)
Classes expérimentales	Texte relevant d'une pensée créative	73%	37%	8%
	Texte ne relevant pas d'une pensée créative	35%	65%	30%
	p	0,0693 (*)	0,0693 (*)	0,0635 (*)
Classes pilotes	Texte relevant d'une pensée créative	21%	79%	29%
	Texte ne relevant pas d'une pensée créative	39%	59%	17%

p	0,1219 (ns)	0,0868 (*)	0,2544 (ns)
---	-------------	------------	-------------

Légende : (*) : p tendanciellement significatif si $0,05 < p < 0,1$ (ns): p non significatif

Tab.18- Test du Khi2 et du test exact de Fischer comparant la mobilisation d'une pensée créative selon le type de réponses graphiques (réaliste, figuratif, métaphorique) et le contexte de classes, tests initiaux et finaux groupés

a- Dans les classes contrôle

Les résultats nous indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les tests comportant un texte relevant d'une pensée créative ou pas : le type de représentation graphique, qu'elle soit réaliste, figurative ou métaphorique, n'est pas lié à la mobilisation d'une pensée créative dans les classes contrôle.

b- Dans les classes expérimentales

On constate qu'il n'y a pas de corrélation entre la présence d'une réponse graphique et la mobilisation d'une pensée créative.

En revanche, il y a un effet tendanciel de lien entre le type de réponse graphique et la mobilisation d'une pensée créative : ce type de texte est plus souvent accompagné de dessins réalistes (73%) que de dessins figuratifs ou métaphoriques (respectivement 37% et 8%).

c- Dans les classes pilotes

Dans les résultats des tests initiaux et finaux groupés des classes pilotes, il n'y a pas de corrélation sur la présence d'une réponse graphique en général, d'un dessin réaliste ou métaphorique en particulier, et la mobilisation d'une pensée créative.

En revanche, la réalisation d'un dessin figuratif et la mobilisation d'une pensée créative sont associées de manière tendancielle : les textes relevant d'une pensée créative sont plus souvent accompagnés de dessin figuratif (79%) que de dessin réaliste ou métaphorique (respectivement 21% et 29%).

d- Investigation sur la mobilisation d'une pensée créative selon les variables explicatives de réponses graphiques et le contexte des classes, tests initiaux et finaux groupés

• Selon la présence de réponse graphique

Les résultats des tests de type III des effets fixes concernant les variables contextuelles (de classe et de temporalité) et la variable explicative de la présence de réponse graphique se présentent ainsi :

Investigation sur la rédaction d'un texte relevant d'une pensée créative selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la réalisation d'une réponse graphique	0.1049	0.03	0.8575	↔
le contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	-0.7119	9.84	0.0026*	↑
le contexte de classes (pilotes et expérimentales vs contrôle)	-0.1229	0.22	0.6375	↔
le moment de passation des tests (initial vs final)	0.2602	0.38	0.5413	↔

réponse graphique ⊗ contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	0.5037	1.25	0.2687	↔
réponse graphique ⊗ contexte de classes (pilotes et expérimentales vs contrôle)	-0.08253	0.03	0.8742	↔
réponse graphique ⊗ moment de passation	0.1571	0.03	0.8541	↔
moment de passation ⊗ contexte des classes (pilotes vs expérimentales)	0.3256	0.03	0.8575	↔
moment de passation ⊗ contexte des classes (contrôle vs pilotes et expérimentales)	-0.4035	9.84	0.0026*	↑

Légende : ⊗ : Interaction de variables. *p* significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↔ : résultat non significatif

Tab.19- Tests de type III des effets fixes comparant la rédaction de texte relevant d'une pensée créative selon le type de classe, le moment de passation et la présence de réponse graphique, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

Les résultats montrent qu'il n'y a aucun effet de la présence d'une réponse graphique sur la mobilisation d'une pensée créative .

En revanche, on constate un effet significatif du contexte entre les classes pilotes vs expérimentales sur la rédaction de texte relevant d'une pensée créative dont le nombre est plus élevé dans les classes expérimentales que dans les classes pilotes.

Par contre on remarque un effet d'interaction significatif dans la rédaction de texte créatif entre le contexte des classes (contrôle vs pilotes et expérimentales) et le moment de passation (le test initial vs le test final) : dans les classes contrôle, il y a plus de textes relevant d'une pensée créative que dans les classes pilotes et expérimentales en test final.

• Selon la variable explicative du dessin réaliste

Les tests de type III des effets fixes génèrent les résultats suivants :

Investigation sur la rédaction d'un texte relevant d'une pensée créative selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la réalisation d'un dessin réaliste	0.4705	1.32	0.2552	↔
dessin réaliste ⊗ contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	-1.6941	6.79	0.0120*	↑
dessin réaliste ⊗ moment de passation	-0.9542	1.03	0.3151	↔

Légende : ⊗ : Interaction de variables. *p* significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↔ : résultat non significatif

Tab.20- Tests de type III des effets fixes comparant la rédaction de texte relevant d'une pensée créative, selon le type de classe, le moment de passation et la réalisation d'un dessin réaliste, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

Les résultats indiquent que la présence de dessin réaliste n'est pas liée à la rédaction d'un texte relevant d'une pensée créative.

Par contre, la rédaction de texte relevant d'une pensée créative est corrélée significativement à la réalisation d'un dessin réaliste selon le contexte de la classe : elle est plus forte dans les classes expérimentales que dans les classes pilotes.

Enfin, il n'y a pas de différence significative dans la réalisation de dessin réaliste entre le test

initial et le test final.

• Selon la variable explicative du dessin figuratif

Les résultats des tests de type III des effets fixes se présentent ainsi :

Investigation sur la rédaction d'un texte relevant d'une pensée créative selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la réalisation d'un dessin figuratif	-0.1995	0.21	0.6494	↔
dessin figuratif ⊗ contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	1.6881	6.65	0.0130*	↑
dessin figuratif ⊗ le moment de passation	1.1020	1.12	0.2948	↔

Légende : ⊗ : Interaction de variables. p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↔ : résultat non significatif

Tab.21- Tests de type III des effets fixes comparant la rédaction de texte relevant d'une pensée créative, selon le type de classe, le moment de passation et la réalisation d'un dessin figuratif, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

Les résultats montrent que la présence de dessin figuratif n'est pas liée à la rédaction d'un texte relevant d'une pensée créative.

Par contre, nous constatons une interaction significative selon le contexte des classes pilotes ou des classes expérimentales dans l'association de dessin figuratif à un texte relevant d'une pensée créative. Dans les classes pilotes, la rédaction de texte relevant de pensée créative est plus corrélée à la réalisation d'un dessin figuratif dans les classes pilotes que dans les classes expérimentales.

Enfin, il n'y a pas de différence significative dans la réalisation de dessin figuratif entre le test initial et le test final.

• Selon la variable explicative du dessin métaphorique

Investigation sur la rédaction d'un texte relevant d'une pensée créative selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la réalisation d'un dessin métaphorique	-0.2806	0.11	0.7448	↔
dessin métaphorique ⊗ contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	1.1232	3.62	0.0628 (*)	↗
dessin métaphorique ⊗ le moment de passation	0.01916	0.00	0.9908	↔

Légende : ⊗ : Interaction de variables. (*) : p tendanciellement significatif si $0,05 < p < 0,1$

↗ : tendance à augmentation ↔ : résultat non significatif

Tab.22- Tests de type III des effets fixes comparant la rédaction de texte relevant d'une pensée créative, selon le type de classe, le moment de passation et la réalisation d'un dessin métaphorique, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

Selon les tests de type III des effets fixes, la présence de dessin métaphorique n'est pas liée à la rédaction d'un texte relevant d'une pensée créative.

En revanche, la rédaction de texte relevant d'une pensée créative est corrélée de façon tendancielle ($0,05 < p < 0,1$) à l'interaction entre le contexte de la classe (plus forte dans les

classes pilotes qu'expérimentales) et la réalisation d'un dessin métaphorique. Par ailleurs, il n'y a pas de différence significative dans la réalisation de dessin métaphorique entre le test initial et le test final.

Conclusion intermédiaire

Nous constatons qu'il n'y a pas de corrélation dans la rédaction de texte relevant d'une pensée créative et la réalisation d'un type de dessin dans les classes contrôle, alors que l'on remarque un lien entre ces variables dans les classes pratiquant P&C.

En effet, les résultats indiquent que les classes expérimentales ont tendance à associer un dessin réaliste à leur texte quand il relève d'une pensée créative alors que les classes pilotes le complètent significativement avec un dessin figuratif, et tendanciellement avec un dessin métaphorique. Il apparaît que les classes expérimentales utilisent la forme graphique réaliste pour illustrer l'expression langagière tandis que les classes pilotes développent une forme graphique figurative ou métaphorique qui comporte une dimension plus abstraite, ajoutant ainsi une complexité à leur expression.

2- Comparaison des proportions de textes relevant d'une pensée critique selon le type de réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif, métaphorique) et le contexte de classes, tests initiaux et finaux groupés

Nous explorons à présent les données avec la même approche mais selon l'angle de la pensée critique en comparant les résultats du test du Khi2 et du test exact de Fischer selon le contexte des différentes classes (contrôle, expérimentales et pilotes).

Contexte de classe	Tests initiaux et finaux groupés	Présence d'un dessin réaliste	Présence d'un dessin figuratif	Présence d'un dessin métaphorique
Classes contrôles	Texte relevant d'une pensée critique	77%	20%	0%
	Texte ne relevant pas d'une pensée critique	76%	24%	6%
	p	0.9326 (ns)	0.6858 (ns)	0.4931 (ns)
Classes expérimentales	Texte relevant d'une pensée critique	44%	56%	21%
	Texte ne relevant pas d'une pensée critique	68%	32%	4%
	p	0.0688 (*)	0.0688 (*)	0.1215 (ns)
Classes pilotes	Texte relevant d'une pensée critique	11%	89%	26%
	Texte ne relevant pas d'une pensée critique	56%	41%	13%
	p	<.0001**	<.0001**	0.1349 (ns)

--	--	--	--	--

Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

(*) : p tendanciellement significatif si $0,05 < p < 0,1$ **(ns)** : p non significatif

Tab.23- Test du Khi2 et du test exact de Fischer comparant la rédaction de texte relevant d'une pensée critique selon le type de classe et le type de réponse graphique, tests initiaux et finaux groupés

a- Dans les classes contrôle

On constate qu'il n'y a pas de lien significatif entre les tests comportant un texte relevant d'une pensée critique et une réponse graphique quelle qu'elle soit.

b- Dans les classes expérimentales

Les résultats montrent que de façon tendancielle ($0,05 < p < 0,1$), la rédaction d'un texte relevant d'une pensée critique est liée négativement à la réalisation d'un dessin réaliste (68% en cas d'absence de pensée critique) et positivement à la réalisation d'un dessin figuratif (56% en cas de pensée critique).

En revanche, la réalisation de dessin métaphorique n'est pas liée à la mobilisation d'une pensée critique.

c- Dans les classes pilotes

Les résultats indiquent de façon significative que la rédaction d'un texte relevant d'une pensée critique est liée négativement à la réalisation d'un dessin réaliste (56% en cas d'absence de pensée critique) et positivement à la réalisation d'un dessin figuratif (89% en cas de pensée critique).

On constate donc les mêmes résultats que ceux des classes expérimentales sauf que les tendances deviennent significatives dans les classes pilotes.

En revanche, la réalisation de dessin métaphorique n'est pas liée de façon significative à la mobilisation d'une pensée critique.

d- Investigation sur la mobilisation d'une pensée critique selon les variables contextuelles et les variables de réponse graphique, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

• Selon le moment de passation et le contexte de classes

Les résultats des tests de type III des effets fixes concernant les variables contextuelles (de classe et de temporalité) se présentent de la même façon que ceux concernant les textes relevant d'une pensée créative à l'exception des éléments suivants.

Investigation sur la rédaction d'un texte relevant d'une pensée critique selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
le contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	0.1050	0.27	0.6048	↔
moment de passation ⊗ contexte des classes (pilotes vs expérimentales)	-1.0236	9.54	0.0026*	↑

moment de passation ⊗ contexte des classes (contrôle vs pilotes et expérimentales)	0.6965	10.68	0.0015*	↑
--	--------	-------	---------	---

Légende : ⊗ : Interaction de variables. p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation ↔ : résultat non significatif

Tab.24- Tests de type III des effets fixes comparant la rédaction de texte relevant d'une pensée critique selon le moment de passation et le contexte de classes sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

Les résultats indiquent qu'il n'y a pas d'effet significatif du contexte des classes sur la rédaction de texte relevant d'une pensée critique, qu'il s'agisse des classes pilotes vs expérimentales que des classes contrôle vs classes pilotes et expérimentales.

En revanche, on constate un effet d'interaction significatif entre le moment de passation et le contexte de classe.

D'une part, on observe plus de textes relevant d'une pensée critique dans les classes pilotes et expérimentales que dans les classes contrôle en test final.

D'autre part, il y a plus de textes relevant d'une pensée critique dans les classes expérimentales que dans les classes pilotes en test final.

• Selon la variable explicative du dessin réaliste

Les tests de type III des effets fixes génèrent les résultats suivants :

Investigation sur la rédaction d'un texte relevant d'une pensée critique selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la réalisation d'un dessin réaliste	-0.7870	3.56	0.0633 (*)	↗
dessin réaliste ⊗ contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	-1.4280	6.50	0.0130*	↑
dessin réaliste ⊗ contexte de classes (contrôle vs pilotes et expérimentales)	-0.4267	2.35	0.1299	↔
dessin réaliste ⊗ moment de passation	-0.1561	0.03	0.8577	↔

Légende : ⊗ : Interaction de variables. p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↗ : tendance à augmentation. ↔ : résultat non significatif

Tab.25- Tests de type III des effets fixes comparant la rédaction de texte relevant d'une pensée critique selon la réalisation d'un dessin réaliste, le contexte de classe et le moment de passation, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

Les résultats indiquent que la présence de dessin réaliste est liée tendanciellement ($0,05 < p < 0,1$) à la rédaction d'un texte relevant d'une pensée critique.

Par ailleurs, nous observons un effet d'interaction significatif selon le contexte des classes : dans les classes expérimentales, la rédaction de texte relevant d'une pensée critique est corrélée plus fortement à la réalisation d'un dessin réaliste que dans les classes pilotes.

En revanche, il n'y a pas d'effet d'interaction significatif selon le contexte des classes contrôle vs classes pilotes et expérimentales dans la réalisation d'un dessin réaliste.

Enfin, il n'y a pas de différence significative dans la production de dessin réaliste entre le test initial et le test final, toutes classes confondues.

• Selon la variable explicative du dessin figuratif

Les résultats des tests de type III des effets fixes s'organisent ainsi :

Investigation sur la rédaction d'un texte relevant d'une pensée critique selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la réalisation d'un dessin figuratif	0.8096	3.62	0.0613 (*)	↗
dessin figuratif ☼ contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	1.5604	7.30	0.0086*	↑
dessin figuratif ☼ moment de passation	0.2492	0.08	0.7832	↔

Légende : ☼ : Interaction de variables. p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$
 (*) : p tendanciellement significatif si $0,05 < p < 0,1$

↑ : résultat en augmentation. ↗ : tendance à augmentation. ↔ : résultat non significatif

Tab.26- Tests de type III des effets fixes comparant la rédaction de texte relevant d'une pensée critique selon la réalisation d'un dessin figuratif, le contexte de classe et le moment de passation, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

Les résultats montrent que la réalisation de dessin figuratif est liée tendanciellement ($0,05 < p < 0,1$) à la rédaction d'un texte relevant d'une pensée critique.

Par ailleurs, la rédaction d'un texte relevant d'une pensée critique est corrélée de façon significative à la réalisation d'un dessin figuratif plus fortement dans les classes pilotes que dans les classes expérimentales.

Enfin, nous constatons qu'il n'y a pas de différence significative dans la présence d'une expression figurative entre le test initial et le test final.

• Selon la variable explicative du dessin métaphorique

Les résultats des tests de type III des effets fixes se présentent de la façon suivante :

Investigation sur la rédaction d'un texte relevant d'une pensée critique selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la réalisation d'un dessin métaphorique	-0.1240	0.02	0.8979	↔
dessin métaphorique ☼ contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	0.4852	0.51	0.4791	↔
dessin métaphorique ☼ moment de passation	0.8848	0.24	0.6230	↔

Légende : ☼ : Interaction de variables. p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↔ : résultat non significatif.

Tab.27- Tests de type III des effets fixes comparant la rédaction de texte relevant d'une pensée critique selon la réalisation d'un dessin métaphorique, le contexte de classe et le moment de passation, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

On remarque que la présence de dessin métaphorique n'est pas liée à la rédaction d'un texte relevant d'une pensée critique.

De même, les résultats montrent qu'il n'y a pas d'interaction significative selon le contexte des classes pilotes vs classes expérimentales dans la production de dessin métaphorique.

Par ailleurs, il n'y a pas de différence significative dans la réalisation de dessin métaphorique entre le test initial et le test final, toutes classes confondues.

Conclusion intermédiaire

Nous observons qu'il n'y a pas corrélation dans la rédaction de texte relevant d'une pensée critique et la réalisation d'un type de dessin dans les classes contrôle, alors que l'on remarque

un lien entre ces variables dans les classes pratiquant P&C.

En effet, les résultats montrent que les classes expérimentales ont tendance ($0,05 < p < 0,1$), à associer un dessin figuratif à leur texte quand il relève d'une pensée critique alors que les classes pilotes le complètent significativement avec un dessin figuratif.

3- Comparaison des proportions de textes à l'approche univoque selon le type de réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif, métaphorique) et le contexte de classes, tests initiaux et finaux groupés

Globalement les résultats du test exact de Fischer et du test du Khi 2 se présentent de la façon suivante :

Contexte de classe	Tests initiaux et finaux groupés	Présence d'un dessin réaliste	Présence d'un dessin figuratif	Présence d'un dessin métaphorique
Classes contrôles	Texte à l'approche univoque	77%	18%	5%
	Texte sans approche univoque	63%	38%	4%
	p	0.2767 (ns)	0.1461(ns)	1.0000 (ns)
Classes expérimentales	Texte à l'approche univoque	61%	39%	0%
	Texte sans approche univoque	28%	72%	44%
	p	0.0350*	0.0350*	0.0005*
Classes pilotes	Texte à l'approche univoque	55%	45%	0%
	Texte sans approche univoque	17%	80%	37%
	p	0.0008*	0.0020*	0.0002*

Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$. (ns) : p non significatif

Tab.28- Test du Khi2 et du test exact de Fischer concernant la rédaction de texte à l'approche univoque selon le type de classe et le type de réponse graphique, tests initiaux et finaux groupés

a- Dans les classes contrôle

Les résultats indiquent que la rédaction d'un texte à l'approche univoque n'est pas liée significativement à la présence de réponse graphique, quelle qu'elle soit (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique).

b- Dans les classes expérimentales

Les résultats montrent que les textes à l'approche univoque sont significativement plus

souvent accompagnés d'un dessin réaliste que les textes non univoques (respectivement 61% vs 28%).

En revanche, on observe que les textes à l'approche univoque sont moins souvent accompagnés de façon significative d'un dessin figuratif que les autres types de textes (respectivement 39% vs 72%).

Enfin, les textes univoques ne sont pas accompagnés par de dessin métaphorique de façon significative.

c- Dans les classes pilotes

On constate que la rédaction d'un texte univoque n'est pas liée à la présence d'une réponse graphique.

Nous observons que les textes à l'approche univoque sont significativement plus accompagnés par des dessins réalistes que les textes non univoques (respectivement 55% vs 17%).

Les résultats montrent que les textes à l'approche univoque sont significativement moins accompagnés par des dessins figuratifs que les autres types de textes (respectivement 45% vs 80 %).

Enfin, les textes à l'approche univoque ne sont pas accompagnés de dessin métaphorique.

Conclusion intermédiaire

Dans les classes pilotes et expérimentales, les résultats indiquent un lien entre le type de représentation graphique et la forme d'approche textuelle univoque. Les représentations graphiques sont majoritairement de type réaliste, et dans une moindre mesure de type figuratif. De plus, les dessins métaphoriques ne sont pas du tout corrélés à cette forme d'approche textuelle.

En revanche, dans les classes contrôle, la rédaction d'un texte à l'approche univoque n'est pas liée à la présence d'une réponse graphique, quelle qu'elle soit (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique).

d- Investigation sur l'approche univoque des textes selon les variables contextuelles et les variables de réponse graphique, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

• Selon la variable explicative de la présence de réponse graphique, le contexte de classes et le moment de passation

Les résultats des tests de type III des effets fixes se présentent ainsi :

Investigation sur la rédaction d'un texte à l'approche univoque selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la réalisation d'une réponse graphique	-0.4822	0.61	0.4386	↔
le contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	-0.6542	6.03	0.0170*	↑
le contexte de classes (pilotes et expérimentales vs contrôle)	0.1673	1.06	0.3083	↔
le moment de passation des tests (initial vs final)	-1.5322	11.70	0.0011*	↓
réalisation d'une réponse graphique ☼ contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	-0.6587	1.55	0.2181	↔
réalisation d'une réponse graphique ☼	-2.5846	6.69	0.0121*	↓

moment de passation				
---------------------	--	--	--	--

Légende : \otimes : Interaction de variables. p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↓ : résultat en diminution. ↔ : résultat non significatif.

Tab.29- Tests de type III des effets fixes comparant une approche univoque des textes selon la présence de réponse graphique, le moment de passation et le contexte de classes, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

Les résultats indiquent que la présence de réponse graphique n'est pas significativement liée à la rédaction de texte à l'approche univoque.

Nous constatons un effet significatif du contexte de classes : les classes expérimentales ont rédigé plus de textes à l'approche univoque que les classes pilotes.

En revanche, il n'y a pas d'effet significatif du contexte entre les classes contrôle vs classes expérimentales et pilotes sur la rédaction de ce type de texte.

Les résultats montrent que la rédaction de textes à l'approche univoque varie de façon significative entre le test initial et le test final : il y a une diminution significative de leur nombre dans le test final.

Par ailleurs, nous constatons que l'interaction entre la présence de réponse graphique et le contexte de classes (pilotes vs expérimentales) n'a pas d'effet significatif sur la rédaction de textes à l'approche univoque.

Enfin, nous observons une interaction significative entre la présence de réponse graphique et le moment de passation : en test final, plus on relève des réponses graphiques et moins on constate de textes univoques.

Comme nous le verrons par la suite, ce résultat est à considérer en fonction des différentes formes de dessin qui deviennent plus abstraits, mais aussi des textes qui se complexifient au fil de l'expérience.

• Selon la variable explicative du dessin réaliste

Les résultats des tests de type III des effets fixes s'organisent ainsi :

Investigation sur la rédaction d'un texte à l'approche univoque selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la réalisation d'un dessin réaliste	0.8524	3.74	0.0593 (*)	↗
dessin réaliste \otimes moment de passation	0.5613	0.24	0.6282	↔

Légende : \otimes : Interaction de variables. p tendanciellement significatif : (*) si $0,05 < p < 0,1$

↗ : tendance à augmentation. ↔ : résultat non significatif.

Tab.30- Tests de type III des effets fixes comparant une approche univoque des textes selon la réalisation d'un dessin réaliste et le moment de passation, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

La présence de dessin réaliste est tendanciellement et positivement liée à la rédaction d'un texte avec une approche univoque ($0,05 < p < 0,1$).

Par contre, l'interaction entre la présence de dessin réaliste et le moment de passation des tests n'a pas d'effet significatif sur la rédaction de texte univoque.

• Selon la variable explicative du dessin figuratif

Les tests de type III des effets fixes génèrent les résultats suivants :

Investigation sur la rédaction d'un texte à l'approche univoque selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la réalisation d'un dessin figuratif	-0.8289	3.42	0.0708 (*)	↘
dessin figuratif ⊗ moment de passation	-0.5940	0.24	0.6230	↔

Légende : ⊗ : Interaction de variables. p tendanciellement significatif : (*) si $0,05 < p < 0,1$
 ↘ : tendance à diminution. ↔ : résultat non significatif.

Tab.31- Tests de type III des effets fixes comparant une approche univoque des textes selon la réalisation d'un dessin figuratif et le moment de passation, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

La présence de dessin figuratif est tendanciellement et négativement liée à la rédaction d'un texte avec une approche univoque ($0,05 < p < 0,1$) : plus on relève de dessins figuratifs, moins on constate de textes à l'approche univoque.

Les résultats indiquent que l'interaction entre la réalisation de dessin figuratif et le moment de passation des tests n'a pas d'effet sur la rédaction de texte univoque ($p > 5\%$).

• Selon la variable explicative du dessin métaphorique

Les résultats des tests de type III des effets fixes se présentent de la façon suivante :

Investigation sur la rédaction d'un texte à l'approche univoque selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la réalisation d'un dessin métaphorique	-2.7035	6.18	0.0164*	↓
dessin métaphorique ⊗ contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	0.1595	0.02	0.8870	↔

Légende : ⊗ : Interaction de variables. p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$
 ↓ : résultat en diminution. ↔ : résultat non significatif.

Tab.32- Tests de type III des effets fixes comparant une approche univoque des textes selon la réalisation d'un dessin métaphorique et le moment de passation, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

On constate que la réalisation de dessin métaphorique est, de façon significative ($p < 5\%$), liée négativement à la rédaction de texte à l'approche univoque : plus on observe de dessins métaphoriques, moins on relève de textes à l'approche univoque.

D'autre part, les résultats montrent que l'interaction entre la présence de dessin métaphorique et le contexte de classes (expérimentales vs pilotes) n'a pas d'effet sur la rédaction de texte à l'approche univoque.

Conclusion intermédiaire

Dans les classes contrôle, la rédaction d'un texte à l'approche univoque n'est pas liée à la présence d'une réponse graphique, quelle qu'elle soit (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique).

En revanche, dans les classes pilotes et expérimentales, on constate un lien entre le type de représentation graphique et la forme d'approche textuelle univoque : les représentations graphiques sont majoritairement de type réaliste, et dans une moindre mesure de type figuratif. Par ailleurs, les dessins métaphoriques ne sont pas du tout corrélés à cette forme d'approche textuelle.

4- Comparaison des proportions de textes à l'approche plurivoque selon le type de réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif, métaphorique) et le contexte de classes, tests initiaux et finaux groupés

Globalement les résultats du test exact de Fischer et du test du Khi 2 se présentent de la façon suivante :

Contexte de classe	Tests initiaux et finaux groupés	Présence d'un dessin réaliste	Présence d'un dessin figuratif	Présence d'un dessin métaphorique
Classes contrôles	Texte à l'approche plurivoque	60%	40%	0%
	Texte sans approche plurivoque	72%	25%	6%
	p	0.4646 (ns)	0.4646 (ns)	1.0000 (ns)
Classes expérimentales	Texte à l'approche plurivoque	100%	0%	0%
	Texte sans approche plurivoque	44%	56%	21%
	p	0.2085 (ns)	0.2085 (ns)	1.0000 (ns)
Classes pilotes	Texte à l'approche plurivoque	19%	81%	38%
	Texte sans approche plurivoque	37%	61%	17%
	p	0.1714 (ns)	0.1361 (ns)	0.0911 (*)

Légende : (*) p tendanciellement significatif si $0,05 < p < 0,1$. (ns) : p non significatif

Tab.33- Test exact de Fischer et test du Khi 2 comparant la rédaction de texte à l'approche plurivoque selon le type de classe et le type de réponse graphique, tests initiaux et finaux groupés

a- Dans les classes contrôle

Les résultats montrent que la rédaction d'un texte à l'approche plurivoque n'est pas liée significativement à la présence de réponse graphique, quelle qu'elle soit (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique).

b- Dans les classes expérimentales

On constate que dans les classes expérimentales il n'y a pas de lien significatif entre le type de représentation graphique et la forme d'approche textuelle plurivoque.

c- Dans les classes pilotes

Les résultats indiquent que les textes à l'approche plurivoque sont accompagnés

tendanciellement ($0,05 < p < 0,1$) d'un dessin métaphorique, dans une proportion de 38%.

d- Investigation sur l'approche plurivoque des textes selon les variables contextuelles et les variables de réponse graphique, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

• Selon la variable explicative de la présence de réponse graphique, le contexte de classes et le moment de passation

Les tests de type III des effets fixes génèrent les résultats suivants :

Investigation sur la rédaction d'un texte à l'approche plurivoque selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la réalisation d'une réponse graphique	0.6562	0.52	0.4720	↔
le contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	-0.1006	0.06	0.8147	↔
le moment de passation des tests (initial vs final)	1.9656	6.69	0.0121*	↑
réalisation d'une réponse graphique ⊗ contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	1.7820	4.54	0.0372*	↑
réalisation d'une réponse graphique ⊗ moment de passation	-1.8637	1.13	0.2914	↔

Légende : ⊗ : Interaction de variables. p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↔ : résultat non significatif.

Tab.34- Tests de type III des effets fixes comparant une approche plurivoque des textes selon la présence de réponse graphique, le moment de passation et le contexte de classes, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

Les résultats indiquent que la présence de réponse graphique n'est pas significativement liée à la rédaction de texte à l'approche plurivoque.

De plus, il n'y a pas d'effet significatif du contexte de passation entre les classes pilotes et expérimentales sur la rédaction de texte à l'approche plurivoque.

En revanche, les résultats montrent que la rédaction de texte à l'approche plurivoque varie de façon significative entre le test initial et le test final : il y a une augmentation significative de leur proportion dans le test final.

De même, on observe que l'interaction entre la présence de réponse graphique et le contexte de classes (expérimentales vs pilotes) a un effet significatif sur la rédaction de texte à l'approche plurivoque : ce lien est plus fort dans classes pilotes.

Enfin, on constate que l'interaction entre la présence de réponse graphique et le moment de passation des tests n'a pas d'effet significatif sur la rédaction de texte à l'approche plurivoque.

• Selon la variable explicative du dessin réaliste

Les résultats des tests de type III des effets fixes s'organisent ainsi :

Investigation sur la rédaction d'un texte à l'approche plurivoque selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la réalisation d'un dessin réaliste	0.5491	0.46	0.5020	↔
dessin réaliste ⊗ moment de passation	-2.6149	3.75	0.0586 (*)	↘

Légende : ⊗ : Interaction de variables. (*) : p tendanciellement significatif si $0,05 < p < 0,1$

↘ : tendance à diminution. ↔ : résultat non significatif.

Tab.35- Tests de type III des effets fixes comparant une approche plurivoque des textes selon

la réalisation d'un dessin réaliste, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

On constate que la présence de dessin réaliste n'est pas liée à la rédaction d'un texte à l'approche plurivoque.

L'interaction entre la présence de dessin réaliste et le moment de passation des tests a un effet tendanciel négatif sur la rédaction de texte à l'approche plurivoque ($0,05 < p < 0,1$) : en test final, le dessin réaliste est tendanciellement moins lié à la rédaction de textes à l'approche plurivoque.

• **Selon la variable explicative du dessin figuratif**

Les tests de type III des effets fixes génèrent les résultats suivants :

Investigation sur la rédaction d'un texte à l'approche plurivoque selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la réalisation d'un dessin figuratif	-0.4951	0.37	0.5449	↔
dessin figuratif ☉ contexte de classes (expérimentales vs pilotes)	1.9356	3.33	0.0743 (*)	↗
dessin figuratif ☉ moment de passation	2.5206	3.47	0.0684(*)	↗

Légende : ☉ : *Interaction de variables.* (*) : p tendanciellement significatif si $0,05 < p < 0,1$
 ↗ : tendance à augmentation. ↔ : résultat non significatif.

Tab.36- Tests de type III des effets fixes comparant une approche plurivoque des textes selon la réalisation d'un dessin figuratif, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

On constate que la présence de dessin figuratif n'est pas liée significativement à la rédaction d'un texte à l'approche plurivoque.

Cependant les résultats indiquent une corrélation tendanciellement plus forte ($0,05 < p < 0,1$) entre le dessin figuratif et la rédaction de texte à l'approche plurivoque dans les classes pilotes que dans les classes expérimentales.

Les résultats montrent que la corrélation est tendanciellement positive ($0,05 < p < 0,1$) entre le dessin figuratif et la rédaction de texte à l'approche plurivoque dans le test final.

• **Selon la variable explicative du dessin métaphorique**

Les résultats des tests de type III des effets fixes se présentent ainsi :

Investigation sur la rédaction d'un texte à l'approche plurivoque selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la réalisation d'un dessin métaphorique	0.1675	0.07	0.7923	↔
dessin métaphorique ☉ contexte de classes (expérimentales vs pilotes)	0.8491	1.16	0.2869	↔

Légende : ☉ : *Interaction de variables.* p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$
 ↔ : résultat non significatif.

Tab.37- Tests de type III des effets fixes comparant une approche plurivoque des textes selon la réalisation d'un dessin métaphorique, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

On constate que la présence de dessin métaphorique n'est pas liée à la rédaction d'un texte à

l'approche plurivoque.

Les résultats montrent que l'interaction entre la présence de dessin métaphorique et le contexte de classes (expérimentales vs pilotes) n'a pas d'effet significatif sur la rédaction de texte à l'approche plurivoque.

Conclusion intermédiaire

Dans les classes contrôle et expérimentales, on constate que la rédaction d'un texte à l'approche plurivoque n'est pas liée à la présence de réponse graphique, quelle qu'elle soit (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique).

En revanche, dans les classes pilotes, la rédaction d'un texte à l'approche plurivoque est corrélée tendanciellement à la réalisation d'un dessin métaphorique.

5- Comparaison des proportions de textes à l'approche binaire selon le type de réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif, métaphorique) et le contexte de classes, tests initiaux et finaux groupés

Globalement les résultats du test exact de Fischer et du test du Khi 2 se présentent de la façon suivante :

Contexte de classe	Tests initiaux et finaux groupés	Présence d'un dessin réaliste	Présence d'un dessin figuratif	Présence d'un dessin métaphorique
Classes contrôles	Texte à l'approche binaire	33%	67%	0%
	Texte sans approche binaire	72%	26%	5%
	p	0.2158 (ns)	0.1884 (ns)	1.0000 (ns)
Classes expérimentales	Texte à l'approche binaire	19%	81%	50%
	Texte sans approche binaire	64%	36%	0%
	p	0.0046*	0.0046*	0.0001*
Classes pilotes	Texte à l'approche binaire	20%	80%	40%
	Texte sans approche binaire	38%	60%	14%
	p	0.1475 (ns)	0.1113 (ns)	0.0249*

Légende : p significatif * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$. (ns) : p non significatif

Tab. 38- Test exact de Fischer et test du Khi 2 comparant la rédaction de texte à l'approche binaire selon le type de classe et le type de réponse graphique, tests initiaux et finaux groupés

a- Dans les classes contrôle

Les résultats indiquent que la rédaction d'un texte à l'approche binaire n'est pas liée significativement à la présence de réponse graphique, quelle qu'elle soit (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique).

Il n'y a donc pas de lien entre le type de représentation graphique et la forme d'approche textuelle binaire, mais il faut noter que les effectifs trop faibles ne permettent pas de conclure avec certitude.

b- Dans les classes expérimentales

Les résultats montrent que la rédaction d'un texte à l'approche binaire n'est pas liée significativement à la réalisation de dessin réaliste.

En revanche, les textes à l'approche binaire sont significativement accompagnés de dessin figuratif, soit 81% vs 36% pour les autres types de textes.

Dans une moindre mesure, on observe de même une corrélation entre la rédaction de textes à l'approche binaire et la réalisation de dessin métaphorique, soit un texte binaire sur deux est accompagné de dessin métaphorique.

c- Dans les classes pilotes

La rédaction d'un texte à l'approche binaire n'est pas corrélée à la présence de réponse graphique, dans sa forme réaliste ou figurative.

Par contre, les résultats indiquent que les textes binaires sont accompagnés de façon significative d'un dessin métaphorique, soit 40% vs 14% pour les autres types de textes.

d- Investigation sur l'approche binaire des textes selon les variables contextuelles et les variables de réponse graphique, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

• Selon la variable explicative de la présence de réponse graphique, le contexte de classes et le moment de passation

Les résultats des tests de type III des effets fixes se présentent ainsi :

Investigation sur la rédaction d'un texte à l'approche binaire selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la réalisation d'une réponse graphique	1.9275	7.98	0.0063*	↑
le contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	0.1951	0.19	0.6640	↔
le contexte de classes (contrôle vs pilotes et expérimentales)	0.7182	10.33	0.0021*	↑
le moment de passation des tests (initial vs final)	3.6612	17.74	<.0001**	↑
moment de passation ✪ contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	0.1994	0.05	0.8243	↔

Légende : ✪ : Interaction de variables. p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↔ : résultat non significatif.

Tab.39- Tests de type III des effets fixes comparant une approche binaire des textes selon la présence de réponse graphique, le moment de passation et le contexte de classes, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

Les résultats indiquent que la présence de réponse graphique est liée significativement à la rédaction de texte à l'approche binaire.

Par contre, nous constatons qu'il n'y a pas d'effet significatif du contexte entre les classes pilotes et expérimentales sur la rédaction de texte à l'approche binaire.

Nous observons cependant un effet significatif du contexte sur la rédaction de texte à l'approche binaire : les classes pilotes et expérimentales rédigent plus de textes à l'approche binaire que les classes contrôle.

De même, la rédaction de texte binaire augmente de façon significative entre le test initial et le test final.

Enfin, les résultats montrent qu'il n'y a pas d'effet d'interaction significatif dans la rédaction de texte binaire entre le contexte des classes (pilotes vs expérimentales) et le moment de passation (le test initial vs le test final).

• **Selon la variable explicative du dessin réaliste**

Les résultats des tests de type III des effets fixes s'organisent ainsi :

Investigation sur la rédaction d'un texte à l'approche binaire selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la réalisation d'un dessin réaliste	-0.6178	1.24	0.2708	↔
le contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	-0.02539	0.00	0.9566	↔
le contexte de classes (contrôle vs pilotes et expérimentales)	0.6144	6.78	0.0120*	↑
le moment de passation des tests (initial vs final)	3.3322	13.91	0.0005*	↑
moment de passation ⊗ contexte de classes (pilotes vs expérimentales)	0.05040	0.00	0.9563	↔

Légende : ⊗ : Interaction de variables. p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↔ : résultat non significatif.

Tab.40- Tests de type III des effets fixes comparant une approche binaire des textes selon la réalisation d'un dessin réaliste, le moment de passation et le contexte de classes, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

On constate que la présence de dessin réaliste n'est pas liée significativement à la rédaction d'un texte à l'approche binaire.

De même, il n'y a pas d'effet du contexte entre les classes pilotes et expérimentales sur la rédaction de texte binaire.

En revanche, les résultats indiquent un effet significatif du contexte sur la rédaction de texte binaire : les classes expérimentales et pilotes en rédigent plus que les classes contrôle.

De plus, on observe une augmentation significative de ce type de texte dans le test final.

Enfin, les résultats montrent qu'il n'y a pas d'effet d'interaction significatif dans la rédaction de texte binaire entre le contexte des classes (pilotes vs expérimentales) et le moment de passation (le test initial vs le test final).

• **Selon la variable explicative du dessin figuratif**

Les tests de type III des effets fixes génèrent les résultats suivants :

Investigation sur la rédaction d'un texte à l'approche binaire selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la réalisation d'un dessin figuratif	0.5525	0.92	0.3412	↔
le contexte de classes (expérimentales vs pilotes)	0.08756	0.04	0.8515	↔
le contexte de classes (contrôle vs expérimentales et pilotes)	0.6484	7.36	0.0091*	↑
dessin figuratif ⊗ moment de passation	3.3448	13.49	0.0006*	↑
dessin figuratif ⊗ contexte de classes (expérimentales vs pilotes)	-0.9957	2.38	0.1291	↔
dessin figuratif ⊗ contexte de classes (contrôle vs expérimentales et pilotes)	0.4229	0.19	0.6622	↔

Légende : ⊗ : Interaction de variables. p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↔ : résultat non significatif.

Tab.41- Tests de type III des effets fixes comparant une approche binaire des textes selon la réalisation d'un dessin figuratif, le moment de passation et le contexte de classes, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

On constate que la réalisation de dessin figuratif n'est pas liée de façon significative à la rédaction d'un texte à l'approche binaire.

De même, il n'y a pas d'effet significatif du contexte entre les classes pilotes vs expérimentales sur la production de texte binaire.

Les résultats indiquent que la rédaction de texte avec une approche binaire est corrélée significativement au contexte des classes : ils sont davantage produits dans les classes expérimentales et pilotes que dans les classes contrôle.

De même, on constate que les textes avec une approche binaire représentent une part plus importante en test final de façon significative.

Par ailleurs, l'interaction entre la réalisation de dessin figuratif et le contexte de classes n'a pas d'effet significatif sur la rédaction de texte à l'approche binaire.

• Selon la variable explicative du dessin métaphorique

Les résultats des tests de type III des effets fixes se présentent ainsi :

Investigation sur la rédaction d'un texte à l'approche binaire selon :	estimation	valeur F	p	Résultat
la réalisation d'un dessin métaphorique	1.6804	4.41	0.0407*	↑
dessin métaphorique ⊗ contexte de classes (expérimentales vs pilotes)	-1.6871	3.82	0.0563 (*)	↗
contexte de classes (expérimentales vs pilotes) ⊗ moment de passation	0.3132	0.12	0.7357	↔

Légende : ⊗ : Interaction de variables. p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

(*) : p tendanciellement significatif si $0,05 < p < 0,1$

↑ : résultat en augmentation. ↗ : tendance à augmentation. ↔ : résultat non significatif.

Tab. 42- Tests de type III des effets fixes comparant une approche binaire des textes selon la réalisation d'un dessin métaphorique, le moment de passation et le contexte de classes, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés

Globalement la réalisation de dessin métaphorique est liée significativement ($p < 5\%$) à la rédaction d'un texte à l'approche binaire.

Les résultats montrent un effet tendanciel ($0,05 < p < 0,1$) d'interaction entre le contexte des classes pilotes vs expérimentales et la réalisation de dessin métaphorique : dans les classes expérimentales, ce type de texte est plus corrélé à la réalisation d'un dessin métaphorique que dans les classes pilotes.

Enfin, on constate qu'il n'y a pas d'effet d'interaction significatif ($p > 5\%$) dans la rédaction de texte binaire entre le contexte des classes (pilotes vs expérimentales) et le moment de passation (le test initial vs le test final).

Conclusion intermédiaire

La rédaction de texte avec une approche binaire est corrélée au contexte des classes : ils sont davantage produits dans les classes expérimentales et pilotes que dans les classes contrôle; et au moment de passation des tests : ils représentent une part plus importante en test final.

Dans les classes contrôle, on constate que la rédaction d'un texte à l'approche binaire n'est pas liée à la présence de réponse graphique, quelle qu'elle soit (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique).

En revanche, dans les classes expérimentales, la rédaction d'un texte à l'approche binaire est corrélée massivement à la réalisation d'un dessin figuratif, et d'un dessin métaphorique à un niveau moins important. Alors que dans les classes pilotes, ce type de texte est corrélé majoritairement à la réalisation d'un dessin métaphorique.

Conclusion sur la recherche de lien entre le type de représentation graphique, le type de pensée et le type d'approche des textes

Si l'on revient à l'hypothèse opérationnelle concernant la recherche de lien entre la pensée créative et le type de réponse graphique, nous constatons que les classes pratiquant P&C ont associé le même type de dessin à leur texte qu'il relève indifféremment d'une pensée créative ou d'une pensée critique. D'une part, les classes pilotes ont majoritairement associé un dessin figuratif dans les deux cas (à 79% en cas de pensée créative et à 89% en cas de pensée critique). D'autre part, les classes expérimentales ont associé un dessin réaliste à 73% en cas de pensée créative, et à 44% en cas de pensée critique; et un dessin figuratif à 56% en cas de pensée critique.

Par contre, nous relevons que l'approche du texte détermine significativement le type de réponse graphique dans les classes pilotes et expérimentales. Ainsi l'approche univoque est surtout corrélée à un dessin réaliste, l'approche plurivoque à un dessin métaphorique et l'approche binaire à un dessin figuratif ou métaphorique.

Il apparaît donc que la dimension divergente de ces dessins complète, par leur implicite, leur ambivalence et leur polysémie, la complexité de la réflexion. Alors qu'une approche univoque du texte ne considérant qu'un point de vue est corrélée à un dessin réaliste qui assure donc une fonction illustrative du propos, donnant peu de place à une pensée divergente. Il est d'ailleurs à noter que la proportion de textes univoques est bien moindre en fin d'expérimentation.

Enfin, nous soulignons par ailleurs que dans les classes contrôle, il n'y a pas de corrélation entre l'approche des textes et les réponses graphiques. C'est pourquoi nous supposons que les résultats des classes pilotes et expérimentales s'expliquent par la pratique du dispositif.

IV - RECHERCHE DE LIEN ENTRE LE TYPE D'EXPRESSION GRAPHIQUE ET LA CAPACITÉ D'ABSTRACTION

Dans cette section, nous explorons l'hypothèse opérationnelle qui avance que la pratique de P&C développerait une capacité d'abstraction des élèves qui produiraient par conséquent une expression graphique plutôt de l'ordre de la transposition ou de la métaphorisation que de l'illustration.

À cette fin, nous examinons une variable qui indique s'il y a un lien ou pas entre la réflexion menée sur l'œuvre et l'expression graphique de cette réflexion, et si oui sous quelle forme (illustration, transposition, métaphorisation). Plus précisément, cette variable renseigne sur le lien qui peut s'établir entre la capacité réflexive des élèves (développée dans les hypothèses de compréhension et le questionnement sur l'œuvre en réponse aux consignes¹⁴⁵ 3, 6, 9 des tests) et l'expression graphique de cette réflexion (réponses à la consigne¹⁴⁶ 10 du test initial et 12 du test final).

Nous considérons qu'il y a une réponse graphique sans lien avec la réflexion si les élèves n'ont pas rédigé de texte référentiel en réponse à la consigne 6, et donc le lien est invérifiable ou si la réalisation graphique ne présente aucun lien manifeste avec les idées développées aux questions susmentionnées.

L'illustration correspond à une représentation "littérale" de l'hypothèse de compréhension de l'œuvre. Dans ce cas il s'agit souvent d'une interprétation au sens propre, réaliste de la scène figurée dans l'œuvre ou bien juste une illustration de la question.

La transposition de l'hypothèse de compréhension de l'œuvre renvoie à un autre univers graphique que celui de l'œuvre-support en établissant une analogie que l'on pourrait nommer *métaphorisation exogène*. Cela suppose une capacité d'abstraction car l'analogie demande de chercher les points communs entre les deux univers : 1) l'univers des mots donc d'ordre langagier selon les réponses aux questions; et 2) l'univers des dessins, d'ordre iconique avec l'expression graphique.

Dans le cas d'une métaphorisation de l'hypothèse de compréhension, la réponse graphique fait référence à l'œuvre-support, en ce sens on pourrait qualifier la métaphorisation d'*endogène*. Par exemple, la lumière figurant le bien et l'ombre évoquant le mal, en résonance avec le traitement binaire de la lumière dans le tableau de Vallotton, œuvre-support du test initial (2016-2017). Il y a ici une sorte de condensation de la réflexion, la généralisation de la réflexion se faisant à travers une métaphore visuelle. Ou bien la métaphorisation peut concerner la globalité de l'univers de l'œuvre, intégrant tous les éléments graphiques la composant. De sorte que la transposition et la métaphorisation témoignent également d'une pensée créative, voire symbolique.

¹⁴⁵ Rappel des consignes en lien avec l'œuvre support :

- **3)** *Qu'est-ce que tu comprends de cette œuvre ? Qu'est-ce que l'artiste a voulu dire d'après toi ?*
- **6)** *Note tes idées principales pour explorer cette question. Tu peux aussi imaginer d'autres points de vue que le tien, donner des exemples pour illustrer ta réflexion.*
- **9)** *Explique ton choix. (Suite à la consigne portant sur le choix d'un univers graphique).*

¹⁴⁶ Rappel de la consigne en lien avec l'expression graphique de la réflexion :

- **10)** *Dessine à ta façon l'univers que tu as choisi, et place tes mots-clés judicieusement à l'intérieur de cet univers. Fais un peu comme si c'était une carte de géographie. Tu peux utiliser des crayons de couleurs.*

1- Comparaison des différentes expressions graphiques selon le lien avec la réflexion développée, selon le contexte des classes et selon le moment de passation

a- Dans les tests initiaux

Tout d'abord, nous comparons les résultats des tests initiaux selon le contexte des classes à travers les graphiques suivants :

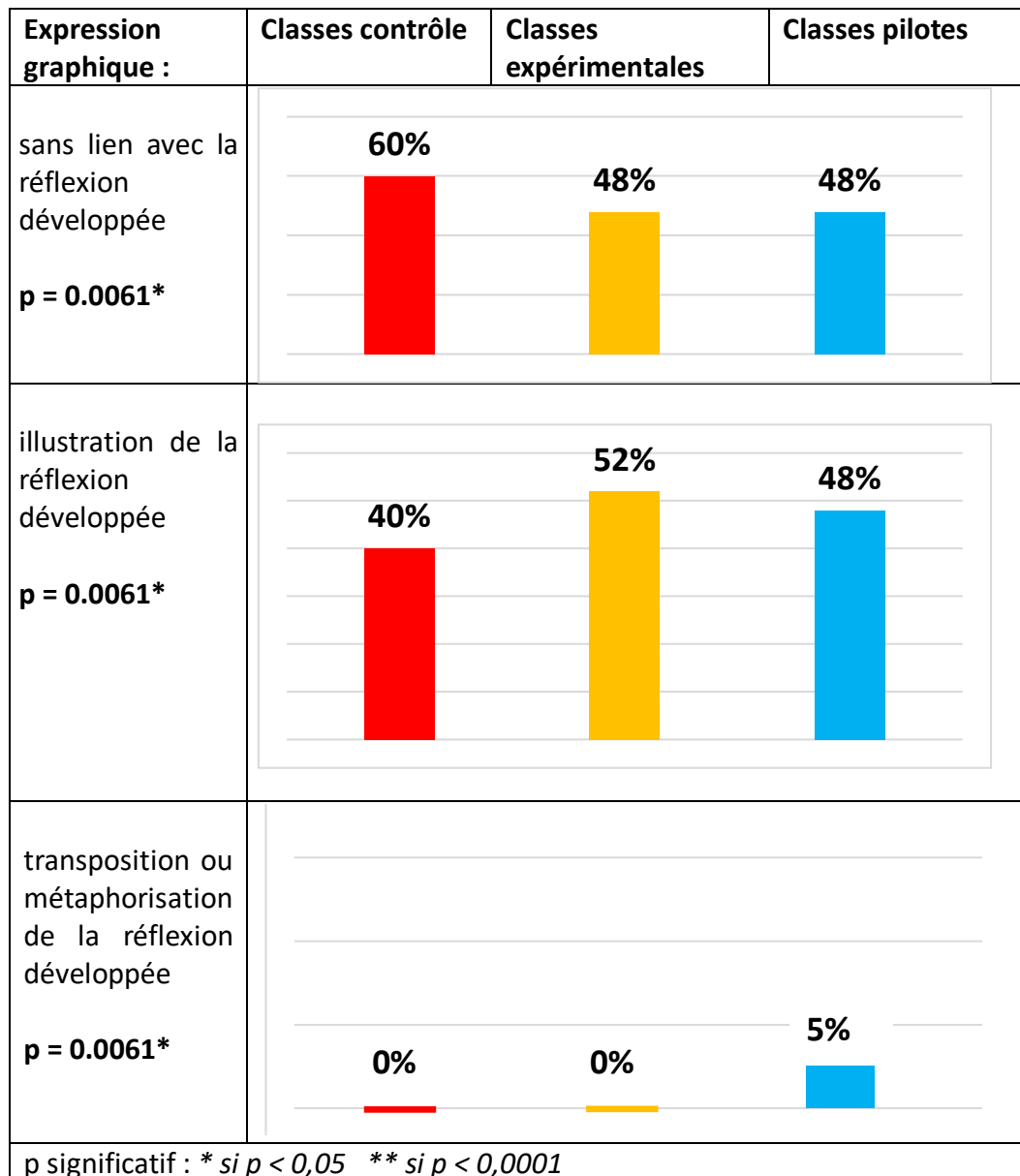


Fig.84 Comparatif des types d'expressions graphiques selon le type de classes, en test initial

On constate la proportion de réponses graphiques sans lien avec la réflexion menée est plus importante dans les classes contrôle que dans les classes expérimentales et pilotes (respectivement 60% vs 48%).

Les tests initiaux des classes expérimentales et pilotes comportent de façon significative plus d'expressions graphiques relevant de l'illustration que les classes contrôle (respectivement

52% et 48% vs 40%).

Les résultats indiquent que les tests initiaux des classes pilotes comportent significativement plus d'expressions graphiques relevant de la transposition et de la métaphorisation que les classes expérimentales et contrôle (respectivement 5% vs 0%). Du reste, cette forme graphique est très peu fréquente.

b- Dans les tests finaux

À présent, les graphiques suivants présentent les résultats des tests finaux selon le contexte des classes :

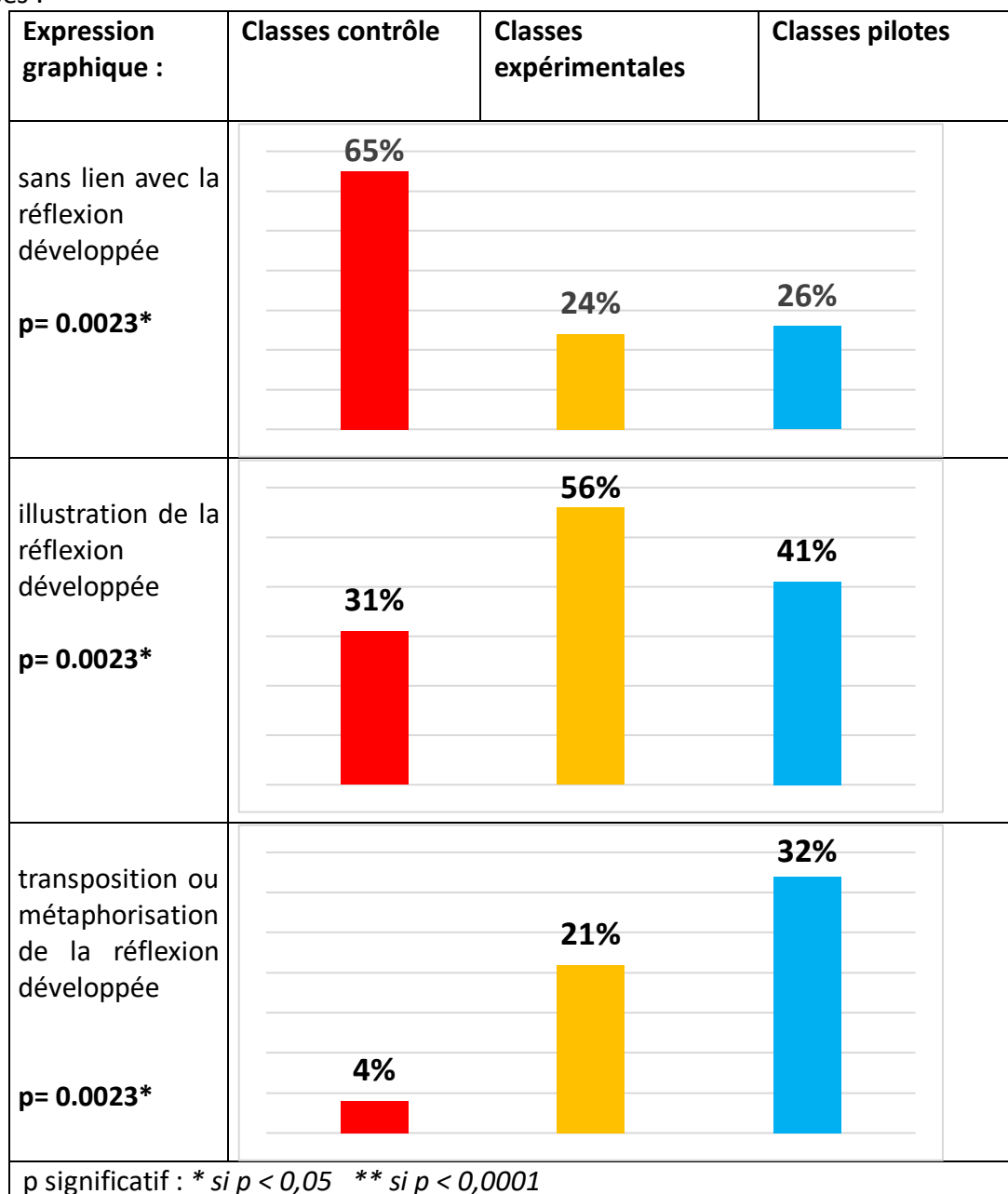


Fig.85 Comparatif des types d'expressions graphiques selon le type de classes, en test final

On constate que les réponses graphiques sans lien avec la réflexion sont plus nombreuses dans les classes contrôle que dans les classes pilotes et expérimentales (respectivement 65% vs 26% et 24%).

Les résultats montrent que les classes expérimentales réalisent de façon significative plus

d'expressions graphiques relevant de l'illustration que les classes pilotes et contrôle (respectivement 56% vs 41% et 31%).

Enfin, on observe que les classes pilotes et expérimentales intègrent significativement plus d'expressions graphiques relevant de la transposition et de la métaphorisation que les classes expérimentales et contrôle (respectivement 32% et 21% vs et 4% soit 1 seule expression graphique de ce type.

2 Comparaison des proportions des différentes expressions graphiques mobilisées entre le test initial et le test final et selon le contexte des classes

Si l'on approfondit l'analyse comparative avec le test exact de Fisher, les résultats se présentent globalement ainsi :

Contexte de classe	Expression graphique	Test initial	Test final	p	Résultat
Classes contrôle	Sans lien avec la réflexion	60%	65%	0.0998	↔
	Illustration de la réflexion	40%	31%		↔
	Transposition/métaphorisation de la réflexion	0%	4%		↔
Classes expérimentales	Sans lien avec la réflexion	48%	24%	0.0008*	↓
	Illustration de la réflexion	52%	56%		↑
	Transposition/métaphorisation de la réflexion	0%	21%		↑
Classes pilotes	Sans lien avec la réflexion	48%	26%	0.0047*	↓
	Illustration de la réflexion	48%	41%		↓
	Transposition/métaphorisation de la réflexion	5%	32%		↑

Légende : p significatif : * si $p < 0,05$

** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↓ : résultat en diminution. ↔ : résultat non significatif.

Tab.43- Test exact de Fisher comparant les types d'expressions graphiques mobilisées selon le type de classes, test initial vs final

a- Dans les classes contrôle

Les résultats indiquent que p étant au seuil des indices tendanciels, il apparaît comme non significatif. C'est pourquoi on considère qu'il n'y a pas de différence significative dans l'absence d'expression graphique entre le test initial et le test final : elle représente plus de la moitié

des résultats (entre 60 et 65%).

De même la proportion d'expression graphique relevant de l'illustration n'évolue pas significativement entre le test initial et le test final : elle représente un peu moins de la moitié des résultats (entre 40 et 31%).

De plus, l'utilisation d'une expression graphique relevant de la transposition et de la métaphorisation n'évolue pas entre le test initial et le test final : elle est quasi nulle (entre 0% et 4% soit un test)

b- Dans les classes expérimentales

Les expressions graphiques sans lien avec la réflexion diminuent significativement ($p < 5\%$) de moitié entre le test initial et le test final (48% vs 23%).

L'expression graphique relevant de l'illustration augmente légèrement entre le test initial et le test final (52% vs 56%).

L'utilisation d'une expression graphique relevant de la transposition et de la métaphorisation augmente de façon significative ($p < 5\%$) entre le test initial et le test final (0% vs 21%).

Comme dans les classes pilotes, on constate également un déplacement dans la répartition des résultats entre le test initial et le test final. Dans le test initial, les résultats se répartissent quasiment à parts égales entre des tests avec des expressions graphiques sans lien avec la réflexion (48%) et des tests qui présentent une illustration (52%), avec à la marge un pourcentage nul d'expression graphique relevant de la transposition et de la métaphorisation. Par contre, dans le test final, les tests présentent majoritairement des expressions graphiques en lien avec la réflexion (77%) réparties entre l'illustration (56%) et la transposition-métaphorisation (21%).

c- Dans les classes pilotes

On remarque que les réponses graphiques sans lien avec la réflexion diminuent de façon significative ($p < 5\%$) entre le test initial et le test final (48% vs 26%).

De même une expression graphique relevant de l'illustration diminue légèrement entre le test initial et le test final (47% vs 41%).

L'utilisation d'une expression graphique relevant de la transposition et de la métaphorisation augmente significativement ($p < 5\%$) entre le test initial et le test final (5% vs 32%).

On constate donc un déplacement dans la répartition des résultats entre le test initial et le test final. Dans le test initial, les résultats se répartissent à parts égales (48%) entre des tests avec des expressions graphiques sans lien avec la réflexion et des tests qui présentent une illustration, avec à la marge un très faible pourcentage de réponses graphiques relevant de la transposition et de la métaphorisation (5% soit 2 tests). Par contre, dans le test final, les tests présentent majoritairement des expressions graphiques en lien avec la réflexion (73%) réparties entre l'illustration (41%) et la transposition-métaphorisation (32%).

Conclusion sur la recherche de lien entre le type d'expression graphique et la capacité d'abstraction

Au final, nous déduisons que l'ensemble de ces résultats tend à valider notre hypothèse opérationnelle. D'une part, alors que les classes contrôle ont fait majoritairement une réponse graphique sans lien avec leur réflexion (65%), les élèves de classes expérimentales et pilotes ont établi plus de liens (respectivement 77% et 73%). Ce qui s'explique par une modification des choix graphiques probablement induits par la pratique de P&C.

D'autre part, on constate en fin d'expérience que globalement les élèves des classes pilotes et

expérimentales ont développé une capacité d'abstraction sur le plan graphique en termes d'habiletés de traduction (respectivement passant de 5% à 32% et de 0% à 21%). En effet, ces élèves ont réussi à traduire leurs idées en cartographiant métaphoriquement les concepts d'ordre concret, tout en se référant à l'œuvre-support. Ces résultats sont confirmés par les tests de type III des effets fixes.

Enfin, on constate que les résultats entre le test initial et le test final n'évoluent pas de façon significative dans les classes contrôle. Ce qui laisse à penser que les résultats des classes expérimentales et pilotes sont influencés par la pratique du dispositif.

V - EXPLORATION D'UNE APPROPRIATION ÉVENTUELLE DE LA MÉTHODOLOGIE DE P&C

Enfin, cette dernière section vise à étudier dans quelle mesure les élèves pourraient s'approprier la méthodologie de P&C de la conception à la réalisation d'une *philocarte*, méthodologie qui mobilise des habiletés de traduction.

Pour ce faire, nous analysons l'évolution potentielle de deux variables : *philocarte niveau 1* et *philocarte niveau 2*.

D'une part, on considère ainsi qu'il y a *philocarte niveau 1* :

- **si** on a un dessin spatialisé stricto sensu ou une réalisation mixte
- **et** qu'il y a un dessin métaphorique ou symbolique
- **et** une légende métaphorique.

D'autre part, on considère qu'il y a *philocarte niveau 2* si ces mêmes critères sont remplis et **si** une référence à l'œuvre (partielle, totale ou amplifiée) est constatée.

1- Comparaison des tests initiaux selon le contexte des classes (pilotes vs expérimentales)

On remarque qu'il n'y a pas d'écart significatif entre les résultats des deux types de classes pilotes vs expérimentales ($p > 5\%$) : aucune philocarte n'est réalisée telle que définie dans dictionnaire des variables. Par conséquent, ces élèves ont une approche homogène en début d'expérience.

2- Comparaison des tests finaux selon le contexte des classes (pilotes vs expérimentales)

Le test de Khi 2 génèrent les résultats suivants :

DDL	Valeur	Classes expérimentales	Classes pilotes	p	Résultat
1	1.2923	15%	26%	0.2556	↔

Tab.44- Test de Khi 2 comparant les proportions de philocartes niveau 2 des classes expérimentales et pilotes, test finaux

On constate une approche équivalente en fin d'expérimentation entre les deux types de classes. La proportion de philocartes niveau 2 est considérée comme équivalente (ns, $p > 5\%$).

Par ailleurs, on remarque une fréquence plus élevée dans les classes pilotes que dans les classes expérimentales, respectivement : 9 philocartes/35 tests (soit 26%) **vs** 5 philocartes/34 tests (soit 15%).

3- Comparaison des tests initiaux et finaux des classes pilotes et expérimentales

Globalement les résultats du test de Khi 2 se présentent ainsi :

DDL	Valeur	Test Initial	Test Final	p	Résultat
1	16.0064	0%	21%	<.0001**	↑

Tab.45- Test de Khi 2 comparant les proportions de philocartes niveau 2 entre le test initial et le test final, sur l'ensemble des classes expérimentales et pilotes,

Les résultats indiquent que la réalisation de philocartes a augmenté significativement ($p < 5\%$) entre le test initial et le test final, passant de 0% à 21%.

On peut donc évaluer l'appropriation de la méthodologie de P&C dans une proportion de 1 élève sur 5 ayant pratiqué le dispositif qui parvient à réaliser une philocarte en fin d'expérimentation. Plus précisément, sur l'ensemble des classes pilotes et expérimentales, 11% des réalisations graphiques sont des philocartes de niveau 1 et 10% des philocartes de niveau 2.

Chapitre 3

HABILETÉS DE TRADUCTION : TRADUIRE EN MÉTAPHORISANT EN VUE DE CONCEPTUALISER

Ce chapitre explore la dernière hypothèse théorique qui considère que *la capacité à élaborer une légende métaphorique contribuerait à l'apprentissage du philosophe, notamment par la critérisation de concept d'ordre abstrait via un concept d'ordre concret.*

Les résultats sont déclinés selon trois hypothèses opérationnelles. Ainsi nous cherchons s'il existe des corrélations : premièrement, entre la capacité à construire une métaphore et les dispositions mobilisées dans une pratique philosophique; deuxièmement, entre la capacité à identifier des concepts d'ordre abstrait et la transposition cartographique de la réflexion; et enfin troisièmement, entre la capacité à construire des métaphores et l'organisation de la pensée sous une forme ramifiée, reliée.

I- INVESTIGATION SUR LE LIEN ENTRE UNE CAPACITÉ À MÉTAPHORISER ET DES DISPOSITIONS NÉCESSAIRES AU PHILOSOPHE

Il s'agit d'explorer ici l'hypothèse opérationnelle qui postule que *la construction de métaphore nominale engagerait les élèves à déterminer les attributs de concepts et à reconsidérer la définition des mots, leur polysémie. Par là-même, l'élaboration de la métaphore telle une "opération de pensée" (Tamba-Mecz & Veyne, 1979, p. 84) relevant d'un langage imagé permettrait d'accéder au sens figuré des mots, à un degré d'abstraction plus élevé.*

Pour ce faire, nous examinons l'évolution de variables indiquant le caractère philosophique des textes, à travers le nombre de questions, celui de questions philosophiques, le nombre d'arguments, d'exemples et d'hypothèses, mais également la capacité à construire des métaphores.

Puis nous croisons ces résultats afin d'établir les éventuelles corrélations selon les types de métaphores élaborées, i.e. relevant de l'identification, de l'association ou de l'analogie.

1- Comparaison des indicateurs de la capacité à philosopher et de la capacité à métaphoriser selon le contexte des classes en fin d'expérience

Le test final révèle des différences significatives de résultats selon le contexte des classes, si l'on considère les variables concernant : d'une part, l'approche et le caractère philosophique de l'écrit, à travers la capacité à formuler des questions, à élaborer des exemples, des arguments, à émettre des hypothèses; et d'autre part la dimension métaphorique de la réflexion des élèves.

a- Comparaison des indicateurs de la capacité à philosopher selon le type de classes, dans le test final

Les résultats des tests du Khi2, exact de Fisher et de Wilcoxon se présentent ainsi :

Tests finaux	Classes contrôle	Classes expériment.	Classes pilotes	Valeur	p	Résultat
Texte potent. philosophique	3%	21%	61%	30.7373	<.0001**	↑
Questions philosophiques	0%	25%	47%	22.7014	<.0001**	↑
Exemples	0%	3%	18%	-	0.0147*	↑
Questions sur l'œuvre (en moyenne)	1,98	2,79	2,45	-	0.0168*	↑
Arguments (en moyenne)	0,17	0,85	1,23	-	0.0139*	↑
Hypothèses (en moyenne)	0,61	0,97	0,74	-	0.2227	↔

Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↔ : résultat non significatif.

Tab.46- Tests du Khi2, exact de Fisher et de Wilcoxon concernant la capacité à philosopher (questions, exemples, arguments, hypothèses) selon le type de classes, tests finaux

Les résultats montrent que les classes pilotes et expérimentales présentent de façon significative plus de textes potentiellement philosophiques que les classes contrôle (respectivement 61% et 21% vs 3%).

On note un écart significatif quant à la rédaction de questions philosophiques dans les tests qui est uniquement présente dans les classes pilotes et expérimentales, respectivement de l'ordre de 47% et 25%, et inexistante les classes contrôle (0%).

De plus, en moyenne, les classes expérimentales et pilotes posent significativement plus de questions à propos de l'œuvre-support que les classes contrôle : respectivement en moyenne 2,79 et 2,45 vs 1,98.

Par ailleurs, on constate une différence significative concernant l'intégration d'exemples dans l'écrit qui est relativement développée dans les classes pilotes et expérimentales (respectivement 18% et 3%) et inexistante dans les classes contrôle. Ces résultats indiquent que les élèves ayant pratiqué P&C, en particulier ceux des classes pilotes, ont cherché à rendre plus intelligibles leurs idées en les illustrant par des faits, des expériences ou des

transpositions, autant d'éléments qui relèvent de la traduction.

En moyenne, les classes pilotes et expérimentales avancent plus d'arguments de façon significative dans leur écrit que les classes contrôle : respectivement en moyenne 1,23 et 0,85 vs 0,17.

Par contre, il n'y a pas de différence significative dans l'émission d'hypothèses entre les différents types de classes.

b- Comparaison de la dimension métaphorique de la réflexion selon le type de classes, dans le test final

Les tests du Khi2, exact de Fisher et de Wilcoxon génèrent les résultats suivants :

Tests finaux	Classes contrôle	Classes expériment.	Classes pilotes	p	Résultat
Métaphores analogie /	0%	13%	32%	0.0048*	↑
Métaphores identification /	0%	19%	16%	0.0645(*)	↗
Métaphores association (moyenne) /	0,17	2,84	2,10	0.0168*	↑
Intégration d'exemples	0%	3%	18%	0.0147*	↑

Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

(*) : p tendanciellement significatif si $0,05 < p < 0,1$

↑ : résultat en augmentation. ↗ : tendance à augmentation. ↔ : résultat non significatif.

Tab.47- Tests du Khi2, exact de Fisher et de Wilcoxon comparant la capacité à métaphoriser (emploi des différents types de métaphores) selon le type de classes, tests finaux

Les résultats montrent que la capacité à construire des métaphores se manifeste significativement dans les classes expérimentales et pilotes.

Les classes pilotes construisent plus de métaphores relevant de l'analogie que les classes expérimentale (respectivement 32% vs 13%).

En revanche, les classes expérimentales présentent tendanciellement ($0,05 < p < 0,1$) plus de métaphores relevant de l'identification (19%) que les classes pilotes (16%) et les classes contrôle (0%).

En moyenne, les classes expérimentales et pilotes proposent de façon significative plus d'expressions métaphoriques relevant de l'association que les classes contrôle : respectivement 2,84 et 2,10 vs 0,17.

Globalement, sur l'ensemble des classes, 58% des expressions métaphoriques relèvent de l'association, 15% relèvent de l'analogie, et seulement 13% relèvent de l'identification.

Conclusion intermédiaire

Au final, en comparaison des classes contrôle, on peut donc considérer que les tests des classes expérimentales et pilotes présentent plus de questions en général, et de questions d'ordre philosophique en particulier, plus d'écrits à visée philosophique, plus d'exemples,

d'arguments et d'expressions métaphoriques. Les résultats montrent que les élèves qui ont pratiqué P&C, ont réussi à développer des dispositions liées au philosopher et une capacité à métaphoriser.

2- Investigation sur le lien entre les indicateurs de la capacité à philosopher et le type de métaphore élaborée, en fin d'expérience

Après une exposition comparative des résultats selon le contexte des classes, nous explorons à présent les liens qui articulent éventuellement les variables indiquant la capacité à philosopher aux différents types de métaphores élaborées (analogie, identification, association).

a- Investigation selon l'élaboration de métaphore relevant de l'analogie

Globalement, les résultats s'organisent de la façon suivante :

Tests finaux groupés	Avec métaphore /analogie	Sans métaphore /analogie	p	Résultat
Texte potentiellement philosophique	58%	26%	0.0419*	↑
Approche binaire	83%	40%	0.0067*	↑
Approche plurivoque	8%	30%	0.1630	↔
Questions philosophiques (moyenne)	1,1	0,4	0.0029*	↑
Questions sur l'œuvre (moyenne)	3	2,5	0.1826	↔
Exemples	33%	4%	0.0070*	↑
Arguments (moyenne)	1,6	0,8	0.0753(*)	↗
Hypothèses (moyenne)	0,4	0,9	0.2756	↔

Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

(*) : p tendanciellement significatif si $0,05 < p < 0,1$

↑ : résultat en augmentation. ↗ : tendance à augmentation. ↔ : résultat non significatif.

Tab.48- Tests du Khi2, exact de Fisher et de Wilcoxon comparant la capacité à philosopher et l'élaboration de métaphore relevant de l'analogie, tests finaux- ensemble des classes

On constate une corrélation positive entre la capacité à construire une métaphore relevant de l'analogie et la capacité à rédiger un texte potentiellement philosophique, un texte à l'approche binaire, à illustrer un texte par des exemples, à formuler des questions philosophiques et des arguments.

De plus, les tests qui présentent au moins une métaphore relevant de l'analogie proposent, de façon tendancielle ($0,05 < p < 0,1$), plus de textes intégrant des arguments que ceux qui ne présentent pas ce type de métaphore, soit en moyenne 1,6 vs 0,8 (test de Wilcoxon).

En revanche, il y a une corrélation négative entre la capacité à construire une métaphore relevant de l'analogie et la capacité à rédiger un texte à l'approche plurivoque, à se

questionner sur une œuvre, et à émettre des hypothèses.

b- Investigation selon l'élaboration de métaphore relevant de l'identification

Les résultats se présentent ainsi :

Tests finaux groupés	Avec métaphore/identification	Sans métaphore / identification	p	Résultat
Texte potentiellement philosophique	50%	29%	0.2702	↔
Approche binaire	60%	46%	0.5025	↔
Approche plurivoque	20%	27%	1.0000	↔
Questions philosophiques (moyenne)	-	-	-	↔
Questions sur l'œuvre (moyenne)	-	-	-	↔
Exemples	0%	10%	0.5824	↔
Arguments (moyenne)	2,2	0,7	0.0283*	↑
Hypothèses (moyenne)	-	-	-	↔

Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↔ : résultat non significatif.

Tab. 49- Tests du Khi2, exact de Fisher et de Wilcoxon comparant la capacité à philosopher et l'élaboration de métaphore relevant de l'identification, tests finaux- ensemble des classes

On remarque qu'il n'y a pas de corrélation entre la capacité à construire une métaphore relevant de l'identification et la capacité à rédiger un texte potentiellement philosophique, un texte à l'approche binaire ou plurivoque et à formuler des exemples.

Les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence significative dans la quantité de questions concernant l'œuvre-support, dans la capacité à poser des questions philosophiques et à émettre des hypothèses entre les tests qui proposent au moins une métaphore relevant de l'identification et les autres.

Par conséquent, la capacité à créer une métaphore relevant de l'identification n'est pas liée aux capacités de questionnement et d'émission d'hypothèses.

En revanche, les tests qui présentent au moins une métaphore relevant de l'identification proposent de façon significative plus de textes intégrant des arguments que ceux qui ne présentent pas ce type de métaphore, soit en moyenne 2,2 si présence vs 0,7 si absence (test de Wilcoxon).

c- Investigation selon l'élaboration de métaphore relevant de l'association

Les coefficients de corrélation de Spearman se présentent de la façon suivante :

Métaphore relevant de l'association selon :	coefficient de Spearman	p	Résultat
Questions philosophiques	0.37682	0.0008*	↑

Questions sur l'œuvre	0.26859	0.0190*	↑
Arguments	0.24152	0.0456*	↑
Hypothèses	-0.02463	0.8420	↔

Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↔ : résultat non significatif.

Tab. 50- Investigation sur la corrélation entre des indicateurs de la capacité à philosopher (questions, arguments, hypothèses) et l'élaboration de métaphore relevant de l'association, tests finaux - ensemble des classes - Coefficient de Spearman

Les résultats montrent que la capacité à élaborer des métaphores relevant de l'association est corrélée positivement à la capacité à poser des questions, à construire des questions philosophiques et des arguments (respectivement : Coefficient de Spearman = 0.26859 et $p = 0.0190$ / Spearman = 0.37682 et $p = 0.0008$ / Spearman = 0.24152 et $p = 0.0456$).

Par contre, il n'y a pas de corrélation entre la capacité à élaborer des métaphores relevant de l'association et à la capacité à intégrer des hypothèses dans le texte (Coefficient de corrélation de Spearman = -0.02463 et $p = 0.8420$).

Par ailleurs, les tests du Khi 2 et exact de Fisher génèrent les résultats suivants :

En moyenne	Métaphore de type association	Z	p	Résultat
Texte potentiellement philosophique	2,96	2.7404	0.0061*	↑
Texte non potentiellement philosophique	1,32			
Avec approche binaire	3,18	4.7744	<.0001**	↑
Sans approche binaire	0,81			
Avec approche plurivoque	1,00	-3.3928	0.0007 *	↓
Sans approche plurivoque	2,45			
Avec exemples	1,8	0.3188	0.7499	↔
Sans exemples	1,9			

Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↓ : résultat en diminution. ↔ : résultat non significatif.

Tab.51- Tests du Khi 2 et exact de Fisher comparant la capacité à philosopher (approche plurivoque ou binaire du texte, exemples) et l'élaboration de métaphore relevant de l'association, tests finaux- ensemble des classes

Les résultats indiquent que plus les élèves construisent ce type de métaphore, plus ils rédigent un texte potentiellement philosophique (en moyenne 2,96 si présence de texte potentiellement philosophique vs 1,32 si absence).

De même, la construction de ce type de métaphore est corrélée positivement à la rédaction d'un texte à l'approche binaire (en moyenne 3,18 si présence de texte binaire vs 0,81 si absence).

Par contre, plus les élèves construisent ce type de métaphore, moins ils proposent un texte à l'approche plurivoque (en moyenne 1,00 si présence de texte plurivoque vs 2,45 si absence). Enfin, il n'y a pas de lien entre la capacité à élaborer ce type de métaphore et la capacité à formuler au moins un exemple.

Conclusion sur le lien entre une capacité à métaphoriser et des dispositions nécessaires au philosophe

Les résultats indiquent que 63% des expressions qui légendent les cartes sont des métaphores dites *pertinentes*, i.e. composées d'un concept d'ordre concret et d'un concept d'ordre abstrait.

De plus, nous observons que plus les élèves construisent des métaphores pertinentes telles que définies, plus ils rédigent un texte potentiellement philosophique.

Par ailleurs, selon le test de Wilcoxon, la capacité à élaborer des métaphores combinant un terme concret et un terme abstrait est corrélée à la capacité à poser des questions, à construire des questions philosophiques et des arguments (respectivement Coefficient de corrélation de Spearman = 0.27217 et $p= 0.0174$ / Spearman = 0.46576 et $p= <.0001$ / Spearman = 0.39941 et $p= 0.0007$).

Au final, les résultats montrent donc que l'hypothèse opérationnelle apparaît vérifiée dans le sens où la construction de métaphores vives engage significativement les élèves à *déterminer les attributs de concepts et à reconsidérer la définition des mots, leur polysémie* selon les termes de notre hypothèse, et en ce sens mobilise des habiletés de formation de concepts (Lipman, 2011, p.182) leur permettant de développer leur capacité d'abstraction.

II- INVESTIGATION SUR LE LIEN ENTRE LA CAPACITÉ À IDENTIFIER DES CONCEPTS D'ORDRE ABSTRAIT ET UN TYPE DE TRANSPOSITION GRAPHIQUE (RÉALISTE, FIGURATIVE OU MÉTAPHORIQUE) DE LA RÉFLEXION MENÉE

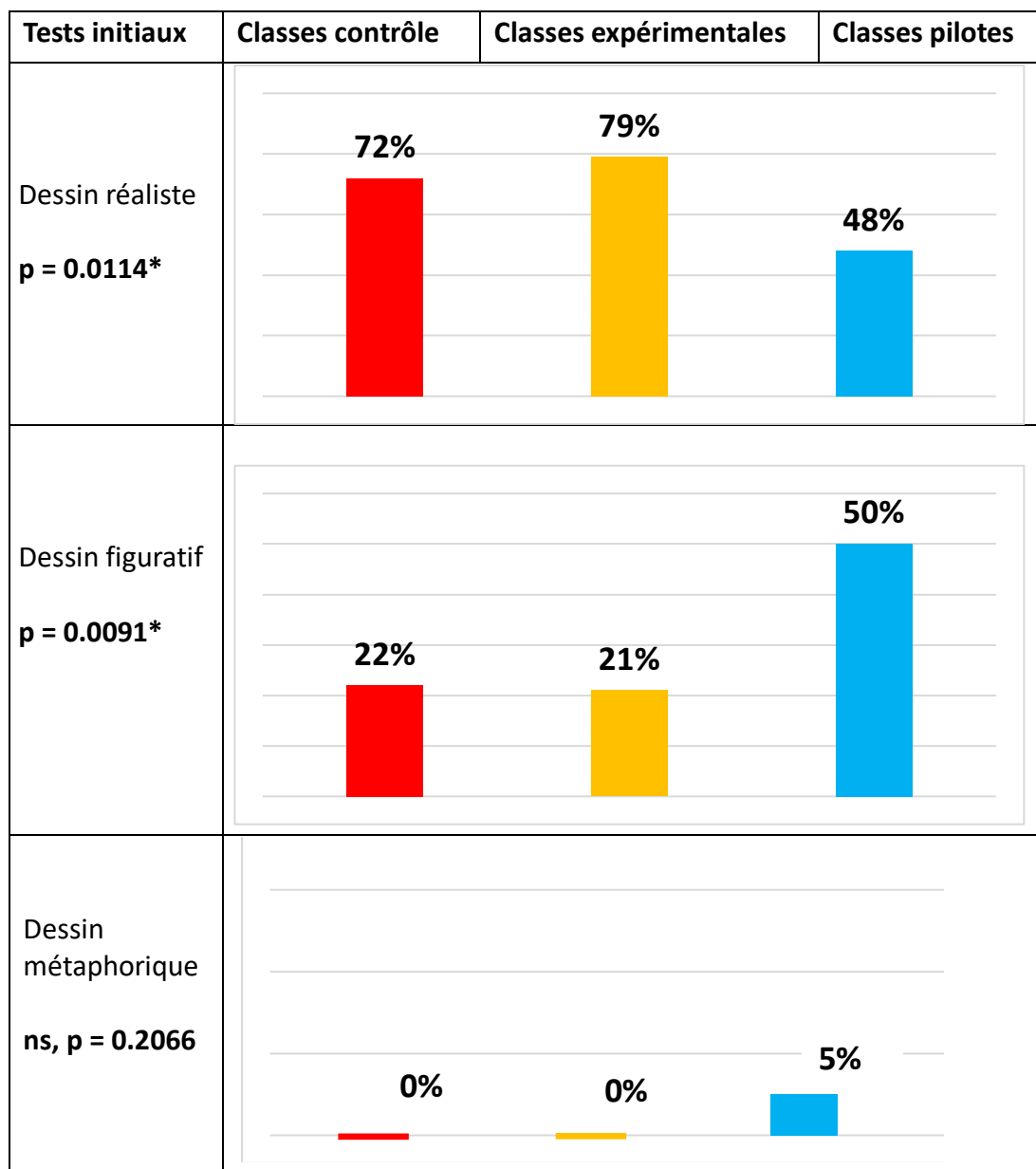
Dans cette section, nous explorons l'hypothèse opérationnelle qui considère que *si un élève est capable d'élaborer le canevas conceptuel d'une œuvre alors il serait plus en mesure de développer une transposition graphique abstraite, en particulier métaphorique, de sa réflexion*. Il s'agit donc ici de vérifier si la capacité à identifier des concepts d'ordre abstrait conditionne une forme graphique de la philocarte tendant vers l'abstraction, telle qu'une forme métaphorique ou figurative.

Pour cela, nous croisons les variables qui renseignent sur le type de forme graphique (réaliste, figurative ou métaphorique) et sur la capacité de l'élève à identifier les concepts d'ordre abstrait qu'il a mobilisés dans son texte réflexif (cf. "mots-clés de tes idées principales" selon la consigne du test).

1- Comparaison des formes graphiques mobilisées (réaliste, figurative ou métaphorique) selon le type de classes et le moment de passation du test

a- Comparaison des formes graphiques mobilisées selon le type de classes en début d'expérience

Les résultats des tests initiaux concernant les expressions graphiques s'organisent ainsi :



Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

Fig.86 Comparatif des formes graphiques mobilisées selon le type de classes, test initial

Les résultats indiquent que les classes expérimentales et contrôle présentent significativement plus de dessin réaliste (respectivement 79% et 77%) que ceux des classes pilotes (48%). Par ailleurs, les classes pilotes présentent de façon significative nettement plus de dessin figuratif (50%) que ceux des classes contrôle (22%) et des classes expérimentales (21%). Enfin les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les différentes classes : les élèves ne réalisent pas de dessin métaphorique ou de façon dérisoire (2 pour pilotes).

Concernant la **capacité à identifier les concepts abstraits mobilisés**, le test de Wilcoxon génère les résultats suivants :

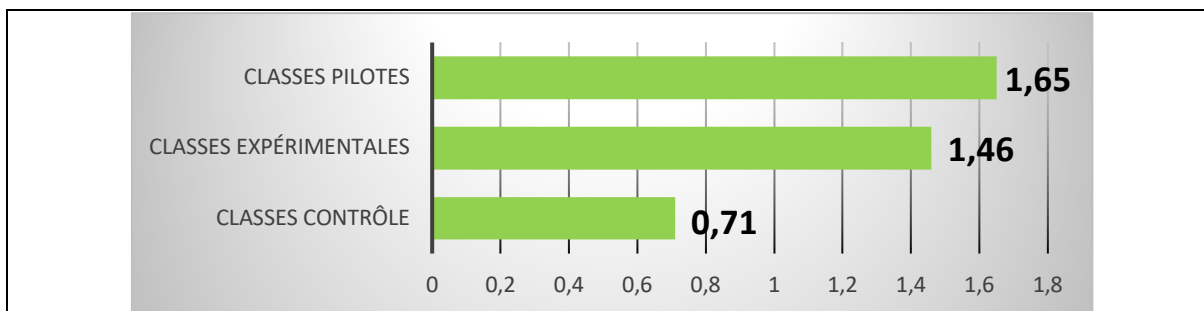


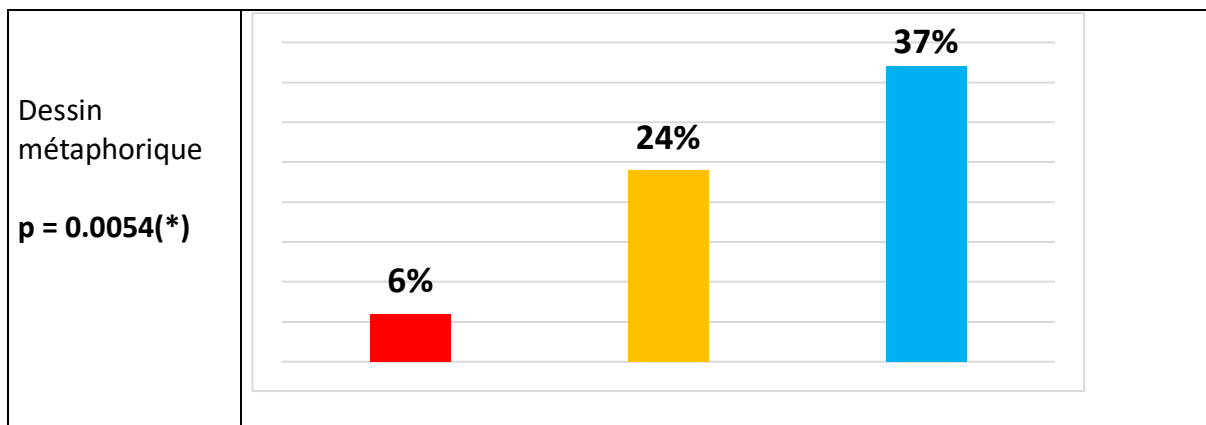
Fig.87 Comparatif des moyennes du nombre de concepts d'ordre abstrait identifiés selon le type de classes, test initial- Wilcoxon

Les résultats indiquent que les classes pilotes et expérimentales distinguent de façon significative ($p = 0.0211^*$) plus de concepts d'ordre abstrait en moyenne, que les classes contrôle : respectivement 1,65 et 1,46 vs 0,71.

b- Comparaison des formes graphiques mobilisées selon le type de classes en fin d'expérience

Les résultats des tests finaux concernant les expressions graphiques s'organisent ainsi :

Tests finaux	Classes contrôle	Classes expérimentales	Classes pilotes
Dessin réaliste $p < .0001^{**}$	81%	35%	17%
Dessin figuratif $p < .0001^{**}$	19%	65%	83%



Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

(*) : p tendanciellement significatif si $0,05 < p < 0,1$

Fig.88 Comparatif des formes graphiques mobilisées selon le type de classes, test final

En fin d'expérience, les résultats des classes contrôle présentent significativement plus de dessins réalistes (81%) que ceux des classes expérimentales et pilotes (respectivement 35% et 17%).

En revanche, les classes pilotes présentent de façon significative nettement plus de dessins figuratifs que les classes expérimentales et les classes contrôle : respectivement 83% vs 65% et 19%.

Enfin, les résultats des classes pilotes indiquent tendanciellement ($0,05 < p < 0,1$) plus de dessins métaphoriques que ceux des classes expérimentales et contrôle : respectivement 37% vs 24% et 6%.

Concernant **la capacité à identifier les concepts abstraits mobilisés**, les résultats du test de Wilcoxon se présentent ainsi :

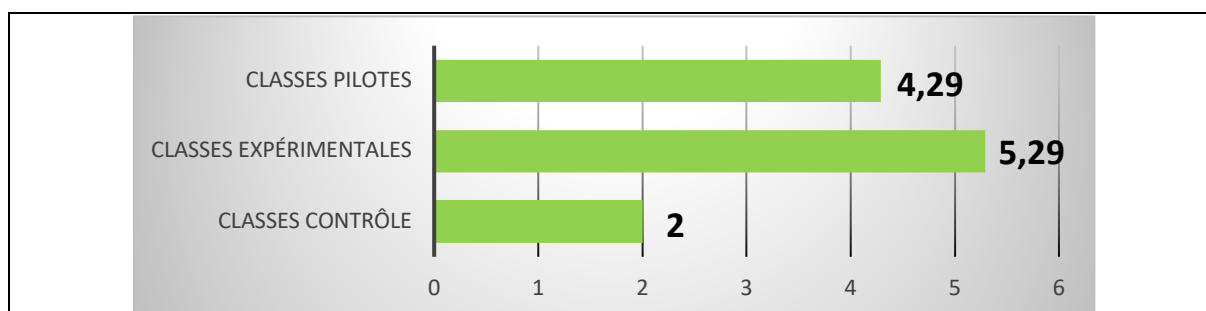


Fig.89 Comparatif des moyennes du nombre de concepts d'ordre abstrait identifiés selon le type de classes, test final- Wilcoxon

Les résultats indiquent que les classes expérimentales et pilotes distinguent significativement ($p < .0001^{**}$) plus de concepts d'ordre abstrait que les classes contrôle : respectivement en moyenne, 5,29 et 4,29 vs 2,00.

2- Comparaison des formes graphiques mobilisées (réaliste, figurative ou métaphorique) entre le début et la fin d'expérience, selon le type de classes

a- Dans les classes contrôle

Globalement les résultats des tests du Khi2 et exact de Fisher s'organisent de la façon suivante :

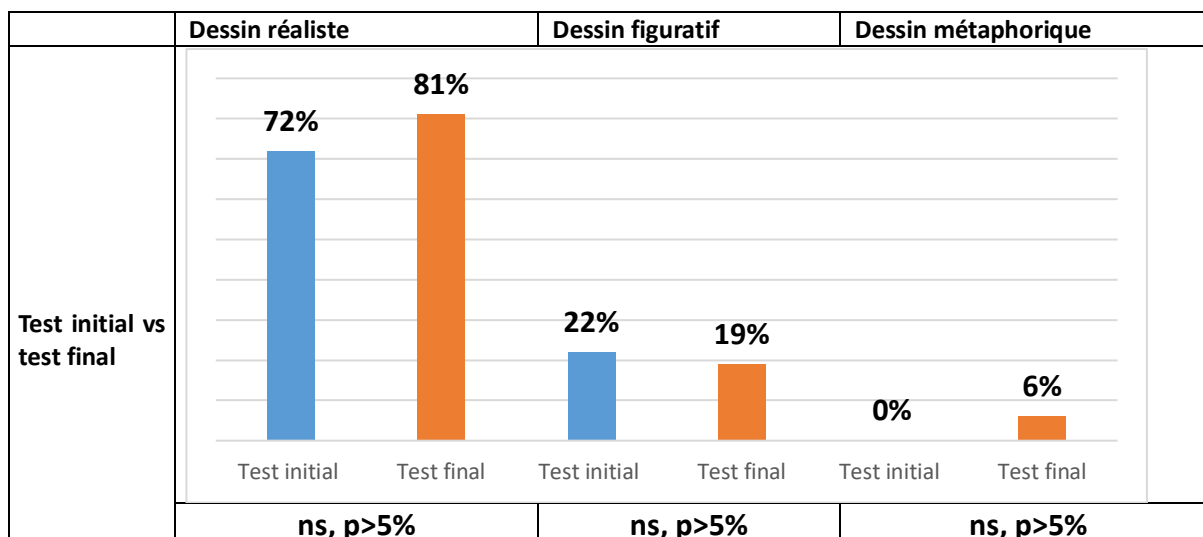


Fig.90 Comparatif de la mobilisation des formes graphiques (réaliste, figurative, métaphorique) dans les classes contrôle, test initial vs test final- tests du Khi2 et exact de Fisher

Les résultats indiquent que la présence de dessin réaliste n'a pas évolué de façon significative entre le test initial et final, ce type de dessin reste majoritairement utilisé dans les classes contrôle (72% vs 81%).

De même, la réalisation de dessin figuratif n'a pas évolué de façon significative entre le test initial et final, ce type de dessin est peu utilisé dans les classes contrôle (22% vs 19%).

Les résultats montrent également que la proportion de dessin métaphorique n'a pas évolué de façon significative entre le test initial et final, ce type de dessin est très rarement utilisé dans les classes contrôle (0% vs 6%).

Par ailleurs, on constate que les classes contrôle distinguent de façon significative ($p = 0.0052^*$) plus de concepts d'ordre abstrait en fin d'expérimentation, soit en moyenne 0,71 vs 2,00.

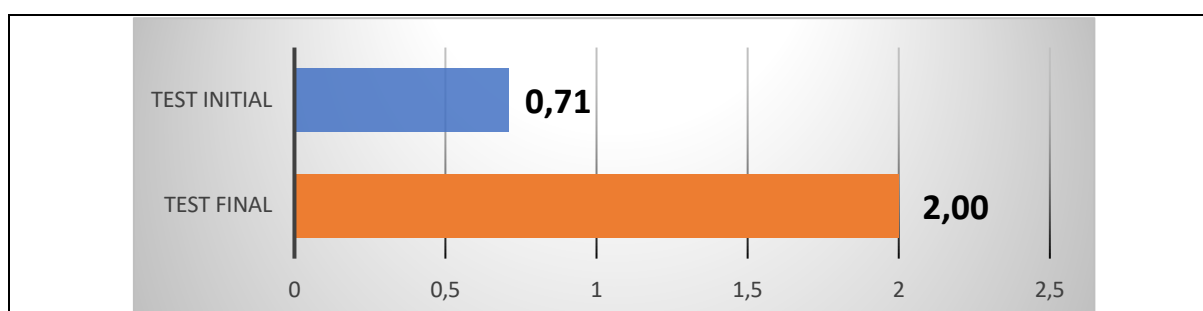


Fig.91 Comparatif des moyennes du nombre de concepts d'ordre abstrait identifiés, test initial vs test final, classes contrôle - Wilcoxon

b- Dans les classes expérimentales

Les tests du Khi2 et exact de Fisher génèrent les résultats suivants :

	Dessin réaliste	Dessin figuratif	Dessin métaphorique
--	-----------------	------------------	---------------------

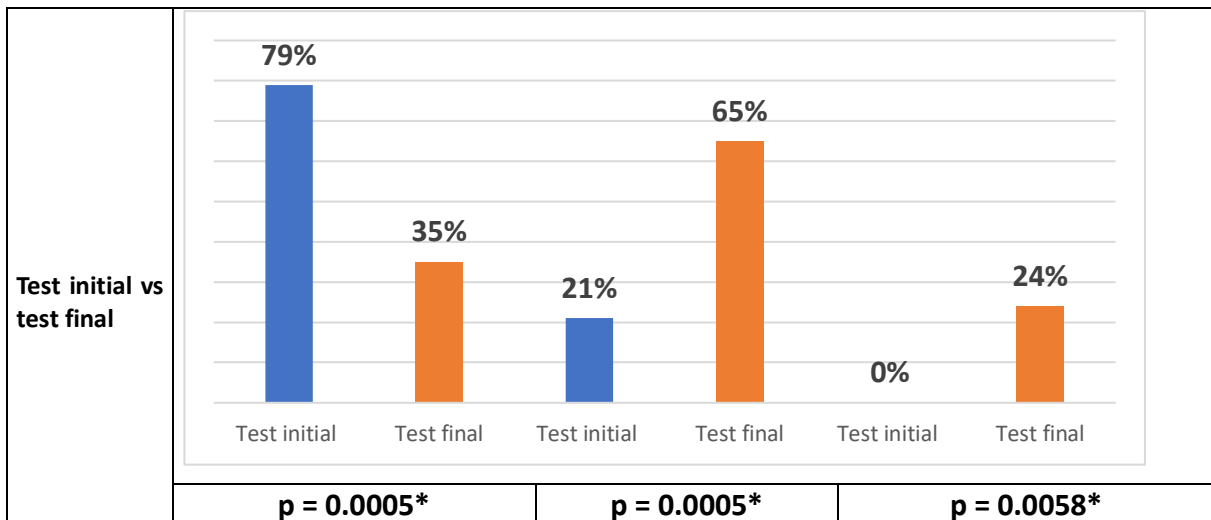


Fig.92 Comparatif de la mobilisation des formes graphiques (réaliste, figurative, métaphorique) dans les classes expérimentales, test initial vs test final- tests du Khi2 et exact de Fisher

On constate que le dessin réaliste est significativement moins utilisé dans le test final que dans le test initial (35% vs 79%).

En revanche, le dessin figuratif est plus utilisé de façon significative dans le test final que dans le test initial (65% vs 21%).

Il en est de même pour le dessin métaphorique qui est plus utilisé de façon significative dans le test final (24% vs 0%).

Par ailleurs, les résultats indiquent que les classes expérimentales distinguent de façon significative ($p < .0001^{**}$) plus de concepts d'ordre abstrait en fin d'expérimentation, soit en moyenne 1,46 vs 5,29.

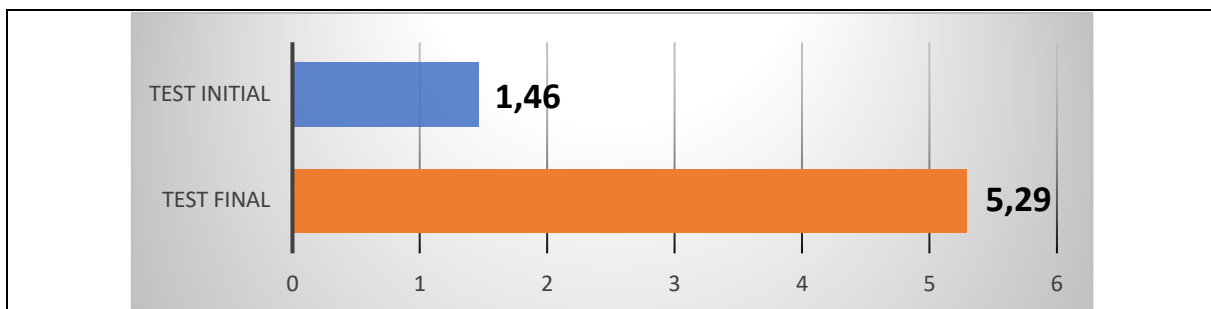


Fig. 93 Comparatif des moyennes du nombre de concepts d'ordre abstrait identifiés, test initial vs test final, classes expérimentales - Wilcoxon

c- Dans les classes pilotes

Les résultats des tests du Khi2 et exact de Fisher se présentent ainsi :

Dessin réaliste	Dessin figuratif	Dessin métaphorique
-----------------	------------------	---------------------

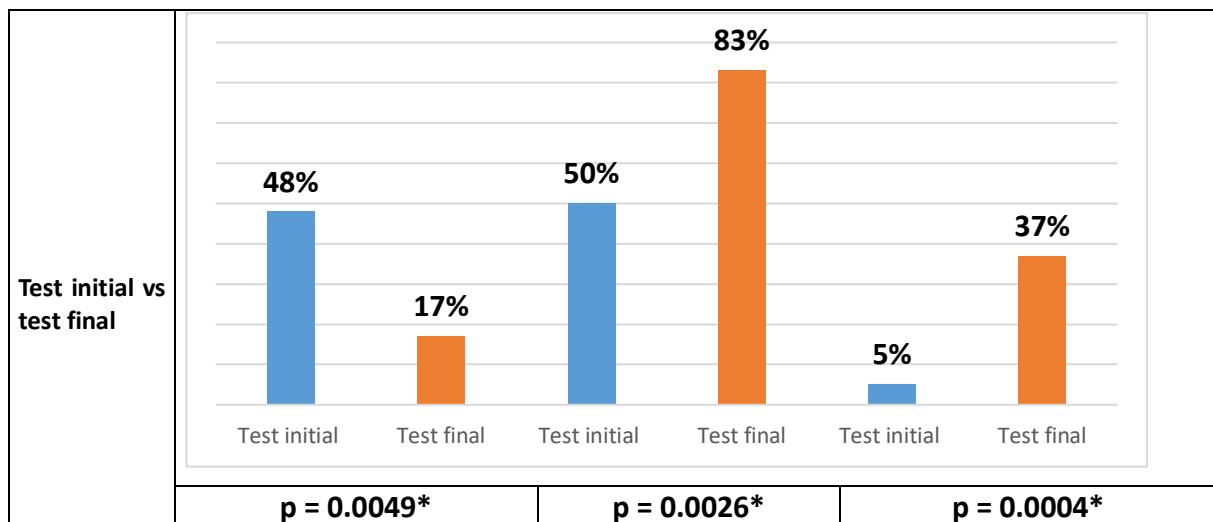


Fig.94 Comparatif de la mobilisation des formes graphiques (réaliste, figurative, métaphorique) dans les classes pilotes, test initial vs test final- tests du Khi2 et exact de Fisher

On constate que le dessin réaliste est moins utilisé de façon significative dans le test initial que dans le test final (48% vs 17%).

En revanche, le dessin figuratif est plus significativement plus utilisé le test final (83% vs 50% en test initial).

De même, le dessin métaphorique est plus utilisé de façon significative dans le test final (37% vs 5% en test initial).

Les résultats montrent enfin que les classes pilotes distinguent de façon significative ($p < .0001^{**}$) plus de concepts d'ordre abstrait en fin d'expérimentation soit en moyenne 4,29 vs 1,65 en début d'expérimentation.

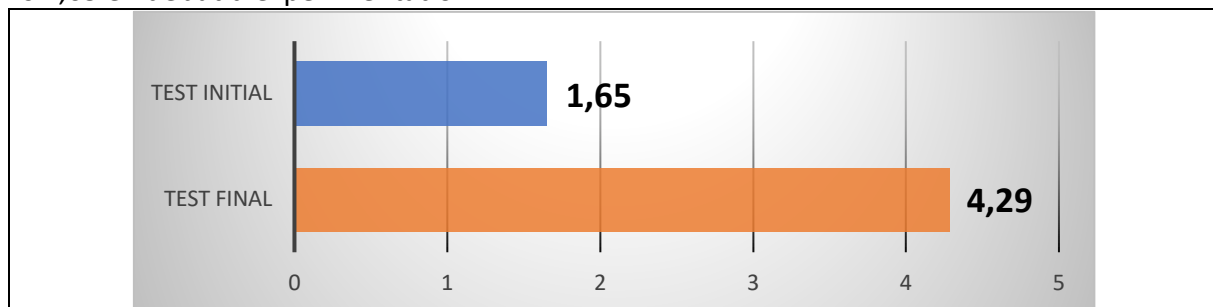


Fig.95 Comparatif des moyennes du nombre de concepts d'ordre abstrait identifiés, test initial vs test final, classes pilotes - Wilcoxon

3- Investigation sur le lien entre la capacité à identifier des concepts abstraits et les différentes formes graphiques de la philocarte

Dans cette section, nous explorons les éventuelles corrélations entre la forme graphique de la philocarte (réaliste, figurative ou métaphorique) et la capacité à identifier les concepts d'ordre abstrait mobilisés dans les écrits.

a - Investigation sur la capacité à identifier les concepts d'ordre abstrait selon la forme

graphique de la philocarte (réaliste, figurative ou métaphorique) sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux étant groupés

Globalement, les résultats des tests de type III des effets fixes, s'organisent ainsi :

Investigation sur la capacité à identifier les concepts d'ordre abstrait selon la forme graphique de la philocarte :	estimation	valeur F	p	Résultat
si forme métaphorique	0.3810	8.99	0.0039*	↑
si forme figurative	0.2457	5.60	0.0213*	↑
si forme réaliste	-0.3058	9.24	0.0035*	↓

Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↓ : résultat en diminution.

Tab.52- Tests de type III des effets fixes comparant la capacité à identifier les concepts d'ordre abstrait selon la forme graphique de la philocarte (réaliste, figurative ou métaphorique), tests initiaux et finaux groupés, ensemble des classes

Selon la forme métaphorique

Les résultats indiquent que la capacité à distinguer plus de concepts d'ordre abstrait est liée positivement de façon significative à une forme métaphorique de la philocarte : plus les élèves distinguent les concepts d'ordre abstrait plus ils font des dessins métaphoriques.

Selon la forme figurative

On constate également que la capacité à distinguer plus de concepts d'ordre abstrait est liée positivement et significativement à une forme figurative de la philocarte : plus les élèves distinguent les concepts d'ordre abstrait plus ils font des dessins figuratifs.

Selon la forme réaliste

Enfin, les résultats montrent que la capacité à distinguer plus de concepts d'ordre abstrait est liée négativement de façon significative à une réalisation graphique de type réaliste : plus les élèves distinguent les concepts d'ordre abstrait moins ils font des dessins réalistes.

b- Investigation sur la capacité à identifier les concepts d'ordre abstrait selon la forme graphique de la philocarte (réaliste, figurative ou métaphorique) sur l'ensemble des classes, tests finaux étant groupés

Les résultats du Test de Wilcoxon sont les suivants :

Investigation sur la capacité à identifier des concepts d'ordre abstrait selon :	Concepts d'ordre abstrait identifiés (moyenne)	Z	p	Résultat
Absence de dessin réaliste	3,64	-5.0741	<.0001**	↓
Présence de dessin réaliste	1,78			
Absence de dessin figuratif	1,78	5.1137	<.0001**	↑

Présence de dessin figuratif	3,67			
Absence de dessin métaphorique	2,26	5.6431	<.0001**	↑
Présence de dessin métaphorique	5,48			

Tab.53- Comparatif de la capacité à identifier des concepts d'ordre abstrait selon la présence vs absence des formes graphiques mobilisées (réaliste, figurative ou métaphorique) sur l'ensemble des classes, tests finaux étant groupés- Test de Wilcoxon

Les résultats indiquent que la capacité à identifier des concepts d'ordre abstrait est corrélée de façon significative positivement à la réalisation de dessin figuratif ou métaphorique, et négativement à celle de dessin réaliste.

Conclusion sur le lien entre la capacité à identifier des concepts d'ordre abstrait et un type de transposition graphique (réaliste, figurative ou métaphorique) de la réflexion menée

Les tests des classes pilotes et expérimentales présentent significativement plus de dessins figuratifs et métaphoriques (avec une proportion plus élevée dans les classes pilotes que dans les classes expérimentales) que les classes contrôle qui présentent majoritairement plus de dessins réalistes.

De même, les classes pilotes et expérimentales distinguent les concepts d'ordre abstrait vs concret dans une plus grande proportion que les classes contrôle.

De plus, nous constatons dans les classes pilotes et expérimentales, une corrélation significative entre la capacité à distinguer les concepts d'ordre abstrait des concepts d'ordre concret et la capacité à métaphoriser un univers graphique. Par conséquent, ces résultats indiquent que la capacité à identifier des concepts d'ordre abstrait est corrélée à une expression cartographique tendant vers l'abstraction, en l'occurrence composée de dessins figuratifs ou métaphoriques, plutôt que réalistes comme l'avance notre hypothèse opérationnelle : il apparaît que la capacité d'abstraction au niveau conceptuel se conjugue à la capacité de métaphorisation au niveau graphique.

Il est à noter que ces résultats sont confirmés par le test de Wilcoxon montrant que le rapport à l'abstraction se construit corolairement à travers l'abstraction conceptuelle et la métaphorisation graphique.

Au final, les résultats montrent que les habiletés de distinction entre les concepts relevant du concret ou de l'abstrait, mais également les habiletés de transposition, en particulier de traduction métaphorique d'un univers esthétique, sont mobilisées significativement par les classes ayant pratiqué P&C.

III- INVESTIGATION SUR LE LIEN ENTRE LA CAPACITÉ À CONSTRUIRE DES MÉTAPHORES ET L'ORGANISATION FORMELLE DU DÉVELOPPEMENT DES IDÉES

Dans cette dernière section nous explorons la troisième hypothèse opérationnelle qui avance que *la mise en œuvre d'une pensée métaphorique serait corrélée à l'organisation de la réflexion, sous forme ramifiée, reliée, systémique.*

Pratiquement, il s'agit de chercher si une corrélation peut s'établir entre la forme de la légende et l'organisation spatiale de la pensée.

C'est pourquoi nous considérons les variables caractérisant les différentes formes de légendes

(métaphorique, narrative, indicative) et les variables renseignant sur l'organisation formelle des idées (liste, tableau, texte linéarisé, BD, carte mentale entre autres).

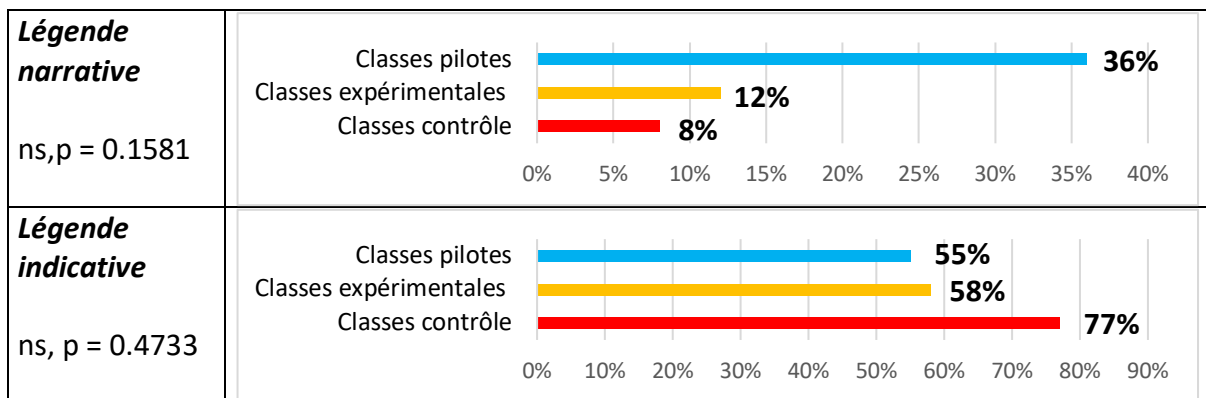
1- Comparaison des formes d'organisation des idées selon le type de classes et le moment de passation du test

Dans cette section, nous comparons les résultats des différentes classes au même moment de passation des tests.

a- Comparaison des formes d'organisation des idées selon le type de classes en début d'expérience

Les résultats se présentent de la façon suivante :

Formes d'organisation des idées	Comparatif des tests initiaux						
<p>Liste de mots</p> <p>ns, p = 0.5001</p>	<table border="1"> <tr><td>Classes pilotes</td><td>4,55%</td></tr> <tr><td>Classes expérimentales</td><td>0%</td></tr> <tr><td>Classes contrôle</td><td>0%</td></tr> </table>	Classes pilotes	4,55%	Classes expérimentales	0%	Classes contrôle	0%
Classes pilotes	4,55%						
Classes expérimentales	0%						
Classes contrôle	0%						
<p>Forme Linéarisée</p> <p>p = 0.0197*</p>	<table border="1"> <tr><td>Classes pilotes</td><td>95%</td></tr> <tr><td>Classes expérimentales</td><td>81%</td></tr> <tr><td>Classes contrôle</td><td>100%</td></tr> </table>	Classes pilotes	95%	Classes expérimentales	81%	Classes contrôle	100%
Classes pilotes	95%						
Classes expérimentales	81%						
Classes contrôle	100%						
<p>Tableau</p> <p>Carte mentale</p>	<table border="1"> <tr><td>Classes pilotes</td><td>0%</td></tr> <tr><td>Classes expérimentales</td><td>0%</td></tr> <tr><td>Classes contrôle</td><td>0%</td></tr> </table>	Classes pilotes	0%	Classes expérimentales	0%	Classes contrôle	0%
Classes pilotes	0%						
Classes expérimentales	0%						
Classes contrôle	0%						
<p>Intégration de dessin</p> <p>ns, p = 1.0000</p>	<table border="1"> <tr><td>Classes pilotes</td><td>7%</td></tr> <tr><td>Classes expérimentales</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Classes contrôle</td><td>4%</td></tr> </table>	Classes pilotes	7%	Classes expérimentales	4%	Classes contrôle	4%
Classes pilotes	7%						
Classes expérimentales	4%						
Classes contrôle	4%						
<p>Intégration de Bande Dessinée</p> <p>p = 0.0391*</p>	<table border="1"> <tr><td>Classes pilotes</td><td>2%</td></tr> <tr><td>Classes expérimentales</td><td>15%</td></tr> <tr><td>Classes contrôle</td><td>0%</td></tr> </table>	Classes pilotes	2%	Classes expérimentales	15%	Classes contrôle	0%
Classes pilotes	2%						
Classes expérimentales	15%						
Classes contrôle	0%						
<p>Légende métaphorique</p>	<table border="1"> <tr><td>Classes pilotes</td><td>0%</td></tr> <tr><td>Classes expérimentales</td><td>0%</td></tr> <tr><td>Classes contrôle</td><td>0%</td></tr> </table>	Classes pilotes	0%	Classes expérimentales	0%	Classes contrôle	0%
Classes pilotes	0%						
Classes expérimentales	0%						
Classes contrôle	0%						



Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

Fig.96 Comparatif des formes d'organisation des idées selon le type de classes, test initial

Les résultats indiquent que la forme de l'écrit est équivalente en début d'expérimentation dans les trois types de classes concernant l'absence ou la rareté de listes de mots.

L'ensemble des élèves présentent majoritairement leur texte sous forme linéarisée de façon significative, les classes contrôle à 100%, les pilotes à 95% et les expérimentales à 81%.

De plus, en début d'expérimentation, aucun test ne présente les écrits sous forme de tableau ou de carte mentale.

Les résultats montrent que le dessin est très peu intégré dans l'ensemble des productions écrites, et il n'y a pas de différence significative entre les classes (pilotes 7%, contrôle et expérimentales 4%).

Par ailleurs, on constate une différence significative selon le contexte des classes dans l'intégration de BD dans l'écrit : les classes expérimentales intègrent la forme BD à leur texte (1 élève sur 6, soit 15%), les classes pilotes très peu (soit 7%) et les classes contrôle pas du tout.

On remarque une absence de légende métaphorique dans toutes les classes.

Par contre, une légende narrative est très faiblement utilisée (n= 1 en classes contrôle, 3 en classes expérimentales et 4 en classes pilotes : soit respectivement 8%, 12% et 36%). Il n'y a pas de différence significative entre les classes.

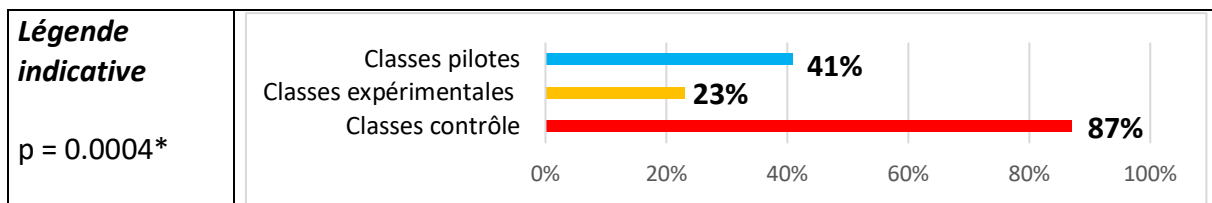
Enfin, malgré une fréquence relativement plus élevée, les résultats indiquent que la réalisation de légende indicative reste peu employée et qu'il n'y a pas de différence significative entre les classes : soit pour les classes contrôle 77%, pour les expérimentales 58% et pour les pilotes 55% (soit respectivement n=16; n=15; n=10).

b- Comparaison des formes d'organisation des idées selon le type de classes en fin d'expérience

Les tests finaux des différentes classes présentent les résultats suivants :

Formes d'organisation des idées	Comparatif des tests finaux

<p>Liste de mots</p> <p>$p = 0.0097^*$</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Classes</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Classes pilotes</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Classes expérimentales</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Classes contrôle</td> <td>13%</td> </tr> </tbody> </table>	Classes	Percentage	Classes pilotes	0%	Classes expérimentales	0%	Classes contrôle	13%
Classes	Percentage								
Classes pilotes	0%								
Classes expérimentales	0%								
Classes contrôle	13%								
<p>Forme Linéarisée</p> <p>$p < .0001^{**}$</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Classes</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Classes pilotes</td> <td>40%</td> </tr> <tr> <td>Classes expérimentales</td> <td>90%</td> </tr> <tr> <td>Classes contrôle</td> <td>96%</td> </tr> </tbody> </table>	Classes	Percentage	Classes pilotes	40%	Classes expérimentales	90%	Classes contrôle	96%
Classes	Percentage								
Classes pilotes	40%								
Classes expérimentales	90%								
Classes contrôle	96%								
<p>Tableau</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Classes</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Classes pilotes</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Classes expérimentales</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Classes contrôle</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Classes	Percentage	Classes pilotes	0%	Classes expérimentales	0%	Classes contrôle	0%
Classes	Percentage								
Classes pilotes	0%								
Classes expérimentales	0%								
Classes contrôle	0%								
<p>Carte mentale</p> <p>$p < .0001^{**}$</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Classes</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Classes pilotes</td> <td>55%</td> </tr> <tr> <td>Classes expérimentales</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Classes contrôle</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Classes	Percentage	Classes pilotes	55%	Classes expérimentales	0%	Classes contrôle	0%
Classes	Percentage								
Classes pilotes	55%								
Classes expérimentales	0%								
Classes contrôle	0%								
<p>Intégration de dessin</p> <p>$p = 0.0652 (*)$</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Classes</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Classes pilotes</td> <td>21%</td> </tr> <tr> <td>Classes expérimentales</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>Classes contrôle</td> <td>21%</td> </tr> </tbody> </table>	Classes	Percentage	Classes pilotes	21%	Classes expérimentales	5%	Classes contrôle	21%
Classes	Percentage								
Classes pilotes	21%								
Classes expérimentales	5%								
Classes contrôle	21%								
<p>Intégration de Bande Dessinée</p> <p>ns, $p = 1.0000$</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Classes</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Classes pilotes</td> <td>3%</td> </tr> <tr> <td>Classes expérimentales</td> <td>2%</td> </tr> <tr> <td>Classes contrôle</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Classes	Percentage	Classes pilotes	3%	Classes expérimentales	2%	Classes contrôle	0%
Classes	Percentage								
Classes pilotes	3%								
Classes expérimentales	2%								
Classes contrôle	0%								
<p>Intégration de dessin de carte</p> <p>ns, $p = 0.3539$</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Classes</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Classes pilotes</td> <td>8%</td> </tr> <tr> <td>Classes expérimentales</td> <td>2%</td> </tr> <tr> <td>Classes contrôle</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Classes	Percentage	Classes pilotes	8%	Classes expérimentales	2%	Classes contrôle	0%
Classes	Percentage								
Classes pilotes	8%								
Classes expérimentales	2%								
Classes contrôle	0%								
<p>Légende métaphorique</p> <p>$p = 0.0094^*$</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Classes</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Classes pilotes</td> <td>55%</td> </tr> <tr> <td>Classes expérimentales</td> <td>31%</td> </tr> <tr> <td>Classes contrôle</td> <td>7%</td> </tr> </tbody> </table>	Classes	Percentage	Classes pilotes	55%	Classes expérimentales	31%	Classes contrôle	7%
Classes	Percentage								
Classes pilotes	55%								
Classes expérimentales	31%								
Classes contrôle	7%								
<p>Légende narrative</p> <p>ns, $p = 0.0975$</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Classes</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Classes pilotes</td> <td>14%</td> </tr> <tr> <td>Classes expérimentales</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Classes contrôle</td> <td>13%</td> </tr> </tbody> </table>	Classes	Percentage	Classes pilotes	14%	Classes expérimentales	0%	Classes contrôle	13%
Classes	Percentage								
Classes pilotes	14%								
Classes expérimentales	0%								
Classes contrôle	13%								



Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$
 (*) : p tendanciellement significatif si $0,05 < p < 0,1$

Fig.97 Comparatif des formes d'organisation des idées selon le type de classes, test final

Les résultats indiquent une utilisation significative de listes de mots dans les classes contrôle (13%) par rapport aux classes expérimentales et pilotes (0%).

Par ailleurs, les classes pilotes rédigent de façon significative des textes sous une forme linéarisée dans une moindre proportion (40%) que les classes expérimentales et contrôle, respectivement 90% et 96%). On note une nette diminution de cette forme par rapport aux tests initiaux des classes pilotes (95% vs 40%).

Aucun test final ne présente l'écrit sous forme de tableau.

On remarque que seules les classes pilotes intègrent de façon significative une carte mentale à leur texte (55% vs 0% pour les classes expérimentales et contrôle).

Le dessin reste peu utilisé dans l'ensemble des productions écrites. Il est plus présent tendanciellement ($0,05 < p < 0,1$) dans les classes pilotes et contrôle que dans les expérimentales (21% vs 5%), et en augmentation par rapport au test initial.

Il n'a pas d'écart significatif entre les classes concernant les textes intégrant une forme BD, ils sont très rares (2 à 3%) ou absents dans classes contrôle.

Les écrits sous forme de texte linéarisé intégrant le dessin d'une carte sont uniquement présents dans les classes pilotes et expérimentales, et ce dans une très faible proportion (respectivement 8% et 2%). Il n'y a donc pas de différence significative sur l'ensemble des classes.

On note un écart significatif quant à l'utilisation de légende métaphorique qui est plus présente dans les classes pilotes et expérimentales (respectivement 55% et 31%) que dans les classes contrôle (7% correspondant à la fréquence de 1 occurrence).

La légende narrative est très faiblement utilisée dans les classes pilotes et contrôle (respectivement 3 occurrences soit 14% et 2 occurrences soit 13%) et absente en classes expérimentales : il n'y a donc pas de différence significative entre les classes.

En revanche, on observe une différence significative dans la réalisation d'une légende indicative : elle est beaucoup plus présente dans les classes contrôle (87%) que dans les classes pilotes et expérimentales (respectivement 41% et 23%) et en nette diminution par rapport au test initial dans les classes ayant pratiqué P&C.

Conclusion intermédiaire

Les résultats des tests initiaux montrent que tous les élèves ont une approche homogène en début d'expérience, quel que soit le contexte des classes, même si la majorité des textes se présentent sous forme linéarisée et proposent une interprétation de l'œuvre-support dans une proportion significative.

En revanche, les tests finaux révèlent des différences significatives de résultats selon le contexte des classes, notamment avec les variables concernant la forme d'écrit, et la construction de la légende cartographique. Ainsi les classes pilotes présentent

significativement moins leurs textes sous une forme linéarisée par rapport au test initial (95% vs 40%) et intègrent des cartes mentales dans le test final dans une proportion de 55%. En revanche, les classes expérimentales et contrôle n'utilisent pas du tout cette forme d'écrit.

De plus, on note un écart significatif quant à l'utilisation de légende métaphorique : elle est nettement plus présente dans les classes pilotes et expérimentales (de l'ordre de 55% et 31%) que dans les classes contrôle (7%, fréquence =1). Par ailleurs, on constate une différence significative dans l'utilisation d'une légende indicative : elle est beaucoup plus présente dans les classes contrôle (87%) que dans les classes expérimentales et pilotes (23% et 41%) qui l'utilisent moins que dans le test initial.

On peut donc considérer que les élèves des classes pilotes et expérimentales se sont approprié le protocole, tant sur le plan formel de la carte mentale pour exprimer leurs réflexions (en particulier les classes pilotes) que sur la construction d'une métaphore *in praesentia*.

Au final, les différences de résultats entre les tests initiaux et les tests finaux concernent majoritairement les classes ayant pratiqué le dispositif P&C.

2- Comparaison des formes d'organisation des idées entre le début et la fin d'expérience, selon le type de classes

Nous comparons à présent l'évolution de ces variables entre le test initial et le test final selon le contexte des classes.

a- Dans les classes contrôle

Globalement les tests de Fisher et du Khi 2 génèrent les résultats suivants :

Formes d'organisation des idées	Comparatif test initial vs test final				
	Test initial	Test final	Valeur	p	Résultat
Liste de mots	0%	13%	-	0.0904	↔
Forme Linéarisée	100%	96%	-	0.4737	↔
Tableau Carte mentale	0%	0%	-	-	-
Intégration de Bande Dessinée	0%	0%	-	-	-
Intégration de dessin	4%	21%	-	0.1021	↔
Légende métaphorique	0%	7%	-	1.0000	↔
Légende narrative	8%	13%	-	1.0000	↔
Légende indicative	77%	87%	15.7491	0.6389	↔

Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$. ↔ : résultat non significatif.

Tab.54- Tests de Fisher et du Khi 2 comparant les formes d'organisation des idées, test initial vs final, classes contrôle

Les résultats indiquent que la forme linéarisée des textes est majoritairement utilisée aussi bien dans le test initial que dans le test final (100% vs 96%).

De même, une légende indicative est majoritairement utilisée aussi bien en test initial qu'en test final (77% vs 87%).

En revanche, on constate qu'il n'y a pas de différence significative entre début et la fin de l'expérience concernant les données des autres variables, elles sont très peu représentées ou absentes.

b- Dans les classes expérimentales

Les résultats des tests de Fisher et du Khi 2 se présentent ainsi :

Variables	Comparatif test initial vs test final				
	Test initial	Test final	Valeur	p	Résultat
Forme Linéarisée	81%	90%	-	0.4662	↔
Liste de mots Tableau Carte mentale	0%	0%	-	-	-
Intégration de Bande Dessinée	15%	2%	-	0.0768 (*)	↘
Intégration de dessin	4%	5%	-	1.0000	↔
Légende métaphorique	0%	31%	-	0.0042*	↑
Légende narrative	12%	0%	-	0.2353	↔
Légende indicative	58%	23%	6.4700	0.0110*	↓

Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$.

(*) : p tendanciellement significatif si $0,05 < p < 0,1$

↑ : résultat en augmentation. ↓ : résultat en diminution. ↘ : tendance à diminution.

↔ : résultat non significatif.

Tab.55- Tests de Fisher et du Khi 2 comparant les formes d'organisation des idées, test initial vs final, classes expérimentales

Globalement les résultats des classes expérimentales n'évoluent pas de façon significative entre le début et la fin de l'expérimentation par rapport aux variables renseignant sur la forme linéarisée du texte, l'intégration de dessin dans le texte et la légende narrative. De même, aucun test initial ou final ne présente l'écrit sous forme de liste de mots, de tableau ou de carte mentale.

En revanche, les résultats indiquent une diminution tendancielle ($0,05 < p < 0,1$) des écrits intégrant une forme BD en test final (15% vs 2%), une diminution significative de la construction de légende indicative (58 % vs 23%) et une augmentation significative de la construction de légende métaphorique (0% vs 31%).

c- Dans les classes pilotes

Globalement les résultats s'organisent de la façon suivante :

Variables	Comparatif test initial vs test final				
	Test initial	Test final	Valeur	p	Résultat
Forme Linéarisée	95%	40%	30.1484	<.0001**	↓
Liste de mots	5%	0%	-	0.4951	↔
Tableau	0%	0%	-	-	-
Carte mentale	0%	55%	32.7871	<.0001**	↑
Intégration de Bande Dessinée	2%	3%	-	1.0000	↔
Intégration de dessin	7%	21%	3.8204	0.0506*	↑
Intégration de dessin de carte	0%	8%	-	0.1037	↔
Légende métaphorique	0%	55%	-	0.0044*	↑
Légende narrative	36%	14%	-	0.1863	↔
Légende indicative	55%	41%	0.5500	0.4583	↔

Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$.

(*) : p tendanciellement significatif si $0,05 < p < 0,1$

↑ : résultat en augmentation. ↓ : résultat en diminution. ↔ : résultat non significatif.

Tab. 56- Tests de Fisher et du Khi 2 comparant les formes d'organisation des idées, test initial vs final, classes pilotes

Les résultats n'évoluent pas de façon significative concernant les variables indiquant la forme de l'écrit en liste de mots ou de tableau.

De même la légende indicative est utilisée dans des proportions comparables (55% vs 41%) : il n'y a pas de différence significative entre le test initial et le test final.

Par ailleurs, la légende narrative reste très faiblement utilisée (4 en test initial vs 3 test final, soit 36% vs 14%).

En revanche, les résultats présentent une augmentation significative entre test initial et test final dans l'émergence importante d'une légende métaphorique (0% vs 55%), de la réalisation de carte mentale (0% vs 55%) et de l'intégration de dessin dans l'écrit.

De plus, on constate que la forme linéarisée des textes est significativement moins utilisée entre le test initial et le test final (95% vs 40%).

Conclusion intermédiaire

Globalement les résultats des classes contrôle ne changent pas de façon significative entre le test initial et le test final.

En revanche, dans les classes expérimentales, les résultats présentent une augmentation significative dans l'émergence de légende métaphorique. Pour autant, la forme de l'écrit en carte mentale reste absente, et l'intégration de dessin très peu développée. De même, il n'y a pas de changement significatif dans la forme linéarisée des textes qui reste majoritairement utilisée.

Par contre, dans les classes pilotes, on constate que la forme du texte en carte mentale ou intégrant un dessin, et la capacité à construire des métaphores sont en augmentation significative alors que la forme linéarisée des textes est significativement moins utilisée.

3- Investigation sur le lien entre la capacité à métaphoriser et l'organisation formelle des idées

Dans cette section, nous explorons les liens entre les variables selon la réalisation de carte mentale, l'intégration de dessin et la forme linéarisée du texte.

a- Investigation sur la capacité à métaphoriser selon la réalisation de carte mentale sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux étant groupés

Les résultats se présentent ainsi :

Tests initiaux et finaux groupés	Présence de carte mentale	Absence de carte mentale	p	Résultat
<i>Légende métaphorique</i>	68%	6%	<.0001**	↑
<i>Nombre d'expressions métaphoriques légendant la carte</i>	moyenne 3,38	moyenne 0,52	<.0001**	↑
<i>Légende narrative</i>	8%	21%	0.4336	↔
<i>Légende indicative</i>	31%	64%	0.0291*	↓

Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↓ : résultat en diminution. ↔ : résultat non significatif.

Tab. 57- Tests de Fisher, du Khi 2 et Wilcoxon comparant la capacité à métaphoriser selon l'absence vs présence de carte mentale, toutes classes et tests confondus

Les résultats indiquent de façon significative une corrélation positive entre la réalisation d'une légende métaphorique qui est plus fréquente quand la forme du texte est sous forme de carte mentale (68% vs 6% si carte mentale absente). On observe cette corrélation uniquement dans les classes pilotes.

De plus, les élèves ayant rédigé leur écrit sous forme de carte mentale ont construit significativement plus d'expressions métaphoriques que les autres (en moyenne 3,4 vs 0,5). Par ailleurs, on note une corrélation négative entre la capacité à élaborer une légende indicative et la réalisation de carte mentale : une légende indicative est significativement moins fréquente quand la forme du texte est sous forme de carte mentale (31% vs 64% si présence de carte mentale).

En revanche, la capacité à élaborer une légende narrative n'est pas corrélée significativement à l'expression par carte mentale.

b- Selon l'intégration de dessin dans le texte

Les résultats s'organisent de la façon suivante :

Tests initiaux et finaux groupés	Présence de dessin dans le texte	Absence de dessin dans le texte	p	Résultat
<i>Légende métaphorique</i>	14%	23%	1.0000	↔

<i>Nombre d'expressions métaphoriques légendant la carte</i>	moyenne 1,71	moyenne 3,73	0.0142*	↓
<i>Légende narrative</i>	29%	12%	0.2298	↔
<i>Légende indicative</i>	57%	48%	0.7081	↔

Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↓ : résultat en diminution. ↔ : résultat non significatif.

Tab.58- Tests de Fisher, du Khi 2 et Wilcoxon comparant la capacité à métaphoriser selon l'absence vs présence de dessin dans le texte, toutes classes et tests confondus

Les résultats montrent que la capacité à construire une légende métaphorique n'est pas corrélée significativement à l'écrit intégrant un dessin (23% si absence de dessin et 14% si présence).

De plus, on constate que les élèves ayant intégré un dessin dans leur écrit ont construit en moyenne significativement moins d'expressions métaphoriques que les autres (0,7 en moyenne vs 2,5).

Par ailleurs, il n'y a pas de corrélation significative entre la capacité à élaborer une légende narrative et à concevoir un écrit intégrant un dessin (12% si absence de dessin et 29% si présence).

De plus, la capacité à élaborer une légende indicative n'est pas corrélée de façon significative à un écrit intégrant un dessin (48% si absence de dessin et 57% si présence).

c- Selon la forme linéarisée du texte

Nous observons les résultats suivants :

Tests initiaux et finaux groupés	Avec forme linéarisée du texte	Sans forme linéarisée du texte	p	Résultat
<i>Légende métaphorique</i>	17%	50%	0.0089*	↓
<i>Nombre d'expressions métaphoriques légendant la carte</i>	moyenne 2,02	moyenne 3,12	0.0628(*)	↘
<i>Légende narrative</i>	11%	25%	0.2119	↔
<i>Légende indicative</i>	55%	19%	0.0079*	↑

Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

(*) : p tendanciellement significatif si $0,05 < p < 0,1$

↑ : résultat en augmentation. ↓ : résultat en diminution. ↘ : tendance à diminution.

↔ : résultat non significatif.

Tab.59- Tests de Fisher, du Khi 2 et Wilcoxon comparant la capacité à métaphoriser selon l'absence vs présence de forme linéarisée du texte, toutes classes et tests confondus

Les résultats indiquent que la capacité à élaborer une légende métaphorique est corrélée significativement à la forme linéarisée du texte : ce type de légende est moins fréquente quand la forme du texte est linéarisée (seulement 17% vs 50% si texte non linéarisé).

De plus, les élèves qui présentent un écrit linéarisé proposent de façon tendancielle ($0,05 < p < 0,1$) moins d'expressions métaphoriques pour légèder la carte finale que les élèves qui choisissent une autre forme d'écrit.

Les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence significative selon l'absence ou la présence de texte linéarisé dans l'élaboration d'une légende narrative.

En revanche, une légende indicative est significativement plus fréquente quand le texte est linéarisé (55% vs 19% en cas de texte non linéarisé).

Conclusion sur le lien entre la capacité à métaphoriser et l'organisation formelle des idées

Tout d'abord, nous constatons qu'en début d'expérience, il n'y a pas d'écart significatif entre les résultats des différentes classes et que donc tous les élèves ont une approche homogène par rapport à ces variables, et ce quel que soit le contexte des classes (contrôle-expérimentale ou pilote).

Le comparatif test initial vs test final révèle que dans les classes contrôle, les résultats ne présentent pas de différence significative. Par contre, dans les classes expérimentales, on note des changements significatifs avec l'émergence de légende métaphorique (0% vs 31%) et la diminution de légende indicative.

De même dans les classes pilotes, les résultats présentent des différences significatives avec l'émergence importante d'une légende métaphorique (0% vs 55%), de l'intégration de carte mentale et de dessin dans l'écrit. En revanche on constate que la forme linéarisée des textes est utilisée moitié moins entre le test initial et le test final (95% vs 40).

En termes de corrélation sur l'ensemble des tests, les résultats indiquent une corrélation positive entre la forme carte mentale de l'écrit et une légende métaphorique uniquement dans les classes pilotes.

En revanche, on note qu'il y a une corrélation négative entre la forme carte mentale de l'écrit et une légende indicative, et pas de lien avec l'élaboration d'une légende narrative.

De plus, il n'y a aucune corrélation entre le type de légende et un écrit intégrant un dessin.

Par ailleurs, les résultats indiquent une corrélation positive entre la forme linéarisée du texte et une légende indicative.

En revanche, il y a une corrélation négative entre la forme linéarisée de l'écrit et une légende métaphorique.

Si nous revenons sur notre hypothèse opérationnelle, nous constatons que les différences de résultats se manifestent dans les classes expérimentales et pilotes ayant pratiqué P&C. Ainsi nous observons deux changements significatifs d'une part, concernant l'émergence de la construction métaphorique dans ces deux classes (avec une plus grande proportion dans les classes pilotes), et d'autre part l'émergence de l'élaboration de carte mentale uniquement dans les classes pilotes.

Par conséquent, les résultats montrent que la corrélation entre la capacité à métaphoriser et le choix de carte mentale pour organiser sa réflexion se vérifie seulement dans une partie des classes pratiquant le dispositif. Comme nous ne disposons pas d'informations sur la pratique des ateliers P&C en classes expérimentales, nous émettons l'hypothèse pour expliquer ce résultat que les élèves des classes pilotes ont réinvesti la méthodologie de la carte mentale que nous utilisons en atelier, alors que les élèves des classes expérimentales n'ont pas réinvesti cet outil. Il est aussi possible que leurs enseignants n'aient pas mobilisé la carte mentale comme trace écrite de l'atelier Philo, pourtant mise en œuvre en formation. En effet, nous avons pu constater au cours de notre expérience de formatrice que les professeurs formés s'approprièrent de façon parfois partielle les dispositifs présentés ou qu'ils les adaptaient à leurs classes et/ou à leurs pratiques d'enseignement. Par exemple, des enseignants du secondaire formés à P&C ont accepté que leurs élèves légendent les

philocartes sans métaphores in praesentia mais qu'ils désignent les éléments graphiques avec seulement les concepts d'ordre abstrait, argumentant que cela paraissait redondant à leurs élèves puisque le concept d'ordre concret était facilement reconnaissable dans le dessin. Il est à noter que ce type d'inflexion est inévitable en formation, et ce d'autant plus dans une activité relevant du pédagogique tellement lié à la relation, à la dynamique et à l'équilibre entre les acteurs. Sur un plan théorique, nous avançons que l'organisation d'une pensée en carte mentale suppose des habiletés de formation de concepts (notamment une capacité à définir, classifier, distinguer, discerner) qui sont également mobilisées dans l'élaboration de métaphores : il y aurait en quelque sorte des affinités cognitives entre ces deux architectures de pensée. En effet, à la différence d'un texte linéarisé, la carte mentale visualise et spatialise la logique de réflexion tout comme la métaphorisation spatialise un concept d'ordre abstrait en le projetant dans un concept d'ordre concret, donc inscrit forcément dans l'espace.

Chapitre 4

CAPACITÉ À IDENTIFIER DES MÉTAPHORES LEXICALISÉES (2017-2018)

Durant l'année scolaire d'expérimentation 2017-2018, nous avons effectué des tests en début et en fin d'année auprès de trois classes : une classe pilote de CM1 et deux classes témoins l'une de CM1 et l'autre de CM1-CM2 ne pratiquant pas P&C. Notre objectif ici est de vérifier si la pratique de P&C a des effets sur la reconnaissance de métaphores employées dans le registre de langage quotidien. Nous exposons ci-après une synthèse des résultats dont la présentation exhaustive est développée en annexe (voir Annexe XXVI).

I - RECONNAISSANCE DE MÉTAPHORES LEXICALISÉES DANS LES CLASSES TÉMOINS ENTRE LE DÉBUT ET LA FIN DE L'EXPÉRIENCE

Globalement les résultats du test de Wilcoxon se présentent ainsi :

Classes témoins	Comparatif test initial vs test final	p	Résultat

Reconnaissance métaphore		0.0007*	↑
Choix dessin littéral		0.0009*	↓
Choix dessin distracteur		0.8247	↔

Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↓ : résultat en diminution. ↔ : résultat non significatif.

Fig.98 Comparatif des moyennes concernant la reconnaissance de métaphores lexicalisées, test initial vs final, classes témoins- Test COLOE

Les résultats indiquent une évolution significative entre le test initial et le test final, concernant la moyenne de reconnaissance de métaphore qui a augmenté passant de 24,70 à 27,78 en test final.

Par ailleurs, la moyenne des choix de dessin littéral a diminué également de façon significative soit : 3,50 en test initial vs 0,78 en test final.

En revanche, la moyenne des choix de dessin distracteur n'a pas évolué de façon significative avec 1,77 en test initial vs 1,42 en test final, ce résultat restant très faible.

II - RECONNAISSANCE DE MÉTAPHORES LEXICALISÉES DANS LES CLASSES PILOTES ENTRE LE DÉBUT ET LA FIN DE L'EXPÉRIENCE

Le test de Wilcoxon génère les résultats suivants :

Classes pilotes	Comparatif test initial vs test final	p	Résultat
Reconnaissance métaphore		0.0024*	↑

Choix dessin littéral		0.0017*	↓
Choix dessin distracteur		0.8481	↔

Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↓ : résultat en diminution. ↔ : résultat non significatif.

Fig. 99 Comparatif des moyennes concernant la reconnaissance de métaphores lexicalisées, test initial vs final, classes pilotes- Test COLOE

On constate une évolution significative des résultats concernant la moyenne de reconnaissance de métaphore qui augmente en passant de 23,53 en test initial à 27,37 en test final.

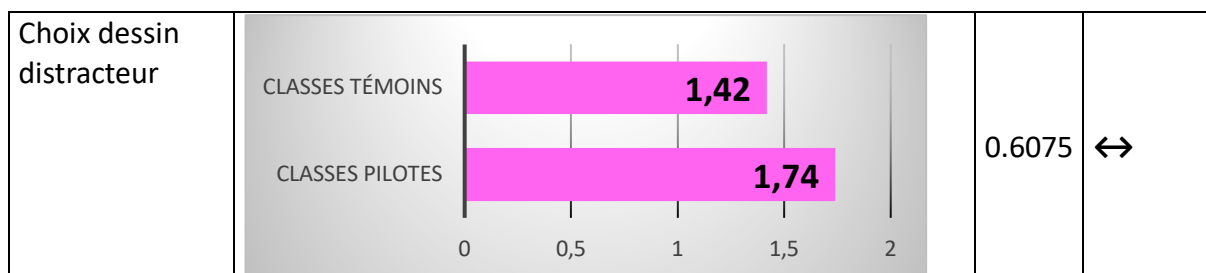
Par ailleurs, la moyenne des choix de dessin littéral a diminué également de façon significative soit : 4,57 en test initial vs 0,88 en test final.

En revanche, la moyenne des choix de dessin distracteur n'a pas évolué de façon significative avec 1,88 en test initial vs 1,74 en test final, ce résultat restant très faible.

III - COMPARAISON DE LA RECONNAISSANCE DE MÉTAPHORES LEXICALISÉES ENTRE LES CLASSES TÉMOINS ET LES CLASSES PILOTES EN FIN D'EXPÉRIENCE

Les résultats comparatifs des tests finaux s'organisent ainsi :

	Comparatif classes témoins vs classes pilotes	p	Résultat
Reconnaissance métaphore		0.8551	↔
Choix dessin littéral		0.7664	↔



Légende : p significatif : * si $p < 0,05$ ** si $p < 0,0001$

↑ : résultat en augmentation. ↓ : résultat en diminution. ↔ : résultat non significatif.

Fig.100 Comparatif des moyennes concernant la reconnaissance de métaphores lexicalisées, tests finaux, classes témoins vs pilotes- Test COLOE

On observe qu'il n'y a pas de différence significative entre les résultats des classes témoins et ceux des classes pilotes concernant la reconnaissance de métaphore : la moyenne des classes témoins est de 27,78 et celle des classes pilotes de 27,37.

De même pour le choix de dessin littéral, il n'y a pas de différence significative : la moyenne est de 0,78 pour les témoins et de 0,88 pour les pilotes.

Enfin, les résultats concernant le choix de dessin distracteur ne présentent pas de différence significative : la moyenne est de 1,42 pour les témoins et de 1,74 pour les pilotes.

On peut donc en déduire qu'en fin d'expérience les résultats des classes pilotes sont considérés comme équivalents à ceux des classes témoins.

Conclusion sur la capacité à reconnaître des métaphores lexicalisées

Au vu de ces résultats, on peut donc conclure qu'il n'y a pas de différence entre les classes pilotes et les classes témoins dans la reconnaissance de métaphores appartenant au patrimoine linguistique. Ce qui peut s'expliquer tout d'abord par le fait que le dispositif P&C approche l'abstraction par une recherche de critères communs entre deux concepts composant une métaphore nominale alors que le test COLOE s'appuie majoritairement sur des métaphores verbales.

Il faut souligner également que les métaphores de ce test appartiennent au patrimoine linguistique alors que les métaphores mises en œuvre dans P&C sont dites "vives" selon la terminologie de Ricœur. Les premières sont lexicalisées, et contiennent parfois un caractère arbitraire— comme par exemple, "*poser un lapin*" ou "*prendre ses jambes à son cou*" qui comportent une certaine dimension surréaliste— alors que les métaphores vives sont par définition le résultat d'une élaboration, et sont toujours inédites et contextualisées.

Au final, le processus sur le langage n'est pas le même : d'un côté, il y a un effet d'imprégnation et de transmission, et de l'autre un effet de recomposition et de création. En fait, les métaphores proposées dans le test COLOE sont intégrées par les élèves via l'apprentissage de leur langue maternelle, elles ne sont ni construites ni questionnées, ni discutées ni argumentées a fortiori : elles sont admises, assimilées à la différence de celles conçues dans P&C.

Après avoir posé ces résultats statistiques, nous abordons à présent la dimension qualitative de nos expérimentations. Et si nous reprenons la métaphore de la roche métamorphique, il s'agit à présent d'analyser la *texture* qui a généré les données statistiques précédentes, c'est-à-dire la part incarnée des résultats en termes de relations, d'interactions, de réalisations, de postures cognitives, au final de mise en œuvre des ateliers selon la spécificité des classes.

C'est pourquoi nous abordons à présent la présentation et la discussion des résultats praxéologiques des ateliers P&C menés en classes.

B- PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS PRAXÉOLOGIQUES

Nous choisissons une présentation chronologique afin de mieux rendre compte de l'évolution des résultats corrélés au processus pédagogique de P&C mais également aux séances préparatoires à la pratique du dispositif. Pour toutes les phases de l'expérience, de la phase liminaire à la perspective en passant par la médiane, nous abordons les résultats générés d'une part pendant les ateliers, et d'autre part hors des ateliers à partir des questionnaires, bilans et entretiens auprès des acteurs de cette situation pédagogique.

De plus, afin de faciliter la lecture de nos multiples explorations, nous prenons le parti d'intégrer les retours sur les questions de recherche au fil de la présentation des résultats¹⁴⁷.

Chapitre 1

¹⁴⁷ À la différence des très nombreux résultats statistiques qui seront reconsidérés dans Partie V, Discussion.

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA PHASE LIMINAIRE 2015-2016

Cette étape de la recherche concerne une seule classe de 27 élèves. Il s'agit d'une classe pilote de CE2 d'un établissement du centre-ville d'Albi, ville moyenne du Tarn.

I- RÉSULTATS GÉNÉRÉS PENDANT LES ATELIERS

Tout d'abord, nous analysons deux séances préparatoires à l'expérience à partir de nos notes et de celles de l'enseignante référente. La première séance porte sur la médiation artistique et la seconde sur la distinction entre une question à visée philosophique et une question à visée informative. Les résultats concernent donc les différentes postures cognitives des élèves confrontés à des activités à la fois inédites pour eux et indispensables au déroulement optimal d'un atelier P&C.

Puis, nous étudions les cartes heuristiques et philocartes réalisées avec les élèves lors des trois ateliers menés dans l'intégralité du protocole. Comme nous le verrons, la teneur et le volume des données montrent la nécessité de considérer cette première année d'expérience comme liminaire à la recherche.

Enfin, l'analyse des résultats de chaque séance est indexée à nos questions de recherche¹⁴⁸.

1- Autour des "Chevaux ponctués" (Art pariétal) et du "Cheval de Troie" (Terre cuite antique)

a- Séance d'initiation à la médiation artistique et au questionnement réflexif (09/10/2015)

Cette première séance a donc pour objectif de familiariser les élèves au processus de la médiation artistique. Le choix de l'œuvre-support s'est porté, en concertation avec l'enseignante, sur une œuvre pariétale datant de la préhistoire, "Les chevaux ponctués" (voir Annexe IX) en lien avec le programme d'histoire de l'art.

Capacité à considérer l'œuvre-support

L'approche se fait au fil du regard et de la parole, en laissant tout d'abord les enfants réagir librement à la projection de l'œuvre (voir Annexe XXVII). Dans leur grande majorité, les élèves restent concentrés et actifs pendant toute la séance qui dure trois heures, entrecoupées par une récréation d'un quart d'heure.

Ils se montrent curieux de l'époque préhistorique, des façons de vivre, des techniques de peinture utilisées, des animaux représentés. De sorte que des éléments d'histoire de l'art et de culture générale sont apportés en réponse à leurs questions notamment au sujet des pigments d'origines minérale, animale et végétale, ou encore à propos des motifs dits de *mains positives et négatives*. Ainsi que le démontre les questions relevées par l'enseignante :

"- Pourquoi peignait-on ?

- Qui peignait ?

¹⁴⁸ Pour rappel : 1) Comment peut s'amorcer la portée philosophique de la réflexion des élèves, à partir d'une image d'art ? — 2) En quoi la cartographie métaphorique d'un atelier philosophique participe-t-elle à l'apprentissage du conceptualiser ? — 3) Comment mettre en œuvre une situation complexe permettant de mobiliser des habiletés de pensée créative par une rencontre esthétique et une cartographie métaphorique ?

- Pourquoi mettaient-ils des taches ?
- Comment faisaient-ils pour peindre leurs mains ?".

Autant de questions qui ont généré des réponses et des réflexions permettant de faire émerger des éléments-clés qui seront utiles dans l'élaboration de la question philosophique :

- "- Pour se souvenir, se rappeler (mémoire)
- Se donner du courage (chasse)
- Peindre pour le plaisir, la beauté
- Laisser une empreinte (comme une signature)
- Chaque main est différente (identité)".

Capacité à formuler une question philosophique

C'est ainsi que la deuxième partie de la séance concernant précisément une initiation au questionnement philosophique s'est engagée spontanément au vu de la grande curiosité manifestée par les élèves.

Dans un premier temps, les élèves sont parvenus à établir une distinction¹⁴⁹ entre les différentes questions qu'ils avaient posées. Ils ont ainsi différencié trois types de questions qui interrogent : soit le "pourquoi" de ces peintures, soit le "qui" de leurs artistes, ou encore le "comment" de leurs techniques.

Dans la mesure où ils n'avaient formulé aucune question à visée philosophique, les élèves ont engagé une réflexion à partir d'exemple-oui vs exemple-non¹⁵⁰ mettant en relief la présence vs l'absence de la dimension universelle d'un questionnement. Par recoupement, ils ont pris conscience de la dimension factuelle de leur interrogation ainsi que des réponses potentielles à leurs questions.

Si bien qu'après une recherche individuelle effectuée par écrit durant cinq minutes, les élèves ont réussi à construire des questions d'ordre général, telles que :

- "- À quoi ça sert un dessin ?
- Pourquoi on dessine ?
- À quoi ça sert une signature ?
- À quoi ça nous avance de peindre ?
- Est-ce que c'est important de se souvenir ?".

Nous constatons que même s'ils se sont inspirés directement des exemples donnés, toutes leurs questions concernent le sens que comporte l'acte de peindre qu'il relève de la création, de la mémoire ou de l'affirmation de soi, l'authentification de sa présence au monde.

Par ailleurs, les élèves ont réinvesti les mots-clés notés au tableau pendant la médiation artistique. L'emploi de ces concepts a facilité l'accès à un niveau de généralité qui caractérise, entre autres critères, une question à visée philosophique.

De plus, nous remarquons qu'ils ont substitué l'imparfait des questions formulées dans la médiation artistique par le présent de l'indicatif. L'utilisation de ce temps prend ici une valeur universelle et atemporelle alors que l'imparfait renvoie à une situation datée, située et donc particulière qui relève du factuel.

Au cours de cette séance, les différents critères caractérisant une *question-réflexion* (i.e. une question à visée philosophique) sont introduits ainsi : 1) on peut y réfléchir sans avoir vu l'œuvre-support; 2) elle peut générer plusieurs réponses; 3) ses réponses sont d'ordre abstrait, ce sont des idées et non des faits; 4) elle concerne tout le monde, elle est universelle et en ce

¹⁴⁹ Démarche qui se réfère l'approche présentée par Tozzi (2011, p.49-70) qui vise à classer les questions selon leur finalité, selon les différents sens de la réalité investiguée.

¹⁵⁰ Selon la terminologie de la démarche socio-cognitive de B.-M. Barth (1987/2001).

sens permet de réfléchir à des sujets qui concernent le sens de l'existence.

Capacité à développer une intelligence collective et arborescente

Enfin, les élèves composent un bouquet de mots¹⁵¹ homogène à partir de la consigne : *Donner un mot pour dire comment s'est passée la matinée ou comment vous vous sentez*. En effet, il s'avère que tous les élèves à une exception près ont été satisfaits, voire enthousiastes (voir Annexe XXVIII). Nous constatons ainsi la motivation quasi-systématique des élèves de cet âge quand les apprentissages sont articulés à l'art, et cela même si les attendus de ce type de dispositif sont exigeants en termes de concentration, de langage, d'investigation et d'attention aux autres et à leurs idées. À ce stade de la recherche, l'entrée par l'art s'avère donc nettement mobilisatrice et mutualisante pour aborder une pratique philosophique, telle une voie inespérée vers l'abstraction, inespérée parce qu'elle fédère tous les élèves quelle que soit leur posture cognitive, et leur rapport à l'apprentissage, à l'école en général.

b- Séance de consolidation (13/11/2015)

Un mois plus tard, la seconde séance préparatoire commence par un retour sur la séance précédente, notamment sur la spécificité d'une question à visée philosophique comme nous le verrons plus loin.

Contexte de la séance d'expérimentation

Cette seconde séance s'est déroulée selon les mêmes modalités que la première sauf que le support artistique a changé à plus d'un titre. Tout d'abord au niveau de l'époque de création, on passe de la préhistoire à l'antiquité. De plus, au niveau de l'expression, il s'agit d'une terre cuite décorée d'un motif évoquant la légende du cheval de Troie (voir Annexe IX), l'œuvre-support est donc en volume à la différence de la peinture pariétale. De sorte que l'expression en deux dimensions—en apparence seulement, car les artistes préhistoriques utilisaient les reliefs des parois pour rendre plus vivantes leurs peintures— étant plus proche d'une pratique de dessin sur papier, les enfants peuvent se projeter plus facilement dans cette représentation que dans une production en volume (modelage) moins utilisée dans les supports scolaires. Et enfin, au niveau du thème généré par l'œuvre : autant les "Chevaux ponctués" ont donné lieu à un questionnement sur le geste, l'objet même de l'œuvre, autant l'amphore ciselée suscite des questions sur la légende figurée sur son col, et non sur l'acte mémoriel que constitue cette décoration.

Il faut préciser ici que s'est posée la question sur le choix de raconter aux élèves la légende du Cheval de Troie avant la séance¹⁵². L'atelier se déroulant ici dans un cadre scolaire, nous optons pour une formalisation des échanges en diffusant une information identique pour tout le groupe. De fait, une égalisation des apports culturels est visée, entre les enfants qui connaissaient déjà la légende et ceux qui l'ignoraient, même si cette approche limite l'appropriation du sujet par les enfants puisque le rapport à l'œuvre est alors de l'ordre de la

¹⁵¹ Termes cités : " *bien - merveilleux - plaisir - enrichissement - super bien - pas trop mal - extraordinaire - éblouissant - trop bien - magnifiquement bien - amusant - j'ai adoré - formidable - magique - génial - super chouette - j'ai aimé - inoubliable- excellent - phénoménal - je me suis éclaté - super - magnifique - intéressant - joyeuse*".

¹⁵² Était-il plus judicieux de les confronter à l'œuvre directement ? De faire émerger une description-reconstitution de la scène représentée ? Pour livrer ensuite le récit à l'origine de l'œuvre ? C'est d'ailleurs l'option choisie dans un contexte de lieu culturel (médiathèque ou musée) dans lequel le dispositif s'organise directement avec les enfants —sans le relais d'un enseignant référent —tant au niveau du contenu que des modalités de l'atelier.

reconnaissance, du transfert, de l'association et non plus de l'exploration.

Par ailleurs, la teneur de la médiation artistique de la deuxième œuvre s'affranchit du programme d'histoire des arts. Par exemple, la technique de la céramique dans l'antiquité n'est pas abordée afin de donner plus de temps aux élèves pour la compréhension du mythe.

Capacité à considérer l'œuvre-support

De fait, la médiation artistique a porté sur le message, le sujet de l'œuvre (voir Annexe XXVII), et peu sur la technique de réalisation (céramique, modelage...) ou le contexte culturel antique (rituel funéraire, par exemple). C'est le récit mythologique du Cheval de Troie qui a été au centre des échanges. Les enfants ont rappelé la légende car l'enseignante leur avait lu l'histoire¹⁵³ à notre demande afin que tous les élèves participent à l'atelier avec la même référence.

Nous constatons que les élèves expriment les sensations ou émotions qu'ils éprouvent en regardant cette œuvre brièvement, avec des réponses conventionnelles du type « *je suis contente* ». Ces résultats sont corrélés directement au choix d'œuvres d'art plus ou moins proches de notre contemporanéité. En effet, à partir de la Renaissance, l'émergence du *sujet* dans les œuvres d'art génère l'émergence des ressentis, émotions et expressions chez le regardeur. En revanche, cette œuvre antique a pour finalité de célébrer un récit édifiant dans l'histoire des Cités grecques et de leurs rivalités, et non de toucher la part émotive de ses regardeurs.

Capacité à identifier des concepts d'ordre concret et des concepts d'ordre abstrait

Les élèves parviennent à dégager un ensemble de mots-clés qui ont émergé pendant la médiation artistique, tels que : "*RUSE – IMAGINATION – TRAHIR – TRAHISON – ENNEMIS – COMPLICE – GAGNANTS – GAGNER – VICTOIRE – HONNEUR – PIÈGE – MÉCHANCETÉ – CONFIANCE – COURAGE – PEUR*".

Nous constatons un net progrès dans cette étape du protocole par rapport à la première séance : d'une part au niveau de leur forme qui évolue en passant de l'expression verbale ou nominale à un concept d'ordre abstrait en tant que mot-clé, et d'autre part au niveau de leur nombre qui est trois fois plus élevé, passant de 5 à 15 items. Cette étape est un rouage essentiel dans le dispositif car elle conditionne a priori l'étendue et la subtilité des questions à visée philosophique que les élèves pourront élaborer comme nous le constatons à présent.

Capacité à formuler une question philosophique

D'une part, les élèves ont été capables de retrouver les critères d'une *question-réflexion* et de caractériser les réponses qu'elle entraîne. Ils ont cité l'adjectif "universelle" pour qualifier ce type de question ainsi que de nombreux éléments tels que :

- *Ça nous fait réfléchir.*
- *Il peut y avoir plusieurs réponses.*
- *On pense.*
- *Elle donne des idées.*
- *Elle permet de construire des idées.*
- *On peut faire des hypothèses (idée avec "peut-être...").*
- *Elle peut donner des réponses à l'opposé.*
- *Elle donne des avis différents, des opinions différentes.*
- *Elle permet de mieux comprendre.*

¹⁵³ Version adaptée par Hélène Montardre (2010). *Dans le ventre du Cheval de Troie*, Paris : Nathan.

- Réfléchir, ça donne de l'imagination parce que ça rejoint l'Art (par les hypothèses qu'on fait).
- Développer l'imagination.
- Pour reconstruire ensemble les réponses de la classe.

D'autre part, les élèves ont réussi à distinguer une *question-réflexion* d'une *question-information* en déterminant cette dernière par le type de réponse qu'elle entraîne : "ça permet d'obtenir des informations".

Enfin, nous observons que les élèves se sont donc engagés dans une démarche métacognitive en cherchant à définir la finalité de ces deux formes de question.

Après ce bref rappel de la distinction entre une *question-réflexion* et une *question-information* à travers le schéma méthodologique *exemple "oui" vs exemple "non"* de Barth (1987/2001), les élèves essaient de formuler des questions afin de réfléchir à un sujet d'ordre universel.

Nous constatons que plus les élèves relèvent des mots-clés (mots Philo selon la terminologie de P&C) plus ils formulent des questions à visée philosophique. Nous observons également une plus grande variété de thèmes abordés comme le prouve la liste suivante.

Est-ce que l'on a tout le temps confiance en notre ami ?

À quoi ça sert d'avoir du courage ?

Est-ce que quand on fait un piège on gagne toujours ?

Est-ce que c'est obligé d'avoir un complice pour s'entraider ?

Est-ce qu'on peut pardonner à un ennemi qui nous a piégé, trahi ?

Est-ce qu'un complice est toujours un ami ?

Est-ce que la méchanceté gagne toujours ?

À quoi ça peut servir d'avoir un ennemi ?

À quoi ça sert de gagner ?

Est-ce qu'un ennemi ça fait toujours peur ?

À quoi ça sert de trahir quelqu'un ?

Pourquoi on peut avoir envie d'avoir un complice ?

À quoi ça sert d'aider les autres ?

À quoi ça sert la confiance ?

À quoi ça sert l'imagination ?

Même si l'on remarque la récurrence de certaines amorces interrogatives du type "à quoi ça sert ..." ou "est-ce que...", formulation qui pourra aisément s'améliorer au fil des ateliers, le progrès est net dès cette deuxième séance. En effet, si l'on compare les résultats des deux séances, le progrès s'affirme tant au niveau quantitatif puisque le nombre de questions philosophiques triple passant de 5 à 15 questions, qu'au niveau qualitatif puisque les élèves proposent à présent quinze thèmes, c'est-à-dire trois plus que lors de la première séance. Leurs questions sont donc plus nombreuses, plus variées et plus complexes quand ils articulent deux concepts dans un tiers de leurs questions, comme par exemple "*Est-ce qu'un complice est toujours un ami ?*".

Capacité à prendre la parole et à (se) questionner

Nous soulignons les signes prometteurs que donnent les élèves à l'issue de ces séances préparatoires. En effet, leurs remarques spontanées ou leurs réponses montrent que certains sont prêts à entrer dans une conversation philosophique. C'est le cas d'un élève qui commence à structurer sa réponse en posant « *le pour* » et « *le contre* » ou bien de cette élève qui

réinvestit le terme *d'hypothèses* pour nuancer sa réflexion.

Capacité à développer une intelligence collective et arborescente

Par ailleurs, les enfants ont tendance à vouloir répondre aux questions élaborées par leurs camarades, cette dynamique était plus marquée lors de la première séance. De sorte qu'il a été nécessaire de rappeler fréquemment que l'objectif de cette séance était de s'entraîner à construire une question-réflexion et non d'y répondre encore.

En conclusion de séance, les élèves composent un bouquet de mots¹⁵⁴ (voir Annexe XXVIII) qui confirme l'engagement très positif du groupe dans cette activité à une exception près.

Il apparaît que même si ces séances préparatoires, par définition, ne prévoient pas la mise en œuvre du protocole de P&C dans son intégralité, elles sont révélatrices des engagements, des dispositions et des potentiels cognitifs des élèves.

c- Retour sur les questions de recherche

Comment peut s'amorcer la portée philosophique de la réflexion des élèves, à partir d'une image d'art ?

Tout d'abord, la motivation générale des élèves pour participer aux séances et la dimension sensible, voire affective, révélée par les bouquets de mots démontrent l'appétence des élèves pour une recherche de sens, loin d'un *faire-pour-faire* routinier, notamment dans la participation à la médiation artistique et à la cueillette de questions. Ce qui dénoterait au final, un goût pour l'abstraction et l'investigation.

De plus, nous observons que plus les élèves distinguent d'éléments composant l'œuvre et disposent du lexique pour les nommer, plus ils parviennent à formuler des questions. En effet, l'augmentation du nombre des questions philosophiques apparaît directement corrélée au nombre de mots-clés trois plus important par rapport à la première séance. De même, le nombre de questions philosophiques a triplé, passant de 5 lors de la première séance à 15 lors de la deuxième.

Et enfin, nous constatons une nette progression dans la capacité des élèves à s'interroger au niveau du nombre de questions qui augmente mais aussi dans leur complexité. Par exemple, en croisant deux champs conceptuels comme la confiance et l'amitié, les élèves démultiplient les sujets possibles d'investigation. Cette démarche indique une capacité à problématiser des idées qui semblent convenues telles que la confiance dans un ami avec la question " *Est-ce que l'on a tout le temps confiance en notre ami ?*" ou des idées incongrues telles que l'utilité d'un ennemi avec la question " *À quoi ça peut servir d'avoir un ennemi ?*". Cela dénote donc une amorce dans la capacité à remettre en question l'évidence, les idées reçues, les conditionnements, et également dans la capacité à raisonner par l'absurde en conjuguant des termes a priori incompatibles ou paradoxaux. Au final, les élèves parviennent à problématiser le réel entre un processus de contestation qui reconsidère des certitudes conventionnelles et une quête de révélation qui explore des assertions improbables.

Au vu de la faible quantité des données, ces résultats apparaissent comme des prémisses qui permettent de comprendre comment des habiletés de recherche —telles que chercher le sens d'une œuvre d'art, formuler des questions à ce sujet, émettre des hypothèses, généraliser le questionnement et problématiser—peuvent s'enclencher et se développer d'une séance à

¹⁵⁴ " *motivée - intéressant - extraordinaire - phénoménal - génial - aimé - majestueux - magnifique - plein les yeux - épouvantable - fantastique - amusant - incroyable - très bien - humour - magique - impressionnant - super cool - contente - impressionnant - agréable - bien - imagination - adoré - gentillesse.*"

l'autre.

2- Autour des "Chevaux ponctués" (27/11/2015)

Afin de compléter notre étude, nous abordons à présent les trois ateliers P&C vécus avec cette classe pilote, ateliers se déroulant cette fois-ci dans l'intégralité du protocole. Pour ce faire nous suivrons la trame suivante qui présente : **a)** le contexte des résultats, **b)** puis la mise en œuvre de l'Atelier Philo, déterminant **c)** la réalisation de l'Atelier Carto, **d)** une synthèse de l'approche philocartographique qui a été menée, **e)** et enfin un retour sur nos questions de recherche.

En effet, nous considérons que les descriptions analytiques des opérations pédagogiques font partie des résultats dans la mesure où elles informent sur les effets du dispositif, et permettent un retour plus intelligible sur nos questions de recherche. En cela nous nous référons au concept de *récit d'éducation* tel que défini par Meirieu, "car le récit transforme des faits que l'on choisit en événements que l'on articule, il isole ces faits et les organise, il met de l'ordre entre eux ; il repère ce qui fut important, le moment où les choses ont basculé, les articulations qui permettent de comprendre le cours qu'elles ont pris." (1997, p. 33). Les descriptions qui suivent s'apparentent ainsi aux résultats d'une expérience pédagogique comme autant de "traces d'une aventure singulière" (Ibid., p. 36).

a- Conditions des résultats

Les conditions matérielles et les modalités d'animation sont identiques aux séances préparatoires : l'activité se déroule dans la classe des CE2 et l'enseignante-référente prend des notes tout au long de l'atelier.

Au niveau du calendrier, il faut préciser que la séance préparatoire portant sur les "Chevaux ponctués" s'est déroulée pratiquement deux mois auparavant. De sorte que dans un premier temps nous réactivons les découvertes faites précédemment dans la rencontre avec cette œuvre d'art et le questionnement à visée universelle.

b- Atelier Philo

Il s'avère que les élèves ont bien mémorisé la distinction entre les différents types de questions relevant de l'information, de la réflexion et de l'universel. De sorte que l'Atelier Philo peut s'enclencher par le choix de la question à laquelle les élèves vont réfléchir.

Capacité à formuler une question philosophique

Rappelons les questions philosophiques élaborées par les élèves au cours de la séance préparatoire :

- "À quoi ça sert un dessin ?"
- "Pourquoi on dessine ?"
- "À quoi ça nous avance de peindre ?"
- "À quoi ça sert une signature ?"
- "Est-ce que c'est important de se souvenir ?".

Les élèves parviennent à synthétiser les trois premières en : "À quoi ça nous avance de dessiner, de peindre ?". Les deux dernières questions restent inchangées, à savoir : "À quoi ça sert une signature ?" et "Est-ce que c'est important de se souvenir ?".

Les élèves votent à bulletin secret pour déterminer la question de l'atelier. Au final, la

deuxième question — "À quoi ça sert une signature ?" — est choisie par la majorité des élèves à 18 voix contre 1 pour la première et 4 pour la troisième.

Capacité à prendre la parole et à (se) questionner

Le mot "philosophie" est alors introduit dans le lexique des élèves afin de pouvoir dérouler les différentes étapes de l'atelier en utilisant la terminologie spécifique de P&C, comme *mots-Philo* ou *mots-Carto*. Pour ce faire la référence à l'étymologie permet de remettre en question les représentations des enfants pour qui le mot *sagesse* est majoritairement compris dans le sens de l'expression "sage comme une image". Au fil des échanges, le terme "philosophe" est défini en tant qu'*ami de la sagesse*, faisant la part des choses, des idées, cherchant à comprendre, et se demandant où est la vérité.

À partir de ces éléments, il est ainsi possible de préciser l'état d'esprit de la discussion à venir, à savoir que dans une conversation, même si les participants ne sont pas forcément du même avis, on peut compléter la pensée de quelqu'un, et parfois il en résulte une nouvelle idée. La prise de parole étant fluide, l'intervention d'une élève enrichit cette approche en disant que "ce n'est pas parce qu'on ne parle pas qu'on ne sait pas, ou parce qu'on est timide qu'on ne sait pas" (voir Annexe XXVII). Par là-même, nous constatons que notre démarche est en phase avec la dynamique de ce groupe mais aussi avec des repères instaurés par leur enseignante-référente.

Capacité à développer une intelligence collective et arborescente

Les résultats concernant cette capacité sont pris en compte dès la présentation des règles de l'atelier aux élèves. En effet, ils parviennent collectivement à questionner l'intérêt de chacune des règles, à les reformuler et à les décliner. Ainsi le cadre de l'atelier est formalisé au fil des échanges entre les élèves de la façon suivante :

- 1) Lever le doigt, faire un signe pour demander parole.
- 2) Écouter ce que dit la personne qui s'exprime sans lui couper la parole car ce n'est pas celui qui parle le plus ou le plus fort qui a forcément raison (principe démocratique).
- 3) Ne pas se moquer car aucune idée n'est « idiote », le respect est demandé et on ne dit pas n'importe quoi pour faire rire, par exemple.
- 4) S'intéresser à ce qui est dit pour mieux rebondir et argumenter : l'atelier n'est pas seulement un moment où l'on construit sa pensée, où on a le droit de s'exprimer, mais c'est aussi l'occasion de confronter son avis à celui des autres, de nourrir ses idées avec celles des autres : de réfléchir ensemble, *avec* et non pas *contre* les autres.

Ces interactions langagières entre tous les acteurs de l'atelier indiquent la capacité des élèves à tisser un univers commun au niveau des idées, des intentions, et donc potentiellement au niveau des objectifs, des actions, des réalisations. De sorte que l'atelier Philo peut ainsi s'engager sur une approbation explicite de règles que chacun peut invoquer à tout moment de l'activité.

La conversation s'amorce avec la définition du terme *signature*. Les élèves parviennent à avancer plusieurs propositions telles que "la signature c'est laisser une empreinte" — "C'est comme un souvenir" — "...une trace de nous" — "...de moi" (voir Annexe XXVII).

Ainsi que le montre la carte heuristique de l'Atelier Philo, plusieurs branches sont déclinées. En partant du haut de la carte, la première branche correspondant aux essais de définition se divise en deux. D'une part, il émerge que la signature en tant que marque tangible de soi est

considérée comme une *trace* laissée intentionnellement puisque les élèves y associent les concepts *d'envie*, de *choix* et de *décision*. D'autre part, la signature est définie comme une empreinte ce qui l'inscrit dans une dimension mémorielle que les élèves arriment au concept *souvenir*.

Nous constatons que la recherche de définition a permis à ces élèves débutants dans ce type d'activité d'articuler une réponse à la question de l'atelier, i.e. d'essayer de déterminer la finalité d'une signature. En effet, à la question "À quoi ça sert une signature ?", les élèves ont suggéré plusieurs fonctions comme "on la laisse pour se souvenir, on fait exprès" — "...pour montrer un territoire, ma place, chez moi" — "Je veux dire que c'est moi, c'est moi qui l'ai faite" — "(c'est ma) volonté" (voir Annexe XXVII).

Ainsi les branches suivantes portent leurs différentes investigations. Tout d'abord, la signature est une expression de la volonté de son auteur (2), elle lui sert donc à affirmer son action, à revendiquer son geste. De plus en tant que preuve matérielle, elle permet de signifier son approbation (3).

Par ailleurs, la quatrième branche montre bien le cheminement des élèves qui enchaînent le développement de leur propre réflexion à celle des autres participants. Il est frappant de constater comment les pensées individuelles s'enchaînent, certaines en nuancant les idées précédentes, d'autres en les complétant.

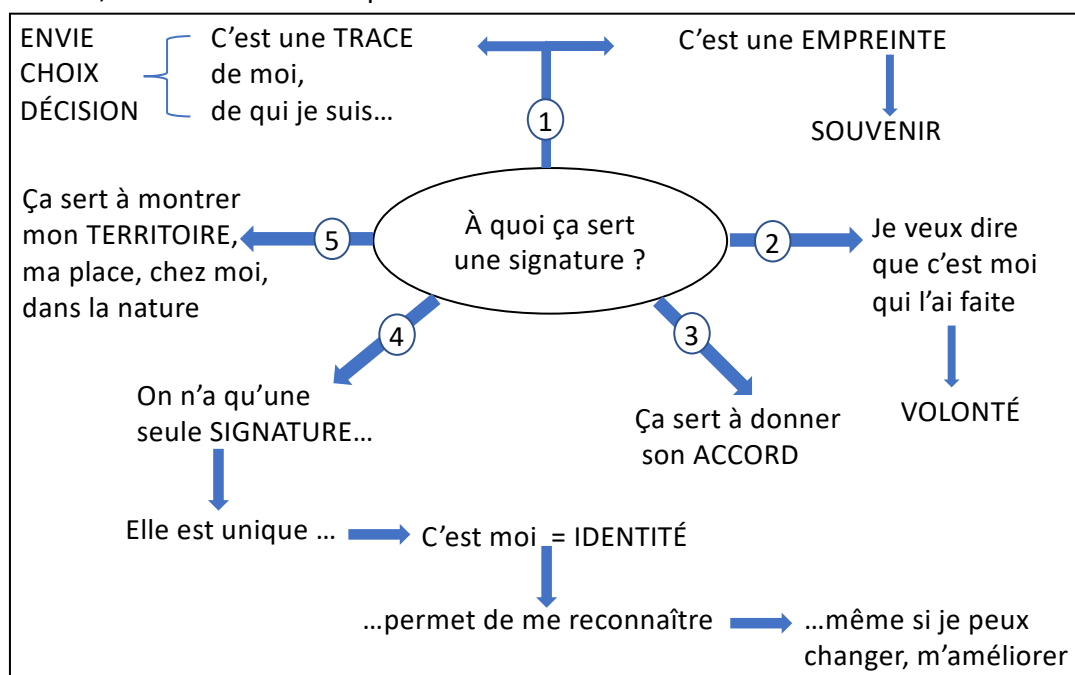


Fig. 101 Carte heuristique de l'Atelier Philo : "À quoi ça sert une signature ?"
Classe pilote CE2-Phase liminaire (27/11/2015)

Ce type d'échanges est révélateur d'un processus de conversation dans le sens où les participants organisent une trame langagière et conceptuelle qui se déploie dans une recherche de compréhension à la fois intérieure et reliée aux autres. En effet, la parole a circulé entre les participants à partir d'une idée d'un élève, d'une question, d'une reformulation ou d'une objection. Les élèves ont pris la parole sans la monopoliser, se sentant libres de revenir sur un aspect de la réflexion. À chaque prise de parole, il est demandé explicitement à l'élève s'il souhaite que son idée soit introduite par une nouvelle branche ou qu'elle ramifie une branche déjà existante, donc qu'elle complète une idée déjà exprimée. Durant toute la conversation, la carte heuristique est complétée avec les idées qui émergent, rendant compte ainsi de la

dimension collective et interactive d'une pensée qui se développe.

Cet outil graphique n'a pas pour vocation de restituer tous les propos échangés pendant l'atelier mais de mettre en relief les axes de compréhension, de représentation et de problématisation reliant les concepts générés par la question à visée philosophique. D'ailleurs nous observons que les élèves en cherchant DES réponses plutôt que LA réponse à la question, commencent à adopter un mode de *penser-en-archipel*. Certains parviennent ainsi à s'affranchir des habitus scolaires qui privilégient encore trop souvent le schéma "une question=une réponse" ou "un problème=une solution".

Capacité à décliner la question et à la mettre en perspective

La conversation ainsi menée permet de dégager un canevas conceptuel à partir duquel les élèves pourront développer une autre investigation, dans un autre cadre que P&C à travers d'autres situations comme approfondir la réflexion autour d'un concept, mettre en œuvre une activité artistique ou encore engager une recherche documentaire sur une notion abordée ou sur un philosophe concerné par le thème discuté.

Si l'on exclue la première branche-définition, la carte heuristique comporte quatre branches ouvrant des perspectives d'investigation. Ce nombre peut paraître faible, et pourtant chacune d'entre elles peut donner lieu à des réflexions nourries. Par exemple, la proposition qui avance que la signature sert "à montrer un territoire, ma place, chez moi" est l'amorce d'une problématisation de la *signature* de l'humanité dans l'espace naturel, à savoir qu'est-ce que révèle d'elle l'usage que l'humanité fait du monde, de la planète, d'un lieu familier comme un jardin si l'on change d'échelle. Sur le plan des apprentissages, on peut imaginer aisément un projet d'exposition comparant ainsi la *signature* du jardin à l'italienne à celle du jardin à la française jusqu'à la *signature* du jardin à l'anglaise, à travers les concepts philosophiques qui sous-tendent ces visions de l'espace. On le comprend ici, la visée philosophique de P&C apparaît comme un fil conducteur qui innerve une recherche de sens et non une transmission de savoirs étanches comme des briques que l'on empilerait : une approche de vérité(s) en tentant d'éviter tout dogmatisme.

Capacité à structurer la problématisation

Au fil des échanges, les élèves parviennent à mettre en relief plusieurs lignes dialectiques. De fait, un schéma de problématisation, parmi d'autres possibles, apparaît comme une trame de questionnements potentiels tels des fils tendus comme autant de problématisations entre des idées pensées et des idées vécues ainsi que l'illustre la figure ci-dessous.

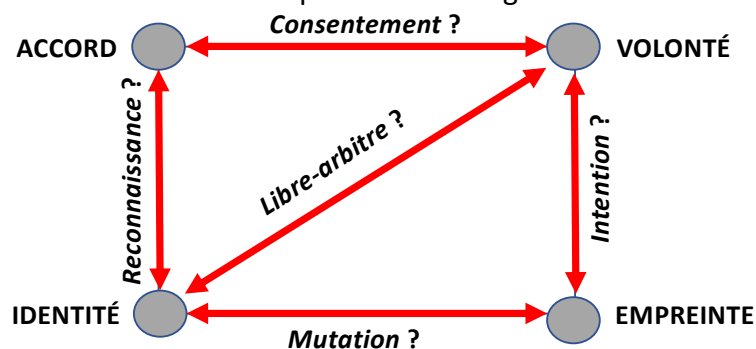


Fig.102 Exemple de schéma de problématisation autour de la question "À quoi ça sert une signature ?"

L'analyse des résultats de l'atelier Carto qui suit explore une autre dimension de la pensée

mobilisée dans P&C, une pensée qui est de l'ordre du visuel et de la traduction comme nous l'explicitons à présent.

c- Atelier Carto (séance du 27/11/2015 finalisée le 04/12/2015)

Cette phase de P&C commence par la présentation aux élèves du fond de carte établi à partir de l'œuvre-support. Au niveau des données visibles, la référence à la figure du cheval est centrale dans la mesure où elle occupe la majeure partie de la carte et présente une grande richesse de détails graphiques. Pour autant, la source de l'œuvre-support n'est pas mentionnée explicitement.

Le fond de carte est constitué par un détail agrandi des "Chevaux ponctués" tel une île-continent en forme de cheval, entouré par les dessins de la mer, d'un phare, de bateaux et de petites îles. La projection effective dans cette philocarte transpose donc l'univers rupestre, dissimulé et fixe de l'œuvre-support dans l'univers aquatique, ouvert et en mouvement d'un paysage maritime. Les autres dessins-clés confirment la connotation géographique de la philocarte en se référant à des éléments topographiques.



Fig. 103 Philocarte de l'atelier "À quoi ça sert une signature ?"

Capacité à identifier des concepts d'ordre concret et des concepts d'ordre abstrait

D'une part, les élèves sont capables d'identifier tous les graphismes utilisés, à savoir : *plaine, plaine, plateau, pic, champ, plage, océan, continent, île-îlot, montagne, village, pont, lac, rivière, sentier-chemin, forêt, colline, torrent, port*. Autant de termes relevant de la géographie en général, plus précisément de la cartographie topographique qui concerne aussi bien les éléments naturels (orographie, hydrographie, végétation) que les aménagements humains d'un espace (habitations, voies de communications, infrastructures).

D'autre part, les élèves parviennent à dégager aisément les concepts d'ordre abstrait car ils renvoient aux mots-clés des idées reportées sur la carte heuristique de l'atelier Philo : *volonté, souvenir, empreinte, choix, territoire, envie, décision, identité, accord, reconnaissance, trace, unique, moi, signature, place*.

Capacité à construire des métaphores *in praesentia*

Les élèves sont capables de "faire des accords entre les mots Carto et les mots Philo" selon l'expression d'un élève et d'argumenter leur combinaison.

Ainsi la légende obtenue se compose des 15 expressions métaphoriques suivantes :

Le phare de la volonté — la forêt des souvenirs— le village de l'empreinte— les montages des choix— le champ du territoire— le pic de l'envie— le port de la décision— le lac de l'identité— le pont de l'accord—l'océan de la reconnaissance—la rivière de la trace— l'île de l'Unique— mon bateau à moi—le sentier de la signature—la plage de la place.

Nous ne disposons pas des données concernant les critères communs qui justifient ces correspondances mais nous observons que certaines expressions ne relèvent pas stricto sensu de la forme métaphorique telles que *le champ du territoire* ou *mon bateau à moi*, la première parce que les deux concepts sont d'ordre concret et la seconde parce qu'elle ne répond pas à la structure d'une métaphore dite génitive pratiquée dans P&C. Malgré ces réserves, il s'avère que les élèves sont parvenus à construire des expressions métaphoriques majoritairement pertinentes.

d- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support

Parmi les multiples pistes envisagées (voir Annexe IX), nous observons que la conversation philosophique de cet atelier investigate la place au monde de l'humanité. En effet, les élèves ont considéré ces peintures pariétales sous l'angle de la *signature* en tant qu'*empreinte*, *trace* de soi, preuve d'*identité* et de *territoire*.

Par ailleurs, la transposition cartographique met en lumière précisément ce qui est implicite dans la représentation de ce bestiaire, à savoir la nature dans laquelle évoluent ces chevaux sauvages. Alors que les artistes paléolithiques les dessinaient hors de tout contexte spatial, ici ces animaux deviennent des paysages vivants à travers les tracés du relief, de la végétation et des chemins : ils métaphorisent la nature qu'ils parcourent.

Concernant le canevas conceptuel de l'atelier, les élèves parviennent à transposer métaphoriquement les échanges de l'atelier Philo autour de la signification d'une signature en termes d'intériorité (*identité, moi, unique*), de forme (*place, empreinte, trace, territoire*), de condition (*volonté, choix, envie, décision*) et d'intention (*souvenir, reconnaissance, accord*).

e - Retour sur les questions de recherche

"Comment peut s'amorcer la portée philosophique de la réflexion des élèves, à partir d'une image d'art ?"

Nous observons que la médiation artistique et le rapport à l'image ont effectivement motivé les élèves, les engageant à mobiliser certaines habiletés de recherche.

En effet, nous constatons une grande motivation des élèves à participer à l'atelier P&C, ce qui est tangible dans le bilan des séances (voir Annexe XXIX) auprès des 22 élèves présents avec 81% exprimant un ressenti positif (*enthousiaste, ravi, intéressé*) lors de la première séance, et auprès des 26 élèves présents avec 84% exprimant un ressenti positif (*optimiste, comblé, passionné*) voire 92% si l'on y ajoute l'occurrence *curieux* si tant est que la curiosité est une qualité qui nourrit l'intérêt en général.

Ressenti	Effectif	Pourcentage
<i>Enthousiaste</i>	8	36%
<i>Ravi(e)</i>	8	36%
<i>Intéressé(e)</i>	2	9%
<i>Épuisé(e)</i>	1	5%
<i>Intimidé(e)</i>	1	5%
<i>Perdu(e)</i>	2	9%

Ressenti	Effectif	Pourcentage
<i>Optimiste</i>	9	34%
<i>Comblé(e)</i>	7	27%
<i>Passionné(e)</i>	6	23%
<i>Curieux</i>	2	8%
<i>Découragé(e)</i>	1	4%
<i>Inquiet</i>	1	4%

Fig.104 Bilans des ressentis en fin d'ateliers

Par ailleurs, l'enseignante justifie l'épuisement d'une élève par des "disputes dans la cour", et elle avance qu'il s'agit d'un "travail qui enthousiasme des élèves plus timides jusqu'à présent, aidés sans doute par l'image" (voir Annexe XXVII). Nous complétons cette dernière analyse par l'idée que la définition d'une *question-réflexion* qui a été établie en début d'atelier stipule qu'elle peut engendrer plusieurs réponses, et qu'elles ne relèvent pas des notions de juste et de faux. Ainsi toute réponse est recevable par principe, même si on peut la discuter, la remettre en question, la nuancer ou la compléter, ne pas être d'accord et donc diverger. Cette autorisation à l'investigation est par ailleurs renforcée par l'une des règles de l'atelier qui invite explicitement à penser ensemble.

Il est à noter que les élèves qui avaient exprimé des ressentis plutôt mitigés à la fin de la première séance ont basculé sur une appréciation plutôt prometteuse au deuxième bilan, à l'exception d'un élève qui passe de *perdu* à *découragé*, les autres élèves évoluent d'*épuisée* à *optimiste*, d'*intimidée* à *comblée*, de *perdue* à *passionnée*.

Nous observons que les élèves mobilisent des habiletés de recherche telles que (se) *questionner, émettre des hypothèses, problématiser en vue de découvrir ou de comprendre, d'explorer, investiguer*. Un exemple nous paraît emblématique de cette démarche si l'on se réfère à la quatrième branche de la carte heuristique de l'Atelier Philo. Il s'avère que son développement enchaîne cinq réflexions qui relèvent, en suivant : du constat, de la reformulation, de la déduction, de la recherche de finalité et d'une hypothèse ou d'une éventualité comme autant d'habiletés de recherche mises en œuvre de façon fluide et reliée. De plus, nous considérons que les élèves mobilisent une pensée divergente dans le fait qu'ils envisagent plusieurs réponses à la question choisie et qu'ils s'autorisent à intégrer leurs réflexions à celles des autres participants, même si ces postures sont fortement impulsées par notre façon d'animer l'atelier.

"En quoi la cartographie métaphorique d'un atelier philosophique participe-t-elle à l'apprentissage du conceptualiser ?"

Nous constatons que les élèves parviennent à transposer le sens littéral des mots en sens imagé par la construction de métaphore, à effectuer une traduction qui demande de trouver des critères communs entre deux concepts. Cette opération relève donc du conceptualiser dans la mesure où les élèves déterminent des attributs des concepts susceptibles de composer une métaphore.

"Comment mettre en œuvre une situation complexe permettant de mobiliser des habiletés de pensée créative par une rencontre esthétique et une cartographie métaphorique ?"

Il faut préciser à ce sujet que nous avons convenu avec l'enseignante, que les notions de sens propre et figuré des mots seraient abordées avant le lancement de l'expérience ainsi que le vocabulaire spécifique aux différents paysages. Cette condition préalable a probablement facilité ces résultats même si l'élaboration d'une métaphore dans P&C demande aux élèves de créer une métaphore vive, et non d'identifier à proprement parler le sens figuré d'un mot. Il leur a fallu transférer un apprentissage dans une situation inédite et par conséquent mobiliser des habiletés de traduction, notamment transposer la structure d'une forme langagière : passer de la polysémie (via le sens figuré) à l'analogie (via la métaphore). Nous imaginons qu'une formule comme "un mot pour un autre" pourrait traduire le pont que l'on peut établir

entre ces deux modalités.

Par ailleurs, "le transfert fait appel à l'action (résolution de problèmes ou réalisation d'une tâche) et se différencie ainsi de l'application pure et simple des connaissances."(Samson, 2014, p.1). De fait, il s'agissait pour les élèves non seulement de faire des connexions entre les mots Carto et les mots Philo mais également de réaliser une légende finalisant la philocarte collective.

3- Autour de "Vive l'amour" (Niki de St Phalle)

a- Contexte des résultats (05/12/2016 et 18/02/2016)

Par rapport aux séances précédentes, les modalités de fonctionnement sont différentes. En effet, l'enseignante-référente ne prend plus de notes dans la mesure où elle est associée à l'encadrement de certaines phases du dispositif quand les élèves travaillent en demi-groupe comme pendant l'atelier Carto. Ainsi elle encadre un groupe qui relève les mots Philo sur la carte de la conversation et les mots Carto sur le fond de carte métaphorique pendant que la mise en couleurs de la philocarte s'effectue avec l'autre groupe. Puis les demi-groupes alternent. Cette organisation conditionne en partie le recueil des données.

Cet atelier a nécessité deux séances à quinze jours d'intervalle (2h30 puis 2h) afin de finaliser la légende métaphorique. Ce besoin de temps supplémentaire s'explique par la complexité des activités cognitives de P&C générant un effort de concentration et d'abstraction à des élèves jeunes et débutants dans cette pratique.

Mais il s'explique aussi par le calendrier échelonné des ateliers qui demande un rappel du protocole, des procédures mobilisées, du cadre qui régule l'activité. Cependant nous pouvons constater que ces rendez-vous perlés ont favorisé une consolidation de la compréhension du dispositif et des tâches réalisées. De plus, comme nous le développons dans la dernière section, ces retours sur les séances précédentes qui introduisaient systématiquement les ateliers, ont permis d'organiser des temps métacognitifs afin de faire émerger le sens de l'activité vécue.

b- Atelier Philo

Capacité à considérer l'œuvre-support

La médiation artistique autour de l'œuvre "Vive l'amour" de Niki de St Phalle (voir Annexe IX) a suscité chez les élèves l'expression d'un réseau de termes tels que :

- *l'arbre de l'amour*
- *des amoureux*
- *des couleurs vives (orange, bleu turquoise, jaune, vert clair, rouge, rose clair, blanc)*
- *des formes en vagues, ondulées*
- *arbre imaginaire, multicolore, magique*
- *vivant, vie*
- *beau, décoré, magnifique*
- *grand, fort*
- *joyeux*
- *amoureux soudés, unis*
- *merveilleux.*

Les élèves ont ainsi rencontré l'œuvre selon trois dimensions : une dimension thématique (son

sujet), une dimension esthétique (sa gamme chromatique et le style de ses tracés) et une dimension herméneutique (les ressentis selon l'interprétation de l'œuvre).

Capacité à prendre la parole et à (se) questionner

À partir de la question de l'atelier Philo qui est : "Qu'est-ce ça veut dire *aimer* ?", les élèves parviennent à citer différentes sortes d'amour. Nous constatons que leurs réponses sont plutôt exhaustives même si l'amour des amoureux n'est pas repris dans leur énumération : *l'amour de la famille, l'amour familial— l'amour de l'amitié, l'amour amical— l'amour personnel— l'amour universel— l'amour des idées— l'amour des actions, des activités.*

Capacité à développer une intelligence collective et arborescente

Les élèves élaborent leurs réflexions collectivement dans le sens où ils articulent leurs idées au fil de celles des autres participants. Nous en présentons une formulation globale et synthétique, validée mot à mot par les élèves (voir figure de la carte heuristique ci-après). Il ressort de cette expression un discernement et une mesure qui donnent à penser que ce groupe a probablement déjà réfléchi à ce sujet qui est, au demeurant, un classique dans la littérature jeunesse.

Nous observons que les élèves sont capables de généraliser leur pensée, à chercher les points communs entre toutes les formes d'amour. Par rapport à l'atelier précédent, nous constatons une nette augmentation des interventions et interactions des élèves, et donc une multiplication des angles de vue comme le prouve le nombre de branches de la carte heuristique qui passe de 5 à 9 cette fois-ci.

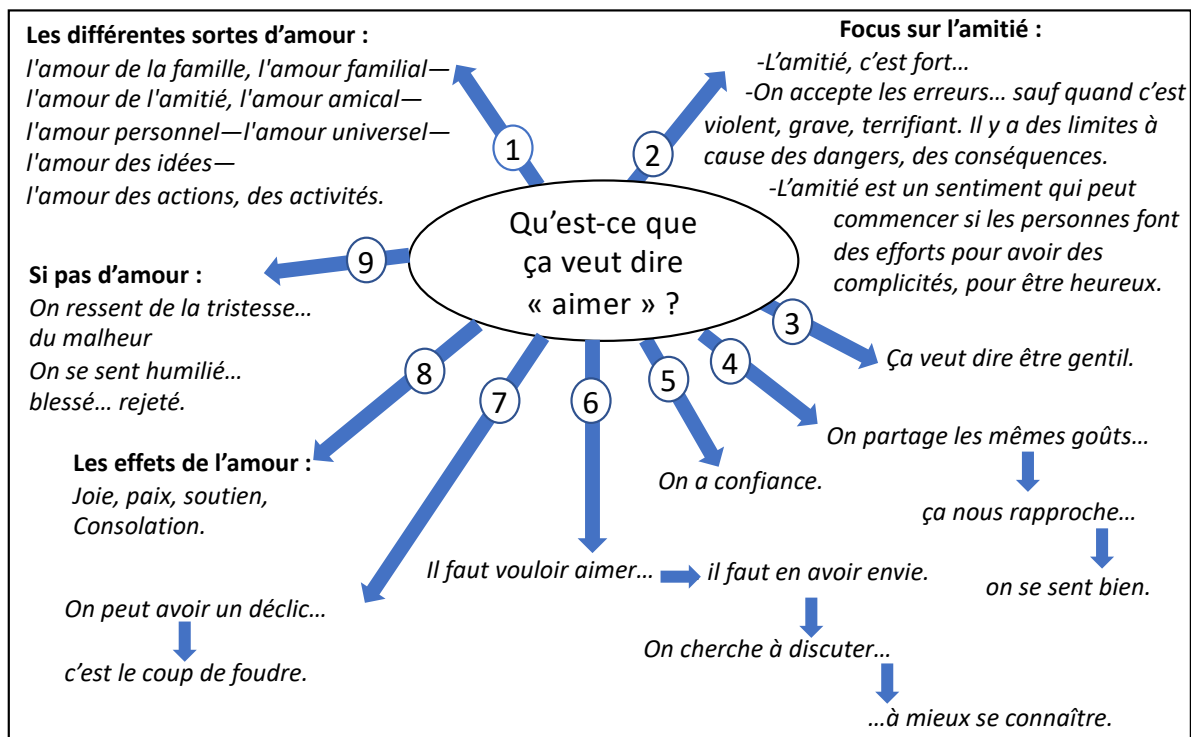


Fig.105 Carte heuristique de l'Atelier Philo : "Qu'est-ce ça veut dire *aimer* ?".
 Classe pilote CE2-Phase liminaire (05/02/2016)

Capacité à décliner la question et à la mettre en perspective

Nous remarquons également que la pensée collective s'organise de façon plus complexe et dense. En effet, les élèves parviennent à reformuler certains termes comme dans la

déclinaison des sortes d'amour ou précisent, nuancent une idée exprimée. On constate de façon tangible que le support de la carte heuristique commence à montrer les limites de sa pertinence au niveau de la lisibilité, même s'il reste très performant pour traduire les ramifications d'une pensée divergente et pour autant reliée.

En ce sens, il apparaît que cette carte heuristique rend bien compte de l'objectif poursuivi par l'atelier Philo de P&C, en tant qu'il permet de déplier les détours d'une conversation à visée philosophique, qui est par définition un mouvement progressif vers une compréhension d'ordre philosophique (Pettier, 2008).

Capacité à structurer la problématisation

À partir de cette exploration, l'on pourrait extraire de cette conversation, un schéma de problématisation, parmi d'autres possibles, notamment en considérant les branches qui répondent directement à la question de l'atelier, à savoir les 3, 4, 5 et 6.

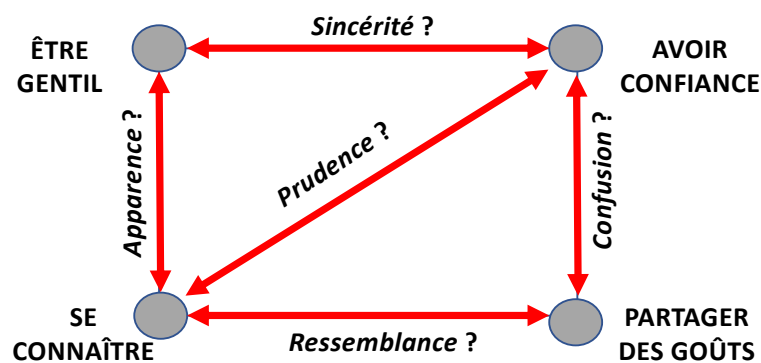


Fig.106 Exemple de schéma de problématisation autour de la question "Qu'est-ce ça veut dire aimer ?"

Il ressort donc de cette mise en perspective que les élèves parviennent incontestablement à poser les bases d'une problématisation potentielle de l'œuvre-support qui va se projeter sur l'espace du fond de carte comme nous l'analysons dans la section suivante.

c- Atelier Carto

La philocarte est directement inspirée de l'œuvre de Niki de St Phalle, s'intitulant "Vive l'amour". En effet, elle reprend la composition globale du dessin avec le thème central de l'arbre. De plus, nous pouvons avancer que la référence à cette œuvre-support est amplifiée dans le sens où d'autres éléments graphiques appartenant à l'univers esthétique de l'artiste ont été rajoutés, comme par exemple les motifs cosmiques de la lune et du soleil.

Au niveau des éléments figurés, la philocarte est principalement composée par le dessin d'un arbre massif déployé en quatre branches portant quatre feuilles immenses. À ces huit éléments, se rajoutent dix dessins se référant à l'esthétique de l'artiste, et par extension à la nature : *des racines, un ciel de nuit, une lune, un ciel de jour, un soleil, un chat, un arc-en-ciel, deux profils face à face, une boussole, la terre*. De sorte que la figure du couple enlacé s'est cristallisée dans un double profil comme gravé sur le tronc, et les motifs de l'œuvre-support évoquant des serpents se sont métamorphosés en un ruban arc-en-ciel.



Fig.107 Philocarte de l'atelier "Qu'est-ce ça veut dire aimer ?"

Capacité à identifier des concepts d'ordre concret et des concepts d'ordre abstrait

À partir de ce fond de carte, les élèves réussissent à identifier les mots Conco tels que : *branche, chat, boussole, profils, lune, nuit, feuille, pomme, soleil, jour, arc-en-ciel, racines, terre*. Ils parviennent également à dégager les mots-clés de la conversation philosophique et composent ainsi le canevas conceptuel suivant : *amour personnel, amour amical, amour universel, amour familial, amour des idées, sentiments, coup de foudre, tristesse, rejet, malheur, humiliation, blessure, envie, gentillesse, joie, paix, idées, soutien, consolation*.

Capacité à construire des métaphores *in praesentia*

En combinant ces concepts d'ordre concret et ces concepts d'ordre abstrait, les élèves sont capables de construire une légende métaphorique qui comprend quinze expressions :

- la branche de l'amour personnel
- la branche de l'amour amical
- la branche de l'amour universel
- le chat de la consolation
- la boussole des sentiments
- les profils du coup de foudre
- la lune de la tristesse
- la nuit du rejet ou du malheur, de l'humiliation
- la blessure de la feuille
- la pomme de l'envie
- le soleil de la joie
- le jour de la gentillesse ou de la volonté, de la paix
- l'arc-en-ciel de l'amour des idées
- les racines de l'amour familial
- la terre du soutien.

Nous émettons une réserve sur la pertinence des expressions *les profils du coup de foudre* et *la blessure de la feuille*, mais dans la mesure où nous ne disposons pas du recueil des arguments justifiant les métaphores, il nous est impossible de poursuivre notre analyse à ce niveau.

d- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support

Nous constatons que les élèves ont articulé deux pistes d'investigation développées dans l'analyse a priori (voir Annexe IX), à savoir la polysémie du mot "amour" avec la caractérisation de certaines de ces formes (comme l'amitié par exemple) et les effets de ce sentiment.

Au niveau de la transposition cartographique, on peut parler d'un style figuratif dans la mesure où les idées sont représentées par un objet concret. Cela dit, cette philocarte s'organise autour de la métaphore de l'arbre utilisée par l'artiste. Cette métaphore visuelle est particulièrement pertinente concernant le concept d'amour car elle permet d'exprimer la dimension polymorphe de l'amour à travers les différentes parties de l'arbre : sa structure à la fois sous-terrainne et profonde comme les racines, massive et verticale comme le tronc, multiple, aérienne et souple comme les branches. De plus, l'univers chromatique¹⁵⁵ renvoie à celui d'artistes comme précisément Niki de St Phalle ou Gaston Chaissac, un univers apprécié des élèves en général, et accessible tant par le style que dans le message.

Enfin, les élèves ont réussi à élaborer une transposition métaphorique de l'atelier Philo à travers un canevas conceptuel qui s'équilibre entre *amour* et *aimer* : avec d'une part, une recherche de catégorisation des formes d'amour (*amour personnel, amour amical, amour universel, amour familial, amour des idées, sentiments*) et d'autre part, une exploration des conséquences de l'acte d'aimer aussi bien positives (*coup de foudre, gentillesse, joie, paix, soutien, consolation*) que négatives (*tristesse, rejet, malheur, humiliation, blessure*).

e- Retour sur les questions de recherche

Comment peut s'amorcer la portée philosophique de la réflexion des élèves, à partir d'une image d'art ?

Nous constatons que lors de cet atelier qui n'est que la troisième rencontre avec une œuvre, les élèves font preuve d'une perspicacité notable car non seulement ils relèvent de façon exhaustive tous les éléments qui composent l'œuvre-support, mais ils les caractérisent dans le détail aussi bien sur le plan esthétique que sur le plan symbolique.

Les élèves mobilisent donc des habiletés de recherche en pratiquant une observation et une description précises, en cherchant le sens de l'œuvre, puis en problématisant leurs idées au sujet de l'amour quand ils émettent des conditions introduites par "si..." ou "il faut que...", et quand ils posent des limites avec la préposition "sauf..." (voir la carte heuristique de l'atelier Philo).

De plus, les élèves ont immédiatement identifié la métaphore de l'arbre qui représente l'amour— "*c'est l'arbre de l'amour*"— posant ainsi une interprétation de l'œuvre qui va conditionner le développement de leur réflexion. Nous en déduisons que leur capacité d'investigation s'est développée par rapport à la première médiation artistique.

Par conséquent, au-delà du thème de l'amour qui motive en général les élèves de cet âge, ces résultats indiquent que le dispositif met en œuvre des activités produisant un effet d'entraînement, une dynamique d'investigation qui s'enclenche avec la médiation artistique et se projette dans la conversation.

Comment mettre en œuvre une situation complexe permettant de mobiliser des habiletés de pensée créative par une rencontre esthétique et une cartographie métaphorique ?

Afin d'étayer notre réponse, nous rendons compte ci-après d'un temps métacognitif portant

¹⁵⁵ La gamme chromatique est composée de couleurs primaires, saturées, vives (Violet, Bleu outremer, Cyan, Vert printemps, Jaune d'or, Orange, Rouge vermillon, Magenta, Rose, Blanc et Noir).

sur l'intérêt de l'atelier Carto. Ce moment a été organisé en début de séance pour faire émerger le sens que les élèves donnent à cette activité.

Pour eux, la carte sert à "se souvenir de l'atelier, c'est une mémoire". Ils précisent que "faire une association entre les mots Philo et les dessins de la carte [permet de] nous entraider pour trouver des idées".

Quand on demande aux élèves ce que leur apporte l'atelier, ils répondent que "ça fait du bien", "ça m'aide à comprendre", "écouter les autres et rajouter notre grain de sel", "ça nous donne de nouvelles idées". Ces réponses font écho aux dispositions que Lipman associe aux habiletés de traduction comme *comprendre, écouter* (2011, p. 182).

À la question "Et pour d'autres personnes extérieures à la classe, qu'est-ce que ça peut leur apporter ?": les élèves pensent que cela peut les "faire réfléchir autrement, avoir d'autres idées", que ça peut les "étonner, surprendre, épater, impressionner". Visiblement les élèves ont conscience que cette forme de pensée ouvre des perspectives de compréhension, en considérant le réel de façon inhabituelle.

4-Autour de "La lectrice soumise" (René Magritte)

Ne disposant pas des données sur la médiation artistique ni de la carte heuristique de la conversation philosophique, l'analyse des résultats de cet atelier va se centrer sur le déroulement de l'atelier Carto.

a- Atelier Carto

À la différence des œuvres-supports rencontrées dans les autres ateliers, ce tableau de Magritte (voir Annexe IX) ne propose que deux motifs, le personnage de la lectrice et un livre, pouvant devenir des surfaces de projection métaphorique. C'est pourquoi le fond de carte est complété par des citations graphiques d'autres œuvres de Magritte qui ont été présentées aux élèves. Ainsi le rocher suspendu dans le ciel, la maison construite sur son sommet et la mer au premier plan sont issus du tableau "*Le château des Pyrénées* » (1959). Et de même l'oiseau de ciel nuageux est directement emprunté à l'œuvre « *Le retour* » (1940) comme d'autres éléments récurrents qui composent le lexique graphique de l'artiste comme les thèmes du bateau ou de l'arbre. Précisons que seule la figure du livre témoigne de l'œuvre-support en apparaissant métamorphosée en toit de la maison. De plus, le motif de la maison est non seulement récurrent chez Magritte mais il permet aussi une déclinaison de nombreux concepts d'ordre concret à travers le lexique de l'habitat.



Fig.108 Philocarte de l'atelier "Qu'est-ce que la peur ?"

Capacité à modéliser spatialement une œuvre-support

Le procédé de citations graphiques indique aux élèves qu'il est possible d'extrapoler l'univers esthétique de Magritte en le complétant avec d'autres éléments. Ainsi une cheminée sur le toit de la maison et de la fumée qui s'en échappe ont été rajoutées sur le fond de carte sur proposition des élèves. La proposition a été argumentée de façon pertinente, ces éléments étant plausibles dans l'univers du tableau, et acceptée à l'unanimité par le groupe.

Par conséquent lors de ce dernier atelier, les élèves ont, non seulement mis en couleurs la carte, élaboré et noté la légende, mais ils ont également complété l'élaboration du fond de carte. Nous soulignons qu'il s'agit donc d'une co-conception qui montre que les élèves sont en mesure de transposer l'univers d'une œuvre-support. Ils ont compris la possibilité d'extrapoler le dessin du fond de carte dans la mesure où il relève d'un réel plausible ou dans la mesure où les motifs dessinés sont représentatifs esthétiquement de l'œuvre de l'artiste.

Capacité à identifier des concepts d'ordre concret et des concepts d'ordre abstrait

À partir du fond de carte, les élèves parviennent aisément à relever les concepts d'ordre concret tels que : *étoiles, oiseau, toit, cheminée, grenier, fenêtre, chambre, salle de bains, cuisine, bibliothèque, escalier, cave, échelle, rocher, mer.*

De même, à partir de la question : "qu'est-ce que la peur ?", ils réussissent à déterminer un canevas conceptuel constitué des mots abstraits suivants : *confiance, protection, émotions, sécurité, fuite, imprévisible, bienveillance, cauchemar, imaginaire, réflexion, tranquillité, courage, inconnu, impression, danger, peur.*

Capacité à construire des métaphores *in praesentia*

En les combinant avec les mots Carto, les élèves sont capables de composer une légende métaphorique de quinze expressions : *Les étoiles de la confiance — L'oiseau de la tranquillité — Le toit de protection—La cheminée des émotions— Le grenier de la sécurité—La fenêtre de la fuite—La chambre de l'imprévisible—La salle de bains de la bienveillance—La cuisine des cauchemars—La bibliothèque de l'imaginaire—L'escalier du danger—La cave de la peur—L'échelle des impressions—Le rocher du courage—La mer de l'inconnu.*

Il apparaît que toutes ces formulations sont pertinentes dans le cadre de P&C dans le sens où elles répondent aux critères de métaphore *in praesentia* basée sur une correspondance concret vs abstrait.

b- Retour sur les questions de recherche

Comment peut s'amorcer la portée philosophique de la réflexion des élèves, à partir d'une image d'art ?

Si l'on effectue une analyse du canevas conceptuel dégagé par les élèves, nous constatons que ces derniers réussissent à poser les bases d'une problématisation articulant trois pôles conceptuels centrés sur : les causes de la peur, les effets qu'elle produit et les moyens pour lui faire face. Ce résultat indique que les élèves parviennent à développer une réflexion à visée philosophique qui explore l'ambivalence d'un concept. De fait, la peur apparaît en quelque sorte comme une émotion diagnostique puisqu'elle révèle une situation problématique et contient en même temps le moyen d'y répondre : elle peut être tout aussi bien source de sidération que de discernement.

De même, les moyens de répondre à la peur comportent un double sens pouvant prendre une

valeur de cause ou d'effet. Par exemple, la fuite peut être considérée aussi bien comme un effet de la peur que comme un moyen de s'en protéger.

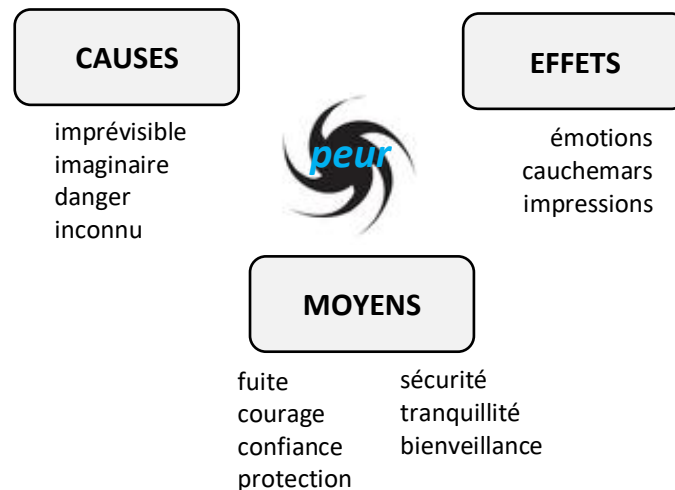


Fig.109 Exemple de schéma de problématisation autour de la question "Qu'est-ce que la peur ?"

Comment mettre en œuvre une situation complexe permettant de mobiliser des habiletés de pensée créative par une rencontre esthétique et une cartographie métaphorique ?

L'élément le plus saillant du dernier atelier de cette année expérimentale, est que les élèves se sont appropriés le protocole de P&C au point de participer à la conception du fond de carte de façon pertinente. En effet, ils ont fait preuve d'une capacité de modélisation de l'œuvre-support en complétant la problématisation de l'œuvre-support par une traduction spatiale. Nous constatons que les élèves ont mobilisé des habiletés de traduction en construisant des métaphores vives à travers des combinaisons surprenantes et poétiques relevant de la pensée créative.

L'ensemble de tous ces résultats générés pendant les ateliers sont à considérer au regard d'autres données recueillies en fin d'expérimentation auprès des élèves et de leur enseignante-référente comme nous le développons ci-après.

II- RÉSULTATS GÉNÉRÉS HORS DES ATELIERS

Pour conclure l'analyse de cette première phase expérimentale de notre recherche, nous rendons compte d'une part, d'un questionnaire sous forme de bilan (voir Annexe XXX) complété par l'enseignante, et d'autre part des retours des élèves sous forme de petits textes et de dessins réalisés à l'initiative de leur professeur.

1- Du point de vue de l'enseignante

La structure du questionnaire s'appuie sur les différentes étapes du protocole, et comprend deux parties : l'une concernant spécifiquement l'enseignante, et l'autre partie, les élèves. Et comme l'indique l'introduction : *Le principe général de ce questionnaire propose de répondre à chaque question sous trois angles : ce que j'ai compris, ce qui demande un éclaircissement, ce qui me paraît compliqué et pourquoi. Ces trois angles sont à envisager pour chaque question, dans la mesure du possible.*

Comme nous le verrons ci-après, le versant *enseignement* du questionnaire tend à dépasser le

cadre de l'expérimentation dans la mesure où il renvoie à une dimension andragogique. En effet, cet aspect formatif fait partie de notre démarche¹⁵⁶ dont la visée est à la confluence de la pédagogie, de la formation et de la recherche (voir partie *Méthodologie*).

De plus, la dimension de l'enseignement est au cœur de notre investigation car c'est par son relais que P&C est en prise avec un réel, potentiellement à venir. C'est d'ailleurs pourquoi trois questions de recherche portent sur la mise en œuvre d'un tel dispositif afin d'explorer la pertinence de son implémentation dans le milieu scolaire.

Du côté de l'enseignement

Ainsi dans un premier temps, les questions concernent la **médiation artistique**, plus précisément les critères de choix de l'œuvre-support et la visée pédagogique de cette entrée par l'art. L'enseignante souligne ses priorités en termes de programme et d'interdisciplinarité, en inscrivant les choix des œuvres dans la logique des programmes d'histoire de l'art et d'histoire. Elle analyse par ailleurs qu'il est également possible de justifier ces choix selon des thèmes (amour, peur...) tout en précisant que cela demande "*une connaissance assez large dans le domaine de l'art*" et des ressources pouvant faciliter "*ce lien entre la philo et l'art*". Enfin, elle considère que l'art offre "*un vrai support pour donner son ressenti*" et "*permet aux élèves un vrai terrain pour exercer leur esprit critique*".

Nous constatons grâce à ces remarques que l'implémentation de P&C dans le cadre scolaire apparaît cohérente sur le plan des apprentissages attendus par l'institution, et judicieuse avec son entrée par l'art qui mobilise à la fois la part sensible et la part critique de la pensée des élèves. Pour autant, nous relevons la réserve concernant la nécessité d'avoir des notions en histoire de l'art mais aussi en philosophie afin d'articuler une activité pertinente.

Le deuxième temps du questionnaire porte sur **la phase des questions**. À ce sujet l'enseignante constate que la séance préparatoire sur la distinction entre question-information et question-réflexion "*a permis aux élèves de mieux comprendre ce que peut être une question d'ordre philosophique*". L'enseignante remarque toutefois que cette capacité à formuler des questions de ce type "*nécessite un entraînement*" et que "*cela n'a pas été vérifié pour l'ensemble des élèves, mais il y a eu une sensibilisation dans ce sens pour le groupe*".

Cette analyse rejoint la nôtre dans le sens où nous avons bien conscience qu'un dispositif tel que P&C est en quelque sorte un tremplin pour redistribuer des découvertes, pour transférer des habiletés de pensée en dehors de son cadre, dans d'autres champs d'apprentissages. À propos de l'idée d'*entraînement*, nous considérons plutôt que familiariser les élèves à cette forme de questionnement n'est pas un objectif en soi mais un moyen pour donner du sens au réel, qu'il relève du domaine scolaire comme du champ existentiel. Enfin, au vu de la brièveté de l'expérimentation, il est certain que les résultats sont de l'ordre de la sensibilisation.

Le troisième temps aborde **la conversation à visée philosophique**, encore dénommée *Discussion à visée philosophique* dans cette phase liminaire de la recherche. L'enseignante détermine plusieurs conditions nécessaires à sa mise en œuvre telles que "*le lieu, le temps, l'écoute, des moments favorables de la journée ou de la semaine. Le rappel des règles de la prise de parole*". Nous constatons que seules des conditions matérielles sont évoquées, concernant l'organisation et les modalités de relation et d'intervention, alors que la mise en œuvre de ce type de dispositif demande aussi une congruence entre l'approche pédagogique

¹⁵⁶ Démarche que nous pourrions synthétiser par l'équation suivante :

formation (apprentissage + enseignement) => accès au savoir

habituelle des enseignements et une certaine éthique professionnelle.

Afin d'anticiper le cours de la discussion, l'enseignante suggère de fournir aux élèves "*un support écrit*" pour aider certains élèves à être plus concentrés et pour "*leur donner des pistes de réflexion*". On peut émettre une réserve concernant ce type de démarche, si l'on choisit d'engager les élèves à rencontrer une œuvre d'art à travers leur propre expérience de vie afin d'éviter un éventuel formatage de leur pensée. Ce qui permet de les initier à une réflexion philosophique appliquée au pratique, comme une propédeutique en vue d'une approche plus abstraite. En ce sens, quelques recherches et un plan de discussion peuvent aider à anticiper les échanges sans pour autant conditionner leurs réponses.

Le quatrième temps concerne **l'atelier Carto**. Tout d'abord, l'enseignante préconise un temps d'appropriation du fond de carte dans la mesure où il a été fourni aux élèves. Puis elle considère que "*des notions et du vocabulaire de géographie*" sont des pré-requis à l'élaboration de la légende et suggère une modalité de recherche collective plus facilitante qu'un travail individuel suite auquel "*chacun veut défendre son idée*".

Nous constatons que l'enseignante ne répond pas à la question de la réalisation du fond de carte qui peut être un obstacle dans l'appropriation du dispositif aussi bien pour les personnes qui encadrent l'atelier que pour les élèves.

En guise de **perspective**, une dernière question évoque les éventuelles activités pédagogiques que l'on peut proposer aux élèves suite à un atelier P&C.

L'enseignante souligne que "*les élèves ont été sensibles au dessin de la carte en lien avec le tableau, ils ont eu envie de réinvestir cette découverte dans leur dessin que l'on peut reprendre dans les arts plastiques*". Elle évoque aussi le transfert de la capacité à donner un avis argumenté dans d'autres champs d'apprentissages comme l'histoire de l'art ou la lecture.

De plus, elle fait également des liens avec des activités de langage, notamment en vocabulaire à travers le sens propre et le sens figuré des mots, et en grammaire, avec le travail de translation entre une forme verbale et sa forme nominale correspondante, translation souvent mobilisée pour dégager les mots Philo des idées de la conversation.

Enfin, elle peut envisager d'organiser des expositions qui permettrait d'expliquer "*le lien entre l'œuvre du départ et la production finale*".

Nous constatons que les perspectives suggérées ici prennent en compte les dynamiques des élèves dans leur désir d'approfondir les découvertes liées à P&C ainsi que les connexions transdisciplinaires que l'enseignante peut établir via le champ du langage. Avec l'organisation d'exposition, nous notons également une sensibilité à la dimension métacognitive que ce dispositif permet de développer à travers les multiples facettes d'une pensée complexe.

Du côté de l'apprentissage

La deuxième partie du questionnaire interroge l'enseignante sur les effets des ateliers. D'abord, au niveau du comportement des élèves en général, de leurs relations aux autres, elle remarque leur "*intérêt pour l'art*" et que "*certains ont perçu l'intérêt de partager des idées pour apprendre*".

Dans leur manière d'apprendre, elle note que les élèves "*perçoivent mieux le fait qu'il n'y a pas qu'une seule réponse juste (en littérature par exemple), on peut avoir un avis personnel et l'exprimer*". Notamment dans les champs disciplinaires suivants : "*oral, histoire de l'art, dessins vocabulaire, littérature, lecture ; EMC (enseignement moral et civique, géographie...)* Ils expriment l'envie de continuer à découvrir les thèmes comme la préhistoire ou de la

mythologie".

Concernant leur manière de réfléchir, l'enseignante constate des effets des ateliers "*dans la manière de s'exprimer dans les débats* : "pour revenir sur ce qu'a dit...". *Dans le débat fait sur l'esprit critique, certains ont exprimé que leur avis avait changé à la fin de l'écoute. Ils commencent à percevoir que leur avis peut évoluer au contact des autres*".

De plus, elle observe que les élèves font référence aux ateliers lorsqu'elle "*demande de donner son avis personnel d'expliquer et de se justifier. Dans la prise de parole (règle des as). Dans leurs dessins, envie de reprendre des styles*".

Enfin, elle conclut en soulignant que "*les élèves qui ont plus de mal dans l'échange, qui se sont peu exprimés, ont tout de même été à l'écoute. Les entrées dans ce travail par le domaine de l'art permettent de toucher la personnalité de l'enfant, soit par la présentation de l'œuvre, soit par le dessin, soit par l'échange, la peinture, l'image... et chacun peut se l'approprier avec ce qu'il est.*"

Au vu du témoignage de cette enseignante, nous constatons que les effets des ateliers P&C apparaissent globalement générateurs de motivation aussi bien sur le plan des habiletés de pensée que d'un intérêt pour l'art qui lui-même devient une entrée vers d'autres champs de connaissance. Ainsi plus les élèves pratiquent ce genre d'investigation plus cela peut développer leur sensibilité pour d'autres œuvres. Ce résultat apporte des éléments de réponse à notre question de recherche portant sur les liens entre la médiation d'une œuvre d'art et le développement d'une réflexion à visée philosophique.

Ces résultats sont à approfondir avec d'autres analyses dans la mesure où les données de la phase liminaire sont relativement limitées et qu'elles restent très globales, puisqu'elles concernent les productions et les actions des élèves sur un plan collectif et rarement individuel.

D'ailleurs la section suivante vise à éclairer plus spécifiquement le vécu de cette année expérimentale par les élèves.

2- Du point de vue des élèves

Nous disposons de 25 textes brefs rédigés par chaque élève en fin d'année, à l'initiative de leur enseignante. Il semble qu'ils répondent à une double consigne, à la fois remercier pour cette intervention et citer les découvertes faites grâce à ces ateliers.

Au-delà du remerciement récurrent dans tous les messages, plusieurs entrées sont possibles pour analyser ces retours¹⁵⁷ en termes : d'apprentissage en général, de découverte spécifique au dispositif reprenant la terminologie utilisée dans les ateliers, de ressenti, d'appropriation quand ils précisent ce qu'ils vont "continuer à faire", et enfin en termes de transfert quand ils indiquent à quoi "cela va [leur] servir...". Par ailleurs, nous notons entre parenthèses le nombre d'occurrences.

Concernant les apprentissages lié à l'art, les élèves signalent d'abord qu'ils ont appris à "lire des œuvres d'art, trouver des mots rien qu'en regardant une image"(7), "donner vie à une œuvre d'art" (1), qu'ils ont découvert "les arts" (4). Certains soulignent qu'ils ont "appris avec les œuvres d'art" à comprendre la peur, la colère (2), et un autre à "utiliser des œuvres d'art dans mes dessins" (1).

Concernant les apprentissages liés une pratique réflexive, des élèves notent qu'ils ont appris à

¹⁵⁷ Le nombre d'occurrences est noté entre parenthèses.

"réfléchir"(2), "s'exprimer et à argumenter" (1), "associer deux mots et à les expliquer" (3), "s'intéresser aux hypothèses des autres" (1).

Concernant les apprentissages liés au travail collectif, certains indiquent qu'ils ont appris à "travailler tous ensemble en groupe" (3), "participer" (1), "donner des idées" (1), et un élève affirme "qu'à plusieurs, nous pouvons progresser"(1).

Concernant les spécificités de P&C, les élèves ont découvert "la philo, la discussion philo" (2), ils ont appris à "écrire des mots Philo et des mots Carto, des mots-clés"(10), "dessiner des cartes" (1), "écrire la légende des cartes" (6). Certains ont retenu les découvertes liées aux sujets des ateliers comme les émotions, sentiments (2), l'art préhistorique (1), "l'imagination" (1) et l'artiste Niki de St Phalle (1). Et enfin d'autres ont appris "les règles de la prise de parole, L.E.S A.S." (4), "à faire du silence de l'écoute" (1).

Cette dernière idée nous interpelle par sa formulation car même si cette élève emploie la ponctuation de façon approximative dans la suite de son texte, nous y voyons une sorte de raccourci poétique pour exprimer la relation de causalité entre le silence et l'écoute. Mais aussi l'idée que le silence dans une conversation philosophique est loin de renvoyer à une passivité, bien au contraire comme le rappelait d'ailleurs les règles de prise de parole, règles dénommées par le sigle L.E.S A.S. que nous avons formalisées au fil de l'expérimentation ¹⁵⁸.

En termes de ressenti, à l'exception d'une élève qui signale que "l'atelier philo était un peu trop compliqué pour [elle]", certains l'expriment en utilisant des mots comme "bonheur" (1), "agréable" (1), "amusée" (1), "merveilleuses séances" (1). Nous expliquons cette réaction très positive par la caractéristique inhabituel de ce genre d'activité qui reste encore marginale dans les habitus scolaires.

Dans le même ordre d'idée, les élèves disent avoir "aimé" certains aspects des ateliers sans argumenter leur remarque, c'est pourquoi nous rapprochons ces affirmations d'un ressenti, en l'occurrence positif. Des élèves ont donc *aimé* "faire de la peinture" (6), une œuvre en particulier (2), un thème précis (2), une époque (1), d'autres ont apprécié les "explications"(2), et même certains ont "tout aimé" (2).

En termes d'appropriation, une élève indique qu'elle va continuer "à trouver des mots rien qu'en regardant une image", un autre "à utiliser des œuvres d'art dans [ses] dessins", et un dernier "à s'intéresser à la préhistoire".

Enfin deux élèves évoquent **un transfert d'apprentissages**, l'un note : "associer deux mots et les expliquer, ça me sert dans mon travail, dans les évaluations", et l'autre avance à propos des découvertes faites dans les ateliers : "cela va me servir pour la plupart des moments" sans préciser son intention.

Conclusion

Pour conclure l'analyse des résultats de cette phase liminaire, nous les reconsidérons sur le plan de nos questions de recherche. Ces résultats apportent des réponses dignes d'intérêt mais il faut noter qu'ils sont probablement amplifiés par des débats menés par l'enseignante en dehors du cadre de P&C et donc qu'ils indiquent ainsi que des situations interdisciplinaires favoriseraient le transfert des habiletés de pensée.

Rappelons la première question de recherche qui demande "**Comment peut s'amorcer la portée philosophique de la réflexion des élèves, à partir d'une image d'art ?**". Les résultats

¹⁵⁸ Lever le doigt (...). Écouter (...). S'écouter (...). Attendre (son tour et préparer son idée). S'intéresser (...).

montrent qu'une médiation artistique motive les élèves pour prendre la parole, développer une investigation autour de l'œuvre mais aussi pour (se) questionner à son sujet. Cette mobilisation d'habiletés de recherche se formalise par l'expression de mots-clés et de questions philosophiques dont le nombre augmente au fil de l'expérimentation. De sorte que les élèves sont capables de transformer leurs ressentis, leurs interprétations de l'œuvre en questionnement, ce qui relève du processus de problématisation.

Par rapport à la deuxième question qui interroge "*En quoi la cartographie métaphorique d'un atelier philosophique participe-t-elle à l'apprentissage du conceptualiser ?*", nous constatons que les élèves ont montré qu'ils pouvaient participer à la modélisation d'une œuvre-support. Pour ce faire, ils ont été capables de déterminer les attributs de concepts afin de justifier la transposition cartographique et la légende métaphorique. Ils ont donc mobilisé une pensée créative et développé leur capacité d'abstraction en effectuant une traduction qui demande de trouver des critères communs entre deux concepts.

Chapitre 2

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA PHASE MÉDIANE (2016-2017)

Cette phase expérimentale concerne une classe pilote de CM2 (Occitanie) dont nous analysons les résultats selon deux temporalités : ceux qui sont générés pendant les ateliers (teneur des échanges, légende métaphorique) et ceux générés hors des ateliers (questionnaires conclusifs passés auprès des élèves dont un test de création métaphorique, et questionnaire passé auprès de l'enseignante référente de la classe pilote en fin d'expérience).

I- RÉSULTATS GÉNÉRÉS PENDANT LES ATELIERS

Dans cette section, nous proposons une analyse des sept ateliers et des effets dans le temps de la pratique de P&C dans la classe pilote, à travers les réalisations collectives des élèves. Tout d'abord, précisons le cadre des séances. Nous constatons une stabilisation du protocole du dispositif. En particulier au niveau du cadre opérationnel : d'une part, les élèves s'approprient immédiatement *LES AS*¹⁵⁹, règles des relations dans l'atelier, et d'autre part leur enseignante référente s'engage à élaborer une trace écrite de l'atelier Philo mené en grand groupe et à co-animer les 1/2 groupes notamment pendant l'atelier Carto.

1) Autour de la "Tour de Babel" (Brueghel)

a- Atelier Philo

¹⁵⁹ Acronyme de : *Lever le doigt, Écouter, S'écouter, Attendre, S'intéresser* (Développement précédent. p.347). Notons qu'en cas de non-respect, il est demandé à la personne de sortir un moment du groupe de réflexion et de revenir dès qu'elle se sent prête à participer en accord avec ce cadre.

Capacité à considérer l'œuvre-support

La médiation artistique engagée par la question très ouverte "*Ça vous dit quoi ?*" génère une description de l'œuvre (voir Annexe X) par les élèves, description émaillée d'éléments d'interprétation :

"- *On dirait un château.*

- *Ça fait penser à Rome.*

- *On a l'impression qu'il est en ruine. En bas, c'est cassé.*

- *On dirait des arènes en construction.*

- *Le château est comme une tour.*

- *Il y a une personne avec une cape, c'est un roi.*

- *Il porte une couronne et son manteau a une couleur différente des autres personnages.*

- *Il est mieux habillé que les autres.*

- *Les autres autour ont des armes, ce sont des chevaliers.*

- *Un personnage s'agenouille.*

- *Le roi construit une forteresse.*

- *Au premier plan, à gauche, il y a le roi, des gens armés, des gens qui se prosternent et des tailleurs de pierre.*

- *Au milieu, il y a la tour qui monte vers le ciel.*

- *Au second plan, à gauche, il y a une ville.*

- *À droite, on voit la mer."*

Il est troublant de constater que tous ces éléments exprimés librement par les élèves posent la trame du récit biblique, de façon certes peu coordonnée mais complète. De sorte que le choix de raconter l'épisode de la Tour de Babel a permis aux élèves d'articuler tous ces éléments disparates dans une logique narrative et d'organiser une orientation au questionnement philosophique, tel que le montre la *Cueillette de questions* qui suit.

Capacité à formuler une question philosophique

Les élèves parviennent à proposer quatre questions dont deux à visée philosophique :

- *Est-ce que les hommes méritent d'être punis ?*

- *Dieu a-t-il tous les pouvoirs ?*

- *Doit-on toujours voir les choses en grand ?*

- *Peut-on s'entendre en ne parlant pas la même langue ?*

Si nous analysons les questions de ce premier atelier, nous remarquons d'une part, qu'il est difficile de réfléchir à la première sans connaître le contexte de la construction de la Tour de Babel, et d'autre part que la deuxième relève plus de l'histoire des religions ou de la théologie que de la philosophie à proprement parler.

Malgré deux séances préparatoires à la formulation de questions philosophiques dans les semaines précédentes, l'enseignante de la classe note "la difficulté des élèves à dégager la question philo". Nous constatons que les élèves ne se réfèrent pas aux quatre critères établis dans le cadre du dispositif¹⁶⁰, un temps de pratique est donc encore nécessaire pour qu'ils s'approprient de façon déterminante la structure d'une question à visée philosophique telle que définie dans ce cadre.

Capacité à développer une intelligence collective et arborescente

¹⁶⁰ **Pour rappel :** **1)** on peut y réfléchir sans avoir vu l'œuvre-support; **2)** elle peut générer plusieurs réponses; **3)** ses réponses sont d'ordre abstrait, ce sont des idées et non des faits; **4)** elle concerne tout le monde, elle est universelle et en ce sens permet de réfléchir à des sujets qui concernent le sens de l'existence.

Après un vote, les élèves ont choisi la dernière question : *Peut-on s'entendre en ne parlant pas la même langue ?* qui a donné lieu aux échanges ci-dessous.

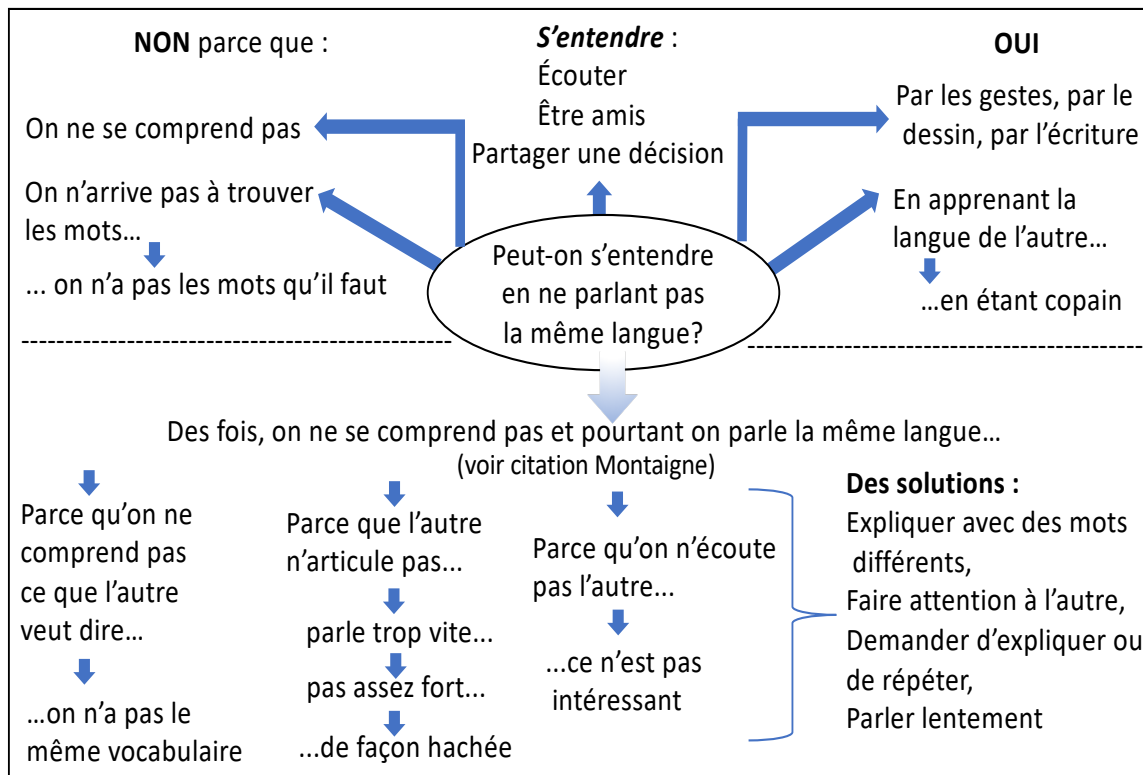


Fig.110 Carte heuristique de l'Atelier Philo de la classe pilote CM2-Phase médiane (18/11/2016) autour de la question " Peut-on s'entendre en ne parlant pas la même langue ?"

Capacité à prendre la parole et à (se) questionner

Par ailleurs l'enseignante explique que la parole dans cette classe n'est pas vraiment libre au vu de son passé scolaire. De fait, les élèves n'ayant pas l'habitude d'échanges collectifs, ils ont construit une représentation de l'activité scolaire plutôt conventionnelle du type *question-réponse* dans un dialogue fermé entre *un élève-et-le professeur*, et ce dans la binarité classique d'une réponse *juste vs fausse*.

C'est pourquoi les interactions dans le groupe apparaissent encore limitées en termes de *communauté de recherche*, même si les élèves ont adhéré dans leur grande majorité à la démarche "L.E.S. A.S." qui les engage au contraire à s'écouter, à se répondre, à compléter leurs idées, voire à se contredire plutôt qu'à se focaliser sur LA réponse attendue a priori par l'enseignant ou l'adulte référent.

Cette démarche influence également la capacité à poser des questions ou plus exactement à s'autoriser à poser des questions, car dans le modèle du cours dialogué encore très prégnant dans ce système scolaire, c'est le maître qui interroge.

Capacité à structurer la problématisation

Tout d'abord, les élèves ont exploré les deux versants de réponse possible à la question choisie, à savoir *oui vs non*, selon un schéma thèse-antithèse induit par la forme de la question commençant par "Peut-on...".

Ils ont par ailleurs déplié la polysémie du terme *s'entendre* qui peut se comprendre dans le sens "écouter", mais *s'entendre* peut signifier également "être amis", et enfin ce terme peut

renvoyer au fait de "se mettre d'accord, de partager une décision".

Capacité à décliner la question et à la mettre en perspective

La ligne pointillée sur la carte mentale matérialise la re-problématisation qui se recentre sur certaines causes d'incompréhension et s'ouvre sur des solutions pour y remédier. Les élèves sont ainsi sortis d'un raisonnement binaire oui vs non, pour vs contre, en problématisant le langage de l'intérieur, en envisageant que *l'étranger* peut être aussi celui qui parle la même langue que soi à la différence des Grecs anciens pour qui le barbare était celui qui ne parlait pas la langue grecque.

En constatant qu'il leur est arrivé de ne pas comprendre quelqu'un qui parle pourtant la même langue qu'eux, les élèves parviennent à considérer le langage au-delà d'un code, en tant que moyen de communication parmi d'autres : ils avancent alors l'idée qu'il ne suffit pas de parler la même langue pour s'entendre, pour "comprendre la pensée de l'autre", et par là-même que le langage se fait l'expression de la pensée.

De plus, les élèves réussissent à déterminer plusieurs obstacles à la compréhension liés à la perception de la voix (articulation, débit, volume, rythme) ou à la teneur des propos de l'autre. Enfin, les élèves élaborent des pistes de solutions pour pallier le manque de compréhension qui concernent aussi bien le locuteur que l'auditeur¹⁶¹. Ils concluent ainsi la conversation philosophique sur des perspectives qui peuvent approfondir la réflexion sur la question de départ.

b- Atelier carto

Comme dans la phase liminaire, nous avons réalisé le fond de carte en amont de l'atelier P&C en transposant dix éléments graphiques de l'œuvre-support. Dans le cas de la "Tour de Babel", nous représentons au centre de la carte une tour à gradins imposante, avec au premier plan de gauche à droite des blocs de pierre, un chemin, un pont, la mer et un bateau. Puis au second plan, un village à gauche de la tour, et à l'arrière-plan l'horizon avec le ciel et un nuage surplombant la tour.



Fig.111 Philocarte de l'atelier « Peut-on s'entendre en ne parlant pas la même langue ? »

Capacité à identifier des concepts d'ordre concret et des concepts d'ordre abstrait

¹⁶¹ En référence à la citation de Montaigne affirmant que "La parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui écoute" (*Les Essais*, Livre III, Chapitre 13, p. 1312).

Tout d'abord, tous les élèves ont aisément identifié les mots Carto, c'est-à-dire les concepts d'ordre concret, en lien avec les éléments dessinés sur le fond de carte.

Puis comme nous l'approfondirons ultérieurement dans l'analyse des questionnaires conclusifs, une partie des élèves a réussi à dégager les mots Philo, c'est-à-dire les concepts d'ordre abstrait, à partir des traces écrites de l'atelier Philo, telles que les notes de la médiation artistique et la carte heuristique de la conversation philosophique.

Capacité à construire des métaphores *in praesentia*

À partir de ces deux listes de concepts, les élèves ont élaboré collectivement la légende métaphorique de la philocarte dont chaque expression est argumentée par au moins un critère commun entre le concept d'ordre concret et le concept d'ordre abstrait (noté ci-après entre parenthèses). De sorte que la légende se compose des dix métaphores nominales suivantes :

- *le ciel de l'écoute* (silence associé au ciel, et silence qui favorise l'écoute)
- *la tour des langues* (la tour est une construction comme la langue qui est faite de lettres, mots, phrases)
- *le pont de la compréhension* (s'il n'y a pas de pont on ne peut pas passer, comme pour comprendre quelque chose, on a besoin d'un passage)
- *la terre du vocabulaire* (sur la terre, il y a plein de choses à nommer, ce qui demande beaucoup de mots de vocabulaire)
- *le village des décisions* (dans un village, on parle ensemble, on décide)
- *le nuage de l'explication* (le nuage, c'est un signe d'orage, il annonce quelque chose comme l'explication qui annonce la signification de quelque chose)
- *la mer de la parole* (son, bruit)
- *le bateau de la connaissance* (il faut savoir beaucoup de choses)
- *le chantier des mots* (on construit des bâtiments comme on construit les mots, la langue)
- *le chemin de l'attention* (pour suivre le bon chemin, il faut faire attention).

On constate que les métaphores proposées par les élèves sont toutes pertinentes en tant qu'elles se composent d'un terme concret et d'un terme abstrait, mettant ainsi en présence les concepts comparés. Certaines relèvent de l'analogie comme *la tour des langues*, d'autres de l'association comme *le village des décisions*. Nous soulignons que seule la métaphore du *bateau de la connaissance* a été retenue malgré une argumentation peu explicite car elle porte une intuition, nous semble-t-il, qui pourrait émerger ultérieurement, le *bateau* comme la *connaissance* étant à leur façon un moyen de transport, l'un dans l'espace, l'autre dans la pensée.

c- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support

Nous constatons que cette classe pilote a développé sa réflexion selon l'axe problématique du langage en référence au mythe de Babel, parmi les autres thèmes potentiellement explorables comme la démesure par exemple (voir Annexe X) .En effet, les élèves ont abordé implicitement la fonction du langage en cherchant ce qui limite la communicabilité, l'intelligibilité entre des personnes qui partagent pourtant une langue commune.

De plus, la polysémie du verbe "*s'entendre*" nourrit et ramifie les échanges, permettant de renverser la malédiction divine en faisant de la différence une richesse, une force, une promesse. En ce sens, ils ont aussi dépassé la binarité d'une explication qui alterne selon un balancier rhétorique entre affirmation vs négation, i.e. *parler ou ne pas parler* la même langue, notamment en évoquant la dimension affective ("*en étant copain*") ou créative ("*par les*

gestes, le dessin, l'écriture") qui peuvent remédier à une ignorance linguistique. On pourrait dire qu'ils développent ainsi une approche pratique de la philosophie qui cherche non seulement à comprendre mais également à résoudre pratiquement des problèmes existentiels.

Enfin, les élèves parviennent à réaliser une transposition métaphorique de l'atelier Philo qui met en espace un canevas conceptuel en termes d'outils (*langues, vocabulaire, parole, mots*), de stratégies (*écoute, explication, attention*) et de conséquences (*compréhension, connaissance, décisions*).

2) Autour de "le Géographe" (Vermeer)

a- Atelier Philo

Capacité à considérer l'œuvre-support

Les élèves rencontrent cette œuvre en exprimant des remarques à la fois descriptives et interprétatives.

Ainsi l'enseignante rend compte des éléments suivants :

"- On dirait le Moyen Âge, à cause de l'ambiance, des vêtements.

- On voit des chiffres.

- C'est un peu comme un scientifique, il a l'air de réfléchir.

- Il a un compas, un globe à l'arrière-plan.

- C'est un explorateur qui voyage.

- On dirait qu'il regarde par la fenêtre mais pas vraiment, pour s'inspirer, pour dessiner la carte.

- Il réfléchit, s'est arrêté."

L'enseignante note également les éléments que nous apportons : *"C'est un géographe, il dessine une carte. Vêtu d'une robe de chambre, il est chez lui, dans un bureau. Il dessine une carte pour les explorateurs. C'est au XVII^e s. On voit des livres qui montrent que c'est un savant"*. Ce type d'intervention tente d'éviter des contresens dans la compréhension de l'œuvre-support tout en respectant la libre rencontre que les élèves tissent avec ce tableau. En l'occurrence, les élèves sont interpellés par l'activité intellectuelle du personnage que l'art de Vermeer rend tangible.

Capacité à formuler une question philosophique

Trois questions philosophiques sont proposées par les élèves :

- Est-ce que pour réfléchir, on a besoin de s'arrêter ?

- Pourquoi quand on réfléchit, on s'arrête ?

- Est-ce que les géographes sont plus intelligents que les autres, que nous ? question que les élèves ont amendée en : *Est-ce que les scientifiques sont plus intelligents que nous ?* Notons que les élèves parviennent ainsi à généraliser le terme *géographes* avec celui de *scientifiques* et à recentrer l'élément de comparaison sur eux-mêmes.

Capacité à développer une intelligence collective et arborescente

La classe vote pour la dernière question : *Est-ce que les scientifiques sont plus intelligents que nous ?* qui a généré les échanges ci-dessous.

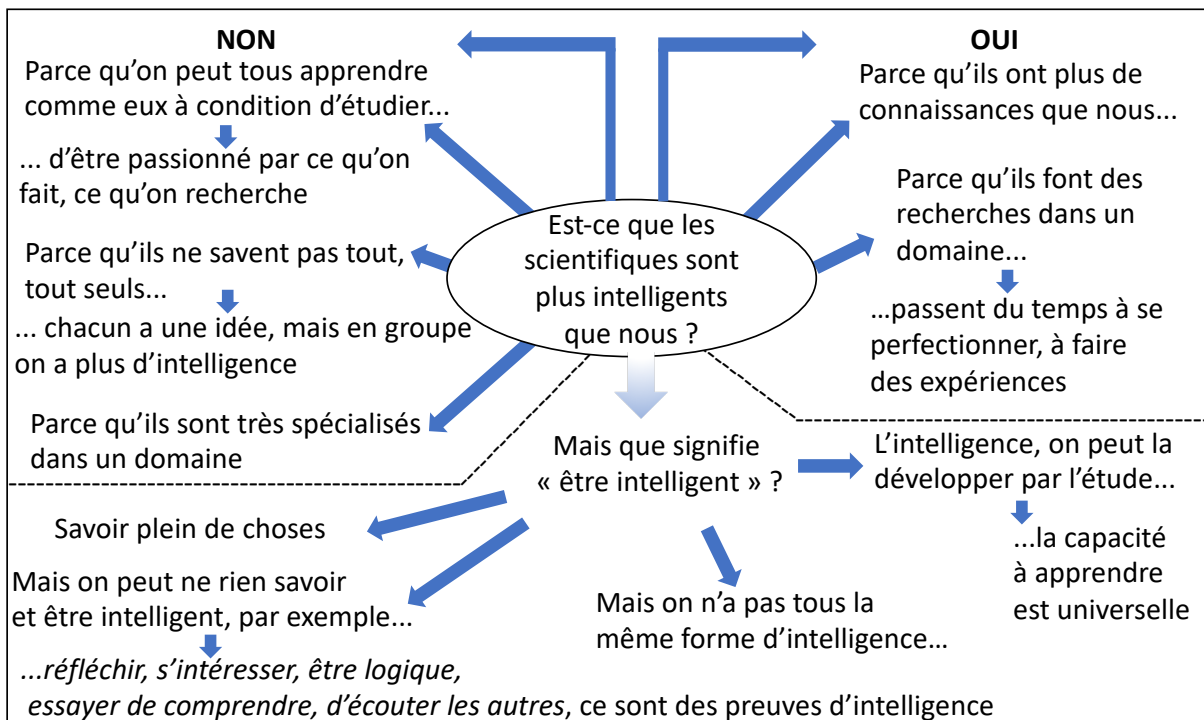


Fig.112 Carte heuristique de l'Atelier Philo de la classe pilote CM2-Phase médiane (13/01/2017) autour de la question " Est-ce que les scientifiques sont plus intelligents que nous ?"

L'enseignante observe que "la posture dans le débat plus ouverte sur les autres" en citant des expressions des élèves comme "je rejoins..., je suis d'accord avec...". Déjà lors de la médiation artistique, nous avons constaté que le choix d'accueillir le double registre descriptif et interprétatif encourage les élèves à prendre la parole et stimule les connexions de compréhension entre eux.

Ces remarques permettent d'avancer que le dispositif est globalement efficient dans les interactions entre les élèves et que la dévolution du projet s'est enclenchée auprès de la majorité des élèves, comme le prouve aussi la réorientation du questionnement par les élèves, processus impulsé lors d'un atelier précédent et que les élèves ont réitéré.

Capacité à prendre la parole et à (se) questionner

Par ailleurs, l'enseignante note dans le journal de bord que "l'échange est plus rapide, plus dynamique". Cela peut s'expliquer en partie par le fait que cet atelier Philo est le cinquième vécu par la classe, les deux premiers lors de séances préparatoires et les deux précédents (autour de "La Tour de Babel" et du "Paysage anthropomorphe").

Pour autant, l'enseignante remarque également : "il y a des élèves toujours en périphérie (pas de participation ou absent)". Elle en dénombre 7 sur 27, ce qui correspond à un quart de l'effectif de la classe. Nous trouvons des éléments d'explication dans les questionnaires conclusifs passés auprès des élèves, explications qui concernent aussi bien des aspects propres au dispositif que des éléments liés à leur personnalité ou encore à leur rapport au cadre scolaire en général, comme nous le préciserons dans la section consacrée aux données générées hors des ateliers.

Capacité à structurer la problématisation

Nous constatons que les élèves émettent des arguments en miroir, étayant aussi bien la

réponse négative que la réponse positive, comme si *l'envers* se reflétait symétriquement dans *l'endroit* de la pensée. Cet effet de recto-verso amène le groupe à re-déterminer l'orientation du questionnement afin de chercher des réponses en dehors de la binarité thèse vs anti-thèse. De sorte que les élèves ouvrent la dynamique de la conversation en se questionnant sur le terme "intelligent", ce qui contribue à complexifier leurs représentations de l'intelligence, et leur rapport à la connaissance.

Capacité à décliner la question et à la mettre en perspective

L'enseignante observe que le "contenu est plus dense, moins superficiel. On est dans une pensée, une réflexion pertinente". D'une part, nous pouvons expliquer ce résultat par la confiance que certains élèves développent grâce à la régularité du calendrier des ateliers, au protocole progressif du dispositif qu'ils ont réussi à s'approprier et au discours rassurant sur l'erreur. De plus, le temps dédié à la recherche d'idées collectivement encourage l'ensemble des élèves à participer et à approfondir leur pensée en faisant des connexions avec les réflexions des autres.

Comme dans l'atelier précédent, les élèves mettent en perspective la question en explorant un concept-clé de la question, ici *l'intelligence*. D'une part, ils amorcent une définition par défaut distinguant l'intelligence du savoir, et parviennent ainsi à clarifier le concept en termes de *preuves*, comme autant d'aptitudes composant l'intelligence. D'autre part, ils soulignent le caractère protéiforme de l'intelligence ce qui déplace les idées reçues à ce sujet, notamment dans le cadre scolaire.

Et enfin, les élèves ouvrent la compréhension de ce concept en posant implicitement le débat entre l'inné et l'acquis : pour eux, l'intelligence n'est pas donnée une fois pour toutes, non seulement elle est diverse mais elle peut prendre un caractère exponentiel, en particulier grâce à l'étude. En conclusion, ils posent à la fois une réponse à la question de l'atelier, et une perspective de réflexion en affirmant que "la capacité à apprendre est universelle", laissant à penser que la détermination de l'intelligence ne se trouve peut-être pas tant dans une mesure quantifiable, comparable que dans une aptitude à développer ses connaissances.

b- Atelier Carto

Afin d'éviter une approche systématique de la transposition cartographique, nous établissons le fond de carte à partir d'un élément emblématique de l'œuvre-support au lieu de reporter la globalité de son espace graphique, ici en l'occurrence l'atelier de cartographie. Ainsi un globe terrestre nous apparaît pertinent en tant que microcosme, soit étymologiquement *une image réduite de l'univers* d'une œuvre d'art.



Fig.113 Philocarte de l'atelier « *Les scientifiques sont-ils plus intelligents que nous ?* »

Capacité à identifier des concepts d'ordre concret et des concepts d'ordre abstrait

L'enseignante observe que "la recherche des mots-clés est plus rapide". En effet, les élèves trouvent facilement la dénomination des éléments dessinés qui relève du lexique géographique, plus spécifiquement topographique. Ils reconnaissent aussi bien les formes orographiques (*continent, montagne, archipel, île*) que les éléments hydrographiques (*océan, mer, fleuve, lac, golfe, passage*). Précisons que nous avons convenu avec leur enseignante de prévoir un rappel de ce vocabulaire dans le cadre de leurs séances de géographie au cours du premier trimestre, tel un appui lexical qui pourrait être mobilisé potentiellement dans les ateliers Carto à venir.

Capacité à construire des métaphores *in praesentia*

De même, les élèves dégagent aisément les mots Philo des traces écrites de la médiation artistique et de l'atelier Philo, ce qui donne à penser qu'ils ont assimilé globalement la méthodologie d'identification des mots-clés.

Ils élaborent la légende métaphorique suivante en la justifiant par des critères communs aux deux concepts (notés entre parenthèses) :

- *L'océan des connaissances* (c'est grand, immense)
- *Les montagnes de l'expérience* (hauteur, c'est dominant, imposant)
- *La mer du développement* (c'est grand, ça change de forme, se transforme)
- *Le continent des scientifiques* (c'est immense, solide, on peut s'appuyer dessus)
- *L'archipel des intelligences* (fait d'îles éparpillées comme les différentes formes d'intelligence)
- *Le fleuve de la recherche* (avance, bouge, va vers l'océan)
- *Le lac de l'étude* (calme, ne bouge pas, circonscrit)
- *L'île de la spécialité* (morceau de terre comme une partie de connaissance, isolée)
- *Le golfe de l'apprentissage* (abri, protection)
- *Le passage de la capacité* (permet d'aller d'un point à un autre).

Nous remarquons avant tout que les élèves proposent plus d'un critère commun entre les concepts d'ordre concret et ceux d'ordre abstrait.

De plus, toutes les métaphores sont pertinentes et relèvent de l'analogie.

Nous soulignons également que les élèves mobilisent plus de créativité dans la composition des expressions, élaborant des métaphores non seulement vives mais poétiques comme *le lac*

de l'étude ou le fleuve de la recherche. Il s'agit au demeurant d'une pensée créative qui n'exclut pas la logique : ainsi *le fleuve de la recherche* qui "va vers l'océan", alimente par là-même *l'océan des connaissances*.

Enfin, il nous semble que le lexique topographique facilite la correspondance métaphorique dans la mesure où les attributs des concepts qui le constituent sont facilement identifiables, enseignés et rencontrés dans le cursus des apprentissages de l'école primaire, qu'ils concernent la géographie bien sûr ou la littérature dans sa dimension descriptive.

c- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support

Nous constatons que le groupe a orienté sa réflexion en croisant la figure du géographe, et la question de l'intelligence. En ce sens, les élèves se rapprochent du deuxième axe envisagé dans l'analyse a priori de cette œuvre-support qui envisage que le géographe peut être considéré "en tant que savant maîtrisant des connaissances scientifiques, et (...) que le questionnement pourrait porter sur le rapport à la connaissance, au savoir, à l'apprentissage" (voir Annexe X) . De fait, l'atelier Philo a débuté par une distinction entre une intelligence spécialisée dans un champ de connaissances vs une intelligence non spécifiée a priori, et il a évolué vers une tentative de définition des différentes manifestations de l'intelligence et de son évolutivité.

Il faut noter ici que l'enseignante référente de la classe avait engagé un projet afin d'initier ses élèves aux différentes formes d'intelligence qu'ils pouvaient mobiliser et mutualiser entre eux. De sorte que l'investigation menée autour de cette œuvre a permis aux élèves de reconsidérer cette approche d'apprentissage et d'enseignement proposée par leur enseignante. Il nous semble que cela indique que l'activité vécue dans l'atelier P&C n'est pas une activité étanche qui se mènerait en décroché du parcours pédagogique de la classe : une congruence apparaît préférable, sinon nécessaire, pour que la recherche de sens s'articule avec pertinence, de façon vivante et non artificielle, formatée.

Concernant la transposition cartographique, l'analyse a priori, outre le cabinet de travail du géographe, avait envisagé d'autres microcosmes que le globe comme les figures de l'armoire ou de la fenêtre. Nous avons opté pour le globe privilégiant un élément spécifique au personnage principal de l'œuvre plutôt qu'un élément qui pourrait se retrouver dans d'autres peintures de scène d'intérieur. De sorte que le globe terrestre devient en quelque sorte une métaphore visuelle du "Géographe" de Vermeer, une mise en abyme philocartographique. Par conséquent, les élèves sont sensibilisés au fait d'élaborer un fond de carte qui ne soit pas un calque de l'œuvre-support, et leur regard est entraîné à discriminer les éléments susceptibles de représenter des microcosmes cartographiables. Ce qui se confirme dans certaines réalisations individuelles du test final.

Enfin, les élèves sont capables d'élaborer une transposition métaphorique de l'atelier Philo à travers un canevas conceptuel en termes d'acteurs (*scientifiques*), de moyens (*recherche, étude, apprentissage, capacité*) et de conséquences (*connaissances, expérience, développement, spécialité*).

3) Autour du mythe de Pandore à partir de "Psyche opening the golden box" (Waterhouse)

Rappelons tout d'abord l'avertissement développé dans notre analyse a priori des œuvres : *Suite à une confusion sur le titre de l'œuvre, l'atelier s'est organisé autour du mythe de Pandore alors que le tableau illustre le mythe de Psyché ouvrant la boîte destinée à* (voir Annexe X).

a- Atelier Philo

Capacité à considérer l'œuvre-support

La découverte de l'œuvre suscite un enchaînement de remarques des élèves comme le rapporte leur enseignante :

"- *On voit une femme qui ouvre une boîte.*

- *La femme se trouve dans la forêt.*

- *Ça me fait penser à un mythe, une femme qui ouvrirait une boîte où il y avait toutes les choses mal.*

- *La boîte de Pandore.*

- *La forêt est sombre, elle [la femme] est très claire, l'artiste a mis de la lumière.*

- *On dirait quelque chose à gauche, une lampe à huile.*

- *Je pense qu'elle a une lampe pour s'éclairer.*

- *On dirait qu'avec la boîte, elle veut toujours plus.*

- *Elle est assise sur des rochers."*

Concernant la perception des élèves, l'enseignante remarque qu'il est "difficile pour eux d'accéder au symbolique" notamment à propos de l'utilité de la lampe à huile. De fait, ils relèvent les jeux de lumière, plus précisément le contraste de traitement entre la forêt et le personnage mais ils n'avancent aucune interprétation.

Le parti pris de ne pas référencer l'œuvre explicitement avec le mythe qu'elle illustre permet d'ouvrir les perspectives de questionnement des élèves. La rencontre avec l'œuvre se trouve ainsi déliée d'une éventuelle *explication de texte*, approche fréquente quand les œuvres s'inspirent de récits.

De plus, la forme simple et éloquente de la peinture symboliste (voir Annexe X) permet à ses regardeurs de problématiser aisément le sujet représenté, et cela même s'ils ne connaissent pas le mythe référent.

Capacité à formuler une question philosophique

L'enseignante souligne un "progrès : les enfants vont plus directement aux questions philosophiques". Nous notons également qu'ils en proposent un plus grand nombre comme le prouve la liste suivante :

- *Est-ce que la curiosité peut amener à la destruction de la Terre ?* [question qui est modifiée par la suivante en se référant aux critères établis dans l'atelier]

- *Est-ce que trop de curiosité amènerait à la destruction ?*

- *Faut-il qu'on sache vraiment tout ?*

- *Est-ce que "la curiosité est un vilain défaut" ?*

- *Est-ce que l'Homme est plus attiré par le mal que par le bien ?*

- *Pourquoi est-on curieux de mystère ?*

- *Pourquoi voulons-nous toujours en savoir plus ?*

Capacité à développer une intelligence collective et arborescente

La majorité des élèves a choisi de réfléchir autour de la question : "*Faut-il qu'on sache vraiment tout ?*". La conversation s'organise en quatre tendances que les élèves étayaient de façon non linéaire, chacun étant libre d'intervenir selon l'angle de vue qu'il a choisi ainsi que le visualise la carte mentale ci-dessous.

En effet, nous constatons que les deux versants de réflexion *oui vs non*, inévitables dans un premier temps en réponse à une question fermée, encadrent la conversation.

Pour autant cette approche duelle est non seulement équilibrée par deux postulats : le premier qui pose qu'un savoir encyclopédique est pratiquement inatteignable, et le second qui recentre la recherche de savoir sur le champ de l'existence, de soi.

Mais cette dualité réflexive est aussi infléchie par une investigation qui relativise la nécessité ou le besoin de "tout savoir" selon la teneur de ce savoir et selon les dispositions des personnes concernées. Et enfin, dans le prolongement du versant *oui*, émerge l'exploration de la finalité du savoir, de son utilité.

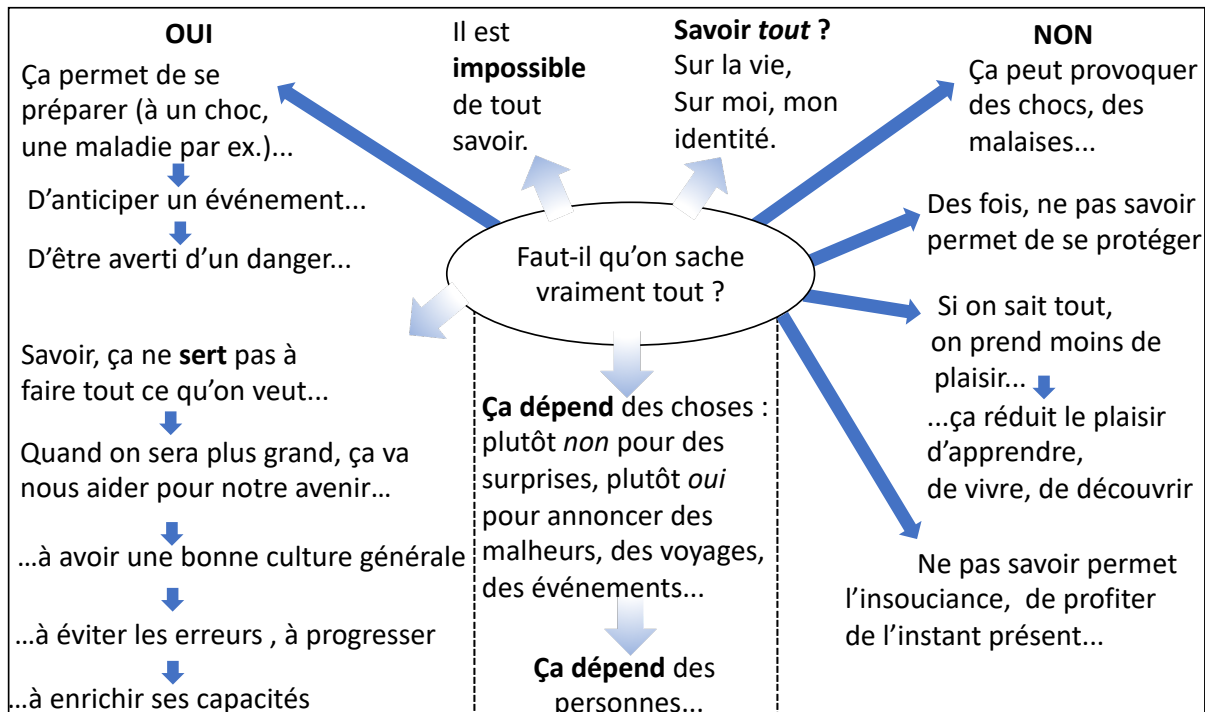


Fig. 114 Carte heuristique de l'Atelier Philo de la classe pilote CM2-Phase médiane (24/02/2017) autour de la question "Faut-il qu'on sache vraiment tout ?"

Capacité à prendre la parole et à (se) questionner

Par rapport aux ateliers précédents, nous constatons que les élèves multiplient et diversifient leurs interventions sous forme notamment de prolongement d'idées (par exemple en déclinant la finalité de la curiosité de savoir) ou bien sous forme de contradiction (en particulier dans l'aller-retour réflexif très nourri de la thèse-antithèse) ou bien encore sous forme de divergence (notamment avec l'entrée "ça dépend de ...") qui permet aux élèves d'explorer la question en termes de corrélation.

Cette participation foisonnante des élèves peut s'expliquer par une certaine familiarité avec le protocole d'investigation mis en œuvre dans l'atelier, mais également par une question qui motive particulièrement les élèves en général, sur le dilemme implicite entre ce qu'ils ont envie de savoir et ce qu'ils ont le droit de savoir en tant qu'enfant.

Capacité à structurer la problématisation

Au final, nous constatons le développement d'une complexité de la pensée du groupe qui est tangible dans cette carte mentale. En effet, un fléchage différencié permet de visualiser les axes de problématisation déclinant la question centrale. D'une part, les longues flèches pleines indiquent l'axe contradictoire *thèse-antithèse*, et d'autre part, les flèches en remplissage dégradé désignent en amont les postulats, et en aval les deux axes de problématisation sous-jacents concernant la finalité (le *à quoi ça sert*) et la relativité (le *ça dépend*).

Capacité à décliner la question et à la mettre en perspective

Les élèves amorcent une démarche de clarification des termes de la question, *impossible* et *tout*, qui permet de poser un cadre d'investigation. D'une part, *l'impossible* étant posé comme inaccessible, leur recherche va se recentrer sur un effort de discernement entre ce qu'il est préférable de savoir ou de ne pas savoir. D'autre part, pour les élèves, le *tout* se détermine en termes de *vie, moi, identité*, et donc le questionnement sera d'ordre existentiel à travers ces concepts-là.

Les élèves mettent en perspective leur questionnement en abordant la finalité de la curiosité de savoir. Ils parviennent en effet à déterminer une finalité qui dépasse l'immédiateté, la pulsion d'une curiosité désordonnée en se projetant dans le temps, selon une visée plutôt raisonnable et perfectible avec l'idée de s'améliorer, de s'enrichir dans une dynamique de progrès.

Les élèves développent une autre perspective en relativisant cette envie de savoir en termes d'*objets* de curiosité et de *sujets-personnes* : ils s'engagent ainsi sur la voie d'une pensée complexe qui prend en compte à la fois le contexte et les acteurs d'une problématique.

b- Atelier Carto

Pour ce fond de carte, nous poursuivons la démarche du microcosme par une véritable *mise en boîte* de l'œuvre-support dans le sens où la philocarte figure une grande boîte ouverte contenant six compartiments matérialisés par des *fenêtres*, du type calendrier de l'Avent, qui se soulèvent.

Chaque fenêtre est décorée par un dessin en lien avec l'univers graphique de l'œuvre référente, et quand on la soulèvera, elle révélera l'expression métaphorique correspondante. Enfin, la boîte qui comporte un couvercle et une serrure, est cernée par un énorme point d'interrogation, ce qui accentuera la dimension métaphorique de la philocarte.



Fig.115 Philocarte de l'atelier « Faut-il qu'on sache vraiment tout ? »

Capacité à identifier des concepts d'ordre concret et des concepts d'ordre abstrait

Malgré le caractère non réaliste du fond de carte, les élèves identifient rapidement les concepts d'ordre concret, i.e. les mots Carto comme *boîte, couvercle, serrure, clef, forêt, chemins, fleurs, rochers, lampe* et *question* [pour le point d'interrogation].

Par ailleurs, même si l'enseignante remarque que les élèves manifestent une "difficulté à généraliser, à s'extraire des exemples, à trouver les termes génériques" afin de déterminer les mots Philo, ils dégagent cependant les concepts suivants : *découverte, protection, apprentissage, anticipation, événement, savoir, progrès, relativité, avertissement, plaisir*. Une des explications de cette difficulté tient à la transposition substantive des formes verbales ou adjectivales qui ont émergé pendant les échanges. Ce qui souligne la nécessaire corrélation entre la capacité d'abstraction et la capacité de dénomination qui est à l'œuvre dans l'élaboration de métaphores.

Capacité à construire des métaphores *in praesentia*

De sorte que la légende métaphorique est établie ainsi :

- *La lampe de la découverte* (permet de s'éclairer, d'éclairer ce qu'on regarde)
- *La boîte de l'apprentissage* (ça contient, peut être ouverte ou fermée comme on apprend puis on s'arrête)
- *Les rochers de l'avertissement* (durs, petits ou grands; avertissement peut être important, sérieux, sévère, dur parfois à entendre)
- *La clef du savoir* (pour ouvrir, fermer; le savoir, ça ouvre sur quelque chose et on peut l'oublier)
- *Les fleurs du plaisir* (ça sent bon, jolies, plusieurs formes, couleurs, fragiles; plaisir peut prendre plusieurs formes, fragile car on peut facilement le gâcher).
- *La forêt de la protection* (habitat d'animaux, c'est vivant, sombre, beaucoup d'arbres)
- *Le couvercle de l'anticipation* (sert à fermer, ouvrir, empêche que ça parte, ça retient)
- *La serrure de l'événement* (ça sert à ouvrir ou fermer avec une clef; ouverture)
- *La question du progrès* (ça sert à demander, à progresser; il faut se questionner pour progresser)
- *Les chemins de la relativité* (permettent d'aller d'un point à un autre; c'est relatif suivant le chemin qu'on prend).

Nous remarquons que la moitié des métaphores est construite sur une relation d'analogie (les cinq premières) et que l'autre moitié l'est sur une relation d'association (les cinq dernières). Cette répartition peut s'expliquer par la complexité des concepts d'ordre abstrait tels que *anticipation, événement* ou *relativité* par exemple, dont les attributs sont difficiles à identifier pour les élèves, ce qui les amènera à développer plutôt des liens d'association (cause à effet notamment). En revanche, la recherche d'attributs de concepts plus familiers pour les élèves tels que *découverte, apprentissage* ou *avertissement*, est plus facile et favorise donc l'établissement d'analogies.

c- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support

Nous constatons que la conversation philosophique s'articule autour du thème de la connaissance, du désir de savoir parmi les cinq pistes que nous avons envisagées (voir Annexe X). Il nous semble toutefois que les élèves ont dépassé ce cadre en donnant à leur réflexion une dimension éthique avec l'amorce du "*Faut-il...*" soutenue par l'adverbe "*vraiment*". En effet, ils ont considéré la pertinence d'un savoir sans limite, mais ils ont aussi évoqué la finalité pragmatique de développer ses connaissances et enfin tenté paradoxalement de discerner l'utilité de ne pas *tout* savoir. En cela, ils abordent cette investigation en termes d'éthique telle que définie comme "un art de vivre : elle tend le plus souvent vers le bonheur et culmine dans

la sagesse" (Comte-Sponville, 2013, p.367).

Par ailleurs, la mise en abyme de l'œuvre-support dans la transposition cartographique est encore plus marquée que dans l'atelier précédent. En effet, les mots Carto ne correspondent pas à une spatialisation réaliste mais renvoient à une spatialisation abstraite parce que microcosmique. Par exemple, le dessin d'une forêt sur une *fenêtre* relève déjà de la métaphorisation du réel, avant même qu'il soit légendé par une métaphore *in praesentia* dans la mesure où il ne renvoie plus seulement à l'environnement de la scène représentée mais à une fonction abstraite, ici celle de la protection selon les élèves.

Concernant le canevas conceptuel de l'atelier, les élèves parviennent à établir une transposition métaphorique de l'atelier Philo autour de l'opportunité de savoir en termes de frein¹⁶² (pour la *découverte*, l'*apprentissage*, le *plaisir*, la *protection* de soi), d'avantage (*avertissement*, *anticipation*, *évènement*), de finalité (*progrès*) et de complexité (*relativité*).

4) Autour de "La lectrice soumise" (Magritte)

a- Atelier Philo

Capacité à considérer l'œuvre-support

La rencontre avec cette œuvre est particulièrement riche tant les élèves ont développé de nombreux angles de vue comme en témoignent les notes de l'enseignante :

"- *On dirait un homme surpris en ouvrant un livre.*

- *On dirait plutôt une femme¹⁶³, à cause des cils, rouge à lèvres.*

- *On voit de l'étonnement, elle est plutôt choquée.*

- *Ou surprise. Elle a peur, ça voit dans les yeux et la façon dont elle ouvre la bouche.*

[L'enseignante rend compte de notre intervention avec la projection d'une image montrant un visage exprimant la surprise afin comparer et distinguer les expressions de peur et de surprise].

- *Elle lit un passage.*

- *On dirait qu'elle a une moustache.*

- *Non, c'est l'ombre projetée par la lumière.*

- *On a l'impression qu'elle vient du livre, le livre est très éclairé.*

- *L'ombre, ça produit de la peur.*

- *Le fond bleu, ça fait penser à la "peur bleue".*

- *Ça me fait penser à la boîte de Pandore avec le personnage éclairé à l'ouverture de l'objet.*

[Le titre de l'œuvre-support "La lectrice soumise" est indiqué à ce moment de la médiation.]

- *Oui, elle lit.*

- *Soumise, ça veut dire "être obligée".*

- *"Être aux ordres de quelqu'un".*

- *Elle est soumise à la lecture de l'histoire, des mots, d'un passage.*

- *Elle est sous emprise.*

- *Le peintre montre ce qui se passe à l'intérieur du personnage."*

Les élèves explorent l'œuvre en amorçant ponctuellement une visée philosophique au fil de leurs remarques qui sont d'ordre descriptif ou interprétatif, notamment dans le

¹⁶² Voir communication à venir de P. Meirieu (2021) : "Et si savoir empêchait de comprendre ?", Colloque *Les Controverses de Descartes*, 17 novembre 2021, "Comprendre, ça s'apprend !".

¹⁶³ Sur cet aspect androgyne voir l'analyse a priori de cette œuvre (Annexe IX).

rapprochement avec le mythe de Pandore ou avec la notion d'emprise ou encore avec la vision surréaliste qui montre ce qui est caché, ce qu'éprouve le personnage à l'intérieur. Les élèves font également des liens avec les procédés picturaux découverts dans les ateliers précédents, comme les jeux de lumière utilisés par Waterhouse afin de créer un effet de dramatisation.

Nous en déduisons qu'ils réinvestissent les découvertes précédentes tant au niveau des connaissances que des opérations réflexives et langagières.

Capacité à formuler une question philosophique

Concernant la cueillette de questions, l'enseignante remarque que "toutes les questions avaient d'emblée une dimension philosophique" dont voici la liste :

- Est-ce que la lecture permet de vivre ?
- Est-ce que les livres peuvent nous changer, changer notre vie ?
- Nos émotions peuvent-elles toujours rester en nous ?
- Peut-on commencer un livre sans le finir ?
- Est-ce que la lecture permet de dévoiler nos émotions ?
- Avons-nous peur de la peur forcément ?
- Est-ce qu'un livre provoque forcément toujours des émotions ?

Nous émettons cependant un bémol concernant la remarque de l'enseignante dans le sens où la formulation aurait pu être plus générale dans certaines questions, par exemple en substituant *lecture* à *livre*.

Capacité à développer une intelligence collective et arborescente

Et justement, la question choisie par la majorité des élèves est : "*Est-ce que la lecture permet de dévoiler nos émotions ?*" qui génère les échanges rapportés dans la carte mentale ci-dessous.

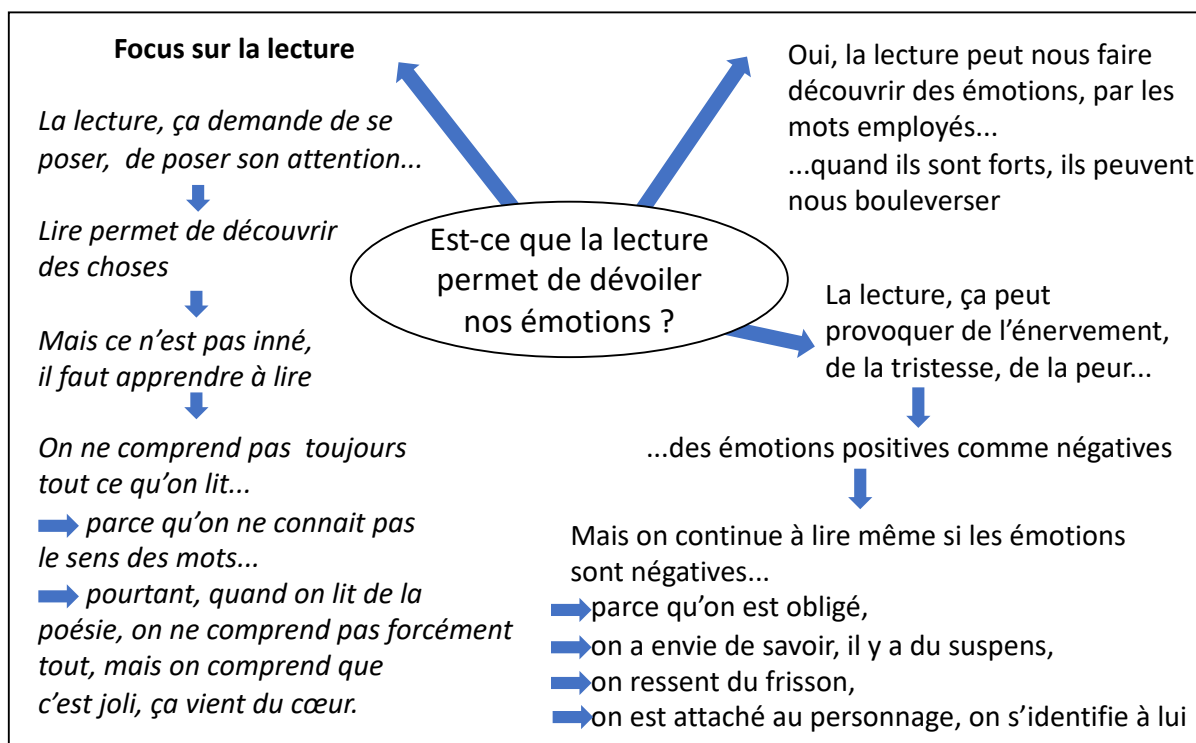


Fig.116 Carte heuristique de l'Atelier Philo de la classe pilote CM2-Phase médiane

(31/03/2017) autour de la question "Est-ce que la lecture permet de dévoiler nos émotions ?"

Capacité à prendre la parole et à (se) questionner

Nous constatons que les élèves tuilent leurs interventions beaucoup plus que dans les précédentes médiations artistiques en complétant ou en contredisant la réflexion d'un autre élève.

Dans la conversation, ils interrogent la question avec par exemple l'affirmation "mais on continue à lire même si les émotions sont négatives" : un *pourquoi* implicite est ici posé dont ils déclinent les multiples réponses.

De même quand les élèves affirment qu' "on ne comprend pas toujours tout ce qu'on lit", ils posent implicitement la question de ce qui différencie le décodage de la compréhension des mots, question fondamentale dans l'apprentissage de la lecture.

C'est pourquoi nous pouvons avancer que les élèves progressent clairement dans l'approfondissement de leur questionnement par rapport aux ateliers précédents car ils ébauchent des problématiques pertinentes et relativement étayées.

Capacité à structurer la problématisation

Nous soulignons trois axes de problématisation en germe dans cette conversation qui montrent que les élèves ont réussi à éviter l'approche binaire thèse vs anti-thèse.

D'une part, le "en quoi" du questionnement, même s'il reste toutefois peu exploré avec les connotations *positives* et *négatives* des émotions : les élèves essaient à déterminer notamment ce que chacun trouve et/ou cherche dans la lecture sans toujours en avoir conscience.

D'autre part, le "par quoi", évoqué à travers la poésie. Par cet axe de problématisation, les élèves cherchent à définir le type d'écrit qui nous dévoile nos émotions dans la mesure où la lecture est au fond un des moyens d'avoir accès à une pensée.

Il apparaît enfin que ces deux axes convergent vers un troisième axe de problématisation en fin d'atelier Philo avec la notion d'identification. Les élèves abordent ainsi la dimension de révélation à soi que génère la littérature en particulier, et l'art en général.

Capacité à décliner la question et à la mettre en perspective

Les élèves déplient leur investigation en mettant en relief le caractère à la fois insaisissable et équivoque de la lecture. En effet, ils soulignent le versant énigmatique de la lecture puisque même si l'on ne saisit pas toujours ce que nous lisons, en particulier la poésie, une compréhension peut se faire par le sensible.

De plus, ils évoquent le paradoxe de l'emprise de la lecture malgré les "émotions négatives" qu'elle produit : c'est à la fois un lien qui échappe à la raison et qui ramène à soi, au plus profond de notre être sensible. En perspective, les élèves parviennent ainsi à suggérer que les émotions sont des vecteurs qui mènent aussi à la connaissance de soi.

b- Atelier Carto

Avec la "Lectrice soumise" de Magritte, une autre variation possible de la projection cartographique est proposée : il s'agit de composer un fond de carte qui ne serait pas référencé exclusivement à l'œuvre-support mais à l'œuvre globale de l'artiste. Cette approche demande quelques acquis en histoire de l'art, et à défaut elle nécessite quelques recherches documentaires, ce qui peut représenter un frein dans le choix d'une telle transposition. À

l'inverse de la spatialisation microcosmique, plusieurs thèmes récurrents de Magritte sont réunis afin de présenter une vision macrocosmique de son univers esthétique. De sorte que le fond de carte représente, en partant du centre, un immense livre ouvert (directement inspiré¹⁶⁴ de *La lectrice soumise*), duquel surgit une forêt (*Le Blanc-Seing*, 1965), une étendue d'eau (*L'invention collective*, 1935), un cours d'eau, une maison (*L'Empire des Lumières*, 1953-1954), et dans le ciel, un oiseau (*Le Retour*, 1940), un nuage (*La Victoire*, 1938) la lune et des étoiles.



Fig.117 Philocarte de l'atelier « Est-ce que la lecture permet de dévoiler nos émotions ? »

Capacité à identifier des concepts d'ordre concret et des concepts d'ordre abstrait

Les élèves dénomment avec facilité tous les mots Carto à partir du fond de carte. Notons que le lexique graphique de Magritte est particulièrement lisible, identifiable.

Capacité à construire des métaphores *in praesentia*

Les élèves élaborent ensuite la légende métaphorique avec les expressions suivantes :

- *Le livre des mots* (ils racontent une histoire)
- *Le nuage du suspens* (jamais pareil, formes différentes, imprévisible, flotte en suspension)
- *La forêt des émotions* (sombre, change avec les saisons, habitée par plantes et animaux)
- *Le ciel de la lecture* (change, grand, en haut)
- *La maison de l'attachement* (habitat créé par l'homme, petite ou grande, comme les liens que l'on crée)
- *Le fleuve du bouleversement* (ça bouge, ça suit un parcours, ça circule, c'est fluide)
- *Le lac de l'obligation* (étendue d'eau, liquide, fermée avec contour, cernée par des limites, empêchement de l'obligation)
- *La nuit de la peur* (sombre, ça fait peur, on n'y voit moins; quand on a peur, on n'y voit plus rien, on ne réfléchit pas)
- *Les étoiles du déclenchement* (ça brille dans le noir, elles apparaissent soudain)
- *La lune de l'identification* (a plusieurs formes, couleurs; produit de la lumière; permet d'éclairer).

Nous remarquons que les élèves tentent de multiplier les critères communs entre les concepts

¹⁶⁴ Les références aux tableaux de Magritte sont données ici à titre d'exemple dans la mesure où ces thèmes peuvent évidemment se retrouver dans d'autres œuvres de cet artiste.

d'ordre concret et ceux d'ordre abstrait, c'est donc une évolution notable dans leur pratique. Cependant il nous semble utile d'explicitier deux métaphores.

Premièrement celle de la *forêt*, l'adjectif "sombre" renvoie à la dimension intérieure, cachée des émotions. La forêt "change" comme les émotions qui varient selon ce que l'on vit. Enfin, le terme "habité" évoque une idée de foisonnement, de multiplicité comme la palette des émotions qui peut colorer notre sensibilité. Deuxièmement, la métaphore de la *lune* se comprend en tant que l'on peut s'identifier à plusieurs personnages selon leurs facettes comme les *plusieurs formes*, phases de la lune. L'identification à un personnage permet de rentrer dans l'histoire, *d'éclairer* sa compréhension de l'histoire.

Au-delà de ces précisions, nous observons enfin que les métaphores établies relèvent majoritairement de l'analogie, ce qui dénote un progrès des élèves dans la capacité d'abstraction au niveau du langage.

c- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support

Nous constatons que les élèves ont survolé certaines pistes potentielles développées dans l'analyse a priori, à savoir la dimension sensible, émotive de la lecture ainsi que la construction de soi à travers les mots d'écrivains, et en filigrane la place de l'art dans notre existence (voir Annexe IX).

De sorte que l'on peut parler de cohérence avec la transposition cartographique dans le sens où le fond de carte est comme un répertoire de Magritte, non de ses mots-clés mais de certains de ses *dessins-clés* emblématiques. En effet, cette approche macrocosmique de son univers esthétique illustre par là même que la peinture est aussi éloquente que la parole, que l'écrit, et par conséquent que "l'art de peindre est un art de penser" comme le soutenait l'artiste surréaliste (voir Annexe IX).

Enfin, les élèves développent une transposition métaphorique de l'atelier Philo selon un canevas conceptuel relevant à la fois du sensible (*émotions, peur, bouleversement*), de l'intelligible (*mots, lecture*), et de l'opérationnel (*suspens, attachement, obligation, déclenchement, identification*).

5) Autour de "Vive l'amour" (Niki de St Phalle)

a- Atelier Philo

Capacité à considérer l'œuvre-support

Les élèves ont établi un contact direct avec le sujet représenté dans la mesure où le titre est inscrit dans l'espace de l'image. De fait, ils comprennent aisément qu'il s'agit pour l'artiste de célébrer la puissance de l'amour, métaphorisée par la démesure d'un arbre multicolore.

Pour autant, ils ne relèvent pas le caractère inquiétant que peut comporter le graphisme serpentin des branches, sinuosités pouvant évoquer justement les dangers éventuels de l'amour.

Capacité à formuler une question philosophique

Les élèves ont formulé aisément des questions à portée philosophique telles que :

- *Peut-on vivre sans amour ?*
- *Est-ce que l'amour familial est plus fort que l'amour par alliance ?*
- *Vivons-nous pour aimer ?*
- *Comment l'amour peut-il disparaître ?*

- Peut-on s'aimer sans se connaître ?
- Y a-t-il quelque chose de plus fort que l'amour ?
- Quelles émotions l'amour peut-il provoquer ?

Nous remarquons que toutes ces questions évoquent un aspect à chaque fois très circonscrit de l'amour, voire peu attendu, à l'exception éventuellement de la dernière qui pourrait donner lieu à une restitution de notions sur les émotions abordées par ailleurs dans les apprentissages.

L'authenticité du questionnement laisse à penser qu'un climat de confiance s'est établi dans l'atelier Philo au point que les élèves s'autorisent à investiguer en présentiel un sujet rattaché à la sphère privée.

De plus, la dimension philosophique de la question permet non seulement de dépasser la forme du témoignage ou de la confidence, mais aussi de prendre une certaine distance avec ce sujet sensible et donc d'universaliser la réflexion.

Capacité à développer une intelligence collective et arborescente

Au final, la majorité des élèves a choisi la question : "Y a-t-il quelque chose de plus fort que l'amour ?" qui a suscité les échanges consignés dans la carte mentale ci-dessous.

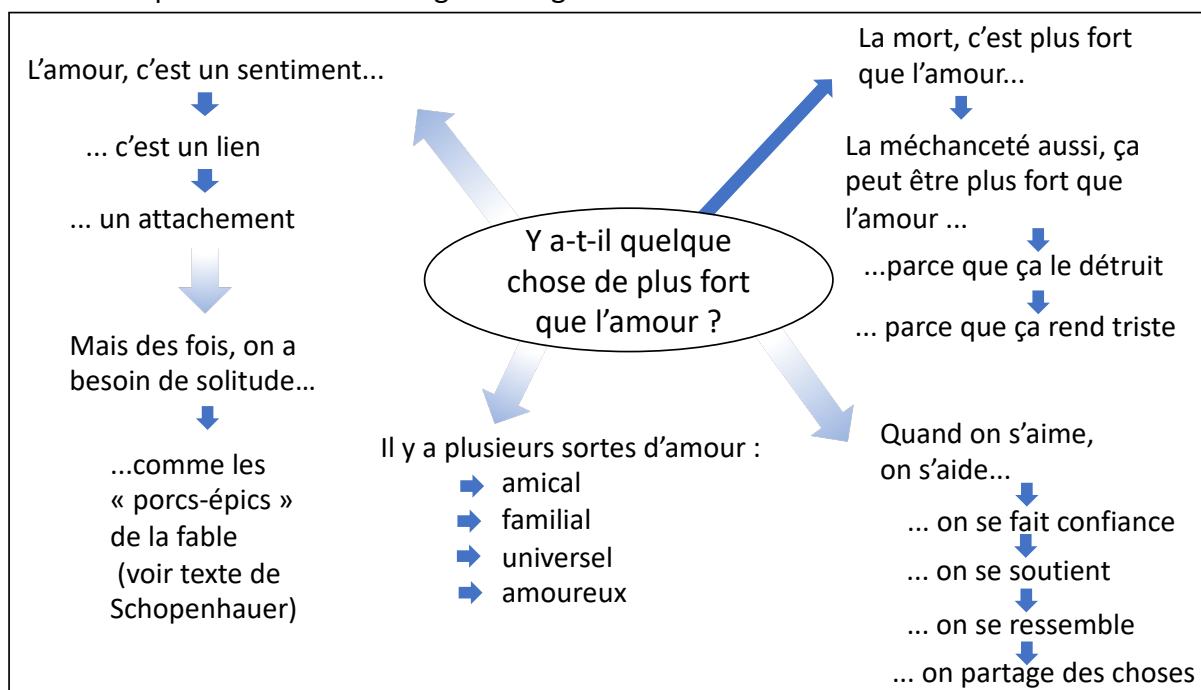


Fig.118 Carte heuristique de l'Atelier Philo de la classe pilote CM2-Phase médiane (21/04/2017) autour de la question "Y a-t-il quelque chose de plus fort que l'amour ?".

Nous remarquons que les élèves articulent leurs réflexions de façon coordonnée. En effet, leurs interactions s'enchaînent jusqu'à épuisement des idées, puis explorent un autre axe et ainsi de suite.

Capacité à prendre la parole et à (se) questionner

Paradoxalement, les élèves ont beaucoup échangé sur ce qui caractérise l'amour, sur tout ce qu'il représente et comporte, à tel point que les idées concernant ces dimensions occupent plus d'espace sur la carte mentale que les quelques réponses à la question choisie. La place de

ces idées est proportionnelle à la taille de *l'arbre de l'amour*, tout comme la taille du couple est proportionnelle à la fragilité de l'amour qui ne tiendrait qu'au mince fil de la vie, si vulnérable.

Par ailleurs, nous remarquons que les élèves après la lecture de la fable de Schopenhauer, "*Les porcs-épics*" (cité par Piquemal & Lagautrière, 2003, p. 10) reconsidèrent l'aspect fusionnel de l'amour qui prévalait au début de leurs échanges, en modulant leur compréhension par l'idée d'un "besoin de solitude".

De sorte que dans cet atelier Philo, les élèves organisent une conversation philosophique qui cherche à comprendre une question plutôt qu'à y répondre univoquement : une conversation qui vise la complexité en *tournant autour* de la question précisément.

Capacité à structurer la problématisation

Nous constatons que l'interrogation des élèves remet en question l'évidence que semble poser l'artiste, même si les motifs qui décorent l'arbre plantureux peuvent apparaître comme inquiétants et susceptibles de mettre en péril l'arbre lui-même –métaphore visuelle de l'amour–, et à une plus petite échelle, le couple insouciant, tout à son enlacement. Et ce d'autant plus que le titre de l'œuvre peut apparaître comme un véritable slogan, une déclaration d'amour à l'amour.

Nous distinguons quatre axes de problématisation. Si l'on suit le code de fléchage, la flèche pleine correspond à un axe d'assertion qui ébauche une réponse à la question, et les flèches en dégradé à trois axes d'investigation explorant le concept *amour* en termes de clarification (fusion vs distance), de spécification (différentes sortes d'amour), et enfin de manifestation (preuves).

Capacité à décliner la question et à la mettre en perspective

Comme dans l'atelier précédent, les élèves ont re-problématisé la question de l'atelier en démultipliant leur recherche de compréhension du concept-clé de la question. En ce sens, ils se rapprochent d'une pensée complexe en étant capables de mettre en tension les termes de leur définition de *l'amour*, de distinguer les différentes catégories qui le composent, et d'énoncer plusieurs de ses caractéristiques.

Enfin, il s'avère que les élèves parviennent à mettre en perspective leur réflexion avec l'idée de *mort*¹⁶⁵ dans le sens où l'on pourrait se questionner sur la dimension intangible de l'amour, sa sublimation au-delà d'une présence physique, au-delà de la mort. De plus, l'idée de *mort* peut renvoyer à la finitude du sentiment, en considérant non plus la disparition de l'être aimé mais en questionnant la déliquescence du lien, ce que les élèves évoquent avec la méchanceté qui "le détruit (...), rend triste"..

b- Atelier Carto

Dans cet atelier, le fond de carte relève de l'extrapolation avec des graphismes qui complètent ceux de l'œuvre-support. Ainsi une étoile, un nuage avec un éclair, un hérisson, une pomme, un soleil, deux profils et un point d'interrogation s'ajoutent aux dessins de l'arbre, de ses branches et feuilles, et d'un ruban arc-en-ciel. Il faut noter ici que la figure de l'arbre est facilement extrapolable car l'arbre est non seulement un biotope pouvant se composer de multiples formes, mais il est aussi traditionnellement un support de gravure, ce qui a permis

¹⁶⁵ Ils retrouvent par là-même la motivation de l'artiste qui avait conçu cette œuvre dans le cadre d'une campagne d'information sur le sida en 1990.

notamment le tracé des deux profils et du point d'interrogation.

Cette approche vise à montrer qu'il est possible de mettre en œuvre encore une autre option pour les philocartes avec la possibilité de rajouter des éléments qui n'appartiennent pas tous au répertoire de l'artiste, mais dont la présence est plausible.



Fig.119 Philocarte de l'atelier «Y a-t-il quelque chose de plus fort que l'amour ? »

Capacité à identifier des concepts d'ordre concret et des concepts d'ordre abstrait

Nous constatons la même facilité des élèves dans l'identification des mots-clés, ainsi que la répartition de la recherche entre eux, les uns relevant les concepts d'ordre concret, les autres les concepts d'ordre abstrait comme nous le précisons dans l'analyse des questionnaires conclusifs.

Capacité à construire des métaphores *in praesentia*

En combinant les mots Carto et les mots Philo, les élèves construisent alors la légende métaphorique suivante (voir entre parenthèses les attributs communs proposés) :

- *Le soleil de l'amour* (chaud, fort, grand)
- *L'orage de la destruction* (dégâts)
- *Le hérisson de la solitude* (notion de *distance*, en référence à la fable de Schopenhauer)
- *L'arbre de la confiance* (enracinement, base)
- *Le couple du partage* (lien, association)
- *L'arc-en-ciel des sentiments* (multicolore, changeant)
- *La question de la puissance* (enrichissement, savoir)
- *La nuit de la tristesse* (sombre, malheur)
- *La feuille de l'attachement* (lien, tombe ou pas)
- *La branche de l'amour...*
 - amical (parties de l'arbre et différentes sortes d'amour)
 - familial
 - amoureux
 - universel

Nous constatons que le dessin de la pomme reste sans légende, les élèves n'ayant pas trouvé de correspondance avec un concept d'ordre abstrait. Cette relative liberté de composition ainsi que la possibilité de rajouter des dessins au fond de carte sont essentielles pour la fluidité de la réflexion.

Par ailleurs, nous remarquons que les élèves déterminent aisément les critères qui justifient les métaphores proposées, en essayant de les formuler le plus souvent possible sous une

forme nominale. Toutefois, il peut être utile de contextualiser les métaphores du *hérisson*, de la *question* et de la *feuille*. Effectivement, la première fait référence au texte de Schopenhauer qui souligne que l'amour demande aussi le respect de l'intimité de l'autre, de son "jardin secret" tout comme les piquants du hérisson entraînent un éloignement relatif, une mise à distance nécessaire à la respiration, au bien-être d'un couple. En ce sens, cette figure relèverait plutôt du symbolique que du métaphorique.

Dans la deuxième métaphore, le terme "*question*" renvoie au tracé d'un point d'interrogation, sorte de *dessin-joker* que les élèves peuvent investir selon les concepts qui ont émergé. Dans le cas de cet atelier, il est en lien avec le *message* délivré par l'œuvre-support qui selon l'interprétation des élèves traite ici de la question de la puissance, en l'occurrence de la puissance de l'amour. De sorte que l'expression "*la question de la puissance*" renseigne bien sur le sujet de l'œuvre mais n'est pas une métaphore *in praesentia* telle que définie dans le dispositif, car le terme "*question*" ne renvoie pas à un concept d'ordre concret mais à la question centrale de l'atelier. Pour autant nous avons accepté l'expression car il nous semblait pertinent de chercher les éventuels points communs entre une démarche de questionnement et la notion de puissance. Les élèves ont ainsi dégagé une relation de cause à effet qui se manifeste par un enrichissement de l'existence, un savoir sur soi et l'autre dans le cas de l'amour. De plus, cet énoncé peut apparaître comme un sous-titre à celui donné par Niki de St Phalle.

Et enfin, nous remarquons que seule la métaphore de la *feuille de l'attachement* relève du principe de l'association, et non stricto sensu de l'analogie.

c- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support

Nous notons que les élèves ont problématisé la vision de Niki de St Phalle, ouvrant ainsi une piste non prévue dans l'analyse a priori (voir Annexe IX). D'une part, la puissance de l'amour mise en scène par l'artiste est remise en cause dans la question choisie pour l'atelier Philo. Et d'autre part, les élèves soulignent les signes de reconnaissance de l'amour dans des termes relevant de l'intériorité (*confiance, soutien, ressemblance, partage*), s'éloignant de la dimension flamboyante et passionnelle que suggèrent les formes et la gamme chromatique qui décoorent l'arbre.

Si l'on compare ce résultat avec la phase liminaire, nous constatons que la même œuvre a généré une conversation philosophique différente. Alors que celle des CE2 a plutôt cherché à définir le concept "amour" dans plusieurs directions, celle des CM2 a tenté de reconsidérer l'expérience de l'amour en dégageant ce qui pouvait le contrarier, le fragiliser.

Parallèlement, la transposition cartographique des CM2 prend une dimension moins réaliste que celle des CE2 dans la mesure où la capacité d'abstraction des élèves a été prise en compte selon leur tranche d'âge respective (voir Annexe IX). En effet, le fond de carte des CM2 est plus abstrait avec par exemple, un soleil en guise de racines, renvoyant de plus à la problématique de la puissance de l'amour. Cette puissance quasi cosmique mise en avant par l'artiste se trouve par ailleurs contredite par des concepts qui l'amoindrissent tels que *tristesse, destruction* et *solitude*, autant de concepts métaphorisés par des éléments graphiques représentant la nuit, l'orage et un hérisson/*porc-épic*.

Enfin, les élèves parviennent à élaborer une transposition métaphorique de l'atelier Philo selon un canevas conceptuel articulant à la fois un champ définitoire (*sentiments, attachement, puissance, amour amical, familial, amoureux, universel*), un champ problématique (*destruction, tristesse, solitude*), et un champ probatoire (*confiance, partage*).

6- Autour de "Passage" (R. et S. Parkeharisson)

a- Atelier Philo

Capacité à considérer l'œuvre-support

Cette œuvre est la dernière rencontrée en atelier collectif. La simplicité de sa composition donne lieu à une médiation artistique qui suscite peu de descriptions ou d'interprétations, mais plutôt un étonnement des élèves.

Ils parviennent rapidement à trouver une clef de lecture de la scène photographiée. En effet, les élèves constatent que l'équipement¹⁶⁶ du personnage est clairement inadapté pour construire un pont sur l'eau, ce qui les engage directement dans un questionnement plutôt que dans une narration.

Capacité à formuler une question philosophique

Les élèves élaborent plusieurs questions à visée philosophique telles que :

- *Peut-on franchir un passage compliqué dans sa vie en n'ayant pas les bons outils ?*
- *Est-ce qu'on peut faire quelque chose de difficile quand on n'est pas adapté à la situation ?*
- *Pouvons-nous traverser seul les épreuves ?*
- *La volonté permet-elle de tout faire ?*

Nous constatons que les deux premières questions dérivent directement de la compréhension globale que les élèves ont de l'œuvre alors que les deux suivantes mettent en relief le contexte de l'action mise en scène, à travers la solitude du personnage, et sa détermination, portée par une volonté qui semble indéfectible au vu des outils dont il dispose.

Capacité à développer une intelligence collective et arborescente

Les élèves choisissent à la majorité la question : "*La volonté permet-elle de tout faire ?*".

L'enseignante note que la "participation (est) assez dynamique et l'écoute bonne". En effet, les élèves ont articulé leurs idées en les complétant soit en termes de contradiction en cherchant ce qui peut entraver la dynamique d'une volonté, soit en termes de complexité en nuancant ce qui peut l'intensifier. De sorte que la carte de la conversation s'organise à travers une double ramification à partir d'une réponse unanimement négative.

¹⁶⁶ Pour rappel : un piolet d'alpiniste et quelques planches.

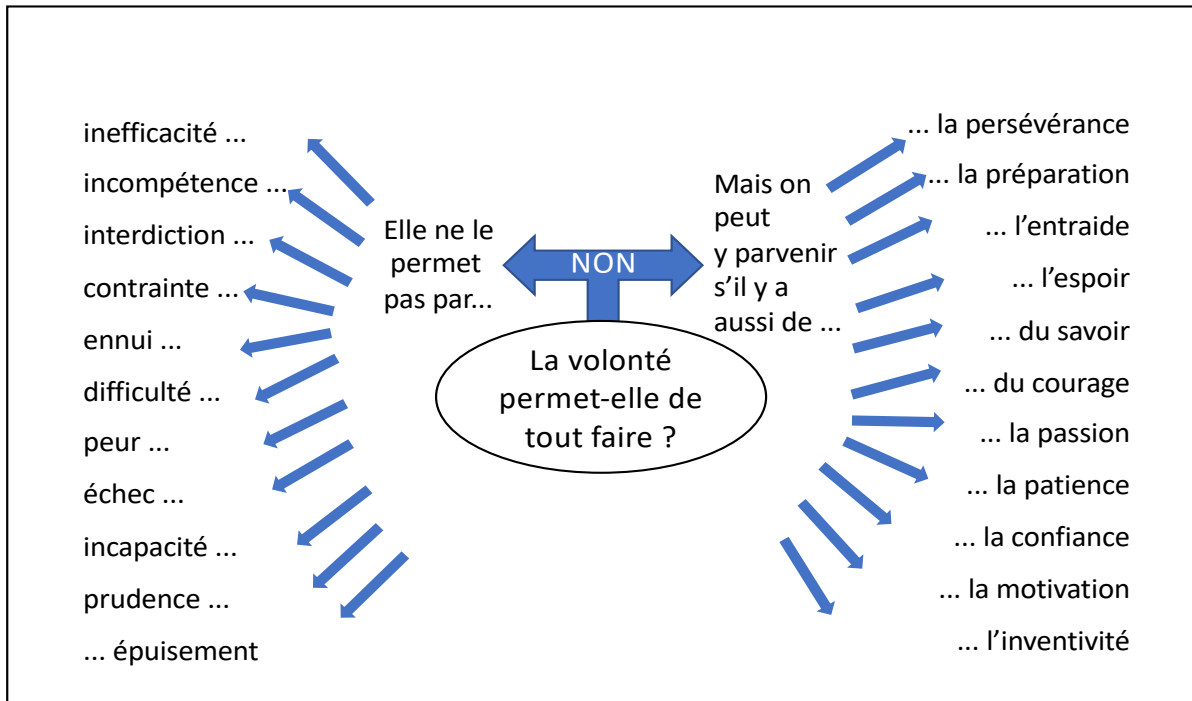


Fig.120 Carte heuristique de l'Atelier Philo de la classe pilote CM2-Phase médiane (09/06/2017) autour de la question " La volonté permet-elle de tout faire ?".

Capacité à prendre la parole et à (se) questionner

La teneur des échanges semble montrer que les élèves ont une riche expérience sur le sujet, et la multiplication des entrées montre non seulement qu'ils essaient d'approfondir leur réflexion mais qu'ils nuancent les idées des autres participants.

Ils sont aussi capables de reconsidérer leur réponse négative en modulant leur pensée, à savoir : si la volonté ne suffit pas à elle toute seule à faire tout ce que l'on veut, elle peut tout de même être un moteur de l'action à condition d'être coordonnée à d'autres valeurs.

Capacité à structurer la problématisation

Nous constatons que comme dans l'atelier précédent, les élèves parviennent à problématiser la vision proposée par les artistes, à savoir l'entêtement de l'humanité à baser son action sur un volontarisme souvent aveugle, en décalage avec le contexte et/ou utilisant des moyens inadéquats.

De sorte que les élèves développent d'une part, les obstacles ou les freins pouvant contrarier la volonté d'une action dans le rapport au réel, et d'autre part, les alternatives ou auxiliaires susceptibles d'accompagner, de complexifier l'impulsion de la volonté, voire de s'y substituer.

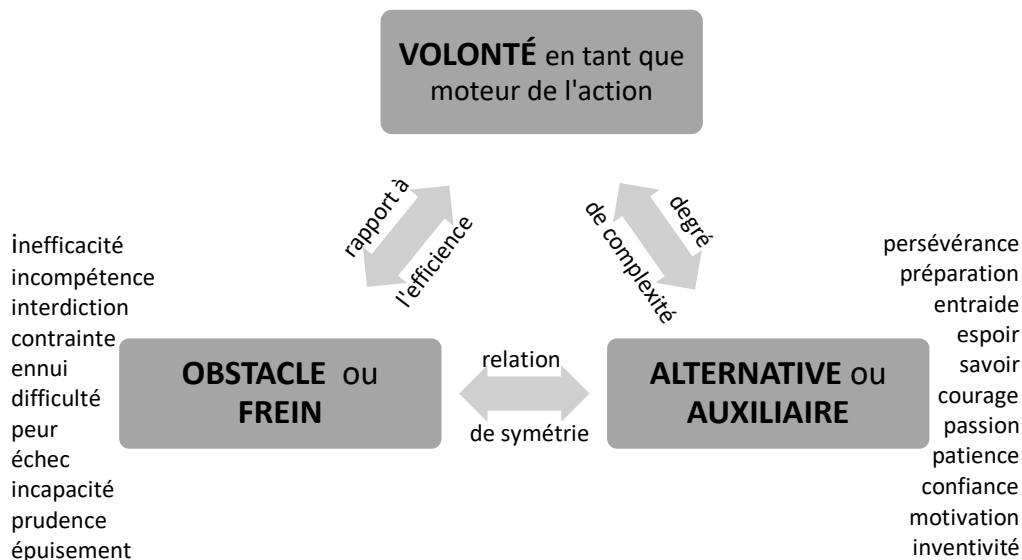


Fig.121 Exemple de schéma de problématisation autour de la question " La volonté permet-elle de tout faire ?"

Capacité à décliner la question et à la mettre en perspective

Au-delà de cette problématisation duelle, nous remarquons que, dans certains cas, les alternatives et/ou auxiliaires peuvent symétriquement devenir des solutions face aux obstacles et aux freins. Par exemple, la prudence qui peut apparaître aux élèves comme un frein, peut aussi se dénouer grâce à un temps de préparation, d'anticipation de l'action. Ou encore l'incompétence peut se corriger par l'entraide ou l'acquisition de savoir. Autant de contre-champs qui ouvrent à chaque fois des perspectives pour reconsidérer le réel.

b- Atelier Carto

L'œuvre-support comportant peu d'éléments graphiques —un ponton, un personnage tenant un piolet, une étendue d'eau, une terre à l'horizon, et le ciel— la démarche de l'extrapolation apparaît pertinente pour augmenter le nombre d'éléments dessinés et donc de mots Carto. Le fond de carte est donc complété par les dessins de représentant une *boîte à outils*, une *bouteille à la mer*, *des vagues*, un *bateau*, un *phare* et au premier plan une *terre* (désignée "continent"), comprenant une côte escarpée (désignée "côte pointue") et une côte sableuse (désignée "plage").



Fig.122 Philocarte de l'atelier «La volonté permet-elle de tout faire ? »

Capacité à identifier des concepts d'ordre concret et des concepts d'ordre abstrait

Les élèves réussissent cette opération car l'univers maritime est aisément reconnaissable et les critères des concepts d'ordre concret facilement déterminables.

De même, ils dégagent aisément les concepts d'ordre abstrait dans la mesure où la problématisation de leurs réflexions s'est organisée en champ vs contre-champ, en mettant en miroir des mots-clés.

Capacité à construire des métaphores *in praesentia*

Les élèves parviennent à composer la légende métaphorique avec les expressions suivantes :

- *Les outils de l'inventivité* (un outil, ça sert à construire, inventer, réparer; il y a plein d'outils qui servent à plusieurs choses)
- *Le message de la peur* (un message permet d'informer, dans une bouteille à la mer qui permet d'envoyer un message de détresse, SOS, appel au secours)
- *Les vagues de la passion* (ça varie au niveau des formes, ça bouge)
- *Le pont de l'entraide* (au-dessus du vide, de l'eau, permet de passer d'un point à un autre)
- *Le bateau de l'espoir* (ça flotte, ça peut traverser la mer)
- *L'île de l'échec* (bout de terre entourée d'eau, seule, isolée, pas rattachée)
- *Le continent de la préparation* (grand, vaste, solide et ferme)
- *Le phare de la confiance* (tour, indique direction du port, sert à se repérer/ éclaire, annonce les dangers)
- *La plage de la prudence* (rassurant, étendue en bord de mer, accueillant, facile d'accès)
- *La côte pointue du savoir* (escarpée, dangereux, difficile d'accès)
- *La mer de l'inefficacité* (grand, vaste).

Nous constatons que plus de la moitié des métaphores relèvent de l'analogie. Nous émettons une réserve sur l'expression "le message de la peur" qui identifie en quelque sorte le message à son médium¹⁶⁷, mais qui ne relève pas de la métaphore stricto sensu. Cependant, nous avons accepté cette proposition dans la mesure où le concept *peur* était très prégnant dans les échanges en tant qu'obstacle à la volonté.

Par ailleurs, les métaphores "les outils de l'inventivité", "le bateau de l'espoir" et "l'île de

¹⁶⁷ Nous précisons que la théorie de McLuhan n'a pas été évoquée dans cet atelier.

l'échec" relèvent de l'association : les *outils* en tant que moyens pour inventer, le *bateau* étant au service d'un espoir de destination, et *l'île* évoquant le ressenti d'isolement dans une situation d'échec. Dans le même domaine, nous soulignons que la métaphore "la côte pointue du savoir" révèle un rapport à l'apprentissage très sensible en retenant le critère *difficile d'accès*.

Enfin, la métaphore "la mer de l'inefficacité" met en avant les caractères *grand* et *vaste*, qui suggèrent l'idée de manque d'appui, de repère pour agir efficacement, et renvoient à l'expression familière de *perdre pied*.

c- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support

Nous retrouvons la première piste envisagée dans l'analyse a priori à travers "une réflexion sur l'agir, en termes de motivations, modalités, moyens, ressentis, conséquences" (Voir Annexe X). Cependant les élèves effectuent un focus sur la volonté en tant que *moteur de l'action*, et abordent en parallèle ce qui peut l'empêcher ou la limiter¹⁶⁸, révélant ainsi un *emboîtement* potentiel de contraintes et de certaines modalités¹⁶⁹ permettant d'agir malgré tout.

Par ailleurs, nous soulignons qu'à partir de l'angle choisi par les élèves, d'autres perspectives peuvent s'ouvrir, concernant notamment les notions de *responsabilité, morale, éthique, raison, dilemme* et de *choix*. Selon la teneur des exemples donnés par les élèves, il peut être nécessaire de distinguer le concept de *volonté* de celui de *désir* ou d'*espérance*.

Par rapport à l'atelier Carto, nous remarquons une adéquation entre le rajout d'éléments graphiques et le foisonnement des concepts d'ordre abstrait qui ont émergé lors de l'atelier Philo. De sorte que la démarche d'investigation des élèves peut trouver un champ de projection métaphorique plus large que la mise en scène très sobre de l'œuvre-support qui limitait de fait les recherches d'analogie.

Au final, les élèves proposent une transposition métaphorique de l'atelier Philo selon un canevas conceptuel posant symétriquement des facteurs aidants (*inventivité, passion, entraide, espoir, préparation, confiance, savoir*) et des facteurs limitants (*peur, échec, inefficacité*).

Conclusion

Afin de permettre une comparaison entre les différentes phases de l'expérience, nous nous référons à la trame de la conclusion de la phase liminaire. Ainsi nous considérons l'analyse qualitative des résultats de cette phase médiane au niveau de la mise en œuvre du dispositif et au regard de nos questions de recherche.

Sur le plan des résultats, nous notons qu'ils sont conditionnés, comme dans la classe pilote de la phase liminaire, à une absence de pratique de ce type d'activité conjuguant réflexion et créativité, et à des rencontres perlées —une par mois— sans retour sur les découvertes entre les ateliers. En revanche, le temps d'expérience a été plus long que l'année précédente, passant de 18h30 à 30h (dont 5h dédiées aux différents tests écrits).

Au regard de notre première question de recherche—*comment peut s'amorcer la portée philosophique de la réflexion des élèves, à partir d'une image d'art ?*— nous constatons tout d'abord que plus les élèves développent un *regard signifiant* sur l'œuvre au cours de la médiation artistique, plus ils disposent de concepts pour construire des questions à son sujet.

¹⁶⁸ Voir les concepts éclairant le pôle "*Obstacle ou frein*" à la volonté développés dans le schéma de problématisation.

¹⁶⁹ Voir de même les concepts éclairant le pôle "*Alternative ou auxiliaire*" de la volonté.

De plus, nous remarquons que les élèves posent non seulement plus de questions à visée philosophique au fil des ateliers, mais qu'en fin d'expérience ils proposent uniquement ce type de questions, écartant ainsi les questions relevant de la recherche d'information. Et enfin, il s'avère que la réflexion des élèves évolue en fin d'expérience vers une remise en question de la vision offerte par l'œuvre-support. On peut ainsi établir qu'ils s'engagent dans une recherche de problématisation à partir d'une approche herméneutique, i.e. que la question qui est choisie pour l'atelier se pose en contre-champ de l'interprétation qu'ils ont faite de l'œuvre.

Concernant la deuxième question de recherche qui demande *en quoi la cartographie métaphorique d'un atelier philosophique participe-t-elle à l'apprentissage du conceptualiser ?* : nous observons que les élèves parviennent au cours des ateliers à trouver de plus en plus de critères pour caractériser et comparer deux concepts en vue de créer une métaphore *in praesentia*. Ce qui relève donc d'une capacité d'abstraction, et ce d'autant plus qu'en fin d'expérience les métaphores proposées relèvent plus de l'analogie que de l'association.

II- RÉSULTATS GÉNÉRÉS HORS DES ATELIERS

Afin de compléter l'analyse des résultats générés pendant les ateliers, nous considérons à présent les données¹⁷⁰ issues des questionnaires conclusifs passés auprès des élèves d'une part, et les réponses de leur enseignante référente à un entretien semi-directif d'autre part.

1- Questionnaires conclusifs passés auprès des élèves

a- Vécu de l'expérience

Nous constatons tout d'abord un ressenti distribué pratiquement à parts égales : 58% des élèves ont trouvé l'atelier P&C "plutôt facile" et 48% "plutôt difficile". Si l'on prend en compte les évaluations transmises par leur enseignante concernant les degrés de maîtrise en étude de la langue et en lecture-compréhension, nous constatons que les ressentis sont en grande partie conditionnés par ces données comme l'illustrent les graphiques ci-dessous.

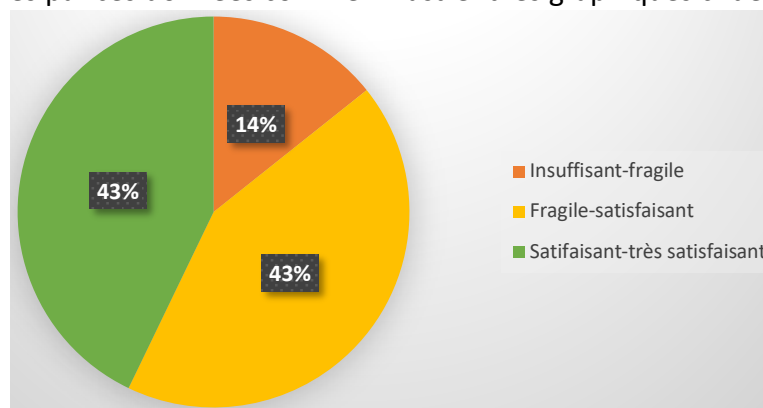


Fig.123 Ressenti "plutôt facile" des élèves selon leur degré de maîtrise en étude de la langue et en lecture-compréhension (Classe pilote-Phase médiane)

En revanche, dans le cas de ressenti "plutôt difficile", nous remarquons que les proportions sont pratiquement inversées.

¹⁷⁰ Notons que quelques résultats chiffrés s'inscrivent dans notre analyse qualitative et complètent la compréhension des phénomènes étudiés. En effet, cette modulation méthodologique permet non seulement de comparer les réponses des élèves mais également d'établir une échelle d'intensité des processus opérant dans l'expérience vécue.

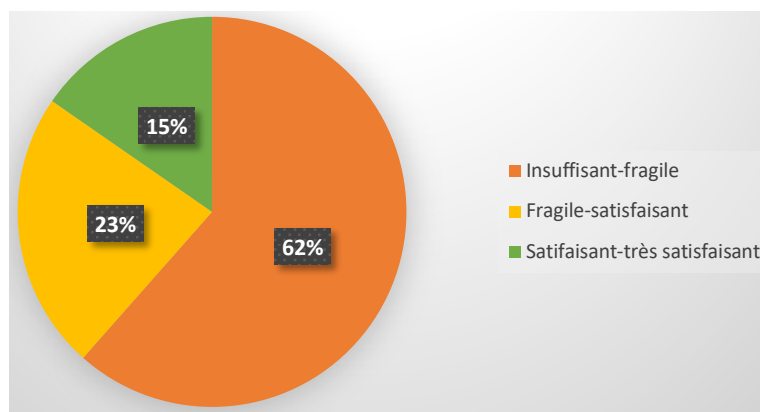


Fig.124 Ressenti "plutôt difficile" des élèves selon leur degré de maîtrise en étude de la langue et en lecture-compréhension (Classe pilote-Phase médiane)

À deux exceptions près, nous en déduisons que plus les élèves ont un degré de maîtrise insuffisant-fragile en étude de la langue et en lecture, plus ils ont un ressenti global de difficulté quant au vécu des ateliers P&C, et inversement.

Types d'activité vécue comme "particulièrement facile" par les élèves

Pour aller plus loin, il est demandé aux élèves ce qu'ils ont trouvé de "particulièrement facile" puis "particulièrement difficile". Leurs réponses à la première question se répartissent principalement en trois types d'activités, la plus citée concerne la conversation philosophique, puis la médiation artistique et enfin la cartographie. Le graphique ci-dessous rend compte différentes occurrences.

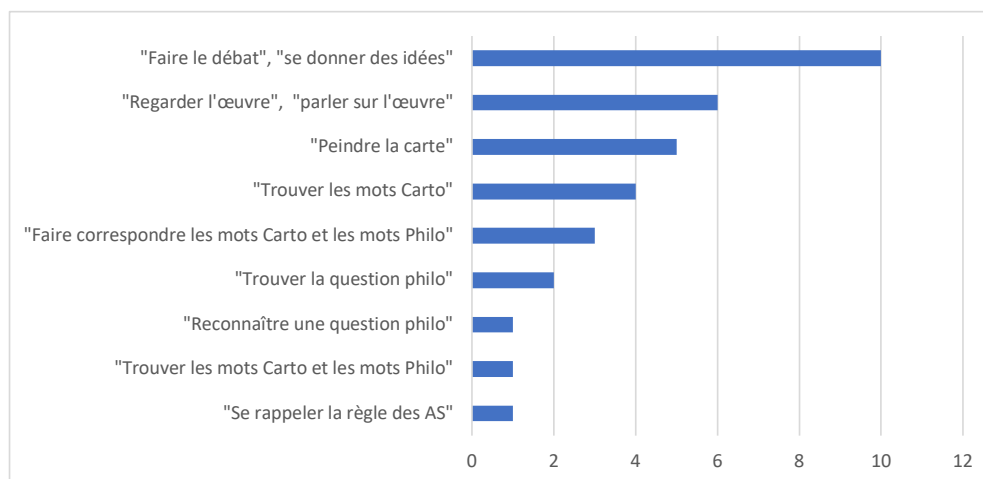


Fig. 125 Types d'activité vécue comme "particulièrement facile" par les élèves de la classe pilote-Phase médiane

Nous constatons que l'activité estimée facile dans la majorité des réponses concerne la participation orale que les élèves évoquent par les expressions "faire le débat", "se donner des idées", "avoir plus d'idées". Au vu de leur passé scolaire concernant la prise de parole¹⁷¹, ce

¹⁷¹ "Difficile" selon le témoignage de leur enseignante référente, voir Tome 2, Annexe XXVII.

résultat peut s'expliquer en partie par le style fluide de l'animation¹⁷² qui se caractérise par de nombreuses reformulations, par une recherche de lien entre les idées exprimées, un questionnement sur la réflexion d'un élève auprès des autres participants et non de l'élève lui-même dans un premier temps, afin de faire circuler leur pensée et les entraîner à prendre en compte celle des autres.

De plus, quand on demande aux élèves comment ils expliquent leur participation orale, nous trouvons dans leurs réponses l'importance de la dimension collective de cette activité avec des remarques telles que : "c'était facile parce qu'on était en groupe, on se donnait des idées", "quand on écoute les autres, d'autres idées viennent", "je parle pour donner mes idées" ou bien "la participation des autres, ça me motive", ou bien encore "j'aime bien la philo quand on parle en groupe parce qu'on peut pas faire d'erreurs" ou enfin "en fait, on peut dire ce qu'on pense vraiment". De fait, la motivation à exprimer librement leurs idées s'est articulée à la finalité explicite de l'atelier Philo de chercher à comprendre, à se comprendre plutôt que de trouver la vérité, d'*avoir raison* ou d'imposer ses idées. Nous pouvons parler ici de congruence dans le sens où une vigilance est portée à l'évitement d'un trop fort guidage afin d'encourager le déploiement d'une intelligence collective.

La deuxième activité jugée comme "particulièrement facile" par les élèves concerne la rencontre avec l'œuvre-support. Il est fort probable ici que la médiation artistique s'apparente à une lecture d'images, pratique courante dans le cursus scolaire dès les plus petites classes, en particulier en arts plastiques, en histoire des arts ou en français. De fait, en réponse à la consigne "Ça vous dit quoi ?", la plupart des élèves s'engagent dans une investigation pour "reconnaître ce qui était sur l'image" ou "trouver les éléments de l'œuvre" selon leurs mots. Pour autant certains élèves évoquent cette activité comme un échange à propos de l'œuvre, "quand on parlait de l'œuvre d'art" disent-ils.

Enfin, la troisième activité vécue facilement concerne la cartographie : d'une part avec la peinture du fond de carte, et d'autre part avec la recherche des mots Carto désignant les éléments dessinés. En effet, la peinture apparaît comme une pause en comparaison avec l'intensité cognitive que sollicite la recherche de question philosophique, par exemple. De plus, l'identification des mots Carto se réalise a fortiori aisément car c'est une des conditions de la construction métaphorique *in praesentia*. Rappelons que cette figure langagière se compose en partie de concepts d'ordre concret, plus précisément des mots familiers dont les attributs sont par conséquent faciles à déterminer.

Nous constatons enfin que ces opérations sont en rapport avec l'image tout comme l'activité précédente autour de l'œuvre-support. Elles apparaissent comme des motivations engageant certains élèves dans une investigation liée au visuel alors que d'autres sont plus stimulés par l'élaboration d'un raisonnement ou par le rapport aux autres dans la conversation philosophique qui agit comme une forme d'émulation collective. Au final, nous en déduisons que deux vecteurs principaux facilitent l'accès à une démarche à visée philosophique des élèves, et ce à parts égales : le partage d'idées et le rapport à l'image.

Types d'activité vécue comme "particulièrement difficile" par les élèves

Si nous considérons à présent ce que les élèves ont trouvé de "particulièrement difficile", nous

¹⁷² À la différence de certaines pratiques inspirées de la méthode socratique qui explorent la pensée des élèves successivement, l'un après l'autre jusqu'à *épuisement* en quelque sorte de la réflexion, des arguments de celui qui s'est exprimé.

constatons que leurs réponses s'organisent en trois sections : l'occurrence la plus fréquente concerne la construction métaphorique, puis le questionnement philosophique et enfin la conversation philosophique proprement dite comme le montre le graphique ci-après.

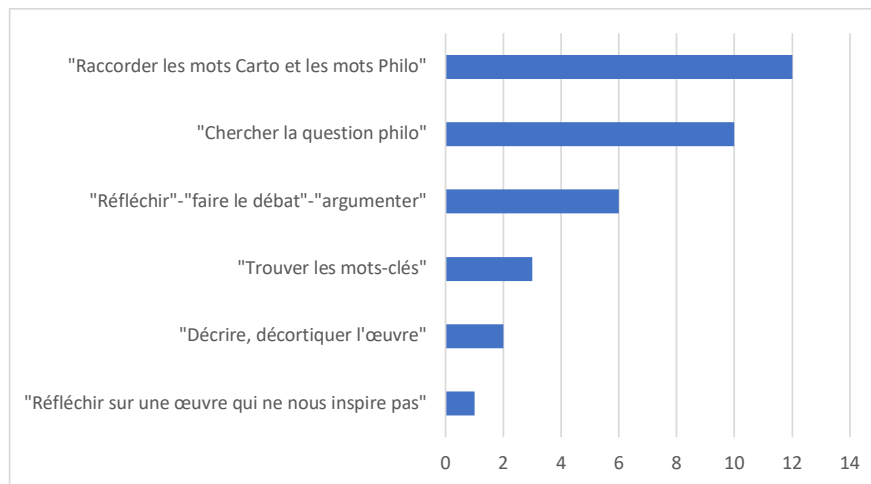


Fig.126 *Types d'activité vécue comme "particulièrement difficile" par les élèves de la classe pilote-Phase médiane*

Nous remarquons que l'activité qui permet d'élaborer la légende métaphorique est vécue comme "particulièrement difficile" par la majorité des élèves. Les désignations de cette tâche sont variables telles que : "trouver le rapport entre les mots Philo et les mots Carto", "choisir les mots Carto et Philo qui vont ensemble", "associer les mots pour la légende", "assembler les mots", "faire les correspondances" ou "trouver les liens entre les mots Carto et Philo".

Ces différentes formulations sont révélatrices de l'attention portée à bien distinguer la relation de correspondance et celle d'association comme le souligne un élève : "en fait, il ne faut pas faire d'association, mais trouver les points communs".

D'ailleurs un élève souligne l'incongruité apparente de la consigne car "il y avait des mots pas du tout pareils qu'il fallait mettre ensemble", de sorte que la demande peut s'apparenter à une injonction paradoxale, et contrarier la recherche d'attributs communs.

Cette recherche peut être aussi entravée par un manque de connaissance sur les concepts retenus, et plus généralement par une limite lexicale.

De plus, cette démarche nécessite une capacité d'abstraction à travers la caractérisation de deux concepts, et donc la recherche de leur spécificité d'une part, et paradoxalement, la recherche d'analogie qui les relie potentiellement d'autre part. En effet, cette opération demande également d'effectuer un choix entre une dizaine de concepts afin d'élaborer la métaphore la plus pertinente possible, i.e. relevant de l'analogie plus que de l'association. Ce qui explique en partie ce ressenti de difficulté, car pour être acceptée cette construction linguistique doit aussi répondre à des critères précis¹⁷³. De sorte que cette condition renvoie les élèves au contexte habituel des apprentissages avec le risque d'erreur, et son corollaire "la peur de se tromper" qui est vécue avec difficulté.

La deuxième activité vécue avec difficulté est la recherche d'une question philosophique parce qu'elle dépend de l'identification de mots clés ou mots Philo qui renvoient aux concepts d'ordre abstrait qui ont émergé lors de l'atelier Philo. De fait, les élèves identifient nettement

¹⁷³ Critères établis lors des séances préparatoires et rappelés en début de chaque atelier (voir dans section précédente : **I- Résultats générés pendant les ateliers, p.366-394.**

la difficulté de "trouver les mots clés", difficulté qui peut provenir de la nécessité récurrente de passer de la forme verbale à la forme nominale d'un mot. Nous constatons par ailleurs que cette tâche est perçue comme difficile indépendamment du degré de maîtrise de la langue. De plus, les élèves précisent qu'elle "doit être en lien avec l'œuvre" mais aussi répondre à des critères ce qui réactive un sentiment de peur comme dans l'élaboration de métaphore. En effet, ces deux activités relèvent d'une méthodologie inédite et complexe : elles sont non seulement inconnues mais elles doivent également répondre à des attendus déterminés et annoncés.

Enfin, la conversation philosophique apparaît difficile parce que ces élèves à la différence des élèves qui trouvent cette activité facile ne sont pas sur le versant collectif et interactif de (se) donner des idées mais sur celui d'une démarche plutôt scolaire de recherche d'une réponse circonscrite. Pour ces derniers cela "demande un raisonnement", "il fallait bien argumenter ce qu'on disait", "ne pas dire les choses comme ça, sinon c'est *faux* : on a l'impression de se tromper", "c'était difficile de répondre : j'avais peur de me tromper".

Pour conclure cette section, nous remarquons une divergence entre ce qui est vécu comme facile par les élèves et leur moment préféré de l'atelier. En effet, si dans la majorité des réponses, il apparaît que ce qui a moins plu aux élèves est aussi très souvent ce qu'ils ont trouvé difficile, par exemple un élève trouve difficile de "faire le débat" et c'est aussi le moment de l'atelier qu'elle a le moins apprécié.

Mais la symétrie ne se vérifie pas systématiquement. De fait, le moment qu'ils ont préféré ne renvoie pas forcément à ce qu'ils ont trouvé de facile : par exemple, un élève a préféré le moment où "on associait les mots Carto et les mots philo, en trouvant les points communs de deux choses vraiment différentes" mais il a perçu comme facile de "trouver les éléments de l'œuvre". Pratiquement, les réponses indiquent que les élèves ont préféré majoritairement deux moments qui se déroulent pendant l'atelier Carto : la peinture du fond de carte et la recherche de sa légende.

Analyse des moments préférés de l'atelier par les élèves

Il faut noter que la préférence marquée pour la peinture (61% des réponses) est indépendante du degré de maîtrise en maîtrise de la langue et en lecture-compréhension alors que les élèves qui ont des acquis satisfaisants dans ce champ d'apprentissage, disent avoir apprécié la phase d'élaboration de la légende métaphorique (18%) et dans une moindre proportion la discussion philosophique (12%).

À propos de ce dernier choix, des élèves expliquent que *faire le débat*, ça "permet de savoir des choses par rapport à la question posée", ou bien "quand on partageait nos idées, on apprenait des choses nouvelles", et enfin "ça nous disait quelque chose, quelque chose qu'on a vécu et qu'on partage avec la classe". Nous retrouvons ici la sensibilité de certains élèves à la dimension collective de la pensée, de l'intelligence partagée du réel, de l'existence.

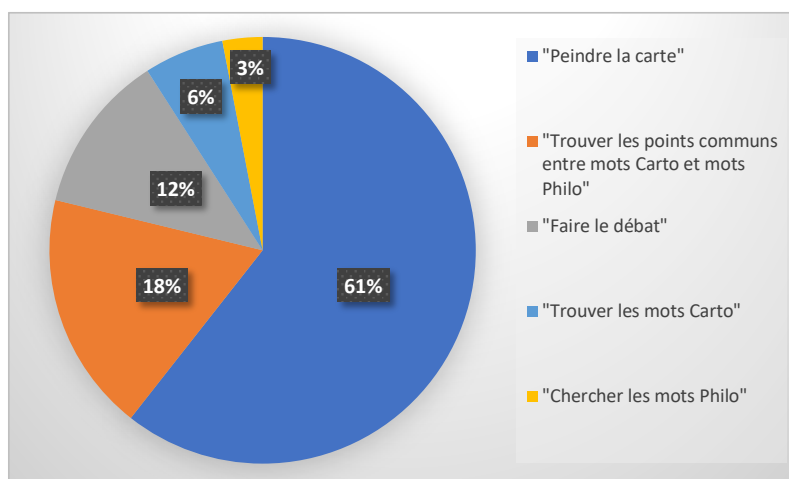


Fig.127 *Distribution des moments préférés de l'atelier par les élèves de la classe pilote-Phase médiane*

Nous remarquons à propos des deux moments les plus appréciés des élèves qu'il s'agit d'activités que nous pourrions qualifier de *riveraines* de la pensée créative. En effet, la mise en couleurs de la carte est vécue par les élèves comme une détente qu'ils évoquent en ces termes : "ça me plaît de peindre", "parce qu'on met de la peinture partout et que c'est joli", "ça me détendait", "parce que j'adore dessiner", "peindre ensemble, c'est sympa". De plus, la peinture est ici relative à une œuvre-support, elle se réfère à un univers esthétique et a donné lieu à des échanges en partie liés à l'imaginaire, ainsi que le formule une élève : "on cherchait des idées mais on ne savait pas si c'était réel".

De même, la construction de métaphores vives relève d'une pensée créative comme nous l'avons développé dans la partie théorique. Plus précisément, les élèves ont apprécié ici le processus d'investigation pour trouver les correspondances entre "deux choses vraiment différentes" selon l'expression d'un élève. Par ailleurs, nous constatons que les élèves qui ont apprécié cette activité font preuve d'un degré satisfaisant de maîtrise de la langue et de lecture-compréhension.

Analyse des moments moins appréciés de l'atelier par les élèves

Si nous examinons à présent les réponses¹⁷⁴ à la question : "Quels sont les moments qui t'ont moins plu ? et pourquoi ?", nous constatons que trois moments se détachent, cités dans un ordre décroissant : la recherche d'attributs communs entre les mots Carto et les mots Philo (45% des réponses), la conversation philosophique (23%) et la médiation artistique (18%).

¹⁷⁴ Notons que trois élèves n'ont pas répondu à cette question ayant apprécié l'atelier dans sa globalité.

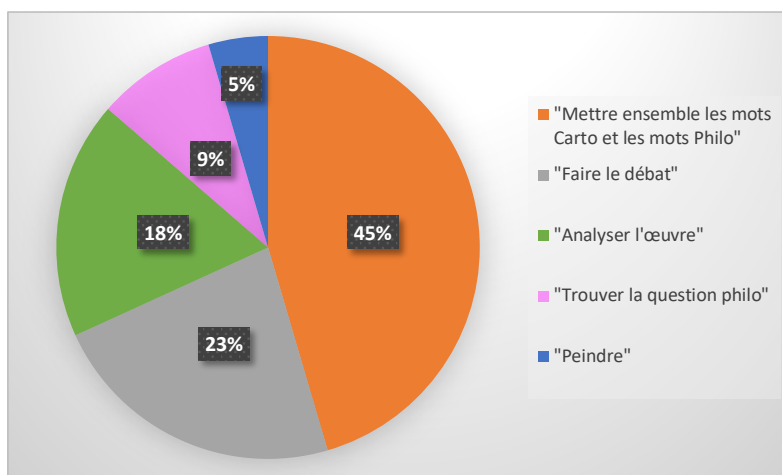


Fig.128 Distribution des moments moins appréciés de l'atelier par les élèves de la classe pilote-Phase médiane

Selon les explications des élèves, la phase de la légende métaphorique est peu appréciée parce que cette activité est "compliquée", "difficile", et cela indépendamment du degré de maîtrise de la langue. Certains avancent qu'ils sont fatigués "au bout de trois heures", d'autres que la recherche de ressemblances leur demande trop d'efforts de concentration.

Par ailleurs, un élève précise que "ce n'est pas intéressant parce qu'on parle que de mots. C'est différent quand on parle autour de la question, on a plus d'idées qui donnent une belle structure." Visiblement cet élève accorde une place à l'esthétique de la pensée quand il évoque "une belle structure" qui renvoie à l'architecture arborescente de la carte mentale de l'atelier Philo. Mais implicitement cette remarque souligne surtout que la construction métaphorique concerne la structure des concepts avec la recherche d'attributs communs alors que dans la conversation philosophique, les mots sont aussi utilisés mais ils permettent de raconter, d'expliquer, de chercher à comprendre une idée, une situation, un dilemme, un exemple, une question entre autres. De sorte que dans le premier cas, les mots deviennent le sujet de la réflexion, alors que dans le second ils en sont les vecteurs. Cette activité demande une forme d'abstraction qui n'est pas développée à ce stade de l'expérience par la majorité des élèves, et qui est donc coûteuse sur le plan cognitif, et ce d'autant plus qu'elle intervient en fin de dispositif, ce qui explique au final qu'elle est peu appréciée.

Ensuite, "faire le débat" apparaît comme le deuxième moment moins apprécié. Les raisons données évoquent la nécessité de "réfléchir et écouter parce que sinon on ne comprenait plus" comme le précise un élève. La participation à la conversation philosophique vis-à-vis du groupe est vécue comme difficile et représente un double enjeu. Il y a d'abord un enjeu cognitif quand ils expliquent que cela leur demande de raisonner, d'argumenter mais aussi un enjeu social parce qu'ils ont peur de se tromper, et d'essuyer des moqueries.

Enfin, le troisième moment moins apprécié est la médiation artistique qui est traduite sous diverses formules telles que "dire ce qu'il y avait sur l'image", "trouver les éléments de l'œuvre", "décortiquer, décrire l'œuvre d'art" ou "analyser l'œuvre", ou bien encore "parler autour du tableau". D'une certaine façon, ces nuances révèlent l'empan de la compréhension de la consigne : "*Ça vous dit quoi ?*".

Certains élèves vont opter pour une description qui tente de faire l'inventaire des éléments représentés, d'autres s'orientent vers une recherche de compréhension en esquissant une

problématisation, et d'autres enfin s'engagent dans une conversation autour et avec l'œuvre. Nous constatons ici non seulement une liberté de lecture mais aussi d'écoute dans le sens où "parler autour" rejoint l'idée de *converser* que nous avons développée dans le chapitre consacré à la philosophie pour enfants. De sorte que la consigne de la médiation artistique invite à une contemplation ouverte à de multiples sens, questions, de liens avec sa propre expérience de vie. L'œuvre d'art devient ainsi une surface de projection pour le regard collectif, ou plutôt pour un faisceau de regards. Il s'agit d'une démarche inédite pour les élèves puisqu'en général, même en histoire de l'art, le dialogue scolaire vise très souvent à faire émerger des réponses attendues. Ici il apparaît que les élèves sont déstabilisés, et que cette incertitude est vécue comme inconfortable parce que les réponses ne sont ni validées ni invalidées¹⁷⁵.

Conclusion

Au final, nous constatons que le ressenti global *facile vs difficile* des activités vécues pendant l'atelier apparaît corrélé au degré de maîtrise de la langue et de lecture-compréhension : plus celui-ci est développé plus un ressenti de facilité est éprouvé par les élèves. Et dans ce cas, nous remarquons que le ressenti de facilité concerne en particulier l'activité de la conversation philosophique alors que les élèves qui font preuve d'un degré plus faible dans ces apprentissages trouvent plus faciles les activités liées à l'image, i.e. parler sur l'œuvre et trouver les mots Carto du fond de carte.

Enfin, nous soulignons que les moments préférés des élèves sont la peinture de la carte et la recherche de la légende métaphorique qui relèvent de la pensée créative.

Ces remarques nous conduisent à considérer que la mise en œuvre de la pensée créative est un facteur facilitant pour s'initier à une pratique philosophique dans la mesure elle motive les élèves et mobilise des habiletés de recherche et de traduction, et ce d'autant plus que cette mise en œuvre se fait collectivement.

Après l'analyse du vécu de l'expérience, nous abordons à présent les résultats en termes de d'apprentissage sur le plan du questionnement philosophique et de la création métaphorique.

b- Effets de l'atelier en termes de questionnement philosophique

Les questionnaires conclusifs recueillent également des données permettant d'analyser les capacités à identifier de questions philosophiques, à formuler les critères de cette identification et à élaborer une stratégie pertinente pour reconnaître ce type de questions.

Capacité à identifier de questions philosophiques

Dans cette section, nous examinons plus précisément la capacité des élèves à identifier une question philosophique. Sur cinq propositions de questions, ces derniers devaient indiquer lesquelles étaient philosophiques (Voir la question n°18 in Annexe XVIII).

Si l'on considère les tranches des 4 et 5 réponses exactes, nous constatons que près de 80% des élèves identifient les questions philosophiques comme l'illustre le diagramme ci-dessous.

¹⁷⁵ Précisons qu'un seul cas d'anachronisme a été corrigé sur les trois années d'expérimentation en classes pilotes.

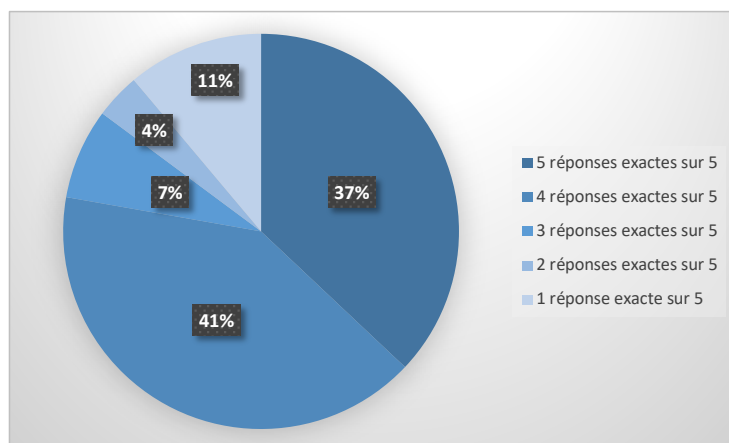


Fig.129 Capacité d'identification de questions philosophiques en pourcentages (Classe pilote-Phase médiane)

De plus, nous remarquons que les résultats dépendent relativement du degré de maîtrise de la langue et de lecture-compréhension car les élèves qui présentent un degré fragile dans ce domaine parviennent à cumuler près d'un tiers des réponses exactes (tranches des 4 et 5). En revanche, ils sont majoritaires dans les tranches de 1 à 3 réponses exactes.

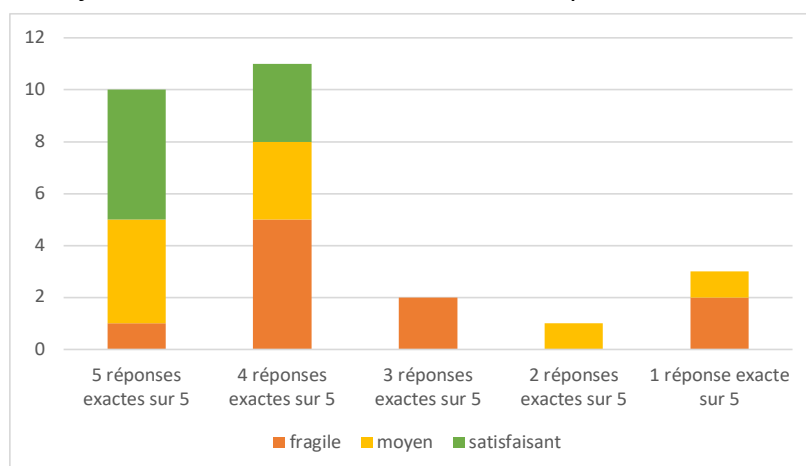


Fig.130 Identification des questions philosophiques selon le degré de maîtrise en étude de la langue et en lecture-compréhension des élèves de la classe pilote-Phase médiane

Capacité à critérier des questions philosophiques

Si l'on considère les critères cités par les élèves et leur stratégie de reconnaissance, nous constatons que les résultats les moins concluants (tranches des 1 à 3 réponses exactes) s'expliquent par le fait qu'un seul critère ait été retenu pour identifier la question philosophique.

Ainsi celui de *plusieurs réponses possibles* qui a été établi pendant les ateliers ne suffit pas dans la mesure où nous constatons une difficulté de compréhension des questions. Par exemple, pour ces élèves, la question demandant : "Combien de temps un humain peut-il rester sous l'eau sans respirer ?" est à visée philosophique car elle peut générer plusieurs réponses possibles selon les capacités des individus à respirer en apnée. Non seulement ils ne prennent pas en compte la dimension générique du terme "humain" mais ils omettent le caractère purement factuel de la réponse même si elle est d'ordre scientifique.

La même fragilité s'avère avec la question : "Quel est le plus haut sommet du monde ?" dans

le sens où ils considèrent qu'il en existe plusieurs sans comprendre la connotation du superlatif. De même si le seul critère *on peut répondre par oui ou par non* à une question philosophique est retenu, cela n'est pas plus pertinent car il ne prend pas en compte les questions ouvertes telle que "Ça veut dire quoi *être responsable* ?".

Capacité à établir une stratégie pertinente d'identification de questions philosophiques

En revanche, si l'on examine les explications des élèves qui ont obtenu entre 4 et 5 réponses exactes, nous constatons qu'ils ont mis en œuvre deux types de stratégies. La première combine plusieurs critères pour identifier une question philosophique, et la seconde stratégie mobilise la distinction entre question philosophique vs question non philosophique qui renvoie à la différenciation désignée par *Question Philo* vs *Question Info* pendant les ateliers. La première stratégie présente plusieurs tendances. La plus récurrente propose les critères suivants : *répondre par oui ou non et en débattre*. Dans ce cas, les élèves ont une représentation de la question philosophique qui provoque un débat et permet d'envisager plusieurs réponses possibles. À cette combinaison, d'autres élèves rajoutent le critère *sans avoir vu l'œuvre* : ici la dimension factuelle est dépassée car la non-référence à l'œuvre engage vers une réflexion d'ordre général, voire universel. Et enfin, une dernière tendance prend en compte plus de critères tels : *répondre par oui ou non, en débattre, plusieurs réponses sont possibles et ça concerne l'univers*, autant de critères mobilisés pendant les ateliers.

La seconde stratégie permet d'identifier une question philosophique par défaut ou par distinction. Ainsi des élèves avancent que pour répondre à une question non philosophique, il suffit de chercher l'information qui y répond, sur Internet par exemple. Si ce n'est pas le cas, alors c'est une question philosophique. D'autres complètent cette stratégie en soulignant qu'il s'agit par conséquent d'une question philosophique car dans ce cas "ce sont tes pensées qui parlent" pour y répondre, selon la belle formule d'un élève pour traduire la réflexion qu'implique ce type de question.

À l'issue de cette section, nous pouvons donc considérer que la grande majorité des élèves ont développé la capacité à identifier une question philosophique en s'appropriant les critères élaborés pendant l'expérimentation.

Nous abordons à présent un dernier point dans l'analyse des questionnaires passés auprès des élèves avec la capacité à élaborer des métaphores vives.

c- Effets du dispositif en termes de création métaphorique

Ce test¹⁷⁶ est également intégré au questionnaire final (voir question 21 in Annexe XVIII) passé oralement auprès des élèves des classes pilotes en fin d'expérimentation. Son objectif est de vérifier si les élèves sont capables de construire une métaphore nominale à partir de la méthodologie qu'ils ont pratiquée dans les ateliers P&C, à savoir : combiner un mot Carto (mot concret) avec un mot Philo (mot abstrait), soit deux concepts qui partagent un attribut commun, afin d'élaborer une métaphore nominale.

Cinq catégories d'expressions¹⁷⁷ ont été retenues : relation dialectisée, relation de cause à

¹⁷⁶ Voir dans chapitre **Méthodologie** les éléments explicatifs de sa passation, p.215-219.

¹⁷⁷ Pour mémoire, nous rappelons la typologie des métaphores élaborées par les élèves selon cinq entrées. Premièrement les expressions de type "analogie" basées sur un attribut commun, un critère partagé par le *concept-source* et le *concept-cible* (Lakoff & Johnson, 1985). Deuxièmement, les expressions de type "identification" qui relèvent d'une identification des deux concepts. Troisièmement, les expressions de type

effet, pensée magique, assemblage indéterminé, et enfin relation narrative.

Concernant le nombre d'expressions formulées, tous les élèves présents ont proposé une locution nominale, soit 27 élèves sur 28 de la classe et 100% des élèves présents ont expliqué leur choix. La répartition des locutions nominales selon la typologie établie précédemment s'organise sous deux formes relevant soit de l'analogie, soit de l'association.

En effet, on constate que 19% des expressions relèvent de l'analogie (soit un effectif de 5), et par conséquent une majorité des expressions relève de l'association à 81% (soit un effectif de 22). Comme le montre le graphique ci-dessous, ces dernières se répartissent en cinq catégories, par ordre décroissant : 37% : relation dialectisée (effectif = 10); 22% : relation de cause à effet (effectif = 6); 11% : pensée magique (effectif = 3); 7% : assemblage indéterminé dans la mesure où l'élève a juxtaposé deux termes en les explicitant indépendamment (effectif = 2); et 4% : relation narrative (effectif = 1).

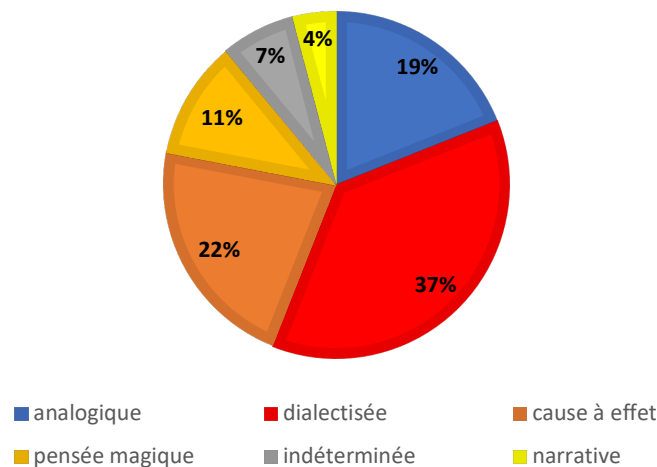


Fig.131 Répartition des types de locutions (Classe pilote-Phase médiane)

Au vu des résultats, nous pouvons constater que seulement 19% des élèves de CM2 ont proposé une locution nominale relevant de l'analogie.

Ces résultats s'expliquent par la disparité des degrés de maîtrise en étude de la langue et surtout en lecture compréhension. Car même si les consignes de ce test sont lues par la chercheuse, le faible pourcentage de métaphores dans les réponses des élèves de CM2 confirme les appréciations de l'enseignante sur la fragilité de ces apprentissages et la faiblesse de leur bagage lexical.

Pour autant, il faut noter également les effets paradoxaux que peut susciter le groupe-classe familial, constitué au cours de l'année scolaire, parfois même depuis la maternelle. La dynamique du groupe peut porter, protéger, donner confiance, et alors on constate un effet du collectif qui enveloppe, qui encourage notamment les échanges, soutenus par les regards et les présences des autres enfants. Ou au contraire, le collectif peut inhiber en imposant des processus d'appartenance, de conformisme étouffant toute émulation ou désir de surprendre

"association" qui sont construites en termes d'association entre les deux concepts comme par exemple une relation de cause à effet, de corrélation de champ lexical, de relation d'appartenance, ou par une relation de narration. Quatrièmement des locutions évoquent la notion de pensée magique dans le sens où les élèves poursuivent une quête de sens jusqu'à l'irrationnel entre les deux concepts. Et enfin, quelques relations d'association sont considérées comme indéterminées quand les élèves élaborent des réponses qui juxtaposent des éléments spécifiques à chaque concept, et non des attributs communs. (Voir précisions dans chapitre Méthodologie).

les autres, de se surpasser.

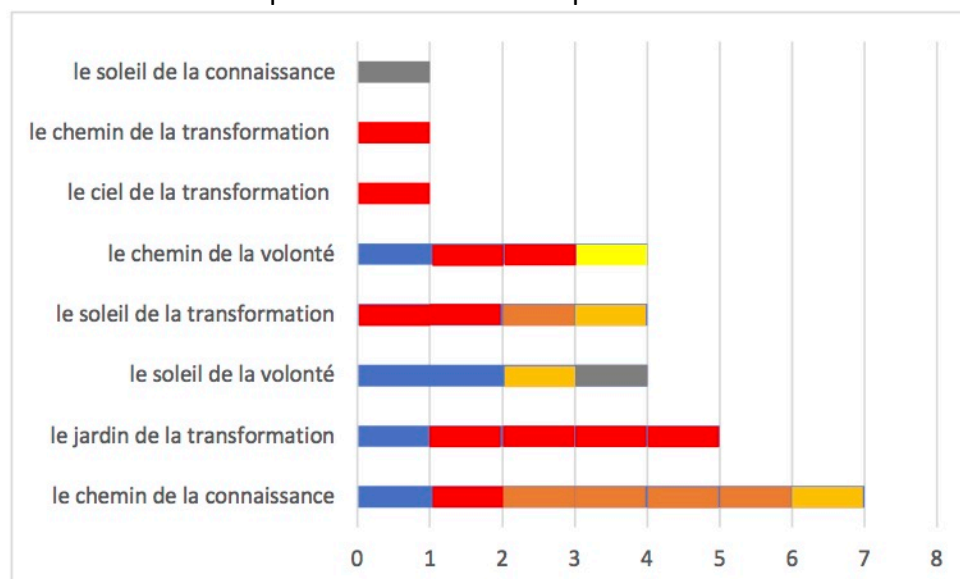
De plus, le contexte peut expliquer l'écart des résultats par ce que l'on pourrait appeler un *effet du cadre* orienté par l'adulte référent. On remarque que certains élèves "se lâchent" avec un intervenant extérieur comme s'ils n'avaient "rien à perdre" ou "tout à gagner", d'autres au contraire vont se rétracter. Et enfin, la médiation de l'œuvre-support dans le dispositif peut faciliter la réflexion à la différence des images du test décontextualisées et sans dimension artistique.

De sorte qu'un autre faisceau d'explications relève des conditions de passation du test. On peut parler d'un effet *hors-sol* de l'exercice, hors du dispositif, de son contexte, et notamment de la grande place des interactions langagières qui étayent la compréhension des élèves à travers des reformulations, des questions de clarification et des connexions entre idées. Si bien que les difficultés de compréhension et d'expression de certains sont atténuées par une participation coopérative : on cherche ensemble. De plus, la peur de se tromper peut être exacerbée par la situation d'entretien individuel mise en œuvre dans ce test, pouvant rappeler une situation d'évaluation, et donc avec un enjeu insécurisant certains enfants. Par ailleurs, lors de la passation, nous avons veillé à ne pas rappeler le protocole du dispositif, et à ne pas guider l'élève avec une reformulation ou des exemples afin de tester l'appropriation de la méthodologie. Ce qui explique que certains ont opté pour une solution plus accessible que la métaphorisation en dialectisant les deux concepts, c'est-à-dire qu'ils ont établi une relation de sens entre les deux concepts en élaborant un raisonnement parfois minimaliste qui les relie ou bien en développant une narration éventuellement improbable qui les associe. Nous avançons que cette option est moins *coûteuse* cognitivement que la métaphorisation dans la mesure où la pratique scolaire intègre depuis la maternelle une culture littéraire, et des activités langagières favorisant l'imaginaire.

Quoiqu'il en soit, ces résultats s'expliquent aussi par une capacité d'analyse et une approche de l'abstraction différentes selon les élèves leur permettant d'élaborer une relation de structure entre les deux concepts, relation argumentée par au moins un attribut commun.

Analyse des locutions nominales

Indépendamment du type de locution, les combinaisons entre concept d'ordre concret et concept d'ordre abstrait se répartissent selon les fréquences suivantes :



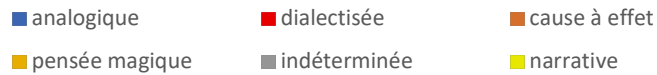


Fig.132 *Fréquence des correspondances selon la typologie des locutions (Classe pilote-Phase médiane)*

Nous analysons dans un premier temps, les locutions relevant de l'analogie ou métaphores, et dans un second temps, les locutions relevant de l'association.

Avant tout, précisons qu'afin de faciliter la compréhension des attributs communs formulés par les élèves, nous avons pris le parti de synthétiser par un seul mot leurs périphrases, citées entre guillemets. De plus, nous constatons que les élèves qui ont justifié la correspondance analogique entre les deux concepts n'ont émis qu'un seul attribut commun.

Concernant les métaphores, la locution *le soleil de la volonté* est formulée deux fois avec pour attribut commun l'expression polysémique de *source de lumière*. Ainsi un élève évoque d'une part que "le soleil, c'est lumineux", et d'autre part que "la volonté, c'est une sorte de lumière qui nous aide à avancer". Ici la métaphore renvoie à la notion d'inspiration, voire de grâce. De même, un autre élève avance d'une part que "le soleil, ça éclaire les gens", et que d'autre part "quand on a de la volonté, ça éclaire ta vie, ça donne envie de faire quelque chose et si ça réussit, on est content". L'attribut de *source de lumière* est donc à nouveau mobilisé, mais l'idée d'inspiration se décline plutôt avec une connotation de motivation.

À la différence de la métaphore précédente, un élève fait le choix de combiner le concept de *volonté* au mot concret de *chemin* avec la métaphore *le chemin de la volonté*. Pour la justifier, l'élève argumente que "les deux, ça permet d'aller plus loin", ce qui révèle un autre aspect de la volonté avec l'attribut commun de la *finalité*.

Une autre élève articule le concept de *chemin* à celui de *connaissance* à travers *le chemin de la connaissance*. Il justifie cette métaphore avec l'attribut commun du *déploiement* car d'une part, "le chemin, c'est long" et d'autre part, "avec la connaissance, on a beaucoup d'idées". Dans ce cas, le chemin est considéré dans sa dimension spatiale, toute comme la connaissance peut s'envisager en termes d'extension.

Enfin, une dernière métaphore est proposée avec le *jardin de la transformation*. Son auteur l'explique d'une part avec "le jardin, ça se modifie, les plantes grandissent, on enlève ou remet des plantes" et d'autre part avec "la transformation, ça modifie les choses". L'attribut commun entre les deux concepts est sans conteste la *modification*.

Concernant les locutions relevant de l'association, il s'avère que *le chemin de la connaissance* apparaît à six reprises. Cette locution peut être dialectisée, ou argumentée par une relation de cause à effet, ou bien encore elle peut relever de ce que nous rapprochons d'une pensée magique. Si nous illustrons respectivement chaque forme de locution, il se trouve qu'un élève argumente sa composition avec une interaction en affirmant que "pour utiliser le chemin, il faut le connaître". Cette même locution est expliquée par une relation de cause à effet entre les deux termes, en ce sens que "sur un chemin, on peut connaître, découvrir des arbres, des animaux" comme l'avance un élève ou bien "sur un chemin, on y passe plusieurs fois, à force on le connaît" comme le propose un autre élève. Et enfin, un élève justifie *le chemin de la connaissance* selon une forme de pensée magique, précisément une personnification du chemin car d'une part, "un chemin, ça connaît des choses, ça sait où ça mène" et d'autre part, "la connaissance, c'est quand on connaît des choses".

Certains élèves associent le terme *chemin* à un autre concept en proposant la locution *le chemin de la volonté* qu'ils expliquent avec des relations dialectisées telles que "le chemin est

fabriqué par l'homme ou par des gens qui sont passés, c'est voulu; et il y a la volonté de voir où il mène, de le suivre" ou bien encore "tu commences d'en bas, et la volonté va t'aider à avancer". À la différence d'un autre élève qui élabore une relation narrative entre les deux concepts avec " je me dis que quelqu'un doit rentrer chez lui sans voiture, il doit avoir la volonté d'y aller à pied, sans voiture, par le chemin".

Enfin le concept *chemin* est associé au concept de *transformation* car "il peut grandir de plus en plus, aller plus loin" selon la relation dialectisée qu'établit un élève. Il est à noter que cette explication peut être entendue également dans le sens d'une personnification du chemin, se rapprochant ainsi d'une pensée magique.

Parmi les locutions relevant de l'association, celle du *jardin de la transformation* est aussi une des plus fréquentes. Pour ce type de locution, la relation établie est de l'ordre du constat, voire de l'explication mais la réflexion ne cherche pas à généraliser les deux termes afin d'en dégager un attribut commun. Ainsi elle est justifiée par l'idée que "les plantes, elles se transforment, ce sont les graines qui poussent", ou par l'observation que "le potager ne va pas toujours être de la même forme" ou bien encore par "le jardin, ça change toujours, on peut y planter, arracher des choses". Cette dernière proposition démontre bien que le passage vers la pensée analogique est proche car il suffirait de recentrer la réflexion sur le terme de *transformation* pour engager l'élève dans une recherche d'attribut commun comme l'a fait l'élève précédemment cité.

De même, la locution *le ciel de la transformation* est justifiée par une relation dialectisée basée sur l'observation que "les nuages peuvent prendre des formes différentes". Comme l'élève précédent, l'auteur de cette locution dialectise les deux concepts mais ne propose pas d'attribut commun.

Par ailleurs, la locution *le soleil de la volonté* relève quant à elle de la pensée magique dans le sens où l'élève attribue des pouvoirs à l'élément naturel qu'est le soleil. Ainsi il explique que "il faut de la volonté au soleil pour faire venir de la chaleur et de la lumière". Cette proposition peut être l'expression d'une pensée divergente, voire poétique, mais elle peut également être le signe d'une immaturité comme les appréciations de son enseignante ont tendance à le confirmer en soulignant une "maîtrise insuffisante" tant en étude la langue qu'en lecture-compréhension. Mais il faudrait évidemment prendre en compte d'autres critères tels que la créativité par exemple, pour analyser cette réponse.

Certains élèves associent un autre mot abstrait au terme *soleil* en le justifiant par une relation de cause à effet. Ainsi *le soleil de la transformation* est argumenté par l'idée que "le soleil transforme la nature" ou par la liste des différents effets possibles du soleil tels que "ça brille, ça fait chaud, ça illumine la terre, ça fait bronzer, la couleur de peau se transforme" comme autant de transformations des effets du soleil. Un autre élève dialectise la relation entre les deux concepts en ne retenant qu'une caractéristique du soleil à travers l'explication "avoir de la chaleur, ou pas trop : ça dépend". Enfin cette locution relève de la pensée magique, plus précisément d'un anthropomorphisme quand un élève explique que "le soleil s'est transformé comme nous, il a grandi, s'est nourri".

Enfin, pour les élèves qui justifient leur choix par des propositions peu explicites (codées *indéterminée*), il s'avère que cela rejoint les appréciations de l'enseignante qui note une maîtrise "insuffisante" de la lecture-compréhension pour l'un et "fragile" pour l'autre.

Conclusion

Ce test révèle la difficulté de certains élèves à déterminer par un terme générique un attribut commun entre deux concepts. En effet, les élèves ont tendance à développer des périphrases pour dégager cet attribut, ce qui pose la question de la généralisation des idées, de la caractérisation de concept

Par ailleurs, il apparaît que les différentes articulations entre les deux mêmes concepts démultiplient le regard sur la réalité selon d'autres modes de pensée que l'analogie, telle qu'une pensée dialectique qui cherche à intégrer les concepts dans une relation interactive, une pensée inductive qui les relie dans une relation de causalité ou une pensée divergente qui les associe de façon inventive, non conventionnelle. De sorte que ce test individuel révèle les différents modes de pensée qui ne s'expriment pas forcément en atelier collectif, justement à cause du protocole qui guide, qui organise et indirectement peut encourager ou au contraire atténuer certaines formes de prise de parole.

On pourrait imaginer des exercices déconnectés de tout le contexte esthétique d'une œuvre d'art, comme par exemple chercher, dans l'absolu, des critères communs entre le concept de "chemin" et le concept de "vie". Des exercices décrochés également de tout échange philosophique qui auraient pour finalité de travailler des habiletés de pensée telle que la critérisation ou la question d'ordre philosophique.

Mais sans le contexte de la médiation artistique, qu'est-ce que cela changerait ? De fait, il n'y aura pas de lien entre la vision qu'un artiste porte sur le réel et le regard philosophique que l'on porte sur son œuvre : on perdrait la force du sensible et la singularité de l'intelligible qui animent cette œuvre. Par ailleurs, à la différence de la vie au quotidien que l'on pourrait problématiser philosophiquement, l'image d'art propose un *cadre*¹⁷⁸ au regard qui recentre et organise les questions potentielles. Cela participe d'une initiation à la démarche philosophique qui pourrait se transférer par la suite au contexte plus diffus, plus dilué, plus anecdotique aussi qu'est le quotidien traversé de multiples interactions, tel un tissu composé d'émotions, de pulsions, de représentations, de réflexions et tant d'autres dynamiques de l'être.

2) Questionnaire passé auprès de l'enseignante référente de la classe pilote

Pour finaliser l'analyse des résultats de la classe pilote, nous rendons compte de l'entretien semi-directif que nous avons mené auprès de l'enseignante référente (voir Annexe XVII). La structure du questionnaire s'organise en deux parties : l'une interroge le regard critique de l'enseignante sur le dispositif en termes de protocole et de pratique, et l'autre considère son analyse du point de vue des élèves.

a- Sur le versant du dispositif

Nous retenons dans ce versant du questionnaire les éléments qui pourraient expliquer les résultats obtenus par les élèves au niveau de la mise en œuvre du dispositif.

Comme nous suivons la logique du dispositif, la première partie du questionnaire concerne la **médiation artistique**. À ce sujet, l'enseignante souligne l'intérêt "de choisir des œuvres pas médiatisées ou connues pour éviter les idées trop préconçues des élèves", elle trouve également "intéressant que ce soit des œuvres différentes, pas que de la peinture" et se dit "étonnée par l'absence d'a priori des élèves par rapport aux œuvres". Ces remarques font écho à notre constat précédent qui relevait la mobilisation des élèves quelle que soit l'œuvre-support projetée et les nombreux liens qu'ils établissaient avec leur expérience de vie. De sorte

¹⁷⁸ En référence à références Quignard et Alberti, III - VERS UNE INITIATION AU REGARD PHILOSOPHIQUE p.62

que ces critères de choix des œuvres déterminent en partie la dynamique du groupe et son entrée dans la pratique philosophique qui s'enchaîne ensuite.

Et précisément, la deuxième partie du questionnaire temps aborde **la conversation à visée philosophique**. L'enseignante suggère de constituer un "pas trop grand groupe, une vingtaine d'enfants en cycle 3" sinon argumente-t-elle "il y en a qui ne trouvent pas leur place". La question de l'effectif peut en effet impacter les résultats mais nous préconisons la participation de tous les élèves à l'atelier Philo afin qu'ils co-construisent une culture commune, et élaborent des références partagées. D'ailleurs, nous avons constaté dans les réponses des élèves au questionnaire conclusif que le fait de réfléchir ensemble leur donnait plus d'idées, et les motivait pour en chercher d'autres. De plus, il nous semble que l'enjeu prioritaire se situe plutôt dans la volonté d'accueillir chacun où il se trouve, et de l'accompagner en faisant des liens avec les autres que dans une condition matérielle dont l'effet est souvent aléatoire. Par ailleurs, l'enseignante pense qu'un "rituel est à trouver pour rentrer dans l'activité et que le corps soit invité à prendre une posture particulière : assis au sol ou sur des chaises en cercle". Il s'avère nous avons observé que ces formes d'installation inhabituelles dans l'espace scolaire, surtout au cycle 3, ne facilitent pas vraiment la concentration et/ou la participation des élèves. En effet, dans le premier cas, certains élèves auront encore plus tendance à se distraire et à distraire les autres, et dans le second, la vision panoptique du groupe provoque très souvent un effet de sidération qui retient leur expression orale. C'est pourquoi nous optons pour l'installation habituelle de la classe (en rangées ou en hémicycle) car elle sécurise l'élève dans son espace proche et inscrit l'activité dans le même cursus mental que les autres apprentissages, favorisant ainsi les transferts comme nous le verrons plus loin.

D'autre part, l'enseignante insiste sur "une préparation des élèves nécessaire au préalable sur ce qu'est une question philosophique" et se demande "pourquoi ne pas avoir des questions philosophiques proposées et non pas formulées par les élèves". Nous adhérons complètement à la mise en œuvre de séances initiant au questionnement philosophique dont nous avons d'ailleurs constaté les effets positifs dans la phase liminaire de l'expérimentation. Pour autant nous émettons une réserve quant à l'idée de proposer les questions à la place des élèves car non seulement le temps de leur élaboration concourt à développer des habiletés de recherche et de problématisation, mais cette démarche a la vertu d'inverser le schéma vertical des questions-réponses, du professeur vers les élèves, permettant à ces derniers de s'émanciper et de s'engager dans un questionnement qui leur appartient, ou en tout cas qu'ils ont choisi à la majorité.

De plus, l'enseignante souligne à propos de la façon d'animer la discussion : "c'est plus rigoureux qu'à mon habitude" tout en constatant un déroulement "qui laisse venir, c'était bien parce qu'on n'exigeait pas des enfants qu'ils rentrent dans une même ligne". Et de fait, ce choix d'animation tient plus de la médiation et encourage les élèves à mobiliser une pensée divergente comme en témoignent les cartes mentales des ateliers.

Enfin, la troisième partie du questionnaire concerne **l'atelier Carto**. L'entretien effectué auprès de l'enseignante confirme notre analyse concernant la phase de la légende cartographique, et la nécessité d'envisager un temps préparatoire à la construction métaphorique. En effet, à la question : "*Selon vous, y aurait-il des prérequis indispensables à la conception de la légende métaphorique ?*", Mme Leveau évoque la piste d'insister sur "le sens des mots dans des contextes différents", notamment à travers la distinction entre "le sens propre et le sens figuré" ainsi que sur la recherche de "*points communs* et non d'*association*" entre les mots

Carto (concrets) et les mots Philo (abstraites). En ce sens, elle suggère "d'être très précis sur les attendus", "de *se battre* sur le vocabulaire" utilisé dans les consignes. C'est d'ailleurs pourquoi l'année suivante avec les CM1, en début d'expérience, nous avons rajouté aux deux séances préliminaires sur la question philosophique, une séance pour introduire la notion de métaphore et sa construction. De sorte que le résultat relativement encourageant des CM1 quant aux effets du dispositif peut s'expliquer en partie par cette brève initiation comme nous le développerons ultérieurement dans la phase perspective de l'expérimentation.

b- Sur le versant des élèves

Nous abordons à présent les effets des ateliers que l'enseignante a pu remarquer, et de ce fait nous considérons que ces éléments font partie des résultats.

Tout d'abord, au niveau de la réaction des élèves au dispositif en général, elle constate "au début, de l'incompréhension, de l'étonnement car ces élèves sont plutôt scolaires, ils ne sont pas habitués à sortir des sentiers battus". Mais l'enseignante précise que par la suite, "à chaque fois que l'œuvre était présentée, il y avait un émerveillement". Elle évoque un lien avec l'approche Montessori dans la mesure où les élèves sont "touchés par le sensoriel, il y a d'abord une ouverture par les sens puis une approche des concepts". Ces informations permettent de contextualiser les résultats obtenus pendant les ateliers et de mesurer la progression des élèves.

Quant à l'hétérogénéité de la participation, d'après l'enseignante, "on aurait dit qu'ils se passaient le relais" à cause de "la grosseur du groupe, comme une économie de groupe inconsciente". Elle explique que cette activité "leur a demandé beaucoup d'énergie par rapport à leurs habitudes de pratique scolaire, avec des exercices. Ils ne sont pas habitués à se questionner, ils sont formatés et donc déstabilisés car ils n'ont pas l'impression de faire du travail tant l'oral est dévalorisé." Pour l'enseignante, les élèves ont "une représentation de l'investissement à l'école qui se limite à une activité d'application, d'évaluation".

Pour autant, elle trouve leur engagement "plutôt positif, ils étaient *mordus* par l'activité même si tout le monde n'a pas été mobilisé en même temps, ils ont rebondi sur les propos des autres. C'était comme tirer un fil et un autre venait, la pensée devenait une toile d'araignée et l'intelligence prenait une forme arborescente. C'est différent à l'école qui en général mobilise des fonctions rectilignes et linéaires. Là, on demandait de réfléchir en faisant des liens, en arborescence". Toutes ces remarques corroborent le ressenti de fatigue, de durée trop longue de l'atelier exprimé par certains élèves comme nous l'avons rapporté plus haut, et expliquent aussi les appréhensions pour d'autres dans la prise de parole et l'expression d'une pensée qui cherche, et non pas d'une pensée qui restitue une réponse attendue. Autant de paramètres qui influencent la mobilisation des habiletés de pensée de ces élèves.

Cependant, leur enseignante constate qu'après cette expérience, ils réfléchissent "sous la forme de liens, en arborescence, en faisant des inférences". Mais elle note également "un manque de bagage lexical" qui a rendu difficile leur participation à l'activité qui demandait "une précision sémantique".

À la question : "Est-ce que leur façon de *regarder*, de considérer les choses a été modifiée ?", l'enseignante avance que "l'éducation au regard dans la description au début est une invitation à voir, à préciser, à décortiquer. Cela peut aider à analyser une situation, par exemple pour décrire une situation vécue dans les cas de médiation, cela entraîne à une exigence de précision". Par ailleurs, elle constate un effet sur "la répression de l'impulsivité dans le sens où *je dis ce que je pense mais je le réfléchis*, je le *regarde* avant".

L'enseignante remarque que les élèves ont fait référence à P&C dans les séances basées sur la

médiation sociocognitive (B.-M. Barth) ainsi que dans l'atelier Lecture "en faisant des inférences".

Enfin, elle conclut en soulignant que "les élèves sont arrivés grâce à ce processus (qui est un outil) à accéder à un raisonnement et un questionnement existentiel. Une œuvre d'art est quelque chose qui se regarde d'abord, et qui se pense aussi, ensuite : c'est une piste pour les enfants pour apprendre à conceptualiser".

Conclusion

Au final, il s'avère que les remarques de l'enseignante référente de la classe répondent partiellement à notre première question de recherche qui demande *comment peut s'amorcer la portée philosophique de la réflexion des élèves, à partir d'une image d'art*. En effet, l'enseignante avance que l'entrée sensorielle grâce à l'œuvre d'art stimule la capacité à conceptualiser. De plus, elle remarque l'importance du "bagage lexical" qui conditionne la capacité à problématiser. Par ailleurs, elle souligne un effet que nous n'avons pas envisagé concernant la transposition d'un *regard signifiant*¹⁷⁹ dans les situations de médiation entre élèves en cas de conflit, et pas forcément sur d'autres œuvres d'art.

Par rapport à la deuxième question de recherche, c'est-à-dire *en quoi la cartographie métaphorique d'un atelier philosophique participe-t-elle à l'apprentissage du conceptualiser ?* : l'enseignante constate un effet que nous n'avons pas anticipé qui est le transfert de la capacité à critérier des concepts dans les activités de lecture.

Enfin, concernant la troisième question de recherche demandant *comment mettre en œuvre une situation complexe permettant de mobiliser des habiletés de pensée créative par une rencontre esthétique et une cartographie métaphorique ?* : l'enseignante insiste sur le développement d'une "intelligence arborescente" de ses élèves qui cherchent désormais à établir des liens entre leurs idées.

Pour conclure l'analyse des résultats de la classe pilote dans cette phase médiane de l'expérience, nous rendons compte du témoignage de l'enseignante-remplaçante qui a encadré l'exposition des philocartes en fin d'année (voir Annexe XVII). Il en ressort que "les élèves se sont appropriés le dispositif Philo & Carto puisque chaque groupe a été capable d'expliquer le cheminement qu'ils avaient fait pour arriver à une question philosophique à partir d'une œuvre". L'enseignante-remplaçante note également que "tous ont su présenter la philocarte qu'ils avaient choisie aux visiteurs". Enfin, il est intéressant de rapporter ce que les élèves répondent quand une enseignante visiteuse leur demande "ce que cela leur avait apporté : une moitié a répondu qu'ils avaient désormais une plus grande ouverture au niveau de la réflexion et l'autre moitié a affirmé qu'ils avaient plus de connaissances artistiques". De fait, ces réponses constituent également des résultats dans la mesure où elles indiquent l'apport cognitif de l'expérience selon les élèves.

¹⁷⁹ Dans le sens où l'élève distingue les éléments composant une œuvre et dispose du lexique pour les nommer.

Chapitre 3

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA PHASE PERSPECTIVE (2017-2018)

Cette phase considère l'expérimentation vécue avec une classe pilote de CM1 (Occitanie). Comme précédemment, l'analyse des résultats s'effectue selon deux temporalités. Tout d'abord, nous examinons les résultats générés pendant les ateliers puis les résultats produits hors des ateliers¹⁸⁰.

I- RÉSULTATS GÉNÉRÉS PENDANT LES ATELIERS

1- Autour de "Thésée en Crète" (Antiquité, anonyme)

a- Atelier Philo

Capacité à considérer l'œuvre-support

La découverte de l'œuvre-support par les élèves s'accompagne du récit mythologique qui relate le combat de Thésée avec le Minotaure dans un labyrinthe, de sorte que la narration de cette histoire étaye la rencontre avec l'image projetée (voir Annexe XI).

D'une part, nous constatons que les élèves identifient très facilement les éléments qui composent la mosaïque illustrant de façon réaliste cette aventure légendaire : Thésée et le Minotaure au centre du labyrinthe, à gauche Ariane offrant à Thésée le fil qui l'aidera à retrouver la sortie, en haut le bateau transportant Thésée et Ariane quittant la Crète, à droite Ariane toute seule abandonnée par Thésée.

D'autre part, les élèves parviennent à dégager des idées-forces qui sous-tendent l'épisode du labyrinthe telles que : le courage, la peur, la ruse, la réussite.

À partir de ces concepts, ils sont invités à formuler une question philosophique selon les critères¹⁸¹ établis dans les séances préparatoires aux ateliers.

Capacité à formuler une question philosophique

Ainsi les élèves proposent les quatre questions suivantes :

- *Est-ce que la ruse ça peut rendre méchant ?*
- *Est-ce que la réussite peut être désagréable ?*
- *À quoi peut servir la peur ?*
- *Peut-on être courageux et avoir peur ?*

Nous observons que les élèves réussissent à élaborer des questions qui sont toutes à portée

¹⁸⁰ Après des élèves : quizz sur les questions philosophiques, questionnaires conclusifs dont un test de création métaphorique.

Après des enseignantes des classes contrôle : questionnaire passé en fin d'expérimentation.

¹⁸¹ **Pour rappel** : **1)** on peut y réfléchir sans avoir vu l'œuvre-support; **2)** elle peut générer plusieurs réponses; **3)** ses réponses sont d'ordre abstrait, ce sont des idées et non des faits; **4)** elle concerne tout le monde, elle est universelle et en ce sens permet de réfléchir à des sujets qui concernent le sens de l'existence.

philosophique dès le premier atelier, à la différence de l'année expérimentale précédente. En effet, nous constatons que la formulation des idées-forces facilite ensuite l'élaboration de questions ayant une dimension universelle. De plus, cette nouvelle étape intégrée au dispositif entraîne également les élèves à dégager des concepts d'ordre abstrait.

Par ailleurs, les élèves font preuve d'une capacité à mettre en tension deux concepts, par exemple : *ruse* et *méchanceté* ou bien *courage* et *peur*.

Plus précisément, la question *Est-ce que la ruse ça peut rendre méchant ?* souligne l'éventuelle distorsion d'une forme d'intelligence telle que la ruse en termes de finalité et de conséquence. Alors que la question *Peut-on être courageux et avoir peur ?* met en relief la complexité d'une vertu comme le courage qui n'exclut pas forcément la peur.

De même, la question *Est-ce que la réussite peut être désagréable ?* interroge l'idée de réussite à travers un effet qualifié de *désagréable*, apparemment contradictoire avec le fait de réussir.

Capacité à développer une intelligence collective et arborescente

Les élèves ont choisi à la majorité la troisième question qui génère les échanges suivants :

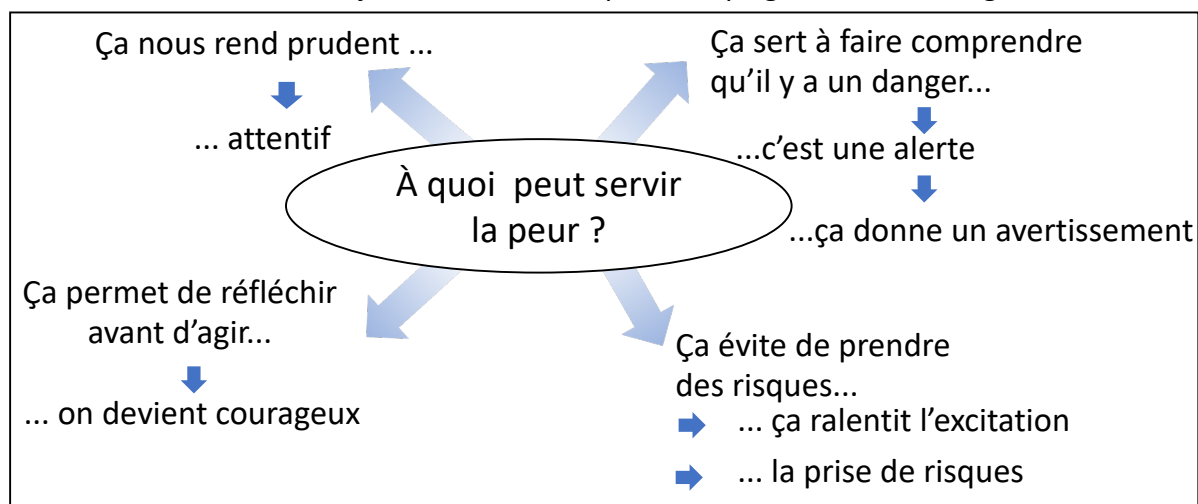


Fig.133 Carte heuristique de l'Atelier Philo de la classe pilote CM1- Phase perspective (06/10/2017) autour de la question "À quoi peut servir la peur ?".

Malgré le nombre restreint des interventions, nous constatons que les élèves dégagent des pistes de discussion dans quatre directions. Tout d'abord, ils abordent la fonction préventive de la peur comme "une alerte", "un avertissement" qui annonce un danger.

De plus, ils considèrent la peur dans sa fonction régulatrice qui "ralentit l'excitation" et donc "la prise de risques".

Par ailleurs, les élèves ébauchent la fonction éthique de la peur selon une dialectique qui place la peur en contrepoint du courage.

Enfin, ils envisagent la peur dans sa fonction émancipatrice en tant qu'émotion donnant accès à la raison par la prudence, l'attention.

Capacité à prendre la parole et à (se) questionner

Nous observons que les élèves sont capables de prolonger l'idée d'un autre élève en la reformulant, en la nuanciant.

De plus, ils réussissent à interroger d'autres champs potentiels de compréhension, et se situent plutôt dans une approche analytique que morale. D'ailleurs, nous constatons que les élèves ne mobilisent pas le lexique concernant la lâcheté. De fait, ils développent plutôt une

approche qui cherche à distinguer (par exemple, "prudent" vs "attentif") à déduire ("on devient..."), à préciser ("ça ralentit l'excitation") sans émettre de jugement moral. En ce sens, leurs prises de parole relèvent plutôt d'une remise en question des lieux communs associés à la peur.

Capacité à structurer la problématisation

À partir de la question choisie, les élèves ébauchent une problématisation autour de la fonction de la peur, et non de sa définition ou de ses causes et conséquences. De sorte que si l'on place l'émotion à l'origine de deux axes de processus, nous pouvons schématiser cette approche de la façon suivante :

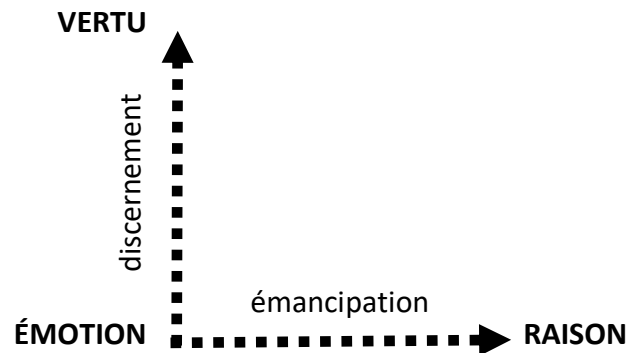


Fig.134 Exemple de schéma de problématisation autour de la question "À quoi peut servir la peur ?"

La peur apparaît alors comme un vecteur du sensible pouvant mener aussi bien à une pensée rationnelle qu'à un comportement vertueux, au fil de l'expérience de vie et selon les circonstances.

Capacité à décliner la question et à la mettre en perspective

En explorant différentes fonctions de la peur, les élèves établissent des liens entre émotion et raison. Ils ouvrent ainsi la piste de l'utilité des émotions qui traduisent l'expérience sensible, qui informent sur le vécu autrement que par un discours rationnel. Ce faisant, les élèves s'affranchissent d'une hiérarchie conventionnelle en reconnaissant la pertinence d'une intelligence émotive, questionnée ici sous l'angle de la peur.

Cette compréhension du réel peut apparaître également comme une amorce de réflexion sur le courage telle que posée par Aristote¹⁸² qui soulignait la nécessaire conscience du danger, et donc de la peur, pour parvenir au courage à la différence de l'intrépidité, de la témérité qui ignorent cette émotion.

b- Atelier carto

Le fond de carte réalisé en amont de l'atelier P&C s'organise autour du dessin central d'une île-labyrinthe en forme de tête de minotaure. Autour de cette figure centrale, sept éléments sont dessinés faisant référence à l'histoire de Thésée ou relevant de l'univers maritime.

¹⁸² "Le courage est le juste milieu entre la peur et l'audace." (Aristote, *Éthique à Nicomaque*).



Fig.135 Philocarte de l'atelier "À quoi peut servir la peur ?"

Capacité à identifier des concepts d'ordre concret et des concepts d'ordre abstrait

À partir du fond de carte, les élèves parviennent à dégager aisément les concepts d'ordre concret suivants : *labyrinthe, bateau, rochers, fil, mer, phare, îles (2), tortue*.

De même, les élèves réussissent à relever sur la carte heuristique, les concepts d'ordre abstrait mobilisés pendant la conversation philosophique. Par ailleurs, ils sont capables également de transposer deux verbes (*comprendre* et *agir*) en substantifs (*compréhension* et *action*).

Capacité à construire des métaphores *in praesentia*

Nous constatons que les élèves parviennent à construire collectivement les métaphores nominales qui légèderont la philocarte. De plus, ils argumentent chaque combinaison avec au moins un critère partagé par le concept d'ordre concret et le concept d'ordre abstrait (noté ci-dessous entre parenthèses). Ils composent ainsi la légende métaphorique suivante :

- *la tortue de la prudence* (lenteur)
- *le bateau de l'action* (se déplacer)
- *le labyrinthe du danger* (peur)
- *les rochers du courage* (ferme, dur, on peut s'appuyer dessus)
- *l'île de la compréhension* (on se met à part)
- *l'île de la peur* (on se sent isolé)
- *le fil de l'attention* (écoute, attache, concentration)
- *la mer des risques* (ça change, c'est variable)
- *le phare de l'avertissement* (ça prévient, ça envoie un signal comme une lumière)

Au niveau formel, les élèves sont capables de construire des métaphores pertinentes en tant qu'ils mettent bien en présence un mot concret et un mot abstrait.

De plus, ces métaphores relèvent majoritairement de l'analogie, à l'exception de certaines qui relèvent plutôt de l'association telles que *le labyrinthe du danger* et *l'île de la compréhension*.

c- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support

Les élèves ont choisi de réfléchir selon le point de vue des héros de cet épisode mythologique, en particulier celui de Thésée en questionnant l'émotion de la peur qui l'a vraisemblablement submergé dans cette épreuve. Pour autant, leur investigation ne se développe pas en termes

de dilemme mais plutôt de paradoxe dans la mesure où ils ont tenté d'explorer la complexité qui se joue entre les émotions et les actions, entre le sensible et le raisonnable.

En ce sens, les élèves se dégagent des problématiques classiques portées par ce récit (voir Annexe XI), et amorcent une réflexion philosophique en l'appliquant à leur expérience de vie. Ainsi le fait qu'ils réfléchissent sur la fonction de la peur et non sur sa définition montre qu'ils abordent la question sur le versant pratique plutôt que théorique. D'une certaine façon, ils s'approprient une démarche qui leur permet ici d'assumer la peur et de s'émanciper d'idées reçues, de représentations souvent négatives associées à cette émotion.

Enfin, les élèves réussissent à transposer métaphoriquement les idées partagées dans l'atelier Philo à travers un canevas conceptuel à la fois de l'ordre du sensible (*peur*), mais aussi du vertueux (*prudence, courage*), du cognitif (*compréhension, attention*), de l'opérationnel (*avertissement, action*) et du problématique (*danger, risques*).

2- Autour de "Le Déluge" de Maître de L'Échevinage de Rouen (XVe s.) et "L'Arche de Noé sur le mont Ararat" de Simon Myle (XVIe s.)

a- Atelier Philo

Capacité à considérer les œuvres-supports

Nous constatons que les élèves identifient facilement l'épisode biblique à travers les deux scènes représentées. Dans la première, ils reconnaissent la scène de déluge avec l'arche de Noé au premier plan. À partir de la seconde, ils sont capables de nommer les différents animaux qui débarquent de l'arche quand le déluge prend fin.

Cependant les élèves s'engagent dans une investigation après la narration du récit biblique (voir Tome 2, Annexe X, Analyse a priori des œuvres-supports/2017-2018). Pour eux, les idées principales de cette histoire concernent la violence, la colère, la punition, la vie, la promesse, la liberté et la paix.

Capacité à formuler une question philosophique

À partir de ces concepts, les élèves parviennent à construire les questions philosophiques suivantes :

- *Ça veut dire quoi "la paix" ?*
- *La violence est-elle un défaut ?*
- *Une punition est-elle toujours nécessaire ?*
- *Pourquoi la vie est-elle importante ?*
- *Comment la violence peut-elle apparaître ?*

Par rapport à l'atelier précédent, nous remarquons que les élèves réussissent à ouvrir des pistes de questionnement sous différentes approches.

Ainsi la première question invite à considérer la notion de paix au-delà de sa définition : le "*ça veut dire quoi*" renvoie aussi à ce qu'implique la paix, et ouvre donc une recherche de sens en termes de conséquence, de finalité mais aussi d'inconvénient entre autres.

La deuxième question demande de reconsidérer l'idée de violence en interrogeant la valeur de défaut qu'on lui attribue conventionnellement.

La troisième question, dans la même dynamique que la précédente, remet en question la nécessité de punition, pourtant considérée comme une évidence communément admise.

Avec la quatrième question, la problématique se recentre sur le bien précieux qu'est la vie

mise en péril dans ce récit, et questionne ainsi la proportionnalité de la décision divine. Enfin, en proposant d'investiguer les facteurs qui peuvent générer de la violence, les élèves abordent le questionnement philosophique dans une finalité pratique.

Capacité à développer une intelligence collective et arborescente

À partir de la question choisie, les élèves développent les idées suivantes :

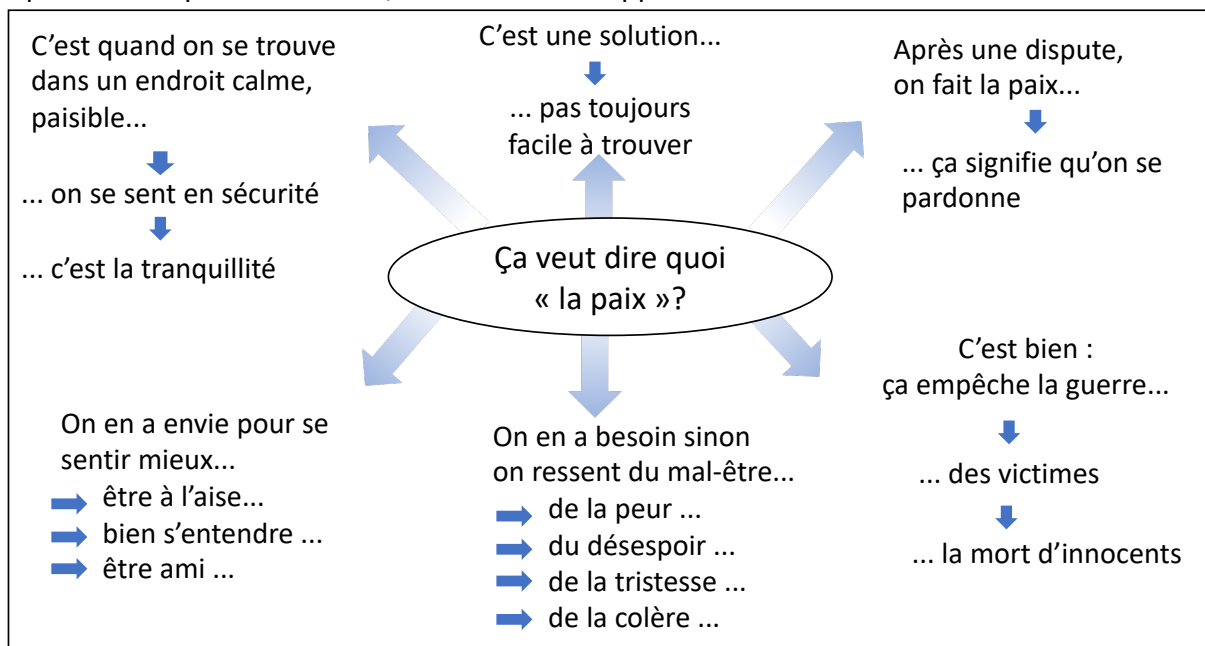


Fig.136 Carte heuristique de l'Atelier Philo de la classe pilote CM1- Phase perspective (10/11/2017) autour de la question "Ça veut dire quoi « la paix »?".

Capacité à prendre la parole et à (se) questionner

Par rapport à l'atelier précédent, nous remarquons que les élèves réussissent à formuler beaucoup plus de pistes de réponses et à les développer avec plus d'idées. En effet, ils sont capables de compléter les propos des autres participants ou d'y apporter des nuances. Les élèves amorcent leur réflexion en définissant la paix par une association d'idées qui s'appuie sur une expérience concrète ("endroit calme, paisible") et parviennent ensuite à des considérations plus abstraites en interrogeant les notions de besoin, d'envie de la paix, de sa dimension éthique mais aussi de son élaboration complexe.

Capacité à structurer la problématisation

Rappelons que dans le récit biblique, le déluge est présenté comme une solution pour éradiquer l'humanité trop violente aux yeux de Dieu qui pourra de cette façon réitérer sa création¹⁸³ : en somme, la violence de la punition divine submerge la violence humaine. Pourtant, nous constatons que c'est à la paix que les élèves attribuent une valeur de solution. Ils considèrent ainsi la paix comme une construction procédant par résistance aux pressions de la violence en général, de la guerre en particulier : soit en tant que "solution (...) à trouver" après le conflit en vue d'une amnistie, soit en tant que prévention qui "empêche" les ravages de la guerre et qui relève du besoin et de l'envie de bien-être.

¹⁸³ Récit s'inscrivant dans la tradition des mythes de *double création* (Le Quellec, 2021).

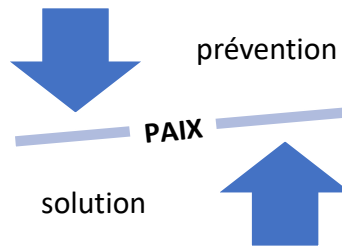


Fig.137 Exemple de schéma de problématisation autour de la question "Ça veut dire quoi « la paix »?"

De sorte que la problématisation articule les concepts de guerre et de paix dans la perspective d'un équilibre essentiel pour l'humanité.

Capacité à décliner la question et à la mettre en perspective

De fait, les élèves ont considéré la paix à travers un kaléidoscope d'approches qui met en relief son interaction avec la guerre et ouvre de nombreuses perspectives de réflexion.

Ainsi la paix n'est pas seulement un point final à une guerre, elle peut aussi être envisagée en termes de dissuasion quand la menace de guerre devient une stratégie pour renoncer au conflit : une guerre potentielle se ferait alors vecteur de paix.

Au-delà de ce paradoxe, l'investigation peut aussi amener à remettre en question la pertinence d'un pacifisme inconditionnel, et donc à réfléchir à l'idée d'une guerre dite "nécessaire" ou "juste", pour se défendre d'une idéologie anti-démocratique par exemple.

b- Atelier carto

Le fond de carte fait référence à l'œuvre de Simon de Myle représentant l'arche de Noé échouée sur le mont Ararat. À l'arrière-plan, sont dessinés une mer, sur la gauche un ciel avec un nuage traversé d'un éclair, à droite un arc-en-ciel, et au-dessus de l'arche, une colombe avec un rameau d'olivier dans le bec. Au premier plan, une montagne parcourue par un chemin tortueux et un arbre.



Fig.138 Philocarte de l'atelier "Ça veut dire quoi « la paix »?".

Capacité à identifier des concepts d'ordre concret et des concepts d'ordre abstrait

Les élèves sont capables de nommer tous les éléments composant le fond de carte : bateau, mer, nuage, orage, ciel, chemin, oiseau, arc-en-ciel, montagne, arbre.

De même, ils réussissent à dégager les concepts mobilisés pendant la médiation artistique et la conversation philosophique, tels que : colère, punition, promesse, liberté, paix, construction, violence, vie, pardon, solution.

Capacité à construire des métaphores *in praesentia*.

Dans cet atelier, nous observons que les élèves élaborent seulement quatre métaphores qu'ils parviennent à argumenter.

La légende métaphorique se limite donc aux expressions suivantes :

- *le chemin de la vie* (ça se déroule)
- *l'orage de la colère* (c'est brutal, violent)
- *le bateau de la liberté* (ça permet de voyager, de se déplacer)
- *la mer de la solution* (ça peut changer)

Malgré le nombre restreint de métaphores *in praesentia*, nous constatons pour autant que les élèves respectent les critères déterminés dans le dispositif en combinant à chaque fois un concept d'ordre concret et un concept d'ordre abstrait, et en établissant entre eux une correspondance d'analogie.

c- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support

Nous constatons que les élèves se situent dans le contre-champ de la logique narrative du récit biblique en problématisant le concept de paix au regard de celui de guerre. Ils questionnent ainsi la vertu de la paix renvoyant dos à dos la violence des hommes et celle de leur créateur colérique.

Au fond, ils explorent *la part manquante* (Bobin, 1989) de cette histoire (voir Annexe XI), en soulignant la nécessaire congruence entre ce que l'on condamne et la façon dont on le condamne. Ainsi la conclusion du Déluge peut apparaître comme une *alliance* certes, mais unilatérale et autoritaire, l'humanité n'ayant aucunement pris part à une quelconque conciliation. Les élèves amorcent ainsi un questionnement sur la dimension éthique d'un pouvoir quel qu'il soit.

Au final, les élèves parviennent à établir une transposition métaphorique de leurs réflexions sur la paix selon un canevas conceptuel sous un angle existentiel (*vie*), fonctionnel (*solution*), mais également sous l'angle d'une émotion antagoniste (*colère*), et d'une valeur telle que *la liberté*.

3- Autour de "Portrait d'un vieillard et d'un jeune garçon" (Ghirlandaio, XV^e s.)

a- Atelier Philo

Capacité à considérer l'œuvre-support

Nous constatons que la rencontre avec l'œuvre (voir Annexe XI) génère de multiples angles de compréhension. D'une part, les élèves portent un regard discriminant sur sa dimension visible : sur l'apparence des personnages, aussi bien sur les nuances de leurs expressions que sur les détails de leurs tenues vestimentaires. D'autre part, ils considèrent la dimension invisible de l'œuvre en caractérisant la relation qui unit les deux personnages représentés.

Nous relevons ainsi un réseau conceptuel qui rend compte de la capacité des élèves à développer un regard signifiant sur l'œuvre support : *la tendresse, la douceur, l'amour, la pitié, le lien; la jeunesse, la croissance, la vieillesse; la famille, la descendance, la transmission; la*

laideur, la beauté; la richesse.

Capacité à formuler une question philosophique

À partir de ces concepts, les élèves parviennent à formuler des questions philosophiques telles que :

- Est-ce qu'on a besoin d'être parent pour se transmettre quelque chose ?
- Faut-il être forcément riche pour être heureux ?
- Est-ce que la beauté est toujours extérieure ?
- La pitié est-elle toujours acceptable ?

Nous observons que toutes ces questions sont fermées. En effet, elles impliquent a priori une investigation de type thèse vs anti-thèse.

Pour autant, les élèves font preuve dans leur formulation d'une capacité à remettre en question des représentations généralement admises, et à mettre en tension deux concepts. Ainsi la première question interroge le rôle de la société dans la construction de soi, et au-delà elle permet d'envisager une émancipation de la structure familiale.

La deuxième question invite à revisiter un proverbe tel que "l'argent ne fait pas le bonheur" et d'une certaine façon, à reconsidérer une certaine forme de sagesse pratique.

La troisième question fait écho à la célèbre citation de Saint-Exupéry : "(...) on ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux" (1983, p.72). Elle propose une réflexion sur la notion de beauté intérieure et sur le rapport aux apparences.

Enfin avec la quatrième question, les élèves interrogent la pertinence de la pitié, d'une part sous l'angle de celui qui l'éprouve en tant que "bon sentiment" : ils questionnent ainsi sa sincérité. D'autre part, ils l'envisagent également sous l'angle de son destinataire en termes de dignité.

Capacité à développer une intelligence collective et arborescente

Les échanges s'organisent symétriquement de la façon suivante :

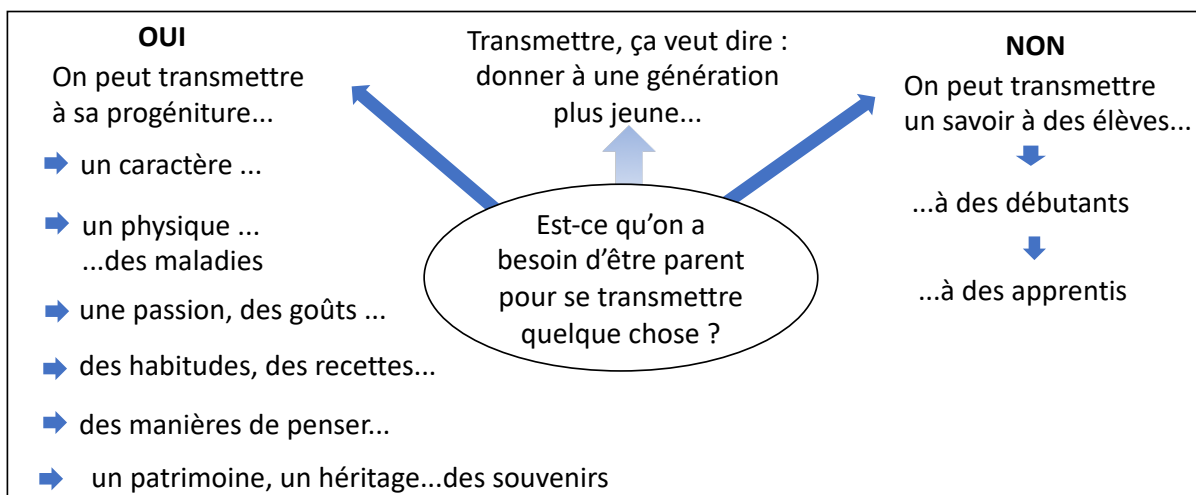


Fig.139 Carte heuristique de l'Atelier Philo de la classe pilote CM1- Phase perspective (08/12/2017) autour de la question "Est-ce qu'on a besoin d'être parent pour se transmettre quelque chose ?".

Capacité à prendre la parole et à (se) questionner

Nous observons que les élèves réussissent à préciser leurs idées et à les articuler à celles des autres participants selon les deux axes de réponses.

Cela dit, ils partent du postulat que transmettre, c'est "donner à une génération plus jeune". En considérant la transmission dans cette direction, i.e. du plus ancien au plus jeune, ils n'investiguent pas la direction inverse, du plus jeune au plus ancien, alors que notre quotidien fourmille d'exemples, notamment en matière de technologies numériques.

Il apparaît donc que les élèves orientent plutôt leur questionnement en cherchant à distinguer ce qui relève de l'imprégnation, de la génétique via la famille et ce qui relève d'une organisation, d'une planification via les structures éducatives.

Capacité à structurer la problématisation

À partir du concept de transmission, les élèves amorcent des pistes de problématisation selon trois rouages : celui du contexte (famille vs société), celui du tangible (matériel vs immatériel) et celui du perceptible (visible vs invisible).

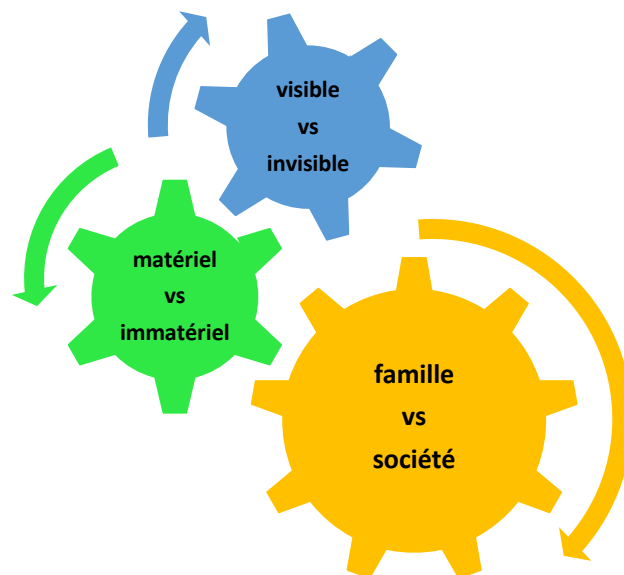


Fig.140 Exemple de schéma de problématisation autour de la question "Est-ce qu'on a besoin d'être parent pour se transmettre quelque chose ?"

Ainsi ils établissent un distinguo entre la part de la famille et celle de la société dans la transmission de savoir, en particulier. Dans ce dernier cadre, les termes d'*élèves*, d'*apprentis*, de *débutants* se réfèrent à des normes de cursus, de degrés de d'apprentissage utilisés dans des structures scolaires, de formation professionnelle ou de parcours d'initiation à une pratique artistique ou sportive par exemple.

Dans le cadre familial, les élèves sont aussi capables de différencier la transmission qui relève du matériel comme *un patrimoine* et celle qui relève de l'immatériel comme *un caractère*.

De plus, ils distinguent ce qui est de l'ordre du visible comme *un physique* et ce qui est de l'ordre de l'invisible comme *des manières de penser*.

Capacité à décliner la question et à la mettre en perspective

La question choisie étant fermée, elle appelle des réponses en termes de *oui* ou de *non*. De sorte que les élèves organisent leurs idées selon deux versants : un versant affirmatif qui concerne le rôle de transmission de la famille vs un versant négatif qui ébauche le rôle de la société dans la transmission de savoir en particulier.

D'une part, les élèves en faisant l'inventaire de ce qui peut se transmettre par un parent, soulignent ce qui se perpétue d'une génération à l'autre, ce qui peut être reproduit et donc conservé. D'autre part, ils ouvrent une perspective en envisageant que cette forme de transmission peut être complétée par une transmission extérieure à la famille mais commune à la société, comme l'école par exemple, pouvant générer précisément une émancipation vis-à-vis de la famille.

De plus, le schéma de problématisation montre que selon les trois pôles d'investigation, la transmission peut s'accomplir de façon interactive, en établissant des connexions dans les apprentissages qu'ils soient d'ordre privé ou public, d'ordre tangible ou pas, d'ordre perceptible ou pas.

En termes de perspective, il est possible de reconsidérer le postulat de départ en inversant la chronologie, i.e. "donner à une génération plus jeune", et interroger une transmission s'opérant des plus jeunes vers les plus vieux.

Au-delà de ce renversement générationnel, une investigation peut également se mener autour de la notion de consentement en questionnant le caractère évident, voire fatal, de la transmission tel qu'il est développé dans ces premiers échanges. Des pistes de réflexion peuvent s'orienter ainsi : Dans quelle mesure peut-on apprendre malgré soi ? Est-il possible de transmettre à l'insu de l'autre ?

b- Atelier carto

Le fond de carte se réfère directement à un détail de l'œuvre -support : à savoir, le paysage que l'on aperçoit dans l'encadrement d'une fenêtre, située à l'arrière-plan des deux personnages.



Fig.141 Philocarte de l'atelier "Est-ce qu'on a besoin d'être parent pour se transmettre quelque chose ?"

Capacité à identifier des concepts d'ordre concret et des concepts d'ordre abstrait

Les élèves parviennent facilement à identifier tous les dessins composant le fond de carte qui correspondent à des mots concrets tels que : la fenêtre, le ciel, la mer, la montagne, les collines, l'arbre, le chemin, la rivière, le pont, la maison.

En outre, ils sont capables d'extraire les concepts d'ordre abstrait de la conversation philosophique ainsi que de la médiation artistique tels que : *transmission, savoir, richesse, vieillesse, jeunesse, famille, lien, générations, douceur, tendresse, descendance*. Il est à noter que cette liste n'est pas exhaustive car les élèves ont choisi certains concepts afin de les

accorder aux concepts d'ordre concret.

Capacité à construire des métaphores *in praesentia*.

Les élèves réussissent à composer et à argumenter les métaphores suivantes :

- *le chemin de la transmission* (ça relie)
- *le ciel du savoir* (c'est infini)
- *la montagne de la richesse* (puissance)
- *la fenêtre de la jeunesse* (ouverture)
- *le pont du lien* (ça permet de passer)
- *l'arbre des générations* (ça germe, ça grandit, ça se transforme)
- *la maison de la douceur* (sûreté, tranquillité, sécurité)
- *la rivière de la descendance*

Les résultats montrent que les élèves sont capables de construire des métaphores *in praesentia* relevant de l'analogie. Pour autant, la métaphore de *la rivière de la descendance* est acceptée malgré l'absence d'argumentation. En effet, cette combinaison semble portée par une intuition qui pourrait s'avérer pertinente par la suite, car la *rivière* comme la *descendance* sont issues d'une source, ont une origine et suivent un courant, la première est liée au relief et la seconde au temps.

c- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support

Nous observons que la réflexion des élèves porte plutôt sur "le thème du temps et en thèmes connexes (sur) ceux de la vieillesse vs jeunesse et de processus existentiels tels que grandir ou transmettre" (voir Annexe XI). Plus précisément, ils conjuguent le principe de transmission à la sphère de la famille d'une part, et d'autre part à la sphère de la société.

De fait, les élèves réussissent à établir une distinction entre ces deux types de transmission mais ils ne problématisent pas cette notion "en cherchant à comprendre comment elle se met en œuvre selon qu'elle est volontaire ou pas, si elle tend à modeler, à influencer ou à guider, relier, ou encore si elle conditionne en vue d'une conservation, d'une reproduction" (voir Annexe XI). Si bien que la conversation philosophique à partir de cette œuvre a permis aux élèves d'identifier différents degrés de transmission issus d'un lien familial tout en prenant en compte la transmission du savoir spécifiquement dispensée par les structures éducatives. Ils parviennent ainsi à équilibrer leurs réponses entre la dimension intime d'une transmission particulière à chaque famille, et la dimension publique d'une transmission commune dans une société.

La transposition cartographique se réfère au paysage qui apparaît dans l'embrasement de la fenêtre. La figure de la fenêtre a ici une fonction de miroir en tant qu'elle révèle un paysage duel en reflet du double portrait des protagonistes au premier plan. Cette métaphore visuelle facilite par là-même l'élaboration de la légende.

D'ailleurs, les élèves sont capables de transposer métaphoriquement les concepts mobilisés pendant l'atelier selon un canevas conceptuel de l'ordre de la relation (*transmission, lien, douceur*), du temps (*jeunesse, générations, descendance*), et du contenu transmis (*savoir, richesse*).

4- Autour de "La femme en bleu lisant une lettre" (Vermeer, XVII^e s.)

a- Atelier Philo

Capacité à considérer l'œuvre-support

À partir de cette œuvre-support (voir Annexe XI) les élèves élaborent une trame narrative centrée la lecture d'une lettre : ils imaginent que le personnage du tableau reçoit des nouvelles d'une personne partie en voyage. Peut-être que la lettre annonce son retour, que la lectrice attend leurs retrouvailles ?

Les élèves utilisent également un registre descriptif en soulignant l'attitude concentrée de la *femme en bleu* qui prend connaissance de l'information portée par la lettre.

La médiation artistique permet aux élèves de mettre en relief des idées-forces qui traduisent leur rencontre avec l'œuvre telles que : le voyage, le départ, la communication, l'attente, la concentration, l'information, les retrouvailles, le retour.

Capacité à formuler une question philosophique

Les élèves réussissent à construire les questions philosophiques suivantes :

- *La concentration est-elle une qualité ?*
- *Vaut-il mieux être actif, agir ou attendre ?*
- *Un voyage, est-ce que c'est important ?*
- *Pourquoi avons-nous besoin de communiquer ?*

Nous constatons que ces questions invitent à la réflexion selon trois angles de vue de leur interprétation de l'œuvre : celui des protagonistes de la scène, celui de l'action et celui de la relation.

Premièrement, les élèves suivent les protagonistes. D'une part, ils considèrent le personnage visible qui fait preuve de concentration en lisant une lettre, et questionnent cette attitude en termes de qualité. D'autre part, ils le comparent au personnage invisible, probablement parti en voyage, en se demandant si l'action est préférable à l'attente.

Deuxièmement, les élèves interrogent l'utilité d'une action spécifique, à savoir le voyage.

Et troisièmement, ils abordent la relation qui est mise en scène dans ce tableau en questionnant le besoin de communication.

Capacité à développer une intelligence collective et arborescente

Les élèves ont choisi cette dernière question qui donne lieu aux échanges suivants :

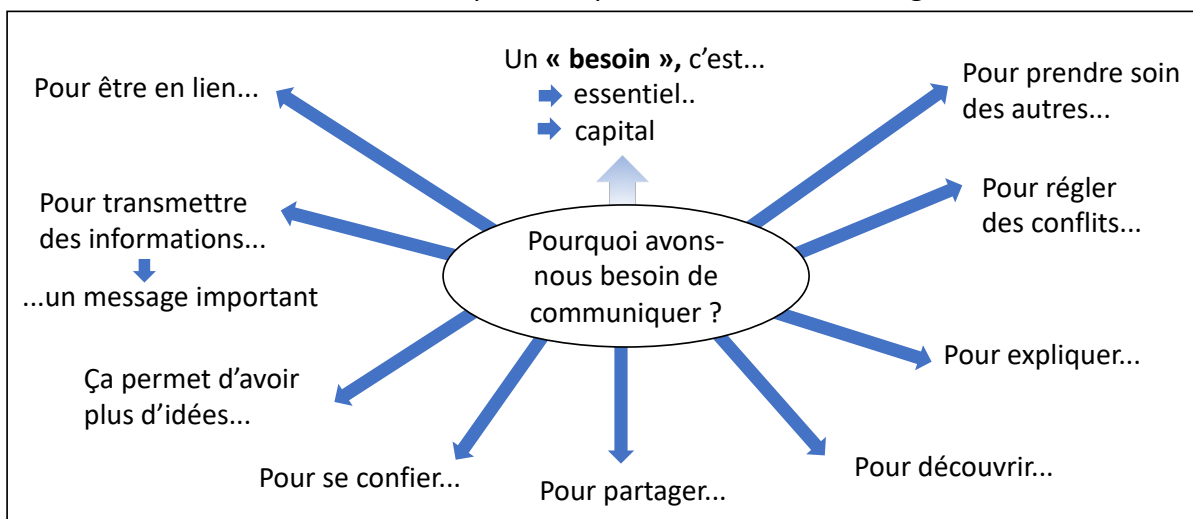


Fig.142 Carte heuristique de l'Atelier Philo de la classe pilote CM1- Phase perspective (19/01/2018) autour de la question "Pourquoi avons-nous besoin de communiquer ?".

Comme le montre cette cartographie, les élèves développent une réflexion philosophique en tant qu'ils considèrent la communication comme un besoin existentiel.

Capacité à prendre la parole et à (se) questionner

Nous observons que les élèves prennent la parole en multipliant les explications de leur besoin de communiquer. De fait, ils enrichissent la pensée collective et ouvrent des pistes d'investigation à travers un kaléidoscope de situations réelles.

Ainsi ils inventorient, au fil de leur conversation, différentes visées de communication allant du plus intime *pour se confier*, au plus lointain *pour découvrir* par exemple.

Capacité à structurer la problématisation

D'ailleurs il apparaît que les élèves structurent leur questionnement selon une problématique *intérieure vs extérieure*, et non pas *émetteur vs récepteur*. De la sorte, communiquer permet de véhiculer le regard que l'on porte aussi bien au plus près de soi qu'au plus loin de soi.

Un schéma de problématisation pourrait figurer la communication comme un aller-retour entre l'intérieur et l'extérieur de soi, entre l'intime et l'inconnu, mais aussi du plus secret au plus partagé, alternant un effet intrascopique et un effet télescopique.

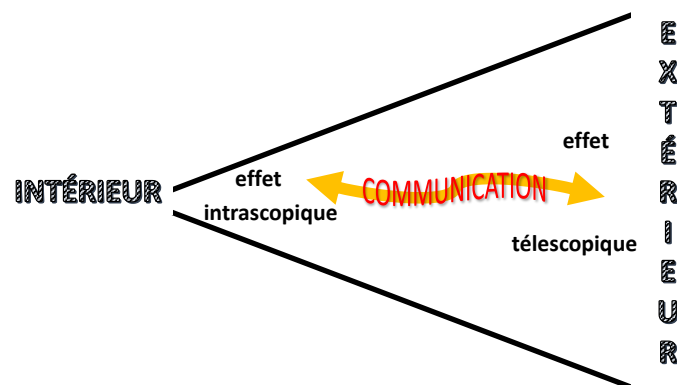


Fig.143 Exemple de schéma de problématisation autour de la question "Pourquoi avons-nous besoin de communiquer ?"

Capacité à décliner la question et à la mettre en perspective

Nous constatons que les élèves sont capables d'envisager plusieurs fonctions de la communication. En effet, ils déclinent leur exploration de la question en termes de relation, d'information, d'introspection, de soin, d'explication, d'investigation, de partage, de confiance.

Au final, une des perspectives potentielles de cette investigation pourrait s'intéresser à la pertinence de la communication dans la mesure où les élèves la déterminent comme un besoin essentiel. D'une part, l'on pourrait explorer à l'inverse les conséquences d'une absence de communication. D'autre part, il serait judicieux d'approfondir le point de vue choisi par les élèves en explicitant les conditions nécessaires pour qu'une communication s'établisse véritablement entre des êtres vivants.

b- Atelier carto

Le fond de carte s'inspire non seulement de l'œuvre-support mais également de motifs récurrents dans l'univers esthétique de Vermeer (voir Annexe XI). D'une part, les dessins de la table, du coffre à bijoux, d'un collier de perles, de la lettre, d'une chaise et de la carte murale

se réfèrent à la scène représentée. D'autre part, les éléments de la fenêtre et du rideau, si caractéristiques du peintre hollandais, complètent le fond de carte.



Fig.144 Philocarte de l'atelier "Pourquoi avons-nous besoin de communiquer ?"

Capacité à identifier des concepts d'ordre concret et des concepts d'ordre abstrait

À partir de ce fond de carte, les élèves réussissent aisément à nommer les concepts d'ordre concret tels que : *bijoux, coffre, fenêtre, continent, lettre, chaise, île, table, mer, rideau*.

De même, ils sont capables de relever les concepts d'ordre abstrait mobilisés dans l'atelier Philo tels que : *voyage, communication, attente, information, découverte, explication, lien, transmission, partage, confiance*.

Capacité à construire des métaphores *in praesentia*

Les élèves parviennent à construire et à justifier les métaphores suivantes :

- *le coffre de la confiance* (sert à ranger, à cacher)
- *la fenêtre de la découverte* (issue, ouverture)
- *le continent de la communication* (vaste)
- *la lettre de l'information* (transmission d'un message)
- *la chaise de l'attente* (sert à se poser)
- *l'île du voyage* (en retrait)
- *la table du partage* (stable, permet de poser)
- *la mer de la transmission* (ça bouge, ça varie)
- *le rideau de l'explication* (permet d'ouvrir et de découvrir)
- *les bijoux du lien* (précieux, alliance)

Nous observons que la grande majorité des expressions sont bien des métaphores *in praesentia* relevant de l'analogie à l'exception de *la lettre de l'information* qui est fondée sur une association d'idées.

c- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support

Les résultats montrent que les élèves orientent leur questionnement vers une des pistes potentielles de réflexion concernant "la lecture et implicitement l'écriture, à travers leurs multiples fonctions telles que la correspondance, la communication, le lien, la connaissance" (voir Annexe XI). Ils s'interrogent plus spécifiquement sur ce que permet la communication en général et dégagent ainsi quelques-unes de ses nombreuses finalités.

Nous constatons que la transposition cartographique s'accorde à la problématisation de la communication développée par les élèves : une transposition qui articule le plus proche au plus lointain de soi. En effet, elle s'organise de façon duelle entre un premier plan qui met en scène la dimension intérieure de la communication avec la suggestion du partage, d'un lien précieux (lettre, bijoux notamment) et l'arrière-plan qui représente sa dimension extérieure avec l'évocation du voyage, d'une ouverture sur le monde (carte murale et fenêtre).

Par ailleurs, les élèves traduisent métaphoriquement leurs idées sur la communication selon un canevas conceptuel relevant à la fois de l'intime à travers ses manifestations (*confiance, partage, lien*), du lointain et de ses conséquences (*voyage, découverte, attente*) et enfin de l'échange (*communication, information, explication, transmission*).

5- Autour de "Le déjeuner dans le jardin" (Monet, XIX^e s.)

a- Atelier Philo

Capacité à considérer l'œuvre-support

Les élèves sont sensibles aux personnages représentés et à l'atmosphère qui se dégage de ce tableau (voir Annexe XI). Ainsi la rencontre avec l'œuvre s'organise autour des notions de *tranquillité, bonheur, sérénité, enfant* par extension *enfance, adulte* et *famille*.

Capacité à formuler une question philosophique

À partir de ces concepts, les élèves réussissent à construire les questions philosophiques suivantes :

- *Peut-on être toujours tranquille ?*
- *Est-ce qu'une famille vit toujours dans le bonheur ?*
- *La sérénité est-elle toujours une bonne chose ?*
- *L'enfance est-elle innocente ?*
- *L'enfant redoute-t-il d'être adulte ?*

Nous constatons que les élèves interrogent les limites du réel concernant certaines idées reçues comme celle du bonheur qui serait inhérente à la vie de famille.

Ils reconsidèrent également des lieux communs en prenant à revers certaines affirmations. Ainsi ils élaborent un questionnement paradoxal au sujet de la sérénité qui pourrait ne pas être "une bonne chose" ou de l'innocence de l'enfance.

Sur un autre plan, nous constatons qu'au travers des deux dernières questions, les élèves distinguent le terme *enfance* en tant qu'âge de la vie et le terme *enfant* en tant que sujet.

Capacité à développer une intelligence collective et arborescente

La conversation autour de la question choisie se déroule comme suit :

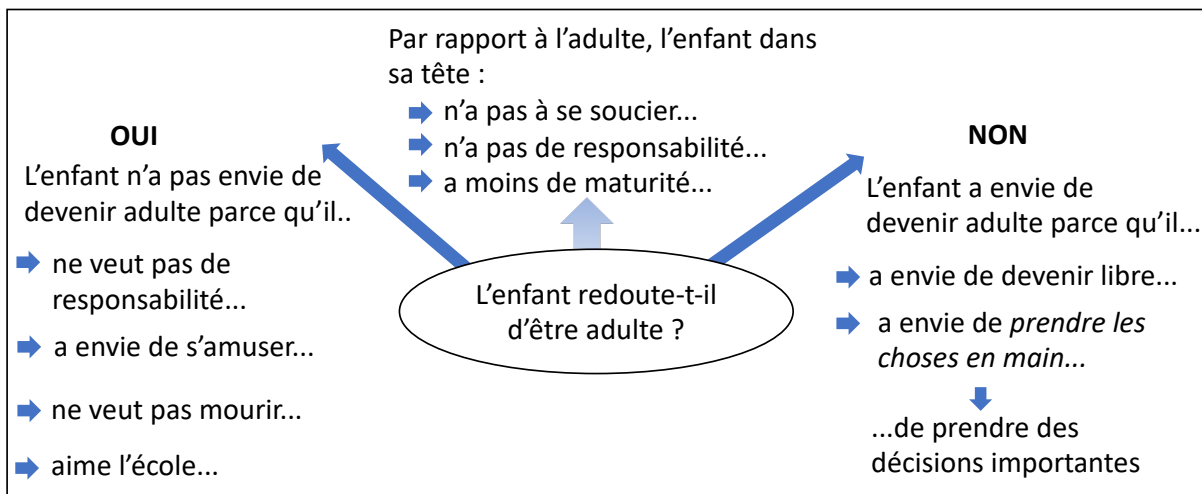


Fig.145 Carte heuristique de l'Atelier Philo *autour de la question* " L'enfant redoute-t-il d'être adulte ?"- Classe pilote CM1- Phase perspective (19/01/2018)

Nous observons que les élèves développent leur réflexion en ébauchant une approche thèse vs anti-thèse de la question.

Capacité à prendre la parole et à (se) questionner

Ils parviennent à compléter leurs idées en alternant leurs réponses entre le versant "enfant" et le versant "adulte".

De sorte que les élèves s'interrogent en miroir et déploient leur questionnement selon le rapport au temps, à la raison et à l'émancipation. D'une part, ils expliquent l'appréhension de devenir adulte par la peur de la finitude. D'autre part, ils attribuent à l'enfant un désir d'insouciance et un goût de jeu qui s'opposeraient au sens des responsabilités de l'adulte et à sa capacité de décision. Et enfin, ils associent la notion de liberté à l'adulte considérant implicitement l'enfant comme un être dépendant, qui aurait de surcroît une appétence pour l'apprentissage en tant qu'être en devenir.

Capacité à structurer la problématisation

Il apparaît que les élèves mettent en tension leur questionnement autour de *l'envie de devenir adulte*. En mettant en balance ce qui ne donne pas envie et ce qui donne envie de devenir adulte, ils dégagent des spécificités du sujet enfant et du sujet adulte.

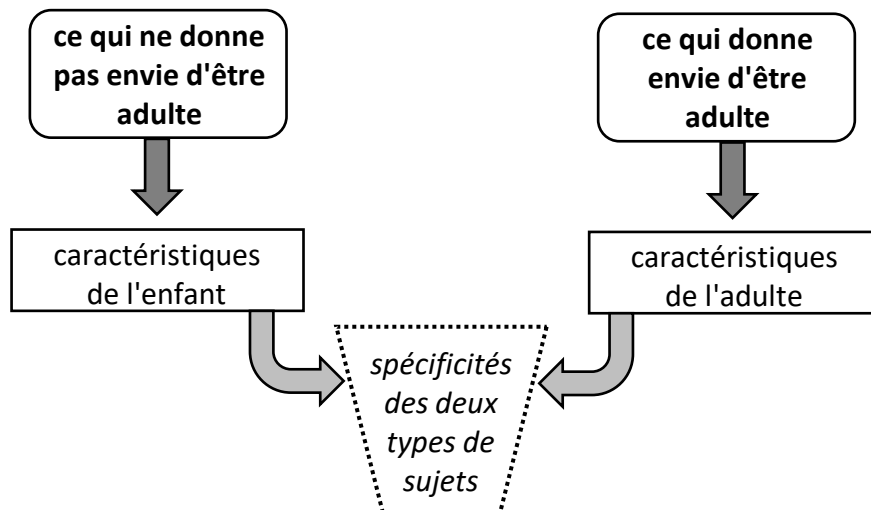


Fig.146 Exemple de schéma de problématisation
autour de la question " L'enfant redoute-t-il d'être adulte ?"

Capacité à décliner la question et à la mettre en perspective

Au final, les élèves proposent un double focus à partir de cette question qui aboutit à caractériser le sujet enfant en termes d'insouciance, de jeu, de vie, d'apprentissage et le sujet adulte en termes de liberté et de capacité à assumer, à décider.

En perspective, on pourrait se questionner sur le fait que ces critères concernent aussi bien les adultes que les enfants selon leur degré et le contexte de leur développement. Par exemple, le goût de l'apprentissage est lié à un besoin de connaissance, de compréhension qui peut se déployer durant toute une vie. De même, la capacité à assumer ses actes renvoie à un principe éthique qui n'est pas toujours corrélé à l'âge du sujet.

Une autre piste d'investigation pourrait explorer une contradiction potentielle entre la liberté de l'adulte et le poids de ses responsabilités.

Enfin, une autre perspective de réflexion pourrait s'attacher à déterminer à partir de quel âge on est considéré comme adulte alors qu'une maturité physique peut être atteinte avant une maturité mentale ou intellectuelle. Et par là-même, il serait alors pertinent d'investiguer le concept d'adolescence.

b- Atelier carto

Le fond de carte se réfère directement à des éléments de l'œuvre-support en représentant au premier plan : une table sur laquelle se trouvent de la vaisselle et une coupe de fruits, un banc accolé à la table, des jouets sur le sol et un arbuste en pot. À l'arrière-plan, on distingue un massif de fleurs, une fenêtre de la maison et un arbre fruitier.



Fig.147 Philocarte de l'atelier "L'enfant redoute-t-il d'être adulte ?"

Capacité à identifier des concepts d'ordre concret et des concepts d'ordre abstrait

Les élèves reconnaissent facilement les concepts d'ordre concret qui désignent les dessins du fond de carte tels que : *banc, table, cafetière, fruits, jeux, fleurs, arbre, arbuste* et *fenêtre*.

De même, ils réussissent à dégager les concepts d'ordre abstrait utilisés lors de leurs échanges en vue d'une correspondance avec les mots concrets : *tranquillité, bonheur, décisions, liberté, famille, insouciance, enfance, responsabilités* et *protection*.

Capacité à construire des métaphores *in praesentia*

Les élèves sont capables d'élaborer et d'argumenter les métaphores *in praesentia* suivantes :

- *le banc de la tranquillité* (repos)
- *les fruits du bonheur* (résultat)
- *la cafetière des décisions* (contenir)
- *la fenêtre de la liberté* (ouverture sur le monde)
- *l'arbre de la famille* (ça grandit, ça se développe, ça nourrit)
- *l'arbuste de l'insouciance* (on est petit)
- *les jeux de l'enfance* (s'amuser)
- *les fleurs des responsabilités* (changement)
- *la table de la protection* (c'est fixe, stable)

Nous constatons qu'elles relèvent toutes de l'analogie à l'exception de deux métaphores qui renvoient à une relation d'association : *le banc de la tranquillité* et *les jeux de l'enfance*.

c- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support

Nous observons que la réflexion des élèves s'inscrit dans une des pistes potentielles d'investigation qui concerne "les différents statuts de l'être selon qu'il est enfant ou adulte, au sein de la famille et/ou de la société" (voir Annexe XI). Plus précisément, ils problématisent le passage du statut d'enfant à celui d'adulte. De fait, les élèves abordent cette question sous l'angle de l'appréhension de devenir adulte, et ébauchent un *distinguo* entre les deux statuts en explicitant leur attrait respectif.

Enfin, les élèves réussissent à transposer métaphoriquement leurs idées à travers un canevas conceptuel qui relève d'une action (*décisions, responsabilités, protection*), d'un état (*tranquillité, bonheur, liberté, insouciance, enfance*), et d'un lien structurel (*famille*).

6- Autour de "La chambre de Van Gogh à Arles" (Van Gogh, XIX^e s.)

a- Atelier Philo

Capacité à considérer l'œuvre-support

Les élèves abordent l'œuvre (voir Annexe VI) sous un angle descriptif qui est facilité par le grand nombre d'éléments qui y sont représentés. Ils se livrent ainsi à une forme d'inventaire qui se compose d'objets très simples allant du lit, à des chaises en passant par une fenêtre et des portes mais aussi par une table, une carafe, des vêtements suspendus ou encore un miroir et des tableaux sur les murs.

Les élèves remarquent également qu'il n'y a personne dans la chambre et qu'elle est plutôt bien rangée. L'atmosphère harmonieuse qui s'en dégage leur fait penser à un refuge.

Capacité à développer une intelligence collective et arborescente

Les élèves élaborent leurs idées de la façon suivante :

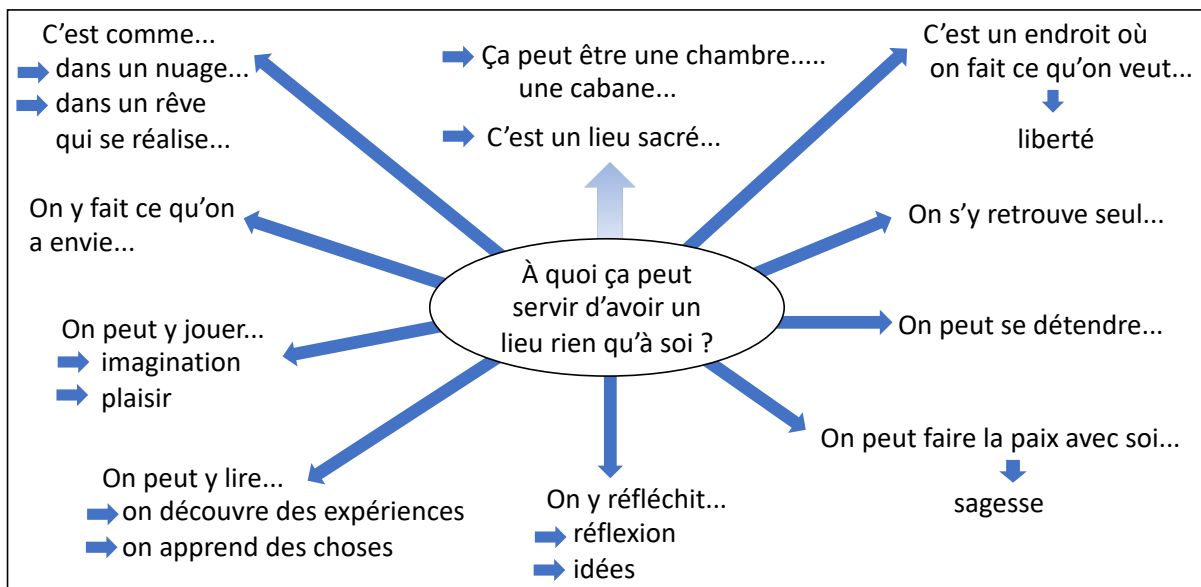


Fig.148 Carte heuristique de l'Atelier Philo de la classe pilote CM1- Phase perspective (09/03/2018) autour de la question "À quoi ça peut servir d'avoir un lieu rien qu'à soi ?".

Capacité à prendre la parole et à (se) questionner

Nous constatons que les élèves enchaînent leurs idées avec fluidité et complètent celles des autres en les précisant, en les généralisant ou en les extrapolant.

Ils sont capables de s'interroger autour de l'idée de "lieu rien que pour soi" au prisme de leurs expériences de vie. Ils cherchent ainsi à définir ce type de lieu concrètement sur le plan de l'espace (*chambre, cabane*) mais aussi à caractériser ce qu'il représente (*lieu sacré*) et à le décrire par des sensations (*c'est comme ...dans un nuage, dans un rêve qui se réalise*).

Les élèves questionnent ensuite les modalités d'usage de ce lieu (*on s'y retrouve seul* par exemple) et les activités possibles (le jeu, la lecture et la réflexion entre autres).

Capacité à structurer la problématisation

Les élèves développent leurs idées en choisissant le "et" et non le "ou". De sorte que leur approche tend vers une pensée complexe car ils n'opposent pas des finalités qui peuvent sembler paradoxales.

Ainsi ils déploient la polyvalence de ce type de lieu, à la fois propice à un retour sur soi (*comme dans un nuage, rêve, faire la paix avec soi, seul*) et à une ouverture sur le monde (*découvrir des expériences ou apprendre des choses, liberté, envie*), mais aussi relevant par ailleurs du sensible (*imagination, plaisir, détente*) comme du rationnel (*réflexion, idées, sagesse*).

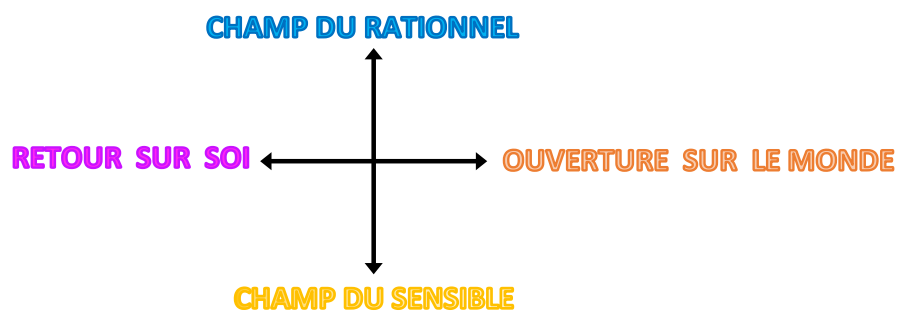


Fig.149 Exemple de schéma de problématisation autour de la question "À quoi ça peut servir d'avoir un lieu rien qu'à soi ?".

Capacité à décliner la question et à la mettre en perspective.

Les élèves parviennent à décliner leur investigation en faisant des allers-retours selon les axes qui structurent cette problématisation articulant intériorité et altérité, introspection et exploration de l'autre ou de l'ailleurs, imagination et réflexion, émotion et raison. De la sorte, ils amorcent un dialogue intérieur qui peut les mener à "penser (leur) vie et vivre (leur) pensée" pour reprendre la définition de l'acte de philosopher selon Comte-Sponville (2001, p.763).

Leur réflexion peut ouvrir une perspective sur le rapport au réel. Car malgré les apparences, un *lieu rien qu'à soi* n'est pas seulement un lieu à part : c'est aussi un lien avec le réel. De fait, ce type de lieu génère une augmentation du réel en tant qu'il facilite l'intersection d'une *pensée critique*, d'une *pensée créative* et d'une *pensée vigilante* selon la terminologie de Lipman (2011).

Une autre perspective pourrait se développer en référence à "*Une chambre à soi*" de Virginia Woolf (1931). Dans cet essai, l'auteur démontre en quoi un lieu à soi est en particulier une des clefs de l'émancipation des femmes pour créer. L'espace devient un moyen, un point d'ancrage pour s'émanciper du collectif, de la confusion, des conditionnements car un lieu pour soi se conjugue à un temps pour soi. Si l'on généralise la problématique de Woolf, un questionnement pourrait explorer dans quelle mesure trouver sa place au monde commence par construire sa place intérieure, identifier sa singularité, élaborer sa façon de penser, déterminer son mode d'expression et de relation.

Si l'on approfondit la réflexion déjà menée en exagérant ce versant de la question, il peut être judicieux de distinguer cette solitude constructive d'un isolement, d'un repli sur soi qui pourrait générer un comportement asocial.

Enfin, une investigation pourrait aborder l'autre versant de la question, c'est-à-dire l'absence de *lieu rien que pour soi*. Que se passe-t-il si l'on ne dispose pas matériellement de lieu de cette sorte ? Ou si à l'inverse, l'on dispose d'un lieu que l'on n'investit pas. De quoi cela dépend-il ? En quoi un lieu pour soi devient-il nécessaire ? Peut-on s'en passer ? Par quoi et comment le remplacer ?

b- Atelier carto

Le fond de carte simplifie la structure générale de l'œuvre-support en réduisant le nombre d'éléments représentés. Ainsi l'architecture de la chambre, outre les murs, se limite à une porte et une fenêtre. Son mobilier se compose d'un lit, d'une chaise et d'une table sur laquelle on distingue quelques pièces de vaisselle. Enfin, sa décoration essentiellement murale se résume à deux tableaux et un miroir.



Fig.150 Philocarte de l'atelier "À quoi ça peut servir d'avoir un lieu rien qu'à soi ?"

Capacité à identifier des concepts d'ordre concret et des concepts d'ordre abstrait

Les élèves nomment facilement les concepts d'ordre concret tels que : *le mur, le lit, la chaise, la porte, la fenêtre, le miroir, les tableaux, la table, le sol, le verre, la carafe.*

Par ailleurs, ils parviennent à relever les concepts d'ordre abstrait mentionnés sur la carte heuristique de l'atelier Philo : *la détente, la paix, la solitude, la liberté, la réflexion, le plaisir, l'imagination, les idées, la sagesse, l'envie, la découverte.*

Capacité à construire des métaphores *in praesentia*

Les élèves sont capables de composer des métaphores et de justifier la correspondance entre les concepts en présence :

- *le lit de l'imagination* (rêve, sommeil)
- *la chaise de la solitude* (unique, une seule place)
- *la porte de la découverte* (passage)
- *la fenêtre de la liberté* (ouverture)
- *le miroir de la réflexion* (recherche, permet de *se regarder* par rapport aux idées ou au corps)
- *le sol de la sagesse* (appui)
- *les tableaux des idées* (message)
- *la table de la paix* (stable, ça permet de poser des choses ou des accords)

Nous observons que toutes les métaphores sont de type *in praesentia* et qu'elles relèvent de l'analogie.

c- Approche philocartographique

Au final, les élèves parviennent à une transposition métaphorique de leurs réflexions à travers un canevas conceptuel en termes de modalités d'usage (*solitude, liberté*), de moyens (*réflexion, idées, imagination*), et de finalités (*découverte, sagesse, paix*).

7- Autour de "Reproduction interdite" (Magritte, XX^e s.)

a- Atelier Philo

Capacité à considérer l'œuvre-support

Les élèves rencontrent cette œuvre-support (voir Annexe VI) à partir de l'objet miroir. Ils soulignent en effet l'étrangeté de ce tableau dans le sens où le reflet du miroir montre le personnage de dos et non de face.

Les élèves évoquent une inversion de l'image attendue, c'est-à-dire que le reflet du personnage qui se regarde dans le miroir devrait le montrer de face. Ils interprètent ce reflet en principe impossible avec l'idée que les apparences ne permettent pas vraiment de se connaître. Pour eux, l'apparence, comme le reflet du miroir, ne renvoie qu'une *image physique* et non la réelle personnalité.

Cette médiation artistique fait émerger un réseau de mots-clés que les élèves articulent au fil de leurs échanges : *miroir, reflet, ressembler, réalité inversée, image physique, caractère, intérieur, connaître, apparences*.

Capacité à formuler une question philosophique

À partir de ces idées-forces, les élèves réussissent à élaborer les questions philosophiques suivantes :

- *Un miroir montre-t-il vraiment le reflet de notre personnalité ?*
- *Est-ce que les apparences sont importantes pour les autres ?*
- *Est-ce qu'on peut connaître quelqu'un à partir de son apparence ?*

Nous constatons que les trois questions sont fermées. Cependant la première comporte une forme inductive avec l'emploi de l'adverbe "vraiment" comme nous le verrons dans la section suivante.

D'une certaine façon, les élèves interrogent le réel à travers la métaphore du miroir.

Ainsi la première question concerne le rapport à la vérité en demandant si les apparences sont forcément conformes à la réalité d'une personnalité.

Par ailleurs, la deuxième question aborde la dimension sociale des apparences qui peuvent jouer un rôle aussi bien de laissez-passer que de repoussoir, et donc faciliter comme empêcher un sentiment d'appartenance, induire une reconnaissance plutôt qu'une connaissance.

Quant à la troisième question, elle invite justement à investiguer le rapport à la connaissance que l'on peut établir ou pas à en fonction de l'apparence d'une personne.

Capacité à développer une intelligence collective et arborescente

Les échanges des élèves s'organisent de la façon suivante :

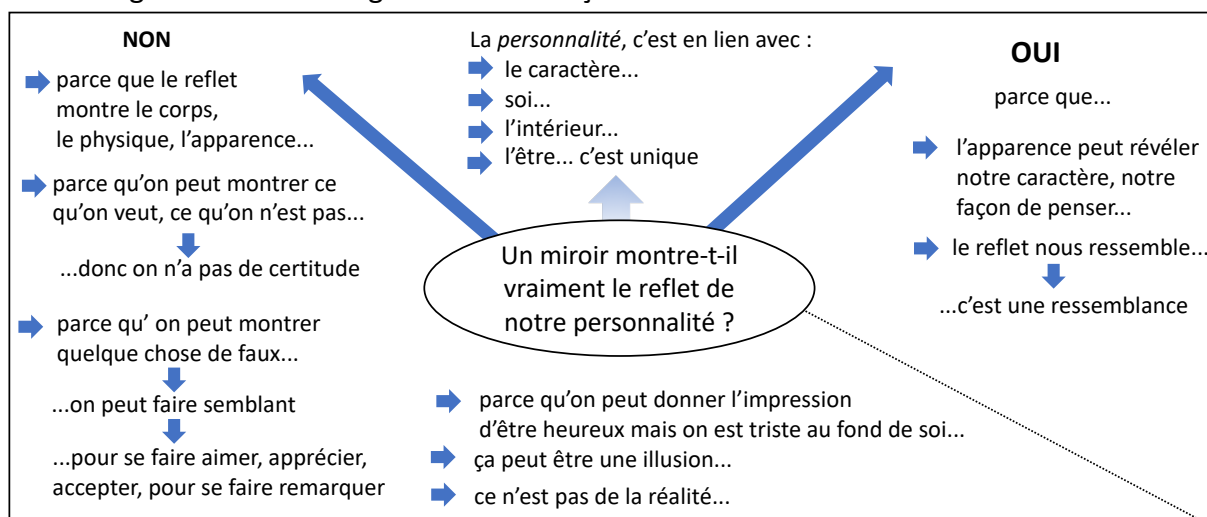


Fig.151 Carte heuristique de l'Atelier Philo – *Un miroir montre-t-il vraiment le reflet de notre personnalité ?* Classe pilote CM1- Phase perspective (09/03/2018)

Nous observons que le caractère inductif de la question se révèle dans le développement asymétrique de la réflexion. En effet, l'adverbe "vraiment" porte ici une valeur de doute et oriente nettement les discutants vers une recherche d'arguments et d'exemples sur le versant négatif de la réponse.

Capacité à prendre la parole et à (se) questionner

Les élèves participent de façon dynamique aux échanges nourris par une expérience tangible de la question des apparences.

De fait, ils enchaînent les pistes d'investigation, les distinctions et les exemples avec pertinence même si l'on note une vision largement homogène des idées.

Capacité à structurer la problématisation

Dans cet atelier, les élèves problématisent le rapport au réel à travers le concept d'apparence. Ils remettent en question la corrélation généralement admise entre tangible et réel d'une part, et entre intangible et illusion d'autre part.

En considérant le réel au filtre de l'apparence, ils soulignent implicitement le paradoxe entre l'apparence d'un corps, objet pourtant tangible, et son impossibilité à révéler le caractère, la personnalité ou l'état d'âme d'une personne.

Capacité à décliner la question et à la mettre en perspective

Les élèves investiguent la question à la fois du point de vue la personne qui perçoit, et de point de vue de celle qui est perçue. Ils déclinent ainsi leur questionnement sur la fiabilité de la perception et sur l'ambiguïté de l'apparence, en cas de dissimulation ou de falsification par exemple.

En termes de perspective, il serait possible de questionner les moyens pour savoir si ce que l'on voit est bien réel en envisageant des pistes telles que l'observation, la remise en question, l'esprit critique, le doute, la vérification, la prudence plutôt que la méfiance mais aussi la capacité à changer de point de vue.

Une autre perspective pourrait concerner la question des préjugés en s'interrogeant notamment sur la notion de *première impression* ou d'*idées reçues*. Ce qui pourrait mener à la prise de conscience de l'élaboration d'un jugement en général.

Enfin, cette réflexion pourrait se demander en quoi ce que nous percevons dépend de nos propres attentes, et questionner ainsi l'effet d'une projection de soi dans le regard porté sur l'autre. Symétriquement, se pose aussi l'idée d'une vigilance par rapport à soi-même en tant que personne observée afin de questionner certains conformismes sur le plan vestimentaire, langagier ou comportemental entre autres, et éventuellement de s'en s'émanciper.

b- Atelier carto

Le fond de carte se réfère directement à la composition de l'œuvre-support avec la silhouette centrale d'une personnage vu de dos et, face à lui, un miroir renvoyant une mise en abyme de reflets.

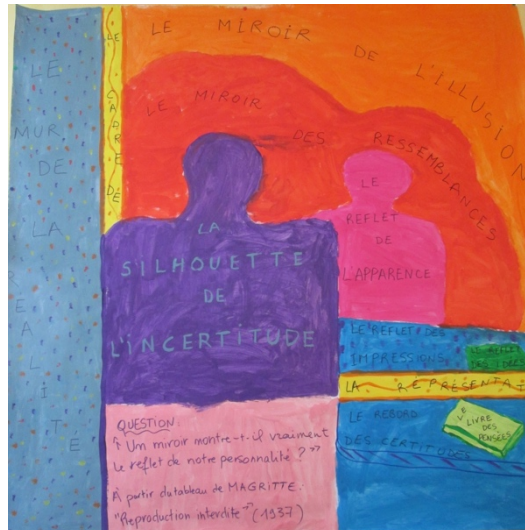


Fig.152 Philocarte de l'atelier "Un miroir montre-t-il vraiment le reflet de notre personnalité ?"

Capacité à identifier des concepts d'ordre concret et des concepts d'ordre abstrait

Les élèves sont capables d'identifier les concepts d'ordre concret qui désignent les éléments dessinés sur le fond de carte tels que : *la silhouette, le reflet, le rebord, le livre, le mur, le cadre, le miroir.*

Par ailleurs, ils relèvent les concepts d'ordre abstrait qu'ils ont mobilisés au fil de leur réflexion tels que : *l'incertitude, l'apparence, les pensées, les idées, l'illusion, l'impression, la représentation, les certitudes, les ressemblances, la réalité, le caractère, la personnalité, l'intérieur.*

Capacité à construire des métaphores *in praesentia*

Les élèves réussissent à construire les expressions métaphoriques suivantes :

- *la silhouette de l'incertitude* (pas précis, imprécis)
- *le livre des pensées* (mots)
- *le miroir de l'illusion* (c'est faux, ce n'est pas réel)
- *le rebord des certitudes* (on peut s'appuyer dessus)
- *le miroir des ressemblances* (c'est presque pareil)
- *le reflet de l'apparence* (ce n'est pas réel)
- *le mur de la réalité* (ça permet de tenir, de soutenir, de construire)
- *le cadre de la représentation* (ça permet de contenir, ça englobe)
- *le reflet des idées* (c'est virtuel)
- *le reflet de l'impression* (ce n'est pas la réalité)

Nous constatons que les élèves sont capables d'élaborer et d'argumenter des métaphores *in praesentia* relevant toutes de l'analogie.

c- Approche philocartographique

En définitive, les élèves organisent la métaphorisation de leurs idées selon un canevas conceptuel qui articule ce qui relève de la perception (*ressemblance, impression, apparence, illusion, représentation*), du jugement (*incertitude, certitude*), du tangible (*réalité*) et de l'intangible (*pensées, idées*).

8- Autour de "The hidden life within" (Penone, XX^e s.)

a- Atelier Philo

Capacité à considérer l'œuvre-support

Cette dernière œuvre de l'expérimentation est emblématique de l'*Arte povera*, à la fois très simple, concrète et plus abstraite que les œuvres figuratives perçues comme plus narratives par les élèves. Alors que dans les ateliers précédents, les élèves s'imaginaient une histoire autour de la scène représentée, dans celui-ci une élève a fait dériver le sujet du récit sur l'artiste. De sorte que les élèves se sont exprimés sur autre chose que le message de l'artiste, comme les conditions de son travail artistique ou de sa démarche créative au cœur de la nature.

Pour autant, ils décrivent facilement la composition de cette œuvre en remarquant qu'un arbre miniature est sculpté à l'intérieur d'un énorme tronc.

Ainsi au-delà de l'idée de nature qu'ils avancent, c'est la traduction du titre de la sculpture ("La vie cachée à l'intérieur") qui leur inspire plusieurs réflexions. Ainsi la mise en abyme que présente cette œuvre évoquent pour eux un rapport au temps, à la mémoire, aux origines.

De plus, ils établissent des liens entre la mémoire qui est à l'intérieur de nous et les moments de vie que l'on garde en souvenirs. Ils comparent la mémoire qui augmente au cours de la vie à un arbre qui pousse.

Au fil de cette médiation artistique, les élèves établissent un réseau de concepts tels que : *nature, origine, racines, mémoire, intérieur, caché, vie, mort, croissance, jeunesse, vieillesse.*

Capacité à formuler une question philosophique

À partir de ces concepts, les élèves proposent une question philosophique, "*Est-ce que la mémoire grandit avec nous ?*", qui fait l'unanimité. Cette interrogation résulte à la fois de leur rencontre avec cette image d'art et de leur capacité à universaliser la portée de l'œuvre.

Capacité à développer une intelligence collective et arborescente

Les élèves développent leur réflexion comme le montre la carte ci-dessous :

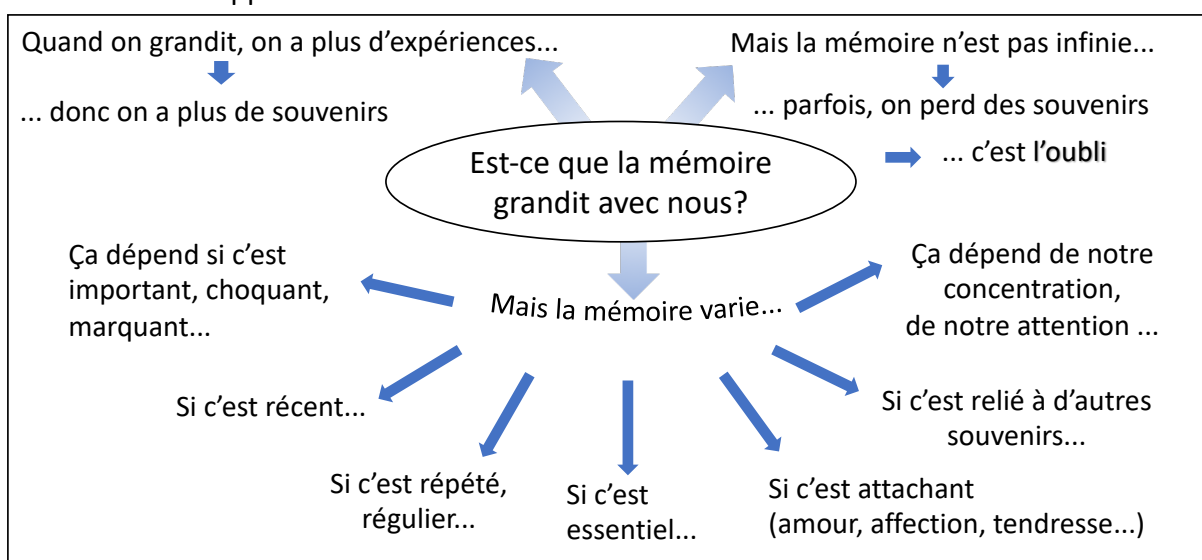


Fig.153 Carte heuristique de l'Atelier Philo autour de la question "Est-ce que la mémoire grandit avec nous ?"- Classe pilote CM1- Phase perspective (18/03/2018)

Capacité à prendre la parole et à (se) questionner

Nous observons que les élèves parviennent aisément à compléter les idées des autres discutants, notamment quand ils examinent avec précision les différentes circonstances qui peuvent faire "varier" la mémoire.

Capacité à structurer la problématisation

Il s'avère que les élèves considèrent la mémoire sous l'angle du temps puis ils tirent le fil du contexte qui peut influencer la formation de la mémoire.

Ils partent d'un déterminisme naturel qui suit l'expérience de la vie dans sa durée et sa limite, et relativisent cette approche en investiguant la dimension circonstancielle et donc variable de la mémoire.

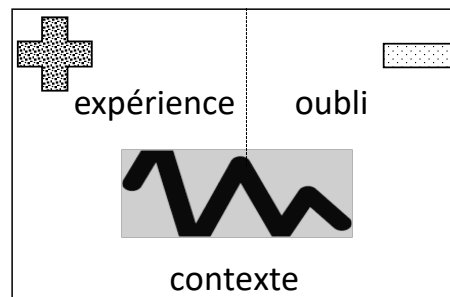


Fig.154 Exemple de schéma de problématisation autour de la question "Est-ce que la mémoire grandit avec nous ?"

Capacité à décliner la question et à la mettre en perspective

Premièrement, les élèves encadrent leur réflexion en posant, d'un côté, une corrélation entre le développement de la mémoire et le déploiement de l'existence dans sa durée. Et d'un autre côté, en soulignant la limite de la mémoire avec la notion d'oubli. Deuxièmement, ils déclinent les différentes variables qui peuvent intervenir dans le processus de la mémoire.

En termes de perspective, il serait possible de reconsidérer la portée de l'œuvre en explorant la transversalité des âges de la vie, et notamment la part d'enfance qui subsiste en chaque personne quel que soit son âge.

Une autre investigation pourrait être menée à partir de cette sculpture en questionnant ce qui rapproche les humains d'autres êtres tels que les végétaux, en particulier la force vitale qui anime chaque être, et en quoi la vie est cachée à l'intérieur de la matière.

b- Atelier carto

Le fond de carte s'inspire de l'œuvre-support avec le dessin d'un large tronc qui se ramifie en multiples branches. Cette figure centrale est complétée par des éléments naturels encadrant l'arbre comme un arc-en-ciel dans la partie supérieure, un ciel de nuit et un ciel de jour de part et d'autre, et de la pluie dans la partie inférieure. De plus, quelques motifs rehaussent le dessin de l'arbre tels que des feuilles, des fleurs, un fruit et un nid.



Fig.155 Philocarte de l'atelier "Est-ce que la mémoire grandit avec nous ?"

Capacité à identifier des concepts d'ordre concret et des concepts d'ordre abstrait

D'une part, les élèves parviennent à repérer facilement les concepts d'ordre concret qui structurent le fond de carte tels que : *tronc, branche, arc-en-ciel, jour, soleil, nuit, lune, étoile, pluie, nid, fruit, fleurs, feuilles*.

D'autre part, ils sont capables d'identifier les concepts d'ordre abstrait qu'ils ont utilisés lors de la médiation artistique et de la conversation philosophique comme *origine, mémoire, concentration, souvenir, essentiel, croissance, jeunesse, oubli*.

Capacité à construire des métaphores *in praesentia*

Les élèves réussissent à composer et justifier les métaphores nominales suivantes :

- *le tronc des origines* (matière solide au centre, endroit où tout s'attache)
- *l'arc-en-ciel de la mémoire* (multicolore, infini, ce n'est pas solide, illusion)
- *le jour de la concentration* (clair, lumière, on y voit)
- *la pluie des souvenirs* (l'eau qui tombe, liquide transparent, composite)
- *le nid de l'essentiel* (sorte de maison, construction fragile, qui protège, abri)
- *le fruit de la croissance* (c'est naturel, résultat d'une transformation)
- *les fleurs de la jeunesse* (se transforme, se développe)
- *les feuilles de l'oubli* (ça bouge, change, évolue, tombe)

c- Approche philocartographique

Finalement, les élèves déterminent la légende métaphorique de la philocarte à partir d'un canevas conceptuel qui conjugue des éléments définissant (*souvenirs, jeunesse, origines*), des facteurs facilitant (*concentration, croissance, essentiel*) et limitant (*oubli*) le processus de la mémoire.

II- RÉSULTATS GÉNÉRÉS HORS DES ATELIERS

Dans cette section, nous présentons les résultats des questionnaires conclusifs passés auprès des élèves. Premièrement, nous éclairons comment les élèves ont vécu cette expérience sur le plan des différentes activités proposées. Deuxièmement, nous explorons les effets de l'atelier en termes de questionnement philosophique. Troisièmement, nous présentons les résultats concernant la capacité à construire une métaphore vive.

1- Vécu de l'expérience

Nous observons que les différents ressentis de l'atelier s'organisent ainsi :

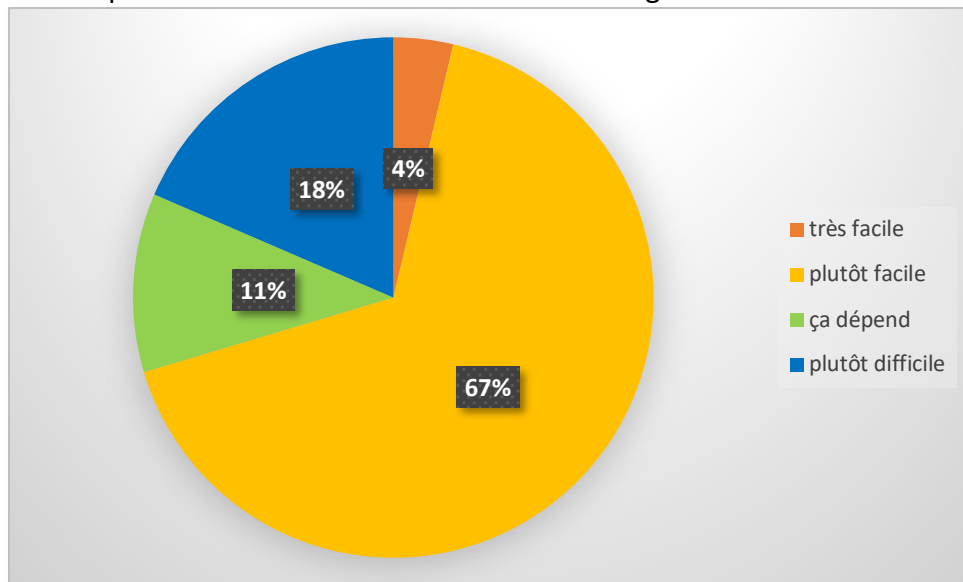


Fig.156 Proportions des différents ressentis de l'atelier P&C- Classe pilote-Phase perspective

Les résultats montrent qu'à une large majorité, les élèves ont trouvé aisée la pratique de l'atelier, à plus de 70% si l'on regroupe les ressentis "très facile" et "plutôt facile".

Quelques élèves situent leur ressenti entre les deux tendances *facile* vs *difficile*. Ils expliquent cette variation selon l'œuvre-support, les thèmes abordés ou la question choisie.

a -Types d'activité vécue comme "particulièrement facile" par les élèves

Afin de mieux comprendre cette impression, il est demandé aux élèves de préciser le type d'activité qu'ils ont trouvé de "particulièrement facile" comme le montre le graphique ci-dessous.

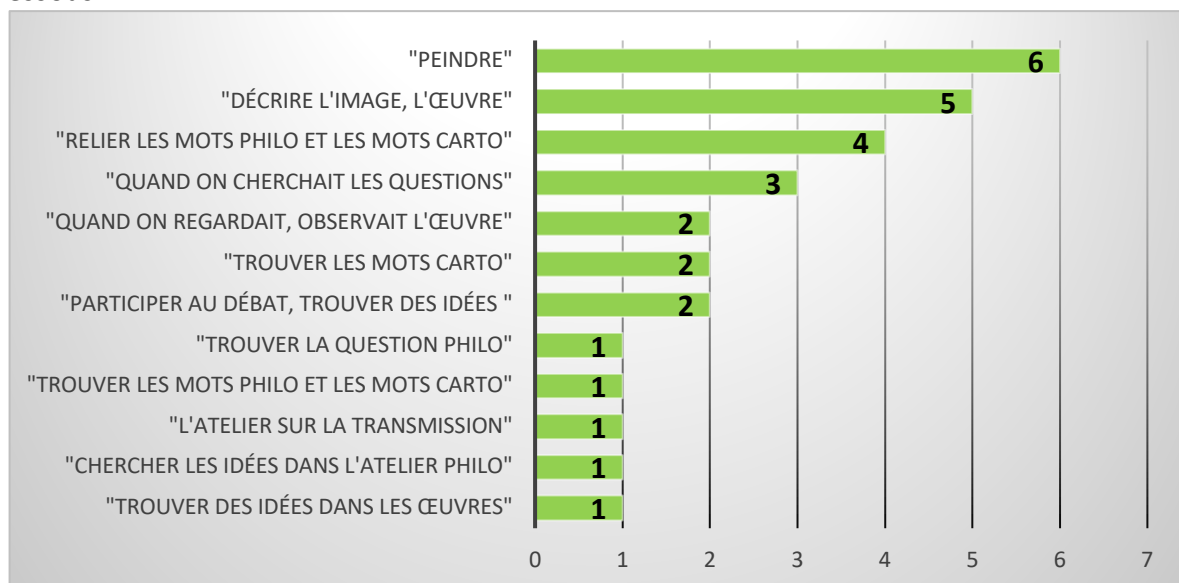


Fig.157 Types d'activité vécue comme "particulièrement facile" par les élèves (Classe pilote-Phase perspective)

Nous constatons que les activités les plus citées concernent la peinture de la carte, la

médiation artistique et la légende métaphorique.

L'activité considérée comme la plus facile est la peinture de la carte. Cette réponse sera précisée dans la section suivante car pour les élèves, la peinture est aussi l'activité qu'ils ont préférée comme nous le verrons.

La deuxième activité perçue comme facile correspond à la rencontre avec l'œuvre. Pour certains, cela s'apparente à une description de l'œuvre : "*c'est facile de repérer les choses, les objets dans les images*". Ce ressenti se trouve éclairé dans les réponses des élèves quand on leur demande s'ils ont apprécié l'entrée dans l'atelier par une œuvre d'art¹⁸⁴. Ainsi des élèves avancent notamment que : "c'est plus simple, visuellement je vois de quoi on va parler" ou bien "on pouvait mieux comprendre après, dans la discussion" soulignant ainsi la dimension visuelle de leur façon de penser.

Enfin, la troisième activité vécue avec facilité consiste à "relier les mots Philo et les mots Carto". Une élève explique dans le détail : "quand on associe les objets avec des émotions, des idées, c'est facile parce que c'est des objets qu'on connaît, du quotidien, qu'on voit et qu'on utilise souvent, et donc on peut facilement les définir". Il est troublant de retrouver ici le fondement du raisonnement développé par Lakoff et Johnson (1985) à propos de la construction métaphorique.

b-Types d'activité vécue comme "particulièrement difficile" par les élèves

À l'inverse, si l'on demande aux élèves l'activité qu'ils ont vécue comme "particulièrement difficile", la réponse la plus fréquente désigne la construction métaphorique et, dans une moindre mesure, la formulation d'une question philosophique.

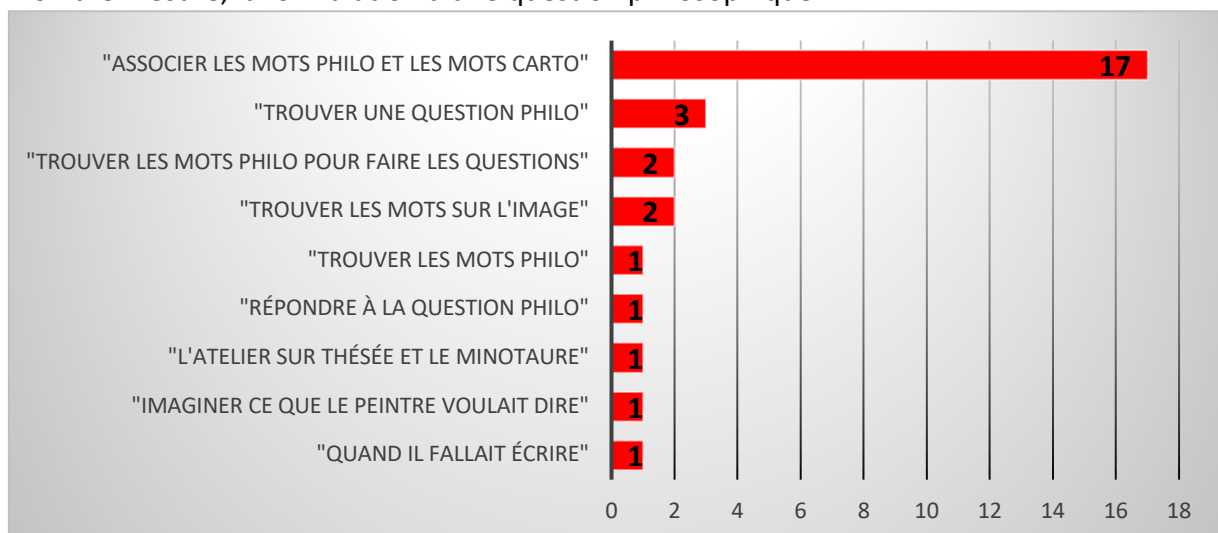


Fig.158 Types d'activité vécue comme "particulièrement difficile" par les élèves
(Classe pilote-Phase perspective)

Par rapport à la première activité, les élèves explicitent leur difficulté pour argumenter le lien entre les concepts ainsi : "des fois, on ne savait pas comment expliquer, formuler l'association" ou bien "parce qu'on ne trouvait pas de ressemblances, de points communs" ou encore "il faut trouver les correspondances pour un objet, des fois c'est simple, et des fois non". Une élève évoque sa confusion quand il s'agit de relier les mots Philo : "parce que je me disais qu'ils

¹⁸⁴ Voir Question 15 du Questionnaire conclusif en Annexe XVIII : *Pour revenir à l'atelier P&C, ça commence toujours par une œuvre d'art. Qu'est-ce que tu en penses ? Qu'est-ce que ça t'a apporté ? Ça t'a plu ? Comment tu l'expliques ?*

pouvaient aller partout, avec tous les mots Carto".

De fait, la complexité de la construction métaphorique se loge dans la pertinence des critères communs entre les deux concepts en présence. D'ailleurs, nous observons que les élèves combinent la notion d'*association* qui peut justifier de très nombreuses expressions et les notions de "ressemblance" ou de "points communs" qui encadrent plus rigoureusement une construction métaphorique. Ce glissement de définition contribue en grande partie au ressenti de difficulté. À ce sujet, nous renvoyons aux éléments d'explication développés dans l'analyse des résultats de l'année précédente.

La deuxième activité ressentie comme difficile concerne la formulation d'une question philosophique. Certains élèves avancent que "ça dépend des tableaux". De plus, il apparaît que la difficulté tient également à la capacité à dégager les concepts d'ordre abstrait, activité que les élèves désignent par "trouver les mots philo pour faire les questions". Ils expliquent ainsi que "des fois, on a du mal à trouver les idées principales, les mots philo car ils sont plus difficiles à définir avec des vrais adjectifs, sur le physique" que des objets.

c-Analyse des moments préférés de l'atelier par les élèves

Le moment le plus apprécié des élèves est majoritairement la peinture de la carte et dans une moindre proportion la conversation philosophique.

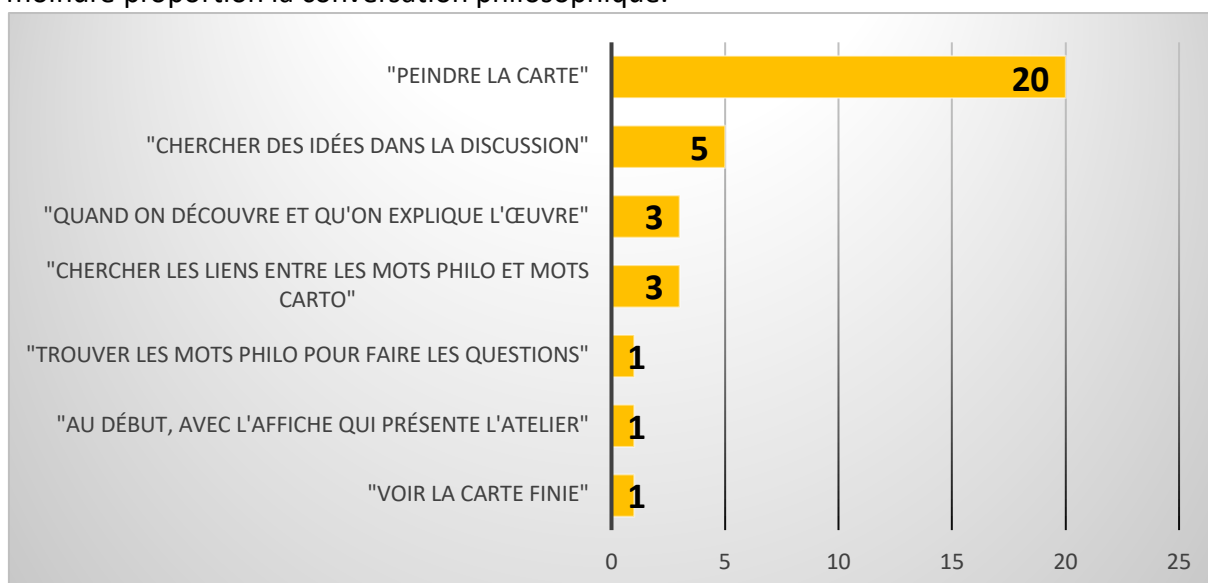


Fig.159 Activités préférées par les élèves en termes d'effectif (Classe pilote-Phase perspective)

Les élèves expliquent leur préférence pour la première activité en précisant que : "c'était bien, ça donne envie de continuer à peindre" ou bien "chacun avait le droit de peindre ce qu'il voulait". Certains encore ajoutent "parce que j'aime peindre". Un autre élève avance : "ça me calmait, c'est un anti-stress" quand un autre précise : "j'aime faire des activités comme ça, créatives avec tout le monde".

Nous constatons que ces explications renvoient à un ressenti de bien-être, de plaisir mais elles évoquent aussi les modalités de l'activité qui génèrent un sentiment de liberté et de communauté. Enfin, notons la dimension créative de l'activité qui est soulignée explicitement par un élève.

Concernant la deuxième activité préférée que les élèves définissent comme "chercher des

idées dans la discussion", nous relevons différentes explications : "des fois, on ne pensait pas la même chose" ou bien "parce qu'on m'accepte d'avoir dit certaines choses", ou bien encore "dire ce qu'on pense par nous-mêmes" ou enfin "quand on a réfléchi ensemble".

Les résultats montrent que les élèves sont sensibles à la possibilité d'exprimer un avis différent des autres. En ce sens, ils insistent sur l'enjeu que représente la prise de parole dans le fait d'être accepté, respecté par le groupe, et apprécient le droit de s'émanciper d'une réponse attendue ou déjà exprimée. Enfin, ils expliquent leur préférence par la dimension collective de la réflexion qui est mise en œuvre dans l'atelier.

Si l'on compare les moments préférés des élèves selon les différentes activités citées, nous observons les résultats suivants :

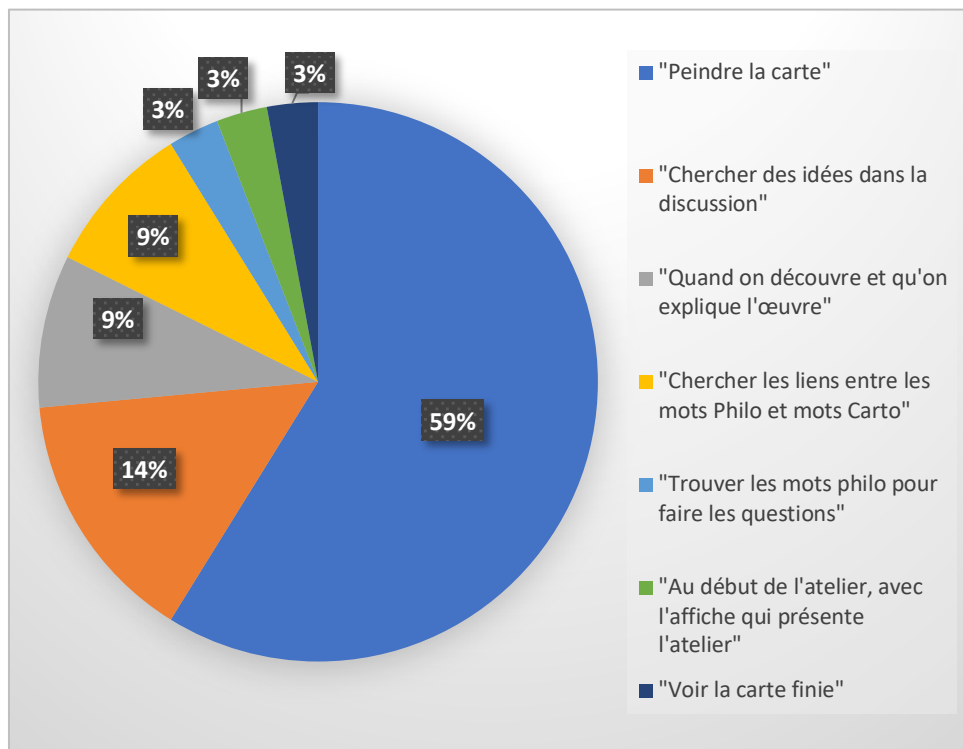


Fig.160 Répartition des moments préférés de l'atelier par les élèves de la classe pilote-Phase perspective

Nous constatons que les activités relevant du sensible sont majoritairement représentées, soit pratiquement 3/4 des réponses. En effet, cette répartition s'organise largement autour de ce qui est d'ordre de l'image, du visuel, de l'émotion avec la peinture de la carte (59%) et de la médiation artistique (9%). À ce sujet, les élèves apprécient de commencer l'atelier avec une œuvre d'art, ils expliquent : "ça m'a plu, c'est joli", "c'est beau en plus", "j'aime l'art", "parce qu'on découvre de nouvelles choses", "des œuvres d'art" et "quand on découvre l'œuvre, on est excité, quand on l'explique c'est plutôt marrant".

En revanche, les activités relevant plutôt de l'analytique se resserrent sur la conversation philosophique (14%), la légende métaphorique (9%) et l'identification des concepts d'ordre abstrait (3%), soit environ 1/4 des réponses. Outre les explications citées précédemment, nous rajoutons les commentaires d'élèves qui précisent : "J'ai aimé le plus difficile parce que ça nous faisait réfléchir" ainsi que "je suis content parce qu'il faut réfléchir, j'adore réfléchir". Enfin, un

élève qui pourtant n'aimait pas peindre trouvant que c'était "une perte de temps pour chercher les liens entre les mots" affirme : "voir la carte finie, ça me rendait joyeux, j'éprouvais une impression de fierté". Ce dernier témoignage rend compte semble-t-il du sentiment de complétude qu'une telle situation pédagogique peut faire vivre à un groupe d'élèves engagé dans une réalisation à la fois d'ordre créatif et rationnel.

d-Analyse des moments moins appréciés de l'atelier par les élèves

Si nous considérons à présent les moments les moins appréciés¹⁸⁵ par les élèves, les résultats montrent que deux activités se détachent, avec en premier lieu la légende métaphorique et en second lieu la peinture de la carte.

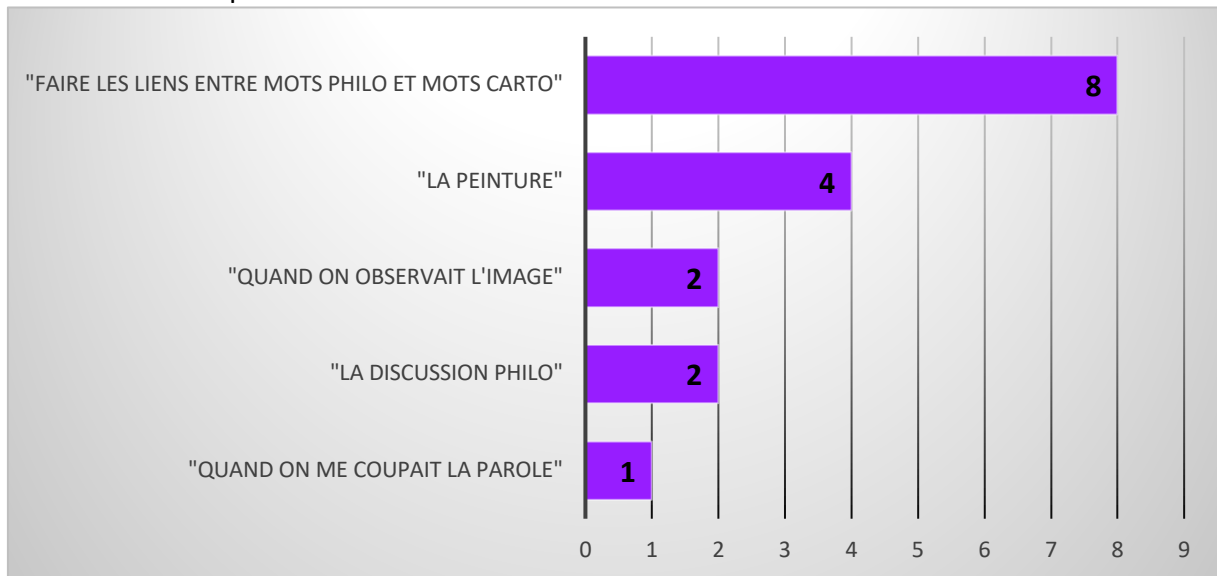


Fig.161 Moments moins appréciés en termes d'effectif par les élèves de la classe pilote-Phase perspective

Concernant la légende métaphorique, les élèves ont déjà expliqué dans une question précédente en quoi cette activité leur paraît particulièrement difficile. Ils explicitent ici pourquoi ils ne l'apprécient pas : "c'est difficile", "ça m'ennuyait un peu parce que je ne trouvais pas les points communs", "en plus on a faim", "parce qu'il y a du bavardage, c'était un peu énervant".

Par ailleurs, le moment de peinture est moins apprécié par certains élèves "parce que tout le monde faisait que parler" ou bien "parce que je n'aime pas peindre". De plus, un élève remarque que "ça faisait pas trop penser à la philo, mais pourquoi refaire l'œuvre d'art ?". Les résultats montrent que ces réponses viennent d'élèves plutôt concentrés et développant une représentation assez conventionnelle de la situation pédagogique vécue. Ces réponses indiquent la nécessité d'inviter les élèves à une réflexion métacognitive en fin d'atelier afin de faire émerger les objectifs implicites du dispositif d'une part, et les idées reçues sur l'apprentissage d'autre part.

Conclusion

D'une part, nous observons que les trois activités vécues comme particulièrement faciles

¹⁸⁵ Notons que dix élèves n'ont pas répondu à cette question ayant apprécié l'atelier dans sa globalité.

renvoient en partie au caractère sensible, visuel et émotif de l'image d'art, qui est à la fois support et point de référence de l'atelier. Notons également que ces activités correspondent à deux moments clés du dispositif en dehors de la conversation philosophique, à savoir la médiation artistique et l'atelier Carto.

D'autre part, il s'avère que les deux activités vécues comme particulièrement difficiles nécessitent une capacité à critérier des concepts et à distinguer des concepts d'ordre abstrait vs concret.

Par ailleurs, les résultats concernant les moments préférés des élèves indiquent que le rapport à l'image, et à l'image d'art en particulier, suscite une motivation, une curiosité, et par conséquent une dynamique pour découvrir et chercher à comprendre les univers créés par des artistes.

En contre-point, nous observons que le constat de difficulté de la construction métaphorique est récurrent, ce qui indique une corrélation entre ce que les élèves vivent comme difficile et ce qu'ils n'apprécient pas. De fait, l'élaboration de la légende métaphorique demande un niveau d'abstraction qui peut déstabiliser, voire décourager certains élèves qui vont alors s'échapper de cette situation malaisée en bavardant ou en s'ennuyant.

Après avoir présenté les ressentis des élèves au sujet de l'expérience, nous examinons ci-après les résultats concernant l'apprentissage au niveau du questionnement philosophique et de la création métaphorique.

2- Effets de l'atelier en termes de questionnement philosophique

À partir des questionnaires conclusifs, nous recueillons des données permettant d'éclairer la capacité des élèves à reconnaître des questions philosophiques, à établir des critères de construction de ce type de question et à proposer une stratégie pour les identifier.

a-Capacité à identifier de questions philosophiques

Les élèves sont invités à désigner les questions philosophiques dans une liste de cinq propositions (Voir la question n°18 in Annexe XVIII). Les résultats montrent que plus de la moitié des élèves (56%) sont capables d'identifier une question philosophique si l'on prend en compte les tranches des quatre et cinq réponses exactes.

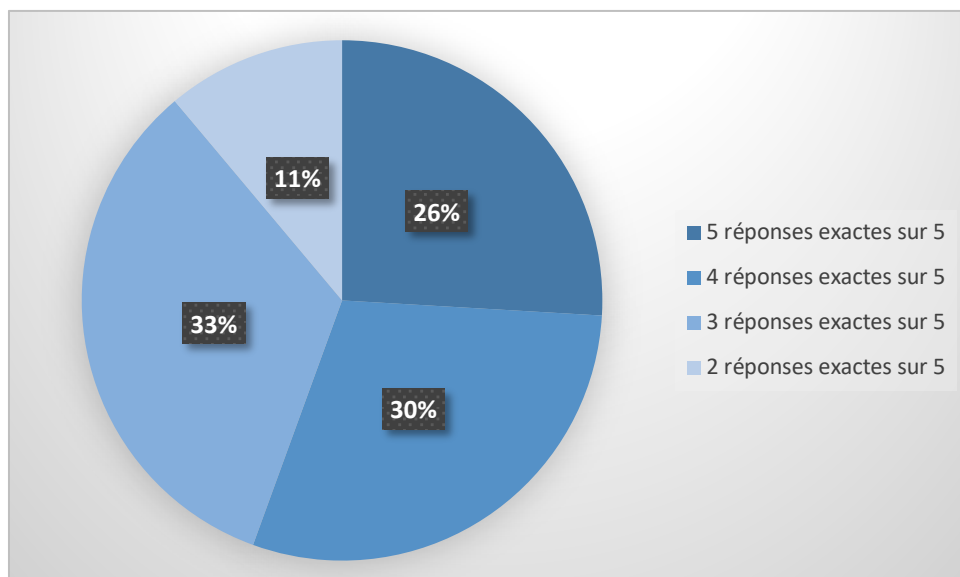


Fig.162 Capacité d'identification de questions philosophiques en pourcentages
(Classe pilote-Phase perspective)

Si l'on considère les effectifs des différentes réponses, ils se répartissent ainsi :

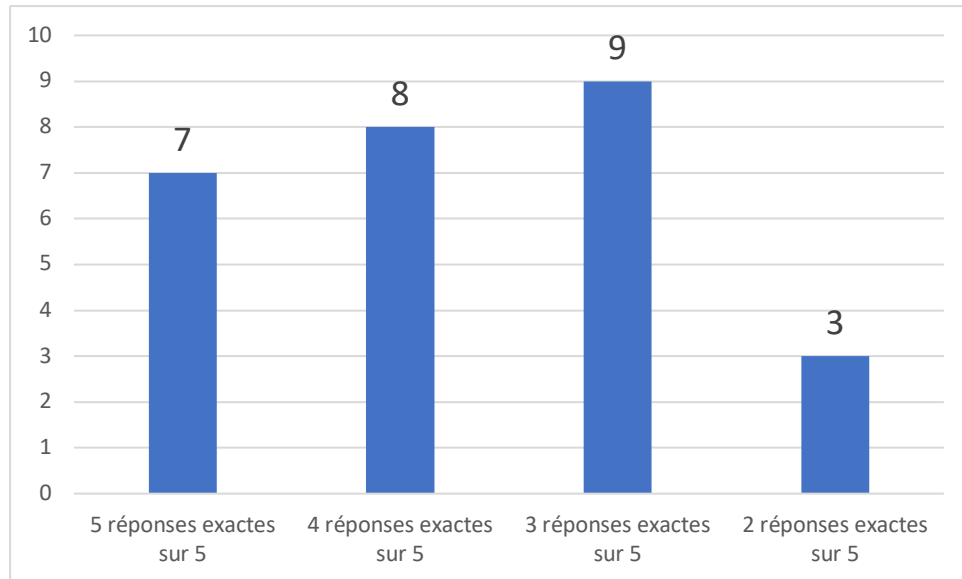


Fig.163 Effectif des réponses exactes par tranche concernant l'identification de questions philosophiques (Classe pilote-Phase perspective)

b-Capacité à critérier des questions philosophiques

Quelques élèves parviennent à formuler des critères à partir de la tranche de trois réponses exactes sur cinq. Ainsi deux élèves proposent le critère : "S'il y avait plusieurs réponses possibles" à la question. Un autre élève complète cette réponse en ajoutant un critère : "S'il y avait plusieurs réponses possibles à la différence de la question info où il n'y a qu'une réponse". Dans le même sens, un élève retient que "si on ne peut pas discuter, c'est une question info, pas philo".

Si l'on considère la tranche des quatre réponses exactes sur cinq, le critère des "plusieurs réponses possibles" est récurrent. Certains élèves le complètent par un autre critère comme "c'est une question universelle". D'autres évoquent les conséquences de cette question : "si on ne peut pas y répondre facilement".

Enfin dans la tranche des cinq réponses exactes sur cinq, nous retrouvons le critère des "plusieurs réponses possibles" plus souvent combiné à d'autres critères. Ainsi un élève s'appuie sur un critère de lexique et de modalité de réponse : "dans une question Philo, on reconnaît des mots comme *peut*, *amour*, *joie* par exemple et on peut y répondre en discutant avec les autres". Un autre élève étaye sa réponse sur un critère de structure : "dans une question philo, il y a souvent un mot philo par exemple *vivre*, ça fait penser à *liberté*", le *mot philo* renvoyant ici à un concept d'ordre abstrait.

c-Capacité à établir une stratégie pertinente d'identification de questions philosophiques

Nous constatons que les élèves qui obtiennent deux réponses exactes sur cinq mettent en avant deux approches relativement peu concluantes. Une élève qui montre des difficultés de

compréhension procède "au hasard", et un autre indique : "je me suis aidé des tableaux qu'on avait vus". Ce dernier tente ici de transférer l'expérience vécue en atelier en cherchant à faire des liens entre les questions et les œuvres-supports correspondantes. Nous verrons que sa stratégie va se perfectionner dans le test Quiz suivant.

À partir de la tranche des trois réponses exactes sur cinq, une stratégie par défaut ou par distinction est formulée en distinguant la question philosophique vs question d'information.

Dans la tranche des quatre réponses exactes sur cinq, des élèves élaborent une stratégie de mise en situation telle que "si on ne peut pas y répondre facilement" ou bien "je m'imaginai des débats".

Dans la tranche des cinq réponses exactes sur cinq, la stratégie de mise en situation est également citée évoquant la notion de dialogue qui s'instaure avec les autres pour répondre à une question philosophique, dialogue qui peut se poursuivre, de fait, à l'intérieur de chacun. Un élève articule cette stratégie de mise en situation à la stratégie par défaut ou par distinction en avançant que " si c'est une question info, il y a une seule réponse, on ne peut pas débattre, on ne peut pas parler, dire qu'on n'est pas d'accord".

Au final, nous constatons que le critère "plusieurs réponses" est le critère nodal de toutes ces stratégies mais qu'il est nécessaire de l'articuler à d'autres critères pour que la stratégie devienne pertinente. Ces résultats montrent comment la mise en œuvre d'une intelligence collective permet non seulement d'établir les critères d'une question philosophique mais également d'envisager la conversation comme une nécessité pour réfléchir. Car dans l'expression "plusieurs réponses" se délie l'idée que la question est un lieu de transaction et de recherche.

d- Capacité à distinguer une question *Info* vs question *Philo*

Nous examinons enfin les résultats d'un Quiz effectué en fin d'expérience (voir Annexe XXIII). Il s'agit de tester la capacité des élèves à distinguer une question d'ordre informatif d'une question d'ordre philosophique à partir d'une grille de dix questions.

Globalement, la répartition proportionnelle des résultats s'organise ainsi :

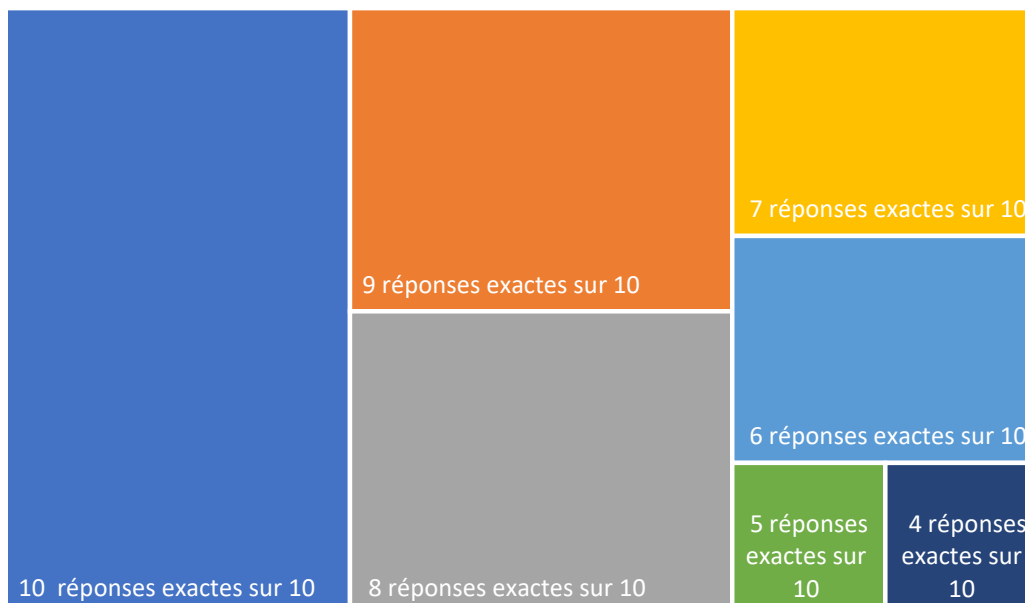


Fig.164 Résultats proportionnés du Quiz concernant la capacité à distinguer une question *Info* vs une question *Philo* (Classe pilote-Phase perspective)

Nous observons qu'une large majorité des élèves parviennent à distinguer ces deux types de questions.

Plus précisément, si nous représentons ces résultats en termes de pourcentage, nous obtenons le graphique suivant :

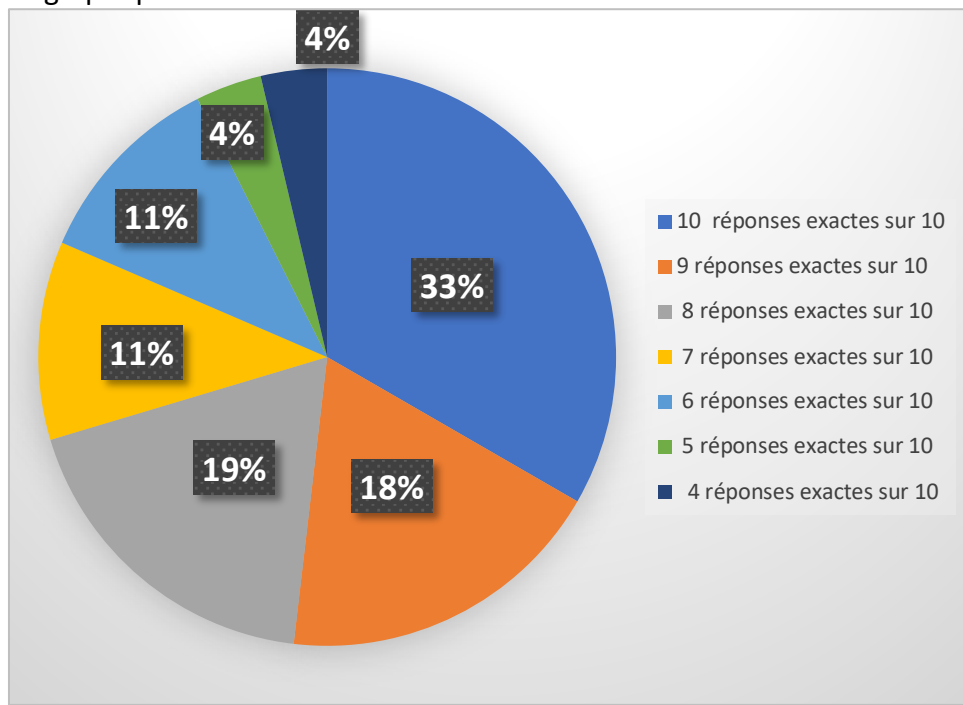


Fig.165 Capacité à distinguer une question Info vs une question Philo en pourcentages (Classe pilote-Phase perspective)

Les résultats indiquent qu'un tiers des élèves réussissent à distinguer ces deux types de questions en donnant dix réponses exactes sur dix. Et si nous regroupons les tranches de dix à huit réponses exactes, nous constatons que les élèves y parviennent à 70%.

Enfin, si nous affinons les résultats jusqu'au niveau des effectifs, ils se présentent ainsi :

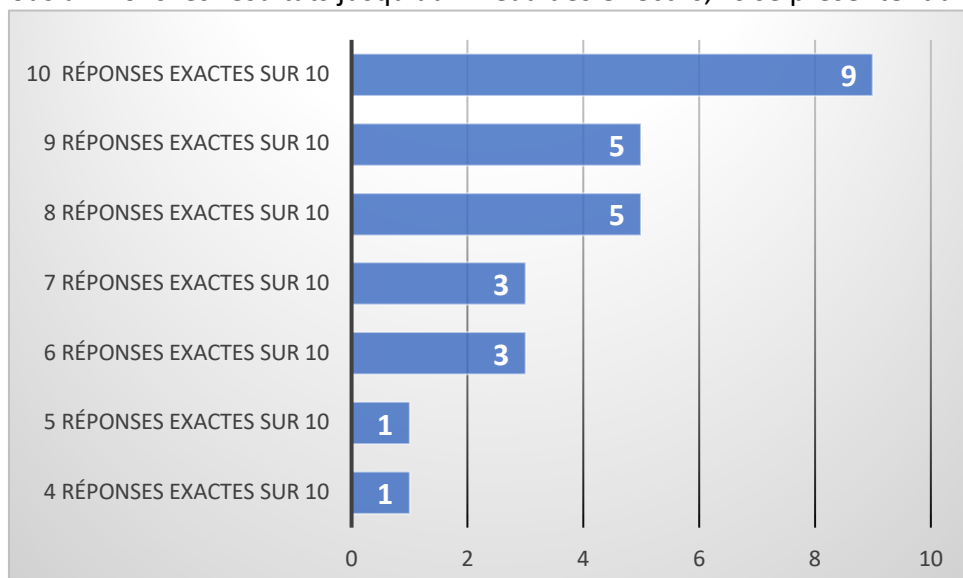


Fig.166 *Effectif des réponses exactes par tranche concernant la capacité à distinguer une question Info vs une question Philo (Classe pilote-Phase perspective)*

Au final, les résultats indiquent une augmentation du nombre de réponses exactes par rapport au test précédent et quelques améliorations de stratégie. Par exemple, une élève rajoute le critère d'émission d'hypothèses pour caractériser une question philosophique. Un autre élève fait référence aux affiches-outils élaborées pendant l'atelier pour se remémorer les critères, améliorant ainsi sa stratégie de transfert ébauchée précédemment.

Dans la section suivante, nous abordons enfin la présentation des résultats concernant la capacité des élèves à élaborer des métaphores vives.

3- Effets du dispositif en termes de création métaphorique

Cette capacité langagière est testée dans le cadre du questionnaire conclusif passé individuellement auprès de chaque élève. Nous constatons que tous les élèves ont formulé une locution nominale et que 85% d'entre eux ont expliqué leur choix (soit 23 élèves sur 27). De sorte que nous considérons que les quatre qui ne sont pas argumentées peuvent relever du hasard ou renvoyer une autre grille de compréhension que nous évoquons plus loin.

La répartition des locutions nominales selon la typologie établie précédemment s'organise sous deux formes relevant soit de l'analogie, soit de l'association¹⁸⁶.

a-Typologie des locutions nominales créées

Les résultats indiquent que 56% des expressions relèvent de l'analogie (soit un effectif de 13), et par conséquent 44% des expressions relèvent de l'association (soit un effectif de 10) qui se répartissent en deux catégories : 35% : relation dialectisée (effectif = 8) et 9% : relation de cause à effet (effectif = 2).

¹⁸⁶ Rappelons que la typologie des métaphores élaborées par les élèves est établie selon cinq entrées. Premièrement les expressions de type "analogie" basées sur un attribut commun, un critère partagé par le *concept-source* et le *concept-cible* (Lakoff & Johnson, 1985). Deuxièmement, les expressions de type "identification" qui relèvent d'une identification des deux concepts. Troisièmement, les expressions de type "association" qui sont construites en termes d'association entre les deux concepts comme par exemple une relation de cause à effet, de corrélation de champ lexical, de relation d'appartenance, ou par une relation de narration. Quatrièmement des locutions évoquent la notion de pensée magique dans le sens où les élèves poursuivent une quête de sens jusqu'à l'irrationnel entre les deux concepts. Et enfin, quelques relations d'association sont considérées comme indéterminées quand les élèves élaborent des réponses qui juxtaposent des éléments spécifiques à chaque concept, et non des attributs communs. (Voir précisions dans chapitre Méthodologie).

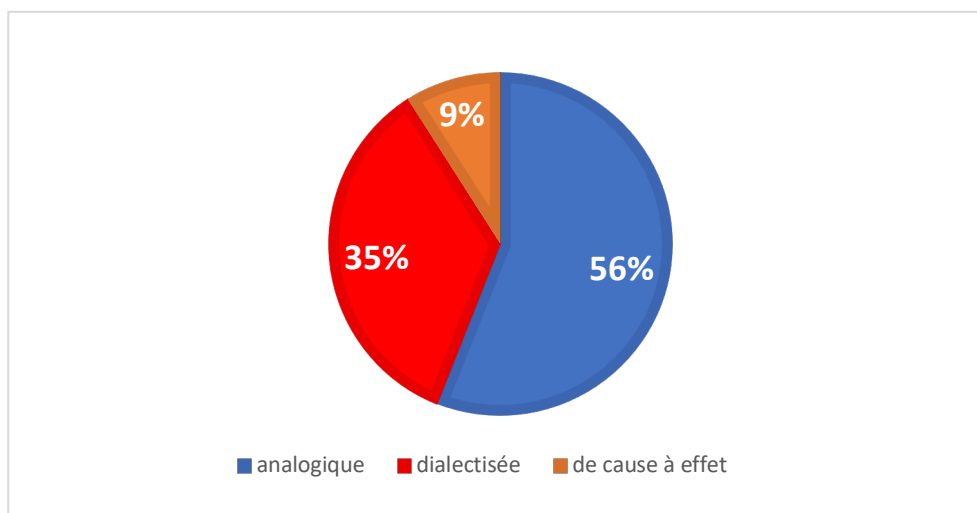


Fig.167 Types de locutions élaborées par la classe pilote-Phase perspective

Nous observons que plus de la moitié des élèves de CM1 (soit 56%) ont réinvesti la méthodologie de P&C pour élaborer une métaphore relevant de l'analogie.

Cette proportion est nettement supérieure à celle de la classe pilote de l'année précédente (19%). Comment expliquer la disparité des résultats alors que ces deux classes pilotes ont pratiqué P&C dans des conditions équivalentes, selon une fréquence perlée sur une année scolaire à raison de 7 séances pour les CM2 et 8 séances pour les CM1, et que la notion de métaphore n'a pas été travaillée en parallèle avec leur enseignante respective ?

Il s'avère qu'en fin d'année 2016-2017, l'entretien effectué auprès de l'enseignante de CM2 a confirmé nos analyses concernant la phase de la légende cartographique, et la nécessité de reconsidérer le déroulé de l'expérience en envisageant notamment une séance préliminaire sur la construction métaphorique. En effet, à la question : "*Selon vous, y aurait-il des prérequis indispensables à la conception de la légende métaphorique ?*", Mme Leveau évoque la piste d'insister sur "le sens des mots dans des contextes différents", notamment à travers la distinction entre "le sens propre et le sens figuré" ainsi que sur la recherche de "*points communs* et non d'*association*" entre les mots Carto (concrets) et les mots Philo (abstrait). En ce sens, elle suggère "d'être très précis sur les attendus", "de se *battre* sur le vocabulaire" utilisé dans les consignes. C'est pourquoi l'année suivante avec les CM1, en début d'expérience, nous avons prévu trois séances préliminaires : deux séances sur la question philosophique, et une séance pour introduire la notion de métaphore et sa construction. De sorte que le résultat relativement encourageant des CM1 quant aux effets du dispositif peut s'expliquer en partie par cette brève initiation.

Par ailleurs, les résultats sont plus homogènes dans la classe de CM1 qui présente moins de disparité dans les niveaux de compréhension et de bagage lexical que dans la classe de CM2, ce qui génère une dynamique d'apprentissage stimulante pour l'ensemble du groupe.

b-Analyse des locutions nominales

Au-delà du type de locution, on constate que les choix des combinaisons entre mot concret et mot abstrait se répartissent selon les fréquences suivantes :

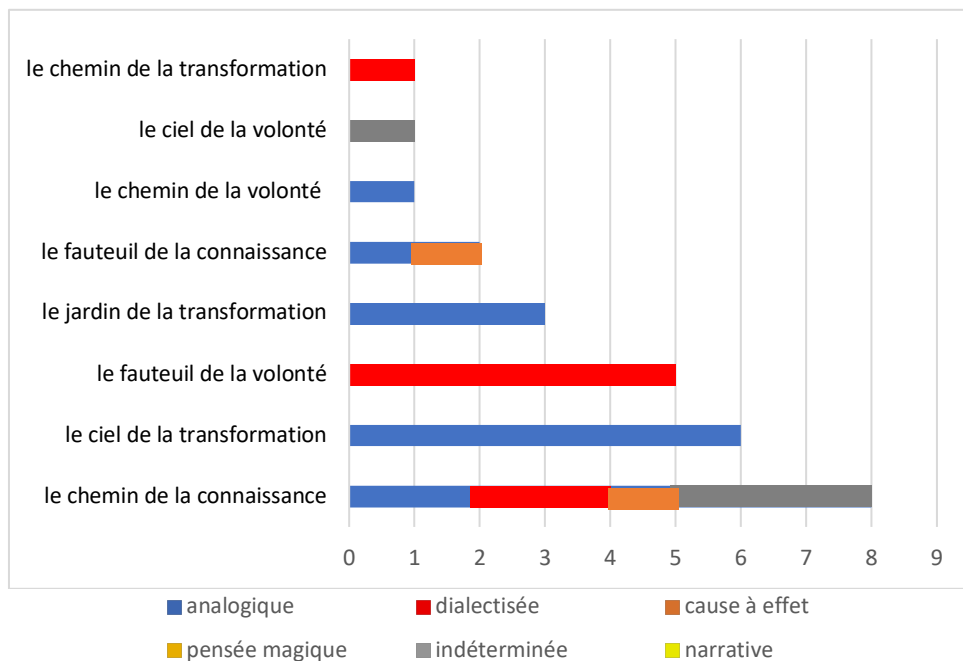


Fig.167-bis *Fréquence des correspondances selon typologie des locutions Philo (Classe pilote-Phase perspective)*

Concernant les locutions relevant de l'analogie, stricto sensu les métaphores, il s'avère que la plus effectuée est le *chemin de la connaissance* selon l'attribut commun de la *découverte* avec d'une part, "au bout du chemin, on découvre un nouveau paysage", et d'autre part "la connaissance, c'est rencontrer, découvrir".

Cette métaphore est argumentée par un autre élève avec un autre attribut commun qui est le *déploiement*. L'élève avance que d'une part "un chemin, c'est long" et que d'autre part "avec la connaissance, on peut connaître plein de choses, elle devient longue". Le concept d'ordre concret, *chemin*, est ici abordé dans sa dimension de *parcours* alors que dans la métaphore précédente, c'est la dimension de *finalité* qui est mise en avant.

Un autre choix de mot abstrait génère la métaphore *le chemin de la volonté* avec comme attribut commun l'*extension* car d'une part "le chemin, ça peut aller très loin" et d'autre part, "la volonté, ça peut aller très loin aussi quand on veut beaucoup de choses". Dans ce cas, l'élève manie facilement le sens propre et le sens figuré des mots. Selon notre hypothèse, le concept *volonté* se trouve éclairé par le critère de l'*extension* suggérant que la volonté peut être considérée comme une démarche, une dynamique qui se déroule comme le tracé d'un chemin.

Mais nous constatons également qu'un choix différent de mot concret fait émerger une autre compréhension du concept *connaissance*. Ainsi la métaphore *le fauteuil de la connaissance*, avec comme attribut commun l'*appui*, est justifiée d'une part avec "un fauteuil, on s'assoit dessus, c'est reposant", et d'autre part "la connaissance, aussi c'est reposant". Nous prenons ici le terme "reposant" dans le sens de réconfortant, sur quoi l'on peut se reposer — "... sur ses lauriers" complèterait l'expression familière—, donc s'appuyer au sens figuré.

L'autre métaphore la plus composée est *le ciel de la transformation* avec comme attribut commun le *changement*, car d'une part "le ciel est toujours différent, bleu, gris, les nuages

n'ont pas toujours les mêmes formes, ça se transforme", et d'autre part "la transformation, c'est quelque chose qui change". Dans ce cas, le concept d'ordre concret, *ciel*, est perçu comme un phénomène mutable, voire instable, et suggère donc une connotation de changement, pas forcément graduel.

À la différence de la précédente, la métaphore *le jardin de la transformation* est justifiée par l'attribut commun de *développement* car d'une part "dans le jardin, les petites feuilles se transforment en grandes feuilles, puis il y a les tomates" et d'autre part "la transformation, ça veut dire des trucs nouveaux, le petit qui devient grand". De sorte que dans sa combinaison avec le mot concret *jardin*, le concept *transformation* évoque l'idée de progression, d'évolution, de continuité dans la transformation.

Concernant les locutions relevant de l'association, nous retrouvons *le chemin de la connaissance* justifié cette fois-ci par un raisonnement de cause à effet tel que "quand on avance sur un chemin que tu ne connais pas, tu peux connaître des choses". De la même façon, la locution *le fauteuil de la connaissance* est argumentée selon une relation de causalité avançant que "quand on se met dans un fauteuil, c'est pour rêver, pour être bien, pour lire, et dans le fauteuil on peut apprendre des choses". Dans ces deux cas, on peut parler de cause à effet dans la mesure où ce sont les conditions matérielles engendrées par le mot concret, *chemin* ou *fauteuil*, qui expliquent l'accès à la connaissance, le premier par l'exploration qu'il permet et le second par la quiétude qu'il offre.

Par ailleurs, des locutions dites dialectisées sont surtout représentées par le *fauteuil de la volonté*. Les justifications vont de la simple juxtaposition comme "parce que j'ai la volonté de m'asseoir sur un fauteuil" ou bien comme "des fois, on a envie d'avoir un fauteuil, on veut un fauteuil". Dans ce type de locutions dialectisées, nous retrouvons à nouveau *le chemin de la connaissance* qui s'explique par plusieurs raisonnements tels que "sur un chemin, on peut y aller plusieurs fois sur le même, on le connaît" ou "on peut connaître plusieurs chemins", ou bien encore "un chemin, on y marche, on l'a regardé sur une carte, on connaît le chemin sur lequel on va marcher". Cette catégorie de locutions apparaît comme autant de tentatives de mise en relation plausible, d'amorces d'analyse, en tout cas témoignant d'un effort pour répondre à la question posée relevant a priori d'une *posture scolaire* selon la terminologie de Bucheton et Soulé (2009).

Quant aux élèves qui n'argumentent pas leur locution, nous émettons des hypothèses d'explication comme une appréhension dans la prise de parole, un manque de confiance, un bagage lexical peu développé ou encore avec une difficulté de compréhension. Notamment pour trois d'entre eux qui proposent *le chemin de la connaissance* alors que le quatrième qui avance *le ciel de la volonté* manque à l'évidence de concentration. De troublantes combinaisons comme autant d'indications sur leur relation particulière au savoir, de belles déclarations comme autant de métaphores de leur processus d'apprentissage à ce moment-là.

Conclusion

Nous finalisons la présentation des résultats de la phase perspective de l'expérience avec le

témoignage¹⁸⁷ de l'enseignante de la classe pilote. Précisons que cette dernière n'a pas participé ni assisté aux différents ateliers menés au cours de l'année ayant choisi de travailler avec les élèves en demi-groupes et en alternance avec les séances de P&C. Nous disposons ainsi de quelques éléments sur les effets de l'expérience sur les élèves.

Tout d'abord, l'enseignante référente de cette classe pilote constate que "les élèves étaient très motivés par l'atelier, ils l'attendaient, ils étaient très contents".

Aux questions : " *Après cette expérimentation, avez-vous remarqué du nouveau dans leur manière d'apprendre ? de participer ? Est-ce que leur façon de « regarder », de considérer les choses a été modifiée ?* ", l'enseignante répond que "ça a fait changer leur façon de réfléchir. Cette autorisation de liberté les aide à aller plus loin dans le questionnement, plus loin dans la recherche interprétative des œuvres."

Ces remarques font écho à nos propres observations dans le sens où nous avons constaté effectivement une dynamique de recherche partagée par tout le groupe aussi bien par les élèves fragiles au niveau des capacités langagières, que par les élèves "scolaires" déstabilisés par des procédures inédites que par les élèves manquant d'assurance, notamment dans la prise de parole.

D'ailleurs les réponses¹⁸⁸ des élèves confirment cet engagement quand ils disent, dans leur grande majorité, avoir écouté pendant l'atelier. À quelques exceptions près, ils expliquent que même s'ils ne prenaient pas la parole, ce n'était pas par manque d'intérêt mais par peur de se tromper ou parce qu'ils ne savaient pas répondre ou encore par manque de concentration, ou bien encore par peur de ne pas être compris. À l'inverse, quelques-uns ont compris que le travail en groupe facilitait la compréhension et permettait de dépasser l'imprécision des mots car il ne s'agit pas ici de trouver la réponse mais bien de chercher des réponses.

Et de fait, la clef de voûte de ce type de situation pédagogique se trouve bien dans une recherche collective de réponses qui non seulement prend en compte les pensées singulières mais encourage également une réflexion plurielle.

¹⁸⁷ Voir guide à l'entretien semi-directif mené auprès de l'enseignante référente en fin d'expérimentation 2017-2018 (voir Annexe XXXI).

¹⁸⁸ Voir questions 6 et 7 du questionnaire conclusif passé auprès des élèves des classes pilotes (voir Annexe XVIII).

Cinquième partie

DISCUSSION DES RÉSULTATS STATISTIQUES

Afin de fluidifier la lecture de nos nombreuses investigations, nous présentons ici uniquement ce qui relève de l'analyse statistique. En effet, les éléments de la discussion concernant les résultats praxéologiques ont déjà été intégrés au fil de la présentation des résultats (voir Partie IV, sous-partie B des résultats, p.340-453).

Le but de cette partie est donc d'éclairer les résultats statistiques susmentionnés selon les habiletés de recherche et les habiletés de traduction, et suivant les hypothèses de recherche pour enfin les mettre en perspective à travers un nouveau questionnement.

Chapitre 1

HABILETÉS DE RECHERCHE : RECHERCHER EN INTERACTION OU COMMENT CONJUGUER LE SENSIBLE ET L'INTELLIGIBLE

*« On découvre une langue par son mystère,
ce qui nous touche là où on ne savait même pas qu'on existait. »*

Jeanne BENAMEUR, *Présent ?*

2008, p. 85. Paris : Gallimard, coll. *Folio*.

I- ANALYSE DES RÉSULTATS ET RETOUR SUR L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE CONCERNANT LES HABILETÉS DE RECHERCHE

Les éléments d'analyse suivants s'attachent à comprendre en quoi les élèves ayant pratiqué P&C parviennent à articuler une interaction entre le sensible et l'intelligible au regard de notre première hypothèse théorique avançant qu'*une médiation artistique faciliterait la mobilisation d'habiletés de recherche, et réciproquement une pratique philosophique développerait une sensibilité et une intelligibilité du regard face à l'expression artistique.*

1- Analyse de la capacité à poser des questions

Il apparaît que les élèves des classes pilotes ont cherché à spécifier leurs questions en donnant une prépondérance à des questions d'ordre philosophique, qui sont plus difficiles à élaborer. De fait, ils ont posé autant de questions que dans le test initial mais la proportion de celles qui comportent une visée philosophique a augmenté significativement.

Ce résultat peut s'expliquer par un continuum langagier dans la formulation des consignes, celle des ateliers menés en classe étant très proche de celle utilisée dans les documents-tests. Mais aussi par le contrat didactique établi entre les élèves des classes pilotes et l'animatrice des ateliers, dans la mesure où l'activité même des ateliers P&C est circonscrite et dédiée à une modalité de questionnement bien spécifique, ici d'ordre philosophique.

N'ayant pas abordé cet aspect auprès des enseignants des classes expérimentales, nous ne pouvons statuer sur le contrat didactique passé avec les élèves. Cependant, il nous semble que l'adulte référente de l'atelier P&C est associée à un protocole réflexif particulier et à une syntaxe qui lui est propre alors que dans les classes expérimentales, il y a forcément une continuité langagière, une familiarité dans la posture de l'enseignant référent, qu'il propose une situation d'apprentissage habituelle ou qu'il anime l'atelier P&C. On pourrait parler ici d'un effet de contexte inhabituel, voire d'un effet Pygmalion (De Peretti & Muller, 2006, p.132) aussi bien dans l'animation que dans la structure de l'activité et l'annonce de son objectif.

De sorte que le nombre plus élevé de questions en général et de questions philosophiques dans les classes ayant pratiqué P&C que dans les classes contrôle peut s'expliquer par le fait que le document du test final reprend les étapes du protocole de P&C. Ainsi les consignes faisant appel à un lexique spécifique au dispositif ont peut-être paru plus complexes ou trop techniques, moins générales que les consignes du test initial, provoquant un effet de découragement ou d'incompréhension chez les élèves des classes contrôle, et ce d'autant plus que leurs enseignants ne pouvaient pas intervenir pour les aider. En revanche, les élèves ayant pratiqué le dispositif ont pu retrouver la trame du protocole les guidant dans la réalisation du test final.

Par ailleurs, nous remarquons qu'un grand nombre de questions portent sur des éléments factuels dont la réponse est évidente. Il semblerait que les élèves partent de ce qu'ils voient, de ce qu'ils connaissent et construisent leur question en schéma inversé : il est plus facile de questionner une évidence que de construire une interrogation sur quelque chose qui n'est pas tangible. Il s'agit peut-être d'une manifestation de la peur de l'erreur, de l'échec, si prégnante dans le contexte scolaire ou bien d'une posture primaire qui répond à la demande institutionnelle (Bucheton & Soulé, 2009). Au demeurant, il peut être efficace de suivre la démarche inversée — consistant à partir de la réponse possible — car elle permet de distinguer, dans un premier temps, la question philosophique de la question qui demande une information, un fait et non une réflexion. C'est d'ailleurs une stratégie très efficace dans les séances préliminaires à la mise en œuvre de P&C car elles stabilisent le concept de « question philo » vs « question info » selon une terminologie élaborée au fil des ateliers comme nous l'avons analysé précédemment étudiant les données qualitatives. Pour certains élèves, c'est une phase d'apprentissage qui consiste d'abord à identifier ce que « n'est pas » le concept pour comprendre en parallèle ce qu'il « est » comme la médiation socio-cognitive¹⁸⁹ permet de le mettre en œuvre.

2- Analyse du lien entre la lecture de l'œuvre et la capacité à poser des questions

Dans les classes contrôle, on remarque que le nombre d'éléments relevés n'a pas évolué de façon significative entre test initial et test final. Par contre, le nombre de questions a diminué de façon significative. Une hypothèse d'explication viendrait d'une démotivation des élèves face au test plus complexe en fin d'expérience, dans la mesure où sa structure et son lexique sont directement inspirés du protocole P&C.

Par contre, dans les classes expérimentales, on remarque une augmentation significative du nombre de questions et des éléments relevés à partir de l'œuvre-support, ce qui laisse supposer un effet de la pratique du dispositif, notamment à travers la cueillette de questions et la recherche des concepts d'ordre concret représentés dans l'œuvre d'art.

¹⁸⁹ En référence aux travaux de B.-M. Barth sur l'apprentissage de l'abstraction (1987, 1993, 2013).

De même, dans les classes pilotes, le nombre d'éléments relevés ayant augmenté, on peut supposer que la discrimination visuelle s'est développée entre le test initial et le test final. Par contre, il n'y aurait pas de différence significative sur une capacité à poser des questions en général. Ce dernier résultat est à affiner avec la proportion des questions philosophiques qui est intégrée ici dans les résultats. Une explication pourrait venir de la qualification du questionnement qui serait plus d'ordre philosophique dans le test final, mais en quantité moindre car cela demande un effort cognitif plus important à cause des critères de son élaboration à prendre à compte.

3- Analyse du lien entre la capacité à problématiser la lecture d'une œuvre d'art et la capacité à rencontrer d'autres univers artistiques

Il s'avère que les classes pilotes rédigent plus de textes potentiellement philosophiques que les autres classes. Ce résultat s'explique vraisemblablement par une capacité à construire plus de questions philosophiques, ce qui générerait par conséquent la rédaction de textes potentiellement philosophiques pour y répondre.

De plus, en moyenne, les classes pilotes et expérimentales émettent de façon significative plus d'hypothèses de compréhension de l'œuvre et de questions philosophiques que les classes contrôle. Ces résultats peuvent s'expliquer par la pratique du dispositif qui familiarise les élèves avec ces démarches réflexives.

Par ailleurs, on note une stabilité des résultats dans l'émission de pistes de compréhension de l'œuvre qui provient peut-être de l'approche de la médiation artistique qui insiste peu sur les intentions de l'artiste et n'approfondit pas les apports en histoire de l'art. Ce qui n'en fait pas dès lors une priorité dans l'investigation des élèves des classes pilotes et expérimentales.

4- Analyse du lien entre les approches du texte et la capacité de compréhension de l'œuvre

En fin d'expérimentation, si l'on remarque une nette augmentation des questions philosophiques proposées par les classes pilotes et expérimentales, on note en revanche une stabilité du nombre d'interprétations de l'œuvre dans les classes pilotes et une diminution dans les classes expérimentales. Ces résultats peuvent s'expliquer par une mobilisation différente des élèves quant à l'œuvre-support, qui privilégie le questionnement philosophique à une recherche de message de l'artiste ou une interprétation de l'œuvre.

De plus, il apparaît plausible qu'un contrat didactique implicite dans les classes pilotes quant à la médiation artistique qui serait considérée comme un moyen pour dégager des concepts, des idées, des thèmes d'investigation plutôt que pour élaborer un récit ou une explication autour de l'œuvre. De sorte que la rédaction de textes potentiellement philosophiques est plus mobilisée que celle de textes narratifs ou interprétatifs dans les classes pilotes.

5- Analyse du lien entre le type de représentation graphique et la mobilisation d'une pensée créative

Nous remarquons que dans les classes contrôle, il y a plus de textes relevant d'une pensée créative à travers des narrations que dans les classes pilotes et expérimentales en test final. Ce résultat peut s'expliquer comme un effet des apprentissages concernant la rédaction et la lecture de textes fictionnels dans le cadre des programmes scolaires : ainsi les élèves des classes contrôle transféreraient leurs acquis de ce domaine de compétences.

La différence avec les classes ayant pratiqué P&C viendrait de l'orientation de la réflexion qui s'éloigne du schéma narratif mis en concurrence en quelque sorte par la démarche problématisante du dispositif. Dans les classes pilotes et expérimentales, la pensée créative va s'exprimer en composant la légende métaphorique et en divergeant pour élargir son angle de vue mais va se recentrer sur la question pour approfondir son investigation.

Au vu des résultats exposés et des analyses précédentes, nous considérons que l'hypothèse théorique qui avance qu'*une médiation artistique faciliterait la mobilisation d'habiletés de recherche, et réciproquement une pratique philosophique développerait une sensibilité et une intelligibilité du regard face à l'expression artistique* (Didi-Huberman, 1992; Mondzain, 2008, 2013) est globalement validée. Les résultats indiquent que la pratique de P&C entraîne un développement de la capacité à poser des questions, et en particulier des questions d'ordre philosophique.

En fin d'expérience, il apparaît aussi que des liens émergent entre des habiletés de recherche. Plus précisément, nous observons des corrélations positives entre la recherche de signification de l'œuvre et la capacité à poser des questions, mais aussi entre l'observation de l'œuvre et la capacité à poser des questions, et enfin entre la capacité à problématiser une œuvre d'art et la capacité à rencontrer d'autres univers artistiques. Autant de résultats qui apparaissent comme des effets du dispositif.

II- MISE EN ÉQUATION DE L'ART ET DE LA PHILOSOPHIE : QUELLE INTERACTION ?

De fait, au cœur de cette discussion se trouve l'hypothèse qu'il est possible de rechercher en interaction par la conjugaison du sensible et de l'intelligible.

Nous avons déjà développé les éléments qui éclairent les relations entre l'art et la philosophie dans la première partie de cette recherche (Partie I, chap. 2) en termes d'affinité si l'on se réfère, entre autres, à Bergson (1916/1972) qui souligne leur puissance d'émancipation ou Deleuze (1990) pour qui la philosophie est un *projet créatif* tout comme l'art.

D'autre part, une relation entre l'art et la philosophie peut également s'établir en termes de complémentarité, notamment dans l'idée que la philosophie permet de révéler la dimension conceptuelle de l'art (Talon-Hugon, 2004/2018).

Nous rajoutons ici une troisième forme de relation entre l'art et la philosophie que nous désignons en termes d'altérité dans le sens où l'on peut considérer ces deux disciplines comme indépendantes, à l'instar de Santiago Espinosa. En effet, ce philosophe invite à se dégager d'une approche herméneutique de l'œuvre d'art et à la considérer comme une "création de quelque chose d'inédit, d'insaisissable autrement que par la contemplation esthétique" (2021, p.84). Cet *objet de beauté* a son propre langage, et ce d'autant plus que "l'art pense" dans le sens où s'exprime "une forme d'intelligibilité inhérente aux mises en forme du sensible" comme l'explique Kerlan (2021, p.74). Car l'art parle une langue qui peut sembler mystérieuse et qui pourtant nous parle bien de nous, de notre existence comme l'annonçait la citation de Benamer en début de chapitre.

Nous parvenons ainsi à une triade relationnelle qui anime la mise en équation de l'art et de la philosophie en termes d'affinité, de complémentarité et d'altérité.

Or il s'avère que ces modes de relations se retrouvent également dans la pratique des élèves pendant la médiation artistique et la conversation philosophique.

Concernant le mode que nous qualifions d'*affin*, les élèves s'engagent d'autant plus dans l'activité qu'ils se trouvent en résonance avec l'œuvre-support et vont de ce fait s'assimiler à

l'investigation d'ordre philosophique, exprimant ainsi une forme d'adhésion. Se développe alors une sorte d'adéquation entre l'œuvre et la capacité d'abstraction des élèves : on peut parler de *rencontre* dans le sens où "il y a mise en tension entre une singularité de l'œuvre et l'irrésolu dans l'individu" (Morizot & Zhong Mengual, 2018, p. 115).

À d'autres moments, les élèves agissent selon un mode complémentaire en adoptant une posture de coopération (Bucheton & Soulé, 2009). En participant à la médiation artistique et à la réflexion collective, ils manifestent une ouverture sur l'œuvre, sur les autres et sur le monde. Ils sont motivés par la dynamique qui circule entre les personnes et les idées, entre les émotions et les questions, entre l'art et leur expérience existentielle. En ce sens, ils jouent un rôle d'intermédiaires en facilitant les interactions dans le groupe, entre les élèves qui suivent d'autres postures.

Comme par exemple, les élèves qui fonctionnent selon un mode exclusif. Ces derniers adoptent cette posture notamment s'ils ne sont pas sensibles à l'œuvre d'art esthétiquement, l'émotion empêchant tout désir de rencontre ou s'ils n'ont pas les mots pour rendre compte de leurs idées, ou bien encore s'ils ne s'autorisent pas à s'engager dans l'activité proposée par manque de confiance ou d'estime de soi. Ainsi la relation d'exclusion ou d'indifférence peut s'installer aussi bien de la médiation artistique que de la conversation philosophique.

Il est à noter que les élèves peuvent alterner ces modes relationnels selon l'œuvre-support ou selon la dynamique du groupe conversant. Par exemple, un même élève peut ne pas être touché par l'œuvre-support et pourtant chercher à comprendre et explorer une question philosophique. Ou inversement, il peut être touché par l'œuvre mais s'exclure de l'activité à cause de capacités cognitives fragiles.

Il apparaît qu'un principe d'isomorphisme peut se manifester entre la mise en équation de l'art et de la philosophie en tant que champs disciplinaires et en tant que vecteurs pédagogiques, c'est-à-dire que l'on retrouve le même système d'approche sur le plan théorique et sur le plan pratique. On peut donc mettre en relation l'art avec la philosophie dans un rapport d'affinité, de complémentarité et/ou d'altérité comme on peut articuler la médiation artistique et la conversation philosophique dans un rapport d'adhésion, de coopération et/ou d'exclusion selon la praxis mise en œuvre.

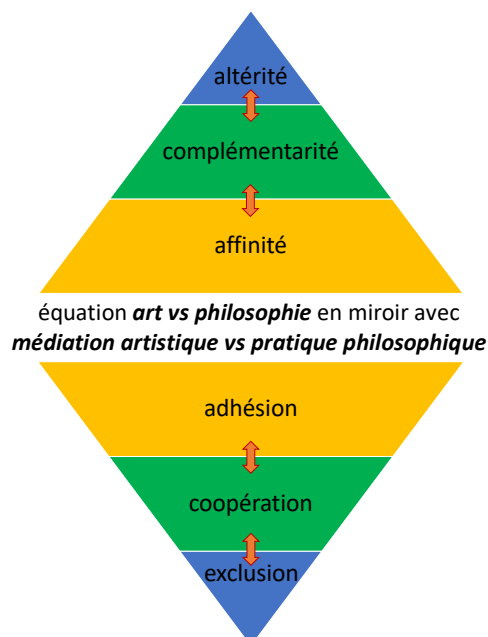


Fig.168 Isomorphisme entre l'interaction *art vs philosophie* et l'articulation *médiation artistique vs pratique philosophique*

Au final, nous constatons que dans ce type de dispositif, l'art n'est pas au service de la philosophie pas plus que la philosophie n'est au service de l'art mais qu'il s'agit d'un système d'interactions qui se décline en affinité, complémentarité et/ou altérité. Un système à géométrie variable qui dépend du contexte d'animation de l'activité, des postures des regardeurs et des conversants mais également du choix de l'œuvre d'art.

En ce sens, il se rapproche du modèle esthétique "en cherchant à prendre appui sur la sensibilité des élèves, et en faisant du passage par la sensibilité esthétique et le recours aux œuvres d'art une voie possible d'accès aux savoirs et à la pensée" (Kerlan, 2021, p. 73).

Chapitre 2

HABILETÉS DE TRADUCTION : MÉTAPHORISER OU COMMENT TRADUIRE UN INVENTAIRE DE CONCEPTS EN INVENTION DE SENS

«Les phénomènes ne sont pas cachés; c'est le concept qui est caché.
Et le concept est environné d'autres concepts.

*Il intervient dans un champ conceptuel, et ses relations nous donnent du fil à retordre.»*¹⁹⁰
Ludwig Wittgenstein, *Le Cahier bleu et le Cahier brun*, p.115. Paris : Ed. Gallimard, 1996.

I- ANALYSE DES RÉSULTATS ET RETOUR SUR L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE CONCERNANT LES HABILETÉS DE TRADUCTION MÉTAPHORIQUE

À présent, nous examinons la pensée métaphorique en tant qu'habileté de traduction à partir de notre deuxième hypothèse théorique formulée de la façon suivante : *la capacité à élaborer une légende métaphorique contribuerait à l'apprentissage du philosophe, notamment par la critérisation de concept d'ordre abstrait via un concept d'ordre concret.*

1- Analyse de la capacité à construire des métaphores vives sous l'angle du protocole P&C

Dans cette section, nous analysons les éléments qui pourraient expliquer les difficultés rencontrées par certains élèves dans la construction métaphorique.

Rappelons que la méthodologie du protocole consiste dans un premier temps à considérer un mot Carto (concret) et à en chercher les caractéristiques. Puis il est demandé de suggérer une combinaison avec un mot Philo (abstrait) qui ne sera retenue dans un dernier temps que s'il partage des caractéristiques avec le mot Carto, donc si des "points communs" les réunissent. Ainsi une phase de caractérisation alterne avec une phase de comparaison entre les deux concepts discutés. Il est à noter que cette phase est précédée de séances préliminaires qui initient les élèves à construire des métaphores nominales. Il serait peut-être intéressant de formaliser à la fin de ces séances un outil d'élaboration critériée qui aiderait ensuite les élèves à construire de façon pertinente des métaphores. Car dans le dispositif mis en œuvre pour l'instant aucun document écrit n'est formalisé dans la construction de la métaphore, si ce n'est une grille à trois colonnes : *Mots Carto - Mots Philo - points communs* correspondant aux termes de *comparant*, *comparé* et *critères communs*. Cette grille est tracée au tableau et permet de recueillir les propositions des élèves de façon fluide et modifiable. De même, les consignes sont toujours orales.

Par ailleurs, il serait peut-être judicieux d'utiliser un "lexique de spécialité" (Duminy-Sauzeau, 2015) en employant le terme de *métaphore* au risque de démotiver les élèves qui ont un rapport fragile au savoir ou d'entraîner des confusions en introduisant une terminologie technique parce qu'elle leur demandera alors un effort cognitif supplémentaire au-delà de l'opération métaphorique elle-même. Bien que P&C n'ait pas pour seul objectif la création de

¹⁹⁰ Traduction libre de Fréry et al. (<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2012-3-page-69.htm>)

métaphore, c'est un des apprentissages visés. Il apparaît en fin d'expérimentation qu'un étayage sur la légende métaphorique serait nécessaire ainsi que la dénomination de la figure métaphorique pour éviter les glissements de sens, les confusions de tropes (*métonymie vs métaphore*). De plus, la verbalisation des objectifs serait peut-être aidante pour les élèves car elle rythmerait la découverte et le déroulement de l'expérimentation. Enfin, il semble important de souligner la spécificité de chaque univers artistique sinon les élèves risquent de penser que "c'est toujours pareil" et de vivre l'atelier comme redondant parce qu'ils ont tendance à "se limiter" à l'objectif de production scolaire (ici, *être capable de construire une métaphore vive*) et non à s'engager dans un processus de création et d'exploration polysémique du langage.

2- Analyse de la capacité à construire des métaphores vives sous l'angle du contexte pédagogique

Comme nous l'avons déjà constaté précédemment dans les tests conclusifs menés dans les classes pilotes, les élèves présentent des difficultés à formuler en termes génériques les attributs communs entre deux concepts. Suite aux entretiens avec les enseignantes référentes, nous constatons que cette méthodologie n'a pas été mobilisée ni consolidée dans d'autres situations d'apprentissage. C'est pourquoi, nous pouvons avancer que l'appropriation de la méthodologie pratiquée dans cette activité reste conditionnée au contexte d'enseignement. Pourtant ce type de démarche peut s'appliquer à de nombreuses disciplines grâce au langage qui est un outil transversal, à condition de prioriser la recherche de sens, de nuance et de construction du savoir par les élèves, comme le propose la *médiation sociocognitive* élaborée par Britt-Mari Barth (2013). Il s'avère que la mise en œuvre de ce type d'approche est souvent vécue comme chronophage par la plupart des enseignants : chronophage dans la préparation en amont des séances mais aussi dans le déroulement même à cause des nombreuses interactions langagières nécessaires pour reconstruire un concept.

Par conséquent, se pose aussi la question de la mémoire de travail vs à long terme dans la mesure où s'il n'y a pas de consolidation, de rappel de la méthodologie de P&C, alors le transfert des compétences mobilisées dans le dispositif sera peu probable. D'où l'idée de proposer des activités décrochées de l'atelier, en aval. Car il apparaît à l'issue de cette brève analyse que ce type d'activité peut donner lieu à des échanges non seulement d'ordre philosophique, en découvrant un versant inattendu d'un concept à la faveur d'une métaphore audacieuse, mais aussi d'ordre langagier en cherchant à déterminer par exemple la distinction entre deux concepts considérés comme des synonymes car "le sens des mots traduit l'immense et abyssale réalité" (Aïm & Mayet-Albagnac, 2008, p. 7).

Et de fait, cette démarche s'articule à une pédagogie active qui répondrait aux besoins de certains élèves, comme le confirme le témoignage d'un enfant ne parvenant pas à participer aux échanges non pas par faute d'idée mais expliquait-il "parce qu'il me manque des mots pour la dire". Une pédagogie active permettrait de concevoir toutes sortes de *mises au point* sur des mots réalisées par des élèves volontaires, dans le cadre d'une rubrique de journal scolaire¹⁹¹ par exemple. Imaginons des quatuors d'élèves qui après des recherches sur quatre

¹⁹¹ En référence à un projet de journal, "Un grain de philo à St Jo", que nous avons mené avec une classe de CE2-CM1, durant une année scolaire. Le journal comportait une rubrique intitulée *Duo de mots* qui considérait deux mots à travers trois entrées : 1) étymologie, 2) définition, 3) liens entre les deux mots avec une question en conclusion.

mots en termes d'étymologie, de définition, d'usage et de nuance présenteraient au groupe-classe le fruit de leur travail qui serait alors problématisé philosophiquement dans un échange collectif.

3- Analyse de la capacité à construire des métaphores vives selon le mode opératoire individuel vs collectif

De fait, les tests initiaux et finaux sont effectués individuellement et ne rendent pas compte des interactions langagières mobilisées dans la recherche d'une métaphore lors des ateliers, comme autant d'interactions entre différents modes de pensée, même si certains élèves n'osent pas les verbaliser. Pour autant nous avons constaté que la modalité collective de l'atelier peut justement atténuer la peur de se tromper ou les difficultés de compréhension. En effet, le dispositif P&C propose une approche différenciée de la métaphorisation en s'appuyant justement sur ces différents degrés de compréhension de la réalité (Astolfi, 1991). Certes l'objectif est de mettre en œuvre une pensée analogique mais sans exclure les autres modes de pensée — et donc indirectement leurs auteurs— modes qui complexifient et enrichissent *l'essence des mots*, belle expression en référence à l'ouvrage d'Aïm et Mayet-Albagnac (2008).

La diversité des combinaisons de par leur argumentation confirme l'intérêt d'une telle activité en collectif car les concepts qu'ils soient d'ordre concret ou abstrait sont éclairés selon des attributs différents dont les interactions enrichissent leur compréhension. Nous pouvons par là-même établir un lien avec la notion de "dialogique" élaborée par le linguiste Mikhaïl Bakhtine, pour qui "le mot est une sorte de pont jeté entre moi et les autres. S'il prend appui sur moi à une extrémité, à l'autre extrémité, il prend appui sur mon interlocuteur. Le mot est le territoire commun du locuteur et de l'interlocuteur" (cité par Dortier, 2008, p. 153-154). De sorte que l'on pourrait dire que la métaphore est une figure dialogique si l'on considère que les concepts qui la forment *conversent*, et peuvent ainsi prendre des sens divers selon les points d'appui de l'échange des discutants. Ce rapprochement nous rappelle aussi le caractère kaléidoscopique de la métaphore tel que nous l'avons développé précédemment dans le chapitre consacré à cette figure.

Au vu de l'ensemble des résultats, il apparaît que l'hypothèse théorique avançant que *la capacité à élaborer une légende métaphorique contribuerait à l'apprentissage du philosophe, notamment par la critérisation de concept d'ordre abstrait via un concept d'ordre concret* se vérifie sur différents points.

Tout d'abord, nous constatons que la capacité à métaphoriser contribue à développer des dispositions nécessaires au philosophe telles la capacité de poser des questions, construire des questions philosophiques et des arguments, mais aussi des habiletés de formation de concepts telles que déterminer les attributs de concepts, reconsidérer la définition des mots et leur polysémie.

Ensuite, nous découvrons que les classes pratiquant P&C établissent une distinction entre les concepts d'ordre abstrait et les concepts d'ordre concret dans une proportion significativement plus élevée que les classes contrôle. De plus cette compétence est corrélée à la capacité à créer des métaphores. De sorte qu'il s'avère ici que caractériser et transposer des concepts peuvent contribuer à l'apprentissage du philosophe, en tant que processus initiant à considérer la dimension abstraite du réel.

Enfin, les résultats des classes pilotes révèlent une corrélation positive entre la capacité à

métaphoriser et la *compétence pour l'organisation d'information* selon l'expression de Lipman (2011, p. 174) dans le sens où nous rapprochons la carte mentale du schéma en tant que "réseau informatif" (Ibid.). De fait, quand les élèves organisent leur pensée en *réseau de relations* à travers une carte mentale, ils créent plus de métaphores que ceux qui la rédigent en texte linéarisé.

De plus, il faut souligner les affinités cognitives entre ces deux architectures de pensée qui partagent leur centre de gravité dans le rapport à l'espace : d'une part, la métaphore conjugue le conceptuel élaboré dans la pensée et le matériel inscrit dans l'espace, d'autre part la carte mentale spatialise le développement d'une réflexion philosophique, tel "un tissu de significations" (Ibid.).

Par ailleurs, la mise en œuvre collective de la carte mentale semble contribuer à penser-ensemble car cet outil visuel permet en effet d'articuler au sein du groupe les habiletés de raisonnement, de traduction, de formation de concepts et d'organisation d'information selon la terminologie de Lipman. Ces habiletés de pensée s'emboîtent de façon fluide et interactive car les élèves les mobilisent en vue d'une réalisation cartographique collective.

Au final, nous avançons que les élèves transfèrent cette procédure cognitive pour réaliser la carte métaphorique tout comme dans l'atelier : il s'agit de faire œuvre commune à la mesure de chacun. La carte, qu'elle soit mentale ou métaphorique, autorise donc une pensée plurielle, complexe et vivante parce que mobile, ouverte, jamais dogmatique.

II- MISE EN QUESTION DE LA MÉTAPHORISATION MENÉE AU COURS DE P&C : QUELLE PERTINENCE ?

Cette section questionne notre recherche sous l'angle de la pertinence de l'exercice métaphorique tel que pratiqué dans le dispositif étudié.

Le concept de *dé-coïncidence* élaboré par François Jullien présente une piste de réponse dans la mesure où "chercher à décoïncider de la manière dont on pense, de la manière dont sa pensée s'est accordée avec elle-même et s'y tient assurée, est la seule façon de maintenir active sa pensée, alerte et non pas inerte" (2017, p. 99-100).

Nous retenons également le concept d'*écart* que ce même philosophe développe en invitant à retrouver *l'inouï*, ce que l'on ne voit plus, ce que l'on entend plus tant le réel est ensablé dans l'évidence, la certitude. De sorte que "seul l'écart, par le détachement qu'il appelle, le dérangement qu'il exige, en rompant avec la normalité, est exploratoire; seul il est aventureux" (2019, p. 24).

Il nous apparaît que cette démarche existentielle s'accorde à l'approche métaphorique mise en œuvre dans P&C dans le sens où elle permet d'exprimer une vision poétique du réel, de risquer des *écarts* de langage, de libérer une pensée créative afin de saisir des fragments de vérité.

En effet, l'exercice de métaphorisation tel que mené dans P&C entraîne à prendre conscience du monde concret, à le nommer, le caractériser, à le spécifier, et à le re-considérer selon son expérience de vie et celles des autres *conversants*, mais également selon les idées que génère sa problématisation.

À partir de ce discernement, les élèves traduisent un inventaire de concepts en invention via des métaphores vives.

Ils élaborent la métaphorisation du réel en articulant trois dynamiques de compréhension des concepts. Plus précisément, les élèves prennent en compte une *dynamique périphérique* qui concerne le contexte dans lequel évoluent les concepts, aussi bien l'univers esthétique de

l'œuvre-support que la problématisation philosophique de la réflexion, qu'elle soit collective ou intérieure. Ils considèrent également une *dynamique frontalière* qui permet d'établir une distinction entre les attributs des concepts composant la métaphore *in praesentia*. Et enfin, les élèves mobilisent une *dynamique traversière* qui explore les ressemblances entre les concepts à travers leurs attributs communs.

Les élèves engagent donc plusieurs dynamiques dans la métaphorisation. Celles-ci génèrent des *écarts*, des divergences, des paradoxes qui nourrissent une pensée vive. Ce travail métaphorique s'organise ainsi dans l'interaction de ces trois dynamiques comme le montre le schéma suivant. En effet, la ligne pointillée de la dynamique périphérique de la métaphorisation exprime bien la perméabilité et l'amplitude à 360° de cette approche créative du langage. Alors que la dynamique frontalière est représentée par un figuré linéaire alternant tiret et pointillé pour signifier la dissemblance entre les concepts qui composent la métaphore et à la fois un *passage* possible entre eux. Quant à la dynamique traversière sous forme de flèche à double pointe, elle indique la relation de correspondance entre les deux concepts à travers leurs ressemblances.

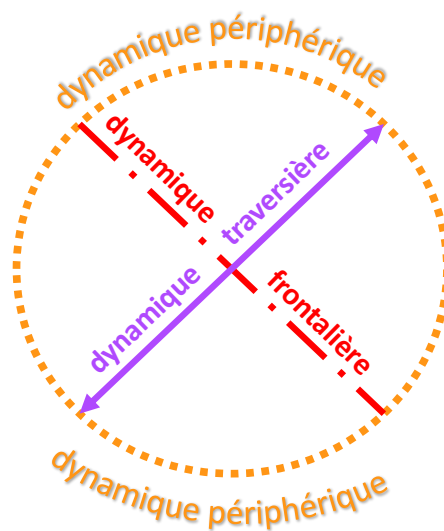


Fig.169 Une dynamique interactive de la métaphorisation

Nous pouvons ainsi considérer que l'élaboration de métaphores vives constitue une initiation à une pensée vive et complexe qui invente des sens à la croisée de concepts. Ce sont des images poétiques et divergentes qui s'écartent des idées attendues, assimilées et suivent malgré tout le fil d'une logique conceptuelle.

En un mot, il s'agit d'apprendre à *dé-coïncider* selon le mot de Jullien : exister ou "se tenir hors de soi", hors des chemins battus, des chemins reçus et établir des liens vivants, inédits avec la réalité.

Chapitre 3

HABILETÉS DE TRADUCTION : CARTOGRAPHIER OU COMMENT TRADUIRE UN ANGLE DE VUE EN ANGLE DE VIE

« L'espace semble être, ou plus apprivoisé, ou plus inoffensif que le temps :
on rencontre partout des gens qui ont des montres,
et très rarement des gens qui ont des boussoles. (...)

De temps en temps, pourtant, on devrait se demander où on (en) est .»

Georges PEREC, *Espèces d'espaces*

Paris : Galilée, coll. *L'espace critique*, 1974, p. 112.

I- ANALYSE DES RÉSULTATS ET RETOUR SUR L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE CONCERNANT LES HABILETÉS DE TRADUCTION CARTOGRAPHIQUE

Comme nous l'avons analysé précédemment, la philocarte n'est "pas un moyen de reproduire une réalité supposée préexistante, mais un opérateur d'exploration et de découverte créatrice de réalités nouvelles" (Sibertin-Blanc, 2010, p.228). En ce sens, il faut remarquer que les élèves qui s'éloignent du dessin réaliste et s'orientent plutôt vers la forme métaphorique développent aussi une réflexion à portée philosophique à la différence des autres qui rédigent plutôt des textes descriptifs ou explicatifs sur la présence des personnages dans telle ou telle situation. Certains vont même jusqu'à poser une question dont la réponse est évidente, ce qui va à l'encontre d'un questionnement ou d'une problématisation *authentique* dans le sens où précisément la réponse est à chercher plutôt qu'à trouver, déplaçant ainsi vers l'incertitude le contrat implicite que les élèves ont construit durant toute leur scolarité antérieure.

Ces résultats éclairent notre hypothèse théorique qui avance que *la réalisation d'une philocarte reviendrait à modéliser une œuvre d'art en figurant un des canevas conceptuels qui la structurent. La visée philosophique de cette carte consisterait donc à compléter la problématisation de l'œuvre-support par une traduction spatiale, en tant que rappel du réel questionné et conversé.*

Tout d'abord, nous observons qu'à la différence des classes contrôle, les classes expérimentales et pilotes utilisent dans le développement de leur réflexion une approche binaire qui recentre généralement la problématisation sur trois axes (*oui/non/ça dépend*). De sorte que même si la pensée créative apparaît moins mobilisée que dans une approche plurivoque, par exemple, cette approche binaire permet d'initier de jeunes élèves à une pratique d'investigation accessible.

Pour autant, notre recherche révèle aussi que la mobilisation d'une pensée visuelle dans la réalisation de carte mentale est aussi en lien avec la pratique du dispositif. Par cette mise en espace, les élèves visualisent les connexions et les divergences entre leurs idées, établissant ainsi un des canevas conceptuels qui structure l'œuvre-support et qui permettra ensuite de concevoir la philocarte. On peut donc considérer que l'élaboration d'une carte mentale de la

conversation philosophique préfigure la réalisation de la philocarte dans le sens où elle spatialise également la capacité d'investigation des élèves.

Par ailleurs, les résultats étayent l'hypothèse théorique dans la mesure où nous avons constaté une corrélation entre le caractère philosophique des textes et les réponses graphiques figuratives ou métaphoriques dans les classes pratiquant P&C. On peut donc établir que la philocarte complète ainsi l'investigation philosophique de l'œuvre-support par une traduction spatiale.

De plus, il apparaît que la dimension divergente de ces dessins complète par leur implicite, leur ambivalence, et leur polysémie la complexité de la réflexion, alors qu'une représentation graphique réaliste assure plutôt une fonction illustrative du propos, donnant peu de place à une pensée divergente.

Enfin, les résultats indiquent que notre hypothèse est validée car nous observons un développement de la capacité d'abstraction des élèves pratiquant le dispositif qui ont réussi à s'approprier la méthodologie de P&C de façon significative. En effet, les classes pilotes ont ainsi réalisé des philocartes dans une proportion de 32% sur l'ensemble de leurs réponses graphiques, et les classes expérimentales dans une proportion de 21%. Ce résultat est relativement significatif au vu : du nombre limité d'ateliers P&C entre le test initial et le test final (a priori 8 sur une année scolaire) sans réinvestissement systématique dans les enseignements programmés par les Instructions Officielles; de la diversité de pratiques pédagogiques habituelles de ces classes plus ou moins congruentes avec ce type de dispositif complexe et transdisciplinaire; au vu enfin des interprétations diverses du protocole et de sa mise en œuvre par les enseignants des classes expérimentales formés à P&C.

II- MISE EN PERSPECTIVE AUTOUR DU CONCEPT DE CARTE "À VISÉE PHILOSOPHIQUE" : QUELLE UTILITÉ ?

Rappelons que toutes les réalisations de P&C sont inachevées dans le sens de non définitives, elles sont révélatrices d'un mouvement du sensible et de l'intelligible vers un *horizon* de vérité qui s'éloigne à mesure que l'on explore la question posée. Depuis la liste de mots-clés de la médiation artistique à celle des questions philosophiques, en passant par la carte mentale de la conversation philosophique, puis par la liste symétrique des percepts et des concepts jusqu'à la carte métaphorique, toutes ces traces écrites sont éphémères comme autant de moments partagés de la vie d'un groupe-classe dans son parcours d'apprentissage. Ces documents sont non seulement transitoires, ils sont aussi aléatoires et uniques car non reproductibles tant ils dépendent d'une part, de la composition du groupe, de sa culture et du contrat didactique qui le lie à l'enseignant-référent, et d'autre part, de la rencontre avec l'œuvre, de l'orientation du questionnement qu'elle a généré, des liens qui sont activés entre les regardeurs et des correspondances métaphoriques de la transposition cartographique.

Mais il devient nécessaire de poser explicitement la question : jusqu'où convient-il d'étendre la notion de "carte" dans l'étape graphique de P&C ? dans la transposition de l'atelier Philo ? dans l'élaboration d'une mémoire des échanges ? Et au-delà en quoi une philocarte peut-elle renvoyer à un concept utile pour une pratique philosophique avec les enfants ?

C'est pourquoi nous concluons ce chapitre avec un essai de définition qui tente de circonscrire un concept de *carte à visée philosophique*, dans l'esprit de Deleuze pour qui "le concept

s'assimile à un outil résolveur" et la théorie à "une boîte à outils" (Morizot, 2012, p.4).

Essai(s) de définition(s)

Dans cette dernière section, nous procédons selon la méthodologie progressive de *tamis* successifs qui permet d'avancer dans la clarification de l'objet de cette définition.

C'est pourquoi nous commençons par une approche relativement simple, en nous référant à la grille devenue classique d'Ogden et Richards (1923). Selon ces auteurs, "un concept est fait de trois choses : un nom, une dimension de compréhension (en anglais *intension*, *connotation*), une dimension d'extension (*extension*, *denotation*).". (Dumez, 2011, p.68). Tout d'abord, le terme *philocarte* étant composé de deux racines grecques, de *philein* qui signifie "aimer " et de *khartès*, "feuille de papyrus ou de papier", il signifierait "l'amour du papier" si l'on se réfère à la traduction de *philosophie* en "amour de la sagesse". Il est amusant de trouver une filiation avec la Carte de Tendre, qui est en quelque sorte une carte du pays de l'Amour ou du sentiment amoureux avec toutes ses ramifications de formes, d'expressions, de circonstances, en tant qu'expérience polymorphe. *Philocarte* articule le préfixe de *philosophie* au mot *carte*. Est-ce un mot-valise ? ou un mot composé ? Toutefois il est certain que ce néologisme "combine les halos des deux mots, tout en créant un effet nouveau" (Ibid.) et en recelant le mot *art* au centre de ses lettres, comme l'art qui articule la philosophie et la cartographie dans ce dispositif.

Puis si l'on considère la dimension de compréhension, elle " est souvent conçue comme la définition du concept" (Ibid.). La *philocarte* est un objet graphique très spécifique tout en se référant à la Carte de Tendre, et en partageant un *air de famille* avec de multiples expressions visuelles telles que la carte mentale de type *mind map* (Buzan), la carte conceptuelle (Novak), un schéma heuristique matérialisant un raisonnement philosophique (Le Métay) ou bien encore une réalisation "à la manière de ...". Pourtant si l'on considère ses caractéristiques opératoires, un concept de *philocarte* pourrait se définir par : 1) la projection d'un univers esthétique; 2) la figuration d'un espace discursif; 3) une transposition métaphorique; 4) l'expression d'une intelligence partagée, interactive et ouverte.

Ensuite, la dimension d'extension "recouvre les cas empiriques auxquels va s'appliquer (et ne va pas s'appliquer) le concept."(Ibid., p.69). Il est possible d'envisager l'extension du concept de *philocarte* avec une application diversifiée du concept, comme par exemple modéliser un plan de film de cinéma ou une scène de pièce de théâtre. L'extension des cas empiriques est concevable jusqu'à des supports tels un extrait de roman, un poème, un conte à condition d'appliquer la caractéristique de la mise en scène spatiale. Au-delà, une situation de la vie quotidienne par exemple, permettrait d'élargir une compréhension du réel en termes de pensée critique et créative, mais cela ne répondrait plus au premier critère de la définition.

Enfin, dans cette approche triangulaire établie par Ogden et Richards, on peut considérer qu'un concept est bien construit "parce que les trois éléments (dénomination, compréhension et extension) sont en interaction dynamique"(Dumez, 2011, p.70). il s'avère que cela semble être le cas ici dans la mesure où la dénomination implique à la fois des éléments de la définition et des indices d'application empirique.

Après cette première clarification, nous changeons de *tamis* avec Bord "en considérant la carte non seulement comme une production, un acte du « faire », mais en induisant, en amont l'aspect réflexif" (Bord, 2012, p.151). C'est pourquoi nous déclinons quelques facettes de la dimension réflexive relative à une *philocarte*, en amont de sa construction mais également en aval.

D'une part, nous retenons d'abord l'expression de "schéma d'intelligibilité" utilisée par Cossutta à propos de la philosophie "qui, à la différence de ce qu'engendre l'artiste, n'offre pas un substitut esthétique du visible" (1989, p.41). Ce terme pourrait définir également la philocarte sachant qu'une des perspectives de P&C s'oriente vers la réalisation de cartes conceptuelles. En effet, elle permet de développer une capacité à l'abstraction en passant par l'art et en articulant le singulier à l'universel, et donc de rendre intelligible la portée philosophique d'une œuvre d'art à travers l'un de ses canevas conceptuels.

Sur un plan empirique, la philocarte implique également une réflexion par la pratique heuristique qu'elle demande en amont. D'ailleurs la mise en forme cartographique de l'atelier philo apparaît aux professeurs en formation et ayant pratiqué P&C comme une étape difficile, complexe¹⁹². En effet, c'est une phase du dispositif qui demande un esprit de synthèse et de simplification, un choix de modélisation par rapport au choix d'un univers. À toutes ces étapes réflexives, les acteurs sont susceptibles de faire des découvertes au sujet du contexte esthétique de l'œuvre-support par exemple, ou de se dégager du message originel de l'artiste et donc de découvrir d'autres questions possibles. D'autres perspectives peuvent s'ouvrir également en sortant du cadre référentiel de l'histoire de l'art et en s'autorisant une approche d'ordre symbolique avec une association ou une extrapolation de l'univers exploré.

Par ailleurs, la philocarte se révèle être un outil cognitif en permettant de rendre plus accessible des concepts d'ordre abstrait et de formaliser visuellement des idées. De plus, la *mise à plat* stricto sensu des idées échangées s'élaborant de façon empathique, elle devient une source de connaissance à la fois rétro-active et mutuelle qui facilite l'intelligibilité de la pensée de chacun.

D'autre part, en aval de sa construction, la philocarte peut se transformer en instrument de communication pour rendre compte d'échanges d'ordre philosophique lors d'une visite guidée d'exposition de philocartes. De sorte que pour les philocartographes, elle devient outil métacognitif car ce type d'activité demande un retour sur la démarche, sur la méthodologie développée dans P&C et sur les processus réflexifs mis en œuvre.

Enfin la philocarte peut être utilisée en tant que support à réflexion pour ses regardeurs, notamment pour explorer un concept à travers la légende métaphorique. Se pose alors la pertinence d'un tel support : en quoi le support cartographique serait-il plus fructueux qu'un exercice sur papier, de type tableau ou diagramme à relier par exemple ? La réponse se trouve dans l'idée que la carte étant une image, elle fait appel à d'autres stratégies cognitives, à d'autres types de pensée qu'une pensée logique ou verbo-linguistique. La carte étant métaphorique de surcroît, elle apporte un contexte esthétique, de l'ordre du sensible qui mobilise une pensée créative, divergente qui est source de remise en question et d'exploration possible, de nouveaux sens potentiels grâce à des correspondances métaphoriques inédites alors que la pensée rationnelle tend à une maîtrise verticale du discours, du logos.

Un dernier tamis invite à considérer la philocarte selon ses différentes fonctions déjà analysées précédemment, autant de prismes de compréhension que nous synthétisons donc brièvement.

La première fonction relève partiellement de la *carte-image* en ce sens que la philocarte met en scène un état des lieux, elle visualise la part d'expérience, d'imagination et de réflexion d'un

¹⁹² Ce qui pose la nécessité de concevoir une procédure facile à mettre en œuvre pour réaliser le fond de carte et de répondre aux questions : pourquoi et comment remplacer les figures humaines représentées dans les œuvres-supports; comment choisir les éléments graphiques pour compléter l'œuvre en amont de l'atelier et pendant; combien d'éléments dessiner, entre autres questions.

groupe d'élèves en recherche. Comme le rappelle Homet, "avant d'être un simple outil pour divers utilisateurs (voyageurs, commerçants, guerriers, etc.), la carte est une représentation d'une portion ou de la totalité de l'univers qui donne une image à la fois de rêve et de réalité, de croyance et d'expérience" (Homet, 1985, p.9). La philocarte restitue une image figurant à la fois le penser et le vivre des élèves : elle se veut le portrait de l'implicite et de l'explicite, devient "un objet esthétique proche de son modèle" (Homet, 1985, p.9) mais légendé par une nomenclature métaphorique qui révèle une réflexion indépendante de l'intention de l'artiste. La philocarte apparaît donc la combinaison d'une expression esthétique, créative et d'une pensée critique qui distingue, analyse et caractérise des concepts.

La deuxième fonction de la philocarte se rapporte à la carte-instrument. Depuis le XIII^e s., les cartes sont conçues par des ateliers de cartographes grâce aux récits des navigateurs (Homet, 1985). Nous pouvons rapprocher cette réalité historique du protocole de P&C dans la mesure où les participants rendent compte de leur expérience à la fois sensible et intelligible face à l'œuvre d'art. De plus, la dimension collective des ateliers de cartographes rejoint l'organisation de P&C qui réunit des "ignorants" (Rancière, 2006) s'autorisant ensemble à penser à voix haute, à prendre le risque de l'erreur. Et c'est justement à partir de ce matériau d'errances, d'émotions, de questions, de réflexions sur des problèmes existentiels que la philocarte va être dressée comme "les cartes nautiques peintes sur parchemin, avec le repérage des îles, des abris et des amers qui permettent de reconnaître un rivage" (Morizot, 2012, p. 9). Une navigation philosophique s'organise alors à partir de tous ces éléments de problématisation, et la philocarte devient carte-instrument car elle permet aux élèves de reconsidérer leur univers familier et d'accéder à un horizon intellectuel bien plus lointain que celui qu'ils concevaient jusqu'alors.

Et la troisième fonction concerne la carte-schème en considérant la philocarte comme une application expérimentale du "schème cartographique" conceptualisé par Deleuze & Guattari comme nous l'avons analysé précédemment. Mais avant de proposer une compréhension de ce concept opératoire, rappelons les quelques caractéristiques de la carte énoncées par ces auteurs : "La carte est ouverte, elle est connectable dans toutes ses dimensions, démontable, renversable, susceptible de recevoir constamment des modifications. Elle peut être déchirée, renversée, s'adapter à des montages de toute nature, être mise en chantier par un individu, un groupe, une formation sociale. On peut la dessiner sur un mur, la concevoir comme une œuvre d'art, la construire comme une action politique ou comme une méditation. C'est peut-être un des caractères les plus importants du rhizome, d'être toujours à entrées multiples (...)." (Deleuze & Guattari, 1980, p.20). Par exemple, l'idée d'*être déchirée* peut se comprendre dans le choix d'enlever un élément référent de l'œuvre-support, de sorte que dans ce cas la pensée-carte entaille une part du réel, ou bien elle peut se comprendre aussi dans le fait de se séparer d'une façon de réfléchir habituelle, convenue ou inculquée. Et alors, l'idée d'*être renversée* s'entendrait dans le sens de changer de système de références, de considérer le contre-champ de toute réflexion, et par là-même d'entrevoir l'envers du réel. Par ailleurs, l'idée de *s'adapter à des montages* s'interpréterait non seulement par la possibilité d'articuler sa pensée à différents champs de connaissance, mais également de laisser ouverte la compréhension du réel dans une perspective de *devenir*.

À l'issue de ce dernier tamis définitoire, nous pouvons avancer que la philocarte "n'est pas un objet, mais une fonction. Médiation, interface, elle est un reste occulté." (Jacob, 1992, p. 29). De sorte qu'au fil de ces différents essais de définition, nous constatons une forme de résistance à circonscrire le concept de philocarte comme si le phénomène suscitait d'autres compréhensions à peine répondait-il à une trame critériée. C'est pourquoi nous comprenons

mieux la critique de Wittgenstein à ce sujet, car pour lui, il est impossible d'enfermer un concept dans une définition précise parce que ses frontières ne sont pas étanches, qu'il recouvre une diversité d'usages et que donc "il n'existe pas forcément de traits communs à tous les membres d'une même famille" (Dumez, 2011, p.75). Cependant, cet empêchement peut être résolu en essayant d'adopter une approche que Wittgenstein appelle *représentation synoptique* : "la représentation synoptique nous procure la compréhension qui consiste à «voir les connexions». D'où l'importance qu'il y a à trouver et à inventer des maillons intermédiaires." (2004, § 122, p. 87). C'est en effet ce que nous tentons de déplier ici en "cherchant à traiter les airs de famille comme des chevauchements complexes et flous" (Dumez, 2011, p.77).

Et justement en termes de connexion, de façon générale, "les cartes sont des moyens de ramener le monde vers soi et à soi, et de l'emporter avec soi. Autrement dit, les cartes sont des projections du monde vers des espaces graphiques et plastiques qui le représentent, et aussi, symétriquement, des projections actives et mentales vers le monde de ceux qui les fabriquent et les utilisent." (Besse & Tiberghien, 2017, p. 17). Ainsi le dispositif P&C s'assimile à un parcours dans le sens où les participants explorent le monde d'un artiste, s'ouvrent à son univers, le projette sur le leur par une problématisation et *requalifient* leur propre monde en réalisant une carte métaphorique. L'approche graphique et visuelle de la philocarte part de la personne, de son échelle réflexive pour se projeter dans l'espace conceptuel d'une œuvre d'art, et ainsi poser des éléments de connaissance à explorer. Une approche plus libre qu'une structure qui hiérarchise, qui fixe des liens entre concepts, mais aussi forcément plus instable, plus floue et plus fluide.

Car en effet, "les cartes sont des relations, et d'abord celle qui existe entre la grandeur du monde terrestre et celle de la carte." (Besse & Tiberghien, 2017, p. 17). On peut également parler de relation en termes de dimension —non pas spatiale— mais conceptuelle : la carte miniaturise ou pas le territoire alors que la philocarte transpose, déplace, recompose, parcourt un champ conceptuel. Dans ce cas l'échelle n'est pas numérique d'ordre métrique, mais itinérante d'ordre philosophique se faisant la mémoire des escales de l'exploration accomplie. Pour conclure, nous cherchons précisément à visualiser les différents *chevauchements* de sens qui organisent une philocarte, en articulant quatre notions comme des points cardinaux : le *point de vie*, le *point de vue*, l'*angle de vue* et l'*angle de vie*.

La notion de "point de vie" qui a été pensée par Emanuele Coccia "consiste à partir du vivant et à considérer que chaque vivant intègre à sa façon le monde" (Aït-Touati, 2020, p.6). En effet, pour ce philosophe, "le point de vie n'est pas un espace imaginaire : c'est un territoire, le territoire de quelqu'un avec ses attachements et ses singularités. C'est le territoire de vie que chacun et chacune aura à dessiner" (Aït-Touati, Arènes & Grégoire, 2019, p.56).

Par contre, la notion de *point de vue* renvoie à la vision surplombante de la carte (Collot, 1986), une vue du ciel qui "propose une image du territoire qui n'en est pas la reproduction mais un diagramme ou un schème" (Besse, 2006, p.18).

Quant à la notion d'*angle de vue*, elle suppose une problématisation d'ordre thématique, et dans ce cas " la carte est une «version du territoire», une interprétation ou une description possible" (Ibid.).

En projetant l'idée de *point de vie* à travers la notion de *point de vue*, en référence à l'opération cartographique qui considère l'espace selon une vision aérienne, et celle d'*angle de vue* en référence à la pratique philosophique qui cherche à problématiser un aspect de l'existence, il émerge de ce faisceau, l'idée d'*angle de vie* qui correspondrait à une façon de penser son expérience de vie en tant que processus à l'intersection du concret et de l'abstrait, une façon

de porter son regard sur un segment de sa vie selon une problématisation universelle. Et Montaigne est encore présent dans l'esprit de cette démarche quand il nous dit que "chaque homme porte [en lui] la forme entière de la condition humaine." (Essais, III, 2, p. 975). En outre, le choix de l'expression *angle de vie* peut générer tout un répertoire de syntagmes inspirés de la géométrie, tels *angle droit*, *angle obtus*, *angle vif* ou *mort* par exemple, ou de l'architecture comme *Pierre angulaire*, permettant d'explorer la problématique qui a été posée selon des thématiques différentes.

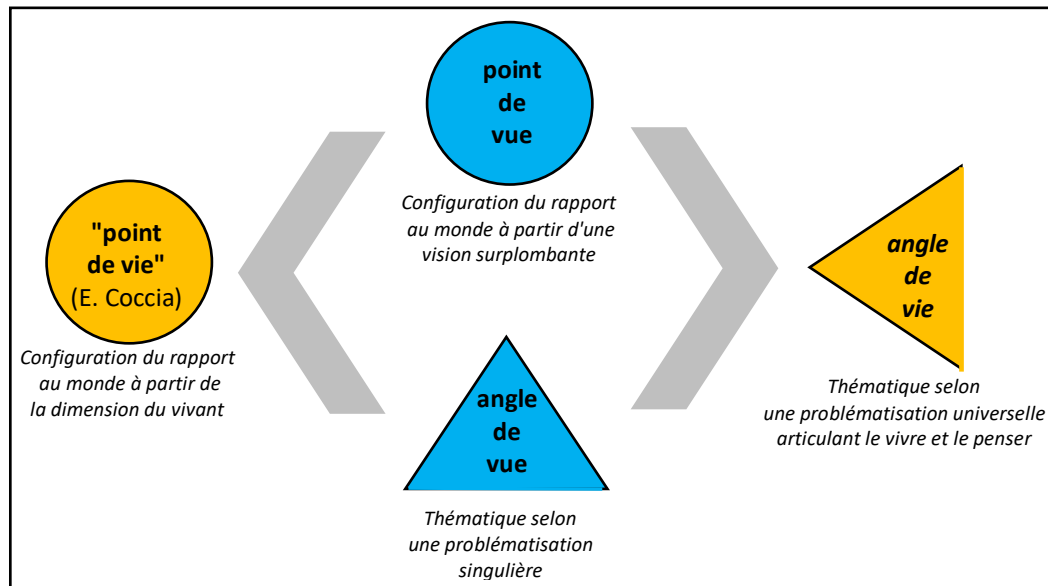


Fig.170 Un schème cartographique à l'intersection du concret et de l'abstrait, à la conjonction du singulier et de l'universel

Nous pouvons ainsi envisager de transposer l'idée de "terraformer"¹⁹³ (Aït-Touati, Arènes & Grégoire, 2019, p.58) à l'élaboration d'une philocarte, c'est-à-dire dessiner et désigner les différents angles de vie qu'une œuvre d'art a ouverts en nous, parvenir ainsi à identifier le réseau des concepts actifs ou dormants qui irriguent notre existence singulière afin de reconsidérer éventuellement notre rapport au monde. De sorte que les philocartes qui en résultent sont vivantes "non seulement parce qu'elles sont toujours en construction, mouvantes, mais parce qu'elles tentent de capter, d'intégrer la part de fabrication accomplie par les vivants, plutôt que de considérer que le point de vue humain devrait être surplombant." (Ibid., p. 13).

Rappelons que l'étymologie du mot "angle" nous dit qu'il peut être "saillant ou rentrant formé par deux lignes qui se coupent" (site CNRTL). Par conséquent un *angle de vie* désignerait le champ dans lequel évolue la mise en question de l'existence, à l'intersection de l'axe du concret et de l'axe de l'abstrait. Par exemple, on peut imaginer deux dynamiques, entre autres, possibles : l'une centripète qui tend à rejoindre la pointe de l'angle vers l'intérieur, et l'autre centrifuge qui tend à parcourir l'espace vers l'extérieur. Dans le premier cas, l'angle a tendance à se fermer, et dans le second à s'ouvrir, sachant que ces deux mouvements ne se déroulent pas forcément de façon chronologique, pouvant alterner au gré de l'existence.

¹⁹³ Néologisme inventé par Aït-Touati, Arènes & Grégoire (2019) qui signifie la construction de l'espace terrestre à partir des points de vie qui l'habitent.

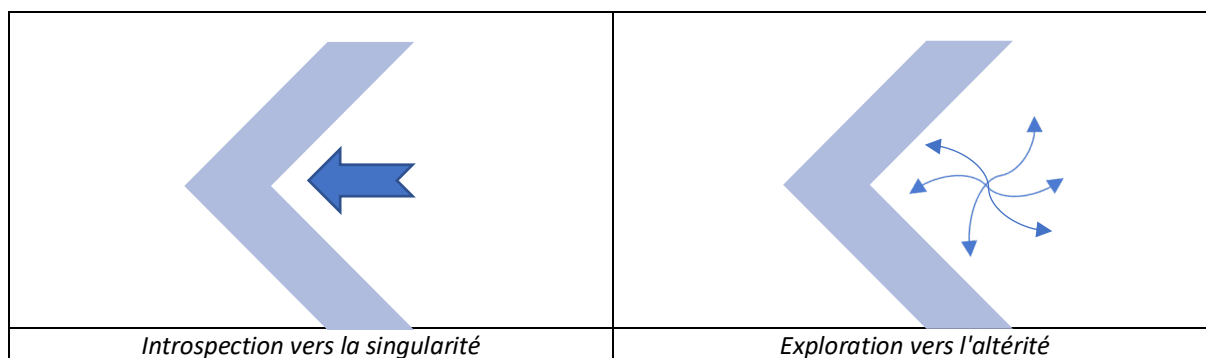


Fig.171 Angle de vie, entre introspection et exploration

On peut imaginer que si les deux axes se superposent, il n'y a plus d'angle, plus rien à coordonner, ils forment alors une ligne droite, avec une seule direction. De fait, si l'angle est mort, on ne peut évoluer dans l'espace que dans un sens ou s'arrêter : c'est l'absence à soi-même. Ce peut être la mort dans laquelle le rapport au concret et à l'abstrait se fond dans le néant, la folie, la passion, l'emprise, la terreur ou le mysticisme. Ou bien cette ligne droite dans laquelle concret et abstrait cherchent à s'équilibrer peut correspondre à la recherche de tempérance, de cohérence. Tout en considérant que la superposition des deux axes n'est pas irréversible puisque l'angle de vie peut à nouveau s'ouvrir à la faveur d'une question, d'une épreuve, d'une expérience qui déstabilise cet équilibre.

Une ligne droite formant comme un pli sur une carte. Cette métaphore fait écho à la portée conceptuelle du pli, comme le souligne Monsaingeon : "déplier c'est ex-pliquer, défaire des plis déjà marqués : en déployant ces plis, le monde peut prendre sens. Le pli renvoie ainsi directement au marquage cartographique des lignes immatérielles qui découpent le monde : fuseaux horaires, équateur, pourquoi pas frontières...(...) Le «dépli» n'est jamais le contraire du pli, mais un nouvel enchaînement de plis qui constituent le monde. La carte devient dispositif ouvert voué à s'enrichir, par opposition à la pauvreté statique du calque." (2017, p.171). C'est en ce sens que la cartographie peut être comparée à la traduction : "deux modes de représentation, deux traditions tiraillées entre vérité et expression, deux réalités complexes et codifiées liées à des *opérations cartographiques* ou «traductives» permettant de dépasser les informations pour déchiffrer le sens du monde." (Ibid., p.313).

C'est en ce sens également que nous pouvons considérer la philocarte comme une carte à "visée philosophique"¹⁹⁴ sur laquelle *l'art et la philosophie se déplient* ouvrant ainsi des perspectives de compréhension aux apprentis philocartographes qui ont accordé pensée créative et pensée critique pour traduire un angle de vue en angle de vie.

¹⁹⁴ Voir notre développement Partie I, chap. 1. Pour rappel : Outre la dimension de *progressivité*, Pettier (2008) détermine des critères qui caractérisent, partiellement ou totalement, les pratiques "à visée philosophique" : *la philophilie, l'universalité, la normativité, l'altérité et l'organisation*.

CONCLUSION GÉNÉRALE

*" Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul,
les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde. "*
Paulo FREIRE, *Pédagogie des opprimés*, Paris, éd. François Maspero, 1974, p. 62.

Dans cette recherche, nous avons articulé une diversité de champs conceptuels, de niveaux d'analyse, et d'axes problématiques selon des temporalités différentes. Cette approche systémique qui nous est familière en tant que géographe, s'accorde épistémologiquement aux sciences de l'éducation et de la formation qui sont, comme la géographie, à la croisée de multiples sciences humaines et sociales. Cette conclusion vise à condenser et à mettre en perspective les lignes de crête qui ont structuré notre étude, en termes de problématique, de méthodologie et de résultats.

Une problématique fonctionnelle

Repartons du terrain, du réel puisque la problématique de notre recherche découle d'une pratique philosophique menée avec des enfants. Trois axes de problématisation caractérisent le contexte et la portée conceptuelle de cette activité mise en œuvre spécifiquement dans P&C. Un premier axe questionne la conjugaison entre la dimension sensible de l'œuvre-support et la capacité de questionnement philosophique des élèves. Un deuxième axe interroge leur capacité à cartographier le canevas conceptuel issu de la conversation philosophique. Enfin un troisième axe considère l'interaction entre une pensée créative et une pensée critique à travers l'élaboration de métaphores nominales.

Au fil du protocole, la pensée créative apparaît traversière en tant que les élèves la mobilisent dans la rencontre avec l'œuvre d'art, puis l'entrelacent avec la pensée critique. En effet, ces deux formes de pensée s'articulent d'abord dans la formulation de questions philosophiques, puis dans l'arborescence d'une carte heuristique matérialisant les échanges philosophiques et enfin dans la légende d'une carte métaphorique.

De sorte que la problématique générale de notre recherche demande dans quelle mesure la pensée créative et la pensée critique s'accordent pour composer la cartographie d'une pensée collective à partir d'œuvres d'art. Nous avons cherché ainsi à déterminer les habiletés de pensée mobilisées par les élèves dans une pratique visuelle de la Philosophie Pour Enfants (Lipman, 2011; Daniel, 1997).

Trois grandes lignes d'hypothèses ont structuré notre investigation en termes d'habiletés de pensée. Ainsi afin de répondre à notre problématique, nous avons d'abord étudié les habiletés de recherche des élèves en lien avec la sensibilité et l'intelligibilité du regard face à une expression artistique. Ensuite, nous avons exploré leurs habiletés de traduction cartographique puis leurs habiletés de traduction métaphorique en lien notamment avec une capacité à critiquer des concepts, relevant de l'apprentissage du philosophe.

Une méthodologie à l'écoute du terrain

Pour ce faire, nous avons construit une méthodologie pas à pas qui se caractérise par une prise en compte réflexive du terrain. Nous devrions dire *des* terrains car notre démarche se trouve à la confluence de plusieurs réalités qu'elles soient d'ordre contextuel, exploratoire, culturel

ou heuristique.

Le premier terrain correspond au contexte universitaire. Il concerne le choix du plan de rédaction de la thèse. En effet, le premier plan que nous avons élaboré était thématique mais il s'est avéré judicieux de le réviser pour faciliter la compréhension de notre sujet. Le défi était donc de passer d'une vision systémique à une vision systématique pouvant s'appliquer à de multiples sujets et champs disciplinaires. Au final, nous avons posé une trame académique, qui facilite le déroulement de la rédaction et probablement de la lecture, mais qui n'interdit pas l'expression d'une pensée complexe au cœur des différentes parties de l'écrit. Notamment dans la partie théorique que nous avons intitulée précisément *Réseau théorique pluridisciplinaire* ou dans la discussion qui distingue les résultats selon les paramètres du temps et de l'espace, et non plus seulement selon leur nature quantitative vs qualitative comme nous le verrons plus loin.

Le deuxième terrain est celui des données. En début de recherche, nous avons traité un foisonnement de données statistiques concernant deux niveaux scolaires, l'école primaire et le collège. La pertinence de recadrer notre réflexion sur le seul premier degré tient dans la prise en compte de la grande dissemblance de terrain entre ces deux niveaux scolaires, et de la nécessité de circonscrire le sujet de la thèse dans un format intelligible .

Par ailleurs, concernant l'analyse pédagogique et didactique en continuum des ateliers, nous avons recentré notre étude sur le terrain des classes pilotes au vu de la richesse des données recueillies auprès des élèves aussi impliqués que leurs enseignantes dans cette recherche. De fait, ces classes apparaissaient comme des lieux d'expérience au plus près de l'esprit du dispositif puisque nous animions nous-même les ateliers.

La cohérence de notre démarche méthodologique vient donc d'une recherche de complémentarité entre les différentes natures de résultats sur l'ensemble de la recherche. D'une part des résultats quantitatifs issus de tests passés auprès des trois types de classes, selon un protocole d'ordre statistique. D'autre part, des résultats qualitatifs et quantitatifs générés lors et hors des ateliers des classes pilotes, selon une approche qui s'apparente à de la recherche-action. Nous avons cherché ainsi à concilier deux réalités par rapport aux types de données recueillies, que nous pourrions dénommer comme celle de l'expérimentation et celle de l'expérience.

Le troisième terrain concerne le regard. En effet, notre regard de géographe résiste à développer une vision étanche entre le versant quantitatif et le versant qualitatif d'une même réalité. C'est pourquoi nous avons pris le parti de considérer les résultats selon une démarche structurée par le temps et l'espace parce qu'ils nous semblent indissociables pour comprendre le réel dans lequel "l'espace étroit le temps et le temps enveloppe l'espace"¹⁹⁵. En premier lieu, nous parlerons d'une approche discontinue, qui procède par contraste dans le temps et dans l'espace, à travers des résultats statistiques. Il s'agit ici d'une recherche comparative qui vise à repérer des effets d'une telle pratique du philosopher dans le temps (entre le début et la fin de l'expérience) et dans l'espace selon les différents contextes de classes (pilotes, expérimentales et contrôle).

En second lieu, nous développons une approche continue, qui procède par focalisation dans le temps et dans l'espace, à travers les données recueillies en continuum dans les classes pilotes. Il s'agit dans ce cas d'une analyse qui cherche à renseigner sur le vécu de la pratique

¹⁹⁵ Gilles Lapouge (2007/2022, p. 195) à propos du rapport de J. Gracq à l'espace et au temps.

et ses effets cognitifs à partir de résultats qualitatifs dont nous déclinons également des résultats quantitatifs.

Enfin, le quatrième terrain est celui de la découverte. En tant qu'exploration des multiples champs de connaissance et des concepts autour desquels gravite notre sujet, mais aussi en tant que mouvement d'une réflexion capable de clarifier ses angles de vue au fil des recherches et remises en question. Il s'avère en ce sens que notre thèse reste fondamentalement heuristique comme l'indique le développement des résultats obtenus.

Des résultats révélant la pertinence d'une pratique visuelle du philosophe

Les résultats issus des tests statistiques encadrant l'expérimentation début vs fin dans trois contextes de classes différents d'une part, et les résultats analysés en continuum des ateliers des classes pilotes d'autre part, convergent pour montrer que la pensée créative mobilisée dans ce dispositif permet de développer des habiletés de pensée utiles à une pratique philosophique. En effet, la pensée créative se manifeste dans des phases du protocole relevant du visuel tant au niveau de l'image d'art-support à l'atelier qu'au niveau de sa transposition cartographique et de la métaphorisation du canevas conceptuel établi par les élèves. Ces trois niveaux se retrouvent donc dans l'exploration de nos trois hypothèses théoriques dont nous rappelons les résultats de manière synthétique ci-après.

Concernant les habiletés de recherche, la première hypothèse théorique avançait qu'*une médiation artistique faciliterait la mobilisation d'habiletés de recherche, et réciproquement une pratique philosophique développerait une sensibilité et une intelligibilité du regard face à l'expression artistique.*

Suite aux investigations statistiques, nous constatons des corrélations positives entre la recherche de signification de l'œuvre et la capacité à poser des questions, mais aussi entre l'observation de l'œuvre et la capacité à poser des questions, et enfin entre la capacité à problématiser une œuvre d'art et la capacité à rencontrer d'autres univers artistiques. Ainsi plus les élèves portent un regard signifiant sur l'œuvre dans son observation, sa lecture et son interprétation, plus ils développent une capacité à poser des questions philosophiques et à problématiser de nouvelles œuvres-supports, et inversement.

Les résultats relevés en continuum dans les classes pilotes éclairent la question de recherche dérivée de cette hypothèse, qui est formulée ainsi : *Comment peut s'amorcer la portée philosophique de la réflexion des élèves, à partir d'une image d'art ?*

Nous observons tout d'abord la grande motivation des élèves pour participer aux ateliers, l'expression de leur sensibilité dans la médiation artistique et leur appétence pour une recherche de sens dans la formulation de questions. Ce qui dénote au final, un goût pour l'abstraction et l'investigation.

De plus, nous observons que plus les élèves distinguent d'éléments composant l'œuvre et disposent du lexique pour les nommer, plus ils parviennent à formuler des questions. Ce résultat est à compléter par les témoignages des élèves et de leurs enseignantes qui indiquent que l'image les aide à réfléchir et se questionner d'une part, et que le protocole du dispositif les autorise à chercher et les sécurise dans leur quête, d'autre part.

Nous constatons également que leurs habiletés de recherche se diversifient passant du constat, à la reformulation, à la déduction, à la recherche de finalité, à l'émission d'hypothèse manifestant ainsi une pensée divergente capable notamment de questionner des paradoxes

ou d'inverser des problématiques. Par exemple, ils parviennent à changer de dialectique en considérant que le phénomène de la peur peut tout aussi prendre une valeur d'effet que de cause selon les éléments du contexte.

De même, les élèves sont capables, au fil des ateliers, de remettre en question le point de vue porté par l'œuvre. Ils s'engagent ainsi dans une recherche de problématisation à partir d'une approche herméneutique, de sorte que la question qui est choisie pour l'atelier se pose en contre-champ de l'interprétation qu'ils ont faite de l'œuvre.

Au final, nous pouvons donc avancer que la médiation d'une œuvre d'art facilite chez les élèves le développement d'habiletés de recherche telles que (se) questionner, émettre des hypothèses, problématiser en vue de découvrir ou de comprendre, d'explorer. Et inversement, une pratique philosophique régulière développe la sensibilité et l'intelligibilité de leur regard face à d'autres univers esthétiques.

Concernant les habiletés de traduction, la deuxième hypothèse théorique avançait que *la réalisation d'une philocarte reviendrait à modéliser une œuvre d'art en figurant un des canevas conceptuels qui la structurent. La visée philosophique de cette carte consisterait donc à compléter la problématisation de l'œuvre-support par une traduction spatiale, en tant que rappel du réel questionné et inversé.*

Les résultats statistiques indiquent une corrélation positive entre la capacité à rédiger un texte à portée philosophique et la capacité à proposer une expression graphique figurative ou métaphorique dans les classes pratiquant P&C. Ce qui établit que la philocarte complète ainsi l'investigation philosophique de l'œuvre-support par une traduction spatiale, ce qui montre le développement de la capacité d'abstraction des élèves. De plus, nous constatons que l'élaboration d'une carte mentale de la conversation philosophique préfigure la réalisation de la philocarte dans le sens où elle spatialise également la capacité d'investigation des élèves.

Enfin, nous notons qu'une pensée créative s'exprime dans la dimension divergente de ces cartes par leur implicite, leur ambivalence, et leur polysémie, complétant ainsi la philosophicité de la réflexion.

De plus, il faut souligner les affinités cognitives entre ces deux architectures de pensée qui partagent leur centre de gravité dans le rapport à l'espace : d'une part, la métaphore conjugue le conceptuel élaboré dans la pensée et le matériel inscrit dans l'espace, d'autre part la carte mentale spatialise le développement d'une réflexion philosophique, tel *un tissu de significations* selon la belle expression de Lipman.

En lien avec cette hypothèse, les résultats recueillis dans les classes pilotes tout au long de l'expérience répondent à la question de recherche suivante : *En quoi la cartographie métaphorique d'un atelier philosophique participe-t-elle à l'apprentissage du conceptualiser ?* Les résultats montrent que les élèves peuvent participer à la modélisation d'une œuvre-support. En effet, ils ont été capables de déterminer les attributs de concepts afin de justifier la transposition cartographique et la légende métaphorique. Ils ont donc mobilisé une pensée créative et développé leur capacité d'abstraction en effectuant une traduction qui demande de trouver des critères communs entre deux concepts. C'est donc en ce sens que l'élaboration de la légende métaphorique de la philocarte contribue à développer la capacité à conceptualiser des élèves.

Concernant les habiletés de traduction, la troisième hypothèse théorique avançait que *la capacité à élaborer une légende métaphorique contribuerait à l'apprentissage du philosopher, notamment par la critérisation de concept d'ordre abstrait via un concept d'ordre concret.*

Les investigations statistiques indiquent que la capacité à métaphoriser contribue à développer des dispositions nécessaires au philosophe telles la capacité de poser des questions, construire des questions philosophiques et des arguments, mais aussi des habiletés de formation de concepts telles que déterminer les attributs de concepts, reconsidérer la définition des mots et leur polysémie.

Par ailleurs, les classes pratiquant P&C établissent plus facilement une distinction entre les concepts d'ordre abstrait et les concepts d'ordre concret que les classes contrôle. De plus, cette compétence est corrélée positivement à la capacité à créer des métaphores. Ces capacités à caractériser et transposer des concepts peuvent contribuer à l'apprentissage du philosophe, en tant que processus initiant à considérer la dimension abstraite du réel.

Enfin, les résultats statistiques des classes pilotes révèlent une corrélation positive entre la capacité à métaphoriser et la compétence pour organiser l'information dans le sens où nous rapprochons la carte mentale du schéma en tant que *réseau informatif* selon la terminologie de Lipman. De fait, quand les élèves organisent leur pensée en réseau de relations à travers une carte mentale, ils créent plus de métaphores que ceux qui la rédigent en texte linéarisé.

Par rapport à cette hypothèse, les résultats en continuum des classes pilotes indiquent que les élèves parviennent à transposer le sens littéral des mots en sens imagé par la construction de métaphore, à effectuer une traduction qui demande de trouver des critères communs entre deux concepts. Cette opération relève du conceptualiser dans la mesure où les élèves déterminent des attributs des concepts susceptibles de composer une métaphore.

De plus, nous soulignons qu'au fil des ateliers, les élèves trouvent de plus en plus de critères pour caractériser et comparer deux concepts en vue de créer une métaphore *in praesentia*. Ce qui indique un développement de leur capacité d'abstraction pouvant contribuer à l'apprentissage du philosophe.

Des résultats questionnant la nécessité d'un contexte pédagogique congruent

Pour compléter la synthèse des principaux résultats, nous interrogerons la faisabilité et l'implémentation d'un pareil dispositif à travers la question de recherche suivante : *Comment mettre en œuvre une situation complexe permettant de mobiliser des habiletés de pensée créative par une rencontre esthétique et une cartographie métaphorique ?*

Nous rappelons sommairement ici des éléments de réponses recueillis lors des entretiens effectués en continuum auprès des élèves et enseignantes des classes pilotes.

Tout d'abord, nous soulignons l'utilité d'anticiper certains apprentissages et de s'assurer des acquis des élèves dans ces domaines afin de faciliter leur engagement dans ce type de dispositif. Ainsi il apparaît nécessaire de consolider des compétences langagières telles que la construction de phrase interrogative, et la notion de sens propre vs figuré des mots. En effet, l'apprentissage de cette notion aide les élèves, même si l'élaboration d'une métaphore dans P&C leur demande de créer une métaphore vive, et non d'identifier à proprement parler le sens figuré d'un mot. En effet, il leur faut transférer un apprentissage dans une situation inédite, et par conséquent mobiliser des habiletés de traduction, notamment transposer la structure d'une forme langagière : passer de la polysémie (via le sens figuré) à l'analogie (via la métaphore). Par ailleurs, sur le plan lexical, il est également utile d'initier les élèves au vocabulaire géographique, notamment en termes de milieu naturel et de paysage, afin de faciliter l'élaboration de la légende métaphorique.

De plus, la mise en œuvre de cette activité dépend aussi de la congruence entre l'approche pédagogique habituelle des enseignants et la démarche d'une telle pratique du philosophe,

au risque provoquer une certaine artificialité de la situation. Ainsi un mode d'animation basé sur la considération et des modalités de travail collectif propres à la pédagogie de projet sont, au minima, des paramètres indispensables pour que les élèves retrouvent des points d'appui cognitifs favorisant leur engagement dans ce nouvel apprentissage.

En ce sens, les témoignages des élèves attestent que les ateliers génèrent une motivation aussi bien sur le plan des habiletés de pensée que d'un intérêt pour l'art, qui lui-même devient une entrée vers d'autres champs de connaissance. D'une part, le climat de confiance des ateliers leur procure une sérénité propice à une prise de parole, et donc à l'expression de leur pensée. D'autre part, la dynamique d'investigation fluide qui anime les séances stimule, d'après les élèves, un goût pour la recherche et le partage des idées.

Les témoignages des enseignantes confirment les réponses des élèves en remarquant que leur motivation pouvait avoir différentes sources comme l'émotion esthétique, la personnalité de l'enfant, la pratique du dessin ou de la peinture, le rapport à la parole et donc aux échanges. Ces remarques font écho à nos propres observations dans le sens où nous avons constaté une motivation hétérogène de la part des élèves, et à la fois une dynamique de recherche partagée par tout le groupe aussi bien par les élèves fragiles au niveau des capacités langagières, que par les élèves "scolaires" déstabilisés par des procédures inédites que par les élèves manquant d'assurance, notamment dans la prise de parole. Une complémentarité s'est établie dans le groupe parce que les élèves ont compris que le travail collectif facilitait la compréhension, leur permettait de dépasser l'imprécision des mots. Ils ont compris également qu'il ne s'agit pas ici de trouver la réponse mais bien de chercher des réponses. Et de fait, la clef de voûte de ce type de situation pédagogique se trouve bien dans une recherche collective de réponses qui non seulement prend en compte les pensées singulières mais encourage également une réflexion plurielle.

Vers le concept de "dispositif de cartographie à visée philosophique"

Le sous-titre de notre thèse posait la question de la pertinence du concept de *dispositif de cartographie à visée philosophique*. Il se trouve que le dispositif s'est révélé opérationnel puisque des enseignants formés pendant l'expérimentation s'en sont emparé en le mettant en œuvre de façon autonome. Cette confrontation à la réalité du terrain pédagogique tend à prouver que ce concept est prometteur. Pour autant nous allons tenter de modéliser cette pratique visuelle du philosopher dans la perspective d'élaborer un outil efficient en soulignant les conditions nécessaires à une congruence pédagogique.

Comme l'a prouvé l'OULIPO, on n'innove jamais aussi bien qu'à partir d'une contrainte ludique et volontaire, c'est pourquoi nous choisissons l'acronyme *OVNI* comme fil conducteur quelque peu espiègle. Il s'avère pourtant que les termes de cet acronyme permettent d'amorcer notre essai de modélisation. Ainsi le terme d'*objet* renvoie non seulement au contenu d'une pensée mais également à la forme tangible de la pensée telle qu'elle est traduite visuellement par une cartographie, au cours des ateliers P&C. Le terme *volant* évoque le caractère éphémère, fluide et transitoire comme peut l'être une pensée créative, une pensée vive en prise avec le réel. Et enfin, les termes *non identifié* expriment le caractère inédit que peut revêtir une pratique exploratoire visant tout autant à considérer l'inconnu qu'à reconsidérer l'évidence.

Il apparaît que ces termes s'agrègent dans une concentration conceptuelle qui correspond à l'esprit de la pratique que nous étudions. C'est pourquoi nous proposons donc de modéliser la démarche de P&C selon une nouvelle traduction de l'acronyme OVNI en tant qu'Outil Visuel de Narration et d'Investigation que nous allons à présent expliciter pas à pas.

En termes d'*outil*, le dispositif apparaît comme un catalyseur qui permet aux élèves de passer de leur expérience personnelle qu'elle soit existentielle ou esthétique à une expérience plurielle au niveau d'une réflexion philosophique collective.

En effet, la pensée créative qui anime cette pratique permet de concevoir un espace conceptuel et sensible qui devient un appui pour reconsidérer la réalité et partager une réflexion avec d'autres regardeurs. Car collectif ne signifie pas exclusion des singularités. Le protocole de P& C s'apparente ainsi à une démarche que les élèves peuvent transposer afin d'investiguer d'autres situations auxquelles ils seront confrontés, comme le confirment leurs témoignages.

Cet outil se définit donc comme une *table de montage*¹⁹⁶ méthodologique qui permet aux élèves d'explorer philosophiquement une réalité en articulant pensée critique et pensée créative, dimension singulière et dimension collective, langage verbal et langage visuel.

En termes de *visuel*, cette pratique du philosophe se caractérise d'abord par une entrée par une image d'art en tant que vecteur sensible de la pensée. Il faut souligner que l'on peut choisir des œuvres-supports qui ne sont pas seulement des images en deux dimensions mais aussi des éléments issus d'une œuvre cinématographique ou littéraire, comme par exemple le *piano cocktail* inventé par Boris Vian dans *L'écume des jours* qui propose un riche potentiel en tant que fond de carte.

La dimension visuelle de cet outil méthodologique s'exprime également dans la traduction spatiale de la pensée par la cartographie, qu'elle soit sous forme de carte heuristique ou de carte métaphorique. La première révèle l'arborescence de la pensée collective et singulière autour de la question philosophique. Tandis que la seconde met en scène la métaphorisation des concepts issus de la médiation artistique et de la conversation philosophique.

Trois paramètres ont donc déterminé la spécificité de cette pratique visuelle du philosophe, ce que nous présentons à travers le schéma conclusif suivant.

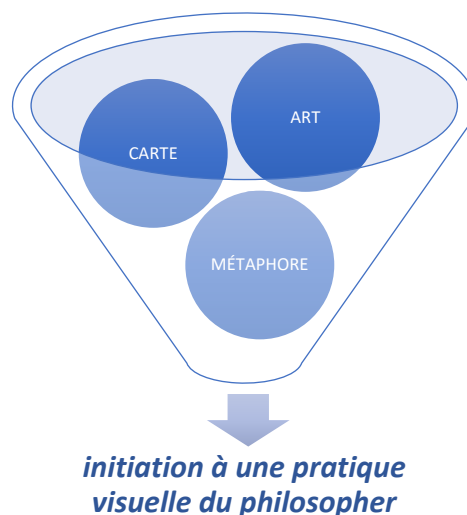


Fig.172 Les paramètres visuels de la pratique philosophique mise en œuvre dans P&C

On constate ainsi que le dénominateur commun des trois paramètres est l'image. Tout d'abord, l'image est présente sous sa forme iconique au cours de la médiation artistique de

¹⁹⁶ Expression de Didi-Huberman in *Atlas ou le gai savoir inquiet* (2011, éd. de Minuit) cité par Besse (2015, vidéo).

l'œuvre-support et elle devient source de langage. Puis, l'image est mobilisée sous sa forme linguistique à travers la légende métaphorique et elle se fait procédé de langage. Et enfin l'image prend une forme cartographique avec la projection de l'œuvre-support et elle se transforme en espace de langage.

Ces trois processus sont mobilisés à travers l'image —sous formes iconique, linguistique et cartographique—et à chaque étape du dispositif, comme autant de vecteurs d'une pensée complexe facilitant l'apprentissage du philosophe.

En termes de *narration*, il faut rappeler que les ateliers s'amorcent à partir de la consigne ouverte "*Ça vous dit quoi ?*". Comme le montrent les résultats analysés précédemment, la narration peut être aussi bien liée à l'imaginaire qu'au récit d'un parcours réflexif en tant que les élèves déplient leur pensée. Car c'est bien cet état d'esprit qui traverse P&C entraînant les élèves à problématiser leur regard sur une œuvre d'art : il s'agit ici d'encourager les élèves à s'autoriser à construire leur pensée. Cette construction s'élabore à travers l'expression de différents angles de vue, l'émergence d'éclats de vérité, la diversité des expressions, parfois composites mêlant récits imaginaires et témoignages d'expériences de vie.

Autant d'éléments narratifs révélant leur vécu et leur compréhension de la réalité qui s'intègrent dans la problématisation de l'œuvre-support. Cette approche renvoie aussi à l'autorisation de parler de soi, de là où est le soi. Ainsi le fait de construire les questions philosophiques à partir des mots-clés de la médiation artistique revient à révéler le questionnement universel, implicite dans les libres expressions des élèves.

En termes d'*investigation*, cette pratique du philosophe se développe justement à partir d'une question philosophique élaborée et choisie par le groupe de regardeurs-conversants. Il s'avère que l'élucidation de la question dépend de leur maturité intellectuelle, de leur angle de vie et du contexte dans lequel chaque élève va situer cette recherche de compréhension. En effet, l'une des finalités du dispositif est précisément de faire émerger des plis du non-dit une problématisation universelle que chacun pourra partager avec le groupe : il s'agit donc aussi d'une investigation intérieure.

De plus, cette démarche d'investigation permet de sensibiliser les élèves au temps nécessaire pour construire une pensée, et par conséquent une opinion, mais aussi de les familiariser à une recherche de compréhension, d'écoute des autres, surtout de ceux qui ne partagent pas le même point de vue. Est aussi visé un dépassement de soi en essayant de prolonger, de nuancer ou d'intégrer les idées des autres à sa propre réflexion, sans pour autant la diluer dans une conciliation systématique qui pourrait devenir artificielle, voire absurde quand les points de vue sont fondamentalement antinomiques. Il nous paraît essentiel de parvenir à créer un *espace-temps-relation* qui encourage chaque élève à conjuguer sa pensée à celle des autres sans pour autant l'aliéner.

Enfin, comme nous l'avons constaté, plus les élèves pratiquent ce genre d'investigation, plus cela développe leur sensibilité pour d'autres univers esthétiques et leur permet de transférer cette méthodologie dans d'autres situations d'apprentissage. Et de fait, cette méthodologie invite les élèves à s'émanciper du schéma question-réponse, et à s'orienter vers une dynamique de questionnement, d'hypothèse ou de remise en question, au fond dans une perspective qui cherche à comprendre plutôt qu'à affirmer ou convaincre.

Pour conclure cet essai de modélisation, nous considérons à présent le centre de gravité de cette pratique visuelle du philosophe qui s'exprime dans la philocarte, surface de projection

d'une pensée créative et d'une pensée critique mises en œuvre par les élèves, tour à tour regardeurs et conversants.

Formellement, la philocarte est polymorphe et à chaque fois inédite non seulement parce qu'elle présente plusieurs percepts à métaphoriser mais également parce que les élèves peuvent proposer différentes projections métaphoriques pour une même œuvre-support selon la problématique posée. Cognitivement, la philocarte mobilise des investigations d'ordre philosophique et esthétique, et des capacités graphiques et d'esprit de synthèse. De sorte que l'élaboration d'une philocarte peut se concevoir comme une étape préparatoire, sorte de propédeutique qui initie à la carte conceptuelle telle que définie par Novak (1984).

La philocarte est une image ouverte en tant que transposition d'une réflexion en mouvement, qui n'est pas jamais achevée de par la fluidité du monde actuel et de par la diversité de ses regardeurs qui chercheront à la rencontrer et à la comprendre : en un mot, elle donne à penser. Comme le montre le schéma ci-dessous, la philocarte révèle le parcours d'une pratique visuelle du philosophe.

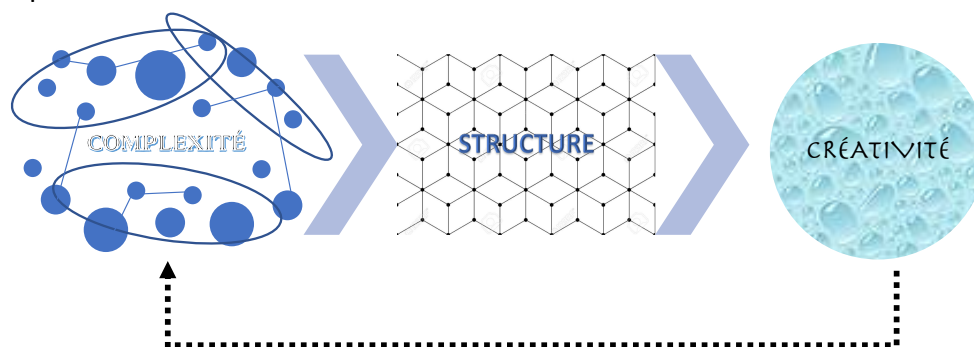


Fig.173 Un parcours opératoire de traductions de la réalité

La représentation linéaire facilite la lecture de la figure mais nous soulignons que chaque espace de pensée représenté, qu'il relève de la complexité, de la structure ou de la créativité, est à comprendre en relief, en perspective et en mouvement.

Au final, ce parcours se fait opératoire de traductions de la réalité via la médiation artistique qui confronte les élèves à une complexité du réel, puis la problématisation et la conversation philosophiques qui permettent d'en dégager une structure conceptuelle, et enfin la cartographie métaphorique qui exprime la dimension créative du philosophe. C'est pourquoi, nous pouvons donc considérer P&C comme un dispositif de cartographie à visée philosophique.

Ce parcours cognitif doit se comprendre également avec la double focale des acteurs de cette pratique philosophique, à savoir les enseignants et leurs élèves. Il nous paraît donc indispensable de conclure notre recherche avec un retour sur le terrain pédagogique afin d'envisager en quoi P&C peut être un outil efficient sur les deux versants de la relation pédagogique.

Pour une émancipation partagée entre élèves et pédagogue

Après cet essai de modélisation qui a permis de déterminer les rouages de la mise en œuvre de P&C, nous effectuons à présent un retour sur le terrain de la pédagogie afin de dégager la finalité visée par ce dispositif auprès des enseignants mais aussi de leurs élèves.

Sur le versant des pédagogues, la méthodologie de cette pratique visuelle du philosophe s'apparente à un outil d'auto-formation dans le sens où chaque atelier est l'occasion pour l'enseignant d'élargir le champ de ses compétences et de se questionner sur sa pratique.

Tout d'abord, la préparation de la médiation artistique demande d'anticiper les réactions des élèves et de se documenter en histoire de l'art afin d'éviter d'éventuels contre-sens de perception, et éventuellement dans d'autres disciplines selon le thème de l'œuvre-support. Le pédagogue en tant qu'enseignant est donc amené à préciser et compléter ses savoirs.

De plus, le pédagogue joue ici un rôle de médiateur qui cherche à établir des ponts entre les personnes, entre les idées, entre les questions des uns et les reformulations des autres. Le caractère polymorphe de cette pratique philosophique l'amène ainsi à *décadrer* les champs disciplinaires à travers leurs seuils lorsque l'on passe progressivement d'un champ à un autre, comme de la philosophie à la cartographie. Ou bien encore à travers leurs marges ou leurs confluences.

Enfin, le rôle du pédagogue comprend la composante de l'explorateur, qu'il mène des expériences ou qu'il questionne l'évidence, il prend le risque d'innover avec ses élèves. De fait, ce dispositif peut être transférable et modulable par les enseignants étant donné que chaque enseignant peut l'adapter à ses convictions pédagogiques, ses affinités esthétiques, ses références culturelles, son degré d'enseignement, les champs disciplinaires concernés, les projets de cycle ou d'établissement et bien sûr le profil de sa classe. Comme en témoignent les enseignantes des classes pilotes, on peut même envisager de sortir du cadre artistique en choisissant un espace en tant que lieu problématisable, comme par exemple une cour d'école, et envisager de cartographier une situation dans l'espace qui aurait donné lieu à des échanges philosophiques. De même, nous avons constaté que le protocole a évolué au cours des années d'expérience selon le contexte des ateliers et les suggestions des enseignantes référentes, ce qui montre son caractère est souple, perfectible, adaptable et évolutif. De plus, cette dimension vivante du protocole s'accorde au projet de *savoir vivant* (Stengers, 2007) qu'il vise à promouvoir auprès des élèves.

Au final, nous pouvons établir quelques pistes concernant les relations d'apprentissage que le pédagogue développe dans le cadre de P&C. Tout d'abord, le pédagogue apprend *de* ses élèves. C'est la part d'inconnu assumée dans le choix de la question, dans l'orientation des échanges, dans la représentation cartographique, dans la construction des métaphores. C'est aussi une garantie d'authenticité par l'instabilité cognitive et relationnelle que cela induit.

De plus, le pédagogue apprend aussi *avec* ses élèves. C'est la part de celui qui accompagne. En tant qu'il appartient à la communauté de recherche au même titre que ses élèves : il ne répond pas aux questions de la conversation philosophique, et il ne fait pas un cours de philosophie.

Enfin, le pédagogue apprend *pour* ses élèves. C'est sa part d'engagement et de motivation. Ce type de dispositif autorisant à sortir des attendus scolaires conventionnels, il lui donne envie d'explorer d'autres champs de savoirs, et de reconsidérer sa pédagogie. En effet, une des conditions incontournables pour que ce dispositif se déroule de façon efficiente c'est qu'il y ait congruence entre cette pratique du philosophe avec les enfants et la capacité de l'enseignant à reconsidérer sa pédagogie (presque) à chaque instant, tout en développant une stratégie très rigoureuse dans la protocolisation de P&C.

Cela dit, dans la mesure où la méthodologie du dispositif s'organise autour des principes d'investigation et de problématisation, on peut comprendre les réserves de l'enseignant à remettre en question ses représentations concernant les enjeux de l'apprentissage-enseignement, de type "construction des bases" ou "savoirs fondamentaux" qui

correspondent à une conception cumulative de l'apprentissage qui serait stable, décomposé en paliers acquis définitivement. En somme, il peut y avoir une distorsion entre cette vision linéaire et verticale de l'enseignement et la démarche de P&C qui se réfère à celle du "maître ignorant" développée par Rancière (1987). Car il s'agit d'une démarche qui assume la part d'ignorance et de mystère inhérente à toute connaissance ou réflexion puisque la Vérité ne peut être atteinte dans son intégralité.

En ce sens, l'enseignant est une comète dans le ciel de l'élève : c'est l'élève qui fait tout le travail et cela marche parce que, malgré son asymétrie, la rencontre est réciproque. En effet, l'élève est également une comète dans le ciel de l'enseignant qui apprend de chaque enfant une nouvelle nuance de son métier. Cette métaphore *sidérale* cherche à souligner la part éphémère de l'apprentissage-enseignement et la nécessité d'accepter ce qui échappe de part et d'autre. Accepter la part de chacun, y compris celle qui échappe à l'élève concernant les attendus de l'enseignant, et celle qui échappe au pédagogue concernant les motivations de l'élève.

Sur le versant des élèves, la finalité de cette pratique visuelle du philosophe cherche à leur apprendre, de manière rigoureuse et progressive, à s'orienter dans un réseau conceptuel, dans le sens où ils élaborent leur itinéraire de pensée en se laissant libres de découvrir des chemins de traverse. La sérendipité est ici revendiquée tout en s'appuyant sur des processus cognitifs organisés : on peut ainsi trouver des solutions qui ne répondent pas forcément au problème posé. Et par conséquent, dans le cadre de ce dispositif, les participants peuvent émettre des réflexions d'ordre philosophique sans rapport apparemment avec la question posée dans un premier temps mais qui peuvent se révéler pertinentes suite à des reformulations, des précisions ou des questions.

Pour autant, cette approche peut renvoyer aussi à l'inconfort, à l'insécurité cognitive que les élèves éprouvent dans la phase de médiation artistique et de construction métaphorique puisqu'il n'y a pas de réponse unique, définitive, porteuse de la vérité. Car la méthodologie de cette pratique relève justement de l'investigation, de la rencontre avec l'œuvre d'art qui est à chaque fois inédite selon les interactions des regards jusqu'à la cartographie métaphorique qui n'est pas la seule réponse possible à la question de l'atelier.

Et pour boucler la boucle avec la référence à l'OULIPO, nous pouvons avancer que P&C est un ouvrage d'intelligence créative invitant les élèves à cultiver trois habiletés dans leur rapport à l'apprentissage : problématiser une réalité, développer un questionnement et traduire cette réflexion *via* une cartographie métaphorique. Si dans le dispositif d'apprentissage de la métaphore décrit par Duminy-Sauzeau (2015), il s'agit pour les élèves de "se mettre à l'école des écrivains pour acquérir une méthode" (Ibid., p.14 §62), nous pouvons envisager ici la formation plausible de petits philocartographes pour apprendre à reconsidérer la réalité.

Au terme de cette recherche, il apparaît que P&C se révèle comme un dispositif de cartographie à visée philosophique qui engage les enseignants et leurs élèves dans une pratique visuelle du philosophe modulable. Dans l'idée de faciliter la mise en œuvre de cette démarche, notre thèse apporte toute une matière pédagogique composée de récits d'expérience, d'exemples d'application, d'analyses, de remises en question et de multiples ressources comme autant de pistes d'ouverture vers un ailleurs pédagogique dégagé de toute approche dogmatique que l'on espère mutualiser avec la communauté éducative, et notamment avec les formateurs. Cet ailleurs pourrait se muer en avenir pédagogique qui soutient la nécessité du savoir plutôt que son utilité, et qui invite les enseignants et leurs élèves à penser dans une émancipation partagée.

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES ET NUMÉRIQUES

ABENSOUR, A. (2016). *La philosophie de l'art*. Paris : Ellipses, collection *Apprendre à philosopher*.

AÏM, P. & MAYET-ALBAGNAC, G. (2008). *L'essence des mots. Une pédagogie active du vocabulaire au cycle 3*. Paris : Hachette-Éducation.

AÏT-TOUATI, F. (2020). Où se trouve le vivant dans nos cartes classiques ? Entretien mené par Mathieu Potte-Bonneville, *Magazine Georges Pompidou*, Décembre 2020.

<https://www.centrepompidou.fr/fr/magazine/article/frederique-ait-touati-ou-se-trouve-le-vivant-dans-nos-cartes-classiques>

AÏT-TOUATI, F., ARÈNES, A. & GRÉGOIRE, A. (2019). *Terra Forma. Manuel de cartographies potentielles*. Paris : éditions B42.

ALLENBACH, M. (2012). Formateur et chercheur : synergies, défis et réflexions épistémologiques. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions - Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 14, 141-161. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/714>

ANTONIOLI, M. (2010). Singularités cartographiques. *Revue TRAHIR*, août 2010, p.1-12.

ANTONIOLI, M. (2003). *Géophilosophie de Deleuze et Guattari*. Paris : L'Harmattan.

ANTONIUS, R. (2007). *Ce que doit inclure un projet de mémoire ou de thèse*. Montréal : Département de sociologie, UQÀM, version non définitive du 26 juillet 2007.

https://www.academia.edu/2079435/Ce_que_doit_inclure_un_projet_de_mémoire_ou_de_thèse

ALIN, C. (2004). Le rôle des métaphores dans la construction sémio-cognitive du profil d'expert – Un exemple en Education Physique et Sportive, *7^{ème} biennale de l'éducation et la formation*, INRP & APRIEF, Lyon.

ALTET, M. (2012). Comment articuler Formation et Recherche : l'exemple des apports des recherches du Réseau OPEN sur les pratiques enseignantes à la formation des enseignants, *Revue Formation et pratiques d'enseignement en questions*, N° 14 / p. 37-45.

ANATI, E. (2006). Structure de l'art et structure de l'esprit. *Diogène*, 2006/2 n° 214, p. 95-115. DOI : 10.3917/dio.214.0095. URL : <https://www.cairn.info/revue-diogene-2006-2.htm-page-95.htm>

ANTONIOLI, M. (2010). Singularités cartographiques. *Revue trahir.net*, Août 2010, p. 1-12.

ARASSE, D. (2000). *On n'y voit rien. Descriptions*. Paris : Denoël.

ARASSE, D. (2001). Interpréter l'art : entre voir et savoirs, vidéo Canal U- Texte sur le site BaBL posté le 21/08/2014, p.1-7, Conférence du 12/07/2001, Université de tous les savoirs, www.canalu.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs/interpreter_l_art_entre_voir_et_savoirs.1226

ARISTOTE, *La poétique*. Texte, traduction, notes par Roselyne Dupont-Roc et Jean Lallot, 1980. Paris : Seuil.

ARNHEIM, D. (1969/1976). *La pensée visuelle*. Paris, Flammarion, coll. "Champs" n° 374.

ARRAULT, J.-B. (2005). Du toponyme au concept ? Usages et significations du terme archipel en géographie et dans les sciences sociales. *L'espace géographique*, n°4, tome 34, 2005, p. 315-328.

ASTOLFI, J.-P., (2008). *La saveur des savoirs*. Issy-les-Moulineaux : ESF, collection *pédagogies*.

ASTOLFI J.-P., (2002). Les nouveaux « mots de l'apprendre » - Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles, *Conférence prononcée à l'ULB lors de la Journée des Préfets (15 mai 2002) - Les Cahiers du CeDoP - Université Libre de Bruxelles, 2002*, pour édition et publication en ligne.

ASTOLFI, J.-P. (1991). Différencier par les "modes de pensée", *Les Cahiers pédagogiques "Raisonner"*, n°296, p. 58-60.

ASTOLFI J.-P., (1990). Les concepts de la didactique des sciences, des outils pour lire et construire les situations d'apprentissage. *Recherche et Formation* n°8- octobre 1990, p.19-31.

AURIAC-SLUSARCZYK, E., THEBAULT, C., SLUSARCZYK, B., DANIEL, M.-F. & PIRONOM, J. (2018). Premiers écrits philosophiques. Productivité conceptuelle et créativité rédactionnelle du CE2 au CM2 », *Bulletin de psychologie* 2018/3 (Numéro 555), p. 671-690.

AURIAC-SLUSARCZYK, E., SLUSARCZYK, B. & THEBAULT, C. (2017). Premiers écrits philosophiques en primaire : qualité rédactionnelle, créativité & divergence. *2e Symposium international sur la littératie à l'école, SILE /ISEL, 26-27 juin 2017, Ajaccio, France*.

AURIAC-SLUSARCZYK, E., SLUSARCZYK, B. & THEBAULT, C. (2016). La constitution d'un corpus d'écrits scolaires utile aux SHS. Premiers écrits philosophiques au collège. *Enseignement et apprentissage de l'écriture de la maternelle à l'université et dans les formations tout au long de la vie*, Colloque Bordeaux, France, 19-21 octobre 2016.

AURIAC-SLUSARCZYK, E. & SAINT-DIZIER DE ALMEIDA V. (2016). Quelles perspectives de recherche et de pratique sur les ateliers de philosophie en contexte scolaire. *Recherches en Éducation*, n°24-janvier 2016, p. 3-9.

AURIAC-SLUSARCZYK, E. & COLLETTA, J.-M. (dir.), (2015). *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

AURIAC-SLUSARCZYK, E. & MAUFRAIS, M. (2010). *Chouette ! Ils philosophent. Encourager et cultiver la parole des écoliers*. Scérén-CRDP Auvergne.

AURIAC, E. (2007). *Discuter-Argumenter-Raisonner à l'école primaire*. (Thèse d'Habilitation à Diriger des Recherches) Nancy 2.

BAILLY A. & FERRAS R. (1997). *Éléments d'épistémologie de la géographie*. Paris : A. Colin.

BAILLY, J.-C. (2009). De la fragilité des statuettes. Pour une esthétique de la précaution. Revue *Lignes*, n° 29, p. 191-200.

BAILLY, J.-C. (2007). *L'atelier infini. 30 000 ans de peinture*. Paris : éd. Hazan.

BALIBAR, F., BÜTTGEN, P. & CASSIN, B. (2004). *Moment*. Article in *Vocabulaire européen des philosophes. Dictionnaire des intraduisibles*, p. 813-818, Cassin (dir.). Paris : Le Robert- Seuil.

BALIBAR, E., CASSIN, B. & LAUGIER, S. (2004). *Praxis*. Article in *Vocabulaire européen des philosophes. Dictionnaire des intraduisibles*, p. 988-1002, Cassin (dir.). Paris : Le Robert- Seuil.

BARBE-GALL, F. (2002). *Comment parler d'art aux enfants*. Paris : Adam Biro.

BARBE-GALL, F. (2006). *Comment regarder un tableau*. Paris : éd. EPA / Hachette-Livre.

BARBE-GALL, F. (2009). *Comprendre l'Art moderne*. Paris : éd. du Chêne / Hachette-Livre.

BARBE-GALL, F. (2011). *Comment parler de l'art du XX^e siècle aux enfants*. Paris : Le Baron perché.

BARTH, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens au savoir*. Paris-Montréal : Éd. Retz - Chenelière éducation.

BARTH, B.-M. (2008). De la pratique à la théorie : apprendre à construire son savoir, in Leleux C. (dir.) *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles : De Boeck.

BARTH, B.-M. (1993/2002). *Le savoir en construction*. Paris : Retz (rééd. 2009).

BARTH, B.-M. (1987/2004). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz (rééd. 2011).

BARTHES, R. (1964). « Rhétorique de l'image », *Communications*, 4 - p. 40-51.

BEGUERY, J. (2003), *Entre voir et dire*. Image de l'Art à l'adresse des enfants. Paris : l'Harmattan.

BEGUIN, A. (1996). *La métaphore absente*. Paris : Retz, coll. « Communication et langage ».

BEGUIN-VERBRUGGE, A. (2004). Métaphores et intégration sociale des technologies nouvelles,

Communication et langage, n°141, 3^{ème} trimestre 2004, Dossier : Son et multimédia, p.83-93.

BEILLEROT J. (1998). «Savoir» in Champy, P & Étévé, C. (dir.). *Dictionnaire Encyclopédique de l'éducation et de la formation*, p. 944-945, Paris : Nathan-Université.

BELLEVILLE G. (2014), *Assieds-toi et écris ta thèse*, éd. Presses de l'Université Laval.

BERGSON, H. (1899/1993). *Le rire*. Paris : PUF, "Quadrige".

BERGSON, H.(1916/1972). Conférence de Madrid sur l'âme humaine - 2 mai 1916, in *Mélanges (1885-1892)*, Paris : PUF.

BERNARD E., CABANNE P., DURAND J., LEGRAND G., PRADEL J.-L. & TUFFELLI N. (2006). *Histoire de l'art du Moyen Âge à nos jours*. Coll. Reconnaître Comprendre, Paris : Larousse.

BERNIÉ J.-P., REBIÈRE M. & JAUBERT M. (2004). L'hypothèse "communauté discursive" : d'où vient-elle ? où va-t-elle ?, *Cahiers Théodile*, n° 4, p. 51-80.

BERTEN, F. (2017). La notion de mots-clefs et sa difficile application pédagogique, Commission français et informatique en ligne, <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/motcle/motcle.html>

BERTIN, J. (1967). *La sémiologie graphique, les diagrammes, les réseaux et les cartes*. Paris : Gauthier-Villars.

BESSE, J.-M. (2015). *Les cartes : objets plastiques et espaces de pensée*. Rendez-vous d'Archimède, cycle *La carte invente le monde*, 24 Novembre 2015 (vidéo). Université de Lille-webtv.

<https://webtv.univ-lille.fr/video/8127/les-cartes-objets-plastiques-et-espaces-de-pensee>

BESSE, J.-M. (2006). *Cartographie et pensée visuelle : réflexions sur la schématisation graphique*. Communication présentée lors de la Journée d'étude du 9 juin 2006, à la MISHA-Université de Strasbourg : « *La carte, outil de l'expertise aux XVIII^e et XIX^e s.* ». <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00256710/document>>.

BESSE, J.-M. (2003). *Les grandeurs de la Terre : aspects du savoir géographiques à la Renaissance*, Lyon : ENS Éditions, coll. "Sociétés, espace, temps".

BESSE, J.-M. & THIBERGIEN, G-A. (2017). (dir.) *Opérations cartographiques*. Paris : Actes Sud/ENSP.

BESSE, J.-M. & THIBERGIEN, G-A. (2017). Des cartes à notre image, *Emission "Tout un monde"* par Marie France Fraïssé, France Culture, 18 mars 2017, <https://www.franceculture.fr/emissions/tout-un-monde/comment-peut-etre-romand>

BOBIN, C. (1989). *La part manquante*. Paris : Gallimard.

- BORD, J.-P. (2012). *L'univers des cartes. La carte et le cartographe*. Paris : Belin.
- BIDAR A. (2014). *Histoire de l'humanisme en Occident*, Paris, Armand Colin.
- BLISTENE, B. (2009). *Une Histoire de l'Art du XX^e siècle*. Paris : Beaux Arts éditions/ TTM éditions.
- BOIMARE, S. (2012), *La peur d'enseigner*. Paris : Dunod.
- BOIMARE, S. (2008), *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod.
- BOIMARE, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- BOILLOT, H. (dir.) (2011). *Le Petit Larousse de la Philosophie*. Paris : Larousse.
- BOISCLAIR, A. (2008). Le tableau de sable, à propos de *L'atelier infini. 30 000 ans de peinture*, de Jean-Christophe Bailly. *Revue Spirale* n°218, p.7-8.
- BOKOVA I. (2010). *Un nouvel humanisme pour le XXI^e siècle*, Paris, UNESCO.
- BOMEL-RAINELLI B., CALISTRI C., MARTEL C., RISPAIL M. (2007). *Apprendre à parler, apprendre à penser : les ateliers de philosophie*, Scérén CRDP Nice.
- BORD, J.-P. (2012). *L'univers des cartes. La carte et le cartographe*. Paris : Belin, coll. «Mappemonde».
- BOSA, B. (2015). C'est de famille ! L'apport de Wittgenstein au travail conceptuel dans les sciences sociales, *Sociologie* 2015/1 (Vol. 6), p. 61-80. DOI 10.3917/socio.061.0061
- BOURDIEU P., DARBEL A. & SCHNAPPER D.(1966). *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*. Paris : Minuit.
- BOUTANG, P.-A. (1988/ 2004). *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*, film avec C. PARNET. DVD Sodaperaga-éd. Montparnasse.
- BRENIFIER O. (2002). *Enseigner par le débat*, CRDP Bretagne.
- BRUGÈRE, F. (2011). *L'éthique du care*. Paris : PUF, coll. *Que sais-je ?*
- BRUNER, J. (2002, 2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité*. Paris : Retz.
- BRUNET R. (1987). *La carte, mode d'emploi*, Paris, Fayard.
- BRUNET, R. (1982). Le passager du Nord-Ouest. *Revue Espace géographique*, tome 11, n°1, 1982. p. 14-15. DOI : <https://doi.org/10.3406/spgeo.1982.4313>
https://www.persee.fr/doc/spgeo_0046-2497_1982_num_11_1_4313

BRUNET, R., FERRAS, R. & THÉRY, H. (1992). *Les mots de la géographie*. Paris et Montpellier : La Documentation française et GIP RECLUS.

BRUNNER, J. (2002/2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*. Paris : Retz.

BUCHETON D. (2017 a). Postures des enseignants et des élèves. Gestes professionnels, postures des enseignants : quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ? *Contribution les 7 et 8 mars 2017* dans le cadre de la conférence de consensus du Cnesco et de l'Ifé/ENS de Lyon : "Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?"

BUCHETON D. (2017 b). Les défis de l'oral. *Les Cahiers Pédagogiques*, n°538, p.12-13.

BUCHETON, D. (dir) (2009). *L'agir enseignant : une question d'ajustements*. Toulouse : Octares.

BUCHETON D. & SOULÉ Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, vol. 3 - n°3 | Octobre 2009, p.29-48.

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>

BUCI-GLUCKSMANN, C. (1996). *L'œil cartographique de l'art*. Paris : Galilée.

BURBAN, A.G. "Pour une approche de l'œuvre d'art"- Direction de l'éducation et de la culture-Dordogne. https://www.dordogne.fr/servir_les_citoyens/education/la_reforme_des_rythmes_scolaires/les_activites_culturelles/les_actions_de_formation/1108-3224/document-2787cd7f-f5f9-4156-9527-4a6618369214/Fiche%20formation%20approche%20de%20l'oeuvre%20d'art%20-%20283Ko.

BUZAN T. & BUZAN B. (1995, rééd. 2015). *Mind Map. Dessine-moi l'intelligence*. Paris : Eyrolles.

CALISTRI, C. (2004). Un atelier de philosophie au C.P. *Le français aujourd'hui*, n° 146, p. 37 - 46. En ligne <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-3-page-37.htm>

CALVINO, I. (2013). *Le voyageur dans la carte* in *Collection de sable*. Paris : Gallimard, coll. Folio, 1^{ère} éd. italienne 2002.

CAMBOURNAC, L. (2010). *Le Dico de l'art*. Paris : éd. de la Martinière Jeunesse.

CAMUS, A. (1942). *Le mythe de Sisyphe*. Paris : Gallimard.

CAPDEROU, M. (2018). La représentation plane de la Terre, in PICOUET P.(dir.), *La carte invente le monde*, p.91-100. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaire du Septentrion.

CAPRON PUOZZO, I. (2016). (dir.) *La créativité en éducation et formation. Perspectives*

théoriques et pratiques. Bruxelles : De Boeck.

CARASSO J.-G. (2011, 2005). *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?*-Toulouse, Éd. de l'Attribut.

CARON, M.-J. (2002). La cartographie morale au XVII^e s. : la carte ou l'espace figuratif du texte moral. *Pratiques de l'espace en littérature*, Cahier Figura, Centre de recherche sur le texte et l'imaginaire -Montréal, Vol. 7, p. 57-82.

CARON, R.(1982). Cartographe, c'est interpréter le monde, *Total Information*, 92, 1982.

CARRERAS, G. (2016). *Philographique*. Amsterdam : Tana édition ; (Philographics, 2013, 1^{ère} édition).

CARTER, C. L. (2011). La philosophie et l'art : de nouveaux paysages pour l'esthétique, trad. B. Rollet. in *Diogène* 2011/1 (n°233-234). p. 119-142. DOI 10.3917/dio.233.0119

CASSAR, J.-P. (2018). La carte pour tracer un chemin dans des mondes de connaissance, in PICOUET P.(dir.), *La carte invente le monde*, p.9-15. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaire du Septentrion.

CASSIN, B. (dir.)(2004). *Vocabulaire européen des philosophes. Dictionnaire des intraduisibles*. Paris : Le Robert- Seuil.

CASSIN,B.(2004). Rhétoriques du «topos», rhétoriques du «kairos». Encadré de l'article *Lieu commun*, p. 722 in *Vocabulaire européen des philosophes. Dictionnaire des intraduisibles*, Cassin (dir.).Paris : Le Robert- Seuil.

CAUQUELIN A. (1998). *Les théories de l'art*. Coll. Que sais-je ? Paris : PUF.

CEYSSON, B. (1979). *Soulagés*. Coll. Tout l'art-Monographie, Paris: Flammarion.

CHABANNE, J.-C. & DUFAYS, J.-L. (2011). Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique, *Repères* [En ligne], 43 | 2011, mis en ligne le 15 juin 2011. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/207>

CHABANNE, J.-C., & BUCHETON, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF.

CHABANNE J.-C. et BUCHETON D. (dir.) (2002). *L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF.

CHABRUN, C. (2010). Savoir, connaissance, compétence. Site ICEM : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/3593>

CHARBONNEL, N. (1999). Métaphore et philosophie moderne. In Charbonnel, N. & Kleiber, G., *La métaphore entre philosophie et rhétorique*, p.32-61. Paris : PUF. Citations selon pagination

de la version électronique du site : <https://studylibfr.com/doc/6063994/métaphore-et-philosophie-moderne>

Pagination p. 1-24 de l'article publié sur le site : <http://www.info-metaphore.com>

CHARBONNEL, N. (1991). *La tâche aveugle*. t.1. *Les aventures de la métaphore*, t.2. *L'important, c'est d'être propre*. Strasbourg : PU de Strasbourg.

CHARLES, S. (2004). Conche ou le regard sceptique. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, tome 129, n° 10, p.59-67.

CHARLOT, B. (2002). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : éd. Anthropos. (1^{ères} éd. 1997, 1999).

CHARTIER, R. (2017). L'histoire entre les lignes. Entretien avec Roger Chartier réalisé par Jérôme Lamy & Arnaud Saint-Martin, *Revue Zilsel* - Éditions du Croquant, 2017- n° 1, p. 233-262.

<https://www.cairn.info/revue-zilsel-2017-1-page-233.htm>

CHASTEL, A. (2008). *L'Art italien*. Coll. Tout l'art-Histoire, Paris: Flammarion.

CHAUVEAU, F. (1659). *Carte du Pays du Tendre, 1659*, 38,5 x 48,5cm, Paris : Bibliothèque nationale de France, département des estampes.

CIFALI, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris : PUF.

CIFALI, M. (1987). "L'infini éducatif : mise en perspective", in *Les trois métiers impossibles*. Paris : Les Belles Lettres.

CITTON, Y. (2010). *L'avenir des Humanités. Économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation ?* Paris : La Découverte.

CLARET A.-M. (2014). Un humanisme renouvelé en éducation. *RELATIONS*, septembre-octobre 2014, p.14-16.

CLARY, M., DUFAU, G., DURAND R. & FERRAS, R. (1987). *Cartes et modèles à l'école*. Montpellier : RECLUS-Maison de la Géographie.

CNRTL site (2015). Définition, « Cartographie » en ligne <http://www.cnrtl.fr/definition/>, consulté en 2017.

COLLARD, A.-S. (2005). Portraits de métaphores. Réflexions autour des enjeux communicationnels des métaphores dans l'hypermédia. *Communication*, Vol. 23/2, p. 103-124. URL : <http://communication.revues.org/4099>

- COLLECTIF (2008). *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Symposium européen et international de recherche, janvier 2007, Paris : La Documentation française, Centre Pompidou.
- COLLOT, M. (1986). Points de vue sur la perception des paysages. In *Espace géographique*, tome 15, n°3, 1986. p. 211-217; doi : <https://doi.org/10.3406/spgeo.1986.4144>
- COMTE-SPONVILLE, A. (2018/2005). *La philosophie*. Coll. Que-sais-je ? n°3728. Paris : PUF.
- COMTE-SPONVILLE, A. (2013, 2001). *Dictionnaire philosophique*. Paris : Puf.
- CONCHE, M. (2003). *Quelle philosophie pour demain ?*, Paris : PUF, coll. *Perspectives critiques*.
- COSSUTTA, F. (1989). *Éléments pour la lecture des textes philosophiques*. Paris : Bordas.
- COUCHOT, E. (2012). Percept vs concept. Une approche cognitive de l'art et de l'esthétique. *Revue Proteus*, n° 4, "La place de l'esthétique en philosophie de l'art", p. 4-12.
- CROS F. (1998). «Interdisciplinarité» in Dictionnaire Encyclopédique de l'éducation et de la formation, p. 585-587, Paris : Nathan-Université.
- DALSUET, A. (2015). *Art & Philosophie*. Paris : éd. Palette.
- DAMIT, G. (2017). L'atelier d'enquête philosophique sur une œuvre d'art, *Diotime* n° 73, juillet 2017.
- DANIEL, M.-F. (2016). La nécessaire praxis de la pensée et du dialogue critiques en classe. *Recherches en Éducation*, n°24-janvier 2016, p. 10-21.
- DANIEL, M.-F. (2015). Mes élèves philosophent-ils ? Des critères pour saisir la pensée en développement. In E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (dir.), *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*, p. 335-357. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- DANIEL, M.-F. (2013). Pensée critique : pourquoi et comment faire progresser la pensée des élèves au-delà du relativisme ? *Diotime*, n°57 (07/2013).
- DANIEL, M.-F (2010). Entretien avec Marie France Daniel lors du colloque « Une si petite violence », *Entre-vues* (asbl), en ligne : <http://www.entre-vues.net/wp-content/uploads/2018/05/interviewmariefrancedaniel-corrigeedoc>
- DANIEL, M.-F. (2008). Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications, in Leleux C.(dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, p.25-45. Bruxelles : De Boeck.
- DANIEL, M.-F. (1997). *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey*. Bruxelles : De Boeck & Belin.

DANON-BOILEAU, L. (1991). Sur la notion de télos, de praxis et de poiésis. *L'information grammaticale*, n°51, p.19-20.

DAVID-MÉNARD, M. (2008). Agencements deleuziens, dispositifs foucauldien. Collège international de Philosophie, *Rue Descartes* 2008/1 n° 59, p. 43-55.
<https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2008-1-page-43.htm>

DESBARATS, C. (2019). L'apprentissage du regard. *Esprit*, n° 457, p.82-91.

DE BONO, E. (2004, rééd. 2013). *La boîte à outils de la créativité*. Paris : Éd. Eyrolles.

DEBRAY, C., LABRUSSE, R. & STAVRINAKI (dir.), (2019). *Préhistoire. Une énigme moderne*. (2019). Catalogue de l'exposition du 8 mai au 16 septembre 2019, Paris : Éditions du Centre Pompidou.

DE KETELE, J.-M. (2010). La recherche scientifique en éducation : quels critères de qualité ? , *Education, Sciences & Society*, 1 (1), p.21-39.
[https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/download/38/9]

DELATTRE P. (1984). «Recherches interdisciplinaires» in *Encyclopædia Universalis*, vol. 9 - p. 1261-1266.

DELEUZE, G. (1993). *Critique et clinique*. Paris : Éditions de Minuit, coll. « Paradoxes »,

DELEUZE, G. (1992). L'épuisé, in *Quad et autres pièces pour la télévision par Samuel Beckett*. Paris : Minuit.

DELEUZE, G. (1990/2003) . *Pourparlers 1972-1990*. Paris : Minuit.

DELEUZE, G. (1986). *Foucault*. Paris : Éd. de Minuit.

DELEUZE, G. (1969). *Logique du sens*. Paris : Minuit.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie 2. Mille Plateaux, Rhizome*. Paris : Minuit.

DELIGNY F. (1975). Voix et Voir. Revue *Recherche, Cahiers de l'immuable*, n°18-avril 1975.
<https://deligny.jur.puc-rio.br/wp-content/uploads/2017/09/4.-Cahiers-1.pdf>

DELILLE, V. (2016). Engager une discussion philosophique : le choix d'un support, *Diotime*, n° 67, janvier 2016.

DELVAUX, P.-P. (2002). La métaphore pédagogique. Revue de l'association "Initiative et Formation" *Feuille d'IF*, n°5, décembre 2002.
<http://www.ifbelgique.be/images/boite-a-outils/a-lire/articles/archives/metaphoreped-definition.pdf>.

DEMONGIN, P. & CELLIER, M. (2002). La liste, un écrit réflexif ? in Chabanne & Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, p.73-98, Paris : PUF.

DENIS, D. (2002). Sçavoir la carte. Voyage au Royaume de Galanterie. *Études littéraires*, Volume 34, Issue1-2, hiver, 2002, p. 179-189. URI <http://id.erudit.org/iderudit/007561ar>

DE PERETTI, A & MULLER, F. (2006). *Contes et fables. Approches analogiques en pédagogie pour l'enseignant moderne*. Paris : Hachette Éducation.

DE PERETTI, A. & MULLER F. (2008). *Mille et une propositions pédagogiques*. Paris : ESF éditeur (3^{ème} éd. 2016).

DEPOVER, C. (2009). *La recherche en technologie éducative. Un guide pour découvrir un domaine en émergence*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

DEPOVER C. (non daté) *Méthodes et outils de recherche en sciences de l'éducation , cours en ligne - Unité de technologie de l'éducation du Département des Sciences et de la Technologie de l'Education (DESTE) - Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education - UNIVERSITE DE MONS-HAINAUT, Belgique.*

https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/tech_educ/Pages/default.aspx

DESGAGNE, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 23, n°2, p. 371-393.

DETIENNE, M. & VERNANT, J.- P. (1974). *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*. Paris : Flammarion, coll. Champs-essais.

DESVALLÉES, A. & MAIRESSE, F. (dir.), (2010). *Concepts clés de muséologie*. Paris : Armand Colin.

DEVAUCHELLE, B. (2017). Les cartes de connaissance du cerveau à l'écran. Site Café Pédagogique, Rubrique L'ESPRESSO, [Mis en ligne 22 décembre 2017].

DIDI-HUBERMAN, G. (2018). À propos de son livre "*Ce que nous voyons, ce qui nous regarde.*" France-Culture, Émission *les Chemins de la philosophie*, 26/06/2018.

<https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/5-lectures-pour-votre-ete-25-ce-que-nous-voyons-ce-qui-nous-regarde-de-georges-didi-huberman>

DIDI-HUBERMAN, G. (2014). "Regarder n'est pas une compétence, c'est une expérience." Entretien au magazine *Les Inrocks*, 12/02/2014 par J.-M. Colard, C. Moulene & J.-M. Durand. En ligne

<https://www.lesinrocks.com/2014/02/12/arts/arts/tout-est-la-rien-nest-cache/>

DIDI-HUBERMAN, G. (2013). *Quelle émotion! Quelle émotion ?* Montrouge : Bayard, coll. *Les*

petites conférences.

DIDI-HUBERMAN, G. (2006). S'inquiéter devant chaque image. *Vacarme*, n° 37, automne 2006, p. 4-12.

DIDI-HUBERMAN, G. (1992). *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*. Paris : éditions de Minuit.

DILKS, C. (2011). Approches théoriques : la métaphore, la sémantique interprétative et la sémantique cognitive. [En ligne], Volume XVI - n°2 (2011). Coordonné par Céline Poudat, URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=2857>.

DONVILLE, B. (2010). Pensée visuelle et sentiment de soi. [En ligne], mis en ligne le 3 juillet 2010, consulté le 05/08/2017. *Site Autisme-Aveyron, rubrique Paroles de professionnels*, URL : <http://autisme.aveyron.free.fr/spip.php?article7>

DORTIER, J.-F. (dir.), (2008). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions.

DROIT R.-P. (1995). *Démocratie et philosophie dans le monde, une enquête de l'UNESCO*, Paris, Librairie générale française.

DUBUFFET J. (1944). « Lettre à Jean Paulhan (17 avril 1944) ». In Dieudonné J. et Jakobi M. (dir.), *Dubuffet-Paulhan. Correspondance 1944-1968*. Paris : Gallimard.

DUCHAMP, M. (1976, 1998). *Ingénieur du temps perdu. Entretiens avec Pierre Cabanne*, Paris : éd. Belfond.

DUMEZ, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, vol. 7, n°4, Hiver, p. 47-58. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657925>

DUMEZ, H. (2011). Qu'est-ce qu'un concept ? *Le Libellio d' AEGIS*, 2011, 7 (1, Printemps-supplément), p.67-79. En ligne : <http://crg.polytechnique.fr/v2/aegis.html#libellio>

DUMEZ, H. (2009). Sur les épaules des géants. *Libellio d'AEGIS*, 2009, n°5 (2), p.1-3.

DUMINY-SAUZEAU, C. (2015). Créer une métaphore en classe de 5^e, *Pratiques* [En ligne], 165-166 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2015, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://pratiques.revues.org/2577> ; DOI : 10.4000/pratiques.2577

DUPUIS, P.-A. (1999). La singularité éducative, *Le Portique* n° 4, p. 1-14.
En ligne : <http://journals.openedition.org/leportique/277>

DURAND, M.-F. et al. (2004). *L'espace mondial en 50 cartes*. Paris : Presses de Sciences Po.

DURKHEIM, E. (1989/ 1922). *Education et sociologie*. Paris : PUF, collection *Quadrige*.

DUVIGEAU, K. (2003). Métaphores verbales et approximation. *Revue d'intelligence artificielle*, vol. 5/6, p. 869-881. Paris : Hermès Lavoisier.
<https://pdfs.semanticscholar.org/0811/366dec7e3be112a5ba89a248447b6d937f9f.pdf>

ECO, U. (2015). *L'œuvre ouverte*. Coll. Point essais, Paris: éditions du Seuil. (1ère éd. 1962, 1965 trad. française).

ECO, U. (dir.), (2004). *Histoire de la beauté*. Paris: Flammarion (1ère éd. italienne 2002).

ECO, U. (dir.), (2011, 2007). *Histoire de la laideur*. Paris: Flammarion (1ère éd. italienne 2007).

ECO, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset & Fasquelle. Version iBooks.

ECO U. (1978). *Comment écrire sa thèse*. (2016 pour la version française traduite de l'italien par Laurent Cantagrel, Paris : Flammarion.

ELTCHANINOFF, M. (2020). *Le tour du jour en quatre-vingts mondes*, Les chemins de la liberté, *Lettre de Philosophie Magazine* du 16 juillet 2020.
<https://mailchi.mp/philomag/nl113?e=3fd34293f3>

ENCYCLOPÆDIA UNIVERSALIS, (1985). Notice "essai" in Thesaurus-Index, vol.1, p.1017.
En ligne : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/essai-genre-litteraire/>

ENDRIZZI L. (2017). "L'avenir de l'université est-il interdisciplinaire ?". *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°120-novembre 2017.

ESPINOSA, S. (2021). *L'objet de beauté*. Paris : Les Belles Lettres, "Encre marine".

ÉTIENNE, R. (2013). *Définir une problématique, poser des hypothèses*, in GROUX, D. (dir.). *Fabrique de la recherche en éducation*, p. 45-62. Paris : L'Harmattan.

FABIANI J.-L. (2012). Du chaos des disciplines à la fin de l'ordre disciplinaire ? *Pratiques*, n° 153-154, p. 129-140. <http://doi.org/10.4000/pratiques.1969>

FABRE, D. (2016). *Éduquer à l'incertitude. Élèves, enseignants: comme sortir du piège du dogmatisme ?* Paris : Dunod.

FABRE, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?* Paris : Vrin, coll. *Chemins philosophiques*.

FABRE, M. (2015). Problématiser pour mieux enseigner. Propos recueillis par H. Kéradec. *Revue Économie & management*, réseau CANOPÉ, n°157, oct. 2015, p. 67-71.

FABRE, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.

FABRE M. (2011). *Le tiers en débat*. In XYPAS, C. et al., *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique*. Introduction p. 13-18. Bruxelles : De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation ».

https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=DBU_XYPAS_2011_01_0013

FABRE, M. & MUSQUER, A. (2009). Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle, L'autorité à l'heure de la démocratie*, vol. 42, n°3, 2009, p. 111-129

FABRE, M. (2005). Formation et problématisation. Éditorial in *Recherche & Formation*, N°48. p. 5-14. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2005_num_48_1_2059

FABRE, M. (1999). Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation ? in J. Houssaye (Coord), *Education et philosophie* (p. 269-298), Paris : PUF.

FABRE M., « Sarkozy pédagogue », non daté, p. 1-8, *Site de Philippe Meirieu* [En ligne], http://www.meirieu.com/FORUM/fabre_sarkozy_pedagogue.pdf

FABRE M., WEIL-BARAIS A. & XYPAS C. (dir.). (2014). *Les problèmes complexes flous en éducation. Enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifiques*. Bruxelles : De Boeck.

FARGE, A. (2013). La part de l'émotion. *Socio-anthropologie*, n°27, p. 99-101.

FARGE, A. (1997). *Des lieux pour l'histoire*. Paris : Seuil.

FASCIOLO, M. & ROSSI M. (2016). Métaphore et métaphores : les multiples issues de l'interaction conceptuelle. *Langue française*, n°189, mars 2016, p. 5-14.

FEL, A. (1982). De la philosophie à la géographie. *Revue Espace géographique*, tome 11, n°1, 1982. p. 13-14. DOI : <https://doi.org/10.3406/spgeo.1982.3698>
www.persee.fr/doc/spgeo_0046-2497_1982_num_11_1_3698

FIEMA, G (2015). Étude des mouvements de pensée collective lors des ateliers philosophiques au primaire et au collège : extraction de philosophèmes en tant que structures formelles de raisonnement. Thèse de doctorat de l'Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, non publiée.

FILTEAU, C. (1980). « Tendre : La Clélie de Madeleine de Scudéry » in J. Mullender & G. Macchi, *Cartes et Figures de la Terre*, catalogue d'exposition. Paris : Centre Georges Pompidou, p. 205-207.

FILTEAU, C. (1979). Le Pays de Tendre : l'enjeu d'une carte. *Littérature*, Vol. 36, n°4, p. 37-60.

FLEURY, C. (2020). *Ci-gît l'amer. Guérir du ressentiment*. Paris : Gallimard.

FOLLON, J. (1988). Réflexions sur la théorie aristotélicienne des quatre causes. *Revue Philosophique de Louvain*. Quatrième série, tome 86, n°71, 1988. p. 317-353.

FONTANIER, P. (1968). *Les Figures du discours*, Paris : Flammarion.

FORAS A. & CARTANT N. (2017). Faire de la philosophie et de l'art avec les enfants, *Diotime* n°73 (juillet 2017).

FREIRE P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : éd. Érès.

FRÉTIGNÉ, C. (2009). La métaphore : une question philosophique ? Magazine en ligne *Mag Philo*-CNDP, n°22, Hiver 2008-2009, p.4-8.

http://www2.cndp.fr/magphilo/philo22/article1_fretigne.htm

FRIDE-CARRASSAT, P.& MARCADE, I. (2013). *Les mouvements dans la peinture*. Coll. Reconnaître Comprendre, Paris : Larousse.

FRIES-VERDEIL, M.-H. (2001). *Les métaphores dans la publicité scientifique et technique : de la médiation à l'interaction*, *ASp* [En ligne], 31-33 | 2001, mis en ligne le 22 novembre 2010, consulté le 09 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/asp/1973> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.1973>

GALICHET, F. (2019a). *Philosopher à tout âge, Approche interprétative du philosophe*. Paris : Vrin.

GALICHET, F. (2019b). Réaction de François Galichet, in Tozzi, Trois ouvrages utiles. *Diotime*, n°81 (07/2019).

GALICHET, F. (2018 a). Les deux paradigmes du philosophe : argumenter et interpréter. *Diotime*, n°75 (01/2018).

GALICHET, F. (2018 b). Compétence argumentative et interprétative en philosophie. *Diotime*, n°78 (10/2018).

GALICHET, F. (2008). Philosophie pour enfants : modelé argumentatif ou herméneutique ? *Diotime*, n°36 (04/2008).

GALICHET F. (2007). *La philosophie à l'école*. Toulouse : éditions Milan.

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

En ligne : http://philogalichet.fr/wpcontent/uploads/2015/04/Galichet_Pratiquer-la-philosophie-à-lécole.pdf

GARDES-TAMIME, J. (2012). *Au cœur du langage. La métaphore*. Paris : Champion.

GARDES-TAMINE, J. (2003). Métaphore, analogie et syntaxe. *Revue d'Intelligence Artificielle, Regards croisés sur l'analogie*, vol. 5/6, novembre 2003, p. 843-855. Sous la direction de K. Duvignau, O. Gasquet & B. Gaume, Paris : Hermès Science, Lavoisier.

Pagination p.1-6 document en ligne :

http://jf-doucet.com/IMG/pdf/Metaphore__Analogie_Syntaxe.pdf p. 34 "Structures

- GARDNER H. (1996). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.
- GENETTE, G. (1966). *Figures I*. p.21. Paris : Seuil.
- GÉRAUD, V. (2008). Les processus stylistiques de démythification dans le Dictionnaire philosophique de Voltaire : métaphorisation et "démétaphorisation" ironiques . *L'Information Grammaticale*, n°119, 2008. p.39-43.
- GERVEREAU, L. (2004). *Voir, comprendre, analyser les images*. Paris : La Découverte , coll. « Grands repères » (1ère éd. 1996).
- GINESTE, M. D. (1997). *Analogie et Cognition*. Paris : PUF, coll. « Psychologie et Sciences de la Pensée ».
- GO N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?* , Paris, Hachette éducation.
- GOMBRICH, E.H. (2006). *Histoire de l'art*. Paris : Phaidon. (1ère éd. 1950; éd. trad.franç.1965).
- GOMBRICH, E.H. & ÉRIBON D. (2010). *Ce que l'image nous dit. Entretiens sur l'art et la science*. Paris : Arléa. (1ère éd. 1991).
- GOODMAN, N. (1996). *L'Art en théorie et en action*, tr. par J.-P. Cometti et R. Pouivet. Paris : Éd. de l'Éclat, coll. «tiré à part».
- GOODMAN, N. (1992). *Manières de faire des mondes (Ways of Worldmaking)*, tr. par M.-D. Popelard. Nîmes : Éditions Jacqueline Chambon. Version originale en anglais 1978.
- GOUBET, R. (1998). Images de l'art. *Recherches en communication*, n°10, p. 187-203.
- GOUCHA M. (dir.), (2007). *La philosophie, une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe. État des lieux et regards sur l'avenir*, Paris, UNESCO.
- GOYET, F. (2004). Comparaison. Article p.243-248 in CASSIN, B. (dir.). *Vocabulaire européen des philosophes. Dictionnaire des intraduisibles*. Paris : Le Robert- Seuil.
- GOYET, F. (2004). Lieu commun. Article p. 721-726 in *Vocabulaire européen des philosophes. Dictionnaire des intraduisibles*. dir. Cassin. Paris : Le Robert- Seuil.
- GRACQ J. (1980). *En lisant en écrivant*. Paris : éditions Corti.
- GRANJON, E. (2008). Le symbole : une notion complexe. *Protée*, 36(1), 17-28.
- GRAWITZ, M. (1976). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- GRIMALDI, N. Le Statut de l'Art chez Platon. *Revue des Études Grecques*, tome 93, fascicule

440-441, Janvier-juin 1980. p. 25-41.

https://www.persee.fr/doc/reg_0035-2039_1980_num_93_440_4257

GROSOS, P. (2017a). *Signe et forme : philosophie de l'art et art paléolithique*. Paris : Cerf.

GROSOS, P.(2017b). Entretien autour de son livre "*Signe et forme : philosophie de l'art et art paléolithique*". Émission "Les chemins de la philosophie" de France-Culture du 14/04/2017, en ligne : <https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/signe-et-forme-philosophie-de-lart-et-art-paleolithique-de>

GROSOS, P. (2016). *L'artiste et le philosophe*, Paris : éd. Du Cerf.

GROSOS, P. (2015). *Philosophie de l'art et art préhistorique : l'exemple de Lascaux*, Conférence à l'Université de Genève- novembre 2015, vidéo en ligne: <https://mediaserver.unige.ch/play/91748>

GROUX D. (2013, dir.). *Fabrique de la recherche en éducation à l'usage des étudiants de master et de doctorat*. Paris : L'Harmattan, collection Éducation comparée.

GUY, E. (2003). Esthétique et préhistoire. Pour une anthropologie du style. *L'Homme* [En ligne], 165 | janvier-mars 2003, URL : <http://lhomme.revues.org/15662>

HAGELSTEIN, M. (2015). Brasser l'histoire de l'art de ses larges bras : l'imagier, l'atlas, le musée imaginaire. À partir de *L'Atelier infini* de Jean-Christophe Bailly (2007). En ligne : https://www.academia.edu/11696096/Brasser_l_histoire_de_l_art_de_ses...e_imaginaire_A_partir_de_L_Atelier_infini_de_Jean-Christophe_Bailly

HAYMAN, D'A. (1961). L'art dans la vie de l'Homme. Le Courrier de l'UNESCO, N° Spécial L'Art et la Science, XVI 1961(7/8), 7-24.

HOFSTADTER, D. & SANDER, E. (2013). *L'analogie au cœur de la pensée*. Paris : O. Jacob.

HOMET, J.-M. (1985). De la carte-image à la carte-instrument. *Études françaises, Cartographies*, volume 21, numéro 2, automne 1985, p. 9-19.doi:10.7202/036856ar

HOREMANS, J.-F. & SCHMIDT, A. (2013). *Pratiquer la pédagogie de la rencontre en éducation*. Lyon : Chronique Sociale.

HOUSSAYE, J. (2020). "Pédagogie" in Petit dictionnaire des mots de l'éducation, *Les Cahiers pédagogiques*, H-S n°55, Octobre 2020, p. 70-71.

HOUSSAYE J.(2014). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF-Le café pédagogique.

HOUSSAYE, J. (1997). Spécificité et dénégation de la pédagogie, in HOUSSAYE, J., MEIRIEU, P. & SOËTARD, M. (coord.). *Penser la pédagogie, Revue française de pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre 1997, p. 83-97.

https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_1159

HOUSSAYE, J. & FABRE M. (2005). Peut-on parler d'une problématisation pédagogique ? *Recherche & Formation*, n°48, Formation et problématisation, p. 107-117.

HOUSSAYE J., HAMELINE D., SOËTARD M. et FABRE M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*, Paris : ESF.

IMBERT, F. (2018). *Un itinéraire en pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ Social éditions.

JACOB, C. (1996). Quand les cartes réfléchissent. *Revue Espace Temps*, n° thématique : *Penser/figurer. L'espace comme langage dans les sciences sociales*, 62-63, p. 36-49.

JACOB, C. (1992). *L'empire des cartes. Approche théorique de la cartographie à travers l'histoire*. Paris : Albin Michel.

JAUBERT A. (1998). *Palettes*. Coll. Folio, Paris : Gallimard.

JAUBERT, M. & REBIERE, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre, in J-C Chabanne & D. Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, p.163-186. Paris : PUF.

JOLY, F. (1994, 1985). *La cartographie*. Coll. Que sais-je ? Paris : PUF.

JORRO, A. (2013). L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, 2013/1 Vol. XVIII | pages 107 à 116. Article disponible en ligne à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-107.htm>

JORRO, A. (2009). Devenir ami critique. *Entrées libres*, n°38-Avril 2009, p.8-9.
http://www.entrees-libres.be/n38_pdf/jorro.pdf

JORRO, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Revue Mesure et évaluation en éducation*, n°29, p.31-44.

JORRO, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, FÉVRIER 2006*, pp1-17, Paris, France. <halshs-00195900>

JOUSNI, S. (2004). Écrire Dublin après Joyce. p.80 in *Études irlandaises*, n°29 n°1, p. 73-84;
https://www.persee.fr/doc/irlan_0183-973x_2004_num_29_1_1700

JULLIEN, F. (2019). *L'inouï. Ou l'autre nom de ce si lassant réel*. Paris : Grasset.

JULLIEN, F. (2017). *Dé-coïncidence. D'où viennent l'art et l'existence*. Paris : Grasset.

KAPROW, A. (1996). *L'Art et la Vie confondus*. Textes réunis par Jeff Kelley et traduits par Jacques Donguy. Paris : Centre Georges-Pompidou.

KERLAN, A. (2021). *Éducation esthétique et émancipation. La leçon de l'art, malgré tout*. Paris : Hermann Éditeurs.

KERLAN, A. (2021). Présentation, Dossier : *Art et émancipation. L'art peut-il encore éduquer ?* Revue *Le Télémaque*, n°60, p. 45-50.

KERLAN, A. (2007). L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne. *Éducation et sociétés*, 19, p. 83-97, 1/2007.

KERLAN, A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Laval : Les Presses de l'Université de Laval.

KERLAN, A. & KOLLY, B. (dir.), (2021). *Dictionnaire de philosophie de l'éducation. Notions essentielles*. Paris : ESF Sciences humaines.

KERLAN, A. & LANGAR, S. (2015). *Cet art qui éduque*. Bruxelles : yapaka.be.

KLEIBER, G. (2016). Du triple sens de la métaphore. *Langue française*, n°189, p.15-33.

KLEINPETER, É. (2013). Taxinomie critique de l'interdisciplinarité, *Hermès, La Revue* 2013/3 (n° 67), p. 123-129.

KRISTEVA J. (2011). *Dix principes pour l'humanisme du XXI^e siècle*, Contribution à journée de réflexion pour la paix et la justice dans le monde (Assise, 2011). version longue prononcée à l'Université de Rome III, Site www.kristeva.fr , entrée : Assise 2011.

KUNZMANN, P., BURKARD, F.P. & WIEDMANN, F. (2010). *Atlas de la philosophie*, Le Livre de Poche, coll. *la Pochothèque* : Paris.

LABRUSSE, R. & F. JEUNE, F.(2019).Préhistoire, évidence moderne et contemporaine. Revue *Art Absolument*, dossier La Préhistoire, toujours contemporaine, de la revue, n°88, mai-juin 2019, p. 10-19.

LAFONT, M. (2020). *Accompagnement*. Article in *Petit dictionnaire des mots de l'éducation*, p. 6-7. *Les Cahiers Pédagogiques*, H.-S. numérique n°55, octobre 2020.

LAHIRE, B. (2015). *Ceci n'est pas qu'un tableau*. Paris : La Découverte.

LAKOFF, G. & JONHSON, M. (1980, trad. 1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris : Minuit.

LALA, M.-C. (2005). La métaphore et le linguiste. *Figures de la psychanalyse*, n°11, (1), 145-161. Doi : 10.3917/fp.011.0145.

LALANNE, A. (2007). Un atelier de philosophie à l'école élémentaire. Article en ligne publié le jeudi 5 juillet 2007. <http://philohorsclasse.free.fr/spip.php?article27>

- LALANNE A. (2002, 2004). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Paris : ESF.
- LAPOUGE, G. (2007, 2022). *L'encre du voyageur*. Paris : Albin Michel, coll. *Espaces Libres*
- LARDELLIER P. (1992). La problématique du sujet chez Montaigne. *Actes du Colloque de Toronto*, réunis par Eva Kushner (20-21 octobre 1992). *Bulletin de l'Association d'étude sur l'Humanisme, la Réforme et la Renaissance*, n°44, 1997, p. 153-156.
https://www.persee.fr/doc/rhren_0181-6799_1997_num_44_1_2151
- LAURET J.-M. (2015). *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*, Toulouse, Éd. de l'Attribut.
- LAVAUD, L. (1999). *L'image*. Anthologie de textes sur l'image de Platon à Deleuze. Paris : Flammarion.
- LEGALLOIS, D. (2014). L'approche cognitive de la catégorisation par métaphore : illustration et critique à partir d'un exemple d'E. Zola ", *Figures du discours et contextualisation*, mis en ligne le 15 octobre 2014.
 URL : <http://revel.unice.fr/symposia/figuresetcontextualisation/index.html?id=1627>
- LE GUERN, M. (1973/2004). *Sémantique de la métaphore et de la métonymie*. Paris : Larousse, Collection *Langue et Langage*. Réédition électronique sur Texto en fac-similé (2004) :
<http://www.revue-texto.net/1996-2007/Parutions/LeGuern/LeGuern.html>
- LELEUX, C. (2008) (dir.). *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- LEMETAYER, A. (2017). *La philosophie en schémas*. Paris : ellipses.
- LEMOINE, S. (dir.), (2007). *L'art moderne et contemporain*. Paris: Larousse, coll. "Reconnaître Comprendre".
- LENCLUD, G. (1995). Quand voir, c'est reconnaître. Les récits de voyage et le regard anthropologique. *Revue Enquête*, n°1/1995, p.113-129. [En ligne], 1 | 1995, mis en ligne le 10 juillet 2013, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://enquete.revues.org/266> ; DOI : 10.4000/enquete.266
- LE NY, J.-F. (1998). Article "*connaissance*" in Champy & Étévé (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, p.209-213. Paris : Nathan-Université.
- LEPELTIER, T. (1998). Les métaphores dans la vie quotidienne de Georges Lakoff et Mark Johnson. Compte-rendu, *Revue de livres en ligne* <http://thomas.lepeltier.free.fr/cr/Lakoff-Johnson-metaphores-vie-quotidienne.html>.
- LERNER X. & KAHERAOUI M.(2016). L'implicite dans les productions d'enfants. La métaphore dans les débats ouverts à visée réflexive , *Corela* [En ligne], HS-20 | mis en ligne le 06 décembre 2016. URL : <http://corela.revues.org/4674>

LESAIN-DELABARRE, J.-M. & COLIGNON, M. (2015). Art-thérapie, médiations artistiques : quelles différences pour quels enjeux ? Entretien, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, I.N.S.H.E.A. , n°72, p. 295-315.

LEVINAS, E. (1991). *Entre-nous, Essais sur le penser-à-l'autre*. Paris : Grasset.

LICHSTENSTEIN, J. (2019). *La fenêtre d'Alberti*, encadré de l'article "mimêsis". Paris : Le Seuil / Dictionnaires le Robert. En ligne : [https://vep.lerobert.com/Pages_HTML/\\$MIMESIS2.HTM](https://vep.lerobert.com/Pages_HTML/$MIMESIS2.HTM)

LICHTENSTEIN, J. (2014). *Les raisons de l'art. Essai sur les théories de la peinture*, Paris : Gallimard.

LION-OMS, L. (2011). Le Français sur Objectifs Universitaires : Un essai de mise en œuvre de formation en réponse à des besoins ciblés. Communication au colloque « Les choix didactiques et approches pédagogiques pertinentes en Français sur Objectifs Universitaires » ;p. 107-114. <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/lion-oms.pdf>.

LIPMAN, M. (2003). *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*. Trad. fr. Nicole Decostre. Bruxelles : De Boeck (rééd. 2008, 2011).

LIPMAN, M. (1993, 2008). Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie, in Leleux, C. (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, p. 11-24. Bruxelles : De Boeck Université.

LIPMAN, M., SHARP, A. M. & OSCANYAN, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

LIVIAN, Y. (2015). Initiation à la méthodologie de recherche en SHS : réussir son mémoire ou thèse. 78 p. <halshs-01102083> <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01102083>

LONGEART, M. (2004-2013). "Abstrait/Concret", Rubrique *Repères conceptuels*, Site PhiloSophie-Académie de Grenoble, p.1-2. <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/logphil/reperes/abstrait.htm>.

LORBLANCHET, M. (2006). L'origine de l'art. *Diogène*, 214,(2), 116-131. doi:10.3917/dio.214.0116.

Maison Rouge de, I. (2009). *L'art contemporain*. Coll. Idées reçues, Paris: éd. Le Cavalier Bleu.

LOUTE, A. (2017). L'imagination au cœur de l'économie de l'attention : L'optimisme sémantique de Paul Ricœur. *Bulletin d'analyse phénoménologique* XIII 2, 2017 (Actes 10), p. 494-524 ISSN 1782-2041 <http://popups.ulg.ac.be/1782-2041/>

MACBEATH, J. (1998). I didn't know he was ill : the role of the critical friend. In L. Stoll & J.K. Myers (Eds), *No quick fixes : perspectives on schools in difficulty*. London : Falmer Press.

MACÉ, M. (2017). *Sidérer, considérer. Migrants en France, 2017*. Lagrasse : Verdier.

MAGGIORI, R. (2016). De la pensée dans les pinceaux. Culture/Next, Rubrique *Esthétique*, https://next.liberation.fr/livres/2016/04/13/de-la-pensee-dans-les-pinceaux_1445939

MAGGIORI, R. (1985). *De la convivance. Philosophie de la liberté ou philosophie de l'amour ?* Paris : Fayard.

MAGNARD, P. (2010). Montaigne ou l'invention de l'homme, *Revue Cités* n°44, p.123-136.

MAGRITTE, R. (1979, 2009). *Écrits complets*. Éd. annotée par A. Blavier, Paris : Flammarion.

MARCHAL, F. (coord.) (2006). *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, Scérén CRDP Amiens.

MARCHIVE, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

MARGEL, S. (2006). La métaphore. De la langue naturelle au discours philosophique. *Rue Descartes*, 52, 16-26.

MARGOLIN, J.-C. & POUILLOUX J.-Y. (1985). «Métaphore» in *Encyclopædia Universalis*, vol. 12, p. 109-113.

MARQUE-PUCHEU, C.(2001). Présentation. *Langue française*, n°129, 2001. Les figures entre langue et discours. p. 3-20;
https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2001_num_129_1_1014

MAULINI O. (2008). « **Guide d'entretien** », UniGe | FPSE | SSED | Séminaire de recherche | Janvier 2008 - Formes de travail scolaire et sens des apprentissages : évolution des pratiques pédagogiques. www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/2007/sem-rech-canevas.pdf

MEIRIEU, P. (2018/1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris : ESF-Sciences Humaines, coll. *Pédagogies [références]*.

MEIRIEU, P. (2014). Mais où est-donc passé l'étonnement ? *Éducation permanente*, "S'étonner pour apprendre", n°200- mars 2014.

MEIRIEU, P. (2014). À l'École, offrir du temps pour la pensée. *Revue Esprit* n°401 consacré à "Inattention : danger !", janvier 2014, p.20-33.

MEIRIEU, P. (2014). *Éduquer aujourd'hui : Quelles finalités et quel projet pour notre société ? Quels principes et quelles méthodes pour notre école ?*
En ligne : https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/eduquer_aujourd'hui.pdf.

MEIRIEU, P. & STENGERS, I. (2007). Quel « savoir minimum » dispenser à l'école ? , Rencontre organisée par Fondation 93 (Centre de Culture Scientifique et Technique d'Ile-de-France) le 17 octobre 2007, [en ligne] : <https://www.meirieu.com/POLEMIQUES/stengersmeirieu.pdf>

MEIRIEU, P. (2005). Méthodes pédagogiques, dans CHAMPY P., ÉTÉVÉ C., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, 2005 (3e édition), p. 630-635.

MEIRIEU, P. (2004). Images : de la sidération à l'éducation. Conférence à la *Rencontre nationale "École et cinéma": les métamorphoses et les paradoxes de l'image dans l'acte pédagogique, les enjeux de la formation à l'image*, Paris, 14-15-16 octobre 2004.

MEIRIEU, P. (2003). L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques. *Actes des Deuxièmes Rencontres Nationales de CDIDOC-CRDP de Lyon*, 23-24 octobre 2003.

MEIRIEU, P. (2001). *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre*. Mouans-Sartoux : Éd. pemf.

MEIRIEU, P. (1997). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, n°120, juillet-août-septembre 1997, p. 25-37.

doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1153>

https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_1153

MEIRIEU, P. Article "*Récit*", Rubrique *Petit dictionnaire de pédagogie*, Site de P. Meirieu - Histoire et actualité de la pédagogie, <https://www.meirieu.com/>

MELOT, M. (2007). *Une brève Histoire de l'Image*. Paris : éditions J.-C. Béhar.

MERLE, P. (2018a). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. Paris : PUF.

MERLE, P. (2018b). Que sait-on des pratiques d'évaluation scolaire ? Propos recueillis par F. Jarraud, *Le Café Pédagogique*, 25 mai 2018.

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/05/25052018Article636628309481624879.aspx>

MERLEAU-PONTY, M. (1964). *L'œil et l'esprit*. Paris : Gallimard.

MERLIN-KAJMAN, H. (2012). "*Ce qui cloche*". En ligne : site *Mouvement-Transitions*. <http://www.mouvement-transitions.fr/index.php/intensites/le-contresens/sommaire-de-contresens/531-qce-qui-clocheq>

MÉVEL, Y. (2011) Pourquoi je donne mes fiches-outils en formation... Hors-série numérique *Les Cahiers Pédagogiques* n°23, Animer des formations - outils et dispositifs décembre 2011, p.11-12.

MEYER C., CHALON R., BEUCHOT G. & DAVID B. (2000). Environnement d'apprentissage à base de métaphores : Cas de la formation aux réseaux informatiques. *Actes du Colloque TICE-2000*, Troyes.

MEYER, M. (2017). *Qu'est-ce que le questionnement ?* Paris : Vrin, coll. Chemins philosophiques.

MEYER, M. (2010). *La problématologie*. Paris : PUF, Coll. Que sais-je ?

MEYER, M. (2004, 2011). *La rhétorique*. Paris : PUF, Coll. Que sais-je ?

MILON, A. (2018). La carte nous avertit, in PICOUET P.(dir.), *La carte invente le monde*, p.37-38. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaire du Septentrion.

MILON, A. (2015). Approche philosophique de la cartographie. Conférence du 20/10/2015, vidéo sur site : <http://lille1tv.univ-lille1.fr> de l'Université Lille 1, collection *La carte invente le monde*.

MILON, A. (2012). *Cartes incertaines. Regard critique sur l'espace*, Paris : Encre marines.

MITCHELL, W. J. T. (2018). *Iconologie. Image, texte, idéologie*. Paris : Éditions Amsterdam/ Les Prairies Ordinaires.

MÉGLIN-DELCROIX, A. (2012). L'art comme alternative à la philosophie : un défi d'artiste. *Observatoire des politiques culturelles*, « *L'Observatoire* », n° 41 p. 24-29.
<https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2012-2-page-24.htm>

MOLINO J., SOUBLIN F., TAMINE J. (1979). Problèmes de la métaphore, *Langages*, n°54, p. 5-40.

MOLL, J. (2001). Le groupe de soutien au soutien, *Cahiers pédagogiques* n° 393, *Accompagner, une idée neuve en éducation*, avril 2001.

MONDZAIN, M.-J. (2008a). Entretien réalisé le 13 novembre 2007 par Pierre Lauret « Sans image, il n'y a pas de logos ». *Cahiers philosophiques* 2008/1 (n°113), p. 52-63. DOI 10.3917/caph.113.0052

MONDZAIN, M.-J. (2008b). « Qu'est-ce qu'une image ? », Propos recueillis par D. Scott. *Revue regards.fr*, [En ligne], p.1-2, mis en ligne le 01 janvier 2008, consulté le 13 juillet 2015. <http://www.regards.fr/accespayant/archives-web/marie-jose-mondzain-qu-est-ce-qu,3163>

MONDZAIN, M.-J. (2013). *Homo spectator*. Montrouge : Bayard.

MONOD, J.-C. (2010). Métaphore absolue et mythe sans fin. La lumière, les ombres, l'aveuglement. *Revue Cahiers philosophiques*, Réseau Canopé, n°123, p. 19-35.
<https://www.cairn.info/revue-cahiers-philosophiques1-2010-3-page-19.htm>

MONOD, J.-C. (2009). La métaphore en philosophie. Propos recueillis par Gilles Behnam. *Mag Philo*, SCÉRÉN-CNDP, Hiver 2008-2009, p.32-37.
<http://www2.cndp.fr/magphilo/philo22/entretien-imp.htm>

MONDZAIN, M.-J.(2017). Pour une radicalité vivante. Entretien à propos de son livre *Confiscation des mots, des images et du temps* (2017, éd. Les Liens qui Libèrent) avec F. Worms. Émission *Les discussions du soir*, 05/06/2017, France-Culture. En ligne : <https://www.franceculture.fr/emissions/les-discussions-du-soir-avec-frederic-worms/marie-jose-mondzain-pour-une-radicalite>

MONDZAIN, M.-J.(2013). *Homo spectator. Voir, faire voir*. Paris : Bayard. (1ère édition : 2007).

MONDZAIN, M.-J. (entretien avec) (2008a). Sans image, il n'y a pas de logos. Entretien réalisé par Pierre LAURET, *Cahiers philosophiques* n°113, p.52-63.
En ligne : <http://www.cairn.info/revue-cahiers-philosophiques-2008-1-page-52.htm>

MONDZAIN, M.-J.(2008b). Qu'est-ce qu'une image ? Propos recueillis par Diane Scott, *Regards* n°47, Janvier 2008. En ligne : <http://www.regards.fr/acces-payant/archives-web/marie-jose-mondzain-qu-est-ce-qu,3163>

MONDZAIN, M.-J. (entretien avec) (2008c). Quand l'image est le rien du tout. Dialogue autour de *Homo spectator*. Entretien réalisé par Laurie LAUFER, *L'esprit du temps - "Champ psychosomatique"*, n°52, p.91-104. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-champ-psychosomatique-2008-4-page-91.htm>

MONSAINGEON, G. (2017). Le pli, potentiel et plus actuel que jamais, in Besse, J.-M. & Tiberghien, G. A. (dir.) *Opérations cartographiques*, p.168-171. Arles : Actes Sud/ENSP.

MONSAINGEON, G. (2017). Mappe, matrice et méthodes littéraires, in Besse, J.-M. & Tiberghien, G. A. (dir.) *Opérations cartographiques*, p.308-319. Arles : Actes Sud/ENSP.

MONTAIGNE M. (2009). *Les Essais*, coll. Quarto, Paris: Gallimard. (1ère édition : 1588).

MORANA, C. & OUDIN, E. (2010). *L'art de Platon à Deleuze*. Paris : Eyrolles.

MOREAU, D. (2010). Philosophie et pédagogie : Dilthey au secours de Pestalozzi, ou l'effort herméneutique pour comprendre l'éducation. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Sept. 2010, Genève, Suisse. p.1-7. halshs-00644793

MORIN, E. (2008). La pensée complexe : antidote pour les pensées uniques. Entretien réalisé par Nelson Vallejo-Gomez, *Synergies Roumanie* n°3, p. 77-90.

MORIN, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Ed. Du Seuil.

MORIZOT, B. (2012). Penser le concept comme carte. Une pratique deleuzienne de la philosophie. Article paru dans P. Broggi, M. Carbone, L. Turarbek (éds.), *La Géophilosophie de Deleuze*, p.1-22. Paris : Mimesis-France, coll. *L'œil et l'esprit*, 2012.

MORIZOT, B. & ZHONG MENGUAL, E. (2018). *Esthétique de la rencontre. L'énigme de l'art contemporain*. Paris : Seuil, coll. *L'ordre philosophique*.

MULLER F. (2018). *Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent*. Paris : ESF sciences humaines.

NOVAK, J. D. & GOWIN, D.B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge : Cambridge University Press.

NOVAK, J. D. & CAÑAS, A. J. (2008). *Les cartes conceptuelles. Théorie, construction et usages*. Trad. fr. S. Racine , [en ligne] <http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1MQW0QDL9-1JZDVY4-L3/Theories%20construction%20usages.pdf> "The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them", Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2008", disponible: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>

NUNZIATI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, *Cahiers pédagogiques*, n° 280, p. 47-64.

NUSSBAUM, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Paris : Flammarion, coll. Climats.

OBALK H. (2011). *Aimer voir*. Paris : Hazan.

OGDEN, C. K. & RICHARDS I. A. (1923). *The Meaning of Meaning*. New York : Harchourt, Brace & World.

OLIVEIRA, I. (2005). La métaphore terminologique sous un angle cognitif, *Meta*, Journal des traducteurs, vol. 50, n°4, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, décembre 2005, p. 83-104. URI : id.erudit.org/iderudit/019923ar DOI : 10.7202/019923ar

OLIVIER M. (2015). Philo dell'Arte : se balancer entre pratique philosophique et art plastique, *Diotime* n°69 (juillet 2016).

OLSSON G. (2014). Espèce d'espace. *Philosophie magazine*, n°77, p. 30-37, mars 2014.

ONFRAY, M. (2019). *Le crocodile d'Aristote. Une histoire de la philosophie par la peinture*. Paris : Albin Michel.

ORY J. (2017). De l'objet au figuré : l'abstraction en cartographie, *Géoconfluences*. URL : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/programmes/outils/objet-figure-cartographie>

PAILLÉ, P. & MUCCHIELLI, A. (2010). *L'analyse qualitative en SHS*. Paris : A. Colin.

PALLASCIO, R., DANIEL, M.-F., et LAFORTUNE, L. (dir.).(2004). *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

PALSKY, G. (2018). Construire des cartes en commun. La participation, nouveau paradigme de la cartographie, in PICOUET P.(dir.), *La carte invente le monde*, p.159-170. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaire du Septentrion.

PALSKY, G. (2017). Amour sacré, amour profane. L'espace des cartes comme allégorie, in Besse, J.-M. & Tiberghien, G. A. (dir.) *Opérations cartographiques*, p.278-289. Arles : Actes Sud/ENSP.

PALSKY, G. (2017). Carte, temps et récit, in Besse, J.-M. & Tiberghien, G. A. (dir.) *Opérations cartographiques*, p.57-67. Arles : Actes Sud/ENSP.

PALSKY, G. (2004). Carte . Site HYPERGÉO, rubrique *Outils*. Consulté le 17/08/2017.
<http://www.hypergeo.eu/spip.php?article381>

PAQUIN, M. & LEMAY-PERREAU, R. (2016). Typologie des médiations muséales : des logiques d'intervention au registre d'actions culturelles. *Muséologies*, 8 (2), p. 121–138.
<https://doi.org/10.7202/1050764ar>

PARTOUNE, C. (2008). *Métaphores* / site HYPERPAYSAGE
<http://www.hyperpaysages.be/spip/spip.php?article13>. Consulté le 17/07/2015.

PELLUCHON, C. (2018). *L'éthique de la considération*. Paris : Le Seuil.

PELLUCHON, C. (2018). *L'éthique des vertus. Considération, vulnérabilité, compassion dans le soin*. Vidéo, *Chaire de philosophie à l'hôpital-GHU Paris & Chaire Humanités et santé-CNAM*, 10 mars 2018. <https://chaire-philo.fr/corine-pelluchon-lethique-des-vertus/>

PÉPIN, C. (2013). *Quand la beauté nous sauve*. Paris : R. Laffont.

PERAYA, D. (2014). Entretien pour *Distances et Médiations des savoirs*. [En ligne], 7 | 2014, mis en ligne le 26 octobre 2014, consulté le 17 août 2017. URL : <http://journals.openedition.org/dms/807>

PERRENOUD P. (dir.), (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*, Bruxelles, De Boeck.

PERRENOUD, P. (1999). *À qui appartient-il, aujourd'hui, de penser les pratiques pédagogiques? Savoirs savants et savoirs praticiens : complémentarité ou déni mutuel ?* Texte remanié d'une conférence au colloque " *Les idées pédagogiques : patrimoine éducatif*", Université de Rouen, 24-26 septembre 1998, p.1-38.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_41.html

PERRENOUD, Ph. (1992). Formation des maîtres et recherche en éducation : apports respectifs, in Audigier, & Baillat (dir.), *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, p. 339-354. Paris : INRP.

PERRENOUD, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative, In *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n° 4, 1991, p. 49-81. Repris dans Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Chapitre 7. Bruxelles : De Boeck.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html

PERRENOUD, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation, *Éducation & Recherche*, 1983, n° 2, p. 198-212.

PERETTI de A. & MULLER, F. (2006). *Contes et fables pour l'enseignant moderne. Approches analogiques en pédagogie*. Paris : Hachette Éducation.

PETTIER, J.-C. (2008). Une « visée » philosophique aux nouvelles pratiques. *Diotime*, n°38 (10/2008). <http://www.educ-revues.fr/diotime/ListeSommaires.aspx?som=38>

PEYRONIE, H. (2000). Célestin Freinet, in Houssaye J.(dir.), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui.*, p.212-226. Paris : Armand Colin - Bordas.

PICOCHÉ, J. (2008). *Dictionnaire étymologique du français*. (2008). Avec la collaboration de J.-C. Rolland. Paris : Le Robert-Collection *Les Usuels*.

PICOUET, P. (dir.). (2018). *La carte invente le monde*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaire du Septentrion.

PICOUET, P. & BRAUN S. (2018). La carte, miroir des hommes, miroir du monde, in PICOUET P.(dir.), *La carte invente le monde*, Introduction p.17-31. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaire du Septentrion.

PIERENS, M. (2017). Georges Lakoff. La métaphore structure la pensée. *Les Grands dossiers des sciences Humaines*, n°46, p. 66-67.

PIQUEMAL, M. & LAGAUTRIÈRE, P. (2003). *Les Philo-fables*. Paris : Albin Michel.

PIRE J.-M. & LOCKWOOD D. (2012). *L'art à l'école. Réconcilier le sensé et le sensible*, Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle (HCEAC). Ministère de la Culture et de la Communication, Paris : La Documentation Française.

PIROTTON, G. (1994). Métaphore et communication pédagogique. Vers un usage délibéré de la métaphore à des fins pédagogiques. *Recherches en Communication*, N°2/1994. Pages 73-88. Voir :< <http://www.uclouvain.be/33257.html> >
< www.users.skynet.be/gerard.piroton >

PLANTIN, C. (2011). Analogie et métaphore argumentatives. *A contrario*, n°16, p.110-113. <https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2011-2-page-110.htm>

POISSON-COGEZ, N. (2012). Lignes d'erre. Les cartes de Fernand Deligny. Revue en ligne *Les Nouvelles d'Archimède*, n° 60, p. 34-35.
<https://culture.univ-lille1.fr/publications/la-revue/lesnouvellesdarchimede60.html>

PRAIRAT, E. (2017a). Une éthique professorale au service de l'estime de soi, *Éthique en éducation et en formation-Les Dossiers du GREE*, n° 3, Dignité humaine et éducation pour un

monde problématique, sous la direction de Nancy Bouchard, Marie-France Daniel et Maxime Plante, p. 84-96.

PRAIRAT, E. (2017b). *Éduquer avec tact*. Paris : ESF sciences humaines.

PRAIRAT, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck.

PRANDI, M. (2002). La métaphore : de la définition à la typologie. *Langue française*, n°134, Nouvelles approches de la métaphore. p. 6-20. doi : 10.3406/lfr.2002.6450
http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2002_num_134_1_6450

QUÉVAL, S. (2010). Pour une progression spiralaire de l'apprentissage du philosophe. *Diotime*, n°46.

QUIGNARD, P. (2014). *Sur l'image qui manque à nos jours*. Paris : Arléa.

RABATEL, A. (2017). Michel Meyer, Qu'est-ce que le questionnement ? *Questions de communication* - n°33 - p.434-437.

RANCIÈRE, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris : éd. La Fabrique.

RANCIERE J. (2006). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris : Éd. 10/18.

REBOUL O. (2001). *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, coll. *Que sais-je*.

REED, S. K. (2009). *Cognition. Théories et applications*. Bruxelles : De Boeck.

REGNARD, D. (2010). Apports pédagogiques de l'utilisation de la carte heuristique en classe. *Ela, Études de linguistique appliquée*, 158 (2), 215-222.

RENAUD, A. (1993). L'image. De l'économie informationnelle à la pensée visuelle. *Réseaux*, volume 11- n°61, p. 9-13.

RESCHE, C. (2016). Termes métaphoriques et métaphores constitutives de la théorie dans le domaine de la l'économie : de la nécessité d'une veille métaphorique. *Langue française*, n°189, p.103-116.

RÉSEAU CANOPÉ (2017). Dictionnaire des concepts, in Savoir CDI, Des ressources professionnelles pour les enseignants-documentalistes, ressources Canopé, en ligne <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/>

REVERDY, C. (2013). «Des projets pour mieux apprendre ?", Dossier d'actualité IFÉ, *Veille et Analyses*, n° 82.
http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accu_eil&dossier=82&lang=fr

REY, V., DEVEZE, J.-L., PEREIRA, M.-E., & ROMAIN, C. (2017). *Voix et gestes professionnels*. La

fonction patrimoniale du langage. Paris : Retz, coll. *petit forum*.

REY V. & ROMAIN C. (2017), Acquisition de la métaphore du CM2 à la 5ème: étalonnage d'une batterie imagée. Symposium international sur la littérature à l'école, 26-27 juin 2017, Ajaccio France.

REY, V., POINSO, F., DE MARTINO, S., SABATER, C., GIRARDOT, A.-M. (2007). Acquisition du traitement de la métaphore chez l'enfant de 7 à 10 ans. Quelques propositions. *Glossa*, n° 99, p. 4-21.

RICŒUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : éditions du Seuil, coll. *L'ordre Philosophique*.

RICŒUR, P. (1975a). Parole et symbole. *Revue des Sciences Religieuses*, tome 49, fascicule 1-2, 1975. Le symbole. p. 142-161; doi : <https://doi.org/10.3406/rscir.1975.2729>
https://www.persee.fr/doc/rscir_0035-2217_1975_num_49_1_2729

RICŒUR, P. (1975b). *La métaphore vive*. Paris : Le Seuil, coll. *Essais*.

ROBBES, B. (2013). Épistémologies de la pédagogie, relations aux savoirs et à la didactique, *Éducation et socialisation*, Les cahiers du CERFEE, Varia n°34, 2013. [En ligne], 34 | 2013, mis en ligne le 05 décembre 2013, consulté le 19 mars 2021.

URL : <http://journals.openedition.org/edso/434> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.434>

ROCCA, F. (2007). Introduction à la sociologie visuelle. *Sociétés*, 2007/1, n°95, p. 33-40.

ROBBES, B. (2013). Épistémologies de la pédagogie, relations aux savoirs et à la didactique. *Éducation et socialisation* n°34 [En ligne] URL : <http://journals.openedition.org/edso/434> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.434>

ROGERS, C. (1972/2013). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.

ROMANO, C. (2021). *De la couleur*. Paris : Folio, "Essais".

RONNBERG, A. & MARTIN, K. (dir.), (2011). *Le livre des symboles. Réflexions sur des images archétypales*. Köln : Taschen.

ROSENBERG, D. (2003). *Art Game Book. Histoire des arts du XX^e siècle*. Paris : Assouline.

ROSNAY de, J. (1975). *Le Macroscopie. Vers une vision globale*. Paris : Le Seuil, coll. Points.

ROSSI, M. (2016). Pour une typologie des avatars métaphoriques dans les terminologies spécialisées. *Langue française*, n°189, p.87-101.

ROUSSEAU-GOUTAL, C. (2015). « Qu'est-ce qu'un topogramme ». <http://plaisir-dapprendre.com/quest-ce-quun-topogramme/>, 13 avril 2015.

ROY, A. (2009). Principales tendances pour l'analyse d'une discussion à visée philosophique. *Recherches Qualitatives – Hors Série – numéro 7 – p. 5-22. LA RECHERCHE QUALITATIVE : PERSPECTIVES COMPARATIVES*
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

ROY T., FERRARI S., BEUST P. (2006). Étude de métaphores conceptuelles à l'aide de vues globales et temporelles sur corpus. *Verbum ex machina - actes de la 13e conférence sur le traitement automatique des langues naturelles, 2006, France. 1, p.580--589. hal-00256163*

RUYER, R. (1984). "Finalité", article *Encyclopædia Universalis, Corpus tome 7, p. 956-960.* Paris : Encyclopædia Universalis-éditeur.

SALVAYRE, L. (2019). *Marcher jusqu'au soir.* Paris : Stock, coll. *Ma nuit au musée.*

SAMSON, G. (2014). Le transfert des apprentissages, tout le monde en parle, mais... *Le Tableau*, vol. 3, n°4. https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/letableau-v3-n4-2014_0.pdf

SCHIFFTER F. (2012). *La beauté, une éducation esthétique,* Paris : Éd. Autrement.

SCHNEIDER, D. K. (2007). Méthodes qualitatives en sciences sociales Petite introduction aux méthodes qualitatives. Version 0.9. TECFA, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève. En ligne : <http://tecfa.unige.ch/guides/methodo/quali/>

SCHULZ, P. (2002-2003). Saussure et le sens figuré. *CELITH-EHESS, Cahier du CIEL 2002-2003, Introduction, p.97-108.*
<https://pdfs.semanticscholar.org/2527/2f3edfae76e0eb39db18b5fab774696b1f5b.pdf>

SERRES, M. (2016). *Pantopie ou le monde de Michel Serres. De Hermès à Petite Poucette.* Entretiens avec Martin Legros et Sven Ortolí. Paris : Ed. Le Pommier.

SERRES M. (2014). *Yeux.* Paris : Le Pommier.

SERRES M. (2012). *Petite Poucette,* Paris, Le Pommier.

SERRES, M. (2009). *Le Contrat naturel.* Paris : Flammarion- Champs essais.

SERRES, M. (1994). *Atlas.* Paris : Julliard.

SERRES, M. (1991). *Le Tiers-Instruit.* Paris : éditions François Bourin/Gallimard, coll. Folio Essais.

SERRES, M. (1987). *Statues,* Paris : éditions François Bourin.

SERRES, M. (1981). *Hermès V, Passage du Nord-Ouest.* Paris : éd. de Minuit.

SETTIS, S. (1987). *L'invention d'un tableau. "La tempête" de Giorgione.* Paris : éd. de Minuit.

SFEZ, G. (2015). « Marie José Mondzain, *L'Image peut-elle tuer ?* », *Critique d'art* [En ligne], Toutes les notes de lecture en ligne, mis en ligne le 20 mai 2017, consulté le 22 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/critiquedart/21281>

SIBERTIN-BLANC, G. (2010). Cartographie et territoires. La spatialité géographique comme analyseur des formes de subjectivité selon Gilles Deleuze, *L'Espace géographique* 2010/3 (Tome 39), p. 225-238. DOI 10.3917/eg.393.0225

SIMARD, D. (2017). Éducation et culture ou la question du sens dans un monde problématique. *Éthique en éducation et en formation*, (3), 30–46.

SIMON, J-P. (2015). La conceptualisation collective dans des discussions à visée philosophique. In E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (dir.), *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*, p. 273-289. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

SLADE, C. (2000). *Pensée critique et créative*. in R. Pallascio et L. Lafortune (dir.) *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 31-46.

SCHMITT, J.-C. (2019). *Penser par figure. Du compas divin aux diagrammes magiques*. Paris: éditions Arché.

SMOLIANSKAÏA, N. (2014). L'art en fabrication, *Rue Descartes* 2014/1 (n°80), p.20-37.

SOURIAU, E. (dir.), (1999). *Vocabulaire d'esthétique*. Article «Diégèse» Anne Souriau, p. 581-583 [1990] Coll. Quadrige, Paris : PUF.

STECQ H. (2013). *Rédiger une problématique de recherche en sciences sociales, selon une démarche hypothético-déductive*. Département des sciences sociales de l'université du Québec à Chicoutimi (UQAC) <https://fr.slideshare.net/hervestecq/rdiger-une-problématique>.

TALON-HUGON, C. (2018, 2004). *L'esthétique*. Paris : PUF, coll. *Que sais-je*.

TAMBA-MECZ, I. (1979). Sens figuré et changement de sens. *L'Information Grammaticale*, n° 3, 1979. p. 10-13.

TAMBA-MECZ, I. & VEYNE, P. (1979). Metaphora et Comparaison selon Aristote. In: *Revue des Études Grecques*, tome 92, fascicule 436-437, Janvier-juin 1979. p. 77-98;
doi : <https://doi.org/10.3406/reg.1979.4218>
https://www.persee.fr/doc/reg_0035-2039_1979_num_92_436_4218

TAMINE, J. (1979). Métaphore et syntaxe. *Langages*, 12e année, n°54, 1979. La métaphore. p. 65-81;
doi : <https://doi.org/10.3406/lgge.1979.1819>
https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1979_num_12_54_1819

TAMINE, J. (1976). L'interprétation des métaphores en « de » : le feu de l'amour. *Langue*

française, n°30, 1976. Lexique et grammaire. p. 34-43;
doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1976.6110>
https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1976_num_30_1_6110

TARPINIAN, A. (2009). *Vivre s'apprend...Refonder l'humanisme*. Lyon : Chronique sociale.

THEBAULT, C. (2020). Le dispositif Philosophie et Cartographie, in A. Fournel, J.-P. Simon, S. Lagrange-Lanaspre & J.M. Colleta (dir.), *Philosopher avec les enfants : Fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir*, p.95-119. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal.

THEBAULT, C. (2015). *Une expérience d'atelier Philo & Carto*. *Diotime*, n°65 (07/2015).
<http://www.educ-revues.fr/diotime/ListeSommaires.aspx?som=65>

THÉVAL, G. (2012). "Ce sont les regardeurs qui font les tableaux" (Duchamp)... et les lecteurs le poème ? La place de l'acte interprétatif dans le poème ready-made. *Colloque « L'acte interprétatif et les œuvres littéraires, théâtrales, cinématographiques, etc. »* - Lyon, 5-6 avril 2012. <halshs-00950752>

TIBERGHIEU, G. A. (2007). *Finis terrae. Imaginaires et imaginations cartographiques*, Paris : Éditions Bayard.

TORRICELLI, G.-P. (1987). "La métaphore comme source de découvertes géographiques", *Espace Géographique*, tome 16, n°2, p.139-142.

TOUSSAINT, S. (2019). *La liberté d'esprit. Fonction et condition des intellectuels humanistes*. Paris : Les Belles Lettres.

TOZZI, M. & SUEUR, B. (2017). Quelle place pour la parole de l'élève ? *Cahiers Pédagogiques*, n°538- juin 2017, Dossier "La parole de l'élève", p.17.

TOZZI, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*. Lyon : Chronique sociale.

TOZZI, M. (2010). Le mythe comme support à une réflexion philosophique avec les élèves. *Diotime*, n°45- juillet 2010. Philotozzi- <http://www.philotozzi.com>

TOZZI, M. (2008). Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités, in Leleux C.(dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, p.95-115. Bruxelles : De Boeck.

TOZZI, M. (2006). *Débattre à partir des mythes, à l'école et ailleurs*. Lyon : Chronique sociale.

TOZZI, M. (1994/2011). *Penser par soi-même, initiation à la philosophie*. Lyon : Chronique sociale, (7ème éd. 2011).

TOZZI M. et al. (1992a). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Paris : CRDP Languedoc-Roussillon-Hachette éducation.

TOZZI M. (1992b). *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*. Thèse de doctorat NR en Sciences de l'éducation (dir. P. Meirieu), Université Lumière Lyon II.

TROGNON, A. et BRASSAC, C. (1992). L'enchaînement conversationnel, *Cahiers de linguistique française*, 13, Université de Genève, p. 76-107.

USCLAT, P. & DANIEL, M.-F. (2012). Étude des fondements pragmatico-philosophiques de la socialisation par l'interaction verbale dans la Communauté de Recherche Philosophique (CRP). *Recherches & éducations [En ligne]*, 6 | juin 2012, mis en ligne le 15 juin 2012. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1131>

VALADE B. (2013). La traversée des disciplines : passages et passeurs . *Hermès, La Revue*, n° 67, p. 80-89. Consulté de <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2013-3-p-80.htm>

VAN DELFT, L. (1993). *Littérature et anthropologie : Nature humaine et caractère à l'âge classique*. Paris: PUF

VAN DELFT, L. (1985). La cartographie morale au XVII^e s. *Études françaises*, vol. 21, n°2, p.91-115.

VANDELOISE, C. (2001). Compte rendu de *La métaphore : entre philosophie et rhétorique*. Nadine Charbonnel, Georges Kleiber et coll., Paris : Presses Universitaires de France, 1999. *Revue québécoise de linguistique*, 29 (2), 123–128. <https://doi.org/10.7202/039445ar>

VANNINI, M. (2016). *Quelle éthique pour l'enseignant ?* Compte-rendu au sujet de l'œuvre de E. Prairat, à l'occasion de l'Université d'automne du Snuipp du 20 Octobre 2016, Le Café Pédagogique : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/10/21102016Article636126294982195968.aspx>

VERCRUYSE, T. (2013). Ceci n'est pas une carte : Alain Milon contre la tyrannie de l'analogie ». *Acta fabula*, vol. 14, n° 8, Notes de lecture, Novembre-Décembre 2013, URL : <http://www.fabula.org/revue/document8261.php>, page consultée le 21 décembre 2017.

VERHAEGEN, P. (1994). Image, diagramme et métaphore. À propos de l'icône chez C.S. Pierce. *Recherches en communication*, n°1, p.19-48.

VERNANT, M. (1965/1996). *Mythe et pensée chez les Grecs. Études de psychologie historique*. Paris : Ed. La découverte/Poche.

VERNANT, J.- P. (1962, 2016). *Les origines de la pensée grecque*. Paris : PUF, coll. Quadrige.

VERNANT, J.-P. (1957). Du mythe à la raison. La formation de la pensée positive dans la Grèce archaïque. *Annales. Economies, sociétés, civilisations*. 12e année, N. 2, 1957. p. 183-206; doi : <https://doi.org/10.3406/ahess.1957.2623> https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1957_num_12_2_2623

VALADE Bernard (2013). La traversée des disciplines : passages et passeurs . *Hermès, La Revue*, n° 67, p. 80-89. Consulté de <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2013-3-p-80.htm>

VALLESPER, M. (2006). D'une écriture de la « pensée du vent » : L'analogie comparative dans Vents de Saint-John Perse. *L'Information Grammaticale*, n° 111, 2006. p. 43-46.
http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_2006_num_111_1_3850

VIARD , J. (1994). *La Société d'archipel ou les territoires du village global*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube, coll. « Monde en cours ».

VLADOVA, T. (2016). Après le tournant iconique. *Images Re-vues*, Hors-série n°5. [En ligne], URL : <http://journals.openedition.org/imagesrevues/3996>

VLADOVA, T. (2007). *L'image*. Paris : Vrin.

VOUILLOUX, B. (2016). La peinture dans la rumeur du langage, *Images Re-vues* [En ligne], Hors-série n° 5, mis en ligne le 26 février 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/imagesrevues/3464>

VYDRA, A. (2012). L'image et l'affectivité: le problème du sujet dans la notion bachelardienne d'imagination. *Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej*, vol. 57, 2012, Supplement, p. 179 – 194.

WALTHER, I.F. (dir.), (2007). *Les maîtres de la peinture orientale. Une histoire de l'art en 900 études de tableaux du Gothique à l'époque contemporaine*. Paris : Le Grand Livre du Mois.

WITTGENSTEIN, L. (2004/1953). *Recherches Philosophiques*. Paris : Gallimard.

WUNENBURGER, J.-J. (2000). Métaphore, poétique et pensée scientifique, *Revue européenne des sciences sociales*, Métaphores et analogies. Schèmes argumentatifs des sciences sociales. Tome XXXVIII, 2000, N° 117, p. 35-47 . URL : <http://ress.revues.org/707> ; DOI : 10.4000/ress.707

ZAKHARTCHOUK J.-M.(2006). *Transmettre vraiment une culture à tous les élèves*, Éd. Scérén, CRDP académie d'Amiens.

ZASK, J. (2017). S'entraîner à observer, *Questions Vives* [En ligne], n°27 | 2017, (Re) découvrir John Dewey : quelle actualité en formation des adultes ? mis en ligne le 31 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2043> ; DOI : 10.4000/questionsvives.2043

ZERNER, H. (2002). *L'art de la Renaissance en France. L'invention du classicisme*. Paris : Flammarion. Coll. Tout l'art Histoire, (1ère éd. 1996).

TABLE DES TABLEAUX

- Tab.1**-Tests de type III des effets fixes comparant la capacité à choisir une question philosophique pour réfléchir selon l'émission de signification de l'œuvre, le moment de passation et le type des classes..... p.237
- Tab.2** -Tests de type III des effets fixes comparant la capacité à formuler une question philosophique selon l'émission de signification de l'œuvre et le moment de passation dans les classes pilotes et expérimentales, tests initiaux et finaux groupésp. 245
- Tab.3** -Tests de type III des effets fixes comparant la capacité à choisir une question philosophique pour réfléchir selon l'émission de signification de l'œuvre et le moment de passation dans les classes pilotes et expérimentales, tests initiaux et finaux groupés.....p. 246
- Tab.4** -Tests de type III des effets fixes comparant la capacité à poser des questions philosophiques selon l'émission de signification de l'œuvre, le moment de passation et le contexte de classe (pilotes et expérimentales vs contrôle), tests initiaux et finaux groupés.....p.247
- Tab.5** -Tests de type III des effets fixes comparant la capacité de questionnement en général selon la capacité de lecture de l'œuvre, le moment de passation et le contexte de classe, tests initiaux et finauxp.248
- Tab.6** -Comparatif des moyennes des éléments relevés composant l'œuvre selon le type de classes, test initial vs final.....p.253
- Tab.7** -Test du khi2 comparant la capacité à rédiger un texte potentiellement philosophique selon la présence d'éléments de narration ou d'interprétation, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés..... p. 260
- Tab.8**- Test de Wilcoxon comparant la capacité de compréhension de l'œuvre (pistes de signification et questionnement philosophique) selon la présence d'éléments de narration ou d'interprétation sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés..... p.261
- Tab.9** -Tests de type III des effets fixes comparant l'approche narrative ou interprétative du texte selon la capacité de compréhension de l'œuvre (pistes de signification et questionnement philosophique) selon le moment de passation et le contexte des classes, tests initiaux et finaux groupés..... p.266
- Tab.10**- Tests de type III des effets fixes comparant la capacité à émettre des pistes de signification de l'œuvre selon l'approche narrative ou interprétative du texte, le moment de passation et le contexte des classes, tests initiaux et finaux groupésp.267
- Tab.11** -Tests de type III des effets fixes comparant la capacité à formuler des questions philosophiques sur l'œuvre selon l'approche narrative ou interprétative du texte, le moment de passation et le contexte des classes, tests initiaux et finaux groupés..... p.266

Tab.12 -Test exact de Fischer comparant les réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique) selon la condition de présence vs absence de texte potentiellement philosophique, sur l'ensemble des classes, tests initiaux groupés..... p.279

Tab.13 -Test du Khi2 et du test exact de Fischer comparant la rédaction de textes potentiellement philosophiques selon les réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique) et le contexte des classes, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.281

Tab.14- Tests de type III des effets fixes comparant la présence de texte potentiellement philosophique selon le type de classe, le moment de passation et la présence de réponse graphique, tests initiaux et finaux groupés.....p.282

Tab.15 -Tests de type III des effets fixes comparant la présence de texte potentiellement philosophique selon la réalisation d'un dessin réaliste et le moment de passation, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.283

Tab.16- Tests de type III des effets fixes comparant la présence de texte potentiellement philosophique selon la réalisation d'un dessin figuratif et le moment de passation, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.283

Tab.17 -Tests de type III des effets fixes comparant la présence de texte potentiellement philosophique selon la réalisation d'un dessin métaphorique et le moment de passation, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.284

Tab.18 -Test du Khi2 et du test exact de Fischer comparant la mobilisation d'une pensée créative selon le type de réponses graphiques (réaliste, figuratif, métaphorique) et le contexte de classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.285

Tab.19 -Tests de type III des effets fixes comparant la rédaction de texte relevant d'une pensée créative selon le type de classe, le moment de passation et la présence de réponse graphique, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.287

Tab.20- Tests de type III des effets fixes comparant la rédaction de texte relevant d'une pensée créative, selon le type de classe, le moment de passation et la réalisation d'un dessin réaliste, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.287

Tab.21-Tests de type III des effets fixes comparant la rédaction de texte relevant d'une pensée créative, selon le type de classe, le moment de passation et la réalisation d'un dessin figuratif, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.288

Tab.22- Tests de type III des effets fixes comparant la rédaction de texte relevant d'une pensée créative, selon le type de classe, le moment de passation et la réalisation d'un dessin métaphorique, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.288

Tab.23- Test du Khi2 et du test exact de Fischer comparant la rédaction de texte relevant

d'une pensée critique selon le type de classe et le type de réponse graphique, tests initiaux et finaux groupés.....p.289

Tab.24- Tests de type III des effets fixes comparant la rédaction de texte relevant d'une pensée critique selon le moment de passation et le contexte de classes sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.290

Tab.25- Tests de type III des effets fixes comparant la rédaction de texte relevant d'une pensée critique selon la réalisation d'un dessin réaliste, le contexte de classe et le moment de passation, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.291

Tab.26 -Tests de type III des effets fixes comparant la rédaction de texte relevant d'une pensée critique selon la réalisation d'un dessin figuratif, le contexte de classe et le moment de passation, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.291

Tab.27- Tests de type III des effets fixes comparant la rédaction de texte relevant d'une pensée critique selon la réalisation d'un dessin métaphorique, le contexte de classe et le moment de passation, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.292

Tab.28- Test du Khi2 et du test exact de Fischer concernant la rédaction de texte à l'approche univoque selon le type de classe et le type de réponse graphique, tests initiaux et finaux groupés.....p.293

Tab.29- Tests de type III des effets fixes comparant une approche univoque des textes selon la présence de réponse graphique, le moment de passation et le contexte de classes, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.294

Tab.30- Tests de type III des effets fixes comparant une approche univoque des textes selon la réalisation d'un dessin réaliste et le moment de passation, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.295

Tab.31- Tests de type III des effets fixes comparant une approche univoque des textes selon la réalisation d'un dessin figuratif et le moment de passation, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.295

Tab.32- Tests de type III des effets fixes comparant une approche univoque des textes selon la réalisation d'un dessin métaphorique et le moment de passation, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.296

Tab.33- Test exact de Fischer et test du Khi 2 comparant la rédaction de texte à l'approche plurivoque selon le type de classe et le type de réponse graphique, tests initiaux et finaux groupés.....p.297

Tab.34- Tests de type III des effets fixes comparant une approche plurivoque des textes selon la présence de réponse graphique, le moment de passation et le contexte de classes, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.298

Tab.35 -Tests de type III des effets fixes comparant une approche plurivoque des textes selon la réalisation d'un dessin réaliste, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....	p.298
Tab.36 - Tests de type III des effets fixes comparant une approche plurivoque des textes selon la réalisation d'un dessin figuratif, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....	p.299
Tab.37 - Tests de type III des effets fixes comparant une approche plurivoque des textes selon la réalisation d'un dessin métaphorique, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....	p.299
Tab.38 -Test exact de Fischer et test du Khi 2 comparant la rédaction de texte à l'approche binaire selon le type de classe et le type de réponse graphique, tests initiaux et finaux groupés.....	p.300
Tab.39 - Tests de type III des effets fixes comparant une approche binaire des textes selon la présence de réponse graphique, le moment de passation et le contexte de classes, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....	p.301
Tab.40 - Tests de type III des effets fixes comparant une approche binaire des textes selon la réalisation d'un dessin réaliste, le moment de passation et le contexte de classes, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....	p.302
Tab.41 - Tests de type III des effets fixes comparant une approche binaire des textes selon la réalisation d'un dessin figuratif, le moment de passation et le contexte de classes, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....	p.302
Tab.42 - Tests de type III des effets fixes comparant une approche binaire des textes selon la réalisation d'un dessin métaphorique, le moment de passation et le contexte de classes, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....	p.303
Tab.43 - Test exact de Fisher comparant les types d'expressions graphiques mobilisées selon le type de classes, test initial vs final.....	p.308
Tab.44 -Test de Khi 2 comparant les proportions de philocartes niveau 2 des classes expérimentales et pilotes, test finaux.....	p.310
Tab.45 - Test de Khi 2 comparant les proportions de philocartes niveau 2 entre le test initial et le test final, sur l'ensemble des classes expérimentales et pilotes.....	p.310
Tab.46 - Tests du Khi2, exact de Fisher et de Wilcoxon concernant la capacité à philosopher (questions, exemples, arguments, hypothèses) selon le type de classes, tests finaux.....	p.312
Tab.47 - Tests du Khi2, exact de Fisher et de Wilcoxon comparant la capacité à métaphoriser (emploi des différents types de métaphores) selon le type de classes, tests finaux.....	p.313

- Tab.48-** Tests du Khi², exact de Fisher et de Wilcoxon comparant la capacité à philosopher et l'élaboration de métaphore relevant de l'analogie, tests finaux- ensemble des classes....p.314
- Tab.49-** Tests du Khi², exact de Fisher et de Wilcoxon comparant la capacité à philosopher et l'élaboration de métaphore relevant de l'identification, tests finaux- ensemble des classesp.315
- Tab.50-** Investigation sur la corrélation entre des indicateurs de la capacité à philosopher (questions, arguments, hypothèses) et l'élaboration de métaphore relevant de l'association, tests finaux - ensemble des classes - Coefficient de Spearman.....p.315
- Tab.51-** Tests du Khi 2 et exact de Fisher comparant la capacité à philosopher (approche plurivoque ou binaire du texte, exemples) et l'élaboration de métaphore relevant de l'association, tests finaux- ensemble des classes.....p.316
- Tab.52 -** Tests de type III des effets fixes comparant la capacité à identifier les concepts d'ordre abstrait selon la forme graphique de la philocarte (réaliste, figurative ou métaphorique), tests initiaux et finaux groupés, ensemble des classes.....p.323
- Tab.53-** Comparatif de la capacité à identifier des concepts d'ordre abstrait selon la présence vs absence des formes graphiques mobilisées (réaliste, figurative ou métaphorique) sur l'ensemble des classes, tests finaux étant groupés- Test de Wilcoxon.....p.324
- Tab.54-** Tests de Fisher et du Khi 2 comparant les formes d'organisation des idées, test initial vs final, classes contrôle.....p.330
- Tab.55 -**Tests de Fisher et du Khi 2 comparant les formes d'organisation des idées, test initial vs final, classes expérimentales.....p.331
- Tab.56-** Tests de Fisher et du Khi 2 comparant les formes d'organisation des idées, test initial vs final, classes pilotes.....p.331
- Tab.57-** Tests de Fisher, du Khi 2 et Wilcoxon comparant la capacité à métaphoriser selon l'absence vs présence de carte mentale, toutes classes et tests confondus.....p.332
- Tab.58-** Tests de Fisher, du Khi 2 et Wilcoxon comparant la capacité à métaphoriser selon l'absence vs présence de dessin dans le texte, toutes classes et tests confondus.....p.333
- Tab.59-** Tests de Fisher, du Khi 2 et Wilcoxon comparant la capacité à métaphoriser selon l'absence vs présence de forme linéarisée du texte, toutes classes et tests confondus....p.334

TABLE DES FIGURES

Fig.1- Matrice des champs disciplinaires structurant P&C.....	p.18
Fig.2- Programmation graduelle / modèle progressif (Lipman).....	p.27
Fig.3- Processus fluide / modèle arborescent (P&C).....	p. 27
Fig.4- Différentes modalités langagières mobilisées dans la médiation artistique.....	p.50
Fig.5- La métaphore, un outil heuristique.....	p.99
Fig.6 - La fonction polycentrique de la métaphorisation dans P&C.....	p.110
Fig.6 bis La fonction distributive de la métaphore dans P&C.....	p.110
Fig.7 Processus cognitifs opérant dans l'élaboration d'une philocarte.....	p.115
Fig.8- Proposition de déclinaison du topos dans le dispositif P&C.....	p.124
Fig.9- Essai de "penser en alphabet" appliqué au concept de philocarte.....	p. 133
Fig.10- Spatialisation linéaire de l'atelier P&C selon le temps du <i>khronos</i>	p.137
Fig.11- Spatialisation conjoncturelle d'un moment de P&C selon le temps du <i>kairos</i>	p.137
Fig.12- Spatialisation cyclique de l'atelier P&C selon le temps de <i>l'aiôn</i>	p.138
Fig.13- Les articulations praxéologiques de P&C.....	p.149
Fig.13-bis Une architecture spiralaire et ouverte.....	p.153
Fig.14- Une concaténation des coordonnées réflexives au fil du dispositif	p.155
Fig.15- Une interaction pratico-poiétique.....	p.156
Fig.16- Le <i>penser en sablier</i> de la pédagogie.....	p.187
Fig.17- Schéma fonctionnel du dispositif P&C.....	p.189
Fig.18- Axes de problématisation de la pratique philosophique mise en œuvre dans P&C.....	p.190
Fig.19- Calendrier des phases expérimentales, contexte et typologie des données.....	p.204
Fig.20- Axes de problématisation de la recherche.....	p.226

Fig.21- Orientation de l'exploration des hypothèses en lien avec les habiletés de recherche.....	p.227
Fig.22- Comparatif des moyennes de questions en général - Test initial selon les classes pilotes et expérimentales vs contrôle.....	p.228
Fig.23 Comparatif des moyennes de questions philosophiques - Test initial selon les classes pilotes et expérimentales vs contrôle.....	p.229
Fig.24 Comparatif des moyennes de questions en général - Test final selon les classes pilotes et expérimentales vs contrôle.....	p.229
Fig.25 Comparatif des moyennes de questions philosophiques - Test final selon les classes pilotes et expérimentales vs contrôle.....	p.230
Fig.26 Comparatif des moyennes de questions en général- Test initial des classes pilotes vs expérimentales.....	p.230
Fig.27 Comparatif des moyennes de questions philosophiques - Test initial des classes pilotes vs expérimentales.....	p.231
Fig.28 Comparatif des moyennes de questions en général - Test final des classes pilotes vs expérimentales.....	p.231
Fig.29 Comparatif des moyennes de questions philosophiques - Test final des classes pilotes vs expérimentales.....	p.232
Fig.30 Comparatif du nombre de questions en général selon les classes -test initial vs final.....	p.232
Fig.31 Comparatif du nombre de questions philosophiques selon les classes -test initial vs final.....	p.233
Fig.32 Comparatif des moyennes de questions en général selon le type de classes, tests initiaux et finaux étant groupés.....	p.234
Fig.33 Comparatif des pourcentages de questions philosophiques sur l'ensemble des questions selon le type de classes, tests initiaux et finaux étant groupés.....	p.234
Fig.34 Pourcentages indiquant le lien entre l'émission d'interprétations de l'œuvre et le traitement des questions philosophiques (formulation et sélection) sur l'ensemble des tests de toutes les classes.....	p.236
Fig.35 Pourcentages indiquant le lien entre l'émission d'interprétations de l'œuvre et le traitement des questions philosophiques (formulation et sélection) sur l'ensemble des tests initiaux des classes pilotes et expérimentales.....	p.238

Fig.36 Pourcentages indiquant le lien entre l'émission d'interprétations de l'œuvre et le traitement des questions philosophiques (formulation et sélection) sur l'ensemble des tests initiaux des classes contrôle.....	p.239
Fig.37 Pourcentages indiquant le lien entre l'émission d'interprétations de l'œuvre et le traitement des questions philosophiques (formulation et sélection) sur l'ensemble des tests finaux des classes pilotes et expérimentales.....	p.240
Fig.38 Pourcentages indiquant le lien entre l'émission d'interprétations de l'œuvre et le choix de questions philosophiques pour réfléchir sur l'ensemble des tests finaux des classes contrôle.....	p.240
Fig.39 Proportion de tests comportant au moins une piste de signification dans les classes pilotes et expérimentales, test initial vs final.....	p.241
Fig.40 Comparatif des pourcentages indiquant le traitement des questions philosophiques (formulation et sélection) dans les classes pilotes et expérimentales, test initial vs final.....	p.242
Fig.41 Proportion de tests comportant au moins une piste de signification de l'œuvre dans les classes contrôle, test initial vs final.....	p.242
Fig.42 Comparatif des pourcentages indiquant le traitement des questions philosophiques (formulation et sélection) dans les classes contrôle, test initial vs final.....	p.243
Fig.43 Comparatif des pourcentages indiquant la présence vs absence de pistes de signification de l'œuvre selon le type de classes, tests initiaux et finaux étant groupés...p.	243
Fig.44 Comparatif des pourcentages indiquant la présence vs absence de questions philosophiques selon le type de classes, tests initiaux et finaux étant groupés.....	p.244
Fig.45 Comparatif des pourcentages indiquant la capacité à choisir une question philosophique pour réfléchir selon le type de classes, tests initiaux et finaux étant groupés.	p.244
Fig.46 Comparatif des moyennes de questions sur l'œuvre selon le type de classes, tests initiaux et finaux étant groupés.....	p.249
Fig.47 Comparatif des moyennes des éléments relevés composant l'œuvre selon le type de classes, tests initiaux et finaux étant groupés.....	p.250
Fig.48 Comparatif des moyennes de questions sur l'œuvre selon le type de classes, dans le test initial.....	p.250
Fig.49 Comparatif des moyennes des éléments relevés composant l'œuvre selon le type de classes, dans le test initial.....	p.250

Fig.50 Comparatif des moyennes de questions sur l'œuvre selon le type de classes, dans le test final.....	p.251
Fig.51 Comparatif des moyennes des éléments relevés composant l'œuvre selon le type de classes, dans le test final.....	p.251
Fig.52 Comparatif des moyennes de questions en général sur l'œuvre selon le type de classes, test initial vs final.....	p.253
Fig.53 Comparatif des pourcentages indiquant une approche narrative ou interprétative des textes selon le type de classes, tests initiaux et finaux groupés.....	p.255
Fig.54 Comparatif des pourcentages indiquant une approche potentiellement philosophique des textes selon le type de classes, tests initiaux et finaux groupés.....	p.255
Fig.55 Comparatif des moyennes du nombre de pistes de signification de l'œuvre selon les classes, tests initiaux et tests finaux groupés.....	p.256
Fig.56 Comparatif des moyennes du nombre de questions philosophiques selon les classes tests initiaux et tests finaux groupés.....	p.256
Fig.57 Comparatif des pourcentages indiquant une approche interprétative ou narrative vs philosophique des textes, selon le moment de passation dans les classes contrôle.....	p.257
Fig.58 Comparatif des pourcentages indiquant une approche interprétative ou narrative vs philosophique des textes, selon le moment de passation dans les classes expérimentales.....	p.258
Fig.59 Comparatif des moyennes du nombre de pistes de signification de l'œuvre selon le moment de passation dans les classes expérimentales.....	p.258
Fig.60 Comparatif des moyennes du nombre de questions philosophiques sur l'œuvre selon le moment de passation dans les classes expérimentales.....	p.259
Fig.61 Comparatif des pourcentages indiquant une approche interprétative ou narrative vs philosophique des textes, selon le moment de passation dans les classes pilotes.....	p.259
Fig.62 Comparatif des moyennes du nombre de pistes de signification de l'œuvre selon le moment de passation dans les classes pilotes.....	p.260
Fig.63 Comparatif des moyennes du nombre de questions philosophiques sur l'œuvre selon le moment de passation dans les classes pilotes.....	p.260
Fig.64 Comparatif des pourcentages indiquant une approche narrative ou interprétative des textes selon le type de classes, en test initial.....	p.262
Fig.65 Comparatif des pourcentages indiquant une approche potentiellement philosophique	

des textes selon le type de classes, en test initial.....	p.262
Fig.66 Comparatif des moyennes du nombre de pistes de signification de l'œuvre selon le type de classes, en test initial.....	p.263
Fig.67 Comparatif des moyennes du nombre de questions philosophiques sur l'œuvre selon le type de classes, en test initial.....	p.263
Fig.68 Comparatif des pourcentages indiquant une approche narrative ou interprétative des textes selon le type de classes, en test final.....	p.263
Fig.69 Comparatif des pourcentages indiquant une approche potentiellement philosophique des textes selon le type de classes, en test final.....	p.264
Fig.70 Comparatif des moyennes du nombre de pistes de signification de l'œuvre selon le type de classes, en test final.....	p.264
Fig.71 Comparatif des moyennes du nombre de questions philosophiques sur l'œuvre selon le type de classes, en test final.....	p.265
Fig.72 Orientation de l'exploration des hypothèses en lien avec les habiletés de traduction.....	p.269
Fig.73 Comparatif des pourcentages indiquant les types d'approches des textes (univoque, plurivoque ou binaire) entre le test initial vs final, sur l'ensemble des classes.....	p.270
Fig.74 Comparatif des pourcentages indiquant les différentes approches de texte (univoque, plurivoque ou binaire) dans les tests initiaux, selon les classes.....	p.271
Fig.75 Comparatif des pourcentages indiquant les différentes approches de texte (univoque, plurivoque ou binaire) dans les tests finaux, selon les classes.....	p.271
Fig.76 Comparatif des pourcentages indiquant les types de formes des textes (linéarisé, dessin ou carte mentale) entre le test initial vs final, sur l'ensemble des classes.....	p.272
Fig.77 Comparatif des pourcentages indiquant les différentes formes de texte (linéarisé, dessin ou carte mentale) dans les tests initiaux, selon les classes.....	p.273
Fig.78 Comparatif des pourcentages indiquant les différentes formes de texte (linéarisé, dessin ou carte mentale) dans les tests finaux, selon les classes.....	p.274
Fig.79 Comparatif des pourcentages indiquant le caractère philosophique du texte, la présence de réponse graphique et le type de dessin mobilisé (réaliste, figuratif ou métaphorique) selon le type de classes, tests initiaux et finaux groupés.....	p.276
Fig.80 Évolution du caractère philosophique du texte et de la présence de dessin dans le texte entre le test initial et le test final, toutes classes confondues.....	p.277

Fig.81 Comparatif des pourcentages indiquant le type de dessin (réaliste, figuratif ou métaphorique) mobilisé, test initial vs final, toutes classes confondues.....	p.277
Fig.82 Comparatif des réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique) selon la condition de présence vs absence de texte potentiellement philosophique, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....	p.278
Fig.83 Comparatif des pourcentages indiquant le type de réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique) selon la condition de présence vs absence de texte potentiellement philosophique, sur l'ensemble des classes, tests finaux groupés.....	p.280
Fig.84 Comparatif des types d'expressions graphiques selon le type de classes, en test initial.....	p.306
Fig.85 Comparatif des types d'expressions graphiques selon le type de classes, en test final.....	p.307
Fig.86 Comparatif des formes graphiques mobilisées selon le type de classes, test initial.....	p.318
Fig.87 Comparatif des moyennes du nombre de concepts d'ordre abstrait identifiés selon le type de classes, test initial- Wilcoxon.....	p.318
Fig.88 Comparatif des formes graphiques mobilisées selon le type de classes, test final....	p.319
Fig.89 Comparatif des moyennes du nombre de concepts d'ordre abstrait identifiés selon le type de classes, test final- Wilcoxon.....	p.320
Fig.90 Comparatif de la mobilisation des formes graphiques (réaliste, figurative, métaphorique) dans les classes contrôle, test initial vs test final- tests du Khi2 et exact de Fisher.....	p.320
Fig.91 Comparatif des moyennes du nombre de concepts d'ordre abstrait identifiés, test initial vs test final, classes contrôle - Wilcoxon.....	p.321
Fig.92 Comparatif de la mobilisation des formes graphiques (réaliste, figurative, métaphorique) dans les classes expérimentales, test initial vs test final- tests du Khi2 et exact de Fisher.....	p.321
Fig. 93 Comparatif des moyennes du nombre de concepts d'ordre abstrait identifiés, test initial vs test final, classes expérimentales - Wilcoxon.....	p.322
Fig.94 Comparatif de la mobilisation des formes graphiques (réaliste, figurative, métaphorique) dans les classes pilotes, test initial vs test final- tests du Khi2 et exact de Fisher.....	p.322

Fig.95 Comparatif des moyennes du nombre de concepts d'ordre abstrait identifiés, test initial vs test final, classes pilotes - Wilcoxon.....	p.323
Fig.96 Comparatif des formes d'organisation des idées selon le type de classes, test initial.....	p.326
Fig.97 Comparatif des formes d'organisation des idées selon le type de classes, test final.....	p.328
Fig.98 Comparatif des moyennes concernant la reconnaissance de métaphores lexicalisées, test initial vs final, classes témoins- Test COLOE.....	p.336
Fig.99 Comparatif des moyennes concernant la reconnaissance de métaphores lexicalisées, test initial vs final, classes pilotes- Test COLOE.....	p.337
Fig.100 Comparatif des moyennes concernant la reconnaissance de métaphores lexicalisées, tests finaux, classes témoins vs pilotes- Test COLOE.....	p.338
Fig. 101 Carte heuristique de l'Atelier Philo : "À quoi ça sert une signature ?" Classe pilote CE2-Phase liminaire (27/11/2015).....	p.349
Fig.102 Exemple de schéma de problématisation autour de la question "À quoi ça sert une signature ?".....	p.350
Fig. 103 Philocarte de l'atelier " <i>À quoi ça sert une signature ?</i> ".....	p.351
Fig.104 Bilans des ressentis en fin d'ateliers.....	p.352
Fig.105 Carte heuristique de l'Atelier Philo : "Qu'est-ce ça veut dire <i>aimer</i> ?" Classe pilote CE2-Phase liminaire (05/02/2016).....	p.355
Fig.106 Exemple de schéma de problématisation autour de la question "Qu'est-ce ça veut dire <i>aimer</i> ?".....	p.356
Fig.107 Philocarte de l'atelier " <i>Qu'est-ce ça veut dire aimer ?</i> ".....	p.356
Fig.108 Philocarte de l'atelier " <i>Qu'est-ce que la peur ?</i> ".....	p.359
Fig.109 Exemple de schéma de problématisation autour de la question "Qu'est-ce que la peur ?".....	p.360
Fig.110 Carte heuristique de l'Atelier Philo de la classe pilote CM2-Phase médiane (18/11 /2016) autour de la question " Peut-on s'entendre en ne parlant pas la même langue ?".....	p.368
Fig.111 Philocarte de l'atelier « Peut-on s'entendre en ne parlant pas la même langue ? ».....	p.369

Fig.112 Carte heuristique de l'Atelier Philo de la classe pilote CM2-Phase médiane (13/01/2017) autour de la question " Est-ce que les scientifiques sont plus intelligents que nous ?"	p.372
Fig.113 Philocarte de l'atelier " Est-ce que les scientifiques sont plus intelligents que nous ?"	p.374
Fig. 114 Carte heuristique de l'Atelier Philo de la classe pilote CM2-Phase médiane (24/02/2017) autour de la question "Faut-il qu'on sache vraiment tout ?"	p.377
Fig.115 Philocarte de l'atelier « Faut-il qu'on sache vraiment tout ? ».....	p.378
Fig.116 Carte heuristique de l'Atelier Philo de la classe pilote CM2-Phase médiane (31/03/2017) autour de la question "Est-ce que la lecture permet de dévoiler nos émotions ?"	p.381
Fig.117 Philocarte de l'atelier "Est-ce que la lecture permet de dévoiler nos émotions ?"	p.383
Fig.118 Carte heuristique de l'Atelier Philo de la classe pilote CM2-Phase médiane (21/04/2017) autour de la question "Y a-t-il quelque chose de plus fort que l'amour ?"	p.385
Fig.119 Philocarte de l'atelier «Y a-t-il quelque chose de plus fort que l'amour ? ».....	p.387
Fig.120 Carte heuristique de l'Atelier Philo de la classe pilote CM2-Phase médiane (09/06/2017) autour de la question " La volonté permet-elle de tout faire ?"	p.390
Fig.121 Exemple de schéma de problématisation autour de la question " La volonté permet-elle de tout faire ?"	p.391
Fig.122 Philocarte de l'atelier «La volonté permet-elle de tout faire ? ».....	p.392
Fig.123 Ressenti "plutôt facile" des élèves selon leur degré de maîtrise en étude de la langue et en lecture-compréhension (Classe pilote-Phase médiane).....	p.394
Fig.124 Ressenti "plutôt difficile" des élèves selon leur degré de maîtrise en étude de la langue et en lecture-compréhension (Classe pilote-Phase médiane).....	p.395
Fig. 125 Types d'activité vécue comme "particulièrement facile" par les élèves de la classe pilote-Phase médiane.....	p.395
Fig.126 Types d'activité vécue comme "particulièrement difficile" par les élèves de la classe pilote-Phase médiane.....	p.397
Fig.127 Distribution des moments préférés de l'atelier par les élèves de la classe pilote-Phase médiane.....	p.399

Fig.128 Distribution des moments moins appréciés de l'atelier par les élèves de la classe pilote-Phase médiane.....	p.400
Fig.129 Capacité d'identification de questions philosophiques en pourcentages (Classe pilote-Phase médiane).....	p.402
Fig.130 Identification des questions philosophiques selon le degré de maîtrise en étude de la langue et en lecture-compréhension des élèves de la classe pilote-Phase médiane.....	p.402
Fig.131 Répartition des types de locutions (Classe pilote-Phase médiane).....	p.404
Fig.132 Fréquence des correspondances selon la typologie des locutions (Classe pilote-Phase médiane).....	p.405
Fig.133 Carte heuristique de l'Atelier Philo de la classe pilote CM1- Phase perspective (06/10/2017) autour de la question "À quoi peut servir la peur ?"	p.413
Fig.134 Exemple de schéma de problématisation autour de la question "À quoi peut servir la peur ?"	p.414
Fig.135 Philocarte de l'atelier "À quoi peut servir la peur ?"	p.415
Fig.136 Carte heuristique de l'Atelier Philo de la classe pilote CM1- Phase perspective (10/11/2017) autour de la question "Ça veut dire quoi « la paix »?"	p.417
Fig.137 Exemple de schéma de problématisation autour de la question "Ça veut dire quoi « la paix »?"	p.418
Fig.138 Philocarte de l'atelier "Ça veut dire quoi « la paix »?"	p.418
Fig.139 Carte heuristique de l'Atelier Philo de la classe pilote CM1- Phase perspective (08/12/2017) autour de la question "Est-ce qu'on a besoin d'être parent pour se transmettre quelque chose ?"	p.420
Fig.140 Exemple de schéma de problématisation autour de la question "Est-ce qu'on a besoin d'être parent pour se transmettre quelque chose ?"	p.421
Fig.141 Philocarte de l'atelier "Est-ce qu'on a besoin d'être parent pour se transmettre quelque chose ?"	p.422
Fig.142 Carte heuristique de l'Atelier Philo de la classe pilote CM1- Phase perspective (19/01/2018) autour de la question "Pourquoi avons-nous besoin de communiquer ?"	p.424
Fig.143 Exemple de schéma de problématisation autour de la question "Pourquoi avons-nous besoin de communiquer ?"	p.425

Fig.144 Philocarte de l'atelier "Pourquoi avons-nous besoin de communiquer ?".....	p.426
Fig.145 Carte heuristique de l'Atelier Philo autour de la question " L'enfant redoute-t-il d'être adulte ?"- Classe pilote CM1- Phase perspective (19/01/2018).....	p.428
Fig.146 Exemple de schéma de problématisation autour de la question" L'enfant redoute-t-il d'être adulte ?".....	p.428
Fig.147 Philocarte de l'atelier "L'enfant redoute-t-il d'être adulte ?".....	p.429
Fig.148 Carte heuristique de l'Atelier Philo de la classe pilote CM1- Phase perspective (09/03/2018) autour de la question "À quoi ça peut servir d'avoir un lieu rien qu'à soi ?".....	p.431
Fig.149 Exemple de schéma de problématisation autour de la question "À quoi ça peut servir d'avoir un lieu rien qu'à soi ?".....	p.431
Fig.150 Philocarte de l'atelier "À quoi ça peut servir d'avoir un lieu rien qu'à soi ?".....	p.433
Fig.151 Carte heuristique de l'Atelier Philo – Un miroir montre-t-il vraiment le reflet de notre personnalité ? Classe pilote CM1- Phase perspective (09/03/2018).....	p.435
Fig.152 Philocarte de l'atelier "Un miroir montre-t-il vraiment le reflet de notre personnalité ?".....	p.436
Fig.153 Carte heuristique de l'Atelier Philo autour de la question "Est-ce que la mémoire grandit avec nous ?"- Classe pilote CM1- Phase perspective (18/03/2018).....	p.437
Fig.154 Exemple de schéma de problématisation autour de la question "Est-ce que la mémoire grandit avec nous ?".....	p.438
Fig.155 Philocarte de l'atelier "Est-ce que la mémoire grandit avec nous ?".....	p.439
Fig.156 Proportions des différents ressentis de l'atelier P&C- Classe pilote- Phase perspective.....	p.440
Fig.157 Types d'activité vécue comme "particulièrement facile" par les élèves (Classe pilote-Phase perspective).....	p.440
Fig.158 Types d'activité vécue comme "particulièrement difficile" par les élèves (Classe pilote-Phase perspective).....	p.441
Fig.159 Activités préférées par les élèves en termes d'effectif (Classe pilote-Phase perspective).....	p.442
Fig.160 Répartition des moments préférés de l'atelier par les élèves de la classe pilote-Phase	

perspective.....	p.443
Fig.161 Moments moins appréciés en termes d'effectif par les élèves de la classe pilote-Phase perspective.....	p.444
Fig.162 Capacité d'identification de questions philosophiques en pourcentages (Classe pilote-Phase perspective).....	p.445
Fig.163 Effectif des réponses exactes par tranche concernant l'identification de questions philosophiques (Classe pilote-Phase perspective).....	p.446
Fig.164 Résultats proportionnés du Quiz concernant la capacité à distinguer une question Info vs une question Philo (Classe pilote-Phase perspective).....	p.447
Fig.165 Capacité à distinguer une question Info vs une question Philo en pourcentages (Classe pilote-Phase perspective).....	p.448
Fig.166 Effectif des réponses exactes par tranche concernant la capacité à distinguer une question Info vs une question Philo (Classe pilote-Phase perspective).....	p.448
Fig.167 Fréquence des correspondances selon typologie des locutions Philo (Classe pilote-Phase perspective)	p.450
Fig.167-bis Fréquence des correspondances selon typologie des locutions Philo (Classe pilote-Phase perspective).....	p.451
Fig.168 Isomorphisme entre l'interaction <i>art vs philosophie</i> et l'articulation <i>médiation artistique vs pratique philosophique</i>	p.458
Fig.169 Une dynamique interactive de la métaphorisation.....	p.464
Fig.170 Un schème cartographique à l'intersection du concret et de l'abstrait, à la conjonction du singulier et de l'universel.....	p.471
Fig.171 Angle de vie, entre introspection et exploration.....	p.472
Fig.172 Les paramètres visuels de la pratique philosophique mise en œuvre dans P&C...p.	479
Fig.173 Un parcours opérateur de traductions de la réalité.....	p.481

TABLE DES MATIÈRES

Résumés de la recherche (français / anglais).....	p.4
INTRODUCTION GÉNÉRALE	p.10
<u>PREMIÈRE PARTIE : UN RÉSEAU THÉORIQUE PLURIDISCIPLINAIRE</u>	p.18
CHAPITRE 1 - UNE DÉCLINAISON DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS : LA RECHERCHE D'UN CANEVAS CONCEPTUEL D'UNE ŒUVRE D'ART EN TANT QU'ORIGINALITÉ DE L'ATELIER PHILO DE P&C.....	p.20
I- <u>LA RÉFÉRENCE À MATTHEW LIPMAN.....</u>	p.21
1- Ressemblances.....	p.21
2- Nuances.....	p.23
II- <u>LA PHILOSOPHIE À L'ÉCOLE DANS LE CONTEXTE FRANÇAIS : DES INFLUENCES SIGNIFIANTES.....</u>	p.28
1- Une expérience engageante dans la pratique du philosophe avec les enfants.....	p.28
2- Une vision recentrée sur la philosophie.....	p.29
3- À la recherche de repères praxéologiques complémentaires.....	p.31
4- Vers une posture réflexive.....	p.33
III- <u>UN LIEN AVEC L'APPRENTISSAGE DE L'ABSTRACTION SELON LA MÉDIATION SOCIO-COGNITIVE.....</u>	p.35
IV- <u>À LA RECHERCHE DE LA SPÉCIFICITÉ DE L'ATELIER PHILO DE P&C.....</u>	p.36
1- Poser les critères de choix du support... ..	p.36
2- ... en lien avec le déploiement d'une <i>pensée créative</i>	p.39
3- Vers la notion de <i>canevas conceptuel</i>	p.40
CHAPITRE 2 - ART : LA MÉDIATION D'UNE IMAGE D'ART EN TANT QU'INITIATION À UN REGARD PHILOSOPHIQUE.....	p.43
I - <u>LA MÉDIATION ARTISTIQUE : PREMIÈRE ÉTAPE DE L'ATELIER PHILO.....</u>	p.43
1- L'espace du protocole.....	p.44
2- Entre image et langage : vers une pensée visuelle ?	p.49
3- La transposition en question(s) pour une problématisation.....	p.51
II - <u>ART ET PHILOSOPHIE : UNE CONJUGAISON CRÉATIVE.....</u>	p.53
1 - Une conjugaison de praxis... et/ou de structure ?	p.54
2- Art et philosophie : à la recherche d'une "finalité" partagée ?	p.57
III - <u>VERS UNE INITIATION AU REGARD PHILOSOPHIQUE.....</u>	p.60
1- Un regard sensible qui fait connaissance.....	p.61
2- Un regard projectif qui considère.....	p.64

3- Un regard philosophique qui cherche.....p.66

CHAPITRE 3 - LANGAGE ET/OU PHILOSOPHIE : ENTRE PENSÉE CRÉATIVE ET PENSÉE LOGIQUE, LA MÉTAPHORE EN TANT QU'OUTIL HEURISTIQUE.....p.70

I- FIGURE DU VOYAGE : LE TRANSPORT.....p.71

1- Un Aller simple : la projection.....p.71

2- Un Aller-Retour : l'interaction.....p.72

3- Une formule ouverte : la polysémie et la métaphoricité du langage.....p.73

4- Un chemin de traverse vers l'altérité : *écart* et autres incongruences.....p.74

II - FIGURE D'EXIL : L'INCONCILIABLE.....p.76

1- Une translation du réel : concret vs abstrait.....p.76

2- Une expérience de la connaissance : connu vs inconnu.....p.78

3- Un archipel sémantique : propre vs figuré.....p.79

4- Un exil intérieur : la conjugaison de l'altérité et du semblable.....p.81

III- FIGURE DE PARENTÉ : LA RESSEMBLANCE.....p.82

1- Ressemblance ou identité ?p.83

2- Entre *comparatio*, *similitudo* et... la perspective de la *translatio*.....p.84

3- De l'interaction conceptuelle à la projection métaphorique.....p.87

4- La question de "voir le semblable".....p.89

IV- FIGURE D'ORIENTATION : UN OUTIL HEURISTIQUE.....p.90

1- Expliciter les mots : une question de langage.....p.91

2- Critérier les concepts : une approche de la catégorisation.....p.92

3- Articuler les idées : une échappée de l'implicite.....p.94

4-Reconsidérer le réel : un processus d'exploration.....p.96

V- RECONFIGURATION DE LA COMPRÉHENSION DE LA MÉTAPHORE ET DE LA MÉTAPHORISATION TELLES QUE MISES EN ŒUVRE DANS P&C.....p.99

1- L'expression d'une "rationalité imaginative".....p.100

2- L'approche d'un "logos verbo-iconique".....p.102

3- La dimension extralinguistique de la métaphore.....p.104

4- La métaphorisation, un processus de traduction ?p.106

Conclusion : Vers une fonction polycentrique de la métaphorisation.....p.108

CHAPITRE 4- CARTOGRAPHIE : LA CARTE MÉTAPHORIQUE EN TANT QUE SPATIALISATION D'UN VIVRE ET D'UN PENSER.....p.113

I- L'OPÉRATION CARTOGRAPHIQUE OU LE PARADIGME GÉOGRAPHIQUE.....p.114

1-Des critères formels et fonctionnels.....p.114

2- Le rapport à l'art : une image dans l'image.....p.118

3- De l'image au langage imagé.....p.122

II- UNE MÉTAPHORISATION QUI DÉSIGNE L'ESPACE ET DESSINE LA PENSÉE.....p.124

1- Le voyage allégorique.....p.125

2- Le schème cartographique.....	p.128
3- Le processus du "penser en ".....	p.131
III- LA FINALITÉ PHILOSOPHIQUE À L'INTERSECTION DU CONCRET ET DE L'ABSTRAIT.....	p.135
1- Une coordination de l'espace et du temps.....	p.136
2- La visée philosophique.....	p.139
CHAPITRE 5 - PÉDAGOGIE ET PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION : UN DISPOSITIF COMPLEXE ET PAR PRINCIPE, EXPÉRIENTIEL.....	p.146
I- UNE PRATIQUE ENTRE <i>PRAXIS</i> ET <i>POIËSIS</i> : ENTRE ACTION ET PRODUCTION.....	p.148
1- La logique d'une praxis.....	p.149
a- La dimension projective.....	p.149
b- La dimension stratégique.....	p.149
c- La dimension dialogique.....	p.151
d- La dimension tactique.....	p.152
2- Les coordonnées d'une poiésis.....	p.153
a- <i>Latitude, longitude</i> et <i>altitude</i> du dispositif.....	p.154
b- Un canevas conceptuel d'ordre poiétique.....	p.154
3- Une interaction pratico-poiétique pour quel <i>apprendre</i> ?	p.155
a- Un <i>apprendre</i> indirect.....	p.156
b- Un <i>apprendre</i> adressé.....	p.157
c- Un <i>apprendre</i> coordonné.....	p.158
II- VERS UNE PENSÉE DIALOGIQUE DE LA PÉDAGOGIE.....	p.158
1- L'être-devenir.....	p.159
a- Conjuguer la singularité à la pluralité jusqu'à l'universel.....	p.159
b- Penser grâce et face aux autres.....	p.161
2- Partager-s'accompagner.....	p.162
a- Conjuguer la confiance à l'incertitude jusqu'à la rencontre.....	p.162
b- Conduire à la fois <i>dedans et dehors</i>	p.163
3- Évaluer-observer.....	p.165
a- Conjuguer l'exigence à la bienveillance jusqu'à la régulation.....	p.166
b- S'éloigner d'une évaluation qui désigne ou qui assigne... ..	p.167
... pour se rapprocher d'une évaluation qui projette.....	p.169
III- VERS UNE ÉTHIQUE DE LA CONSIDÉRATION.....	p.171
1- Cultiver l'humilité et l'audace pour une approche vivifiante de l' <i>essai pédagogique</i>	p.172
a- L'horizon d'une éthique de la considération.....	p.172
b- Le dispositif P&C à la lumière d'une éthique de la considération.....	p.174

2- Décliner une éthique de la présence dans l'espace, dans le temps et dans la relation..	p.180
a- L'estime de soi comme visée et trois vertus professionnelles comme gestes pédagogiques.....	p.180
b- Une éthique de la présence.....	p.183
3- À la recherche d'un "penser en" appliqué à la pédagogie.....	p.184

DEUXIÈME PARTIE : PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE p.188

I- ENTRE RELIEF ET TENSION : DE LA PROBLÉMATISATION À LA PROBLÉMATIQUE.....	p.188
II- FORMULATION DE LA PROBLÉMATIQUE.....	p.191
III- HYPOTHÈSES THÉORIQUES ET OPÉRATIONNELLES.....	p.191
1- Hypothèses en lien avec des habiletés de recherche : regarder en questionnant en vue de problématiser.....	p.191
2- Hypothèses en lien avec des habiletés de traduction : traduire en cartographiant en vue de modéliser.....	p.192
3- Hypothèses en lien avec des habiletés de traduction : traduire en métaphorisant en vue de conceptualiser.....	p.192

TROISIÈME PARTIE : UN CADRE MÉTHODOLOGIQUE COMPOSITE p.194

CHAPITRE 1 - PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX.....p.194

I- UNE VISÉE À LA CONFLUENCE DE LA PÉDAGOGIE, DE LA FORMATION ET DE LA RECHERCHE.....	p.195
1- De la question de l'identité réflexive et rédactionnelle.....	p.195
2- De la recherche de passages.....	p.197
II- LES CARACTÈRES DE LA MÉTHODE MIXTE.....	p.198
1- À la fois quantitative... ..	p.199
2- ... et qualitative.....	p.200
3- Une méthode mixte.....	p.201
III- UNE TYPOLOGIE DES DONNÉES.....	p.201
1- Entrée par l'observation.....	p.201
2- Entrée par l'analyse d'écrits.....	p.202
3- Entrée par l'analyse de cartes.....	p.202
4- Entrée par l'entretien.....	p.202
IV- VERS UNE ARCHITECTURE TERNAIRE DE LA RECHERCHE.....	p.203

Chapitre 2 - ACTEURS, CONDITIONS EXPÉRIMENTALES ET CORPUS DE DONNÉES DE LA PHASE LIMINAIRE (2015-2016).....p.206

I- <u>CONDITIONS EXPÉRIMENTALES</u>	p.206
---	-------

II- <u>TYPLOGIE DES DONNÉES</u>	p.207
1- Philocartes collectives.....	p.207
2- Appréciations du dispositif par les élèves de la classe- pilote de CE2 et bilan final de l'expérience.....	p.207
3- Notes de l'enseignante.....	p.207
4- Bilan de l'enseignante.....	p.207
III- <u>DÉTERMINATION ET TRAITEMENT DES VARIABLES</u>	p.208
CHAPITRE 3 - ACTEURS, CONDITIONS EXPÉRIMENTALES ET CORPUS DE DONNÉES DE LA PHASE MEDIANE (2016-2017)	p.209
I- <u>PRÉSENTATION DU TEST INITIAL ET DU TEST FINAL</u>	p.209
1- Structure du test initial à partir de l'œuvre picturale de Félix Vallotton « <i>le ballon</i> » (1899)	p.209
2- Structure du test final à partir de l'œuvre picturale d'Edward Hopper « <i>Ground Swell</i> » (1939)	p.210
3- Conditions du recueil des données.....	p.211
4- Traitement des données issues des tests initiaux et finaux.....	p.211
II- <u>PHILOCARTES COLLECTIVES DE LA CLASSE PILOTE DE CM2 (PUYSÉGUR- OCCITANIE)</u>	p.212
III- <u>JOURNAUX DE BORD TENUS PAR L'ENSEIGNANTE RÉFÉRENTE DE LA CLASSE PILOTE</u> ..	p.213
IV- <u>ENTRETIEN AUPRÈS DE L'ENSEIGNANTE DE LA CLASSE-PILOTE</u>	p.214
V- <u>QUESTIONNAIRES CONCLUSIFS SUR L'EXPÉRIENCE VÉCUE PASSÉS AUPRÈS DES ÉLÈVES DE LA CLASSE-PILOTE</u>	p.215
VI- <u>TEST SUR LA CRÉATION DE MÉTAPHORES VIVES</u>	p.215
1- Présentation du test.....	p.215
2- Typologie des expressions métaphoriques étudiées.....	p.218
3- Repérage des éléments d'analyse du test Création Métaphore.....	p.219
CHAPITRE 4 - ACTEURS, CONDITIONS EXPÉRIMENTALES ET CORPUS DE DONNÉES DE LA PHASE PERSPECTIVE (2017-2018)	p.220
I- <u>PRÉSENTATION DU TEST INITIAL ET DU TEST FINAL</u>	p.220
1- Structure du test initial à partir de l'œuvre picturale de Georges de la Tour, <i>Le Tricheur à l'as de carreau</i> (vers 1636-1638)	p.220
2- Structure du test final à partir de l'œuvre picturale de Zenaïda SEBRIANKOVA, <i>Le Déjeuner des enfants</i> (1914)	p.221
II- <u>PHILOCARTES COLLECTIVES RÉALISÉES PAR LA CLASSE-PILOTE DE CM1 (OCCITANIE)</u> ...p.222	
III- <u>QUESTIONNAIRES CONCLUSIFS SUR L'EXPÉRIENCE VÉCUE PASSÉS AUPRÈS DES ÉLÈVES DE LA CLASSE-PILOTE</u>	p.223
IV- <u>TEST SUR LA CRÉATION DE MÉTAPHORE VIVE</u>	p.223

<u>V- TEST SUR L'IDENTIFICATION DE MÉTAPHORES LEXICALISÉES (COLOE-UNIVERSITÉ PROVENCE-AIX-MARSEILLE)</u>	p.223
<u>VI- QUIZ QUESTION PHILO VS QUESTION INFO</u>	p.223
<u>VII- ENTRETIEN AUPRÈS DE L'ENSEIGNANTE DE LA CLASSE PILOTE EN FIN D'EXPÉRIENCE</u>	p.224
<u>QUATRIÈME PARTIE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS</u>	p.225
A- PRÉSENTATION DES RÉSULTATS STATISTIQUES	p.226
CHAPITRE 1 - HABILITES DE RECHERCHE : REGARDER EN QUESTIONNANT EN VUE DE PROBLÉMATISER	p.227
<u>I- INVESTIGATION SUR LA CAPACITÉ À POSER DES QUESTIONS</u>	p.227
<u>1- Comparaison de la capacité à poser des questions entre les différentes classes selon le moment de passation (test initial ou test final)</u>	p.228
a- Comparatif de la capacité à poser des questions : classes contrôle vs classes pilotes et expérimentales dans le test initial.....	p.228
b- Comparatif de la capacité à poser des questions : classes contrôle vs classes pilotes et expérimentales dans le test final.....	p.229
c- Comparatif de la capacité à poser des questions : classes pilotes vs classes expérimentales dans le test initial.....	p.230
d- Comparatif de la capacité à poser des questions : classes pilotes vs classes expérimentales dans le test final.....	p.231
<u>2- Évolution de la capacité à poser des questions entre le début et la fin de l'expérience (test initial vs final) par types de classes</u>	p.232
a- Comparatif de la capacité à poser des questions : test initial vs final dans les classes contrôle.....	p.233
b- Comparatif de la capacité à poser des questions : test initial vs final dans les classes expérimentales.....	p.233
c- Comparatif de la capacité à poser des questions : test initial vs final dans les classes pilotes.....	p.233
<u>3- Analyse de la production de questions en général vs philosophiques selon le type de classes, les tests initiaux et finaux étant groupés</u>	p.233
a- Production de questions en général selon le type de classes, tests initiaux et finaux étant groupés.....	p.234
b- Formulation de questions philosophiques selon le type de classes, tests initiaux et finaux étant groupés.....	p.234
<u>Conclusion concernant la capacité de questionnement des élèves</u>	p.235
<u>II- INVESTIGATION SUR LE LIEN ENTRE LA RECHERCHE DE SIGNIFICATION DE L'ŒUVRE ET LA CAPACITÉ À POSER DES QUESTIONS</u>	p.235

<u>1- Résultats croisant la recherche de signification de l'œuvre et la capacité de questionnement philosophique sur l'ensemble des classes, les tests initiaux et finaux étant groupés.....</u>	p.236
a- Investigation sur le lien entre l'émission d'interprétations de l'œuvre et le traitement des questions philosophiques (formulation et sélection) sur l'ensemble des tests de toutes les classes.....	p.236
b- Investigation sur la capacité à choisir une question philosophique pour réfléchir selon l'émission de signification de l'œuvre, le moment de passation et le type des classes.....	p.237
<u>2- Résultats croisant la recherche de signification de l'œuvre et la capacité de questionnement philosophique selon le contexte des classes, dans le test initial.....</u>	p.238
a- Investigation sur le lien entre l'émission d'interprétations de l'œuvre et le traitement des questions philosophiques (formulation et sélection) dans les tests initiaux des classes pilotes et expérimentales.....	p.238
b- Investigation sur le lien entre l'émission d'interprétations de l'œuvre et le traitement des questions philosophiques (formulation et sélection) dans les tests initiaux des classes contrôle.....	p.238
<u>3- Résultats croisant la recherche de signification de l'œuvre et la capacité de questionnement philosophique selon le contexte des classes, dans le test final.....</u>	p.239
a- Investigation sur le lien entre l'émission d'interprétations de l'œuvre et le traitement des questions philosophiques (formulation et sélection) dans les tests finaux des classes pilotes et expérimentales.....	p.239
b- Investigation sur le lien entre l'émission d'interprétations de l'œuvre et le choix des questions philosophiques dans les tests finaux des classes contrôle.....	p.240
<u>4- Évolution de la capacité à émettre des interprétations de l'œuvre et de la capacité à se questionner philosophiquement entre le début et la fin de l'expérience (test initial vs final) selon le type de classes.....</u>	p.241
a- Comparatif pour les classes pilotes et expérimentales.....	p.241
b- Comparatif pour les classes contrôle	p.242
<u>5- Comparaison de la capacité à émettre des interprétations de l'œuvre et de la capacité à se questionner philosophiquement selon le type de classes, les tests initiaux et finaux étant groupés.....</u>	p.243
a- Comparatif des résultats concernant l'interprétation de l'œuvre et le traitement des questions philosophiques (formulation et sélection) selon le type des classes, tests initiaux et finaux groupés.....	p.243
b- Investigation sur la capacité à formuler une question philosophique selon l'émission de signification de l'œuvre et le moment de passation dans les classes pilotes et expérimentales.....	p.245
c- Investigation sur la capacité à choisir une question philosophique pour réfléchir selon l'émission de signification de l'œuvre et le moment de passation dans les classes pilotes et expérimentales.....	p.246
d- Investigation sur la capacité à choisir une question philosophique pour réfléchir selon l'émission de signification de l'œuvre, le moment de passation et le contexte de classe (pilotes et expérimentales vs contrôle)	p.246

Conclusion sur le lien entre la capacité à émettre une signification de l'œuvre et la capacité à se questionner philosophiquement.....p.247

III- INVESTIGATION SUR LE LIEN ENTRE LA CAPACITÉ DE LECTURE DE L'ŒUVRE ET LA CAPACITÉ DE QUESTIONNEMENT SUR L'ŒUVRE.....p.248

1- Résultats croisant la capacité de lecture de l'œuvre et la capacité de questionnement en général sur l'ensemble des classes, les tests initiaux et finaux étant groupés.....p.248

2-Comparaison des moyennes de questions sur l'œuvre et des éléments relevés composant l'œuvre selon le contexte des classes, les tests initiaux et finaux étant groupés (test de Wilcoxon)p.249

3- Comparaison des moyennes de questions sur l'œuvre et des éléments relevés composant l'œuvre selon le contexte des classes, dans les tests initiaux (test de Wilcoxon)p.250

4- Comparaison des moyennes de questions sur l'œuvre et des éléments relevés composant l'œuvre selon le contexte des classes, dans les tests finaux (test de Wilcoxon)p.251

5- Évolution de la capacité de questionnement sur l'œuvre et de lecture de l'œuvre entre le début et la fin de l'expérience (test initial vs final) selon le type de classes.....p.251

a-Comparatif des moyennes de questions sur l'œuvre selon le contexte des classes entre le début et la fin de l'expérience.....p.251

b- Comparatif des moyennes des éléments relevés composant l'œuvre selon le contexte des classes entre le début et la fin de l'expérience.....p.253

Conclusion sur le lien entre la capacité de lecture de l'œuvre et la capacité de questionnement sur l'œuvre.....p.254

IV- RECHERCHE DE LIEN ENTRE LA CAPACITÉ À PROBLÉMATISER LA LECTURE D'UNE ŒUVRE D'ART ET LA CAPACITÉ À RENCONTRER D'AUTRES UNIVERS ARTISTIQUES.....p.254

1- Présentation des résultats concernant les approches du texte (narrative, interprétative ou potentiellement philosophique) et la capacité de compréhension de l'œuvre (pistes de signification et questionnement philosophique) selon le contexte des classes, les tests initiaux et tests finaux étant groupés.....p.254

a- Comparaison des proportions de types de textes selon le contexte de classe, tests initiaux et finaux groupés.....p.255

b- Comparaison de la capacité de compréhension de l'œuvre (pistes de signification et questionnement philosophique) selon le contexte de classe, tests initiaux et finaux groupés.....p.256

c-Comparaison des différentes approches de texte (interprétative, narrative ou philosophique) entre le test initial et le test final dans les classes contrôle.....p.256

d-Comparaison des différentes approches de texte (interprétative, narrative ou philosophique) et de la capacité de compréhension de l'œuvre (pistes de signification et questionnement philosophique) entre le test initial et le test final dans les classes expérimentales.....p.257

e-Comparaison des différentes approches de texte (interprétative, narrative ou philosophique) et de la capacité de compréhension de l'œuvre (pistes de signification et

questionnement) entre le test initial et le test final dans les classes pilotes.....	p.259
f- Investigation sur la capacité à rédiger un texte potentiellement philosophique selon la présence d'éléments de narration ou d'interprétation sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....	p.260
g- Investigation sur la capacité de compréhension de l'œuvre (pistes de signification et questionnement philosophique) selon la présence d'éléments de narration ou d'interprétation sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....	p.261

2- Présentation des résultats concernant les approches du texte (narrative, interprétative ou potentiellement philosophique) et la capacité de compréhension de l'œuvre (pistes de signification et questionnement philosophique) selon le contexte des classes et le moment de passation (test initial ou final).....

a- Comparaison des résultats concernant le caractère interprétatif, narratif ou philosophique du texte selon les types de classes, en test initial.....	p.262
b- Comparaison des résultats concernant la capacité de compréhension de l'œuvre (pistes de signification et questionnement philosophique) selon le type de classes, en test initial...p.	262
c- Comparaison des résultats concernant le caractère interprétatif, narratif ou philosophique du texte selon les types de classes, en test final.....	p.263
d- Comparaison des résultats concernant la capacité de compréhension de l'œuvre (pistes de signification et questionnement philosophique) selon le type de classes, en test final.....	p.264

3- Investigation sur les interactions entre l'approche narrative ou interprétative du texte et la capacité de compréhension de l'œuvre (pistes de signification et questionnement philosophique) selon le moment de passation et le contexte des classes, tests initiaux et finaux étant groupés.....

a- Investigation à partir de l'approche narrative ou interprétative du texte.....	p.265
b- Investigation à partir de la capacité d'énoncer des pistes de signification de l'œuvre...p.	266
c- Investigation à partir de la capacité à formuler des questions philosophiques sur l'œuvre.....	p.267

Conclusion sur le lien entre la capacité à problématiser la lecture d'une œuvre d'art et la capacité à rencontrer d'autres univers artistiques.....

CHAPITRE 2 - HABILITÉS DE TRADUCTION : TRADUIRE EN CARTOGRAPHIANT EN VUE DE MODÉLISER.....

I - RECHERCHE DE LIEN ENTRE L'APPROCHE ET LA FORME DE L'ECRIT.....

<u>1- Investigation sur l'approche de l'écrit de type univoque, plurivoque ou binaire.....</u>	p.270
a- Comparaison concernant la mobilisation des différentes approches de textes, test initial vs test final, sur l'ensemble des classes.....	p.270
b- Comparaison concernant la mobilisation des différentes approches de textes, dans les tests initiaux selon le contexte des classes.....	p.270
c- Comparaison concernant la mobilisation des différentes approches de textes, dans les tests finaux selon le contexte des classes.....	p.271

<u>2- Investigation sur la forme de l'écrit de type linéarisé, dessin ou carte mentale.....</u>	p.272
a- Comparaison concernant la forme de l'écrit (linéarisé, dessin ou carte mentale), test initial vs test final, sur l'ensemble des classes.....	p.272
b- Comparaison concernant la forme de l'écrit (linéarisé, dessin ou carte mentale), dans les tests initiaux selon le contexte de classes.....	p.273
c- Comparaison concernant la forme de l'écrit (linéarisé, dessin ou carte mentale), dans les tests finaux selon le contexte de classes.....	p.273
<u>Conclusion sur la recherche de lien entre la forme et l'approche de l'écrit.....</u>	p.274

II - RECHERCHE DE LIEN ENTRE LE TYPE DE RÉPONSE GRAPHIQUE ET LE CARACTÈRE PHILOSOPHIQUE DU TEXTE.....
p.275

<u>1- Investigation sur le caractère philosophique du texte, la présence de réponse graphique, et le type de dessin (réaliste, figuratif ou métaphorique) mobilisé.....</u>	p.275
a- Comparaison du caractère philosophique du texte, de la présence de réponse graphique, et le type de dessin mobilisé selon le type de classes, tests initiaux et finaux groupés.....	p.275
b- Évolution du caractère philosophique du texte et de la présence de dessin dans le texte entre le test initial et le test final, toutes classes confondues.....	p.276

<u>2- Investigation sur le lien entre le caractère philosophique du texte et les différents types de réponses graphiques.....</u>	p.278
a- Comparaison des réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique) selon l'absence ou la présence de caractère philosophique du texte, sur l'ensemble des classes, les tests initiaux et finaux étant groupés.....	p.278
b- Comparaison des réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique) selon l'absence ou la présence de caractère philosophique du texte, sur l'ensemble des classes, les tests initiaux étant groupés.....	p.279
c- Comparaison des réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique) selon l'absence ou la présence de caractère philosophique du texte, sur l'ensemble des classes, les tests finaux étant groupés.....	p.280
d- Comparaison des proportions de textes potentiellement philosophiques selon les réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif ou métaphorique) et le contexte des classes, sur l'ensemble des classes, les tests initiaux et finaux étant groupés	p.281

<u>3- Investigation sur le caractère philosophique du texte selon les variables contextuelles (de classe et de temporalité) et les variables de réponse graphique, tests initiaux et finaux étant groupés.....</u>	p.282
a- Investigation sur le caractère philosophique du texte selon le type de classe, le moment de passation et la présence de réponse graphique, tests initiaux et finaux groupés.....	p.282
b- Investigation sur le caractère philosophique du texte selon la variable explicative du dessin réaliste.....	p.283
c- Investigation sur le caractère philosophique du texte selon la variable explicative du dessin figuratif.....	p.283
d- Investigation sur le caractère philosophique du texte selon la variable explicative du dessin métaphorique.....	p.284

Conclusion sur la recherche de lien entre le type de réponse graphique et le caractère philosophique du texte.....p.284

III - RECHERCHE DE LIEN ENTRE LE TYPE DE REPRÉSENTATION GRAPHIQUE, LE TYPE DE PENSÉE ET LE TYPE D'APPROCHE DES TEXTES.....p.285

1- Comparaison des proportions de textes relevant d'une pensée créative selon le type de réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif, métaphorique) et le contexte de classes, tests initiaux et finaux groupésp.285

a- Dans les classes contrôle.....p.286

b- Dans les classes expérimentales.....p.286

c- Dans les classes pilotes.....p.286

d- Investigation sur la mobilisation d'une pensée créative selon les variables explicatives de réponses graphiques et le contexte des classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.286

2- Comparaison des proportions de textes relevant d'une pensée critique selon le type de réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif, métaphorique) et le contexte de classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.289

a- Dans les classes contrôle.....p.289

b- Dans les classes expérimentales.....p.290

c- Dans les classes pilotes.....p.290

d- Investigation sur la mobilisation d'une pensée critique selon les variables contextuelles et les variables de réponse graphique, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.290

3- Comparaison des proportions de textes à l'approche univoque selon le type de réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif, métaphorique) et le contexte de classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.292

a- Dans les classes contrôle.....p.293

b- Dans les classes expérimentales.....p.293

c- Dans les classes pilotes.....p.293

d- Investigation sur l'approche univoque des textes selon les variables contextuelles et les variables de réponse graphique, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupésp.294

4- Comparaison des proportions de textes à l'approche plurivoque selon le type de réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif, métaphorique) et le contexte de classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.296

a- Dans les classes contrôle.....p.297

b- Dans les classes expérimentales.....p.297

c- Dans les classes pilotes.....p.297

d- Investigation sur l'approche plurivoque des textes selon les variables contextuelles et les variables de réponse graphique, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....p.297

5- Comparaison des proportions de textes à l'approche binaire selon le type de réponses graphiques (dessin réaliste, figuratif, métaphorique) et le contexte de classes, tests initiaux et finaux groupésp.299

a- Dans les classes contrôle.....	p.300
b- Dans les classes expérimentales.....	p.300
c- Dans les classes pilotes.....	p.301
d- Investigation sur l'approche binaire des textes selon les variables contextuelles et les variables de réponse graphique, sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux groupés.....	p.301

<u>Conclusion sur la recherche de lien entre le type de représentation graphique, le type de pensée et le type d'approche des textes.....</u>	p.304
---	-------

IV - RECHERCHE DE LIEN ENTRE LE TYPE D'EXPRESSION GRAPHIQUE ET LA CAPACITÉ D'ABSTRACTION.....	p.304
--	--------------

<u>1- Comparaison des différentes expressions graphiques selon le lien avec la réflexion développée, selon le contexte des classes et selon le moment de passation.....</u>	p.305
---	-------

a- Dans les tests initiaux.....	p.305
---------------------------------	-------

b- Dans les tests finaux.....	p.306
-------------------------------	-------

<u>2- Comparaison des proportions des différentes expressions graphiques mobilisées entre le test initial et le test final et selon le contexte des classes.....</u>	p.307
--	-------

a- Dans les classes contrôle.....	p.308
-----------------------------------	-------

b- Dans les classes expérimentales.....	p.308
---	-------

c- Dans les classes pilotes.....	p.309
----------------------------------	-------

<u>Conclusion sur la recherche de lien entre le type d'expression graphique et la capacité d'abstraction.....</u>	p.309
---	-------

V-EXPLORATION D'UNE APPROPRIATION ÉVENTUELLE DE LA MÉTHODOLOGIE DE P&C...p.309

<u>1- Comparaison des tests initiaux selon le contexte des classes (pilotes vs expérimentales)</u>	p.310
--	-------

<u>2- Comparaison des tests finaux selon le contexte des classes (pilotes vs expérimentales)</u>	p.310
--	-------

<u>3- Comparaison des tests initiaux et finaux des classes pilotes et expérimentales.....</u>	p.310
---	-------

CHAPITRE 3 - HABILITÉS DE TRADUCTION : TRADUIRE EN MÉTAPHORISANT EN VUE DE CONCEPTUALISER.....p.311
--

<u>I- INVESTIGATION SUR LE LIEN ENTRE UNE CAPACITÉ À MÉTAPHORISER ET DES DISPOSITIONS NÉCESSAIRES AU PHILOSOPHER.....</u>	p.311
---	-------

<u>1- Comparaison des indicateurs de la capacité à philosopher et de la capacité à métaphoriser selon le contexte des classes en fin d'expérience.....</u>	p.311
--	-------

a- Comparaison des indicateurs de la capacité à philosopher selon le type de classes, dans le test final.....	p.311
---	-------

b- Comparaison de la dimension métaphorique de la réflexion selon le type de classes, dans le test final.....	p.312
---	-------

<u>2- Investigation sur le lien entre les indicateurs de la capacité à philosopher et le type de</u>
--

<u>métaphore élaborée, en fin d'expérience.....</u>	p.313
a- Investigation selon l'élaboration de métaphore relevant de l'analogie.....	p.313
b- Investigation selon l'élaboration de métaphore relevant de l'identification.....	p.314
c- Investigation selon l'élaboration de métaphore relevant de l'association.....	p.315

<u>Conclusion sur le lien entre une capacité à métaphoriser et des dispositions nécessaires au philosophe.....</u>	p.316
--	-------

II- INVESTIGATION SUR LE LIEN ENTRE LA CAPACITÉ À IDENTIFIER DES CONCEPTS D'ORDRE ABSTRAIT ET UN TYPE DE TRANSPOSITION GRAPHIQUE (RÉALISTE, FIGURATIVE OU MÉTAPHORIQUE) DE LA RÉFLEXION MENÉE.....

<u>1- Comparaison des formes graphiques mobilisées (réaliste, figurative ou métaphorique) selon le type de classes et le moment de passation du test.....</u>	p.317
---	-------

a- Comparaison des formes graphiques mobilisées selon le type de classes en début d'expérience.....	p.317
--	-------

b- Comparaison des formes graphiques mobilisées selon le type de classes en fin d'expérience.....	p.319
--	-------

<u>2- Comparaison des formes graphiques mobilisées (réaliste, figurative ou métaphorique) entre le début et la fin d'expérience, selon le type de classes.....</u>	p.320
--	-------

a- Dans les classes contrôle.....	p.320
--	-------

b- Dans les classes expérimentales.....	p.321
--	-------

c- Dans les classes pilotes.....	p.322
---	-------

<u>3- Investigation sur le lien entre la capacité à identifier des concepts abstraits et les différentes formes graphiques de la philocarte.....</u>	p.323
--	-------

a - Investigation sur la capacité à identifier les concepts d'ordre abstrait selon la forme graphique de la philocarte (réaliste, figurative ou métaphorique) sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux étant groupés.....	p.323
--	-------

b- Investigation sur la capacité à identifier les concepts d'ordre abstrait selon la forme graphique de la philocarte (réaliste, figurative ou métaphorique) sur l'ensemble des classes, tests finaux étant groupés.....	p.324
---	-------

<u>Conclusion sur le lien entre la capacité à identifier des concepts d'ordre abstrait et un type de transposition graphique (réaliste, figurative ou métaphorique) de la réflexion menée.....</u>	p.324
--	-------

III- INVESTIGATION SUR LE LIEN ENTRE LA CAPACITÉ À CONSTRUIRE DES MÉTAPHORES ET L'ORGANISATION FORMELLE DU DÉVELOPPEMENT DES IDÉES.....

<u>1- Comparaison des formes d'organisation des idées selon le type de classes et le moment de passation du test.....</u>	p.325
---	-------

a- Comparaison des formes d'organisation des idées selon le type de classes en début d'expérience.....	p.325
---	-------

b- Comparaison des formes d'organisation des idées selon le type de classes en fin d'expérience.....	p.327
---	-------

<u>2- Comparaison des formes d'organisation des idées entre le début et la fin d'expérience,</u>	
--	--

<u>selon le type de classes</u>	p.329
a- Dans les classes contrôle.....	p.329
b- Dans les classes expérimentales.....	p.330
c- Dans les classes pilotes.....	p.331

<u>3- Investigation sur le lien entre la capacité à métaphoriser et l'organisation formelle des idées</u>	p.332
a- Investigation sur la capacité à métaphoriser selon la réalisation de carte mentale sur l'ensemble des classes, tests initiaux et finaux étant groupés.....	p.332
b- Selon l'intégration de dessin dans le texte.....	p.333
c- Selon la forme linéarisée du texte.....	p.333

<u>Conclusion sur le lien entre la capacité à métaphoriser et l'organisation formelle des idées</u>	p.334
---	-------

CHAPITRE 4 - CAPACITÉ À IDENTIFIER DES MÉTAPHORES LEXICALISÉES (2017-2018).....p.336

<u>I - RECONNAISSANCE DE MÉTAPHORES LEXICALISÉES DANS LES CLASSES TÉMOINS ENTRE LE DÉBUT ET LA FIN DE L'EXPÉRIENCE</u>	p.336
--	-------

<u>II - RECONNAISSANCE DE MÉTAPHORES LEXICALISÉES DANS LES CLASSES PILOTES ENTRE LE DÉBUT ET LA FIN DE L'EXPÉRIENCE</u>	p.337
---	-------

<u>III - COMPARAISON DE LA RECONNAISSANCE DE MÉTAPHORES LEXICALISÉES ENTRE LES CLASSES TÉMOINS ET LES CLASSES PILOTES EN FIN D'EXPÉRIENCE</u>	p.337
---	-------

<u>Conclusion sur la capacité à reconnaître des métaphores lexicalisées</u>	p.338
---	-------

B- PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS PRAXÉOLOGIQUES.....p.340

CHAPITRE 1 - PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA PHASE LIMINAIRE (2015-2016).....p.340

<u>I- RÉSULTATS GÉNÉRÉS PENDANT LES ATELIERS</u>	p.340
--	-------

<u>1- Autour des "Chevaux ponctués" (Art pariétal) et du "Cheval de Troie" (Terre cuite antique)</u>	p.340
--	-------

a- Séance d'initiation à la médiation artistique et au questionnement réflexif (09/10/2015)	p.340
b- Séance de consolidation (13/11/2015)	p.342
c- Retour sur les questions de recherche.....	p.345

<u>2- Autour des "Chevaux ponctués" (27/11/2015)</u>	p.346
--	-------

a- Conditions des résultats.....	p.346
b- Atelier Philo.....	p.347
c- Atelier Carto (séance du 27/11/2015 finalisée le 04/12/2015)	p.350
d- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support.....	p.351
e - Retour sur les questions de recherche.....	p.352

3- <u>Autour de "Vive l'amour" (Niki de St Phalle)</u>	p.353
a- Contexte des résultats (05/12/2016 et 18/02/2016)	p.353
b- Atelier Philo.....	p.354
c- Atelier Carto.....	p.356
d- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support.....	p.357
e- Retour sur les questions de recherche.....	p.358
4- <u>Autour de "La lectrice soumise" (René Magritte)</u>	p.358
a- Atelier Carto.....	p.359
b- Retour sur les questions de recherche.....	p.360
II- <u>RÉSULTATS GÉNÉRÉS HORS DES ATELIERS</u>	p.361
1- Du point de vue de l'enseignante.....	p.361
2- Du point de vue des élèves.....	p.364
Conclusion.....	p.365
CHAPITRE 2 - PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA PHASE MÉDIANE (2016-2017)	p.366
I- <u>RÉSULTATS GÉNÉRÉS PENDANT LES ATELIERS</u>	p.366
1- <u>Autour de la "Tour de Babel" (Brueghel)</u>	p.366
a- Atelier Philo.....	p.366
b- Atelier Carto.....	p.369
c- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support.....	p.370
2- <u>Autour de "le Géographe" (Vermeer)</u>	p.371
a- Atelier Philo.....	p.371
b- Atelier Carto.....	p.373
c- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support.....	p.375
3- <u>Autour du mythe de Pandore à partir de "Psyche opening the golden box" (Waterhouse)</u>	p.375
a- Atelier Philo.....	p.375
b- Atelier Carto.....	p.378
c- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support	p.379
4- <u>Autour de "La lectrice soumise" (Magritte)</u>	p.380
a- Atelier Philo.....	p.380
b- Atelier Carto.....	p.382
c- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support.....	p.384
5- <u>Autour de "Vive l'amour" (Niki de St Phalle)</u>	p.384
a- Atelier Philo.....	p.384
b- Atelier Carto.....	p.386
c- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support.....	p.388

6- Autour de "Passage" (R. et S. Parkeharisson)	p.389
a- Atelier Philo.....	p.389
b- Atelier Carto.....	p.391
c- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support.....	p.393
<u>Conclusion</u>	p.393
II- RÉSULTATS GÉNÉRÉS HORS DES ATELIERS	p.394
1- <u>Questionnaires conclusifs passés auprès des élèves</u>	p.394
a- Vécu de l'expérience.....	p.394
b- Effets de l'atelier en termes de questionnement philosophique.....	p.401
c- Effets du dispositif en termes de création métaphorique.....	p.403
2- <u>Questionnaire passé auprès de l'enseignante référente de la classe pilote</u>	p.408
a- Sur le versant du dispositif.....	p.408
b- Sur le versant des élèves.....	p.410
<u>Conclusion</u>	p.411
CHAPITRE 3 - PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA PHASE PERSPECTIVE (2017-2018)	p.412
I- RÉSULTATS GÉNÉRÉS PENDANT LES ATELIERS	p.412
1- <u>Autour de "Thésée en Crète" (Antiquité, anonyme)</u>	p.412
a- Atelier Philo.....	p.412
b- Atelier Carto.....	p.414
c- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support.....	p.415
2- <u>Autour de "Le Déluge" de Maître de L'Échevinage de Rouen (XVe s.) et "L'Arche de Noé sur le mont Ararat" de Simon Myle (XVIe s.)</u>	p.416
a- Atelier Philo.....	p.416
b- Atelier Carto.....	p.418
c- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support.....	p.419
3- <u>Autour de "Portrait d'un vieillard et d'un jeune garçon" (Ghirlandaio, XV^e s.)</u>	p.419
a- Atelier Philo.....	p.419
b- Atelier Carto.....	p.422
c- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support.....	p.423
4- <u>Autour de "La femme en bleu lisant une lettre" (Vermeer, XVII^e s.)</u>	p.423
a- Atelier Philo.....	p.423
b- Atelier Carto.....	p.425
c- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support.....	p.426
5- <u>Autour de "Le déjeuner dans le jardin" (Monet, XIX^e s.)</u>	p.427
a- Atelier Philo.....	p.427

b- Atelier Carto.....	p.429
c- Approche philocartographique au regard de l'analyse a priori de l'œuvre-support.....	p.430
<u>6- Autour de "La chambre de Van Gogh à Arles" (Van Gogh, XIX^e s.)</u>	p.430
a- Atelier Philo.....	p.430
b- Atelier Carto.....	p.432
c- Approche philocartographique.....	p.433
<u>7- Autour de "Reproduction interdite" (Magritte, XX^e s.)</u>	p.433
a- Atelier Philo.....	p.433
b- Atelier Carto.....	p.435
c- Approche philocartographique.....	p.436
<u>8- Autour de "The hidden life within" (Penone, XX^e s.)</u>	p.437
a- Atelier Philo.....	p.437
b- Atelier Carto.....	p.438
c- Approche philocartographique.....	p.439
<u>II- RÉSULTATS GÉNÉRÉS HORS DES ATELIERS</u>	p.439
<u>1- Vécu de l'expérience</u>	p.440
<u>2- Effets de l'atelier en termes de questionnement philosophique</u>	p.445
<u>3- Effets du dispositif en termes de création métaphorique</u>	p.449
<u>Conclusion</u>	p.452

CINQUIÈME PARTIE : DISCUSSION DES RÉSULTATS STATISTIQUES **p.454**

CHAPITRE 1 - HABILITÉS DE RECHERCHE : RECHERCHER EN INTERACTION OU COMMENT CONJUGUER LE SENSIBLE ET L'INTELLIGIBLE..... **p.454**

I- ANALYSE DES RÉSULTATS ET RETOUR SUR L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE CONCERNANT LES HABILITÉS DE RECHERCHE..... **p.454**

1- Analyse de la capacité à poser des questions.....	p.454
2- Analyse du lien entre la lecture de l'œuvre et la capacité à poser des questions.....	p.455
3- Analyse du lien entre la capacité à problématiser la lecture d'une œuvre d'art et la capacité à rencontrer d'autres univers artistiques.....	p.456
4- Analyse du lien entre les approches du texte et la capacité de compréhension de l'œuvre.....	p.456
5- Analyse du lien entre le type de représentation graphique et la mobilisation d'une pensée créative.....	p.456

II- MISE EN ÉQUATION DE L'ART ET DE LA PHILOSOPHIE : QUELLE INTERACTION ?..... **p.457**

CHAPITRE 2 - HABILITÉS DE TRADUCTION : MÉTAPHORISER OU COMMENT TRADUIRE UN INVENTAIRE DE CONCEPTS EN INVENTION DE SENS..... **p.460**

I- ANALYSE DES RÉSULTATS ET RETOUR SUR L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE CONCERNANT LES HABILITÉS DE TRADUCTION MÉTAPHORIQUE..... **p.460**

1- Analyse de la capacité à construire des métaphores vives sous l'angle du protocole P&C.....	p.460
2- Analyse de la capacité à construire des métaphores vives sous l'angle du contexte pédagogique.....	p.461
3- Analyse de la capacité à construire des métaphores vives selon le mode opératoire individuel vs collectif.....	p.462
<u>II- MISE EN QUESTION DE LA MÉTAPHORISATION MENÉE AU COURS DE P&C : QUELLE PERTINENCE ?</u>	p.463
CHAPITRE 3 - HABILITÉS DE TRADUCTION : CARTOGRAPHIER OU COMMENT TRADUIRE UN ANGLE DE VUE EN ANGLE DE VIE.....	p.465
<u>I- ANALYSE DES RÉSULTATS ET RETOUR SUR L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE CONCERNANT LES HABILITÉS DE TRADUCTION CARTOGRAPHIQUE.....</u>	<u>p.465</u>
<u>II- MISE EN PERSPECTIVE AUTOUR DU CONCEPT DE CARTE "À VISÉE PHILOSOPHIQUE" : QUELLE UTILITÉ ?</u>	<u>p.466</u>
<i>Essai(s) de définition(s)</i>	<i>p.467</i>
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	p.473
SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES ET NUMÉRIQUES.....	p.484
TABLE DES TABLEAUX	p.519
TABLE DES FIGURES	p.524
TABLE DES MATIÈRES	p.535