



HAL
open science

La pratique philosophique à l'école élémentaire avec des textes philosophiques : une absence à interroger, une présence à penser

Laurence Breton

► To cite this version:

Laurence Breton. La pratique philosophique à l'école élémentaire avec des textes philosophiques : une absence à interroger, une présence à penser. Education. Université de Nanterre - Paris X, 2019. Français. NNT : 2019PA100113 . tel-04861129

HAL Id: tel-04861129

<https://theses.hal.science/tel-04861129v1>

Submitted on 2 Jan 2025

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.

Membre de l'Université Paris Lumières

Laurence Breton

**La pratique philosophique à l'école
élémentaire avec des textes
philosophiques : une absence à
interroger, une présence à penser**
Tome 1

Thèse présentée et soutenue publiquement le 26/11/2019
en vue de l'obtention du doctorat de Sciences de l'éducation de l'Université Paris Nanterre
sous la direction de Mme Cendrine Marro (Université Paris Nanterre)

Jury :

Présidente :	Emmanuèle Auriac-Slusarczyk	Maitresse de conférences HDR en sciences du langage, Université Clermont Auvergne
Rapporteuse :	Edwige Chirouter	Maitresse de conférences HDR en sciences de l'éducation, Université de Nantes
Rapporteur :	Jean-François Goubet	Professeur des universités en philosophie, Université d'Artois
Membre du jury :	Cendrine Marro	Maitresse de conférences HDR en sciences de l'éducation, Université Paris Nanterre
Membre du jury :	Christine Morin-Messabel	Professeure des universités en psychologie sociale, Université Lumière Lyon 2
Membre du jury :	Michel Tozzi	Professeur des universités émérite retraité en sciences de l'éducation, Université Montpellier 3

Remerciements

Mes premiers remerciements s'adressent à ma directrice de thèse Cendrine Marro qui non seulement m'a offert un accompagnement de proximité grâce à son extrême disponibilité durant ces quatre années, mais encore a su exiger de moi ce que je ne me croyais pas toujours capable de faire. Elle m'a permis de découvrir cet écrit particulier qu'est une thèse et cette démarche spécifique qu'est une expérimentation. J'ai senti, grâce à ses exigences, et au cours de ces années, que je me formais. Rien n'était plus stimulant. Par ailleurs, je n'oublie pas non plus qu'avant de me lancer dans ce projet, c'est elle aussi qui m'a fait me remémorer ce rêve que j'avais mis entre parenthèses depuis mes années d'étudiante, créant chez moi une impulsion déterminante.

Je remercie également Rosaria Domingues, Christelle Durand, Christel Foy et Catherine Schwobthaler, les quatre enseignantes ayant accepté de participer à mon expérimentation, et Muriel Cacheux, la conseillère pédagogique qui m'a mise en relation avec elles. Mener et/ou organiser les séances dans leur classe pendant deux années a été un grand plaisir. Mon expérimentation a bénéficié de leur engagement professionnel mais aussi de leur sympathie.

Je veux aussi remercier ma mère pour le goût de l'effort qu'elle m'a toujours donné et l'énorme tâche qu'a représentée la retranscription des débats qu'elle a réalisée « *pour que mon travail avance* ». Je remercie mon frère pour ses compétences en anglais et mon père pour m'avoir éduquée avec l'idée (incarnée par ses missions professionnelles) que la culture est essentielle pour la vie, et qu'elle devrait pour cette raison être accessible à toutes et à tous. Je dois aussi remercier ensemble mes parents pour toutes ces vacances où ils se sont occupés de mes enfants et de cette « petite phrase » que j'ai entendue dans leur bouche dès le plus jeune âge, mais aussi plus âgée grâce à cette thèse, « *je suis fière de toi* » ; une phrase dont tous les enfants devraient pouvoir être dotés.

Enfin, plus que des remerciements, je souhaite dire à quel point j'admire Steven pour son soutien fort, calme et continu. Il a tout simplement (et ce n'est pas si simple) fait en sorte que je puisse à la fois être maman d'enfants encore jeunes, salariée, et doctorante. Merci à lui pour tous ces moments, surtout, où il lui a été naturel de me laisser seule et où il a emmené Esteban et Salomé, aujourd'hui âgés de 11 et 7 ans, dans les musées ou sur les terrains de sport pour que je puisse travailler tranquillement chez nous.

Merci au soutien de Monick et Bernard qui m'ont accueillie « en vacances », cette dernière année, mais pour travailler.

Merci à Céline, Magali, Sabrina et Géraldine qui sont si précieuses pour moi et qui ont toujours eu un regard positif sur ce projet.

Une pensée pour Sylvia qui m'a encouragée jusqu'au bout et qui aurait si vivement souhaité assister à ma soutenance.

Résumé de la recherche

Pratiquer la philosophie à l'école élémentaire avec des textes philosophiques : une absence à interroger, une présence à penser

Cette thèse s'inscrit dans le courant des recherches explorant la pratique philosophique à l'école primaire. Elle interroge le fait que cette pratique n'a pour l'instant pas pris en appui les philosophes et leurs textes, proposant toujours des débats ou discussions aux élèves, indépendamment de la sphère culturelle que représentent l'histoire de la philosophie. L'examen des différents textes officiels de l'Éducation nationale (programmes des premier et second degrés), mais aussi des arguments de ses différents acteurs-trices d'une part (inspecteurs-trices et professeurs-es de philosophie), et de ceux qui promeuvent la pratique philosophique pour enfants d'autre part (praticiens-nes, auteurs-trices d'ouvrages pédagogiques et chercheurs-euses), permet de répondre à cette interrogation, en ne nous faisant pas pour autant conclure à la légitimité de cette exclusion. En vue d'envisager une telle intégration à l'école primaire, une revue critique de la philosophie jeunesse a donc été réalisée. Prenant appui sur cette dernière, notre recherche expérimente une pratique qui allie discussions à visée philosophique (DVP) et lectures de textes philosophiques en classe (cycle 3). Elle montre ainsi l'enrichissement qu'apporte la lecture de tels textes aux DVP, notamment pour le développement de l'esprit critique des élèves. Elle repère également quelques gestes professionnels favorisant l'accompagnement de ce développement.

Mots-clés : éducation - philosophie pour enfants – culture - école primaire - développement de l'esprit critique - discussion à visée philosophique

Philosophical practice at elementary school with philosophical texts : an absence to question, a presence to think

This thesis is in line with research exploring the practice of philosophy in primary school. It questions the fact that this practice is not based, for the moment, on philosophers and their texts, always proposing debates or discussions to the students, independently of the cultural sphere represented by the history of philosophy. The examination of the official texts of the National Education (first and second degrees programmes), but also the arguments of its various actors on the one hand (Inspectors and Professors of Philosophy), and of those who promote the practice of philosophy for children on the other hand (Practitioners, Authors of Educational Works and Researchers), is giving the possibility to answer this question, without making us to conclude that this exclusion is legitimate. In order to define if this practice has to be brought at primary school, a critical review of philosophy dedicated to pupils has been done. Based on the latter, our research experiments a practice that combines discussions with a philosophical focus (DVP) and readings of philosophical texts in the classroom (cycle 3). It thus shows the enrichment that reading such texts brings to DVP, especially for the development of the critical spirit of the pupils. It also identifies some professional gestures that promote the support of this development.

Keywords : education - philosophy for children – culture - primary school - development of critical thinking - discussion with a philosophical focus

Sommaire

Introduction	17
Première partie : La pratique philosophique à l'école avec des textes philosophiques : une absence à interroger	25
Première sous-partie : La pratique philosophique à l'école, une pratique souterraine récemment institutionnalisée.....	27
Chapitre 1 : La pratique philosophique à l'école dans les textes officiels.....	29
1-1 Les textes officiels avant 2015 : une référence à la Discussion à Visée Philosophique inexistante	29
1-2 Le programme de 2015 : l'apparition de la Discussion à Visée Philosophique dans le programme d'Enseignement Moral et Civique.....	36
1-2-1 Une présence nouvelle grâce aux nouvelles orientations de l'EMC	37
1-2-2 Une présence orientée, techniquement instrumentalisée	42
Chapitre 2 : La pratique philosophique à l'école vue par certains acteurs-trices de l'éducation nationale	47
2-1 Le point de vue des inspecteurs-trices généraux-ales de l'éducation nationale sur l'enseignement de la philosophie avant la classe terminale : une « pluralisation » possible de la philosophie.....	47
2-2 Le point de vue des inspecteurs-trices généraux-ales sur l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement professionnel : une « extension » possible et juste de la philosophie.....	52
2-3 Le point de vue des professeur-e-s de terminales générale et technologique.....	58
2-3-1 Un questionnaire sur ce qu'est un professeur de philosophie	59
2-3-2 Les problèmes rencontrés avec la lecture des textes	60
2-3-3 Les problèmes rencontrés avec la dissertation.....	61
2-3-4 La place des connaissances dans l'enseignement de la philosophie.....	62
2-3-5 Les inventions pédagogiques, une démarcation par rapport à un modèle classique	63
Chapitre 3 : La philosophie et les enfants selon les philosophes classiques	73
3-1 Le point de vue de philosophes opposés à un rapprochement entre enfance et philosophie.....	74
3-1-1 Platon : le danger de l'errance engendrée par la dialectique	74
3-1-2 Descartes : l'imbrication définitionnelle entre enfance et préjugés	76
3-1-1 Rousseau : le long développement de la raison	78
3-2 Le point de vue de philosophes opérant un rapprochement entre enfance et philosophie.....	79
3-2-1 Epicure : la philosophie, un bonheur atteignable par tous	79
3-2-2 Montaigne : la philosophie, un exercice du jugement orienté pour la vie.....	80
3-3-3 Jaspers : le questionnement métaphysique des enfants	82
3-3-4 Derrida : le principe d'une progressivité calculée	83
Chapitre 4 : L'invention de la Philosophie Pour Enfants (PPE) aux Etats-Unis par Matthew Lipman.....	87
4-1 Les origines de la Philosophie Pour Enfants (PPE), invention pédagogique	87
4-2 Les objectifs poursuivis par la Philosophie Pour Enfants (PPE) en termes de compétences.....	90
4-3 Un moyen spécifique de la Philosophie Pour Enfants (PPE) : la communauté de recherche philosophique	92
4-4 Un positionnement spécifique de l'enseignant-e.....	94

4-5	Un support spécifique de la Philosophie Pour Enfants : le roman philosophique	96
Chapitre 5 : Le développement de la Discussion à Visée Philosophique (DVP) en France avec Michel Tozzi.....		101
5-1	Les origines de la DVP : influence de Lipman sur Tozzi et démarcation.....	101
5-2	Les objectifs de la Discussion à Visée Philosophique (DVP).....	102
5-3	Les dispositifs produits autour de la Discussion à Visée Philosophique	104
5-4	Les arguments donnés pour évacuer la culture philosophique dans ces dispositifs ..	108
Deuxième sous-partie : Les textes philosophiques à l'école, le constat et les raisons d'une exclusion.....		113
Chapitre 6 : Une absence des textes philosophiques dans les textes officiels de l'école élémentaire		115
Chapitre 7 : Une présence spécifique et conséquente des textes philosophiques en terminale		119
7-1	La culture philosophique dans les textes officiels de terminale	119
7-2	L'usage du texte philosophique dans les pratiques de terminale	122
7-3	Un enseignement secondaire constitué d'apories.....	126
Chapitre 8 : L'utilisation de textes littéraires à visée philosophique à l'école, les apports de la recherche d'Edwige Chirouter.....		129
Chapitre 9 : L'absence de textes philosophiques dans la pratique philosophique à l'école, ponctuellement questionnée par quelques chercheurs-euses.....		133
Chapitre 10 : La référence philosophique dans les ouvrages pédagogiques de l'enseignement primaire.....		141
10-1	Une absence des philosophes soulevée, commentée, « argumentée »	143
10-2	Le recours à des références philosophiques : rare pour l'enseignant-e et pour l'élève	147
10-3	Une analyse comparative et synthétique des ouvrages pédagogiques ayant pour thème la pratique philosophique à l'école	153
Chapitre 11 : La philosophie et les philosophes dans l'édition jeunesse.....		157
11-1	Une histoire et un essor récents, une dénomination inexistante.....	157
11-2	Une analyse comparative des ouvrages de « philosophie jeunesse ».....	160
11-2-1	Ouvrages sans référence faite à des philosophes.....	161
11-2-2	Ouvrages bâtis à partir de l'histoire de la philosophie, mais sans références explicites	164
11-2-3	Ouvrages faisant référence explicitement aux philosophes.....	169
	<i>11-2-3-1 Une référence faite directement à la vie du philosophe et à sa pensée philosophique</i>	<i>169</i>
	<i>11-2-3-2 Une référence faite à un texte philosophique en particulier.....</i>	<i>178</i>
Chapitre 12 : L'utilisation en classe de la « philosophie jeunesse »		187
12-1	Le choix des textes, un premier acte pédagogique	187
12-2	L'usage de la philosophie jeunesse avant DVP.....	188
12-3	Le processus de problématisation	191
Deuxième partie : La pratique philosophique à l'école avec des textes philosophiques : une présence à penser.....		201
Chapitre 13 : Méthodologie de l'expérimentation.....		203
13-1	Problématique, objectifs, questionnements et hypothèses	203
13-2	Population visée et échantillon observé	206
13-2-1	Population visée	206
13-2-2	Échantillon observé.....	206
	<i>13-2-2-1 Les enseignantes et l'intervenante</i>	<i>209</i>

13-2-2-2 <i>Les élèves</i>	209
13-3 Présentation du dispositif d'expérimentation	211
13-3-1 Procédure suivie	211
13-3-1-1 <i>Un calendrier aux séances régulières</i>	211
13-3-1-2 <i>Un principe organisateur : une séance / un thème</i>	213
13-3-2 Le protocole expérimental.....	213
13-3-2-1 <i>Le déroulé d'une séance type dans la classe expérimentale</i>	214
13-3-2-2 <i>Le déroulé d'une séance type dans la classe témoin</i>	218
13-4 Le recueil des données	220
13-4-1 Le recueil et la transcription des interventions orales des élèves.....	220
13-4-2 Le recueil des productions d'écrit des élèves dans le cahier de philosophie	222
13-4-3 Les questionnaires de fin d'année complétés par les élèves	223
13-4-4 Les entretiens de fin d'année menés avec l'enseignante de la classe témoin.....	225
13-4-5 L'écrit d'observation du dispositif expérimental rédigé par l'enseignante de la classe témoin.....	226
13-5 Traitement des données	227
13-5-1 Le codage des interventions orales des élèves et la grille d'analyse quantitative .	227
13-5-2 Le codage des productions d'écrit des élèves	229
13-5-3 La grille d'analyse qualitative des retranscriptions orales et écrites codées	229
13-5-4 Analyse des données recueillies hors séance	232
Chapitre 14 : Analyse de la première année d'expérimentation en CM1 sur trois séances	233
14-1 Analyse de la répartition problématisation/ conceptualisation/argumentation dans les deux classes	233
14-1-1 Le travail des élèves dans les deux classes : la part de chacune des trois opérations intellectuelles propres au philosophe.....	238
14-1-1-1 <i>Dans la classe expérimentale</i>	238
14-1-1-2 <i>Dans la classe témoin</i>	242
14-1-2 Le travail des élèves dans la classe expérimentale : la part de l'acculturation au monde philosophique	244
14-1-3 Les gestes professionnels de l'enseignante/l'intervenante : positionnement et types d'interventions	247
14-2 Séance 1 / 15 sur l'amitié (septembre 2016)	250
14-2-1 Analyse du moment de lecture-problématisation dans la classe expérimentale ...	250
14-2-2 Analyse du moment de DVP dans la classe expérimentale.....	254
14-2-3 Analyse des productions d'écrit individuelles dans la classe expérimentale	259
14-2-4 Analyse comparative des synoptiques de séances et des productions d'écrit entre les classes témoin et expérimentale.....	262
14-2-5 Vers une appropriation du dispositif expérimental par les enseignant-e-s.....	269
14-3 Séance 6 / 15 sur l'identité (janvier 2017).....	271
14-3-1 Analyse du moment de lecture-problématisation dans la classe expérimentale ...	271
14-3-2 Analyse du moment de DVP dans la classe expérimentale.....	275
14-3-3 Analyse des productions d'écrit individuelles dans la classe expérimentale	279
14-3-4 Analyse comparative des synoptiques de séances et des productions d'écrit entre les classes témoin et expérimentale.....	281
14-3-5 Vers une appropriation du dispositif expérimental par les enseignant-e-s.....	288
14-4 Séance 12 / 15 sur l'égalité (mai 2017)	290
14-4-1 Analyse du moment de lecture-problématisation dans la classe expérimentale ...	290
14-4-2 Analyse du moment de DVP dans la classe expérimentale.....	295
14-4-3 Analyse des productions d'écrit individuelles dans la classe expérimentale	299
14-4-4 Analyse comparative des synoptiques de séances et des productions d'écrit entre les classes témoin et expérimentale.....	302
14-4-5 Vers une appropriation du dispositif expérimental par les enseignant-e-s.....	310

Chapitre 15 : Analyse de la deuxième année d'expérimentation en CM2 sur trois séances	313
15-1 Analyse de la répartition problématisation / conceptualisation / argumentation dans les deux classes	313
15-1-1 Le travail des élèves dans les deux classes : la part de chacune des trois opérations intellectuelles propres au philosophe.....	313
15-1-1-1 Dans la classe expérimentale	313
15-1-1-2 Dans la classe témoin	317
15-1-2 Le travail des élèves dans la classe expérimentale : la part de l'acculturation au monde philosophique	319
15-1-3 Les gestes professionnels de l'enseignante / l'intervenante : positionnement et types d'interventions	322
15-2 Séance 1 / 12 sur l'amitié (septembre 2017)	325
15-2-1 Analyse du moment de problématisation et du moment de DVP	325
15-2-2 Analyse du moment de DVP dans la classe expérimentale.....	328
15-2-3 Analyse des productions d'écrit individuelles dans la classe expérimentale	333
15-2-4 Analyse comparative des synoptiques de séances et des productions d'écrit entre les classes témoin et expérimentale	335
14-2-5 Vers une appropriation du dispositif expérimental par les enseignant-e-s.....	339
15-3 Séance 7 / 12 sur la violence (janvier 2018).....	347
15-3-1 Analyse du moment de problématisation et du moment de DVP	347
15-3-2 Analyse du moment de DVP dans la classe expérimentale.....	352
15-3-3 Analyse des productions d'écrit individuelles dans la classe expérimentale	355
15-3-4 Analyse comparative des synoptiques de séances et des productions d'écrit entre les classes témoin et expérimentale.....	359
14-3-5 Vers une appropriation du dispositif expérimental par les enseignant-e-s.....	362
15-4 Séance 12 / 12 sur l'amour (juin 2018)	367
15-4-1 Analyse du moment de problématisation et du moment de DVP	368
15-4-2 Analyse du moment de DVP.....	376
15-4-3 Analyse des productions d'écrit individuelles	382
15-4-4 Analyse comparative des synoptiques de séances et des productions d'écrit entre les classes témoin et expérimentale.....	387
14-4-5 Vers une appropriation du dispositif expérimental par les enseignant-e-s.....	392
Chapitre 16 : Analyse des interventions orales et des productions d'écrit de la classe expérimentale, ciblée sur les références faites par les élèves aux philosophes ou aux textes philosophiques	397
16-1 Analyse ciblée des interventions orales.....	398
16-1-1 Des références qui ne se reconnaissent pas comme telles par les élèves	398
16-1-2 Des références implicites aux idées des philosophes	399
16-1-3 Des références explicites à des philosophes.....	400
16-1-4 Des références explicites aux textes philosophiques.....	402
16-2 Analyse ciblée des productions d'écrit.....	404
16-2-1 Comptage des références philosophiques dans les productions d'écrit des élèves	405
16-2-2 Quels élèves font des références philosophiques dans leur production d'écrit ?..	406
16-2-3 Des références philosophiques faites par les élèves pour dire ce qu'est la philosophie.....	408
16-2-4 Des références philosophiques faites par les élèves dans les productions d'écrit pour convaincre, se rappeler ou continuer à discuter.....	409
16-2-5 Des références philosophiques marquées par la vie des philosophes	412
16-2-6 Des références philosophiques qui montrent l'appropriation d'une culture philosophique textuelle	414
Chapitre 17 : Analyse des questionnaires de fin d'année scolaire soumis aux élèves	417
17-1 Dans les classes témoins CM1/CM2T (en 2017) et CM2T (2018).....	417

17-1-1 Ce que pensent les élèves des classes témoins de la pratique philosophique en fin d'année.....	417
17-1-2 Ce que pensent les élèves des classes témoins du cahier de philosophie en fin d'année.....	418
17-1-3 Ce que retiennent les élèves des classes témoins comme idées philosophiques en fin d'année.....	419
17-1-4 Ce que posent les élèves des classes témoins comme questions philosophiques en fin d'année	420
17-1-5 L'acculturation philosophique dans la classe témoin CM2T	421
17-1-6 Le rôle des philosophes pour les DVP selon les élèves de la classe témoin	423
17-2 Dans les classes expérimentales CM1Exp (2017) et CM2Exp (2018).....	424
17-2-1 Ce que pensent les élèves des classes expérimentales de la pratique philosophique en fin d'année.....	424
17-2-2 Ce que pensent les élèves de la classe témoin du cahier de philosophie en fin d'année.....	427
17-2-3 Ce que retiennent les élèves des classes expérimentales comme idées philosophiques en fin d'année	429
17-2-4 Ce que posent les élèves des classes témoins comme questions philosophiques en fin d'année	431
17-2-5 L'acculturation philosophique dans les classes expérimentales.....	432
17-2-6 Le rôle des philosophes pour la DVP selon les élèves des classes expérimentales	436
Chapitre 18 : Analyse des entretiens menés avec l'enseignante des classes témoins CM1/CM2T et CM2T et de son observation du dispositif expérimental	441
18-1 Le profil professionnel de l'enseignante	441
18-2 Le regard de l'enseignante sur les apports de la pratique philosophique pour ses élèves	441
18-3 La préparation de l'enseignante	442
18-4 Les difficultés rencontrées par l'enseignante	445
18-5 Les questions pédagogiques de l'enseignante sur la pratique philosophique.....	446
18-6 Les gestes professionnels identifiés par l'enseignante	448
18-7 L'identification de la pratique philosophique dans le cadre de l'EMC	449
18-8 Son observation du dispositif avec textes philosophiques	451
Chapitre 19 : Les gestes professionnels associés à la pratique philosophique avec textes philosophiques.....	453
Conclusion.....	459
Bibliographie	467
Bibliographie de philosophie jeunesse	483
Table des tableaux.....	489
Tables des annexes – tome 2.....	495

« Peut-être y aura-t-il un jour une littérature qui aidera les enfants à franchir l'abîme entre l'étonnement et la réflexion, entre la réflexion et le dialogue, entre le dialogue et l'expérience. L'impact d'une telle littérature sur les enfants d'aujourd'hui pourrait ne pas être immédiatement apprécié. Mais l'impact sur les adultes de demain pourrait être tellement considérable qu'il nous amènerait à nous étonner d'avoir refusé la philosophie aux enfants jusqu'à ce jour. »

Matthew Lipman, page IX, avant-propos, *La découverte d'Harry Stottlemeier*, 1978, Vrin.

« Nous devrions encourager une culture où nous nous concentrerions plus sur les besoins du public et nos réponses. (...) Si notre mission est de rendre nos maîtres anciens essentiels à la vie culturelle moderne, nous devons dialoguer plus sur la façon de placer aussi le public au centre.

Comme une extension de l'art qui est au centre, en examinant les besoins du public, en échangeant sur sa manière de réagir émotionnellement en termes de plaisir, d'apport intellectuel et d'auto-développement spirituel. (...). Ces grandes réunions où un conservateur traite un sujet sont formidables. Mais il faut un autre type de dialogue, pour voir les choses d'un autre point de vue que le nôtre. L'homme de la rue moyen comprend mal ce que nous sommes et que nous avons ces splendides tableaux parce ce que nous le lui disons mal. », paroles de la directrice adjointe de la National Gallery à Londres, tenues auprès de son directeur Nicholas Penny, dans le film documentaire de Frederik Wiseman (« National Gallery », 2004).

Introduction

Notre travail s'inscrit dans le prolongement de toutes les recherches qui ont souhaité développer la pratique philosophique à l'école primaire. Cette pratique s'étant construite en France sans la culture philosophique, notre recherche vise à la fois à savoir pourquoi, tout en envisageant une pratique philosophique s'appuyant précisément sur celle-ci. Cet appui consisterait en l'introduction systématique de la lecture de textes philosophiques, réécrits pour la jeunesse, avant mise en œuvre d'une discussion à visée philosophique (DVP).

Notre formation initiale en philosophie (Master 2 en Histoire de la philosophie¹), notre préparation au CAPES et à l'agrégation de philosophie², notre propre pratique d'enseignante (professeure des écoles pendant 5 ans³), et notre regard de formatrice (conseillère pédagogique depuis 10 ans⁴) ont constitué pour nous un guide dans le cadre de cette recherche. L'alliance de ces expériences a permis de mettre en relation des domaines pour l'instant bien démarqués (la philosophie, l'enseignement philosophique dans le second degré, le premier degré, la formation des enseignant-e-s à la pratique philosophique).

Cette recherche vient, pour nous, formaliser quinze ans de pratique de philosophie avec les enfants soit quinze ans de continuelles réflexions et expérimentations : d'abord au sein d'une classe de CP puis de CM1 (pendant 5 ans)⁵, puis au sein d'une médiathèque, dans le cadre d'un atelier mensuel pour des enfants âgés de 9 à 12 ans (pendant 10 ans). Précisons que notre pratique a toujours eu la particularité de s'appuyer sur les philosophes et leurs textes (Breton, 2009).

Cette recherche se nourrit de plusieurs formations que nous avons menées auprès d'enseignant-e-s du premier degré sur la pratique philosophique à l'école, ces formations s'inscrivant à des époques différentes et ayant eu pour contexte institutionnel des programmes différents (MEN⁶, 2002, 2008,

¹ Mémoire de Master 1, soutenu sous la direction de Monique Dixsaut (Paris I Sorbonne) en 1999 : « *L'ambivalence des sentiments chez Nietzsche* » et mémoire de Master 2, soutenu sous la direction de Denis Kambouchner (Paris I Sorbonne) en 2004 : « *La figure de l'éducateur chez Nietzsche* ».

² Admissibilité au CAPES en 2000.

³ En CP et CM1 essentiellement.

⁴ Spécialisée en Maîtrise de la langue et Enseignement moral et civique (missions départementales).

⁵ Nous déposons alors sur un site construit par Arnaud Breton (développeur web) les enregistrements des débats et les productions des élèves : <http://www.philoalecole.fr/>, mais aussi les fiches de préparation correspondant à ces séances et des bibliographies.

⁶ Pour faciliter la lecture, nous écrivons « MEN » pour « Ministère de l'éducation nationale » quand nous citerons un texte officiel.

2015a, 2015b, 2018a et 2018b) ; ces programmes citant ou non la Discussion à Visée Philosophique et mettant plus ou moins en valeur les compétences que celle-ci a pour visée de développer.

La pratique philosophique à l'école en France s'est développée à la fin des années 1990 et au début des années 2000, notamment par la diffusion des travaux un peu plus anciens du philosophe américain Matthew Lipman (début des années 1970) par le didacticien de la philosophie Michel Tozzi. Ce développement a été le fait de chercheurs-euses en sciences de l'éducation ou en sciences du langage, de praticiens-ennes d'ateliers de philosophie pour enfants, d'enseignant-e-s du premier degré ou de l'enseignement spécialisé, qui ont élaboré des méthodes certes diverses, mais qui partageaient la certitude que les questions philosophiques ne concernaient pas que les élèves en fin d'études secondaires mais était aussi l'affaire des plus jeunes élèves.

Quinze ans plus tard, cette conviction semble avoir été entendue par l'éducation nationale qui a inscrit dans son programme d'enseignement moral et civique la pratique de « *la discussion à visée philosophique* » (DVP). Ce texte officiel de 2015 (MEN, 2015a) souhaitant particulièrement développer l'esprit critique des élèves⁷, la DVP a été identifiée par l'institution comme pouvant permettre de répondre à cet objectif. Ce dispositif de « *discussion à visée philosophique* », cité comme « *démarche* » pour l'EMC ne vise en effet pas autre chose. Il a été largement expérimenté et théorisé par Michel Tozzi (Tozzi 2001, 2002a, 2002b, 2003, 2006, 2007, 2012a ; Tozzi & Etienne, 2004 ; Soulé, Tozzi & Bucheton, 2008 ; Simon & Tozzi, 2017)⁸, même si cette terminologie précise a été proposée par Jean-Charles Pettier (Pettier & Bour, 2003 ; Pettier, 2008) et si Michel Tozzi parle aujourd'hui davantage de « *discussion à visée démocratique et philosophique* » (2017). Ce dispositif de DVP semble donc représenter avec quelques autres (les dilemmes moraux, les messages clairs, les conseils d'élèves) ce qui en 2015 était attendu de l'enseignement moral et civique. Ainsi est-ce par cet objectif d'éducation à la citoyenneté que le qualificatif « philosophique » associé à une pratique philosophique particulière – la DVP – est entré pour la première fois dans le programme de l'éducation nationale pour le premier degré.

⁷ Il a été écrit juste après les attentats qui ont eu lieu à Paris en janvier 2015, soit en juin 2015 (MEN, 2015a), de façon anticipée par rapport au programme définissant le contenu des autres domaines d'apprentissage qui est paru en novembre 2015 (MEN, 2015b).

⁸ Michel Tozzi a été professeur de philosophie, puis didacticien de la philosophie, puis professeur des universités en sciences de l'éducation. Il a non seulement dirigé une quinzaine de thèses sur le sujet, mais il a aussi coordonné de nombreux ouvrages s'y rapportant. Il est par ailleurs le rédacteur en chef de « *Diotime l'Agora* », revue internationale de didactique de la philosophie, publiée depuis mars 1999 à raison de quatre numéros par an par le CRDP de Montpellier (en consultation libre sur internet). Michel Tozzi a, à ces occasions, pu rassembler autour de lui de nombreux praticien-ne-s, chercheur-e-s ou non, professeur-e-s de philosophie ou non, et cela a permis de diffuser largement, tout en l'enrichissant, la réflexion sur les pratiques philosophiques à l'école. Ainsi son domaine de recherche a pu atteindre les professionnel-le-s de l'éducation, y compris celles et ceux travaillant en dehors du champ universitaire.

Les praticiens-iennes et les chercheurs-euses, nous l'avons dit, ont élaboré des méthodes variées en fonction d'objectifs prioritaires qui ont constitué autant de courants pour cette pratique. Ces objectifs ont pu être les suivants : l'expression de soi (Jacques Lévine⁹), la maîtrise de la langue (Emmanuèle Auriac-Slusarczyk¹⁰), la philosophie (Edwige Chirouter¹¹) ou le développement de la citoyenneté (Michel Tozzi, Alain Delsol¹² et Sylvain Connac¹³). Ajoutons que le contenu des DVP, ou des ateliers de philosophie de manière plus large, fait, depuis, l'objet de recherches dans des domaines différents, en vue de pouvoir décrire ce qui les lie à la réflexion ou à la philosophie (Auriac-Slusarczyk & Colletta, 2015¹⁴ ; Auriac-Slusarczyk & Saint-Dizier de Almeida, 2016 ; Simon & Tozzi, 2017). Mais du point de vue de l'éducation nationale (MEN, 2015a), si la DVP a pu être citée, c'est surtout pour ce qu'elle est censée apporter aux élèves en termes d'éducation à la citoyenneté : écoute de l'autre et respect de ses opinions, développement de l'esprit critique. Ainsi si ce dispositif est arrivé dans les programmes de l'éducation nationale du premier degré, c'est sans la discipline à laquelle il se réfère intrinsèquement ou du moins « terminologiquement », la philosophie, ses philosophes et leurs textes. Il y a là, à notre sens, une certaine incongruité dont nous avons cherché à comprendre les raisons (première partie) pour mieux penser une pratique de la DVP qui ne néglige pas les philosophes et leurs productions (deuxième partie).

En effet, notre expérience professionnelle articulée aux nombreuses lectures que nous avons pu réaliser nous conduit à défendre la thèse qu'outre le fait qu'aborder les textes de philosophes à l'appui des DVP est possible à l'école élémentaire, ce recours est des plus profitables tant pour les enseignant-e-s que pour leurs élèves ; ce que notre expérimentation sur le terrain aura à cœur de mettre en exergue.

D'un point de vue théorique, notre recherche s'inscrit à la croisée de différents champs de réflexion : didactique de la philosophie, philosophie, sciences de l'éducation, histoire de l'éducation, sociologie ; champs que nous souhaitons précisément confronter et articuler (première partie du présent manuscrit).

⁹ Jacques Lévine était psychologue et psychanalyste.

¹⁰ Emmanuèle Auriac-Slusarczyk est maîtresse de conférences en psychologie et enseigne auprès d'étudiants en éducation et formation et en sciences du langage.

¹¹ Edwige Chirouter est maîtresse de conférences en sciences de l'éducation. Elle est aussi titulaire de la chaire UNESCO "Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale".

¹² Alain Delsol était instituteur, pionnier de la philosophie avec les enfants en France, docteur en sciences de l'éducation.

¹³ Sylvain Connac est maître de conférences en sciences de l'éducation.

¹⁴ Ces auteurs-trices ont en effet contribué à élaborer un corpus conséquent appelé « *Philosophèmes* », constitué de nombreuses retranscriptions d'ateliers de philosophie portant sur des thèmes variés, en vue d'une étude spécifique dans le domaine des sciences du langage.

Tout au long de cette recherche, nous nous appuyons sur la didactique de la philosophie construite par Michel Tozzi qui définit l'apprentissage du philosophe par trois opérations intellectuelles concomitantes : la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation (Tozzi, 2011). Certes cette matrice tripartite est discutée (Auriac-Peyronnet, 2002 ; Auriac, 2007 ; Auriac-Slusarczyk, 2017), mais force est de constater qu'aucun-e autre chercheur-e n'a pour l'instant proposé d'autres modèles en vue de pratiquer la philosophie à l'école primaire.

Notre recherche vient aussi faire suite au travail d'Edwige Chirouter (2008a) qui selon nous a donné un ancrage très réaliste de la pratique philosophique à l'école par le biais de la littérature jeunesse et qui a ouvert une réflexion plus large sur les supports liés à cette pratique. Il y avait là avec la littérature jeunesse une pratique déjà existante dans les classes, qui a donc fonctionné comme un levier pour faire entrer dans les classes la discussion à visée philosophique. Mais nous sommes sensibles également aux objections de Jean-François Goubet¹⁵ (2013) qui s'est demandé ce qu'il en était de la philosophie dans la philosophie avec les enfants, y compris dans ce courant représenté par Chirouter qui avait pour but de faire de la littérature une « *expérience de pensée philosophique* ».

Jean-François Goubet nous fait remarquer que la philosophie avec des enfants devrait avoir pour effet de rendre « *compatible* » la pédagogie avec la philosophie, mais que l'enjeu actuel en France est de ne pas accroître « *le fossé entre praticiens scolaires et philosophes* », c'est-à-dire que « *les objectifs pédagogiques et philosophiques ne tombent pas les uns en dehors des autres* » (2013, p. 15). Nous y entendons le souhait - que nous partageons vivement - que la philosophie, en tant que contenu, revienne au premier plan de la pratique philosophique, ce que confirment d'autres écrits de cet auteur (2015a, 2015b).

Seront également considérés les travaux de Brunot Poucet (2012, 2016) qui portent sur l'histoire de l'enseignement de la philosophie en France et qui nous permettent de comprendre ce qui caractérise le « *paradigme* » dans lequel la philosophie est enseignée aujourd'hui. Or il est très éclairant de comprendre que ce paradigme, comme il le nomme, provient de deux autres plus anciens et que ceux-ci sont finalement encore très prégnants dans nos mentalités. L'identification de ces trois paradigmes a été pour nous un éclaircissement précieux en ce qu'il nous a fait comprendre que deux forces contraires étaient finalement à l'œuvre dans cet enseignement : une force souhaitant réserver un certain élitisme à la discipline et une autre, plus politique, visant au contraire à la démocratiser.

¹⁵ Jean-François Goubet est professeur des universités en philosophie.

Ainsi étendre la philosophie à d'autres classes que celle de terminale, c'est finalement participer à la démocratisation des savoirs et renoncer dans le même temps à un statut prestigieux. Or il nous a semblé très important de saisir cette déconstruction pour que nos propositions théoriques et expérimentales puissent assurer le fait que les enseignant-e-s du premier degré se départissent également de ces représentations élitistes.

Les travaux de Patrick Rayou (Bautier & Rayou 2009 ; Rayou, 2016) ont aussi montré dans le même temps que l'enseignement philosophique en France en classe de terminale pouvait être considéré en crise : il apparaît de plus en plus difficile de capter l'attention des lycéen-ne-s sur les problématiques philosophiques, de les faire lire ou de les faire écrire. La philosophie, plus encore que la littérature, n'est-elle pas la discipline scolaire la plus éloignée de la culture familiale ?

Enfin, dans le prolongement de cette démocratisation de la philosophie, notre recherche a été sensible aux travaux en sciences de l'éducation et en sociologie d'Élisabeth Bautier (Bautier & Rayou, 2009), de Jean-Yves Rochex (Bautier & Rochex, 1998 ; Rochex, 1998) et de Stéphane Bonnéry (Bonnéry, 2014, 2015 ; Bonnéry et Joigneaux, 2015). Bautier et Rochex ont, à plusieurs reprises, sur divers sujets, dans différentes disciplines, mis en avant les inégalités produites par l'école même. Bonnéry a noté plus précisément les inégalités que revêtait un simple support pédagogique. La culture philosophique peut aussi être considérée comme une culture réservée à certaines familles, encore moins partagée au sein des familles par rapport à la culture artistique ou littéraire. Or ne revient-il pas également à l'école de prévenir cet écart-là ?

En vue d'envisager la possibilité et la portée de l'introduction de lectures de textes philosophiques au cycle 3 associée à la pratique de la discussion à visée philosophique, nous nous attacherons dans une première partie à établir une généalogie de la pratique de la philosophie à l'école, avec cette optique particulière de cerner les arguments qui ont construit aujourd'hui en France une pratique sans culture philosophique. Cette première partie sera aussi l'occasion de mettre en avant progressivement quelques éléments (issus de la recherche, d'outils pédagogiques, et des ouvrages retranscrivant des textes célèbres de l'histoire de la philosophie) en vue de bâtir un dispositif qui pourra articuler discussion à visée philosophique et lecture de textes philosophiques (pratique philosophique et culture philosophique).

Pour cette première partie, il nous faudra donc partir des programmes de l'éducation nationale : avant 2015 et en 2015, pour analyser cette nouvelle présence (chapitre 1)¹⁶. Nous aurons l'occasion aussi de repérer les arguments de différent-e-s acteur-trices de l'éducation nationale en faveur ou non de l'extension de l'enseignement de la philosophie, grâce aux rapports d'inspecteurs-trices généraux-ales (IGEN) et à un séminaire de professeur-e-s de philosophie auquel nous avons pu assister en juin 2017 (chapitre 2). Celui-ci réunissait une centaine de professeur-e-s enseignant à différents endroits du territoire français et quelques inspecteurs-trices d'académie (IA-IPR) de la région parisienne. Nous aurons besoin également de savoir si les philosophes eux-mêmes se sont prononcés sur l'introduction de la philosophie auprès des plus jeunes (chapitre 3). Nous ne souhaitons pas en effet faire l'impasse d'un travail de relecture des philosophes eux-mêmes, à l'aune de cette question, nous qui souhaitons interroger leur présence.

Puis en retraçant l'histoire des origines en France de la pratique philosophique à l'école, il nous faudra revenir à Matthew Lipman et à son dispositif pour constater que celui-ci comprenait deux éléments qui ont été occultés en France : le roman philosophique construit *ad hoc* et la cueillette des questions (chapitre 4). Nous essayerons alors dans le chapitre 5 de déterminer quels dispositifs se sont construits en France et pourquoi systématiquement la culture philosophique en a été évacuée. Nous montrerons ainsi son absence dans les textes officiels actuels du premier degré (chapitre 6), comparativement à une forte présence dans les textes officiels du second degré (chapitre 7).

En effet, les programmes du lycée réclament, attendent la lecture philosophique. Cet élément apparaît totalement constitutif de l'enseignement de la philosophie. Or il est devenu problématique aujourd'hui si l'on considère que les lycéens-nes montrent pour cette lecture peu d'intérêt, lecture dont elles/ils ont par ailleurs d'énormes difficultés à s'emparer (Rayou, 2016). Or ne sont-ce pas là deux raisons importantes pour tenter de créer une continuité entre le premier et le second degré, pour poser des jalons (de motivation et de compréhension) auprès des plus jeunes afin de prévenir les difficultés des plus âgés ?

Dans le chapitre 8, nous mettrons en exergue la recherche d'Edwige Chirouter (2008a, 2008b, 2012, 2013, 2015, 2016b) pour montrer dans quelle continuité nous nous engageons au niveau de notre recherche. Cette dernière a en effet développé la pratique philosophique à l'école élémentaire en prenant pour support la lecture de textes issus de la littérature de jeunesse. Nous souhaitons

¹⁶ Notons toutefois tout de suite que cette présence a été de courte durée puisqu'à l'occasion de la modification du programme d'enseignement moral et civique en 2018 les termes de « *discussion à visée philosophique* » ont été remplacés par ceux de « *discussion réglée* » (MEN, 2018a). Nous évoquerons plus longuement ce changement de terminologie au cours de notre première partie.

prolonger cette réflexion par l'introduction de la lecture de textes extraits de la « philosophie jeunesse », appellation que nous souhaitons vivement créer, en vue d'une existence propre et forte.

Dans le chapitre 9, nous nous sommes efforcée de relever, à chaque fois que nous les rencontrons lors de nos lectures, les éléments d'interrogation des chercheurs-euses sur cette absence de culture philosophique associée à la pratique philosophique avec les plus jeunes. Nous souhaitons en effet montrer que cette interrogation n'est pas seulement la nôtre, tout en constatant toutefois que celle-ci s'avère anecdotique. Nous voulons également savoir quelles réponses ont pu être avancées face à ces interrogations.

Ensuite, afin de proposer un dispositif de pratique philosophique avec lecture de textes philosophiques au cycle 3, nous avons dû analyser l'ensemble des ouvrages pédagogiques à destination des enseignant-e-s du premier degré sur le thème de l'atelier de philosophie ou du débat philosophique. Cela nous a permis d'identifier sur quels ouvrages aujourd'hui les professeur-e-s des écoles pouvaient s'appuyer (chapitre 10). Nous nous sommes posée les questions suivantes : quelle culture philosophique offrent ces ouvrages pédagogiques aux enseignant-e-s et aux élèves ? Quelle place et quel statut sont attribués à la culture philosophique dans ces ouvrages ? Envisagent-ils d'utiliser parfois les philosophes et leurs textes auprès des élèves ? Et si oui, comment le prévoient-ils concrètement pour la classe ? Souhaitant partir de textes philosophiques déjà réécrits pour le jeune lectorat, nous avons également fait l'inventaire critique de tous les ouvrages à destination des enfants âgés de 9 à 12 ans, âge des élèves de cycle 3 (chapitre 11). Il nous fallait en effet une base sur laquelle construire notre dispositif (chapitre 12), sachant que nous ne pouvions attendre de la/du professeur-e des écoles qu'elle/il prenne le temps de transcrire certains textes philosophiques pour leurs élèves.

Comme indiqué plus avant, notre seconde partie sera consacrée à notre expérimentation in situ durant deux années consécutives en école élémentaire (classes de CM1/CM2), dont la problématique, dans la continuité de la thèse défendue, prend appui sur deux hypothèses :

- Hypothèse 1 : la lecture de textes philosophiques adaptés, dès l'école élémentaire, dans le cadre de la mise en œuvre de discussions à visée philosophique, constitue un atout, pour la conduite de la DVP elle-même.
- Hypothèse 2 : un dispositif liant lecture de textes philosophiques et discussions à visée philosophique favorise davantage le développement de l'esprit critique des élèves qu'un dispositif occultant cette lecture des DVP.

Notre problématique s'appuie également sur un questionnement concernant les gestes professionnels permettant d'accompagner la pratique de DVP telle que nous l'envisageons (cf. chapitre 13).

Les chapitres 14 et 15 exposeront les résultats obtenus dans nos classes expérimentales et témoins, respectivement durant la première, puis la seconde année d'expérimentation. Systématiquement, un focus sur trois séances de chaque année sera opéré.

Ces séances pouvant ne pas être suffisamment représentatives de la pertinence des textes philosophiques utilisés ou des capacités effectives des élèves à philosopher à partir de ceux-ci, nous mènerons également une recherche sur l'ensemble des vingt-sept séances constitutives de notre expérimentation. Nous nous intéresserons ainsi particulièrement à repérer et à analyser l'émergence des reprises par les élèves du contenu des textes philosophiques, soit lors des moments de lecture et de discussion à visée philosophique, soit à l'occasion des productions d'écrit (chapitre 16).

Enfin, grâce à des questionnaires individuels de fin d'année proposés aux élèves, nous relèverons un certain nombre d'indices pour mesurer la portée de l'introduction des textes philosophiques à l'école, en analysant les réponses des élèves des classes expérimentales, et en les comparant à celles des élèves des classes témoins (chapitre 17). Parallèlement, l'analyse des entretiens passés auprès de l'enseignante des classes témoins nous permettra d'évaluer la difficulté que peut représenter le passage d'une pratique philosophique sans texte philosophique à celle qui les inclut (chapitre 18). Le dernier chapitre récapitulera, quant à lui, les gestes professionnels identifiés durant notre expérimentation pour rendre transmissible la pratique philosophique avec textes philosophiques, auprès des enseignant-e-s du premier degré (chapitre 19).

L'exposé de l'ensemble des résultats, dont les apports seront discutés dans le cadre de notre conclusion, montrera combien l'introduction des philosophes et de leurs textes dans les séances de pratique philosophique n'est en rien un obstacle, mais bien une option cruciale, dont l'école a tout intérêt à s'emparer pour développer le sens critique des élèves.

Première partie : La pratique philosophique à l'école avec des textes philosophiques : une absence à interroger

Première sous-partie : La pratique philosophique à l'école, une pratique souterraine récemment institutionnalisée

Cette première partie va d'abord exposer plusieurs points de vue sur la pratique philosophique avec les plus jeunes, dans un cadre scolaire : celui des textes officiels du premier degré, celui des inspecteurs du second degré, celui des professeurs de philosophie et celui des philosophes eux-mêmes, pour montrer que cette pratique controversée a d'abord dû se diffuser en France de manière non institutionnelle. Nous souhaitons ensuite retracer, en partant de l'examen du dispositif de Lipman et des travaux de Tozzi, et ensuite en s'intéressant aux arguments des chercheur-e-s et des praticien-ne-s elles/eux-mêmes, l'émergence historique de cette pratique en France pour comprendre pourquoi le développement de la pratique philosophique dans le premier degré s'est fait en excluant la culture philosophique. Le caractère souterrain de ce développement aurait un lien avec l'évacuation de cette dernière.

Chapitre 1 : La pratique philosophique à l'école dans les textes officiels

Nous allons nous intéresser aux textes officiels concernant spécifiquement le cycle 3 (CM1-CM2 et 6^{ème}) puisque notre expérimentation a lieu dans ce cycle. Nous partirons des programmes de 2002 pour l'école primaire, nous justifierons tout à l'heure pourquoi.

Notons tout de suite que lors de notre travail de recherche les programmes ont changé : nous avons commencé à travailler avec les programmes de 2015 (MEN, 2015b) – et notamment le programme d'Enseignement moral et civique (MEN, 2015a) - cf. Annexe 1 ; à la fin de notre expérimentation, soit en 2018, ceux-ci étaient sensiblement modifiés (MEN, 2018a et 2018b) - cf. Annexe 3.

1-1 Les textes officiels avant 2015 : une référence à la Discussion à Visée Philosophique inexistante

La philosophie en tant que discipline n'a jamais été intégrée aux programmes de l'école primaire. L'année 2015 opère cependant une rupture en faisant apparaître dans le programme d'Enseignement Moral et Civique (cf. Annexe 1) la « discussion à visée philosophique » précisément. Une fiche ressource institutionnelle lui est même consacrée (MEN, 2015e) - cf. Annexe 2. Nous verrons comment cette alliance entre DVP et EMC a été rendue possible dans la partie suivante (cf. 1-2). Avant cette date, plusieurs enseignant-e-s s'étaient néanmoins lancés dans cette pratique du « débat philo » ou de « l'atelier philo », convaincu-e-s de l'intérêt de leurs jeunes élèves pour les thèmes ou les questions d'ordre philosophique, et sans doute aussi influencés par la diffusion des travaux de Michel Tozzi depuis les années 2000, ou même tout simplement du film documentaire français tout public sorti en salle en 2010 : « *Ce n'est qu'un début* », réalisé par Jean-Pierre Pozzi et Pierre Barougier dans une école maternelle de Mée-sur-Seine (dans une zone d'éducation prioritaire de Seine-et-Marne).

Les enseignant-e-s s'étant emparé-e-s de la pratique philosophique dans leur classe avant 2015 devaient donc la légitimer en argumentant sur les compétences – celles-ci bien inscrites au programme – qu'elle faisait développer. Sur quels extraits de textes officiels s'appuyaient alors les praticien-ne-s, professeur-e-s des écoles, pour pratiquer la philosophie à l'école, étant entendu que si elles/ils disposent certes d'une liberté pédagogique, elles/ils ne sont pas pour autant auteurs-trices du programme ?

Il est raisonnable de remonter aux textes officiels de 2002 (MEN, 2002), puisqu'une ouverture institutionnelle avait lieu : l'adjectif « philosophique » y était inscrit pour inviter les enseignant-e-s à organiser des débats littéraires sur les questions existentielles que soulevaient certaines œuvres. Or c'est au même moment également qu'en France se diffusait grâce à l'impulsion de Michel Tozzi l'idée – elle-même venue des Etats-Unis avec Matthew Lipman - d'une pratique philosophique possible à l'école primaire (son premier livre sur le sujet *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire* est paru en 2001) et qu'ainsi, des professeur-e-s des écoles expérimentaient dans leur classe des débats philosophiques.

On trouve ainsi pour la première fois dans un programme de l'école primaire en France le terme « philosophique », par le biais d'un document d'accompagnement intitulé « *Littérature cycle 3* » (MEN & Direction de l'enseignement scolaire, 2002) - cf. Annexe 4. Ce document visait à aider les enseignant-e-s à mettre en œuvre le programme de français de 2002 (MEN, 2002), dénommé à la fois « Langue française, Éducation littéraire et humaine » en tant que domaine d'enseignement autonome, et « Maîtrise du langage et de la langue française » en tant que domaine transversal. Il s'agissait alors de proposer aux élèves des « débats interprétatifs ou philosophiques » à la suite de lectures littéraires qui s'y prêtaient. Or cette association entre littérature et philosophie peut s'expliquer par l'intégration nouvelle dans le programme de français des travaux des chercheuses, telles que Catherine Tauveron (2002) ou Jocelyne Giasson (2005), spécialistes en didactique du français, ayant amené toutes deux un autre regard sur la lecture littéraire faite en classe. Toutes deux ont porté leur attention sur l'activité du/de la lecteur-trice et ont ainsi prôné des démarches pédagogiques permettant à l'élève lecteur-trice d'être auteur-trice de sa propre compréhension ou interprétation. L'accent a été mis sur la réception esthétique de l'œuvre plus que sur son analyse froide et détaillée, guidée ou dictée par l'enseignant-e. Les lectures littéraires faites en classe devaient cultiver l'intelligence, la sensibilité et la culture de l'élève.

Catherine Tauveron a montré la nécessité de proposer en classe des textes résistants dès la maternelle (grande section), c'est-à-dire des textes portant délibérément un problème de compréhension ou d'interprétation fonctionnant comme un implicite à compléter par le lecteur. Le jeu littéraire résidant dans ces blancs à interpréter, Catherine Tauveron a incité les enseignant-e-s à faire découvrir ces textes aux élèves, non seulement pour les engager à aimer lire, mais également pour leur enseigner précisément à faire de telles interprétations. Elle a aussi mis en avant l'intérêt de la lecture en réseau (Tauveron, 2002) pour stimuler de façon interactive le plaisir de lire et de comprendre, en vue de construire une culture. Ce dispositif consiste à présenter multiples textes aux élèves, textes choisis par l'enseignant-e pour leur qualité ou leur caractère emblématique, et

surtout mis en résonance les uns avec les autres, grâce à des situations pédagogiques permettant la multiplication des lectures et la comparaison. Catherine Tauveron dénomme ce dispositif pédagogique par ces mots : « *une mise en relation concertée des textes* » (2002, p. 207). Catherine Tauveron a ainsi actualisé pour l'école primaire le nouveau statut que l'on donnait depuis quelques années à la littérature : « *un texte ouvert* » selon Umberto Eco (1985). Ce statut autrefois défini par l'idée que le texte littéraire contenait par lui-même son sens (modèle centré sur le texte), en dehors de tout-e lecteur-trice a été revisitée par l'idée contraire selon laquelle le texte n'existe que par l'existence d'un-e lecteur-trice (modèle centré sur la réception ou la réponse du lecteur). Le texte n'est plus vu comme un objet froid, indépendant, devant être transmis par l'enseignant-e à l'élève via une analyse objective. Le texte littéraire doit être associé en classe à une situation pédagogique permettant l'expression de sa réception. Avec ce nouveau regard sur ce qu'est la littérature, l'élève, lecteur de littérature, s'est vu octroyer un nouveau rôle, celui d'un lecteur actif, intelligent, cultivé, sensible, utilisant notamment ce qu'il sait du monde et remobilisant ses lectures passées pour comprendre et interpréter le texte lu.

Jocelyne Giasson, quant à elle, a développé également des dispositifs pédagogiques précieux pour développer chez l'élève la capacité à questionner un texte. Elle a montré que les questionnaires après lecture ne permettaient pas aux élèves de comprendre les œuvres littéraires et nourrissaient même des malentendus préjudiciables sur leur fonction : ils font croire à l'élève qu'on ne lit que pour répondre à des questions d'enseignant-e d'une part, et ils véhiculent l'idée selon laquelle des informations seulement explicites sont à relever pour le saisir. Jocelyne Giasson a proposé ainsi d'autres activités que le questionnaire, telles que le « *cercle de lecture* » (2005, p. 177-192) et le « *questionnement réciproque* » (2007, p. 235-237) – qui consiste à donner la parole aux élèves pour qu'ils questionnent eux-mêmes le texte et tentent des réponses entre eux et qui a aussi pour but de les inciter à se donner continuellement des intentions de lecture. Ce type de dispositif pédagogique promeut en classe l'activité réflexive et critique autour des textes littéraires. L'élève lecteur doit donc être amené non seulement à comprendre et interpréter un texte, mais aussi à réagir et à apprécier les textes. Or ces compétences doivent être entraînées grâce à l'apprentissage de la discussion notamment (Giasson, 2005, p. 33-41).

Jocelyne Giasson (2005, p. 133-141) et Catherine Tauveron (2002, p. 168-204) ont aussi décrit les enjeux et les modalités de l'introduction en classe pour chaque élève d'un carnet de lecteur, considérant que le passage par l'écrit personnel, vu comme « un écrit de travail », permettait aussi de construire la compréhension et la réflexion de l'élève.

Ainsi par ce programme ont été valorisées les pratiques « *faisant place au sujet lecteur* » (Jouve, 1993) et les pratiques permettant la construction d'une culture littéraire telles que le débat interprétatif, le carnet de lecteur, la mise en réseau et l'écriture. Le but était de constituer la classe en une communauté de lecteurs-trices, disposant d'une culture commune, capables d'échanger à la fois sur la réception du texte littéraire et sur son interprétation. La conception du rôle et de la place de la littérature à l'école se résume bien dans ce passage du programme de français de 2002 précisément :

« La littérature fait partie de cette culture sans laquelle la plupart des références de la conversation ordinaire (a fortiori de nos lectures) nous échappent. Il ne s'agit pas, évidemment, d'instaurer au cycle 3 des techniques d'explication des textes qui ne pourraient être à ce niveau que des bavardages. Il faut, au contraire, que les enfants lisent et lisent encore de manière à s'imprégner de la riche culture qui s'est constituée et continue de se développer dans la littérature de jeunesse, qu'il s'agisse de ses "classiques" sans cesse réédités ou de la production vivante de notre temps. C'est sur la base de ces lectures que peuvent se développer dans l'école des débats sur les grands problèmes abordés par les écrivains, comme sur l'émotion tant esthétique que morale qu'ils offrent à leurs lecteurs. » (MEN, 2002, p. 65).

Il nous semble intéressant ici de spécifier ce qui est attendu d'un élève en littérature du côté institutionnel et du côté des chercheur-e-s en didactique de la littérature, car cela nous servira de paradigme ensuite (dans la deuxième partie) quand nous proposerons la lecture de « textes philosophiques »¹⁷ à l'école. Tant pour les compétences attendues des élèves que pour les pratiques préconisées dans cet enseignement de la littérature, il y aura des ponts à faire entre le contexte de 2002 et celui que nous souhaitons rendre possible grâce au programme de 2015.

Ce programme de 2002 est aussi arrivé en même temps qu'une littérature de jeunesse riche et complexe s'était développée dans l'édition jeunesse depuis plusieurs années. Les auteurs-trices de qualité ont été repéré-e-s par les professeur-e-s des écoles, mais aussi par l'institution puisque des listes de références ont été éditées par l'éducation nationale pour le cycle 2 et le cycle 3, à partir de 2002. Elles sont régulièrement actualisées depuis (MEN & DGESCO¹⁸, 2018). Ces auteurs-trices « entraînent » dans la classe (pour les auteurs-trices d'albums, par exemple : Maurice Sendak, Tomi Ungerer, Anthony Browne, Claude Ponti, Kitty Crowther, Olivier Douzou, etc.) en s'attelant à des thèmes qui touchaient intimement les élèves : l'amour, l'amitié, la mort, le mensonge, la séparation,

¹⁷ Ces termes seront définis au chapitre 11.

¹⁸ DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire.

l'abandon, etc. ; thèmes qui n'avaient pas l'habitude d'être abordés spécialement par les enseignant-e-s. Ainsi, ces textes littéraires étant les supports des débats interprétatifs, ils ont engagé les enseignant-e-s à faire entrer dans la classe la réflexion philosophique. Les travaux d'Edwige Chirouter (2008a, 2008b, 2012, 2013, 2015, 2016b)¹⁹, à la suite de ceux de Catherine Tauveron, nous l'ont solidement démontré. Les listes de références étaient alors accompagnées par un document décrivant rapidement en un paragraphe chaque œuvre et engageant les enseignant-e-s à développer tel ou tel problème d'interprétation, et parfois telle ou telle problématique existentielle, et donc à interpeler telle ou telle question philosophique.

Cette incitation à organiser un débat philosophique suite à la lecture d'une œuvre littéraire n'apparaît en réalité que pour deux œuvres dans le document d'accompagnement concernant le cycle 3. Pour l'album « *Nuit d'orage* » de Michèle Lemieux (1998), il est écrit que le lecteur est plongé « *dans une tête de petite fille angoissée par ses peurs, ses questions existentielles sur l'origine de la vie, sur l'infini, l'amour et la mort. (...) Cet album atteint le lecteur avec une grande force, du fait de sa simplicité apparente et de l'universalité du propos philosophique. Sa lecture pourra être poursuivie par des échanges entre les enfants et par la lecture d'autres ouvrages qui posent pareillement des questions existentielles.* » (MEN & Direction de l'enseignement scolaire, 2002, p. 18). Pour le conte « *Le Chat qui s'en allait tout seul* » de Rudyard Kipling (2009), on nous dit : « *La symbolique de cette histoire ouvre à un véritable débat philosophique sur la notion de liberté et d'indépendance* » (MEN & Direction de l'enseignement scolaire, 2002, p. 29).

Mais ni les textes officiels ni les documents d'accompagnement de 2002 ne décrivaient comment organiser ces « débats philosophiques » suite à la lecture d'œuvres littéraires, ni en quoi ils pouvaient consister pour que ceux-ci soient réellement philosophiques. Ce n'était pas la priorité d'alors. Ce qui comptait c'était la prise en compte par l'école de ces thèmes existentiels quand les élèves les rencontraient dans leur lecture et le travail de réception qu'ils engageaient.

Parallèlement, dans ce même programme de 2002, et dans le domaine de l'Éducation civique, devait aussi être inscrite obligatoirement à l'emploi du temps une demi-heure de « *débat réglé* » (soutenue par un programme de français qui donnait une place nouvelle et très importante à l'enseignement du langage oral sous l'intitulé « *Parler* ») dont la définition institutionnelle a été donnée à l'occasion du programme d'EMC de 2015 dans la fiche ressource intitulée « *Le débat réglé ou argumenté* » parue sur éduscol :

¹⁹ Nous développerons plus précisément son apport au chapitre 8.

« Un débat réglé ou argumenté est un moyen pour tout individu d'exprimer son point de vue dans le cadre d'un échange régi par des règles. C'est une discussion entre différentes personnes sur une question controversée où chacune doit savoir maîtriser sa parole, laisser la place à celle de l'autre, comprendre son point de vue même quand elle ne le partage pas et chercher à convaincre en argumentant. Il s'agit donc d'un échange dont chacune des parties peut tirer profit et non d'un affrontement avec un gagnant et un perdant. » (MEN, 2015f)²⁰.

Quand on fait une recherche du mot « débat » dans le programme de cycle 3 de 2002 (30 pages), on trouve vingt-huit occurrences, ce qui est considérable quand on considère que dans un programme ce ne sont en général pas les pratiques mais plutôt les principes ou les contenus de savoirs qui sont le plus cités. Les textes officiels de 2002 valorisaient donc fortement la pratique du débat.

Dans les faits, ce « débat réglé » pouvait ne jamais être convoqué pour une pratique philosophique. Cette demi-heure a beaucoup servi par exemple pour l'organisation des conseils de classe et de délégué-e-s. Ceci s'explique d'une part, parce que la pratique philosophique n'a jamais été donnée comme exemple dans les textes officiels de 2002 quand il était question des débats réglés, et d'autre part, parce que cette pratique ne faisait quasiment jamais l'objet de formations ou de ressources d'accompagnement institutionnelles. La culture professionnelle était davantage imprégnée par la pratique du conseil grâce au développement et à la diffusion sur le long terme du mouvement Freinet et de la pédagogie institutionnelle initiée par Fernand Oury depuis la fin des années 1950. Il faut enfin ajouter que la compétence attendue des élèves en fin de cycle était exprimée dans ces termes en 2002 : « *participer à un débat pour examiner les problèmes de vie scolaire en respectant la parole d'autrui et en collaborant à la recherche d'une solution* » (MEN, 2002, p. 72) ; ce qui commandait implicitement aux enseignant-e-s d'organiser en classe des débats de vie collective plutôt que des débats philosophiques²¹.

On peut ainsi affirmer qu'en 2002, l'adjectif « philosophique », présent de manière très ponctuelle dans le programme de maîtrise de la langue, et la demi-heure de débat réglé étaient les deux seuls

²⁰ Ce document ressource a été supprimé du site Eduscol en août 2018, suite à la parution des modifications de programme pour l'EMC.

²¹ A noter aussi ce passage de la page 65 qui oriente les enseignant-e-s en ce sens : « *Sans une conscience claire des contraintes du "vivre ensemble", l'élève ne peut découvrir les horizons que la confrontation avec autrui ouvre à chacun. C'est dans ses dernières années d'école primaire qu'il apprend véritablement à construire, avec ses camarades et avec ses enseignants, des relations de respect mutuel et de coopération réfléchie qui permettent une première sensibilisation aux valeurs civiques. L'habitude d'envisager les problèmes posés par la vie collective, lors de réunions régulièrement prévues à l'emploi du temps (une heure par quinzaine), est, au cycle 3, un aspect important de cette éducation.* » (MEN, 2002, p. 65).

éléments permettant de légitimer une pratique philosophique en classe. Les praticiens-nes de philosophie pour enfants ne manquaient pas de s'y référer quand ils étaient questionnés soit par les inspecteurs-trices, garant-e-s du programme, soit par les parents, surpris par cette innovation que représentait la mise en place de débats philosophiques.

Le programme de 2002 étant apparu trop ambitieux, trop long, trop complexe et en réalité non appliqué par les professeur-e-s des écoles, un nouveau programme pour l'école primaire a vu le jour en 2008 (MEN, 2008).

Le Haut Conseil de l'Éducation avait fait ces constats en 2007 sur l'école primaire : « *Il existe un écart entre les textes officiels et les pratiques.* » (HCE, 2007, p. 22) ou « *Les décisions sont appliquées très lentement.* » (HCE, 2007, p. 25), en analysant la pertinence et l'efficacité du programme de 2002.

Dans ce programme de 2008, le terme « philosophique » disparaît alors. Et il est intéressant de constater que, dans le même temps, la portée de la littérature est beaucoup moins mise en avant dans le programme de français : le nombre d'œuvres à lire dans l'année en classe, par exemple, diminue drastiquement (d'une recommandation de dix²², on passe à trois pour le CM1 et cinq pour le CM2), ce qui ré-ouvre la voie à un enseignement analytique de la littérature²³. On étudie les œuvres chapitre par chapitre sur un temps long qui fait fi de la réception esthétique de l'élève et de la co-construction de son sens avec ses pairs. L'élève n'a plus sa place de « questionneur », il doit « répondre à des questions ». Un rapport des inspecteurs généraux confirme cette tendance sur le terrain quand ils écrivent en juin 2013 : « *De manière générale, il y a moins de lecture littéraire qu'il n'y en eut entre 2002 et 2008* » (IGEN²⁴, 2013a).

Quant à l'« instruction civique et morale », nouvelle dénomination datant d'une circulaire de 2011 rédigée par Jean-Michel Blanquer, alors directeur de l'enseignement scolaire (MEN, 2011a), elle apparaît plus « applicationniste » que réflexive. Le nouveau programme de 2012 concernant cette discipline est celui « des maximes », c'est-à-dire d'un enseignement qui veut mettre en avant dans

²² Le programme de 2002 réclamait en effet ceci : « *Chaque année, deux "classiques" doivent être lus et au moins huit ouvrages appartenant à la bibliographie de littérature de jeunesse contemporaine.* » et « *Un livre par mois au moins devrait être considéré comme une base.* » (MEN, 2002, p. 72).

²³ Le programme de 2002 insistait bien sur ce point : les rencontres avec les œuvres « *permettent d'affermir la compréhension de textes complexes, sans pour autant s'enfermer dans des explications formelles difficilement accessibles à cet âge.* » (MEN, 2002, p. 72).

²⁴ IGEN : Inspection générale de l'Éducation nationale.

la classe de manière plutôt transmissive certaines phrases édifiantes, qui s'expliquent et se démontrent plutôt qu'elles ne se discutent (MEN, 2012, p. 30).

Les praticien-ne-s de philosophie pour enfants, professeur-e-s des écoles, doivent alors pour justifier leur pratique en classe plutôt se référer au texte du Socle commun de connaissances et de compétences défini en 2006 qui, lui, réclame des compétences sociales et civiques en totale concordance avec la pratique philosophique. On peut en effet y lire les compétences attendues pour les élèves suivantes :

« *Les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose :*

- *savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage ;*
- *savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité ; (...)*
- *savoir distinguer virtuel et réel ;*
- *savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes).* » (MEN, 2006, p. 22).

L'ensemble de ces capacités à acquérir décrivent bien, d'une part, ce qu'on peut attendre du développement de l'esprit critique à l'école et, d'autre part, s'accorde totalement à ce que vise également la pratique philosophique.

Finalement, la pratique philosophique à l'école avant 2015, et depuis 2002, est rendue possible par certains éléments des textes officiels (le document d'accompagnement « Littérature cycle 3 » de 2002, le programme de français et d'éducation civique de 2002, le Socle commun de connaissances et de compétences de 2006), mais il n'y a pas d'engagement institutionnel fort pour que cette pratique se développe. Bien argumentée par le/la praticien-ne, professeur-e des écoles, elle se légitime mais elle n'est en aucun cas attendue.

1-2 Le programme de 2015 : l'apparition de la Discussion à Visée Philosophique dans le programme d'Enseignement Moral et Civique

Nous allons montrer ici dans quel contexte la « discussion à visée philosophique » a pu apparaître dans les textes officiels de 2015 (MEN, 2015a) - cf. Annexe 1, en spécifiant d'emblée que c'est précisément ce dispositif qui y est mentionné, et non la pratique philosophique en général, ou même la discipline « philosophie », qui sont convoquées. Notons également que l'institution fixe aussi

une terminologie empruntée à Michel Tozzi et Jean-Charles Pettier en choisissant « discussion à visée philosophique » et non « débat philosophique » ou « discussion philosophique » ou encore « atelier de philosophie ». Nous allons aussi pouvoir constater de quels ordres sont les attentes institutionnelles vis-à-vis de ce dispositif spécifique.

1-2-1 Une présence nouvelle grâce aux nouvelles orientations de l'EMC

Officiellement, la « Discussion à Visée Philosophique » (DVP) a donc fait son entrée en France en 2015 dans le programme d'Enseignement Moral et Civique (EMC). Ce dispositif pédagogique a été choisi, identifié comme étant un moyen de mettre en œuvre ce programme qui vise, dans son ensemble, le développement du jugement critique.

Nous souhaitons ici mettre en parallèle, par une lecture fine, quelques éléments du programme, particulièrement en adéquation avec ce que représente la discussion à visée philosophique pour les chercheur-euse-s. Et nous voulons aussi indiquer les points de questionnement que nous avons rencontrés et qui nous semblent peut-être problématiques pour une mise en œuvre aisée et fidèle dans les classes, ceux-ci ayant déjà fait l'objet d'une publication de notre part, en collaboration avec notre directrice de thèse Cendrine Marro (Breton & Marro, 2018).

La « discussion à visée philosophique » ayant des formes diverses dans sa mise en pratique mais aussi dans ses objectifs, comme nous le verrons plus tard au chapitre 5, nous nous rapprocherons du texte de 2001 de Michel Tozzi, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, comme un point de repère possible, car fondateur selon nous, pour définir ce qu'elle est. Il nous faut en effet une référence stable pour essayer de décrypter dans le même temps les points de concordance avec le programme d'EMC de 2015.

Notre première interrogation, avant de passer aux points de concordance, sur l'inscription de la DVP dans ce programme est sa place. Une partie du programme s'intitule en effet : « *penser par soi-même et avec les autres* » (MEN, 2015a, p. 168). Les connaissances, capacités et attitudes visées sont « *prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue* » (MEN, 2015a, p. 168). Or ce n'est pourtant pas à cet endroit qu'est citée la discussion à visée philosophique.

Comment l'institution scolaire définit-elle alors la discussion à visée philosophique ? Ce n'est pas non plus dans le programme que nous trouvons la réponse. Il faut se référer à un autre document

officiel que le programme pour le savoir. Une fiche ressource méthodologique (MEN, 2015e) - cf. Annexe 2 - parue à son propos sur [éduscol](#)²⁵ la définit comme consistant à proposer régulièrement aux élèves de l'école primaire de participer à des débats qui ont pour thèmes des notions philosophiques : la tolérance, la différence, l'égalité, etc. Ces débats sont organisés de manière réglée, cadrée. Les élèves ont des rôles définis : secrétaire, distributeur-trice de parole, synthétiseur-trice, reformulateur-trice, discutant-e. Or ce point a bien été mis en valeur par Michel Tozzi dès 2001 quand il a décrit le courant « citoyenneté » de la pratique philosophique à l'école (2001, p. 22-24). L'enseignant-e anime de façon serrée les échanges. Elle/il est garant-e de l'argumentation des élèves, de la mise en lien des propos des un-e-s et des autres, de la précision des termes employés pour parvenir à une conceptualisation. L'enseignant-e ne cesse de re-questionner la question à l'origine du débat ou le thème initialement choisi pour faire émerger au sein des échanges une problématisation. Les opinions sont ainsi examinées (au sens de l'examen critique) au profit de l'élaboration minutieuse d'idées qui représentent des essais de réponses à la question débattue. Les travaux universitaires de Michel Tozzi sont nombreux. Ils sont parus sous forme d'ouvrages dont il est soit l'auteur, le coordonnateur, ou encore le directeur (2001, 2002a, 2002b, 2003, 2006, 2007, 2012a ; Tozzi & Etienne, 2004 ; Soulé, Tozzi et Bucheton, 2008 ; Simon & Tozzi, 2017). Cette production conséquente a été accompagnée également d'une forte diffusion d'articles, via notamment de nombreuses parutions dans les *Cahiers pédagogiques* ou via la revue en ligne *Diotime*²⁶ qui est dorénavant en accès libre. Il est ainsi l'un des principaux promoteurs en France de la DVP. Pourtant son travail n'est pas nécessairement connu de la communauté enseignante. Une fiche-ressource déjà citée ci-dessus (cf. Annexe 2) a dès lors été publiée afin de sensibiliser et outiller les enseignant-e-s. Cette ressource officielle du programme d'EMC définit ainsi le dispositif pédagogique qu'est la discussion à visée philosophique :

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

Dans l'ouvrage de Tozzi, on trouvait ceci : *« Il s'agit alors de « muscler » la réflexivité de la parole et des échanges. S'exprimer non seulement pour parler, mettre en mots un vécu, mais aussi dire ce*

²⁵ La fiche méthodologique « La discussion à visée philosophique ou oral réflexif » que l'on lisait sur [éduscol](#) et que l'on retrouve à cette adresse :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf

a été supprimée du site, à la suite de la parution des modifications du programme d'EMC en juillet 2018.

²⁶ Revue internationale de didactique de la philosophie dont Michel Tozzi est le rédacteur en chef : <http://www.educ-revues.fr/diotime/>

qu'on pense, mais tenter de penser ce qu'on dit. Argumenter non pour convaincre l'autre, au sens de l'amener sur sa propre position, et obtenir la majorité (« la vérité du nombre »), mais pour savoir si ce que l'on dit est vrai et chercher avec d'autres. Non plus prendre une décision, mais réfléchir sur une question, un problème à enjeu existentiel pour chaque participant, et non pragmatique à court terme. » (2001, p. 22). La définition institutionnelle se réfère donc largement à la définition qu'en avait faite Michel Tozzi, dès les débuts de son essai de théorisation de la pratique philosophique à l'école.

On notera aussi l'influence dans cette fiche ressource - dans les termes (« *rapport au monde, aux autres* ») et dans le propos - de la définition du psychanalyste Jacques Lévine de l'« atelier de philosophie pour enfants » appelé aussi « *atelier de réflexion sur la condition humaine* » (ARCH) (Lévine, 2008). Jacques Lévine représente un autre courant de la pratique philosophique à l'école en France né à la fin des années 1990, un courant d'orientation psychanalytique qui souhaite proposer aux enfants un lieu de dialogue et une réflexion sur les grands problèmes de la vie. Les enfants font l'expérience d'appartenir tous et toutes à l'aventure humaine, et c'est en cela que l'atelier de philosophie participe à la construction de l'identité de l'enfant. Cet atelier a un protocole propre (tour de parole sur une seule question, retrait complet de l'animateur-trice, temps court, enregistrement) qui se distingue de la DVP et qui n'est pas repris par la fiche ressource de l'éducation nationale.

La suite de la lecture de cette ressource décrit la démarche de la DVP par quatre objectifs d'apprentissage : examen des opinions, mise à jour d'un problème, argumentation, conceptualisation. On retrouve là encore la méthodologie avancée par Michel Tozzi, quand il décrit, dans chacun de ses ouvrages, l'apprentissage du philosopher par une matrice à trois volets : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation (notamment : 1999).

Nous pourrions en conclure que l'inscription de la « discussion à visée philosophique » dans le programme d'enseignement moral et civique aujourd'hui est un avantage pour son développement et sa diffusion dans les pratiques de classe de l'école élémentaire. Mais on peut également constater que tout comme le programme de 2002, le programme de 2015 rattache toujours la pratique philosophique via le dispositif de discussion à visée philosophique à une discipline, soit le français (« oral réflexif »), soit surtout cette fois-ci l'EMC. Partant de ce constat, on peut dès lors se demander s'il y a un réel nouvel engagement de l'institution pour la pratique philosophique à l'école aujourd'hui, du point de vue des textes officiels. Même si cette inscription de la DVP dans un programme relève certes d'une avancée, du point de vue de celles et ceux qui prônent l'introduction

de la pratique philosophique ou même de la discipline « philosophie » à l'école depuis de nombreuses années, il nous faut scruter ce qui intéresse particulièrement le programme d'EMC dans la discussion à visée philosophique en observant par exemple en face de quelles compétences la DVP est citée comme exemple de pratique pertinent en vue de leur développement.

Nous avons besoin ici de faire au préalable une distinction entre :

- « la philosophie » en tant que discipline scolaire, enseignée officiellement à partir de la classe terminale en France (le *Bulletin officiel n°25 du 19 juin 2003* décrit le programme d'enseignement de la philosophie en classe terminale des séries générales (MEN, 2003) et le *Bulletin officiel n°7 du 1^{er} septembre 2005* celui des séries technologiques (MEN, 2005) - cf. Annexe 5) ;
- « la pratique philosophique » qui correspond pour nous à l'ensemble des dispositifs pédagogiques mis en place auprès des jeunes élèves (avant la terminale) afin de les faire réfléchir de façon méthodique à des questions d'ordre philosophique ;
- et enfin « la discussion à visée philosophique » qui est l'un de ces dispositifs.

Ainsi ce n'est ni la philosophie en tant que discipline scolaire (qui resterait à définir pour de jeunes élèves d'école primaire puisque celle-ci n'a jamais existé) ni la pratique philosophique (qui a de multiples formes) dont il est question dans le programme de l'Enseignement Moral et Civique (EMC) de 2015 ; mais il s'agit en réalité et spécifiquement de la discussion à visée philosophique (DVP), et cela en tant qu'« exemples de pratiques » (cf. Annexe 1) permettant éventuellement de mettre en œuvre le programme. Puisqu'elle n'est citée qu'en tant qu'« exemple » et non en tant que contenu du programme, la DVP n'a pas le statut de dispositif obligatoire à l'école aujourd'hui. Elle reste au choix de l'enseignant-e et peut donc tout à fait ne pas être utilisée dans les classes.

Observons donc à quelles occasions la DVP est citée. Dans ce programme de 2015, la « discussion à visée philosophique » est citée six fois (trois fois au cycle 2 et trois fois au cycle 3) et quatre fiches-ressources ont été publiées sur le portail du ministère - sur les thèmes suivants : la différence, l'égalité filles/garçons, la liberté, le racisme. La DVP a pour la première fois une visibilité dans les textes officiels. Etablissons-en d'abord les raisons. Cela tient premièrement aux nouvelles démarches préconisées par l'EMC : l'EMC ne doit plus être considéré comme un enseignement de connaissances théoriques (l'accent était mis dans le précédent programme d'« instruction civique et morale » de 2008 sur les maximes morales devant être illustrés et expliqués par l'enseignant-e) mais doit être mis en œuvre par des pratiques concrètes qui rendent « vivant » ce programme. Cela signifie qu'il faut « faire vivre » aux classes le programme d'EMC, car une autre démarche est

préconisée que celle de la transmission : l'appropriation par l'expérimentation, la mise en situation. Ainsi considère-t-on que connaître les règles, savoir comment fonctionne une démocratie ne suffisent pas pour former le futur citoyen et la future citoyenne. Il faut pouvoir faire éprouver aux jeunes élèves la nécessité des valeurs mises en jeu dans cette vie réglée pour le vivre ensemble. La DVP – avec d'autres pratiques comme les dilemmes moraux, la méthode de clarification des valeurs, la technique des messages clairs, le conseil d'élèves, le débat réglé ou argumenté²⁷ - est citée pour développer le jugement moral de l'élève : elle permettrait de façon privilégiée de mettre l'élève en situation de juger moralement de situations.

A côté des démarches, il nous faut aussi nous intéresser aux finalités déclarées de ce programme et à ses principes généraux : « À l'écoute de chacun, il (l'enseignant-e) encourage l'autonomie, l'esprit critique et de coopération. » (MEN, 2015a, p. 162). Les objectifs visés du côté des élèves sont les suivants : « penser et agir par soi-même et avec les autres et pouvoir argumenter ses positions et ses choix (principe d'autonomie) » ; « reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie (principe de la coexistence des libertés) » et « construire du lien social et politique (principe de la communauté des citoyens). » (MEN, 2015a, p. 162). Dans la sous-partie du programme « Les finalités », on lit ceci : « Loin de l'imposition de dogmes ou de modèles de comportements, l'enseignement moral et civique vise à l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un esprit critique qui ont pour finalité le développement des dispositions permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale. » (MEN, 2015a, p. 163). Ces finalités et principes concordent en tous points avec le courant citoyenneté de la pratique philosophique décrit par Michel Tozzi (2001, p. 69-88) auquel lui-même appartient davantage aujourd'hui puisqu'il préfère, pour insister sur cette dimension sociale et civique, développer un dispositif appelé « discussion à visée démocratique et philosophique » (Tozzi, 2012b et 2017), parlant d' « éducation à une citoyenneté réflexive ». Ce que nous voulons dire ici, c'est que tout ce que souhaite le programme d'EMC pour les élèves, la discussion à visée philosophique le vise aussi. EMC et DVP se rejoignent sur l'ambition du développement de l'esprit critique des élèves.

L'EMC s'organise enfin autour de quatre dimensions : la sensibilité, le droit et la règle, le jugement et l'engagement. Les dimensions sensible, normative, cognitive et pratique définissent l'architecture du programme, cela signifie que des compétences à faire développer aux élèves sont listées pour chacune. La dimension du jugement est ainsi décrite : « Les élèves sont des sujets dont

²⁷ Le site éducol recensait et décrivait six démarches pour accompagner les enseignant-e-s dans la mise en œuvre du programme d'EMC.

l'autonomie ne peut être progressivement acquise que s'ils ont la capacité de veiller à la cohérence de leur pensée, à la portée de leurs paroles et à la responsabilité de leurs actions. Le développement du jugement moral, modulé selon les âges, fait appel de manière privilégiée aux capacités d'analyse, de discussion, d'échange, de confrontation des points de vue dans des situations problèmes. Il demande une attention particulière au travail du langage, dans toutes ses expressions écrites ou orales. » (MEN, 2015a, p. 165). Or la question philosophique en jeu dans une DVP constitue justement une vraie situation-problème qui réclame un échange collectif organisé pour construire un essai de réponse construit et se détachant le plus possible des préjugés, du prêt-à-penser ou des idées inculquées par position de domination.

Ainsi à la lecture des textes officiels (programme de l'éducation nationale et ressources institutionnelles), les points de concordance sont nombreux entre les objectifs dévolus à l'EMC et la démarche de la DVP, même si cette dernière n'est pas toujours citée là où on l'attendrait.

1-2-2 Une présence orientée, techniquement instrumentalisée

S'il y a bien résonance entre le programme d'Enseignement Moral et Civique et le dispositif de Discussion à Visée Philosophique, s'il y a bien légitimation institutionnelle de cette pratique philosophique par ce texte officiel définissant l'EMC, on peut aussi dire que l'EMC ne s'intéresse en réalité qu'à la partie émergée de la DVP, celle qui rend visible une co-construction en classe d'une réflexion argumentée dans un climat d'écoute et de respect. On pourrait imaginer avoir les mêmes visées avec un autre dispositif non philosophique : le débat interprétatif littéraire, les dilemmes moraux, le conseil d'élèves, le débat en histoire, etc.

Pour nous, cette situation provient de ce que les objectifs de l'EMC correspondent en réalité aux moyens de la DVP et non à sa finalité première qui est celle d'apprendre aux élèves à philosopher. Si « apprendre à philosopher » peut aujourd'hui se définir en termes de méthode, comme nous le verrons au chapitre 5, si la DVP attend un protocole précis (contenant certes des variantes), les travaux des chercheur-e-s ayant beaucoup travaillé en ce sens, on peut toutefois réclamer que cet apprentissage ait aussi un contenu spécifique. Outre la lecture qui vient d'être faite des finalités et des principes du programme de l'EMC, on peut observer maintenant ces moments précisément où la DVP est citée comme exemples de pratiques pour montrer que les propositions de contenu sont très minces. Pour les raisons évoquées au début de ce chapitre, nous n'analyserons que le cycle 3 encore une fois. Demandons-nous pour quels objets d'enseignement et quels thèmes la DVP est

convoquée. Quelles indications sont données aux enseignant-e-s ? Comment sont construites les ressources institutionnelles ?

Si la volonté de ce texte officiel était de promouvoir la DVP pour les compétences philosophiques qu'elle permet de développer, nous aurions en face de chaque contenu d'enseignement (on peut en comptabiliser 19 si on prend les grandes entrées, et 43 si on s'attache aux contenus détaillés) une proposition de DVP possible, ce qui est loin d'être le cas. Ainsi dans la partie intitulée « *La sensibilité : soi et les autres* », nous pourrions proposer des DVP sur l'amitié, l'amour, la croyance, autrui, la peur l'art, etc. ; là où ne nous est proposé qu'un seul thème de DVP. Dans la partie intitulée « *Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres* », on pourrait penser aux notions philosophiques suivantes : le droit, le devoir, la sanction, la morale, etc. Or nous ne trouvons que deux propositions. Dans la partie intitulée « *Le jugement : penser par soi-même et avec les autres* », nous pourrions penser aux thèmes de DVP suivants : les préjugés, les opinions, la vérité, les sciences, le bien et le mal, la justice, la liberté, l'égalité, l'Etat, etc. Or aucune DVP en particulier n'est proposée. Dans la partie « *L'engagement : agir individuellement et collectivement* », il en est de même alors que nous pouvons penser aux notions suivantes : la confiance, la promesse, la loyauté, l'entraide, la solidarité, la démocratie, la fraternité.

Au cycle 3, la DVP n'est donc citée que trois fois. On la rencontre pour deux dimensions sur quatre (les dimensions sensible et normative), alors qu'elle aurait pu, encore une fois, être présente pour toutes les dimensions, comme nous venons de l'illustrer. Dans la dimension sensible du programme (intitulée « *La sensibilité* »), en regard des connaissances, capacités et attitudes visées qui concernent le respect d'autrui et l'acceptation des différences, on préconise une « *discussion à visée philosophique sur le thème de la tolérance ou sur le thème de la moquerie* ». Dans la dimension normative du programme (intitulé « *Le droit et la règle* »), en face de la compétence visée « *Respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes* » est proposée une « *discussion à visée philosophique sur le handicap* ». Tout de suite après cette proposition est notée de façon succincte « *La loi sur le handicap de 2005* ». Et enfin toujours dans cette dimension normative, en regard de la compétence « *reconnaitre les principes et les valeurs de la République et de l'Union européenne* », on peut lire en exemple : « *discussion à visée philosophique sur les valeurs et les normes.* ». En revanche, dans la dimension cognitive intitulée « *le jugement : penser par soi-même et avec les autres* », là où justement on aurait pu attendre la DVP, comme nous l'avons déjà dit, il n'y est jamais fait référence. Il en est de même pour la dimension pratique.

Ainsi concernant les thèmes choisis pour les DVP, remarquons qu'ils appartiennent tous à la philosophie morale et politique. Ils touchent finalement les seules notions philosophiques suivantes : autrui, la tolérance, la différence, l'égalité, le bien et le mal, la loi. Tous les autres pans de la philosophie (métaphysique, esthétique, logique, épistémologie) sont occultés. Cela pourrait signifier que la réflexion philosophique organisée en DVP à l'école primaire sur d'autres thèmes que la morale ne serait pas encline à développer des compétences sociales et civiques ; ce qui resterait à discuter largement. Réfléchir collectivement et philosophiquement sur le beau, le langage, les mathématiques, le destin, la mort, n'est-ce pas développer son ouverture d'esprit et son esprit critique ? Ou cela peut aussi signifier que la DVP, mal comprise dans ses intentions, servirait l'éducation nationale à faire admettre aux élèves certaines valeurs. Et cela assignerait alors à la DVP un rôle moral plus qu'un rôle de développement de l'esprit critique.

La confusion sur le statut de ces discussions (philosophique ou morale ?) est aussi entretenue par le choix des thèmes. Les associations qui sont faites à chaque fois précisément entre le contenu à enseigner et la DVP mise en exemple semblent maladroites. Comment l'enseignant-e peut-il/elle mener une DVP sur le handicap, la moquerie, ou encore les valeurs alors que dans le même temps, elle/il doit, d'une part, enseigner un comportement normatif en classe : ne pas se moquer, tolérer ce qui est dit en classe, accueillir les personnes porteuses de handicap ; et d'autre part, transmettre des valeurs, en l'occurrence celles de la République ? Le programme tel quel, juxtaposant côte à côte ce qui serait à transmettre et ce qui serait à examiner sous un angle philosophique, ne permet justement pas le questionnement au cœur de DVP. Au final, dans le programme, l'enseignant-e n'a pas d'élément autre que méthodologique ou organisationnel (on lui décrit dans la fiche ressource déjà citée ce qu'est une DVP) pour savoir mener une DVP du point de vue du contenu. L'aide qu'il serait souhaitable d'apporter aux enseignant-e-s – après l'exposition des objectifs et de l'organisation de la DVP – consisterait à leur livrer des premiers éléments de réflexion sur la notion :

- éléments issus de l'histoire de la philosophie : quel(s) philosophe(s) s'est/ se sont intéressé(s) à la notion ? ;
- première problématique développée : liste de questions philosophiques déjà formulées et proposées autour de la notion,
- renvoi à des textes philosophiques à la fois majeurs (dits « classiques ») et transposables au niveau de la pensée de l'élève.

Il faudrait que la première aide apportée à l'enseignant-e du premier degré consiste à mettre en doute auprès de celui-ci la notion même à étudier, pour éviter l'absence de questionnement philosophique au moment de la discussion. Cette dernière risque en effet de tourner court après l'expression d'idées morales, les élèves sachant pertinemment qu'elles sont des attendus du point

de vue du comportement de la part de l'enseignant-e. Il faut être tolérant, il ne faut pas se moquer, il faut accepter l'élève porteur de handicap dans la classe, etc. Et l'enseignant-e fasse à cette vérité scolaire indéniable qu'elle/il partage risque de ne pas réussir à lancer le moindre questionnement auprès de ces élèves.

Pour le cycle 3, deux fiches ressources²⁸ ont été cependant créées en ce sens : une sur la liberté et les lois, l'autre sur le racisme et la résistance. Ces fiches livrent des indications de contenus en donnant quelques repères philosophiques aux enseignant-e-s sur ces notions puis en proposant une problématique philosophique précise. De telles indications plus systématiques permettent selon nous aux enseignant-e-s de réaliser leur DVP dans une perspective bien plus philosophique que moralisatrice. Ainsi, si nous reprenons les thèmes du handicap ou de la moquerie par exemple, qui sont cités comme pouvant être des thèmes de DVP mais sans fiche ressource associée, on peut penser que l'enseignant-e se retrouve désemparé-e : comment penser philosophiquement le handicap ? Comment également interroger philosophiquement la moquerie ? Le programme ne nous donnant aucune indication, et semant la confusion dans les rapprochements faits entre objets d'enseignement et exemples de DVP, nous pouvons penser que ce qui intéresse davantage ses concepteurs, c'est le message moral à transmettre autour de ces deux notions, plutôt qu'une véritable réflexion philosophique. Les enseignant-e-s vont être alors tentés de transmettre ce message plutôt que de mener un vrai questionnement philosophique auprès de leurs élèves. Les textes officiels attendraient de la DVP la mise en exergue finale – après être passé par un moment de « discussion » - des valeurs éducatives à transmettre. Or une DVP authentique, faisant le jeu du questionnement, prenant le risque par exemple de mener une « généalogie de la morale », pour reprendre la terminologie et la méthodologie nietzschéenne, peut, en fonction des supports, de l'enseignant-e, des élèves aussi, conclure sur un tout autre état des lieux. Une DVP peut aboutir à la construction d'une pensée réflexive a-morale ou très nuancée sur la morale.

Pour nous ici, qu'elle soit souhaitée ou non, qu'elle soit le fruit d'une idéologie ou d'une maladresse, une instrumentalisation de la discussion à visée philosophique a lieu au profit de l'enseignement moral et civique. La DVP, inscrite de cette manière dans le programme d'EMC, soit sporadiquement et confusément, peut être vidée de son sens dans la pratique.

²⁸ Liens de ces ressources qui avaient été mises en ligne sur le site éducol mais qui ne sont plus déposées sur ce dernier depuis juillet 2018 :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/24/4/Ress_emc_discussion_liberte-lois_464244.pdf et http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/24/7/Ress_emc_discussion_racisme_464247.pdf

Ainsi si la philosophie est aujourd'hui citée à l'école dans les programmes, c'est finalement toujours dans le cadre de la DVP, celle-ci ayant un statut d'exemple, qui la rend donc certes possible mais surtout qui ne l'élève pas au titre d'un attendu institutionnel. C'est aussi pour une autre finalité qu'elle-même : l'EMC. Dans ces conditions, on ne peut en déduire que l'institution mette en exergue particulièrement l'intérêt du philosophe en soi.

Chapitre 2 : La pratique philosophique à l'école vue par certains acteurs-trices de l'éducation nationale

Les acteurs-trices de l'éducation nationale missionné-e-s spécifiquement pour la mise en œuvre de l'enseignement de la philosophie pensent-ils/elles de même ?

Dans ce chapitre, nous exposerons le point de vue des inspecteurs-trices généraux-ales de l'éducation nationale (IGEN), notamment ceux du groupe philosophie, mais aussi celui d'inspecteurs-trices d'académie – inspecteurs-trices pédagogiques régionaux-ales (IA-IPR) et de professeurs de philosophie de la classe terminale. Ces acteurs-trices de l'éducation nationale ne se sont pas toujours prononcés sur le cas spécifique de la pratique philosophique à l'école, mais on peut connaître les arguments des un-e-s et des autres sur l'idée même d'une extension de l'enseignement de la philosophie en amont de la classe terminale à travers la lecture de deux rapports adressés au ministre de l'éducation nationale : « *Eclairages philosophiques en amont de la classe terminale* » (IGEN²⁹, 2013b) et « *L'enseignement de la philosophie en baccalauréat professionnel* » (IGEN & IGAENR³⁰, 2007) tous deux rédigés par des IGEN. Nous avons pu compléter le recueil de leurs opinions, et connaître également celles d'IA-IPR et de professeur-e-s de philosophie de classe terminale, en assistant à deux séminaires nationaux : l'un organisé sur le thème de la discussion à visée philosophique elle-même en février 2018, et l'autre portant sur les pratiques des professeur-e-s de philosophie de terminale en juin 2017.

2-1 Le point de vue des inspecteurs-trices généraux-ales de l'éducation nationale sur l'enseignement de la philosophie avant la classe terminale : une « pluralisation » possible de la philosophie

Le point de vue des IGEN du groupe Philosophie est à prendre en compte dans la mesure où il s'agit d'un corps placé sous l'autorité directe du ministre de l'éducation nationale. Composée de quatorze groupes disciplinaires et de spécialité, l'inspection générale de l'éducation nationale assure une mission permanente de contrôle, d'étude, d'information, de conseil et d'évaluation. Les IGEN accompagnent la réflexion didactique et pédagogique des corps d'inspection exerçant en académie et construisent avec eux une réflexion prospective sur les évolutions de l'enseignement. Ainsi leur avis sur une expérimentation est-il précieux car il peut être déterminant sur les aménagements futurs d'un programme, d'une réforme scolaire.

²⁹ IGEN : Inspection générale de l'Éducation nationale.

³⁰ IGAENR : Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.

Pour connaître le point de vue d'IGEN du groupe « philosophie », nous pouvons d'abord nous référer à un rapport écrit en juillet 2013 sous l'intitulé « *Éclairages philosophiques en amont de la classe terminale* » (IGEN, 2013b). Il s'agit dans ce rapport d'évaluer la pertinence d'une expérimentation qui a eu lieu dans les classes de première et de seconde du lycée général en 2011/2012, suite à l'appel à projets intitulé « *Philosophie au lycée avant la classe terminale* » paru au Bulletin Officiel (MEN, 2011b). Elle a concerné 286 lycées français.

Ce rapport nous apprend non seulement ce que l'institution dédiée au second degré pense de la pratique philosophique avant la classe terminale, mais par ses jugements il nous éclaire aussi sur ce qui est entendu par cette même institution par « enseignement philosophique », ce qui nous servira en troisième partie pour construire notre protocole à l'école. Notons dès à présent que ce n'est pas le terme « enseignement philosophique » qui est employé mais celui, plus modeste, d'« éclairages philosophiques ».

Avant d'examiner les conclusions de ce rapport, soulignons que cette expérimentation qui a vu le jour en 2011 s'est faite en recourant à des pratiques interdisciplinaires. L'autonomie de la philosophie, tout comme à l'école dans les textes officiels de l'enseignement moral et civique, n'est pas envisagée. Notons aussi que le questionnement des IGEN, avant toute exposition de résultats, est de grande ampleur, car pour eux parler d'une telle expérimentation c'est forcément interroger la discipline dans son ensemble : « *La philosophie doit-elle parler de tout et à tous ?* » (IGEN 2013b, p. 1).

Donnons aussi quelques précisions sur le texte constitutif de ce rapport. Elaboré sur une vingtaine de pages, il est adressé à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale en juillet 2013. Il s'articule en trois parties. La première décrit le contexte de l'expérimentation ; la seconde développe cette dernière. Enfin un bilan est rédigé et est qualifié de « *satisfaisant* ».

Dans sa première partie, le rapport rappelle donc les travaux du groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (GREPH) dans les années 1970-1980 qui militait pour l'extension de la philosophie à des classes en amont de la terminale au motif que la philosophie serait une aspiration naturelle et légitime des élèves à laquelle il fallait répondre sous une forme adaptée à leur jeune âge. Le rapport rappelle aussi l'opposition vive d'alors des institutions chargées de cet enseignement en se référant à une rencontre ayant eu lieu entre les philosophes et professeurs de philosophie Jacques Derrida et Bernard Bourgeois – à l'initiative du GREPH – à la Société française

de philosophie le 24 novembre 1990. Cette séance a été retranscrite dans un *Bulletin de la Société française de philosophie* de janvier-mars 1991 sous le titre : « *Réflexion sur l'état actuel et les perspectives de l'enseignement de la philosophie en France* ». On y comprend que les motifs de l'opposition à son extension peuvent être résumés en trois arguments principaux :

- l'immaturation présumée des jeunes élèves ;
- la philosophie exigerait que « *tout se joue d'un seul coup* », son enseignement constituant ainsi en classe terminale une « *expérience révolutionnaire* » ;
- les modalités de sa mise en œuvre seraient loin d'être définies (*Bulletin de la Société française de philosophie*, 1991, p. 18).

Nous pouvons lire dans les propos de Bernard Bourgeois des arguments que nous avons déjà entendus lors du séminaire consacré à la Discussion à Visée Philosophique (cf. plus loin chapitre 2-3), soit vingt-huit ans plus tard. D'une part, son discours consiste à présenter l'extension de l'enseignement de la philosophie comme comportant un risque majeur : nier l'exigence qu'elle réclame ; mais encore il préconise de déplacer les efforts éducatifs vers une consolidation ou une extension des autres savoirs, en vue de mieux philosopher en fin de parcours, soit en terminale. Il préfère plutôt « *nourrir une formation pré-philosophique vigoureusement redressée* » (*Bulletin de la Société française de philosophie*, 1991, p. 26). Mieux vaut pour les opposants à l'extension accroître les autres contenus, la philosophie venant couronner les apprentissages.

Cette discussion semble avoir été extrêmement houleuse dans la mesure où depuis cette date il n'a plus jamais été question du côté de l'institution d'étendre l'enseignement de la philosophie. Ainsi, si nous faisons le calcul, pendant vingt-et-un ans (si nous prenons la date de 2011 qui marque le début du lancement de l'expérimentation faisant l'objet du rapport), cette « option de l'extension » n'a plus jamais été envisagée.

Le rapport (IGEN, 2013b) distingue ensuite cinq catégories de pratiques philosophiques qui sont qualifiées de « *sauvages* » par l'auteur du rapport (Paul Mathias, IGEN). Il intitule ainsi son paragraphe (IGEN, 2013b, p. 3). Ce qualificatif nous paraît péjoratif et l'on peut s'en étonner quand on sait que d'autres les qualifient d' « *innovantes* ». Nous comprenons à la lecture du rapport que sont dites « *sauvages* » toutes les pratiques non-institutionnelles, les pratiques considérées donc « *hors-programme* », voire illégitimes, qui expérimentent sous diverses formes la philosophie avec les jeunes, au sein du système scolaire. La première catégorie est très péjorativement présentée : elle regroupe des pratiques qui ne consisteraient qu'à « *s'exprimer par soi-même* » (mis entre guillemets dans le rapport, IGEN, 2013b, p. 3), sans contenu, et qui présupposeraient que les jeunes esprits sont « *par nature disposés à philosopher* » (IGEN, 2013b, p. 3). Bref, des pratiques qui sont

le fait d'idéalistes. Une deuxième catégorie concerne les pratiques qui, parce qu'elles ont pour objectif de présenter une histoire des idées, font appel à la philosophie dans le cadre de leçons, qui, elles, n'ont pas la visée de faire penser les élèves mais « *simplement* » d'exposer historiquement les idées philosophiques d'une époque. Le rapport avance immédiatement que ce deuxième type de pratique existe « *sans toutefois revendiquer pleinement le statut d'enseignement philosophique de la philosophie* » (IGEN, 2013b, p. 3). Il y a donc un enseignement non philosophique de la philosophie. Sont aussi répertoriées, dans une troisième catégorie, les pratiques des professeur-e-s de philosophie qui s'aventurent à utiliser des objets dits « *non-philosophiques* » (IGEN, 2013b, p. 3), tels que le cinéma. On doit ici comprendre sans doute qu'un texte de philosophe est à l'inverse « un objet philosophique ». Une quatrième catégorie s'applique aux professeur-e-s de seconde ou de première qui abordent des notions philosophiques ou des textes philosophiques. Dans cette description de cette quatrième catégorie, beaucoup plus valorisée par l'auteur du rapport, on lit que l'examen des notions est « *approfondi* », « *précis* » (IGEN, 2013b, p. 4). Enfin, la cinquième catégorie, celle qui aura aux yeux du rapport le plus de légitimité, est celle de l'interdisciplinarité : plusieurs professeur-e-s au sein de leur discipline (histoire, lettres, philosophie) travaillent ensemble pour apporter aux élèves un regard croisé sur une notion générale.

Le rapport définit dans sa deuxième partie les exigences de l'expérimentation dont elle rend compte, en commençant par donner les attendus en termes d'enseignement philosophique au sein de cette expérimentation :

« une approche des méthodes d'abstraction propres à la discipline « philosophie », une première inflexion philosophique dans l'exercice critique du jugement, une familiarisation avec les traditions de la philosophie et avec ses textes et la mise au jour d'un lien étroit entre ces traditions et la réalité effective qu'elles permettent d'éclairer ou de comprendre (la société, la science, les interactions humaines, etc.). » (IGEN, 2013b, p. 5).

C'est une définition de l'enseignement philosophique que l'on peut conserver pour inspirer les pratiques de l'école primaire, dans la mesure où un certain nombre d'acteurs-trices important-e-s³¹ s'est entendu pour la fixer à travers ces quatre objectifs. On peut d'ores-et-déjà dire que si les deux premiers de ces objectifs ont été largement investis pour l'école primaire : une approche par

³¹ Le groupe philosophie de l'inspection générale ainsi que des professeurs d'université : « *Autour du doyen Mark Sherringham et des inspecteurs généraux Jean-Yves Chateau et Paul Mathias, se sont réunis Denis Kambouchner, professeur à l'université de Paris I Panthéon-Sorbonne (également président, à l'époque, du jury de l'agrégation de philosophie) ; Claudine Tiercelin, professeur au Collège de France ; et Frédéric Worms, professeur à l'université de Lille 3 et à l'École normale supérieure de la rue d'Ulm.* » (IGEN, 2013b, p. 5).

l'abstraction, une volonté de développer le jugement critique de l'élève, les deux autres étroitement liés n'ont pas du tout été investis. La tradition philosophique est pour l'instant évacuée (il n'en est fait nullement référence dans les programmes de l'école primaire, par exemple), et ainsi la lecture de textes n'est pas envisagée ni son lien avec la réalité que côtoient les élèves.

Le rapport présente enfin « *une évaluation lucide* » (IGEN, 2013b, p. 12) de l'expérimentation qui prend en compte des réussites « *dignes d'éloge* » (IGEN, 2013b, p. 12), notamment les pratiques qui consistaient à proposer en première l'intervention du professeur de philosophie au sein d'une séquence en « sciences de l'ingénieur », ou en seconde l'intervention du professeur de philosophie au sein d'une séquence en « littérature et société », ou encore, en première, l'intervention du professeur de philosophie au sein d'une séquence en histoire. Nous pouvons donc noter que ce qui est privilégié là ce sont des moments d'introduction de l'enseignement philosophique au sein de séquences pédagogiques appartenant à d'autres disciplines (interdisciplinarité), et cela par le/la professeur de philosophie lui/elle-même. Remarquons ici qu'il n'a pas été question dans cette expérimentation de proposer aux enseignant-e-s des autres disciplines de prendre en charge l'enseignement philosophique, même si celui-ci devait être ponctuel.

Ce rapport met aussi en avant des échecs dans cette expérimentation. Ils ont pu être établis par le constat d'un manque d'enthousiasme des élèves ou par l'insatisfaction déclarée des professeur-e-s, quand les interventions des professeur-e-s de philosophie, par exemple, étaient juxtaposées simplement à celles des professeur-e-s des autres disciplines. La mise en lien, la collaboration des disciplines n'ont pu alors être perçues par les élèves ; ce qui a fait perdre tout son sens à l'introduction de la philosophie.

Forts de ces constats, les IGEN se positionnent en conclusion de ce rapport. S'ils mettent en garde contre un enseignement qui confondrait philosophie et culture générale, les IGEN concluent :

« il n'y a pas d'incompatibilité majeure et substantielle entre des éclairages que peut apporter la discipline « philosophie » et des élèves qui n'ont pas atteint le degré de maturité supposé devoir être le leur une fois arrivés en classe terminale. Bien au contraire, l'intérêt que ces derniers ont, le plus souvent, manifesté pour les interventions dont ils bénéficiaient dans le cadre de l'expérimentation, donne à penser que, convenablement ajusté à leurs attentes en même temps qu'à ses propres exigences disciplinaires, un travail de la discipline « philosophie » en amont de la terminale constitue un objectif pédagogique pertinent. » (IGEN, 2013b, p. 18).

Bien conscients que ce rapport concerne les classes de seconde et de première, et donc le second degré de l'enseignement et non le premier, il nous semble quand même précieux de garder cette idée d'ajustement – présent ici - en vue de proposer une pratique philosophique à l'école qui intègre la tradition philosophique via ses textes. La voie de l'extension est possible pour nous par le biais de l'ajustement : on peut introduire une pratique philosophique à l'école qui se rapproche de la discipline philosophie en y introduisant la lecture « ajustée » de textes « ajustés ». Cela signifie qu'il faudrait réécrire les textes authentiques des philosophes pour les jeunes élèves (« des textes ajustés »). Il faudrait aussi que cette lecture faite en classe soit comprise dans un dispositif dans lequel de jeunes élèves seraient partie prenante (« lecture ajustée »). Un pas a été fait avec cette expérimentation institutionnelle pour rendre cet enseignement philosophique compatible, dans certaines conditions et avec certaines exigences, avec l'enseignement de terminale. Ne peut-on pas prolonger encore ce pas ? La « pluralisation » (IGEN, 2013b, p. 19) de la philosophie, entendue comme la capacité que peut avoir cette discipline à « prendre en charge une diversité de conditions de culture, de savoirs et de compétences scolaires » (IGEN, 2013b, p. 19) étant actée dans ce rapport, ne peut-on pas espérer qu'elle concerne aussi la pratique philosophique à l'école primaire ?

2-2 Le point de vue des inspecteurs-trices généraux-ales sur l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement professionnel : une « extension » possible et juste de la philosophie

Il peut paraître curieux de se rapporter à une expérimentation d'enseignement de la philosophie qui a eu lieu en 2006 dans l'académie de Reims dans les lycées professionnels en classe terminale pour recueillir une nouvelle fois le point de vue des IGEN. Or il nous paraît au contraire intéressant de mettre en parallèle ces deux univers scolaire : premier degré et enseignement professionnel. En effet, d'une part, on peut noter que ce sont deux mondes où l'enseignement philosophique n'aurait *a priori* pas droit de cité selon les professeur-e-s de philosophie les plus traditionnels (de lycée ou d'université). Ces derniers arguent du fait que les élèves, soit parce qu'ils sont trop jeunes – à l'école primaire -, soit parce qu'ils sont les plus démunis face à certaines compétences intellectuelles ou langagières – au lycée professionnel – ne seraient pas en mesure de recevoir un tel enseignement. A noter que s'il est vrai que beaucoup de lycéen-ne-s sont orienté-e-s vers la voie professionnelle en raison de leurs résultats scolaires jugés insuffisants dans les matières enseignées, penser que ces jeunes, intéressés par la voie professionnelle ou étant seulement en marge de la voie générale, ne puissent pas penser philosophiquement relève du préjugé : non seulement parce que ces jeunes peuvent évidemment détenir des compétences intellectuelles, mais aussi parce que cette idée est conçue avant même qu'ils/elles aient été exposé-e-s une fois à la discipline. Ainsi jeunes de l'école

primaire et moins jeunes de la voie professionnelle auraient ceci de commun : une égalité face à une illégitimité à philosopher. Une égalité d'incompétence *a priori*.

D'autre part, il serait intéressant d'identifier les pratiques expérimentées en lycée professionnel pour savoir si la première sphère ne peut pas inspirer la seconde.

Ainsi si on expérimente l'enseignement de la philosophie dans les terminales professionnelles dans les années 2000, ce n'est pas dans une volonté initiale de dispenser la discipline en amont, pour savoir si une telle entreprise est possible (« extension et donc pluralisation » de l'enseignement sur différents niveaux de classe), comme dans l'expérience précédente, mais pour tenter de l'offrir à tous et toutes les futur-e-s bachelier-ière-s (« extension et donc pluralisation » des publics). En effet, le bac professionnel existant depuis 1985 et l'enseignement philosophique s'étant introduit progressivement entre 1973 et 1986 dans toutes les séries de la voie technologique (Foreaux, 2016), il était temps de s'interroger sur l'absence d'égalité du point de vue de la dispense de cet enseignement sur cette troisième série de baccalauréat. Le rapport « *L'enseignement de la philosophie en baccalauréat professionnel – Evaluation du dispositif mis en œuvre dans l'académie de Reims* » (IGEN & IGAENR, 2007) rédigé, suite à cette expérimentation, par des IGEN et sur une cinquantaine de pages présente d'abord les motivations de l'introduction de la philosophie dans la formation préparatoire au baccalauréat professionnel, puis décrit l'expérimentation ayant eu lieu dans l'académie de Reims en mettant en exergue des « *résultats prometteurs* » (IGEN & IGAENR, 2007, p. 21). Les dix dernières pages sont même consacrées à l'élucidation des conditions qui permettraient la pérennisation de l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel.

Notons tout d'abord que l'ambition culturelle, sans faire l'objet d'une partie du rapport, traverse celui-ci et que l'on comprend bien qu'elle est un enjeu crucial pour motiver l'expérimentation même. Relever dans ce rapport ces moments où la culture philosophique apparaît comme constitutive de l'enseignement philosophique nous permettra ensuite d'argumenter en sa faveur au chapitre 7 :

- « *Dans les arguments amenés au débat, la question de l'accès à la culture générale est centrale.* » (IGEN & IGAENR, 2007, p. 7). Est affirmée ici l'idée selon laquelle la culture philosophique fait partie de la culture générale d'un individu.
- Les professeurs de français ou d'histoire-géographie ont perçu l'effet bénéfique de l'introduction de l'enseignement philosophique chez leurs élèves : « *j'ai plus ressenti l'aspect « culture », je suis mieux comprise : des mots sont devenus des concepts, on sent*

que ça a été travaillé, discuté. On a atteint une autre dimension. » dit l'une d'entre eux/elles (IGEN & IGAENR, 2007, p. 28).

- D'autres enseignant-e-s ayant récupéré ces élèves en BTS trouvent une amélioration dans les épreuves écrites « à caractère culturel » (IGEN & IGAENR, 2007, p. 29).
- Une élève raconte que cet enseignement lui a beaucoup apporté personnellement et ajoute : « *Pour moi, cela m'a souvent aidée à m'imposer parce que l'on est capable de penser, de raisonner, mais aussi de ne pas passer pour une ignorante lorsqu'il est question de tel ou tel auteur ou citation.* » (IGEN & IGAENR, 2007, p. 30).
- Le rapport indique aussi que « *certains élèves disent leur intérêt pour la pensée des auteurs : parfois il peut s'agir d'étonnement, de révélation face à ce qu'ils ressentent comme une hardiesse qui bouleverse leurs propres opinions et introduit le doute en ce qu'ils pensaient comme étant établi.* » (IGEN & IGAENR, 2007, p. 34).
- Enfin le rapport conclut avec ce titre : « *L'enseignement de philosophie comme contribution à l'égalité des chances* » (IGEN & IGAENR, 2007, p. 48) puisque ce dernier apporte des avantages éducatifs, sociaux mais aussi culturels, et que l'on sait bien que la culture peut être un élément de différenciation vecteur d'inégalités quand celle-ci est lacunaire.

Les conclusions du rapport rédigé en 2007 par deux IGEN n'appartenant pas au « Groupe philosophie » pour évaluer cette expérimentation se révèlent donc extrêmement positives. Il relève que si les chefs d'établissement sont motivés par un tel enseignement pour leurs élèves de terminale professionnelle, c'est avant tout pour développer chez eux/elles des compétences sociales et civiques. Or le dispositif a été au-delà des espérances : « *l'enseignement de la philosophie offrait aux élèves bien plus que ces atouts supplémentaires pour l'intégration, la formation de citoyens responsables et éclairés, qu'il proposait un exercice exigeant et rigoureux de la pensée, sans concession, une discipline intellectuelle structurante, articulée à des connaissances précises.* » (IGEN & IGAENR, 2007, p.12).

On peut aussi lire : « *enseignants, inspecteurs, chercheurs se retrouvent dans le constat que l'enseignement de philosophie contribue à modifier indubitablement le rapport au savoir et au langage des élèves concernés, à installer (ou à développer) des attitudes face aux textes, aux concepts, aux autres, à l'exercice personnel de la pensée.* » (IGEN & IGAENR, 2007, p. 23).

Pour arriver à ce résultat, il faut scruter le savoir-faire et les propositions pédagogiques de ces professeur-e-s de philosophie expérimenté-e-s dans la seule voie générale ou technologique qui,

note également le rapport, ont constaté « *une évolution de leur pratique pédagogique dans les deux autres voies.* » (IGEN & IGAENR, 2007, p.12).

Ce qui paraît primordial dans cette expérimentation, c'est le fait que ce sont les pratiques du/de la professeur-e de philosophie qui évoluent par ce dispositif, et non les exigences intellectuelles propres à l'enseignement philosophique. Ces dernières ne sont pas jugées par les IGEN comme revues à la baisse, au contraire. Tout comme affirmé dans le rapport sur l'expérimentation en amont des classes de lycée général (IGEN, 2013b, p. 19) observée dans le paragraphe précédent, il n'existe pas selon les IGEN deux enseignements de la philosophie différenciés en fonction du public (un pour la voie générale et un autre pour la voie professionnelle), mais un seul et même enseignement qui subit, ou plus positivement, qui fait créer au/à la professeur-e, des ajustements tenant compte des publics sans dénaturer pour autant la discipline.

Bien que le but de ce rapport ne soit pas de scruter les pratiques innovantes dans le cadre de l'enseignement de la philosophie, y sont néanmoins indiqués des éléments novateurs dont il serait possible de s'inspirer pour la pratique philosophique à l'école primaire. D'abord, du côté des textes lus en classe – ce qui nous intéresse particulièrement - : « *Il s'agit le plus souvent d'extraits de textes courts, denses, parfois "préparés" par le professeur (sélections, soulignements des mots clés, définitions de vocabulaire, questions d'approche du texte, etc.) à la lecture desquels les élèves "rencontrent" Platon, Bergson, Descartes, Rousseau, Marx, Freud, Bataille, Lévi- Strauss, Thoreau, etc.* » (IGEN & IGAENR, 2007, p. 23).

Ainsi le/la professeur-e de philosophie en terminale professionnelle ne met pas de côté les philosophes et leurs textes mais ajuste ses supports pour que la culture philosophique puisse éclairer la pensée, susciter le questionnement, et puisse permettre l'élaboration conceptuelle. Il fait l'effort dans sa préparation et dans sa présentation aux élèves, de rendre accessibles aux élèves les textes difficiles et de rendre ceux-ci sensibles aux enjeux mis en avant dans ces textes par les philosophes.

Par ailleurs, le cours magistral étant abandonné, à côté de ces textes ardu, denses, abstraits mais choisis, raccourcis, étayés par le professeur, une pratique est valorisée : le « *dialogue contrôlé* » (IGEN & IGAENR, 2007, p. 24). Cette terminologie semble être propre au rapport car elle n'est pas à notre connaissance fréquemment utilisée dans la théorie pédagogique. Ce dialogue organisé autour des textes est décrit ainsi dans le rapport : « *le rôle du professeur est, bien entendu, déterminant : il se tient à juste distance entre explication, reformulation, comparaison, accompagnement dans le raisonnement, sans remettre en question la dynamique réflexive que le*

texte est censé susciter. » (IGEN & IGAENR, 2007, p. 24). Il est aussi décrit ainsi plus loin : « *le professeur dirige mais accompagne la réflexion commune, paraît ne pas imposer son point de vue et dans le même temps donne à voir le cheminement de sa propre réflexion, de son raisonnement.* » (IGEN & IGAENR, 2007, p. 32). Ce dialogue comporte donc des reformulations intermédiaires de la part du professeur, des courtes synthèses élaborées en commun, des exposés. Ainsi tant les activités proposées aux élèves que les actes d'enseignement convoqués lors du cours sont inventés pour faire en sorte que cet enseignement réussisse. Le rapport parle de « *richesse et de finesse des réactions et des représentations énoncées par les élèves très habilement canalisées et reformulées par le professeur* » (IGEN & IGAENR, 2007, p. 32). Il y a des ponts à faire ici avec les compétences du/de la professeur-e des écoles qui mène des discussions à visée philosophique. Il y a en effet, comme nous le verrons ultérieurement, des compétences semblables à mettre en œuvre pour enseigner la philosophie tant en primaire qu'avec des publics qui ne correspondent pas au moule normé de l'élève de terminale de lycée général. Les IGEN ont ces formules percutantes : « *le succès de l'entreprise dépend de la capacité de l'enseignant à entrer dans cette forme radicale de la relation pédagogique.* » (IGEN & IGAENR, 2007, p. 46) ou encore : l'enseignement de la philosophie pratiqué en lycée professionnel « *constitue sans doute l'une des formes les plus exigeantes de la relation pédagogique à laquelle un professeur de philosophie peut être confronté.* » (IGEN & IGAENR, 2007, p. 47). Cela signifie pour les IGEN que l'enseignant-e, devant mettre de côté cours magistral et prise de notes des élèves, ne pouvant également pas se référer aux éléments culturels habituels ou compter sur des lectures autonomes en dehors de la classe, entre davantage dans le dialogue avec les élèves. Or ce dialogue crée des attentes du côté des lycéens auquel le/la professeur-e de philosophie doit répondre. Cela impose alors à l'enseignant-e une authenticité (dans ses explicitations philosophiques et dans sa relation aux élèves) et une cohérence conceptuelle et argumentative de grande rigueur.

Le rapport conclut donc - après des observations de séances de classe et des entretiens menés auprès des enseignant-e-s de l'expérimentation – sur la pertinence de l'extension de l'enseignement de la philosophie à la voie professionnelle, et recommande même pour soutenir ses effets positifs la pluralisation de cet enseignement en souhaitant que cette extension concerne aussi la classe de première professionnelle. Les IGEN préconisent aussi une évaluation et une certification des acquis des élèves en philosophie dans le cadre du baccalauréat professionnel (IGEN & IGAENR, 2007, p. 44), ce qui peut apparaître comme la consécration totale de la reconnaissance de la pertinence de cet enseignement pour la voie professionnelle.

Malheureusement ce rapport ne sera pas suivi dans les faits ni au niveau académique ni au niveau national. On peut en lire les explications techniques et politiques à la fin du chapitre de Francis Foreaux consacré à cette même expérience rémoise dans l'ouvrage intitulé *Enseignement et pratiques de la philosophie*, dirigé par Brunot Poucet et Patrick Rayou (Foreaux, 2016, p. 161-175). Francis Foreaux, inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional de philosophie (IA-IPR) qui avait également suivi l'expérience de Reims auprès des IGEN auteurs du rapport, notait aussi ce fait important : les professeur-e-s de l'expérimentation « *n'ont pas produit une sous-philosophie, même si leur enseignement s'éloignait sensiblement de ce qu'ils avaient l'habitude de faire dans les autres classes.* » (Foreaux, 2016, p. 173). Il considérait suite à cette expérience qu'« *un enseignement ajusté (et non adapté) à ses destinataires n'est pas nécessairement synonyme d'une dénaturation de la philosophie, des approches diverses peuvent être complémentaires et de leur confrontation peut naître un bien.* » (Foreaux, 2016, p. 174).

Une analyse de cette expérience a également été proposée par Élisabeth Bautier (en collaboration avec Pierre-Yves Rochex en 2005 dans un rapport de recherche du Groupe de Formation par la Recherche intitulé « *Enseigner la philosophie en Lycée professionnel. Analyses. Expériences. Témoignages* »), chercheuse en sciences de l'éducation. Travaillant sur le rapport au savoir et à l'école et sur les inégalités et les processus différenciateurs à l'école, on comprend son intérêt pour l'expérimentation de Reims. Son thème de travail recoupe en effet pour nous les enjeux de cette dernière, dans la mesure où les élèves de lycée professionnel peuvent entretenir un rapport particulièrement difficile avec le langage, les savoirs ou la démarche scolaire et que les professeur-e-s qu'ont eu-e-s ces élèves peuvent même l'engendrer insidieusement ; ce qui crée des inégalités. Elle nous éclaire sur la « *méthode dialogique* » employée par les professeur-e-s de philosophie de l'expérimentation quand le rapport, lui, parlait de « *dialogue contrôlé* » (Bautier, 2005). Plus qu'une description de ce en quoi elle consiste, Élisabeth Bautier décrypte ses enjeux et ce qui s'y joue symboliquement pour l'élève en dénommant cette activité scolaire autrement. Ce qui est visé par cette méthode, selon elle, c'est la décentration de l'élève par rapport à lui-même vers un discours généralisable – il s'agit d'une « *secondarisation* » du monde vécu, effectuée grâce à la parole de l'élève, guidée par l'enseignant-e, intégrant à la fois le point de vue d'autrui et les idées extraites des textes philosophiques présentés. Élisabeth Bautier parle de ce processus en termes de « *tissage d'une pluralité de voix* » (Bautier, 2005, p. 49).

Nous retiendrons ce concept pour tenter cette expérience de tissage justement à l'école primaire entre le discours de l'enseignant-e, celui de l'élève, celui de la classe et le message du texte philosophique en jeu dans la séance.

Enfin, il nous faut retenir une dernière idée de ce rapport pour relativiser la réalité actuelle de l'enseignement de la philosophie en classe terminale des lycées généraux : « *Les professeurs qui enseignent dans la voie professionnelle reconnaissent tous que les difficultés qu'ils rencontrent ne sont pas de nature différente de celles qu'ils connaissent, de plus en plus, dans leurs classes d'enseignement général et surtout technologique. Elles sont simplement ici grossies, parfois très grossies, la voie professionnelle agissant comme une loupe.* » (Rochex, 2005, p. 39). Ainsi peut-on imaginer que les aménagements pédagogiques opérés dans la voie professionnelle peuvent convenir aux professeur-e-s de philosophie de terminale des voies générale et technologique qui rencontrent ces mêmes difficultés d'écoute, d'intérêt, d'abstraction, de lectures vis-à-vis de textes jugés trop ardu.

On pourrait penser que ce détour comparatif entre les trois voies du secondaire est inopportun dans une thèse portant sur le primaire, mais l'examen précis de ce que les professeur-e-s de philosophie aujourd'hui, ainsi que leurs supérieur-e-s hiérarchiques, entendent par « enseignement philosophique », les difficultés rencontrées par leur public jugé pourtant légitime et les parades pédagogiques inventées par les professeur-e-s eux/elles-mêmes, sont à la fois pour nous un fil conducteur et un miroir pour une pratique philosophique à l'école qui reste à construire, si l'on est dans l'optique d'y inclure la culture philosophique.

2-3 Le point de vue des professeur-e-s de terminales générale et technologique

Pour exposer le point de vue des professeur-e-s de philosophie de classe terminale, nous nous appuyons sur les premières journées académiques de séminaire des professeur-e-s de philosophie qui se sont déroulées en juin 2017³² et auxquelles nous avons pu assister. Organisées par deux IA-IPR à Paris, ces journées ont réuni une centaine de professeur-e-s venant de toute la France, enseignant soit dans les filières générales, soit dans les filières technologiques. L'objectif de ce séminaire était de créer un espace de réflexion sur le métier et de mettre au jour des pratiques plurielles qui acceptaient la contradiction. Son programme est détaillé dans l'Annexe 6.

Assister à ce séminaire nous a permis de repérer en outre ce que les professeur-e-s de philosophie partagent avec les enseignant-e-s du primaire du point de vue du questionnement de leur pratique :

³² Le lundi 12 juin et le mardi 13 juin 2017 au lycée Turgot à Paris. Ces journées académiques rassemblaient par exemple les académies d'Aix, Dijon, Montpellier, Créteil, Versailles, Nice. Pour le programme de ces deux journées, cf. Annexe 6.

leurs interrogations portent sur l'enseignement explicite, la lecture longue, les consignes d'écriture et l'étude des textes.

2-3-1 Un questionnement sur ce qu'est un professeur de philosophie

Il est à noter que si l'enseignement de philosophie existe en classe de terminale depuis 1866 (Poucet, 2016, p. 23), la définition même de ce que doit être un-e professeur-e de philosophie reste ouverte aujourd'hui puisque les professeur-e-s de philosophie eux/elles-mêmes se posent la question pour identifier leurs objectifs, leurs choix pédagogiques et leurs actions dans la classe. C'est ainsi que les journées académiques commencent par une conférence introductive sur ce en quoi consiste le métier de professeur de philosophie. Le conférencier, Gérard Bras, va dans son intervention considérer trois aspects du métier de professeur de philosophie permettant d'en cerner la définition. Pour lui, ce métier constitue en premier lieu un service public pour former l'être humain en tant que citoyen. Il forme à la liberté de penser, il forme l'esprit critique. Mais Gérard Bras constate tout de suite que le professeur de philosophie n'a pas le monopole sur cet objectif de formation. En second point, le conférencier nous dit que le professeur de philosophie enseigne l'art du problème, l'art de problématiser : « *il apprend à voir des problèmes là où tout le monde ne voit que des réponses.* » selon sa formule. Le professeur de philosophie apprend finalement à l'élève à « *s'orienter dans la pensée* » pour reprendre les termes de Kant (trad. 2006). Il s'agit de faire comprendre aux élèves que toute activité suscite une réflexion sur son sens. Or ce métier n'est pas exercé par un sujet dominant son groupe classe et séparé de lui mais bien par un sujet qui est en relation avec d'autres sujets par le biais de la relation pédagogique. C'est pourquoi si l'on peut dire que des élèves se trouvent transformés par l'enseignement de la philosophie, on peut aussi affirmer que cette pratique modifie le professeur de philosophie. Gérard Bras conclut son propos en évoquant les « *fêlures* », les tensions que peuvent rencontrer les professeur-e-s de philosophie dans leur exercice, eux qui disposent d'une culture dont beaucoup d'élèves sont démunis. Il se réfère alors à l'ouvrage de Chantal Jacquet : *Les transclasses*³³, pour inciter le/la professeur-e de philosophie d'avoir toujours en lui la vigilance de ne pas exercer son métier dans la reproduction sociale, c'est-à-dire sans croire à l'égalité des chances d'une part, et sans réflexion sur cet écart culturel entre lui et ses élèves d'autre part (Jacquet, 2014).

³³ Chantal Jacquet, maîtresse de conférences en philosophie à l'Université de Paris 1 Sorbonne, elle-même transclasse, questionne philosophiquement et sociologiquement le parcours des élèves – rares - de milieu défavorisé qui ont accédé plus tard à des professions prestigieuses qui leur ont fait rompre avec un milieu d'origine chargé de honte et fait pénétrer dans un autre milieu dont ils découvrent les codes à la fois avec envie et distance. Chantal Jacquet s'appuie sur sa propre expérience, mais aussi sur les écrits littéraires et sociologiques notamment d'Annie Ernaux et Didier Eribon. Chantal Jacquet a été une de mes professeur-e-s de philosophie quand j'étais étudiante à Paris 1.

Pour être honnêtes, durant ces deux jours d'écoute attentive du séminaire, nous n'avons pas relevé de propos militant sur la réduction de l'écart culturel enseignant-e-s /élèves, ni chez les professeur-e-s ni chez les inspecteur-trice-s. La volonté de démocratiser l'enseignement philosophique n'a pas été visible, ce qui ne signifie pas qu'elle n'existe pas. Ce qui était davantage présent, c'était le souci de réussir à enseigner (surtout dans le contexte de classes qui ne sont pas à l'écoute) et de confronter des pratiques nouvelles avec leur compatibilité ou non avec ce que doit être le professeur de philosophie ou ce que doit comporter obligatoirement l'enseignement de la philosophie. Voici quelques interrogations pédagogiques littérales que nous avons pu prendre en notes lors ce séminaire : « *Comment tenir l'attention des élèves nommés par Rochex*³⁴ « *les nouveaux lycéens* » ? »³⁵ ; « *Comment leur faire obtenir le bac ?* » ; « *Faut-il ou non faire de l'histoire de la philosophie ?* » ; « *N'y a-t-il pas une contradiction entre le projet de formation philosophique et l'attente institutionnelle que représente le baccalauréat ?* » ; « *Peut-on penser d'autres modèles didactiques que celui en vigueur en France ?* ». Nous avons ainsi pu comprendre que les dilemmes professionnels étaient assez présents. A plusieurs reprises, nous avons pu aussi saisir par quelques remarques que la panacée pour un certifié ou un agrégé c'est d'enseigner aux classes de terminale littéraire ou aux classes préparatoires aux grandes écoles ; celles et ceux qui enseignent aux terminales ES ou S ou encore en lycée professionnel, étant considéré-e-s comme n'ayant pas de chance. Ce dernier constat vient corroborer le fait que la démocratisation de la discipline n'apparaisse pas pour le/la professeur-e- de philosophie l'enjeu principal de sa mission.

2-3-2 Les problèmes rencontrés avec la lecture des textes

On reproche souvent à la pratique de la philosophie pour enfants de ne pas être légitime en raison de l'âge des élèves et de leur incapacité à comprendre les textes de Kant, Hegel, Platon, etc. Il a été surprenant de constater, durant ce séminaire, la récurrence des propos faisant état des difficultés rencontrées par les professeur-e-s de philosophie avec leurs élèves concernant précisément la compréhension de textes. Etant plus âgés et disposant par cet âge avancé d'une légitimité à recevoir un enseignement philosophique, ils devraient être à même, grâce à l'accompagnement adéquat de l'enseignant-e, de lire et comprendre ces textes. Or non seulement selon les professeur-e-s, leurs élèves ont du mal avec la lecture des textes philosophiques : textes longs (œuvres complètes) et textes courts (extraits d'œuvres), mais encore elles/ils n'ont nulle envie de lire. Ainsi la motivation

³⁴ Les « *nouveaux lycéens* » définis selon Bautier et Rochex (1998) sont des lycéens qui avant la massification de l'enseignement secondaire ne seraient pas entrés au lycée, compte tenu de leurs résultats ou de leur milieu d'origine.

³⁵ La professeure de philosophie qui pose cette question fit d'ailleurs un amalgame lourd de sens entre « *nouveau lycéen* » en citant Rochex et « lycéen qui n'a pas pour critères le travail et l'effort. » selon son propos.

et la compréhension sont-elles en question y compris en classe terminale dans l'enseignement de la philosophie quand il s'agit des textes philosophiques.

La problématique d'un atelier a porté précisément sur cette question de la lecture philosophique, l'IA-IPR interrogeant en préambule : « *Comment aider les élèves à faire une expérience de lecture dans la classe ?* ». Les pistes avancées ont été les suivantes : mettre en lumière les difficultés du texte, organiser le rythme et la temporalité de la lecture du texte court en se demandant à quel moment lire, où (dans la classe ou en amont ?), sous quelle modalité : seul, à plusieurs ou en groupe ?, bref organiser une lecture longue d'un texte court, lier cette lecture de texte court à un travail d'écriture, faire choisir les textes aux élèves selon des degrés de difficultés affichés. Pour la lecture longue, il a été question de découpage, de résumé, de moments expliqués par un élève désigné, d'écriture libre à partir d'elle, de choix des questions par l'élève, du choix même de l'œuvre parmi trois niveaux de difficulté. On peut noter ici la créativité pédagogique des enseignant-e-s pour surmonter les difficultés et ne pas abandonner le texte philosophique.

De cet ensemble de propos, nous retiendrons deux éléments :

- 1) le professeur de philosophie pour atteindre son public fait preuve d'inventivité pédagogique autour de la pratique de la lecture du texte philosophique en classe ; nous gardons en tête les pistes citées ci-dessus pour identifier quels éléments seraient compatibles pour le primaire, en vue d'introduire ces textes philosophiques dans la pratique philosophique à l'école.
- 2) toute cette inventivité fait totalement écho à la didactique de la littérature qui depuis les années 1990 a travaillé à faire face au manque de désir de lire des jeunes et à leur éventuelle mécompréhension du texte littéraire ; didactique littéraire qui a compris, avant la didactique de la philosophie, qu'il fallait accompagner la lecture d'un étayage, d'un projet (« de lecteur ») et de moments d'écriture.

2-3-3 Les problèmes rencontrés avec la dissertation

Là encore si l'on écoute les professeur-e-s de philosophie, et si on met en parallèle l'argument qui s'opposerait à la pratique philosophique à l'école sous prétexte que l'élève de primaire ne peut disserte, on ne peut être que frappé par l'idée souvent avancée durant ce séminaire que les élèves ont beaucoup de mal avec l'écrit (un professeur parle du « *rempart de l'écrit* »), et que la dissertation est d'une réelle difficulté pour les élèves de terminale (un autre dit : « *dans les copies,*

les élèves n'ont rien à dire »). Les professeur-e-s leur reprochent au mieux de réciter ou d'exprimer des lieux communs.

Les parades pédagogiques inventées par les professeur-e-s de philosophie sont là aussi à retenir. Il s'agit surtout d'amener les élèves à produire un écrit, plus que de leur faire produire pour l'instant une dissertation : la mise en projet de cet écrit, l'écriture sur soi, l'écriture de pastiches, l'écriture régulière, l'écriture de lettres, de plaidoiries, de procès, de réquisitoires sont avancées pour que les élèves arrivent ensuite à dissertar dans l'année.

2-3-4 La place des connaissances dans l'enseignement de la philosophie

Durant ces journées académiques, les connaissances philosophiques ne semblent pas prioritaires pour les professeurs de philosophie. Ils/elles sont opposé-e-s à ce que leur discipline soit une simple doxographie, c'est-à-dire une juxtaposition historique des idées des philosophes, même s'ils/elles n'envisagent jamais d'enseigner sans les philosophes et leurs textes. Les connaissances pourraient être une fin en soi comme dans les autres disciplines, et ils/elles ne renient pas l'intérêt de la connaissance pour la connaissance, mais les professeur-e-s de philosophie sont attaché-e-s plutôt à ce que ces connaissances soient mises au service d'une problématique. Ainsi si on lit un texte de Platon en classe, ce n'est pas pour en savoir plus sur Platon, ce n'est pas pour mieux comprendre sa doctrine. Passer par Platon et ses textes ou sa doctrine est un moyen pour penser philosophiquement une notion, une question, mais n'est pas une fin en soi.

Ceci entre par ailleurs en contradiction avec les contenus de formation proposés au/à la professeur-e de philosophie. Quand on observe un site académique de philosophie et que l'on lit le plan académique de formation, on trouve toujours des intitulés spécifiques à tel ou tel concept de philosophe, jamais d'intitulé propre à l'enseignement de la philosophie. Ainsi si l'on prend connaissance du programme de formation pour l'année 2017/2018 dans l'académie de Versailles (cf. Annexe 7), on y voit proposées des journées de formation sur *L'œil et l'esprit* de Merleau-Ponty, sur la théorie de l'évolution, ou sur le thème des sentiments ou de la tolérance, ou encore sur les questions : « *Peut-on faire de la nature un sujet de droit ?* » ou « *Peut-on justifier le mal ?* ». Ces notions théoriques sont raccrochées aux exercices scolaires auxquels les professeur-e-s doivent également former les élèves : dissertation, explication de textes. Elles sont aussi liées à l'exercice de la « leçon » qui en revanche n'est pas un exercice attendu d'un élève de terminale, mais celui de l'étudiant qui passe le CAPES ou l'agrégation de philosophie. Bref, on ne trouve pas de thématique pédagogique ou didactique. Qu'est-ce que ces plans de formation nous disent au fond ? Que pour progresser, pour être un meilleur professionnel, le/la professeur-e de philosophie doit en savoir

davantage sur Spinoza ou Kant. Le message nous paraît là contradictoire. D'un côté, l'élève de terminale ne doit pas viser les connaissances, ce n'est pas primordial, il doit surtout penser par lui-même, de l'autre on forme le/la professeur-e de philosophie non pas à enseigner la pensée par soi-même mais on continue à lui apporter des contenus théoriques en lui proposant par des conférences l'approfondissement de tel ou tel concept, de tel ou tel auteur. Par cette simple lecture, on constate donc que les moyens d'enseigner la philosophie ne sont pas interrogés : on ne forme pas les professeur-e-s de philosophie à partir d'une réflexion didactique. On les forme en consolidant leurs connaissances philosophiques, alors que ce ne sont pas elles qui seront ensuite au centre de la classe.

2-3-5 Les inventions pédagogiques, une démarcation par rapport à un modèle classique

Même si les inspecteur-trice-s tiennent à répéter pendant le séminaire qu'il n'existe pas de modèle didactique unique, les professeur-e-s savent qu'ils/elles ne peuvent échapper à la dissertation, ce qui induit visiblement déjà beaucoup la manière de mener leurs cours. Pour définir ce modèle dont il est parfois question lors de ces journées académiques, il faut se référer aux travaux de recherche de Brunot Poucet (1999, 2001, 2005a, 2005b, 2012, 2016), professeur en sciences de l'éducation, spécialiste de l'histoire de l'éducation, et notamment de l'enseignement de philosophie. A travers la démarcation de trois paradigmes (aristocratique jusque dans les années 1860, méritocratique jusqu'en 1960 et démocratique enfin) nous est retracée l'histoire des pratiques, contenus, finalités et normes qui fondent pendant un temps identifié cet enseignement. Or s'il y a bien des ruptures, persiste aussi dans les consciences une représentation de la figure du professeur de philosophie qui correspond aux paradigmes passés. Par exemple, nous avons pu déceler avec surprise durant ses journées (car dans le premier degré, cela n'est nullement jugé négativement d'emblée) qu'il fallait absolument que le/la professeur-e de philosophie soit l'auteur-trice de son cours³⁶. Or cette démarche est la résultante de l'image du professeur de philosophie qui doit dans le même temps être un philosophe. Cette image appartient au paradigme de la fin du 19^{ème} siècle et de la première moitié du 20^{ème} siècle, il s'agit du « *professeur de philosophie-philosophe* » (Poucet, 2016, p. 22) : le cours de celui-ci constitue une œuvre. Or la scolarisation de la philosophie implique non que le/la professeur-e de philosophie soit un philosophe, mais un passeur, un intermédiaire plutôt entre les philosophes et les élèves. Or si la finalité aujourd'hui est de former le jugement critique des élèves, le/la professeur-e apparaît davantage comme un-e éducateur-trice, cette figure étant déjà en jeu dans

³⁶ On pourrait en conclure alors que l'échange de pratiques en formation ou le travail en équipe en établissement qui consisterait à s'échanger les préparations ne sont pas pensables, du point de vue de leur inspection, pour les professeur-e-s de philosophie.

le paradigme précédent. Dans les pratiques, cela correspond au fait que « la leçon parlée »³⁷, qui consistait à penser devant l'élève en le questionnant parfois, est remplacée par un cours commenté à partir de textes. Ainsi du côté des pratiques, mais aussi du côté des finalités et des normes persiste une ambivalence entre le passé et le présent.

Cette ambivalence signifie aussi que les professeur-e-s de philosophie, ayant rencontré des difficultés avec des élèves dont l'écoute n'est pas gagnée d'avance et dont les résultats dépendent aussi de leur enseignement, et non plus seulement des capacités déterminées de l'élève, ont modifié le modèle classique intenable, défini prosaïquement par la démarche optimiste suivante : je fais cours (j'expose ma pensée, faisant appel à tel ou tel concept de philosophe) devant mes élèves. Ce cours à écouter et à prendre en notes est intrinsèquement modélisant, c'est par lui que les élèves comprennent ce qu'est la philosophie et c'est grâce à lui que les élèves sauront rédiger une dissertation de philosophie. Ce modèle consiste donc en un cours magistral dans lequel la pédagogie transmissive règne. La philosophie est à elle-même sa propre didactique. Contrairement à toutes les disciplines, selon cette démarche, la philosophie n'a pas à réfléchir à la transposition entre les savoirs savants et les savoirs enseignés. Le problème est que la transmission n'a pas lieu³⁸. Tout en restant dans le cadre (programme de notions, préparation à la dissertation et au commentaire de texte), les professeur-e-s ont donc été contraints d'inventer de nouvelles formes d'exercices. Les journées académiques nous ont montré leur foisonnement.

Notons que cette centaine de professeur-e-s présent-e-s sur ces deux journées académiques n'est pas tout à fait représentative de l'ensemble des professeur-e-s de philosophie, dans la mesure où ce sont les plus motivés qui sont venus, ce sont celles et ceux qui paraissent très engagé-e-s dans leur mission, ce sont celles et ceux qui avaient une expérience alternative à faire partager, ce sont celles et ceux qui enseignent tout en se questionnant. Les professeur-e-s se sont demandé, par exemple, comment travailler l'oral dans les séances. Ils/elles ont le souhait de valoriser pendant les heures de classe les élèves à l'aise à l'oral, ils veulent rendre participatif-ve-s à l'oral ces élèves qui sont en difficulté à l'écrit. Ils/elles inventent alors des exercices comme faire passer un-e élève à l'oral avec un-e autre, qui prend le rôle du contradicteur. L'une d'entre eux met en avant le fait que les élèves qui réussissent sont ceux qui font seuls les ponts entre le scolaire et le non-scolaire ; seuls, car ces ponts ne sont en réalité pas enseignés³⁹. Ainsi ce qui freine la réussite de l'école, dans son ensemble,

³⁷ Par opposition à la « leçon dictée » autrefois utilisée (19^{ème} siècle) qui ne faisait jamais appel à la participation de l'élève. Celui-ci était un récepteur passif qui copiait ce qu'on lui dictait.

³⁸ Ce sont les professeur-e-s enseignant en lycée professionnel qui semblent les plus convaincu-e-s de ce constat.

³⁹ La professeure de philosophie fait référence alors à Célestin Freinet pour valoriser les écrits et les oraux qui ont un véritable sens pour l'élève. Dans sa réflexion sur le lien non enseigné entre savoir scolaire et savoir non-scolaire, on peut davantage se référer aux travaux d'Élisabeth Bautier et de Patrick Rayou (2009).

ce sont les écrits ou les oraux par exemple qui n'ont de sens qu'en son sein. C'est pourquoi cette enseignante déclare : « *mon cours fonctionne en débat* ». Elle fait ensuite écrire à ses élèves une synthèse de ce débat. Elle propose des travaux pratiques philosophiques encadrés, des auto-évaluations sur les exercices produits, ce qui lui assure beaucoup plus de productions. Une autre professeure met les élèves « *en communauté de recherche* » (selon ses termes, empruntés, comme nous le verrons au chapitre 4 à Matthew Lipman), organise un colloque des philosophes⁴⁰ au cours de l'année. Leur souhait est de rendre les élèves maître-sse-s de leur discours et non en position d'imiter le/la maître-esse. Un autre professeur fait créer à ses élèves une page de blog de cours de philosophie. Un autre encore organise la rédaction d'une dissertation « à plusieurs mains ». Les professeur-e-s présent-e-s à l'atelier s'interrogent alors sur la posture du/de la professeur-e et sur le rapport de celui/celle-ci même à son cours dont il/elle est censé-e être l'auteur-trice. En bref, ils/elles cherchent à faire des élèves des acteurs-trices de leurs apprentissages⁴¹.

A côté de ces réflexions sur le rôle de l'activité de l'élève durant le cours, nous avons pu aussi écouter des discussions qui interrogeaient la place de la lecture philosophique. Un autre professeur témoigne de sa pratique : il investit un texte sous forme théâtrale pour engager ses élèves dans sa lecture et sa compréhension. Un autre propose de travailler les concepts avant la lecture. Le groupe de l'atelier s'interroge : « *comment se fait-il que le texte qui a pour nous la valeur d'une médiation est justement ce qui fait écran du côté de l'élève ?* ». Les professeur-e-s sont conscient-e-s du problème de l'endurance de la lecture. Tous témoignent du fait qu'ils/elles essaient de donner l'œuvre intégrale la plus courte et la plus accessible à lire aux élèves ; ce qui n'est pas sans poser le problème de l'identification toujours répétée des mêmes œuvres. Pour la lecture longue, des professeur-e-s réclament aux élèves une trace écrite : une prise de notes faite pas-à-pas. Pour comprendre tel texte, un autre professeur fait appel à une référence cinématographique.

Le discours auprès des élèves est aussi discuté dans les ateliers. Certains veulent convaincre leurs élèves de travailler en philosophie en montrant que l'effort à fournir est le même que celui attendu en mathématiques, mettant en avant que l'enjeu est de progresser. D'autres montrent l'intérêt d'un enseignement explicite, notamment sur les opérations intellectuelles qui permettent de penser. Un professeur expose même au groupe de l'atelier sa méthode de codage issue de la logique pour enseigner aux élèves à comprendre un concept, argumenter et produire un écrit logique. Un professeur renchérit : « *le professeur de philosophie n'est pas un magicien, il faut qu'on leur montre*

⁴⁰ Le « colloque des philosophes » est un dispositif inventé par le GFEN. Il consiste à préparer une rencontre entre des philosophes autour d'une question philosophique. Chaque philosophe est défendu par un groupe d'élèves qui dispose d'un corpus de textes du même auteur.

⁴¹ Ces professeur-e-s suivent en cela les théories constructivistes initiées par les travaux de Piaget et Vygotsky.

les trucs ». Pour que les élèves soient auteurs-trices de leur pensée, le/la professeur-e doit montrer comment on s’y prend pour penser et doit créer des situations dans lesquelles les élèves ont l’occasion de s’exercer. Il faut nommer les actes de penser pour que les élèves puissent les identifier et se les approprier ⁴².

Ce relevé de pratiques innovantes nous montre que les professeur-e-s de philosophie de ce séminaire font l’hypothèse d’une éducatibilité permanente de l’être humain, et donc de leur pouvoir d’action sur le progrès de leurs élèves. Ils arrivent à maintenir leur niveau d’exigence en prenant des voies détournées.

2-3-6 Leurs opinions sur la pratique philosophique à l’école

Dans leur majorité, on peut dire que les professeur-e-s de philosophie ne connaissent pas la pratique philosophique à l’école primaire, soit dans sa description soit dans son existence même. Ils/elles ne la connaissent pas au sens fort, puisqu’ils sont capables – comme nous allons le voir – d’avoir des préjugés sur elle -, au mieux en ont-ils/elles donc entendu parler. Mais dans les ateliers, et de manière anecdotique, certaines allusions ont été faites, et leur regard nous intéresse. Y a-t-il un frein de leur côté ? Ou au contraire, y a-t-il une ouverture possible, dans la mesure où leurs séances s’éloignent d’un modèle classique pour aller vers des pratiques alternatives ?

Michel Tozzi très populaire dans la diffusion de la DVP à l’école n’est cité par exemple que deux fois durant ces deux journées. Un professeur fait allusion à sa conception de ce qu’est philosopher, pour dire que sa description est lacunaire en ce qui concerne la production des idées : « *Comment fait-on produire des idées aux élèves ?* », demande-t-il. Un autre, le jour suivant, évoquera l’écueil d’un formalisme des procédures en citant à nouveau Tozzi qui, selon lui, a créé une mécanique coupée des contenus. Une autre encore, dans une intervention plus longue puisqu’elle avait la parole pour introduire un atelier, fait référence à Lipman, dont nous parlerons au chapitre 4, et court-circuite immédiatement le dispositif de DVP⁴³ en n’envisageant jamais qu’il pourrait constituer un autre modèle didactique pour l’enseignement de la philosophie, puisque ces discussions « *sont vides de contenu, on n’y entend que des lieux communs* » et elles n’ont finalement « *pas de caractère philosophique* ».

⁴² A noter toutefois une intervention d’un professeur qui s’oppose à cette explicitation du faire qui conviendrait selon lui seulement aux élèves scolaires. Or pour lui, le problème principal est le désintérêt des élèves pour la discipline.

⁴³ On voit là que la personne qui a la parole n’est pas réellement connaisseuse même si elle se place en position de juger puisque la DVP n’est pas un dispositif de Lipman, mais de Michel Tozzi. Les raccourcis sont de mise.

Une autre intervention a été celle d'un professeur qui signalait que les adolescent-e-s étant dans l'âge du conflit socio-cognitif⁴⁴, ils/elles aimaient le débat, et que les professeur-e-s devraient s'emparer de la DVP. Mais il conclut que cette pratique n'est pas du tout appropriée à l'âge des enfants qui eux « *n'ont pas l'âge du questionnement* ».

Une professeure a relaté *a contrario* l'expérience qu'elle avait faite en assistant à une DVP à l'école primaire en notant que les échanges entendus n'étaient pas des lieux communs, que la discussion était suscitée philosophiquement par l'enseignant avec beaucoup de méthode et de rigueur, qu'une différence était faite entre exemple et argument. Pour elle la DVP formalise les procédures du dialogue. Son intervention a tout de suite été reprise pour être nuancée voire rejetée par l'inspectrice présente dans l'atelier, s'empressant d'appeler à la méfiance quant à ce dispositif qui voudrait se qualifier de « philosophique ».

Enfin, nous nous sommes permise d'aller discuter quelques minutes de façon informelle avec l'une des inspectrices la première journée en me présentant tout simplement et en donnant mon thème de recherche : la pratique philosophique au cycle 3 avec lecture de textes philosophiques ajustés. Celle-ci a tout de suite été très réactive au fait que la philosophie puisse pénétrer l'école, d'abord en disant qu'il n'y avait pas de méthode à enseigner, que l'enseignement de la philosophie comportait plusieurs méthodes, ensuite en déclarant que « *les élèves de terminale risquaient d'être déçus* » s'ils l'avaient pratiquée avant sous d'autres formes – la pratique en amont fonctionnant comme « *un leurre* » -, que « *les élèves d'élémentaire étaient trop petits pour les textes* » alors qu' « *il faut des années pour acquérir des compétences philosophiques* ». Enfin me disant tour à tour soit « *on n'a pas le temps à l'école* », soit « *pourquoi au lieu d'utiliser les philosophes ne pas utiliser la littérature ?* », elle a pu également déclarer : « *il faudrait savoir quel impact a les DVP sur les élèves de Terminale* »⁴⁵, sous-entendue l'idée qu'une telle recherche expérimentale n'existant pas, le caractère positif de cette démarche n'étant pas démontré, mieux valait ne pas se lancer dans cette dernière.

⁴⁴ Quelle aurait la surprise de ce professeur s'il avait su que les enseignant-s-s du premier degré visent le conflit socio-cognitif dans leur classe pour faire construire certains savoirs, et cela parce que la recherche en sciences de l'éducation les y a engagés !

⁴⁵ Cela n'a pas forcément été facile d'entendre toutes ces idées, en plein travail de recherche, donc en plein doute moi-même sur notre sujet et notre problématique.

Pour clore ce retour fait sur ces journées académiques regroupant des professeur-e-s de philosophie désireux-ses de faire le point collégalement sur leur métier, nous souhaitons faire quelques remarques en tant que formatrice d'enseignant-e-s du premier degré :

- 1- Les professeur-e-s de philosophie ont fait preuve d'une remise en question remarquable de l'effectivité de leur mission et de leur action, en philosophant même sur certains des aspects de celles-ci (le texte, médiateur et écran à la fois ; l'écriture collaborative, moyen de mettre les élèves en activité de penser et remise en cause à la fois de la pensée par soi-même).
- 2- Ils/elles ont inventé face à la difficulté de leur mission des parades pédagogiques qui existent déjà dans le primaire, et bien des questions qui touchent à la compréhension en lecture, à la production d'écrit et à la motivation intrinsèque des élèves ont déjà été posées par les professionnels et les chercheurs travaillant dans/sur cette sphère scolaire en particulier.

2-4 Le point de vue des inspecteurs-trices généraux-ales sur la discussion à visée philosophique

Si la pluralisation et l'extension de l'enseignement de la philosophie sont légitimées au niveau institutionnel, c'est toujours dans le cadre et la temporalité du lycée. Qu'en est-il pour l'école primaire ? C'est à travers le positionnement des IGEN sur la discussion à visée philosophique que nous pouvons savoir ce que ce corps professionnel, corps supérieur hiérarchique des professeur-e-s, pense de l'introduction de la philosophie à l'école, donc dès le plus jeune âge.

Ne disposant pas de rapport officiel pour saisir ce point de vue, et surtout pour en connaître les arguments, qui – nous le rappelons - doivent nous servir à définir ce que pourrait être une pratique philosophique comprenant la culture philosophique à l'école, cet écrit reposera encore une fois sur la prise de notes faite à un séminaire ayant eu lieu en février 2018⁴⁶. Ce séminaire organisé par un Inspecteur Général du groupe Philosophie et un Inspecteur Général du groupe Etablissements et Vie Scolaire (EVS) avait pour intitulé « *Sens et pratiques de la discussion à visée philosophique* ». Il a rassemblé une cinquantaine de personnes venant de diverses académies. Il s'agissait très majoritairement de professeur-e-s de philosophie, d'IA-IPR de Lettres, Histoire et Philosophie, de quelques IEN du premier degré (très peu), de deux conseiller-ère-s pédagogiques et d'un professeur

⁴⁶ Une note de dix pages a finalement été rédigée bien ultérieurement à partir des interventions des deux IGEN, Franck Burbage et Paul Mathias, et au nom du groupe philosophie de l'IGEN. Elle s'intitule : « Note d'orientation relative à la « discussion à visée philosophique » (IGEN, 2018).

des écoles. Ce séminaire avait pour but de « professionnaliser les acteurs », c'est-à-dire de former les formateur-trice-s ou inspecteur-trice-s en vue de former ensuite « le terrain », c'est-à-dire les professeur-e-s. Il est déjà éclairant de constater que le public invité ne correspondait ni aux futurs professionnel-le-s qui allaient mettre en œuvre la DVP dans la classe (cette pratique dans le programme ne concernant que les cycles 2 et 3, on pouvait attendre quelques professeur-e-s des écoles et de collège, absent-e-s pourtant dans la salle), ni à celles et ceux qui ont la mission de former ces professionnel-le-s (IEN et CPC). L'Inspection Générale de l'Éducation Nationale premier degré n'était d'ailleurs pas présente, ni dans les différentes interventions ni dans la salle. Parmi les intervenant-e-s, nous avons donc quatre IGEN⁴⁷, deux IA-IPR, une IEN, deux maitresses de conférences, l'une en sciences de l'éducation et philosophie (Edwige Chirouter), l'autre en sciences du langage (Emmanuèle Auriac-Sluzarczyk) et deux professeur-e-s de philosophie de lycée. Le programme des interventions constitue l'Annexe 8.

Ainsi peut-on penser que ce séminaire loin d'avoir pour objectif de former les acteur-trice-s de l'éducation nationale à la DVP avait surtout pour but de porter un regard critique sur cette pratique se disant « philosophique » et ayant lieu non seulement ailleurs qu'au lycée (à l'école et au collège, en 6^{ème}), mais surtout sans l'aide des professeur-e-s de philosophie. Ce séminaire est arrivé dans le contexte que nous avons décrit au chapitre 1, c'est-à-dire celui de l'apparition du programme de l'EMC qui citait pour la première fois la DVP pour les cycles 2 et 3. Le programme de ce séminaire stipulait : « *la question est celle de la justification intellectuelle d'une pratique qui se tient par définition à distance des philosophes, de leurs ouvrages et de leur réflexion, et qui veut prendre sa source et s'incarner dans les interrogations, souvent intimes et tenues pour « naturelles », des élèves les plus jeunes. Quel sens donner, dès lors, au terme « philosophie » lorsqu'on parle de « discussion à visée philosophique » ?* » (cf. Annexe 8). Les premiers mots introductifs du séminaire ont précisé : « *il s'agit d'une recherche institutionnelle avec des interrogations et des problèmes* ». Ainsi les acteurs-trice-s institutionnels, placé-e-s au plus haut (les IGEN), cherchent à mettre en lumière les questions que pose (selon eux) la DVP, et l'obstacle premier semble bien être que ce dispositif prétende s'apparenter à la discipline philosophie dans son appellation, sans que jamais ses praticien-ne-s n'aient eu l'aval des spécialistes reconnus de l'enseignement philosophique (les IGEN du groupe philosophie justement). La *nota bene* de la page 1 de la note parue plusieurs mois plus tard suite à ce séminaire est en cela éloquente⁴⁸.

⁴⁷ Trois IGEN du groupe Philosophie et un du groupe EVS étaient présents. Ce dernier avait un positionnement qui se distinguait de ses confrères quant à la DVP. Il s'agit de Christophe Marsollier, auteur d'un ouvrage sur le sujet : « *La philosophie à l'école. Pour apprendre à vivre ensemble* » (2011).

⁴⁸ « *NB : le groupe de philosophie de l'inspection générale n'a dans les années récentes été ni consulté ni associé à qualité aux réflexions préparatoires à l'institution de l'enseignement « EMC » ou aux séminaires du PNF* »

Le séminaire a largement répondu à cette question, et peut-être à elle seule (alors que certains acteur-trice-s, même s'ils/elles étaient peu nombreux-ses, voulaient surtout savoir comment former à cette pratique plutôt qu'entendre sa remise en cause permanente). Les IGEN ayant largement le monopole des interventions, nous avons pu recueillir leurs arguments.

Il faut ainsi selon eux donner au mot « philosophie » dans « discussion à visée philosophique » un sens en réalité très faible, proche du sens commun, mais loin de la discipline. Il faut l'entendre de manière édulcorée ici. Les IGEN et IA-IPR montrent la vacuité des DVP et ne cessent d'y opposer le sérieux de leur discipline : « *La philosophie se choisit. C'est une rude épreuve. Pour l'enseigner, il faut avoir le fond intellectuel nécessaire.* ». La journée se finit par une déclaration solennelle des IGEN du groupe Philosophie : « *Nous sommes soucieux de la bonne tenue de l'enseignement dans ce pays. La philosophie, c'est dur, difficile, ça demande une discipline. On ne peut s'engager dans cette voie sans une longue préparation.* ». Toute la journée une ambiguïté a persisté : la philosophie est-elle trop difficile pour les professeur-e-s des écoles et de collège, ou pour les élèves seulement ?

Nous retiendrons pourtant de ces critiques acerbes deux arguments principaux⁴⁹ qui résonnent avec notre projet expérimental qui est celui de l'introduction de la lecture de textes philosophiques à l'école primaire et que nous exposerons dans la troisième partie :

- 1) Les IGEN et les IA-IPR de philosophie ne peuvent admettre que l'on fasse de la philosophie sans la culture philosophique, donc sans les textes. Mais encore une fois écartant sans doute d'emblée la possibilité d'ajuster ces textes pour les jeunes élèves, ils se positionnent surtout quant au/à la professeur-e, qui n'est pas professeur-e de philosophie : « *La philosophie est un savoir. Nous diffusons des savoirs. Il faut savoir pour diffuser un savoir.* », déclare un IGEN. La conclusion pratique de la journée sera donc celle –ci⁵⁰ : « *Rien n'oblige à la DVP. Ce n'est pas un impératif. Ne faites pas si vous n'êtes pas capables.* », et ensuite : « *Travaillez beaucoup et lancez-vous quand vous serez prêts. Faites appel à un professeur de philosophie pour vous aider. Nous sommes favorables aux binômes.* ». Sous cette

consacrés à cet enseignement. Il n'a pas davantage été consulté ou associé à la production des ressources relatives à la « discussion à visée philosophique » actuellement mises en ligne sur le portail Eduscol » (IGEN, 2018, p. 1)

⁴⁹ Car certains autres arguments sont la simple preuve de la non connaissance de ce qu'est une discussion à visée philosophique, s'étant construits sur la base d'une seule observation en classe et non sur une lecture scientifique.

⁵⁰ Il y en aura une autre en réalité mais déclamée avec moins de force et de vigueur : intégrer un moment réflexif dans toutes les autres disciplines. On rejoint ici l'idée que si la philosophie doit exister avant la terminale, c'est de façon rattachée aux savoirs disciplinaires. Mais c'est le mot « réflexif » qui est alors employé et non celui de « philosophique ». Un IGEN dira : « La réflexivité est la chose du monde la mieux partagée » pour parodier la formule de Descartes présente au début du *Discours de la méthode* (trad. 1953a) et pour dire en creux que la philosophie en revanche ne pouvait être attendue de tous et toutes.

déclaration aux faux airs de construction finale positive, nous entendons le rapport de domination d'un corps, celui des professeur-e-s de philosophie, sur un autre : tous les autres professeur-e-s. Et cette déclaration semble d'autant plus fausse que les personnes à qui elle devrait s'adresser (les professeur-e-s de collège d'autres disciplines et les professeur-e-s des écoles) sont très peu représentées dans la salle). Nous pouvons poser l'interrogation suivante : le/la professeur-e des écoles se forme-t-il/elle en mathématiques ou en français auprès d'un-e professeur-e du second degré pour enseigner les mathématiques et le français ? Celui/celle-ci dispose en réalité d'outils et de formations qui aident à cette transformation du savoir savant en savoir scolaire. Ne peut-on pas envisager la même chose pour la philosophie ?

- 2) Les IGEN et IA-IPR de philosophie répètent à plusieurs reprises que l'on demande trop à la philosophie et au/à la professeur-e de philosophie : « *On ne peut pas tout demander à un professeur de philosophie.* ». Que veulent-ils dire ? Ce sont en réalité les visées éducatives, celles concernant le développement de compétences sociales et civiques des élèves, que l'on attribue à la philosophie, par le biais de la DVP, qui interrogent les IGEN. Ce n'est pas la mission du/de la professeur-e de philosophie d'enseigner le vivre-ensemble, selon eux. Pour défendre leur idée, les IGEN n'évoque jamais l'idée qu'il puisse y avoir un lien entre le développement de l'esprit critique permis par l'apprentissage de la philosophie et l'éducation à la citoyenneté. Un IGEN soulève cette problématique : « *Sommes-nous sûrs que la philosophie conduise au respect des valeurs de la République ? Est-ce que la philosophie peut cela ? N'est-ce pas beaucoup lui demander ? Est-ce de la responsabilité des professeurs de philosophie ? La philosophie peut-elle d'ailleurs mettre en cohérence ces valeurs ?* » ; un autre IGEN de philosophie a cette formule moqueuse : « *Est-ce que la philosophie est faite pour que l'on s'aime en classe ?* ». Ainsi les compétences intellectuelles développées par l'enseignement de la philosophie ne garantissent-elles pas des compétences morales. Les IGEN nous disent qu'on ne peut avoir cette ambition pour l'enseignement de la philosophie. Il faut donc distinguer philosophie et éducation à la citoyenneté car l'une ne travaille pas nécessairement pour l'autre. C'est le courant « citoyenneté » de la DVP qui se trouve là interrogé, voire pleinement remis en cause car celui-ci a pour objectif premier de développer des compétences sociales et civiques (écoute, respect de l'autre, apprentissage de la démocratie). Nous le décrirons plus longuement au chapitre 5.

Enfin nous pouvons constater que les discours des différent-e-s acteur-trice-s de l'enseignement de la philosophie s'appuient sur des terminologies diverses pour argumenter. Ces discours assimilent ou parfois distinguent « enseigner la philosophie /sensibiliser à la philosophie », « être professeur-e de philosophie / être philosophe », ce qui crée de la confusion.

Chapitre 3 : La philosophie et les enfants selon les philosophes classiques

On peut écouter les cadres supérieurs de l'éducation nationale pour essayer de savoir ce qui pourrait être une pratique philosophique satisfaisante à l'école primaire, même si cela n'a pas de valeur scientifique. C'est tout de même le point de vue d'acteurs importants. On peut légitimement se demander aussi ce que les philosophes dits classiques pensent de ce qu'eux-mêmes ont bâti : la philosophie, rapportée aux enfants.

Sans prétendre être ici exhaustive sur toutes les conceptions philosophiques de ce qu'est l'enfance, il convient quand même d'interroger les quelques philosophes qui se sont prononcés sur l'enfant en tant qu'il serait capable ou non de recevoir un enseignement philosophique. Nous convoquerons ainsi Platon, Descartes, Rousseau, Epicure, Montaigne, Jaspers et Derrida. Ces philosophes ne sont pas nombreux. On trouve une confirmation de ce peu d'intérêt dans le fait que les mots « enfant » ou « enfance » soient absents par exemple de dictionnaires célèbres de vocabulaire philosophique (exemple : *Le Vocabulaire technique et critique de la philosophie* d'André Lalande (2010) qui a connu 18 éditions depuis les années 1920). En s'intéressant à d'autres textes philosophiques que ceux que nous allons convoquer dans ce chapitre, Laurent Bachler arrive au même constat que nous : « *A l'évidence, l'enfance ne fait pas partie des thèmes classiques de la philosophie. (...) Pourtant, loin d'être un point aveugle de la pensée philosophique, l'enfance est un thème présent à différents moments de la philosophie et chez différents auteurs.* » (Bachler, 2016, p. 48). Ces moments sont ponctuels, comme nous allons le voir.

Nous devons aussi considérer ce constat en perspective avec l'histoire des idées dans son ensemble : tout comme les hommes et les femmes des siècles précédents le 18^{ème} siècle – Jean Vial dans son ouvrage *Histoire de l'éducation* identifie l'époque de la Révolution française comme un point de rupture (1995, p. 51) -, les philosophes ne considèrent pas l'enfant comme une personne à part entière. Nous disposons en revanche de grands philosophes de l'éducation dès les débuts de l'histoire de la philosophie. Dans son ouvrage, *La philosophie de l'éducation*, Olivier Reboul nous montre que dès le *Protagoras* de Platon (trad. 1967), ainsi vers 390 avant JC, la question de l'éducation est une question philosophique (Reboul, 1984, p. 4). Mais en réalité c'est plus l'éducation que l'enfance qui est questionnée, et très peu de philosophes ont pensé à intégrer la philosophie à un programme éducatif par exemple. Ainsi ce n'est que de manière anecdotique que les philosophes se sont prononcés sur la possibilité même que les enfants puissent recevoir un enseignement philosophique.

3-1 Le point de vue de philosophes opposés à un rapprochement entre enfance et philosophie

Si les professeur-e-s de philosophie, les inspecteur-trice-s d'académie - inspecteur-trice-s pédagogiques régionaux/ales et les inspecteurs-trices généraux/ales émettent des réticences à la pratique philosophique avec de jeunes élèves, on peut imaginer que c'est parce qu'ils/elles sont sensibles aux idées de certains philosophes, même si ces références ne sont jamais citées dans leur argumentation.

3-1-1 Platon : le danger de l'errance engendrée par la dialectique

Si l'on remonte à Platon, par exemple, sa vision de l'enfance, et sa vision de la philosophie également, freinent tout enseignement philosophique dès le plus jeune âge. Pour Platon, l'enfant – mais aussi en vérité l'adolescent - n'a pas encore la maturité de raisonnement suffisante pour philosopher, et cela parce que ce philosophe a une définition particulière de ce qu'est l'exercice philosophique. Celui-ci consiste en effet à s'adonner à la dialectique, c'est-à-dire au dialogue que l'on peut tenir entre soi et soi-même en vue d'atteindre la connaissance, la vérité. Le dialecticien questionne et répond (*Cratyle*, 390c) (Platon, trad. 1967, p. 403). C'est un être humain qui, tout entier, est tendu par le désir de savoir. Le philosophe n'est ni le savant, ni le sage, il est celui qui désire atteindre la connaissance et la sagesse. Il se définit donc par un mode de vie particulier, et non par le statut d'un savoir spécifique. La dialectique est cette technique qui permet de connaître ce qui est. Elle se distingue de l'ignorance et de l'opinion ; elle est synonyme en réalité de philosophie. Pour cette activité, nous dit Platon, il faut avoir trente ans. La dialectique comporte en effet des dangers pour le jeune : elle vient contredire les principes de son éducation puisqu'elle consiste en l'examen notamment des valeurs et principes qui ont bâti le discours de ses éducateurs. Celui-ci ne dispose alors plus de règles pour sa conduite. Dans le septième livre de *La République* de Platon, on entend Socrate, dans son projet de décrire un programme éducatif idéal, déclarer ainsi à Glaucon, son disciple : « Afin de ne pas exposer à cette pitié tes hommes de trente ans, ne faut-il pas prendre toutes les précautions possibles avant de les appliquer à la dialectique ? (...) Or, n'est-ce pas une importante précaution de les empêcher de goûter à la dialectique tant qu'ils sont jeunes ? Tu as dû remarquer, je pense, que les adolescents, lorsqu'ils ont une fois goûté à la dialectique, en abusent et en font un jeu, qu'ils s'en servent pour contredire sans cesse » (Livre VII/538e-539e) (Platon, trad. 1966, p. 298). Ainsi les jeunes sont-ils grisés par le plaisir de réfuter, et non seulement ils mettent en danger leur éducation mais encore ils font courir à la philosophie même un risque important : « Après avoir maintes fois réfuté les autres, et été maintes fois réfutés eux-mêmes, ils en arrivent vite à ne plus rien croire du tout de ce qu'ils croyaient auparavant ; et

par là eux-mêmes et la philosophie tout entière se trouvent discrédités dans l'opinion publique. » (La République, Livre VII/538e-539e) (Platon, trad. 1966, p. 298). Henri-Irénée Marrou dans son ouvrage Histoire de l'éducation dans l'antiquité met en parallèle ces précautions et l'histoire même de la naissance de la philosophie. L'enjeu est en réalité de ne pas fourvoyer ces jeunes dans le sophisme que la philosophie s'est donnée pour mission de combattre : « là encore se fait jour le souci d'épargner à la vraie philosophie les accidents que l'imprudence sophistique avait provoqués. » (Marrou, 1981, p. 124). L'éducation idéale est celle qui permet d'éviter de produire des sophistes. Il faut donc être vieux pour philosopher, et cela dans le but également de ne pas mettre en danger la philosophie, selon Platon. Il est intéressant de comparer cette vision de l'âge du philosopher avec ce point de vue opposé, repris par Platon même dans un autre dialogue, Gorgias, dans lequel il fait parler Calliclès (personnage vraisemblablement inventé par Platon dans ses dialogues pour représenter les idées contraires à celles de Socrate) : « La philosophie, Socrate, est certainement pleine de charme, lorsqu'on s'y adonne modérément dans la jeunesse ; mais si l'on s'y attarde plus qu'il ne faut, c'est la ruine qui vous attend. Car, si bien doué qu'on soit quand on continue à philosopher jusqu'à un âge avancé on reste nécessairement neuf dans tout ce qu'il faut savoir, si l'on veut être un honnête homme et se faire une réputation. » (Gorgias, 484c-486d) (Platon, trad. 1967, p. 226). Pour Calliclès, quand on philosophe jeune, on fait preuve de liberté ; quand on philosophe vieux, on est risible : la philosophie rend enfantin à force d'être pratiquée. L'argument avancé par Calliclès est le même que celui de Socrate dans l'ouvrage précédent même s'il conduit à une idée adverse : la philosophie met celui qui s'y adonne, par le biais de la dialectique, dans un état d'ignorance. A force d'examiner, de réfuter, on ne sait plus. Mais pour Socrate, là où le vieux est capable d'examen critique sans défaillir (le seul savoir du philosophe est celui qu'il ne sait rien, mais c'est celui qui lui permet justement la dialectique), là où il est en mesure de convertir son âme, de la purifier des préjugés qu'il examine un à un, le jeune, lui, non pourvu de ce socle de sagesse indispensable, se fourvoie, se perd et finit par se conduire mal.

Enfin, la vision que Socrate a de l'enfant ou de l'adolescent interdit à celui-ci tout questionnement, et notamment tout examen des règles de conduite et des valeurs qui les sous-tendent, car il n'y a rien de pire que l'errance pour lui. Le jeune n'a donc pas la liberté de penser dans ces conditions. Rappelons qu'il s'agit là d'une vision de l'enfant qui date du cinquième siècle avant J-C. Le questionnement et l'esprit critique sont aujourd'hui recherchés au contraire chez l'enfant, en vue de son éducation et de son instruction. Les pédagogues mettent en avant les situations-problèmes, les chercheurs en psychologie et sciences de l'éducation ont montré que c'est le questionnement intériorisé qui engage les élèves cognitivement dans les démarches de compréhension et d'acquisition. Par exemple, pour que l'élève apprenne l'orthographe, on propose

des situations qui permettent à l'enfant de se questionner dans des dispositifs de « dictée réfléchie », car la visée c'est que l'élève écrive non pas en s'accommodant de ce qu'il croit savoir, mais en s'interrogeant sans cesse sur les formes choisies pour orthographier. Le maître doit alors enseigner « la vigilance orthographique ».

Enfin la définition que donne Socrate du philosophe, l'être humain qui désire apprendre, qui ne se prend ni pour un sage ni pour un savant mais qui se met en position de se questionner sur toute activité, pour atteindre après un long effort des savoirs stables sur celle-ci, pourrait correspondre à la définition que nous avons - nous aujourd'hui - davantage de l'élève que de l'adulte. Pour nous, l'enfant dans le cadre scolaire est cet élève en devenir qu'on met en position de se questionner, de répondre et de réfuter, en vue de construire son savoir. Finalement, chez Socrate - et Platon (puisque que ce dernier est son disciple et qu'il a mis en scène son maître dans les dialogues qu'il a écrits), c'est davantage selon nous la définition de ce qu'est un enfant ou un adolescent – un être qui doit disposer de règles de conduite, venues de l'extérieur, sûres - qui s'opposerait à ce que la pratique philosophique ait lieu à l'âge de l'école primaire, que sa définition de ce qu'est la philosophie.

La définition de la philosophie selon Platon nous semble compatible avec notre définition de l'élève aujourd'hui.

3-1-2 Descartes : l'imbrication définitionnelle entre enfance et préjugés

Définissant la philosophie comme l'entreprise qui commence par se débarrasser de tous les préjugés grâce au doute méthodique, Descartes voit dans l'enfance l'antithèse de ce qu'est la philosophie pour lui. Car l'enfant est justement cet être défini par son emprise avec les préjugés, ne serait-ce que par son rapport au corps et aux expériences sensibles sur lesquels porte essentiellement son attention. Rappelons que Descartes est le philosophe emblématique de la raison et que les jugements prenant appui sur le monde sensible sont pour lui certainement faux (puisque ce monde nous trompe souvent, les illusions d'optique y attestant). On constate aussi en creux qu'il conçoit l'enfant comme étant uniquement capable de jugements basés sur l'expérience sensorielle. Dans *Les principes de la philosophie* publiés en 1644, Descartes expose dans sa première partie, « *Des principes de la connaissance humaine* », ce qu'est sa philosophie, et c'est à cette occasion que nous pouvons lire de façon furtive – dans trois paragraphes précisément (1, 47, et 71) - ce qu'il entend de ce qu'est un enfant, puisque c'est en s'appuyant sur ce moment de l'âge de la vie qu'il construit par opposition sa définition de la philosophie. L'enfance c'est ainsi selon Descartes l'âge éloigné de la vérité, de la connaissance parce qu'enfermée dans le monde des apparences et des préjugés : « *Comme nous*

avons été enfants avant que d'être hommes, et que nous avons jugé tantôt bien et tantôt mal des choses qui se sont présentées à nos sens lorsque nous n'avions pas encore l'usage entier de notre raison, plusieurs jugements ainsi précipités nous empêchent de parvenir à la connaissance de la vérité, et nous préviennent de telle sorte qu'il n'y a point d'apparence que nous puissions nous en délivrer, si nous n'entreprenons de douter une fois en notre vie de toutes les choses où nous trouverons le moindre soupçon d'incertitude. » (Descartes, trad. 1953b, p. 571). Doubter de tout sera donc pour le philosophe la première règle de conduite - et le cogito (« *Je pense donc je suis* ») le premier principe. D'où vient que Descartes a besoin de définir l'enfance pour commencer sa philosophie ?

« *Pendant nos premières années, notre âme ou notre pensée était si fort offusquée du corps, qu'elle ne connaissait rien distinctement, bien qu'elle aperçut plusieurs choses assez clairement ; et parce qu'elle ne laissait pas de faire cependant une réflexion telle quelle sur les choses qui se présentaient, nous avons rempli notre mémoire de beaucoup de préjugés, dont nous n'entreprenons presque jamais de nous délivrer* » écrit Descartes (trad. 1953b, p. 591). L'enfant est donc celui qui ne distingue pas le corps et l'esprit : trop proche du corps et du monde de l'expérience sensible, il ne juge que grâce à cette partie de lui-même et ne songe pas à penser, c'est-à-dire dans un premier temps à douter. L'enfant juge donc mal, puisqu'il n'utilise pas de son entendement en faisant cette première distinction entre corps et esprit, entre choses claires et choses obscures, or ces séparations sont nécessaires pour penser et philosopher. Le problème de l'enfance c'est donc qu'il s'agit d'un temps où se construisent mille préjugés auxquels on croit « *au lieu de penser que nous avons fait ces jugements en un temps que nous n'étions pas capables de bien juger* » (Descartes, trad. 1953b, p. 607). En bref, nos erreurs de jugement sont dues à l'enfance. La fin de la première partie de son œuvre *Les Principes de la philosophie*, se conclut ainsi : « *nous nous délivrerons en premier lieu de nos préjugés, et ferons état de rejeter toutes les opinions que nous avons autrefois reçues en notre créance.* » (Descartes, trad. 1953b, p. 609). Philosopher consistera donc à tout réexaminer. Philosopher nous demande de faire table rase des jugements acquis selon une méthodologie trop peu rigoureuse (prenant appui sur les sens ou les dires des un-e-s et des autres). Ces passages ont un côté déculpabilisant pour l'être humain : si celui-ci est dans l'erreur, c'est à cause de l'enfance. On peut toutefois se demander si Descartes n'a pas un emploi métaphorique du mot « enfance » plus qu'il ne viendrait définir une période précise de la vie. Le monde de l'enfance ne désignerait-il pas plutôt l'être humain non encore décidé à philosopher ?

3-1-1 Rousseau : le long développement de la raison

Au livre II de *l'Emile ou de L'éducation* publié en 1762, Rousseau partage des siècles plus tard la vision de Platon : philosopher avec les enfants reviendrait à mal les éduquer. Raisonner avec les enfants, nous dit Rousseau, et vous obtiendrez des êtres corrompus. Si vous discutez de notions abstraites avec lui, il remettra en cause tout ce que vous lui direz, et notamment les ordres que vous lui donnerez. Pire, il sera capable d'acquiescer devant vous à l'énonciation de votre autorité et de faire autrement de façon dissimulée. Rousseau rejoint d'un autre côté Descartes en ce qu'il veut dans son projet d'éducation que l'on réserve à l'enfant l'univers du monde sensible, mais sans déprécier celui-ci. L'enfant est fait pour évoluer dans ce monde, et dans lui seul. Les représentations de l'enfant doivent se cantonner aux données sensibles : son mode de connaissance et de relation au monde doit être fondé sur la sensibilité. Descartes et Rousseau assimilent tous deux enfance et expérience sensible, l'un pour les critiquer ensemble en vue de philosopher, l'autre pour montrer leur juste association en vue d'exclure toute ambition de raisonner jeune. « *Raisonner avec les enfants était la grande maxime de Locke ; c'est la plus en vogue aujourd'hui (...) et pour moi je ne vois rien de plus sot que ces enfants avec qui l'on a tant raisonné. De toutes les facultés de l'homme, la raison, qui n'est, pour ainsi dire, qu'un composé de toutes les autres, est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard ; et c'est de celle-là qu'on veut se servir pour développer les premières !* » (Rousseau, trad. 1966, p. 106). Ainsi il y aurait une contradiction dans tout projet éducatif à commencer par ce qui est le plus difficile, à vouloir développer une attitude, une compétence que l'on ne peut viser qu'après l'acquisition d'autres : ce serait prendre la fin (former un être raisonnable) pour les moyens (user de la raison avec un enfant). Le monde moral, par opposition au monde sensible ou physique, est donc exclu du monde de l'enfance. Les notions morales ne seront introduites dans le projet éducatif de Rousseau qu'après l'âge de douze ans. L'éducation des sens est une introduction à l'éducation intellectuelle pour lui. Sur ce point, il se démarque de Platon et Descartes cependant. D'une part, Rousseau n'a pas une vision négative du monde sensible puisque c'est ce sur quoi son éducation de l'enfant avant douze ans repose ; d'autre part sa vision de l'enfance est elle aussi plus positive puisque c'est elle qui montre que l'éducation est possible, que l'être humain est éduicable⁵¹. Ainsi chez Rousseau la philosophie et l'enfance ne sont pas si diamétralement mises en opposition, il s'agit surtout d'une question de temps, de développement de certaines compétences de l'enfant, de prises en compte ordonnées de ses attentions et de ses besoins par son éducateur. La raison est l'horizon de toute éducation.

⁵¹ Ce principe rousseauiste a été construit par le concept de « perfectibilité de l'homme » dans la première partie du *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* publié en 1755 (Rousseau, trad. 1969, p. 72).

3-2 Le point de vue de philosophes opérant un rapprochement entre enfance et philosophie

Ainsi si l'on ne peut négliger le fait que philosopher c'est faire usage de sa raison pour se débarrasser des préjugés, soit en doutant (Descartes), soit en questionnant (Platon), soit en jugeant librement (Rousseau), on peut toutefois prendre un autre point de vue que celui des philosophes ici évoqués. Celui-ci consisterait à dire qu'il paraît urgent de philosopher, et cela dès le plus jeune âge. N'attendons pas qu'il y ait un âge propice au philosopher, philosophons tout de suite et avec tous et toutes. Finalement nous constatons que se poser la question de l'extension de la philosophie touche aussi à la question de sa pluralisation et à sa démocratisation.

3-2-1 Epicure : la philosophie, un bonheur atteignable par tous

Epicure commence ainsi la rédaction de sa *Lettre à Ménécée* (IV^{ème} siècle avant JC) : « *Quand on est jeune, il ne faut pas attendre pour philosopher et quand on est vieux, on ne doit pas se lasser de la philosophie, car personne n'est trop jeune ni trop vieux pour prendre soin de son âme. Dire qu'il est trop tôt ou trop tard pour faire de la philosophie, cela revient à dire que l'heure d'être heureux n'est pas venue ou qu'elle a déjà passé. Ainsi le jeune homme comme l'homme âgé doivent philosopher. L'homme âgé afin de rajeunir au souvenir des bonnes choses qu'il a vécues dans le passé, le jeune homme afin d'être, malgré sa jeunesse, aussi serein et exempt de craintes devant l'avenir qu'un homme plus âgé.* » (Epicure, trad. 2015, p. 5). Epicure s'oppose ainsi à Platon et Calliclès dont nous avons exposés la position plus haut : il n'y a pas d'âge pour philosopher. Le but d'Epicure est en fait différent : il s'agit que tous et toutes accèdent à la vie bienheureuse. Or en quoi consiste-t-elle ? Il s'agit de parvenir à une vie sereine, exempte de troubles. Ainsi le vieil homme pourra grâce à la philosophie ne craindre ni la douleur ni la mort, car la philosophie enseigne que la douleur n'a qu'un temps, qu'elle passe, et que la mort n'est rien (puisqu'elle est absence de sensations). Et quel trouble menace le jeune selon Epicure ? C'est l'angoisse de l'avenir, la peur du manque de tel ou tel plaisir. Or qu'enseigne la philosophie sur l'avenir ? Il est par essence imprédictible alors il n'est pas nécessaire de se morfondre ou de se questionner sur cette incertitude. Mieux vaut user de son intelligence pour différencier la valeur de chaque désir présent. Certains désirs ne dépendant pas de nous, il faut les évacuer ; ceux qui en revanche sont dans notre champ d'action peuvent être cultivés. Ce calcul des plaisirs effectué par l'intelligence est le propre du philosophe, vu comme l'être humain capable de sérénité et de quiétude grâce à sa prudence, c'est donc l'homme heureux. Epicure dit donc à Ménécée dans cette lettre qu'il faut philosopher en toutes circonstances, et philosopher désigne ici l'activité qui consiste à méditer le *tétrapharmakon*, le « quadruple remède » : « *Les dieux ne sont pas à craindre. La mort n'est pas à craindre. On peut*

atteindre le bonheur. On peut supprimer la douleur. » (Epicure, trad. 2015, p. 12). Ainsi le jeune a-t-il le droit de philosopher au nom du fait qu'il a lui aussi le droit d'être heureux. Ce qui définit donc l'accessibilité de la philosophie, du point de vue d'Épicure, ce n'est donc pas l'âge de celui qui s'y intéresserait mais sa faculté, ou même sa simple volonté, à méditer le quadruple remède. Là encore c'est la définition de ce qu'est philosopher (prendre soin de son âme, ici) qui autorise le jeune à s'approprier cette activité.

3-2-2 Montaigne : la philosophie, un exercice du jugement orienté pour la vie

Tout comme Epicure, Montaigne refuse de séparer la pensée et la vie. Dans son chapitre des *Essais* « *De l'institution des enfants* » (I, ch. 26) (trad. 1965, p. 217-256), il défend la formation d'un être humain complet, l'« *honnête homme* », c'est-à-dire d'un être non pas doté de connaissances approfondies dans un maximum de domaines (comme le souhaitait Gargantua dans le *Pantagruel* de Rabelais écrit en 1532) mais d'un être à la fois capable de jugement et de bonheur, un bonheur qui se préoccupe du bien d'autrui. Il remet en cause l'idée selon laquelle l'être cultivé sera nécessairement vertueux. L'érudition n'est pas un gage d'ouverture à l'autre. Montaigne vise à la fois l'homme au jugement ferme et indépendant, et au souci de l'autre. La culture livresque n'est pas évacuée, elle est seulement utilisée avec mesure par le précepteur⁵². Montaigne ne veut pas d'une transmission par « *entonnoir* » (Montaigne, trad. 1965, p. 222), qui ne permettrait pas le développement du jugement mais favoriserait plutôt la répétition, la copie. Si l'on ne dispose pas de quoi « examiner », le savoir ne sert à rien. Ainsi quand Montaigne donne des conseils à une future mère pour l'éducation de son enfant dans le chapitre 26 des *Essais* en 1580, il se remémore avec dépit et effroi l'enseignement qu'il a pu recevoir : « *C'est grand cas que les choses en soient là en notre siècle, que la philosophie, ce soit, jusques aux gens d'entendement, un nom vain et fantastique, qui se trouve de nul usage et de nul prix, et par opinion et par effet. (...) On a grand tort de la peindre inaccessible aux enfants, et d'un visage renfrogné, sourcilleux et terrible.* » (trad. 1965, p. 235). Ici l'opinion décrite qu'on a sur la philosophie est celle d'une discipline qui ne sert à rien, qui ne vaut rien, qui terrifie. Montaigne a au contraire une vision de la philosophie proche de la vie et de la joie, c'est pourquoi il paraîtrait absurde que son enseignement ait lieu une fois la vie passée : « *Puisque la philosophie est celle qui nous instruit à vivre, et que l'enfance y a sa leçon, comme les autres âges, pourquoi ne la lui communique-on ?* » (trad. 1965, p. 238). Comme Epicure, Montaigne voit son enseignement sous la forme d'un enseignement pratique. L'écolier, le jeune, ne

⁵² Montaigne privilégie l'éducation par le biais du précepteur plutôt que par le maître d'école. Dans son chapitre, il fait la critique de ce mode d'éducation, l'école, qui a le plus souvent conduit selon lui à la violence envers les enfants qu'à leur véritable formation.

sont pas des reclus, ils ont à agir, il faut donc leur livrer « *les simples discours de la philosophie* » en les choisissant et traitant au moment opportun (Montaigne, trad. 1965, p. 238). L'acte pédagogique réside alors dans le choix et la formulation de ces discours : « *Un enfant en est capable, au partir de la nourrice beaucoup mieux que d'apprendre à lire ou écrire. La philosophie a des discours pour la naissance des hommes comme pour la décrépitude.* » (Montaigne, trad. 1965, p. 238). Montaigne défend l'éducation philosophique dès l'enfance non seulement parce qu'il a une autre représentation de ce qu'est l'enfant – comparée à celle de Platon ou de Descartes - mais aussi parce qu'il prévoit une réforme de l'enseignement philosophique.

L'enfant devient sujet d'attention au 16^{ème} siècle. Jean Vial, dans son ouvrage *Histoire de l'éducation*, nous présente ainsi la Renaissance – par opposition à l'époque du Moyen âge : « *de plus en plus, se justifèrent la critique contre les abus d'autorité, les excès des exercices de mémoire et du verbalisme* » (1995, p. 35) et prend pour exemple l'œuvre de Montaigne : « *Gargantua, élevé selon les procédés scolastiques, apprenant pendant vingt ans les textes qu'il pouvait réciter « à l'envers », qui cependant « ne profitait de rien et qui, pis est, devenait fou, niais, tout rêveur et rassoté* » (1995, p. 35) et « *assignant à l'éducation la sagesse dans l'art de vivre et la formation du caractère, il (Montaigne) conseillait non la science mais l'expérience de la vie, la connaissances des hommes, les voyages* » (1995, p. 38). Pour Montaigne il est une personne à part entière, douée d'un « *jugement naturel* » (Montaigne, trad. 1965, p. 218). Ce jugement ne s'appuie pas sur des connaissances mais sur ses propres forces. Or c'est cette faculté qui fonde justement l'exercice philosophique pour Montaigne. Il y a donc adéquation entre sa représentation de l'enfance et sa représentation de la philosophie. L'enfant est capable d'exercer spontanément son jugement, tout comme le fait Socrate, selon Montaigne. En effet, Socrate exerce son jugement sans artifice, sans étalage de connaissances inutiles, et finalement « naïvement ».

Au contraire de Platon ou Descartes, Montaigne voit dans l'enfant un être dénué de tout préjugé, prêt à universaliser : l'enfant est disponible pour les idées universelles (comme l'égalité), il n'est pas encore sectaire. Or l'intérêt de la philosophie, c'est « *de se mêler de tout* » selon Montaigne : « *la philosophie, qui, comme formatrice des jugements et des mœurs, sera sa principale leçon, a ce privilège de se mêler partout.* » (trad. 1965, p. 240). Elle permet l'éducation à l'universel justement. Et c'est parce que l'homme est un « être d'habitude » qu'il faut à tout prix prévoir cet enseignement de façon précoce. L'enfant encore malléable peut construire son jugement sur des bases philosophiques, c'est-à-dire avec liberté et fermeté. L'observation, la participation et la discussion partagées avec son précepteur constituent une éducation en douceur.

Ainsi non seulement l'enfant est capable de philosophie mais encore la philosophie consiste avec Montaigne, dans le même temps qu'elle aide à former le jugement, à livrer quelques préceptes indispensables à la vie bonne (vertueuse et heureuse) au moment où l'enfant en a besoin.

3-3-3 Jaspers : le questionnement métaphysique des enfants

Dans son *Introduction à la philosophie*, écrite en 1950, Karl Jaspers a besoin de distinguer pour la définir la philosophie de la science (trad. 2007). C'est à cette occasion, dans sa première partie intitulée « *Qu'est-ce que la philosophie ?* », que le philosophe faisant le point sur cette discipline (2500 ans d'existence) évoque les « *questions enfantines* ». Jaspers constate que tout être humain, au contraire de la science, peut se considérer comme compétent. Il n'y a pas besoin de préparation, la philosophie doit être accessible à chacun. Appartenir à la condition humaine est déjà une expérience en soi qui nous enjoint de philosopher. « *La réflexion philosophique doit en tout temps jaillir de la source originelle du moi et tout homme doit s'y livrer lui-même. Un signe admirable du fait que l'être humain trouve en soi la source de sa réflexion philosophique, ce sont les questions des enfants. On entend souvent, de leur bouche, des paroles dont le sens plonge directement dans les profondeurs philosophiques.* » (trad. 2007, p. 7) écrit-il. Pour exemplifier son propos, Jaspers nous livre quelques questions et propos d'enfants – quatre exemples au total - qui ont aujourd'hui de grandes résonances avec la pratique philosophique à l'école. Le questionnement et l'étonnement devant l'existence, la distinction entre le physique et le métaphysique⁵³ sont le propre de l'être humain, et s'expriment dès l'enfance : « *En collectionnant des remarques de ce genre, on pourrait constituer toute une philosophie enfantine.* » (Jaspers, trad. 2007, p. 8) ; ces dispositions initiales peuvent pourtant se perdre à l'âge adulte, selon Jaspers⁵⁴ : « *tout se passe comme si, avec les années, nous entrons dans la prison des conventions et des opinions courantes, des dissimulations et des préjugés, perdant du même coup la spontanéité de l'enfant, réceptif à tout ce que lui apporte la vie qui se renouvelle pour lui à tout instant* » (Jaspers, trad. 2007, p. 9). Loin d'associer le monde de l'enfance à celui des préjugés comme le fait Descartes, Jaspers voit surtout en lui le moment qui révèle la condition humaine. Cela ne signifie pas pour autant que la philosophie est une tâche facile : « *La philosophie, nous l'avons vu, peut atteindre tout homme, et même un enfant, sous la forme de quelques pensées simples et efficaces. Cependant, son élaboration est une tâche sans fin et sans cesse recommencée qui s'accomplit toujours sous l'aspect d'un tout actualisé.* » (Jaspers, trad. 2007, p. 12). Cette possibilité accordée à l'enfant de philosopher est la conséquence de la définition

⁵³ « *Et elle comprenait la différence qu'il y a entre un objet faisant partie du monde et une question concernant l'être et notre situation dans le tout.* » (Jaspers, trad. 2007, p. 8).

⁵⁴ Rappelons que Karl Jaspers, philosophe allemand, engageant à ne pas séparer philosophie et pensée politique fut interdit d'enseigner et de publier pendant l'Allemagne nazie.

spécifique que Jaspers a lui aussi de la philosophie. Il démarque cette dernière de la science qui offre des réponses : « *Faire de la philosophie, c'est être en route. Les questions, en philosophie, sont plus essentielles que les réponses, et chaque réponse devient une nouvelle question.* » (Jaspers, trad. 2007, p. 10). La philosophie ne fournit pas de résultats comme la science, elle continue à chercher, elle est un examen critique continu.

Ainsi la position de ce philosophe est-elle encore différente. L'enfant philosophe n'est pas la résultante d'un projet éducatif réalisable, il est une donnée première qui révèle la condition humaine. Et si la représentation de l'enfant est en adéquation avec celle de la philosophie pour Jaspers c'est que celle-ci se définit essentiellement par le questionnement.

Le positionnement de Jaspers est lui aussi différent des philosophes que nous avons cités précédemment puisqu'il a toujours souhaité être considéré malgré sa célébrité et les honneurs reçus avant tout comme un professeur de philosophie.

3-3-4 Derrida : le principe d'une progressivité calculée

Nous pouvons évoquer enfin la vision de Jacques Derrida, à la fois philosophe et professeur de philosophie, qui, à l'occasion de la réforme Haby qui prévoyait en 1975 de rendre la philosophie facultative en classe de terminale et obligatoire en première à hauteur de trois heures hebdomadaires, écrivit un pamphlet dans *Le Monde de l'éducation* intitulé « *La philosophie refoulée* » pour s'insurger sur ce caractère optionnel (n°4, mars 1975). Les arguments qu'il prend alors ne sont pas traditionnels. Il ne dira pas comme la plupart des professeur-e-s de philosophie d'alors qu'il s'agit dans cette réforme de la mort de la philosophie en tant qu'elle était le couronnement des études secondaires, car pour lui « *concentrer tout l'enseignement philosophique dans une classe, à la fin des études secondaires, c'était d'abord la réserver à une classe sociale* » (Derrida, 1975, p. 15). Les étudiant-e-s qui s'engagent dans des études de philosophie après la terminale sont ceux/celles qui font déjà partie d'une élite du point de vue des origines sociales. On n'a pas laissé le temps aux autres pour découvrir cette discipline et prendre confiance dans leurs compétences la concernant. C'est pourquoi, Derrida formule alors l'idée concrète d'un enseignement philosophique bien en amont du lycée. Il balaye les arguments - qui font encore autorité aujourd'hui - sur la pseudo-immaturité des enfants pour recevoir cet enseignement : « *Où donc a-t-on pris que tout contact avec la philosophie était impossible, entendez interdit, avant l'« adolescence » ? Ce mythe rusé de l'âge et de la maturité psycho-intellectuelle reconduit, à travers toute sorte de relais spécifiques, à la tradition la plus archaïque.* » (Derrida, 1975, p. 15). Il

continue plus loin : « *On sait que dans certaines conditions, celles qu'il faut précisément libérer, la « capacité philosophique » d'un « enfant » peut être très puissante.* » (Derrida, 1975, p. 15). Et il recommande ceci : « *Une transformation familiale, sociale, politique et, corrélativement, une transformation de l'école, depuis la « maternelle », devraient au contraire ouvrir, longtemps avant ce qu'on appelle l'adolescence, à la compréhension et à la pratique de la philosophie.* » (Derrida, 1975, p. 15). Cette ouverture est réaliste puisqu' « *il ne s'agit pas de transporter en « sixième » un enseignement déjà impraticable en « terminale »* » (Derrida, 1975, p. 15). Derrida semble dire tout haut ce à quoi se confrontent encore aujourd'hui les professeur-e-s de philosophie tout bas : les élèves de terminale adhèrent difficilement à la discipline et à ses exigences. Les lycéen-ne-s ne sont pas plus prêt-e-s à recevoir cet enseignement que les élèves de collège ou d'école primaire, s'il n'est pas réformé, selon Derrida. Il faudrait selon lui de nouveaux programmes, de nouveaux contenus, de nouvelles pratiques. Il faudrait aussi les préparer et ainsi envisager l'enseignement philosophique plus tôt. Ainsi le projet du professeur de philosophie engagé est double : non seulement offrir un autre type d'enseignement au lycée qui rompt avec un élitisme aveugle à la difficulté et au déterminisme social, mais encore étendre cet enseignement bien avant le lycée. On peut prendre un autre paradigme pour comprendre son raisonnement. On n'attend en effet pas la terminale pour faire des mathématiques sous prétexte qu'on n'y comprendrait qu'à cet âge les intégrales, par exemple. Il y a un apprentissage préalable qui commence par comprendre par exemple en maternelle ce qu'est une quantité, et donc un nombre. On a prévu pour cela tout un programme, et des démarches adéquates, pour qu'un parcours d'apprentissage en mathématiques puisse être le plus effectif possible pour chaque âge, chaque élève, de l'école primaire au lycée. Il en est de même pour toutes les autres disciplines. Seule la philosophie ne veut pas entendre ou concevoir un tel parcours : « *Mais d'abord d'accepter ici, comme on le fait dans toutes les autres disciplines, le principe d'une progressivité calculée dans l'initiation, l'apprentissage, l'acquisition des savoirs.* » (Derrida, 1975, p. 15), écrit-il *a contrario* de ses collègues.

Jacques Derrida conclut en réalité qu'un tel projet n'a « *aucune chance* », et l'histoire lui a rendu raison, si l'on considère les propos actuels des inspecteurs généraux du groupe philosophie.

Avec cette dernière référence qui encore une fois est celle à la fois d'un philosophe et d'un professeur de philosophie⁵⁵ (les philosophes, dont il a été question dans notre première partie, opposés à un rapprochement entre philosophie et enfance n'étaient quant à eux pas investis dans un système scolaire, celui-ci n'étant pas encore mis en place), on comprend qu'accorder l'extension

⁵⁵ Jacques Derrida a été professeur en lettres supérieures.

large de la philosophie c'est dans le même temps revoir l'enseignement philosophique tel qu'il est pensé au lycée. Parler de l'un conduit toujours à parler de l'autre.

Les freins sont puissants, Derrida parlant même d' « *utopie* » (1975, p. 15), mais il nous livre deux pistes précieuses : dans un tel projet d'enseignement, il faudrait prévoir une progressivité et il faudrait que celui-ci suive deux axes : celui de la compréhension et de la pratique. On peut faire l'hypothèse un peu schématique que celui de la compréhension est aujourd'hui trop investi par rapport à l'axe de la pratique dans le cadre du lycée (les élèves pensent-ils réellement par eux-mêmes en classe de philosophie de terminale ?), et qu'en revanche c'est celui de la pratique qui a seulement été investi pour l'instant à l'école. Notre ambition est de trouver un équilibre, pour l'école du moins, entre ces deux axes, grâce à l'introduction de la culture philosophique dans le dispositif de discussion à visée philosophique.

Chapitre 4 : L'invention de la Philosophie Pour Enfants (PPE) aux Etats-Unis par Matthew Lipman

Il est important de remonter aux travaux de Matthew Lipman (1923-2010)⁵⁶ qui datent des années 1970 d'une part, pour comprendre l'arrivée de la DVP dans les programmes aujourd'hui en France - même si sa recherche a abouti à un programme de philosophie pour enfant qui s'est développé d'abord aux Etats-Unis - mais surtout, d'autre part, pour redonner le contexte de son but premier, but qui s'inscrit dans notre réflexion sur la continuité des apprentissages dans l'enseignement philosophique. Concevoir cette continuité, est-ce une gageure ? Professeur de philosophie à l'Université, pourquoi Lipman s'intéresse-t-il aux enfants au point de concevoir une pratique spécifique pour eux ? Qu'est-ce qu'il veut développer chez l'enfant dans le cadre de cet enseignement philosophique ? Quel dispositif crée-t-il pour y répondre ?

4-1 Les origines de la Philosophie Pour Enfants (PPE), invention pédagogique

C'est initialement – selon ses propos constituant l'avant-propos de *La découverte d'Harry Stottlemeier* (1978a) - l'insatisfaction devant les compétences de ses étudiant-e-s à l'Université Columbia de New-York qui conduit Matthew Lipman à se demander si on ne peut pas acquérir des compétences antérieurement, voire si on ne peut pas essayer de faire en sorte de conserver des compétences initiales (en matière de raisonnement et de jugement), étiolées ou disparues, pour pouvoir répondre aux exigences universitaires ensuite. Matthew Lipman constate en effet des compétences de raisonnement lacunaires, ainsi qu'un manque d'envie de savoir et un manque de créativité, chez ses étudiant-e-s. Pour ce pédagogue, si l'origine de ces lacunes est à attribuer à l'École, c'est aussi à l'École de prévoir les conditions de développement de la compréhension, du jugement et du raisonnement de l'élève, par « *une éducation qui enrichisse, qui éclaire et qui libère* » (Lipman, 2011⁵⁷, p. 19). Son projet est donc celui-ci : « *Je conseillerais, pour commencer, qu'on intègre la philosophie dans les programmes du primaire et du secondaire. (...) Evidemment, lorsque je parle de philosophie au niveau scolaire, je ne fais pas référence à cette philosophie sèche, académique, traditionnellement enseignée dans les universités.* » (Lipman, 2011, p. 39).

Pour que l'éducation soit plus critique, plus créative, plus soucieuse de ses propres méthodes, Lipman se tourne vers la philosophie. Elle est un premier moyen pour développer « la pensée

⁵⁶ Lipman crée en 1974 l'Institut de développement de philosophie pour enfants (IAPC) qui a formé aux Etats-Unis et ailleurs un grand nombre de praticien-ne-s, formateur-trice-s et chercheur-e-s.

⁵⁷ Nous citons ici la version consultée, l'ouvrage de Lipman ayant été publié en France en 1995 pour sa première édition.

réflexive », qu'il définit comme la pensée « *consciente de ce qu'elle affirme et des implications de ses affirmations* » ; « *elle est également consciente des raisons et de la justification de ses conclusions* » (Lipman, 2011, p. 38). Elle est donc une pensée qui s'explique à elle-même (comme elle pourrait le faire auprès d'un autre) ses propres procédures, en vue de les auto-réguler si besoin. On est ici proche de la définition de la dialectique de Platon (*La République*, livres VI et VII). Là où Lipman parle d'auto-correction, ou plus précisément de « *pensée auto-corrective* », Platon parlait de réfutation, interne au dialogue, que le philosophe sait tenir entre lui et lui-même. Lipman s'inscrit donc dans une méthodologie qui suit la tradition philosophique. Il ne dénature pas ce qu'est la philosophie. Mais contrairement à la tradition de son enseignement (qui semble identique entre la France et les Etats-Unis), celui-ci envisage de trouver des transpositions didactiques dès le plus jeune âge. Lipman se réfère en réalité à Dewey quand il s'attache à définir la pensée réflexive en reprenant les apports de son ouvrage *Comment nous pensons* paru en 1903⁵⁸. La pensée réflexive se distingue de la pensée ordinaire en ce qu'elle est consciente de ses causes et de ses conséquences : « *Connaitre les causes de ses idées – les conditions qui font qu'on les a – libère l'individu de la rigidité intellectuelle ; pouvoir choisir entre plusieurs possibilités et agir sur elles est source de liberté intellectuelle.* » (Lipman, 2011, p. 47). On a là une définition de la pensée par soi-même. La philosophie enseigne à penser.

Lipman fait alors une précision d'importance (qui résonne encore dans le débat d'aujourd'hui) : la philosophie est une discipline autonome qui n'a pas à être diluée dans chaque discipline par le biais d'un moment réflexif la concernant. La philosophie doit venir en amont de ces disciplines pour que l'élève sache penser dans chacune. Savoir penser philosophiquement, c'est pouvoir penser partout. Il n'y a pas une pensée relative à chaque discipline. Penser est transversal ou « *générique* » selon le terme de Lipman (2011, p. 77). « *Les habiletés à penser, à conceptualiser, à élaborer un jugement que renforce la philosophie en début de scolarité serviront à l'enfant pour ses études ultérieures. (...) Dommage qu'on ait répandu l'idée que la philosophie était réservée aux aînés ! Elle est essentiellement préparatoire, et au plus vite les autres disciplines l'admettront, au mieux se fera l'apprentissage de la pensée dans son ensemble.* » (Lipman, 2011, p. 77). Lipman se désole que l'École fabrique au contraire des individus qui perdent justement l'envie et les compétences de philosopher, c'est-à-dire de juger par soi-même de façon fine et éclairée. Il écrit plus loin : « *Refuser aux enfants l'accès aux idées, aux raisons et aux critères de jugement et néanmoins attendre d'eux qu'ils jugent bien, c'est un peu comme les priver d'air et espérer qu'ils n'étouffent pas.* Mais

⁵⁸ Lipman raconte dans l'avant-propos *La découverte d'Harry Stottlemeier*, comme il a été séduit par les idées de Dewey qu'il lisait pendant ces moments de « repos » pendant la seconde guerre mondiale, il était alors soldat d'infanterie parcourant l'Allemagne puis l'Autriche.

comment leur donner accès à ces outils intellectuels si ce n'est à travers un cours de philosophie mis à leur portée ? » (2011, p. 278).

Lipman par cette interrogation fait entrer la philosophie sur le terrain didactique en même temps qu'il nous met face à une incohérence éducative : comment espérer d'un jeune qu'il pense de manière personnelle, critique et avisée sans jamais le lui avoir enseigné explicitement ?

Cette interrogation se retrouve dans les paroles de chercheur-e-s aujourd'hui en France - Roland Goigoux notamment - en ce qui concerne l'enseignement du français. Les résultats des évaluations internationales qui évaluent les élèves (à 9 ans ou à 15 ans) dans le domaine de la lecture, tombent à chaque fois comme un couperet et une désolation sur les professeur-e-s et leur personnel d'encadrement. Or quand on observe sur quelles compétences les jeunes français échouent massivement, on se rend compte que ce sont sur les exercices qui réclament de formuler ou de justifier son point de vue. Les résultats des évaluations internationales PIRLS (MEN-DEEP⁵⁹, 2017), qui évalue les élèves de CM1 en compréhension de l'écrit, et PISA (MEN-DEEP, 2010 et 2016b), qui mesure la capacité des élèves à utiliser l'écrit dans des situations de la vie réelle, montrent depuis une trentaine d'années que les élèves français ont de meilleures performances quand ils ont à répondre à des questions courtes et fermées, que lorsqu'ils ont à rédiger une réponse longue : *« Ils sont parfois désarçonnés d'avoir à construire une réponse personnelle qui s'éloigne des pratiques usuelles en classe. Autrement dit, les élèves français semblent plus à l'aise pour restituer des connaissances qu'ils ont à identifier dans des documents que pour les mobiliser dans un contexte qui ne ressemble pas au contexte scolaire habituel. De même, ils témoignent d'une certaine inhibition lorsqu'il leur est demandé de faire preuve d'esprit critique pour affronter des situations qui sortent du cadre scolaire et de mettre le texte en relation avec leurs autres connaissances, leurs expériences et éventuellement leurs idées personnelles. » (Rey, 2011)⁶⁰,* peut-on lire sur le site de l'Institut français de l'éducation (IFÉ). En réalité, rien ne sert de désespérer, si l'on veut que les jeunes français aient de meilleurs résultats, il faut commencer par enseigner ce que les évaluations internationales évaluent. Allons observer ces exercices et programmons notre enseignement en incluant les objectifs qui les sous-tendent. Ou comprenons tout de suite qu'un enseignement philosophique adapté à l'école peut encourager à la pensée personnelle et critique.

⁵⁹ DEEP : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance.

⁶⁰ L'IFÉ est une structure nationale de recherche, de formation et de médiation des savoirs en matière d'éducation, fondée sur une interaction permanente avec les communautés éducatives. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/ocep/resultats-ressources/vsi-ocep/vsi-ocep-1>

Lipman a donc anticipé en construisant un programme que nous détaillerons dans le paragraphe suivant (chapitre 4-2). La Philosophie Pour Enfants s'est implantée aujourd'hui dans soixante-sept pays et est traduite en vingt langues ; le programme de Lipman a été développé par différentes personnes – dont Ann-Margaret Sharp (2014)⁶¹ - depuis sa création originale et concerne maintenant non plus seulement les élèves d'école élémentaire, mais également ceux de maternelle, collège et lycée.

4-2 Les objectifs poursuivis par la Philosophie Pour Enfants (PPE) en termes de compétences

Lipman a donc inventé une méthode d'enseignement philosophique pour enfants qu'il nomme « *Philosophie Pour Enfants* » (PPE). Cette méthode se développe dans un outil pédagogique constitué de romans philosophiques et de guides pédagogiques associés. A chaque âge, ou niveau de classe, correspond un roman (de 5 à 18 ans). Il en existe aujourd'hui neuf. Lipman conçoit sa méthode de façon curriculaire, un certain nombre d'habiletés de pensée sont à acquérir au cours de ce parcours d'apprentissage de la pensée. Il conçoit donc un véritable programme. On peut trouver un descriptif récapitulatif de ces habiletés dans son ouvrage *A l'école de la pensée* (2011, p. 163-166), elles sont au nombre de dix-sept et peuvent se regrouper en trois catégories : les habiletés générales de recherche, les habiletés d'ouverture d'esprit et les habiletés de raisonnement. Ces habiletés doivent servir le développement de la pensée créative, de la pensée vigilante et de la pensée critique. Lipman adopte donc une approche pluridimensionnelle de la pensée (2011, p. 194, figure 9-1).

La pensée créative est d'importance, et elle est première : elle est le moteur de l'investigation rationnelle nourrie par l'expérience. La créativité entretient un lien étroit avec l'expérience : elle lui donne une signification. En liant de façon créative les actions et les points de vue que l'on peut avoir sur elles, elle alimente le raisonnement. Le moment de créativité dans la pensée est celui du moment du questionnement qui mobilise la réflexion, et appelle donc une recherche. Elle est un premier effort pour imaginer les choses autrement que pour sa réalité personnelle.

La pensée vigilante, aussi appelée, selon les traductions et les commentateurs de l'œuvre de Lipman, la pensée « *solidaire* » ou « *attentive* », est la pensée qui prend en compte l'autre, qui prend en

⁶¹ Ann Margaret Sharp est l'autrice collaboratrice de Matthew Lipman dans l'écriture des romans philosophiques pour enfants qu'ils ont publiés ensemble. Elle a participé à l'élaboration des guides pédagogiques associés à chaque roman et a été formatrice en Philosophie Pour Enfants. Elle a ainsi fortement contribué à diffuser la méthode de Lipman.

considération son point de vue pour continuer à penser. On peut ici faire le lien avec l'œuvre de la philosophe Hannah Arendt⁶² dont se réclament aujourd'hui les continuateur-trice-s de la construction de la méthode Lipman (Ann Margareth Sharp (2014), par exemple). Pour Arendt (trad. 1972), la réflexion collective engagée sur une même problématique élargit les points de vue et conduit dès lors à mieux fonder son jugement. Or ce jugement est précieux puisqu'il conditionne l'existence d'un monde véritablement humain. Les points de vue des autres m'ouvrent des perspectives⁶³. Et cette ouverture d'esprit, affectant mon jugement, modifie mon rapport à l'autre.

« La faculté de juger repose sur un accord potentiel avec autrui, et le processus de pensée en acte dans le jugement n'est pas, comme dans le processus mental du pur raisonnement, un dialogue entre moi et moi-même ; il se trouve toujours et primitivement, même si je suis tout à fait seul à faire mon choix, dans une communication anticipée avec autrui avec qui je sais finalement devoir trouver un accord. C'est de cet accord potentiel que le jugement tire sa validité spécifique. » (Arendt, trad. 1972, p. 281).

« Et cette pensée élargie, qui en tant que jugement, sait transcender ses propres limites individuelles, ne peut, d'autre part, fonctionner dans l'isolement strict ni dans la solitude ; elle nécessite la présence des autres « à la place desquels » elle doit penser, dont elle doit prendre les vues en considération, et sans lesquels elle n'a jamais l'occasion d'opérer. Comme la logique, pour être saine, réclame la présence de soi-même, le jugement pour être valide, réclame la présence d'autrui. » (Arendt, trad. 1972, p. 282).

La pensée critique se caractérise par un processus méthodique et rigoureux de recherche qui fonctionne avec des critères (place de l'argumentation), utilise largement l'auto-correction et s'exprime en tenant compte du contexte pour pouvoir juger de façon fine et nuancée. La pensée subit un cheminement qui l'amène à s'auto-réguler, à réfléchir sur elle-même. Lipman prend l'image de la barque qui louvoie (Lipman, 2011, p. 33) pour la décrire et pour montrer qu'on ne pense pas rigoureusement en allant droit au but. La pensée est une progression. Elle est aussi une pratique dans le sens où elle n'existe que si on participe pratiquement à un raisonnement. En incluant la pensée critique dans la PPE, Lipman souhaite qu'on amène l'enfant à être plus réfléchi, plus raisonnable, plus judicieux. Il rejoint Montaigne qui prône une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine dans ses *Essais* (livre I, chapitre 26). Il ne s'agit aucunement donc d'aligner la pensée

⁶² Notamment l'ouvrage *La crise de la culture* (Arendt, trad. 1972).

⁶³ Hannah Arendt s'inspirant elle-même de Kant et de son concept de « mentalité élargie » (*eine erweiterte Denkungsart*) développé dans la *Critique de la faculté de juger* (trad. 2015).

de l'enfant sur celle de l'adulte. Il s'agit qu'un élève soit capable de juger de ses propres connaissances, qu'il sache juger par lui-même et qu'il puisse se mettre en situation de se remettre en cause.

Ainsi la pensée critique réclame-t-elle précision et cohérence, quand la pensée créative fait plutôt appel à l'imagination et la pensée vigilante à l'identification de valeurs, communes au plus grand nombre.

Poser des questions, chercher des réponses possibles, trouver d'autres réponses grâce aux autres sont les trois actes du philosophe pour Matthew Lipman. Son originalité est aussi de combiner créativité et rationalité dans son dispositif de Philosophie Pour Enfant.

4-3 Un moyen spécifique de la Philosophie Pour Enfants (PPE) : la communauté de recherche philosophique

Lipman, par son projet, veut contribuer à fonder une société coopérative et libre à la fois, une société dans laquelle sont valorisées les conceptions raisonnées, l'ouverture d'esprit et la curiosité.⁶⁴ Il s'inspire des travaux de Dewey⁶⁵. La notion de démocratie chez Dewey, et la continuation de la démocratie dans l'éducation, est une préoccupation majeure de son programme de philosophie pour enfants. Lipman les transfère et les applique auprès des enfants, selon un dispositif précis qu'il nomme « *communauté de recherche philosophique* » (CRP). Il s'inspire aussi de la philosophie pragmatiste de Peirce⁶⁶ qui souhaitait adopter des méthodes scientifiques pour résoudre des problèmes philosophiques grâce à un processus de clarification des idées appelé « *enquête* ». Le but est de contrôler logiquement les idées vagues pour les amener au statut d'idées générales. Ce concept de Communauté de Recherche Philosophique n'est donc pas à l'origine une idée purement pédagogique, elle est surtout une idée qui apparaît à Lipman grâce à un champ de la philosophie elle-même : la philosophie pragmatique.

On peut dire aussi qu'il reprend l'organisation originelle de l'enseignement philosophique tel qu'il avait lieu dans l'Antiquité : les pythagoriciens, les épicuriens ou les stoïciens pratiquaient la philosophie en groupe (Hadot, 2003, p. 123-124). Or si le/la professeur-e de philosophie de

⁶⁴ Lipman apporte un modèle d'une éducation visant une société tournée vers la recherche (2011, Figure 9.2, p. 197).

⁶⁵ Marie-France Daniel (1997) a retracé tous les liens qui unissent à la fois la réflexion de Lipman et la PPE à la philosophie de John Dewey. On voit dans cet ouvrage que ceux-ci sont fondamentaux.

⁶⁶ Lipman livre ses influences philosophiques dans son ouvrage *A l'école de la pensée* et fait référence aux travaux de Peirce (2011, p. 33).

terminale aujourd'hui ne souhaite disposer que du cours magistral ou du cours dialogué, s'il/elle ne souhaite que s'adresser à des individus et ne cherche jamais (ce n'est pas dans ses objectifs) à faire de sa classe un groupe au sens fort (qui présuppose la construction de liens pédagogiques entre les élèves), elle/il ne se retrouve en réalité plus fidèle à une tradition d'enseignement qu'à une tradition philosophique.

Lipman opère là un renversement de ce que doit être l'enseignement philosophique, traditionnellement axé sur la transmission d'une culture. Pour lui, on ne peut séparer le contenu de la philosophie de sa méthode propre. La philosophie est autant un contenu qu'un savoir-faire. Il faut donc la pratiquer pour que son enseignement soit efficace. Lipman trouve l'actualisation de l'enseignement philosophique dans la méthode dialogique organisée en communauté de recherche. Cette méthode découle de ses conceptions et de la philosophie et de l'enfance qui toutes deux relèvent de l'étonnement. Enfance et philosophie vont ensemble car toutes deux commencent en réalité par l'étonnement. La notion d'étonnement est à comprendre en étroite relation avec celle de questionnement (Hersch, 1993). De l'étonnement, découlent des questions, et donc une recherche. L'enjeu est d'apprendre à penser, et la philosophie, puisqu'elle est fondée sur le questionnement, est pour Lipman la méthode d'apprentissage et d'enseignement adéquate pour y parvenir.

La Communauté de Recherche Philosophique, telle que la conçoit Lipman, est une discussion organisée en cercle qui consiste en l'élaboration progressive et constructive d'une pensée collective à partir d'une question philosophique. La CRP n'est pas une simple discussion en réalité puisqu'elle est surtout un dialogue structuré grâce à l'enseignant-e. La question philosophique en jeu dans la CRP est rendue possible par le questionnement soulevé par l'inducteur que représente le passage de roman philosophique lu à l'ensemble du groupe⁶⁷. Ce moment de questionnement, Lipman le nomme « *cueillette des questions* » : il s'agit de l'élaboration de questions philosophiques par les enfants, c'est-à-dire de questions universelles importantes qui touchent chacun-e et qui posent problème. Ce moment est important pour Lipman puisqu'il fonde pour lui l'engagement de l'enfant. Il implique l'enfant dans la CRP, et plus largement dans le processus pédagogique qui va lui enseigner à penser. Ce dispositif part donc de l'enfant et de son propre questionnement. Là encore il s'agit d'un renversement, fidèle à ce qu'on a appelé « le socioconstructivisme » : l'élève n'a plus à réfléchir sur la réponse à produire suite à la question du maître/de la maîtresse, il a à réfléchir sur ses propres questions auxquels il sera mis en situation de répondre grâce à une collaboration entre pairs rendue possible par le maître/la maîtresse. Marie-France Daniel (2005) a mis en évidence à quel point les présupposés pédagogiques de Lipman correspondaient à la pédagogie constructiviste,

⁶⁷ Nous reviendrons sur ce moment et ce type de lecture dans la 5^{ème} sous-partie de ce chapitre (chapitre 4-5).

notamment en ce que tous deux attribuent à la connaissance trois caractéristiques fondamentales : son caractère construit, son caractère viable et son caractère social. La Communauté de Recherche Philosophique est en ce sens le complet reflet de la pensée éducative de Lipman : « *L'éducation est le résultat de la solidarité des membres d'une communauté de recherche, animée par un enseignant qui en est le guide, et qui a notamment pour objectif l'acquisition d'une meilleure compréhension et d'un meilleur jugement.* » (Lipman, 2011, p. 31).

Un vote est organisé pour choisir parmi ce recueil la question qui sera traitée en CRP. Le dialogue commence alors : chacun tente de répondre à la question choisie, accompagné par le/la professeur-e.

4-4 Un positionnement spécifique de l'enseignant-e

« *Le professeur offre plus l'image de quelqu'un de faillible (donc de quelqu'un qui est toujours prêt à reconnaître ses erreurs) que de quelqu'un qui détient la vérité.* » (2011, p. 31) déclare Lipman au début de son ouvrage de référence pour la Philosophie Pour Enfants.

Pour mener une CRP et pour qu'ait lieu un dialogue entre pairs, l'enseignant-e doit quitter son mode de fonctionnement traditionnel décrit comme celui d'un professeur qui transmettrait un savoir que les élèves auraient simplement à réceptionner grâce à l'écoute et la compréhension individuelles. L'animateur-trice ou le/la « facilitateur-trice » n'est en fait pas là pour apporter sa réponse, il est là pour permettre une réponse collective provisoire : cela lui donne donc à la fois une présence faible – du point de vue des apports possibles à envisager à partir d'une question philosophique – et une présence forte – du point de vue des habiletés de penser à convoquer auprès des élèves à cette occasion.

Le questionnement de l'enseignant-e et ses reformulations sont donc très présentes. Il est un guide très rigoureux : il reprend, recadre, reformule, généralise, re-questionne, réclame des distinctions, des définitions, des exemples, des arguments, des conséquences aux propos émis, en nommant le plus possible les actes de parole (énonciation d'une idée, exemplification, contre-argumentation, questionnement, etc.) utilisés par les enfants pour les leur rendre conscients. La discussion doit avancer de manière structurée et argumentée, elle fonctionne bien comme une recherche. Le rôle essentiel de l'animateur-trice est donc que la discussion soit proprement philosophique.

L'animateur-trice est aussi garant-e de l'existence de la communauté. Par les règles qui régissent la discussion, par le positionnement particulier de celui-ci (écoute, prise en compte effective de ce qui est dit, bienveillance à l'égard des propos) et par ses questions ou ses reprises, l'animateur-trice fonde le collectif et lui permet la coopération. La Communauté de Recherche Philosophique permet de penser à plusieurs et l'animateur-trice encourage par son attitude et ses propos l'écoute respectueuse, la parole qui prend appui sur celle d'un autre. Il/elle garantit la pensée vigilante en posant des questions qui permettent aux élèves de dépasser le point de vue à caractère personnel pour aller vers un espace davantage interpersonnel.

Lipman prévient sur l'utilisation des plans de discussion présents dans son guide pédagogique : « *A condition cependant que l'enseignant n'utilise ces exercices qu'au moment où il semble que leur besoin se fasse sentir, comme un supplément mais non dans la perspective de contrôler le déroulement de la discussion.* » (1985, p. 394). Les guides d'accompagnement proposent des plans de discussion sous forme de questions, issues de l'histoire de la philosophie. Ces questions en relation directe avec les romans philosophiques garantissent la rigueur philosophique. Ces plans veulent favoriser la conceptualisation. Les guides contiennent également des exercices qui permettent de développer des habiletés intellectuelles, telles que le raisonnement ou la réflexion critique. Ces exercices n'ont pas de corrigé, comme on peut s'y attendre. Nous pouvons donner l'exemple d'un exercice contenu dans le guide accompagnant la lecture de *Mark, recherche sociale* (Lipman, 2009), en spécifiant toutefois que ce roman s'adresse à des jeunes de 16 ans⁶⁸. Ainsi suite à la lecture du chapitre 1 du roman, Lipman propose l'analyse d'une situation problématique : des Japonais tuent cent dauphins, et pose dix questions après l'exposé de la situation. Lipman demande à travers elles d'identifier les arguments des pêcheurs ou des défenseurs de l'environnement et de les qualifier en vue de les estimer (2009, p. 44). Pour un descriptif plus précis des différents types d'exercices proposés, nous vous renvoyons à l'Annexe 9 dans la mesure où les ouvrages de Lipman ne paraissent pas en France.

L'animateur contrôle donc la qualité de la discussion mais non son contenu, dans le sens où, s'il est exigeant du point de vue des qualités intellectuelles à mobiliser, il n'oriente pas les idées ni leur ordre. Il est à l'écoute et chemine avec son groupe classe de manière rigoureuse.

⁶⁸ Nous n'avons pas eu accès malheureusement aux guides pédagogiques des romans adressés aux élèves de notre cycle 3 (9-11 ans).

4-5 Un support spécifique de la Philosophie Pour Enfants : le roman philosophique

Les élèves sont mis en situation de philosopher par l'intermédiaire d'une lecture : un passage du roman philosophique qui fait référence à leur situation. Dans ces passages précisément, on ne parvient pas toujours à une conclusion et les questions restent en général ouvertes. Ces romans servent donc de déclencheurs : le but est que les enfants posent des questions philosophiques à partir de leur lecture. Lipman considère ses romans⁶⁹ comme un moteur.

Ils mettent en scène également une méthodologie philosophique, celle du dialogue. Les personnages du roman participent eux-aussi à des communautés de recherches philosophiques. Ils ont l'âge des élèves et rencontrent dans leur vie quotidienne des problèmes philosophiques. Les enfants ou les adolescents mis en scène dans les romans représentent tous une manière de pensée : on a par exemple un enfant expérimentaliste, un intuitif, un analytique, un sceptique, etc. et aucun n'est valorisé plus que l'autre. L'intrigue quant à elle est conçue comme une enquête se basant sur le tâtonnement, la recherche par essais et erreurs. Elle permet de mettre en avant à la fin du roman un principe du raisonnement.

On peut se rendre compte de la façon dont ces romans ont été conçus par Lipman en lisant par exemple un avant-propos d'un de ces romans. Après avoir retracé l'origine de son projet, il écrit : « *On me donna l'idée d'écrire une histoire d'enfants. Mais quelle sorte d'histoires d'enfants ? Sûrement pas une du genre où des adultes super instruits expliquent avec bienveillance à leur petit peuple d'ignorants les différences entre une pensée correcte et une pensée erronée. Rien d'aussi condescendant. Ce serait quelque chose que les enfants découvriraient par eux-mêmes, avec seulement une aide limitée de la part des adultes. (...) Je pensais que la petite bande des enfants de mon histoire serviraient de modèles auxquels pourraient s'identifier les véritables enfants d'une classe.* » (1978a, avant-propos, p. II et III). Ainsi Lipman met-il en scène différentes manières de penser grâce à ses personnages qui sont conçus pour qu'un processus identificatoire s'opère. Ces manières de penser sont construites en fonction de l'histoire de la philosophie. Lipman ne rejette donc pas la tradition philosophique. On peut dire plutôt qu'il la transpose : « *le dernier chapitre de Pixie est inspiré du Parménide et de La République de Platon ; et les chapitres précédents sont inspirés d'Empédocle, d'Héraclite etc. Manifestement, également, des emprunts ont été faits à*

⁶⁹ Voici les titres des romans philosophiques de Lipman : *Elfie* pour les 5-6 ans, *Kio and Gus* pour les 6-7 ans, *Pixie* pour les 8-9 ans, *Nous* pour les 9-10 ans, *La découverte d'Harry Stottlemeier* pour les 10-11 ans, *Lisa* pour les 12-13 ans, *Suki* pour les 14-15 ans, *Mark* pour les 16-17 ans. Ces titres n'étant pas publiés en France pour la plupart, on peut en trouver une présentation dans l'ouvrage de Michel Sasseville (2009, p. 21-24). Lipman répertorie les habiletés développées à chaque âge dans un autre ouvrage (2005, tableau 1, p. 19). Pour notre part, nous avons pu avoir accès à la BU à deux romans seulement.

l'aristotélisme dans Harry » (Lipman, 1985, p. 397). Mais sa transposition est cachée : « *l'approche de la philosophie que j'ai privilégiée dans l'enseignement aux enfants exclut des références explicites.* » (Lipman, 1985, p. 397). Lipman a une position ferme à ce sujet puisqu'il se méfie des dérives possibles : le/la professeur-e est toujours enclin-e à adopter le positionnement du cours magistral. Or la visée largement défendue en éducation par Lipman c'est la liberté de pensée. Il faut donc éviter l'asservissement aux idées : « *En aucune façon, le programme ne peut être employé comme moyen d'endoctrinement.* » (Lipman, 2009, p. 31). Si les références sont là, il y a un risque pour que la construction de la pensée n'ait pas lieu du côté des élèves. Les références philosophiques doivent servir aux formateurs seulement : « *les enseignants pourraient être tentés de faire des cours traditionnels, ce qui est contraire à notre méthode, du moins pour l'enseignement de la philosophie aux enfants.* » (Lipman, 1985, p. 397). Pour que la pratique philosophique ait lieu, l'enseignant-e doit être bien averti-e de la méthode et aguerr-i-e, c'est pourquoi les références peuvent être livrées mais seulement dans un second temps : « *Notre façon de faire est d'insister d'abord sur la méthode d'enseignement du programme et ce n'est que lorsque l'enseignant en formation ou en perfectionnement développe une curiosité concernant les sources, les références philosophiques, que l'on peut les lui fournir à ce moment-là dans la mesure où il adopte l'attitude professionnelle de garder ces théories (celle de Platon, de Spinoza, etc.) pour lui-même sans les imposer aux enfants.* » (Lipman, 1985, p. 397).

Enfin si on comprend la réticence de Lipman par rapport aux références, il faut savoir pourquoi il n'a pas choisi d'entreprendre pourtant de réécrire certains textes de la tradition philosophique à destination des enfants, sans les nommer auprès d'eux tout simplement. Pourquoi avoir créé une fiction ?

Il faut revenir à ses conceptions de la philosophie, des enfants et de la pédagogie pour saisir son choix. On aurait pu proposer une exposition simplifiée des grandes œuvres aux enfants, « *mais la solution que nous estimons préférable serait de se demander : qu'a pu être un philosophe dans son enfance ?* » (Lipman, 1985, p. 398). Lipman rejette l'idée de manuels scolaires de philosophie pour l'école élémentaire car il souhaite surtout enseigner dans une démarche qui favorise la curiosité et le plaisir de la découverte. Si philosopher c'est s'étonner et donc rechercher pour découvrir, si un enfant se définit en premier lieu par son étonnement, et si la pédagogie à privilégier est celle qui permet l'étonnement, le questionnement et la mise en recherche, alors le roman philosophique de Lipman s'explique : « *si l'on peut enseigner dans l'esprit de la découverte, on se trouvera à animer l'enfant dans la classe de la même excitation qu'a dû éprouver l'auteur de la découverte.* » (Lipman, 1985, p. 398). Lipman fait ainsi le pari que la lecture de ses romans en classe provoque

l'étonnement chez les élèves, étonnement qui les mènera à discuter entre eux/elles. Lipman cherche en effet plus la confrontation directe avec les idées dans des discussions plutôt que de manière indirecte par textes d'auteurs.

Il est étonnant de constater que ces romans philosophiques – contrairement à d'autres pays - n'ont jamais été repris en France dans les dispositifs variés qu'on peut regrouper sous l'appellation « discussion à visée philosophique » (DVP). Nous avons cherché à savoir pourquoi, en scrutant dans les ouvrages le moindre jugement au sujet de cet outil. Si les textes philosophiques authentiques ne sont pas utilisés en France associés à la pratique de la DVP pour cause d'inintelligibilité par les plus jeunes, le même argument ne peut être donné pour les romans de Lipman qui, eux, ont été écrits pour être accessibles à chaque âge auquel il correspond.

On trouve d'abord des jugements sur la forme : le roman philosophique de Lipman n'a pas de qualité littéraire. Claudine Leleux⁷⁰, spécialiste en Belgique de la pratique de la DVP écrit ainsi : « *il est parfois très fastidieux pour les élèves de travailler toute l'année scolaire sur le même roman, surtout lorsqu'il est écrit pour la circonstance et manque à ce titre de force dramatique.* » (2010, p. 141-142). Ce qui signifie en d'autres termes que l'histoire du roman philosophique de Lipman n'en est pas une, ce qui rendrait moins motivante sa lecture. La lecture des dialogues tenus entre les personnages est fastidieuse en ce qu'elle consiste plus à rencontrer des techniques d'argumentation qu'une narration palpitante. Lipman est rigoureux dans l'élaboration de ses romans du point de vue de la philosophie, mais l'art du littéraire n'est pas là, contrairement par exemple à l'ouvrage best-seller *Le monde de Sophie* (Gardner, 1995) qui avait l'ambition de traduire pour les jeunes l'histoire de la philosophie. Claudine Leleux nomme les romans de Lipman « *romans de circonstance* » (2005, p. 138) puisqu'ils ont été rédigés en fonction d'un objectif pédagogique et elle se demande si cela ne rend pas la discussion ensuite artificielle.

A ces critiques, il faut ajouter des critiques sur le contenu : Lipman n'intègre qu'une certaine partie de la philosophie occidentale dans ses romans et ses guides pédagogiques, et particulièrement la philosophie anglo-américaine. Sven Coppens a démontré l'existence de présupposés idéologiques, en analysant un de ses romans en particulier : *Mark. Recherche sociale* (Lipman, 2009) ; présupposés qui sont dus à ce manque d'ouverture aux philosophies orientales, par exemple : « *le matériel original du programme de Philosophie pour Enfants est quasiment l'œuvre d'une seule*

⁷⁰ Claudine Leleux est autrice de nombreux ouvrages sur la pratique philosophique (outils pédagogiques et travaux de recherche à la fois). Enseignante à la Haute École de Bruxelles, elle est spécialiste de la didactique de la morale non confessionnelle et de l'éducation à la citoyenneté.

personne, qui reste fidèle à une tradition philosophique particulière, qui, à son tour, est propre à une culture historique particulière » (2014, p. 223)⁷¹. Par ailleurs, est essentiellement valorisée l'analyse logico-linguistique (les philosophies de Wittgenstein et Russel), ce qui implique que seule sont présentées aux enfants ou aux jeunes la méthode scientifique et l'analyse du langage. Ces critiques sont d'importance, car la méthode lipmanienne s'étant implantée partout dans le monde, il faut selon Coppens être en mesure de proposer d'autres modèles pour ne pas tomber dans ce qui est initialement combattu : le dogmatisme. Ce constat amène Coppens à proposer l'idée de corriger le programme de Lipman en « *incorporant les différentes traditions occidentales, dans le récit comme dans le manuel.* » (Coppens, 2014, p. 225), puisque celui-ci est surtout empreint de la philosophie anglo-américaine.

Ainsi faut-il en conclure que ce n'est pas forcément l'outil pédagogique de Lipman qui a été retenu ensuite par les praticien-ne-s de la philosophie pour enfants (chercheur-e-s ou enseignant-e-s), surtout en France, ce ne sont pas les romans philosophiques qui ont plu ou convaincu, ce n'est pas le matériel pourtant opérationnel qui a été repris, mais ce sont bien son projet éducatif et sa pensée philosophique concernant l'école qui ont interpellé certain-e-s acteurs-trices de l'éducation (chercheur-e-s ou enseignant-e-s).

L'invention pédagogique de Lipman trouve son origine dans une réflexion sur l'institution scolaire, ses méthodes et encore plus généralement sur le type d'éducation qui doit être privilégié pour mener à une société démocratique. Ce qu'il trouve essentiel dans la philosophie, en vue d'assurer la démocratie, c'est donc sa dimension sociale et éthique. Cette invention réclame une restructuration de la pratique éducative pour assurer au final une lutte contre la soumission intellectuelle. Elle opère alors trois renversements cruciaux :

- d'abord dans le champ de l'enseignement de la discipline philosophique : la philosophie est préparatoire aux autres disciplines, et non terminale ;
- sur la posture de l'enseignant-e ensuite: il/elle est là pour stimuler la recherche et non pour délivrer aux élèves un savoir ou une morale ;
- enfin sur le rapport au savoir à l'école : les connaissances et les valeurs sont mises à la critique par l'intériorisation d'un questionnement, qui mène à une recherche collaborative et qui avance graduellement. Autrement dit le savoir est questionné à l'école et c'est la coopération qui permet sa construction progressive.

⁷¹ A noter qu'en France, la philosophie orientale n'est pas non plus incluse dans le programme de terminale.

Chapitre 5 : Le développement de la Discussion à Visée Philosophique (DVP) en France avec Michel Tozzi

Aujourd'hui en France, dans les textes officiels, comme nous l'avons écrit dans le chapitre 1, nous parlons de « discussion à visée philosophique » (DVP). Comment alors est-on passé de l'invention originale de la Philosophie Pour Enfants de Lipman à la DVP ? Et surtout quel changement cela a-t-il opéré du côté des dispositifs produits ? Pour répondre à ces questions, il faut nous intéresser aux travaux de Michel Tozzi, professeur de philosophie et didacticien de la philosophie⁷², qui non seulement a participé à la diffusion de la pensée de Lipman en France mais a réuni aussi autour de lui un certain nombre de chercheur-se-s en France pour travailler spécifiquement sur la philosophie hors les murs (entendu : les murs de la classe de terminale), et notamment à l'école primaire. Il faut dire tout de suite que la dénomination « DVP » regroupe en réalité des pratiques très diversifiées.

5-1 Les origines de la DVP : influence de Lipman sur Tozzi et démarcation

Si certains praticien-ne-s/chercheur-e-s se sont inspiré-e-s en France directement de Matthew Lipman : Anne Lalanne (2004, 2009), Gilles Geneviève (2006), Emmanuèle Auriac-Peyronnet/Sluzarczyk (Auriac-Peyronnet, 2007 ; Auriac-Sluzarczyk & al. 2011 ; Auriac-Sluzarczyk & Colletta, 2015 ; Auriac-Sluzarczyk & Saint-Dizier De Almeida, 2016), Marc Bailleul (Bailleul, 2002 ; Bailleul & al. 2005)⁷³, la plupart a suivi d'autres voies, et cela auprès de Michel Tozzi : Jean-Charles Pettier⁷⁴ (2002a, 2002b, 2004, 2005, 2007), Nicolas Go (2007), Pierre Usclat (2007), Alain Delsol (2002, 2003), Sylvain Connac (2002a, 2002b, 2003, 2012, 2016, 2019), et a participé à formaliser avec lui le dispositif de DVP qui comporte des variantes.

Michel Tozzi rompt avec la logique de ses pairs, professeur-e-s de philosophie, en souhaitant d'abord didactiser la philosophie (1993). La philosophie étant entendue comme étant à elle-même sa propre didactique, il n'y a pas pour ces derniers à réfléchir à comment la transposer, comment la rendre explicite auprès des élèves. La philosophie a coutume de considérer que toute activité peut être réfléchie. Mais force est de constater que l'activité qui consiste à l'enseigner, comme nous

⁷² Il a été professeur de philosophie de 1967 à 1995 en terminale de lycée technique. En 1992, il a soutenu une thèse dirigée par P. Meirieu intitulée : « *Contribution à une didactisation de l'apprentissage du philosophe* ». Il a aussi été l'auteur d'ouvrages de didactique : *Penser par soi-même, initiation à la philosophie* (2011). *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie* (1995), *L'oral argumentatif en philosophie* (1999) et *Diversifier les formes d'écriture philosophique* (2000).

⁷³ Nous ne faisons ici qu'à des personnes qui ont fait connaître leur pratique ou leur recherche par des publications. Nous ne disposons pas d'une cartographie des praticien-ne-s à l'heure actuelle. Au niveau de la recherche, c'est plus facile, puisque l'on peut se baser sur les publications.

⁷⁴ Il est l'auteur de 28 articles parus entre 2004 et 2017 dans la revue *Diotime*, dirigée par Michel Tozzi.

l'avons vu dans le chapitre 2, est pourtant exclue de cette réflexion. Il n'y a pas de discours à tenir sur le discours philosophique : lui-même, à lui seul, enseigne quelque chose. Michel Tozzi n'est pas de cet avis, il cherche à identifier les composantes de cet enseignement comme dans toute autre discipline. Il veut rendre repérables les compétences propres à l'apprentissage du philosophe. De cette réflexion naît alors un intérêt pour les travaux de Lipman et surtout pour l'introduction de la philosophie dans la sphère de l'école primaire (à partir de 2000⁷⁵).

Michel Tozzi partage certaines idées forces de Lipman : la culture de la question, l'utilisation de supports écrits dans la pratique philosophique et son organisation en « communauté de recherche ». Tozzi partage aussi sa vision de l'enfance : l'enfant est capable d'apprendre à philosopher ; il reprend sa vision du philosophe qui convoque un oral réflexif suscitant des conflits socio-cognitifs et qui consiste en un travail de problématisation rendu possible par le questionnement. Il partage aussi sa vision de l'éducation : permettre grâce à la philosophie la démocratie, d'abord en classe, pour l'espérer ensuite effective dans la société (Tozzi, 2005, pages 107-108).

Mais Tozzi se démarque néanmoins du précurseur qu'est Lipman, cette distinction étant due certainement selon les dires de Tozzi lui-même (Tozzi, 2005, page 108) à ses présupposés philosophiques qui s'inscrivent dans une tradition plus rationaliste que pragmatiste. C'est donc du côté de la pensée plutôt que de celui de la manière de vivre que Michel Tozzi porte son attention. « *Quels sont les dispositifs qui vont permettre en classe l'apprentissage de la pensée rationnelle ?* » (Tozzi, 2007, p. 178) est davantage la question à laquelle Michel Tozzi souhaite répondre. Il définit le philosophe « *comme un processus de pensée qui tente d'articuler, dans l'unité et le mouvement d'une pensée habitée par un rapport au sens et à la vérité, et sur des questions et notions fondamentales pour la condition humaine, des processus rationnels de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation.* » (Tozzi, 2007, p. 178). C'est ainsi qu'il a pu formaliser l'apprentissage du philosophe en trois « *objectifs noyaux* » (Tozzi, 2005, p. 109) : problématisation, conceptualisation et argumentation.

5-2 Les objectifs de la Discussion à Visée Philosophique (DVP)

Les objectifs de la DVP correspondent stricto sensu à la définition du « philosophe » qu'avait pu construire Michel Tozzi à l'occasion de sa didactisation de la philosophie quelques années

⁷⁵ 2000 : date du premier mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation sur le sujet que Michel Tozzi a dirigé. Ce mémoire écrit par Michèle Daumas-Raoux s'intitulait : « *Discussion philosophique et éducation à la citoyenneté* ».

auparavant : « *Philosopher, c'est réfléchir sur son rapport au monde, à autrui, à soi-même, habiter intellectuellement les questions existentielles. C'est, indissolublement, apprendre à conceptualiser des notions (...), problématiser des affirmations (...), argumenter, se donner des raisons convaincantes de douter ou d'affirmer. Réfléchir philosophiquement, c'est articuler étroitement ces trois processus de pensée* » (Tozzi, 2011, p. 141). Cette définition didactique n'est pas consensuelle, tant les professeurs de philosophie, voire les philosophes de l'Antiquité à nos jours, ont des définitions différentes. Pour les uns, philosopher c'est apprendre à mourir (Montaigne), pour les autres c'est combattre les préjugés (Socrate) ou encore rechercher les conditions d'émergence de la vérité (Kant). Pour certains professeurs, philosopher c'est questionner un problème ; pour d'autres c'est frapper les esprits. Bref, nous ne disposons pas de définition catégorique de ce qu'est philosopher, tout comme nous ne pouvons pas nous fier au discours d'un seul philosophe pour comprendre ce qu'est la philosophie. Cependant la définition de Michel Tozzi sert de repère pour la pratique philosophique à l'école primaire car elle est reprise par les praticien-nes-s/chercheur-e-s et elle se retrouve dans les documents d'accompagnement du programme d'enseignement moral et civique aujourd'hui. Elle est un premier cadre opérationnel. Le triptyque problématiser-conceptualiser-argumenter, qui fonctionne comme une imbrication simultanée plus que comme un déroulement ordonné des trois actions, constitue ainsi la définition même de la discussion à visée philosophique. Ces trois processus de pensée sont des attendus, des exigences relatives à la DVP.

Dans une DVP, on doit donc problématiser, c'est-à-dire se poser des questions, douter de ses affirmations, examiner les présupposés et les conséquences de ses propos ; conceptualiser, c'est-à-dire définir les mots, les notions qu'on utilise pour parler, opérer des distinctions conceptuelles ; et argumenter c'est-à-dire soutenir une idée en donnant des raisons qui pourraient être partagées par d'autres.

Si ces objectifs sont à chaque fois repris quand il s'agit de philosopher à l'école primaire, cela ne signifie pas pour autant qu'ils définissent un seul et même dispositif. Les enjeux de cette pratique de la philosophie à l'école étant finalement multiples - développement de l'esprit critique, développement de la maîtrise de la langue, développement de compétences sociales et civiques - des accents ont été mis sur tel ou tel aspect de la pratique. Ainsi la dénomination « discussion à visée philosophique » ne reflète pas d'une classe à l'autre ou d'un écrit théorique à l'autre le même dispositif.

5-3 Les dispositifs produits autour de la Discussion à Visée Philosophique

Michel Tozzi a d'abord parlé de « *discussions philosophiques* » (2001, 2002a), puis, sous l'influence de Jean-Charles Pettier (2005)⁷⁶ de « *discussions à visée philosophique* », pour à la fois ménager les détracteurs mais également pour introduire de la modestie dans l'ambition. C'est la dénomination retenue aujourd'hui officiellement, comme nous l'avons vu au chapitre 1-2. Michel Tozzi développe actuellement la DVDP : la « *discussion à visée démocratique et philosophique* »⁷⁷, déclinaison de la DVP.

Les pratiques se développant et se multipliant sous diverses formes, on a pu repérer d'abord quatre courants (Tozzi, 2001) : le courant « philosophie », le courant « maîtrise de la langue », le courant « éducation à la citoyenneté » et le courant psychanalytique. Suivant l'appartenance à tel ou tel courant, le dispositif n'avait pas les mêmes priorités et donc les mêmes modalités d'organisation ou d'interventions de l'enseignant-e par exemple. Le courant « philosophie » est proche de la méthode de Matthew Lipman : il peut reprendre ses supports par exemple (Go, 2001). Son approche vise délibérément le développement de processus de pensée comme justement la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation. Le courant « maîtrise de la langue » trouve un intérêt particulier dans la pratique philosophique en ce qu'elle permet de faire lire, écrire, parler les élèves. Il s'inscrit dans la didactique de l'oral par exemple et voit dans la DVP un type d'« oral réflexif ». Celui-ci propose donc des lectures d'albums, un cahier d'écrivain et met l'accent sur le développement des compétences linguistiques et discursives des élèves. Le courant « éducation à la citoyenneté » (à l'origine de la DVDP) s'intéresse davantage à ce que cette mise en discussion réflexive et collective apporte en termes de socialisation respectueuse, mise en œuvre effective de la démocratie en milieu scolaire, toute en ayant des exigences intellectuelles. Dans ce courant, les élèves ont des responsabilités concrétisées par des rôles (président-e de séance, synthétiseur-euse, observateur-trice, secrétaire, discutant-e, distributeur-trice de parole, reformulateur-trice), qui sont à tenir en vue du projet collectif qu'est la discussion, une parole organisée où l'écoute et le respect sont des objectifs majeurs. Enfin le courant psychanalytique - contrairement aux autres courants - n'a jamais retenu les termes, de « discussion à visée philosophique » mais préfère parler d'« atelier-

⁷⁶ Jean-Charles Pettier est professeur de philosophie à l'ESPE de Créteil, auteur d'une thèse en sciences de l'éducation : « *La philosophie en éducation adaptée : utopie ou nécessité* » menée sous la direction de François Galichet et soutenue à Strasbourg 2 en 2000 (première thèse en France sur le sujet). Il s'explique longuement sur l'appellation « à visée philosophique » dans un article de la revue numérique *Diotime* (n°38, octobre 2008).

⁷⁷ La DVDP est un dispositif initié par Michel Tozzi avec Alain Delsol et Sylvain Connac (tous deux professeurs des écoles et auteurs de thèses en sciences de l'éducation sur la pratique philosophique à l'école) qui constituaient aussi le courant « éducation à la citoyenneté » de la pratique philosophique à l'école primaire (Tozzi, 2017). L'enjeu supplémentaire de cette pratique est l'apprentissage du débat démocratique.

philosophie »⁷⁸. Ce qui importe pour les praticien-ne-s de ce courant c'est l'expression de la parole de l'enfant et donc l'opportunité qu'on lui offre de former ses idées personnelles sur les grandes questions de la vie. C'est la construction de l'individu toute entière qui est visée là, plus que sa seule capacité à raisonner ou argumenter. L'atelier prend ici une forme très différente puisqu'une seule question est posée aux enfants par l'enseignant-e, que la parole circule librement sans l'intervention de celui/celle-ci, que la durée des échanges est court (dix minutes), que l'enregistrement et la réécoute sont prévus pour de nouveaux échanges éventuels.

A ces quatre courants, il faut en réalité en ajouter un cinquième, celui que Gérard Auguet⁷⁹ nomme « *remédiation cognitive* » (2005), et qui découle du courant plus général et ancien initié par des psycho-pédagogues comme Jean Piaget ou Jérôme Bruner ayant expérimenté et théorisé la démarche de l'éducabilité cognitive. En effet, des praticien-ne-s se sont emparé-e-s de la pratique philosophique dans l'enseignement adapté pour aider les élèves à acquérir des compétences dans la structuration de la pensée. Si ces cinq courants existent, leur proportion sur le terrain nous est inconnue. Nous pouvons certes les recenser suite aux articles ou aux ouvrages publiés, et seulement grâce à cela, car nous ne disposons pas de grande enquête répertoriant sur le terrain actuellement et dans le passé (à partir des années 2000, par exemple) l'ensemble des pratiques.

On peut donc distinguer les différentes pratiques de la philosophie à l'école primaire en identifiant des courants qui décrivent des enjeux précis. On peut aussi les différencier du point de vue de la nature de la discussion - et en réalité enjeu et nature sont liés -, c'est-à-dire de la méthodologie adoptée pour faire discuter les élèves. On peut retenir avec Michel Tozzi cette définition de la discussion : « *un processus interactif, au sein d'un groupe, d'échanges verbaux rapprochés sur un sujet précis, placé sous la responsabilité intellectuelle d'une (ou plusieurs) personnes* » (2007, p. 19) qu'il ré-exprimera ainsi quelques années plus tard : « *Une discussion à visée philosophique, c'est une discussion où la parole circule démocratiquement, sur une question qui mobilise des exigences intellectuelles dont l'animateur est le garant.* » (2012, p. 41). Cette méthodologie se définit notamment selon le rôle que l'enseignant-e se donne lors de cette discussion. L'enseignant-

⁷⁸ Jacques Lévine, psychanalyste et psychologue développementaliste, et Agnès Pautard, professeure des écoles maître-formatrice ont développé ces ateliers dans l'académie de Lyon à la fin des années 1990 (à partir de 1996). Pour une description précise de ce dispositif : Pautard (2002, p. 79-83) et Lévine (2007, p. 95-107). Jacques Lévine a fondé une association : l'Association des groupes de soutien au soutien (Agsas) en 1993 et a publié un ouvrage à ce sujet *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?* (2008).

⁷⁹ Gérard Auguet est l'auteur d'une thèse en sciences de l'éducation intitulée : « *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 : un genre scolaire nouveau en voie d'institution ?* », soutenue en 2003 à l'université de Montpellier 3 sous la direction de Michel Tozzi.

e est-il en retrait ? En retrait : sur le contenu ou sur la forme ? S'il intervient, à quelle occasion, pour quoi faire ? Intervient-il à chaque propos d'élèves ?

Michel Tozzi, après avoir constaté que c'est la forme discussionnelle qui prédominait dans les pratiques à l'école primaire, catégorise alors les discussions en deux grands groupes : une « *version faible* », dans laquelle le maître dirige la discussion, et une « *version forte* », cette dernière étant définie par un « *fonctionnement dans lequel les interactions entre élèves sont nombreuses, peu ou pas pilotées par le maître, dans la mesure où elles résultent de la dynamique même des échanges entre pairs.* » (2007, p. 12-13). Pour lui, le courant philosophique (tendance Anne Lalanne⁸⁰) ainsi qu'Oscar Brénifier⁸¹ utilisent la version faible tandis que le courant « éducation à la citoyenneté » et la PPE de Lipman mettent en œuvre la version forte. Le courant psychanalytique ne se retrouve pas dans cette typologie puisque Tozzi explique que « l'atelier-philosophie » n'a pas pour objectif la discussion puisque s'y joue prioritairement c'est la libre expression de sa pensée individuelle. Dans tous les cas, le retrait de l'enseignant-e sur le contenu est exercé et constitue un élément fondamental de ces différents dispositifs.

Nous pouvons récapituler pour chaque courant les différentes dénominations et les principaux acteur-trice-s de la pratique philosophique à l'école, en essayant de caractériser à chaque fois comment se définit le mode d'intervention de l'animateur-trice/enseignant-e dans celle-ci (cf. tableau 1 ci-dessous).

⁸⁰ Anne Lalanne est inspectrice de l'éducation nationale aujourd'hui. Enseignante auparavant en CP, elle a expérimenté la pratique philosophique dans sa classe à la fin des années 1990 et en a produit deux ouvrages : *Faire de la philosophie à l'école élémentaire* (2004) et *La philosophie à l'école* (2009).

⁸¹ Oscar Brénifier a été professeur dans l'enseignement secondaire. Docteur en philosophie, il a ensuite développé le concept de « *pratique philosophique* », par une théorisation de celui-ci et par sa mise en œuvre sur le terrain. Il s'est engagé pour ouvrir l'accès de la philosophie à des publics variés, enfants comme adultes, en France et dans de nombreux pays. Dans ce but, il a contribué, avec Isabelle Millon, à la fondation en 1995 de l'Institut de pratiques philosophiques (IPP) dont la vocation est de développer cette pratique et d'organiser des programmes de formation dans ce domaine. Comme nous le verrons au chapitre, il est l'auteur de nombreux livres de philosophie destinés aux enfants, publiés en français mais aussi dans une trentaine de langues.

Tableau 1– Les différents courants de la pratique philosophique à l'école : dénominations, acteurs-trices principaux-ales et modes d'intervention de l'enseignant-e / animateur-trice

Courants :	Philosophique	Education à la citoyenneté ou Démocratique ou encore Démocratico-philosophique	Maitrise de la langue ou Langagier	Psychanalytique ou Psychologique ou Construction du sujet	Remédiation cognitive
Terminologie employée par les acteurs-trices mêmes du courant⁸² :	Lipman « philosophie pour enfants » (PPE) et « communauté de recherche philosophique » (CRP) Lalanne « atelier de philosophie » Chirouter « pratique à visée philosophique » Brenifier « débat philosophique »	Tozzi, Connac « discussion à visée philosophique » ou « discussion à visée démocratique et philosophique » Pettier « activités à visée philosophique »	Auriac « oral réflexif » ou « atelier de philosophie » Auguet « DVP »	Lévine, Pautard « atelier-philosophie » ou « atelier de réflexion sur la condition humaine » (ARCH)	Pas de figure de proue identifiée
Modes d'intervention de l'enseignant-e / l'animateur-trice :	Guidage fort	Guidage modéré et dévolution progressive des interactions au groupe-classe lui-même	Pas de positionnement particulier sur le mode d'intervention de l'adulte	Retrait total	Pas de positionnement particulier sur le mode d'intervention de l'adulte

Ainsi face à la diversité des pratiques, on peut se demander avec Gérard Auguet si la Discussion à Visée Philosophique peut toutefois être qualifiée, définie de façon générique au point de pouvoir toutes les regrouper. Or c'est justement ce qu'a montré la recherche de Gérard Auguet⁸³ : la DVP est un nouveau genre scolaire à inscrire dans le champ de la philosophie. Même s'il n'est pas facile de théoriser à partir d'un terrain mouvant, certains éléments paraissent tout de même stabilisés. En effet, même si certains objectifs (philosophique, langagier, démocratique, psychanalytique) sont proclamés ici et là avec plus de force, les composantes essentielles ne sont jamais reniées : il s'agit

⁸² N'ont été répertorié-e-s ici que les acteur-trice-s principaux-ales de chaque courant. Nous avons privilégié celles et ceux qui ont écrit des thèses et/ou publié des ouvrages théoriques.

⁸³ Gérard Auguet est professeur de Lettres, enseignant en Ecole supérieure du professorat et de l'éducation, auteur d'une thèse dirigée par Michel Tozzi en sciences de l'éducation soutenue en 2003 à l'université Montpellier 3 : « La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 : un genre scolaire nouveau en voie d'institution ? ».

toujours de traiter des questions d'ordre existentiel ou humain, grâce à une discussion réglée et dans un climat d'écoute et de respect mutuel. Gérard Auguet parle de « *situation idéale de parole* » (2005, p. 37) - en utilisant la terminologie d'Habermas (1999, p. 275-328) - pour décrire ce qu'il y a de commun à toutes ces variations pratiques. Et cette situation n'est pas décrétée autoritairement par l'enseignant-e mais est permise par la nature même de l'organisation de la discussion, qui est coopérative, et par ce qu'il y a à y faire : philosopher. Les courants se rejoignent donc aussi, selon Auguet, sur le principe d'universalisation⁸⁴ qui gouverne les propos des élèves : dans une DVP, je peux dire ce que je pense à condition que mes idées valent pour d'autres. « *La visée de l'universalité de l'argument est une des caractéristiques majeures du genre, liée étroitement à sa philosophicité* » conclut Gérard Auguet (2005, p. 44).

Pour conclure, il faut récapituler ce qui est entendu par « à visée philosophique » dans la DVP : la nature du sujet discuté qui doit aborder un problème lié à la condition humaine, la posture de l'élève engagé dans ce questionnement en tant qu'être humain, la tentative de réponse rationnelle et universalisable à ce questionnement par le biais d'une coopération respectueuse. Et le terme « visée » vient nous signifier qu'on n'est jamais sûr que la discussion – même bien organisée formellement – sera philosophique. On vise – élèves et enseignant-e – l'émergence de moments philosophiques permise par cette discussion comportant des exigences intellectuelles : on cherche des « *surgissements* » philosophiques pour reprendre le terme de Martine Janner-Raimondi appliqué à notre recherche. Cette autrice a utilisé en effet le terme de « *surgissements démocratiques* » pour analyser les conseils d'élèves, autre pratique fréquente mettant en œuvre l'enseignement moral et civique (Raimondi-Janner, 2010).

5-4 Les arguments donnés pour évacuer la culture philosophique dans ces dispositifs

Dans les années 2000, les praticien-ne-s et les chercheur-e-s font face à de vives critiques, davantage qu'à l'heure actuelle (même si nous l'avons vu, au chapitre 2, ces critiques perdurent chez certains acteur-trice-s de l'éducation nationale). Ainsi dans le même temps que les pratiques s'inventent et se théorisent, elles se légitiment toujours. Il est ainsi frappant, à la lecture des premiers ouvrages coordonnés par Michel Tozzi (2002a, 2002b, 2003), de rencontrer toujours un paragraphe ou quelques lignes, écrits soit pour convaincre du fait que les élèves d'école primaire ont les capacités

⁸⁴ Ce principe est garanti par 8 règles qu'énonce Gérard Auguet, en référence au concept d'« *éthique communicationnelle* » de Habermas (1999) : « 1 la sincérité des locuteurs, 2 le respect mutuel 3 l'énonciation d'arguments rationnels 4 l'absence de position dogmatique ou de violence pour asseoir un argument 5 un cadre sécurisant 6 le droit pour tous de s'exprimer selon des lois organisationnelles (prise de parole réglée) 7 chacun possède les mêmes chances de faire valoir son point de vue (égalité – il n'y a pas d'experts parmi les élèves) 8 la vérité doit se dégager de la coopération de tous et toutes » (2005, p. 43).

et la motivation à philosopher, soit – par souci d’honnêteté intellectuelle, il faut bien le dire – pour établir que la pratique philosophique à l’école ne peut se confondre avec l’enseignement de la philosophie dispensé en terminale. Or à trop disjoindre l’école du lycée, on peut se demander si – dans l’urgence de l’action pédagogique – on n’a pas trop vite évacué les philosophes de la pratique philosophique à l’école primaire. Certains auteurs-trices des ouvrages coordonnés par Michel Tozzi posent la question de la trahison de la philosophie par les nouvelles pratiques philosophiques émergentes alors. Mais la réponse n’est jamais d’adapter la culture philosophique aux jeunes élèves ; elle consiste toujours à différencier ces deux lieux scolaires du philosopher. L’un se passe en primaire et utilise la DVP ; l’autre se passe en terminale et enseigne la dissertation et le commentaire de textes⁸⁵ : « *Nous tenterons ensuite de dire en quoi ces pratiques, ne relevant pas bien sûr d’un enseignement philosophique, appartiennent néanmoins au champ de la philosophie.* » écrit un de ces auteurs-trices, Alain Trouvé (2003, p. 19), professeur de philosophie.

Il faut noter que les arguments donnés pour évacuer les philosophes de la pratique philosophique par les pourfendeurs de la pratique philosophique à l’école sont ceux mêmes qui ont servi à leurs détracteurs pour dénoncer toute démarche philosophique possible avant le lycée, voire la terminale : « *S’il ne nous reste qu’à dialoguer avec les grands ancêtres, alors la philosophie à l’école maternelle semble bien compromise : comment de si jeunes enfants pourraient-ils accéder à ces langages, à ces pensées ?* » écrit une professeure des écoles, Françoise Carraud (2002, p. 81), dans un des ouvrages coordonné par Michel Tozzi. Ou encore : « *Si l’on entend par « philosopher » la fréquentation assidue des textes philosophiques, le repérage de leur problématique, ainsi que leur articulation de leurs concepts, alors il est clair qu’un tel « philosopher » n’est pas à la portée des enfants.* » écrit Alain Trouvé (2003, p. 20).

C’est plutôt une révolution du côté de la philosophie qui est réclamée, et revendiquée parfois : on peut philosopher sans philosophe, on peut philosopher sans grands penseurs. On peut lire la description de l’entreprise qu’est la pratique philosophique à l’école dans ces mots d’Oscar Brenifier⁸⁶ : « *Evidemment, et là réside sans doute le nœud de l’affaire, il faudrait extraire la philosophie de sa gangue principalement culturelle et érudite, pour la concevoir comme une mise*

⁸⁵ Notons en passant que cantonner l’enseignement de terminale à ces deux exercices relève aussi du préjugé puisque comme nous l’avons vu au chapitre 2 les professeurs de philosophie font preuve d’inventivité pédagogique pour construire des situations d’apprentissage stimulantes et distinctes (même si des relations existent et c’est là toute leur force) de la dissertation et du commentaire de textes.

⁸⁶ Oscar Brenifier, docteur en philosophie, déjà présenté précédemment, anime des ateliers de philosophie pour enfants avec sa méthode propre caractérisée par une démarche de maïeutique appliquée à chaque intervention d’élèves. Lors du débat, celui-ci ne recherche pas nécessairement la pensée collective et démocratique mais s’intéresse surtout à scruter et questionner chaque formulation de pensée individuelle.

à l'épreuve de l'être singulier, comme la constitution d'une individualité qui s'élabore dès le plus jeune âge. » (2002, p. 91). On voit là que la culture philosophique est finalement considérée par Oscar Brenifier comme un handicap, toute de suite associée à l'érudition et donc à l'élitisme. Nous ne sommes pas loin de la conception de Lipman entrevue plus haut (chapitre 4) qui considérait la culture philosophique comme menaçant l'autonomie de la pensée.

La DVP se retrouve ainsi disjointe par essence de la culture philosophique. Les auteurs-trices de ces témoignages de pratique ou de recherche veulent nous rassurer : on ne parle pas de Kant en CE2, on ne lit pas Hegel en CM1 ou en CM2. La DVP promeut la démarche philosophique, mais sans culture philosophique. Il fallait déjà convaincre qu'un jeune élève puisse conceptualiser, problématiser, argumenter ; et cela a été fait scientifiquement puisque des thèses universitaires ont démontré cette possibilité (les thèses de Johanna Hawken (2016) : « *Philosopher avec les enfants : enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit* » et d'Edwige Chirouter (2008a) : « *A quoi pense la littérature de jeunesse ? Portée philosophique de la littérature de jeunesse et pratiques à visée philosophique au cycle 3 de l'école élémentaire* »), y compris avec des élèves situés en éducation prioritaire (la thèse de Sylvain Connac (2004) : « *Discussions philosophiques et classes coopératives en Zone d'Education Prioritaire* ») ou relevant de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire (AIS) (thèse de Jean-Charles Pettier (2000) : « *La philosophie en éducation adaptée : utopie ou nécessité ?* »).

Il faut ajouter à cette argumentation le fait que les pratiques philosophiques ont toutes privilégié l'oral pour l'école primaire. Même s'il existe des dispositifs différents, tous les praticien-ne-s et chercheur-e-s ont corrélé philosophie à l'école et pratique de l'oral. Michel Tozzi explique très bien dans un ouvrage (2007, p. 15-17) le contexte social (conception de l'éducation davantage intéressée par l'enfant qui réside dans chaque élève et donc davantage disposée à l'écoute), politique (volonté d'enseigner la citoyenneté suite à la montée des incivilités en milieu scolaire) et institutionnel (intérêt de l'éducation nationale pour le développement des compétences orales des élèves) qui a engagé cette voie prioritaire. Car cette association philosophie/oral ne va pas de soi si l'on se réfère à la tradition de l'enseignement philosophique⁸⁷ : « *Ce que l'on peut constater, que ce soit à l'école ou dans la cité, c'est la prédominance de la pratique de l'oral dans les Nouvelles Pratiques Philosophiques (NPP). Notamment par rapport à la lecture, moyen privilégié pourtant de*

⁸⁷ Il s'agit ici de se référer à la tradition qui s'est développée à partir de l'introduction de l'enseignement de la philosophie en France au lycée, soit en 1866 (Poucet, 2016, p. 23) et qui reposait d'une part sur la leçon parlée du/de la professeur-e et sur l'exercice de la dissertation. L'oral collectif en classe n'était donc pas de mise : l'oral qui régnait était surtout celui de l'enseignant-e et l'écrit était davantage sollicité chez les élèves.

rencontrer des philosophes, ou l'écriture, mode culturel de structuration d'une pensée. » (Tozzi, 2012b, p. 279). On aurait pu faire autrement, dans un autre contexte, semble nous dire Michel Tozzi ici, mais sans plus de précisions ; c'est justement ce qu'affirme et revendique François Galichet⁸⁸ (2005), comme nous le verrons plus loin dans ce chapitre.

En résumé, si les philosophes ne sont pas présents dans la pratique philosophique à l'école c'est soit que les acteur-trice-s/théoricien-ne-s de cette pratique considèrent que les philosophes ne sont pas à la portée des enfants, soit qu'ils/elles considèrent qu'il faut revoir ce qu'est philosopher (non pas penser avec ou à partir des philosophes mais penser grâce à une méthode philosophique), soit qu'ils/elles réservent au primaire le développement et l'expérience d'une démarche philosophique et considèrent que la culture est à réserver pour plus tard (le lycée), soit enfin que l'oral est à privilégier pour différentes raisons y compris contextuelles. Tout cela entraîne un délaissement de l'écrit philosophique et une absence de réflexion sur la culture philosophique et sa transmission dès le plus jeune âge.

⁸⁸ François Galichet est professeur de philosophie, enseignant à l'Espé d'Alsace, auteur d'articles sur la DVP mais aussi sur l'éducation à la citoyenneté. Il est l'auteur également d'ouvrages pédagogiques : *Pratiquer la philosophie à l'école* (2004) et *La philosophie à l'école* (2007).

Deuxième sous-partie : Les textes philosophiques à l'école, le constat et les raisons d'une exclusion

Le temps est ainsi peut-être venu de proposer des philosophes dans la pratique philosophique à l'école primaire. Cela permettrait non seulement de relier deux temps scolaires aujourd'hui distendus dans la perspective d'une continuité des apprentissages en philosophie et de continuer à démocratiser jusqu'au bout l'enseignement philosophique. Cela répondrait aussi aux critiques persistantes qui refusent le terme « philosophique » à ces nouvelles pratiques en arguant du fait qu'il n'y est pas question des philosophes et du patrimoine culturel adjacent à la discipline⁸⁹.

Mais avant d'envisager une telle introduction – les textes philosophiques à l'école primaire -, il nous faut continuer de comprendre ce processus qui consiste à entrevoir la possibilité de la pratique philosophique sans les philosophes : tant au niveau des textes officiels qu'au niveau des praticien-ne-s chercheur-euse-s. Il nous faudra chercher plus avant dans les écrits des chercheur-euse-s sur la question si l'on ne trouve pas quelque regret à délaissier la culture philosophique et nous mesurerons leur propre utilisation des références philosophiques quand ceux/celles-là-mêmes rédigent un ouvrage pédagogique en vue de développer la pratique philosophique auprès des enseignant-e-s du premier degré. Il nous faudra aussi identifier à quoi servent les textes philosophiques en terminale pour imaginer leur rôle ensuite à l'école élémentaire. Enfin, pour mener à bien notre projet, et en vue de partir de supports déjà existants, nous devons faire un inventaire critique de la philosophie jeunesse dont nous disposons aujourd'hui.

⁸⁹ Tozzi décrit ces critiques : « *Dans une ambiance de citadelle assiégée le professeur – selon leurs détracteurs, perdait son identité de Maître, et devenait animateur ; on minimisait le savoir philosophique au détriment de compétences, le contenu aux dépens de discussions de café de commerce, on sapait l'autorité du savoir et du maître à penser. Cette pédagogie se révélait une démagogie !* » (2012a, page 336).

Chapitre 6 : Une absence des textes philosophiques dans les textes officiels de l'école élémentaire

Nous l'avons vu (cf. chapitre 1), la philosophie à l'école, dans les textes officiels, tient une place particulière. La pratique philosophique est donnée comme exemple pour faire vivre le programme d'enseignement moral et civique aux élèves, et elle est présentée sous le dispositif exclusif de la discussion à visée philosophique. Ainsi finalement les textes officiels ont-ils suivi, semble-t-il, les apports de la recherche dans ce qu'elle a de plus homogène : la pratique de la discussion, même si nous l'avons vu, celle-ci se révèle en réalité hétérogène. C'est le dispositif démocratique propre à la DVP qui intéresse le programme. Et même si la matrice didactique de Michel Tozzi est citée dans une ressource, on ne peut pas dire que le programme d'EMC vise en premier lieu la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation, composantes structurantes des DVP.

L'argumentation seule paraît davantage privilégiée puisque l'objectif est de développer le jugement critique et surtout puisque cette compétence intéresse les objectifs d'une autre partie du programme : le domaine du langage oral. L'argumentation se retrouve dans la compétence « *formuler et apprendre à justifier un point de vue* ». Dans l'exemple de pratique associé à cette compétence, la DVP n'est même pas citée, on préfère la dénomination plus large de « *débat argumenté* » (MEN, 2015b, p. 133).

Les textes officiels s'attachent eux-mêmes plus à la forme qu'au fond de ces discussions. Relevons (cf. tableau 2 ci-dessous) pour s'en convaincre toutes les compétences visées par le programme d'enseignement moral et civique qui concernent la DVP. C'est nous qui opérons ce rapprochement.

Tableau 2- Relevé des compétences attendues au cycle 3 par le programme d'EMC en lien avec celles que développe la DVP

Le programme d'enseignement moral et civique BO spécial n°6 du 25 juin 2015 (MEN, 2015a)
« respecter autrui et accepter les différences » « manifester le respect des autres dans son langage et dans son attitude » « coopérer » « prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue » « nuancer son point de vue en tenant compte du point de vue des autres » « comprendre que la laïcité accorde à chacun un droit égal à exercer librement son jugement et exige le respect de ce droit chez autrui » « savoir participer et prendre sa place dans un groupe »

Ce qui est visé dans la DVP par l'enseignement moral et civique, ce sont donc les principes qui définissent le cadre de la discussion : une écoute et un respect mutuels, une certaine liberté d'expression, une entreprise collaborative.

Du côté de l'enseignement du français, on peut, d'autre part, identifier les compétences présentées dans le tableau 3 ci-dessous.

Tableau 3 - Relevé des compétences attendues au cycle 3 par le programme de français en lien avec celles que développe la DVP

Programme d'enseignement au cycle de consolidation (cycle 3) BO spécial n°11 du 26 novembre 2015 (MEN, 2015b)
« écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu » « parler en prenant en compte son auditoire » « participer à des échanges dans des situations variées » « adopter une attitude critique par rapport au langage produit »

Ces compétences se retrouvent précisément dans la partie « Comprendre et s'exprimer à l'oral » (MEN, 2015b, p. 99) du programme de français. On peut se rendre compte de la forte association qui réside entre ces compétences et ce que vise la DVP. Or ce dispositif n'est cité là qu'une fois dans le programme de français sous le statut d'exemple, là où on aurait pu attendre une valorisation bien plus importante de celui-ci. On aurait pu, soit répéter cet exemple de pratique pour illustrer le programme, soit lui accorder un statut différent : la DVP non plus comme un exemple mais comme un objet d'enseignement - tant les points de concordance sont forts.

Pour savoir quelles sont les priorités du programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) d'un domaine à l'autre – il en contient dix : français, langues vivantes, arts plastiques, éducation musicale, histoire des arts, éducation physique et sportive, enseignement moral et civique, histoire et géographie, sciences et technologie, mathématiques) nous avons fait ci-dessous (cf. tableau 4) un relevé de toutes les occurrences de certains mots. Ces mots ont soit un lien direct avec la pratique de la DVP, surtout entendue comme un dispositif d'oral réflexif (« débat », « discussion »), soit un lien avec la pratique de la DVP que nous souhaiterions ensuite développer (« texte, écrit, culture, œuvre »). Nous voulons en effet cerner si le programme a des ambitions en termes de culture. Quelle place la culture a-t-elle dans ce programme pour les élèves de cycle 3 ?

Tableau 4- Recherche lexicale dans le programme de cycle 3

Programme d'enseignement au cycle de consolidation (cycle 3) BO spécial n°11 du 26 novembre 2015 (MEN, 2015b)		
Mots	Nombre total d'occurrences	Contexte d'apparition (domaine d'apprentissage)
« débat(s) », « débattre »	29	Français - Langage oral : 8 Français - Lecture : 6 (pour « débat interprétatif » et « débat délibératif ») Education musicale : 2 (pour « débat argumenté sur des musiques » ou « débat critique ») Histoire des arts : 1 EMC : 12 dont -« débat » : 5 -« débat argumenté » : 3 -« débat réglé » : 2 -« débat démocratique » : 2
« discussion(s) »	9	EMC Français - Croisement entre enseignements
« texte(s) »	223	Tous domaines concernés
« écrit(s) », « écriture »	179	Tous domaines concernés
« culture », « culturel-le »	108	Tous domaines concernés
« œuvre(s) »	211	Français EMC Education musicale Arts Plastiques Langues vivantes étrangères Histoire des arts

Les mots « débat » et « discussion » se retrouvent certes mais dans une prépondérance moindre comparée à certains autres mots⁹⁰. Le relevé des occurrences lexicales montre pour le programme de cycle 3 que le texte ainsi que l'écrit sont importants à l'école, que la culture et les œuvres en sont des objectifs majeurs. L'école est encore largement le lieu du texte et de la culture. On peut alors tout à fait envisager une pratique philosophique qui utilise des textes et qui fonde une culture ; l'école nous le réclame presque. Pourtant dans le programme, le lien n'est jamais fait entre la DVP et la culture philosophique. Ce n'est aucunement une option envisagée. Influencé par la recherche (des expert-e-s ont été auditionné-e-s, des chercheur-euse-s ont rédigé des propositions), on peut penser que le conseil supérieur des programmes (CSP) a suivi ce que la DVP avait de plus intéressant contextuellement : elle promet un travail intéressant pour le développement des

⁹⁰ Nous avons fait ce même relevé avec le programme de cycle 3 modifié en juillet 2018 au BO n°30 du 26 juillet 2018 (MEN, 2018b). Ce comptage donne des proportions similaires. Voici le nombre d'occurrences dans l'ordre des mots du tableau 4 : débat (22), discussion (10), texte (175), écrit (176), culture (112) et œuvre (129). Ce programme modifié de 2018 est un texte consolidé à partir du programme issu du BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015 (MEN, 2015b). Il établit de nouvelles dispositions pour les parties « Volet 1 : les spécificités du cycle de consolidation », « Volet 2 : contributions essentielles des différents enseignements au socle commun » et les sous-parties « Français » et « Mathématiques » de la partie « Volet 3 : les enseignements ». Il modifie également le programme d'Enseignement moral et civique.

compétences orales et surtout des compétences sociales et civiques. Cet intérêt a masqué la philosophie selon nous dans cette pratique philosophique spécifique qu'est la DVP.

Notre but est de lui redonner son sens de façon réaliste à l'école, en faisant la proposition d'une pratique qui utilise les philosophes par l'intermédiaire de textes philosophiques adaptés à l'âge des élèves.

Chapitre 7 : Une présence spécifique et conséquente des textes philosophiques en terminale

Si ce n'est pas le choix majeur actuel qui a été fait par les praticien-ne-s et les chercheur-se-s – utiliser les philosophes dans la pratique philosophique à l'école –, c'est pourtant une donnée essentielle dans l'enseignement secondaire. A quoi servent les philosophes dans le secondaire ? Comment sont-ils appréhendés ? Y a-t-il une voie d'inspiration possible pour le primaire ?

7-1 La culture philosophique dans les textes officiels de terminale

Pour nous rendre compte du statut dévolu aux philosophes et à leurs textes dans le secondaire, nous devons d'abord nous référer là encore aux textes officiels. Que vise l'éducation nationale dans l'enseignement philosophique au secondaire ? Le programme de philosophie pour les terminales générales et les terminales technologiques est défini respectivement par deux textes officiels (MEN, 2003 et 2005)⁹¹, mais leur contenu est sensiblement le même en termes de démarches. En termes de contenus, il est allégé pour la voie technologique : trois champs de problèmes au lieu de cinq ; six notions ou couples de notions au lieu de quinze (Terminale S), dix-neuf (Terminale ES) ou vingt-trois (Terminale L).

Dans ce premier relevé réalisé à partir des textes officiels du programme de philosophie en terminale (cf. tableau 5, page suivante), nous voyons l'importance que certains mots ont les uns par rapport aux autres. Nous avons choisi les mêmes mots que ceux de notre recherche concernant les textes officiels de l'école élémentaire (cycle 3)⁹².

⁹¹ Un nouveau programme vient de paraître pour la terminale générale ; il est destiné à tous les élèves sans distinction de parcours (MEN, 2019a). Il entrera en vigueur à la rentrée 2020. Il comporte 17 notions à ordonner autour de 3 perspectives : l'existence humaine et la culture, la morale et la politique, et la connaissance. Le programme de la terminale technologique comporte, lui, 7 notions (2019b) avec ces mêmes perspectives.

⁹² Cf. tableau 4.

Tableau 5- Recherche lexicale dans le programme de philosophie des classes terminales

Le programme de philosophie en classe terminale des séries générales BO n°25 du 19 juin 2003 (MEN, 2003) et Le programme de l'enseignement de philosophie en classes terminales des séries technologiques BO n°7 du 1^{er} septembre 2005 (MEN, 2005)⁹³		
Mot	Nombre d'occurrences	Contexte d'apparition (exemples)
débats	1	Il ne s'agit pas là de la pratique du débat entre élèves : « <i>La liste des notions et celle des auteurs ne proposent pas un champ indéterminé de sujets de débats ouverts et extensibles à volonté.</i> »
discussion(s)	0	
texte(s)	11	Explication de texte : « <i>Dissertation et explication de texte sont deux exercices complets.</i> » Textes proposés : « <i>La maîtrise des distinctions contenues dans la liste des repères (II.1.2) aide l'élève à analyser et à comprendre les sujets et les textes proposés à la réflexion et à construire un propos conceptuellement organisé.</i> »
écrit(s)/écriture	4	« <i>Les formes de discours écrit les plus appropriées pour évaluer le travail des élèves en philosophie sont la dissertation et l'explication de texte.</i> »
culture, culturel-le	12	« <i>La culture philosophique à acquérir durant l'année de terminale repose elle-même sur la formation scolaire antérieure</i> »
œuvre(s)	10	« <i>le commentaire d'une œuvre peut à son tour être développé à partir d'une interrogation sur une notion ou sur un ensemble de notions, qu'il permet aussi d'appréhender dans certains moments historiques et culturels de leur élaboration.</i> »
auteur(s)	8	« <i>L'étude d'œuvres des auteurs majeurs est un élément constitutif de toute culture philosophique.</i> »

Les formes orales de la pratique philosophique sont absentes (débat, discussion). Les textes, les œuvres et la culture philosophiques apparaissent plus nettement.

Le but de cet enseignement selon les textes officiels (classes générales et technologiques confondues) est double : « *favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement* » et « *lui offrir une culture philosophique initiale* », les deux finalités étant intimement liées : « *Une culture n'est proprement philosophique que dans la mesure où elle se trouve constamment investie dans la position des problèmes et dans l'essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles ; l'exercice du jugement n'a de valeur que pour autant qu'il s'applique à des contenus déterminés et qu'il est éclairé par les acquis de la culture.* » (MEN 2003 et 2005). Cette culture n'est pas exclusivement philosophique mais peut s'appuyer, nous dit-on, sur les apprentissages

⁹³ Si nous faisons ce même relevé avec le programme de philosophie qui entrera en vigueur en 2020 (MEN, 2019a), on trouve ces nombres d'occurrences : débat (0), discussion (0), texte (9), écrit (2), culture (4), œuvre (17), auteur (7). La place du texte et des œuvres reste très importante. Le mot « culture » est surtout employé en préambule pour livrer les enjeux de l'enseignement philosophique. Exemple : « *une culture philosophique initiale est nécessaire pour poser, formuler, et tenter de résoudre des problèmes philosophiques* » ; « *les élèves apprennent progressivement à faire usage de la culture philosophique* » (MEN, 2019a, p. 2).

antérieurs qui ont eu lieu dans les autres disciplines : « *la culture philosophique à acquérir durant l'année de terminale repose elle-même sur la formation scolaire antérieure* » (MEN 2003 et 2005). Ainsi l'élève de terminale a quelque chose de commun tout de même avec l'élève de l'école primaire : il commence la philosophie à partir de ses savoirs antérieurs non proprement philosophiques (ceux enseignés dans les autres disciplines scolaires). Ce qui est intéressant dans ces textes, c'est cette liaison entre culture et jugement, car elle n'a jamais été pensée pour l'école primaire ; or elle apparaît là comme un élément essentiel, constitutif de l'enseignement philosophique.

Les compétences générales visées par l'enseignement philosophique en terminale sont « *l'aptitude à l'analyse* », « *le goût des notions exactes* », « *le sens de la responsabilité intellectuelle* » pour construire un individu à l'esprit « *autonome, averti* », doté d'une « *conscience critique* » (MEN 2003 et 2005). C'est dit autrement ici, mais il s'agit de compétences qui sont en relation directe avec celles visées à l'école élémentaire et qui concernent le développement du jugement critique. On retrouve aussi ici les processus de pensée en œuvre dans la matrice didactique de Michel Tozzi (2011) et accolés à la DVP. Il existe donc déjà une continuité entre les objectifs de l'école élémentaire, la DVP et l'enseignement philosophique en terminale.

Du côté de la culture philosophique, il est rassurant de constater - en vue de s'en inspirer pour le primaire, et contrairement à l'enseignement philosophique qui peut avoir lieu dans d'autres pays, comme l'Italie, par exemple (Malkassian, 2016) – qu'il ne s'agit en rien de connaissances encyclopédiques et historiques à faire mémoriser ou à exposer linéairement, chronologiquement : « *l'enseignement de la philosophie en classes terminales présente un caractère élémentaire qui exclut par principe une visée encyclopédique* » ; « *il ne peut pas non plus s'agir de parcourir toutes les étapes de l'histoire de la philosophie, ni de répertorier toutes les orientations doctrinales qui s'y sont élaborées.* » (MEN 2003 et 2005). C'est pourquoi l'organisation de l'enseignement de la philosophie en France au lycée s'appuie sur des notions qui doivent faire émerger des problèmes philosophiques et convoquer, pour les poser ou tenter de les résoudre, les auteurs, soit les philosophes. Or là encore la place à accorder à une œuvre philosophique complète en terminale (soit un seul titre écrit par tel ou tel philosophe) est restreinte : deux pour la classe de terminale littéraire, une pour les autres classes générales et uniquement des textes choisis pour les classes technologiques. Ainsi si « *l'étude d'œuvres des auteurs majeurs est un élément constitutif de toute culture philosophique* » (MEN 2003 et 2005), cette dernière nous paraît-elle mesurée. De plus, l'œuvre étudiée doit être lue en fonction des liens qu'elle peut avoir avec les notions listées par le

programme. Ainsi la *Lettre à Ménécée* d'Epicure peut être travaillée lors de l'étude des notions du bonheur ou du désir.

Après les objectifs, les contenus de ce programme, observons maintenant rapidement les exercices proposés. Il s'agit de la dissertation et de l'explication de texte. En terminale, ce sont donc des formes écrites qui sont privilégiées même si le texte du programme nous fait entrevoir de façon anecdotique que la forme orale peut être convoquée pour l'entraînement à la problématisation, à la conceptualisation ou à l'argumentation : « *elles sont régulièrement développées ou vérifiées au cours de l'année scolaire, que ce soit sous forme écrite ou sous forme orale* » (MEN 2003 et 2005). Dans la forme de l'exercice, il y a donc un hiatus (mais pour combien de temps ?) entre le primaire et le secondaire, entre la discussion à visée philosophique et la dissertation⁹⁴.

Le programme de terminale enfin se veut réaliste : « *Les exigences associées à ces exercices, tels qu'ils sont proposés et enseignés en classe terminale, ne portent donc ni sur des règles purement formelles, ni sur la démonstration d'une culture et d'une capacité intellectuelle hors de portée.* » (MEN 2003 et 2005). Il ne s'agit donc pas d'enseigner la logique formelle, il ne s'agit pas non plus d'enseigner une liste de connaissances sur l'histoire de la philosophie. Ces deux précisions sur les attentes mesurées que l'on peut avoir d'un élève de terminale consolident l'idée d'un enseignement philosophique possible à l'école primaire, enseignement entendu en termes de liaison entre un exercice réfléchi du jugement et une culture philosophique initiale.

La culture philosophique est présente dans l'enseignement philosophique pour soutenir un problème philosophique : pour savoir le formuler, le préciser, le mettre à jour, le questionner et le traiter. Le texte philosophique, et par son biais le philosophe qui en est à l'origine, ont donc leur importance dans cet enseignement mais de manière déterminée : au service d'un problème philosophique mis en jeu.

7-2 L'usage du texte philosophique dans les pratiques de terminale

En observant des manuels de terminale, on se rend compte toutefois de la place prépondérante de l'écrit dans l'enseignement philosophique, et notamment du texte philosophique.

⁹⁴ La dissertation comme forme d'épreuve pour le baccalauréat est en ce moment (mars 2018) rediscutée pour les prochaines réformes du baccalauréat général et technologique (« Vers le bac 2021 ») et du lycée.

Si on se réfère aux travaux de Bruno Poucet⁹⁵, qui retracent l'histoire de l'enseignement de la philosophie en France en essayant de délimiter des périodes par des paradigmes précis et donc par des figures du professeur de philosophie emblématiques, on comprend cette prédominance du texte depuis la disparition de la section philosophie en 1965. Les pratiques pédagogiques changent lors de l'apparition de la nouvelle section A : « *on passe de la leçon parlée, au cours commenté à partir de textes* » (Poucet, 2016, p. 30). Au bac A apparaît l'épreuve du commentaire de texte philosophique. Les manuels sont donc reconfigurés et livrent de multiples extraits de textes philosophiques depuis lors.

On peut ainsi comptabiliser dans le manuel *Philosophie Terminales L-ES-S* de Magnard (Marchal & Courme-Thubert, 2012) pour la première notion traitée, soit « La conscience », la présence de 17 textes philosophiques (de Descartes, Pascal, Nietzsche, Bergson, Sartre, Locke, Hume, Comte), ce qui est très conséquent. D'autre part, la première partie du manuel intitulée « Textes » représente 550 pages et la seconde intitulée « Méthodes » 21 pages. Magnard propose aussi un manuel pour les classes technologiques qui n'ont pas la notion « La conscience » au programme mais qui, par exemple, pour la notion « la vérité », propose 14 textes philosophiques (Aristote, Pascal, Kant, Zénon d'Elée, Nietzsche, Kant, Bergson, Sextus Empiricus, Platon, Epictète)⁹⁶. Donc dans le traitement en classe d'une notion se mêle de façon conséquente la lecture de textes philosophiques. Dans la pratique, les professeur-e-s de philosophie n'utilisent bien sûr pas tous les textes proposés, mais les usages des textes restent importants et sont également diversifiés.

En effet, en 2002, une équipe de l'INRP, l'équipe de recherche en didactique de la philosophie, coordonnée par Françoise Raffin⁹⁷, a identifié et analysé dans un ouvrage intitulé *Usages des textes dans l'enseignement de la philosophie* les diverses formes de l'usage des textes dans les classes terminales tout en édictant quelques principes didactiques précieux. Les chapitres de cet ouvrage sont ainsi consacrés successivement au texte court support de la leçon, à l'explication de texte, au commentaire, à l'étude suivie d'une œuvre longue, à la lecture dirigée, à la fiche de lecture, à la lecture de fragments. En introduction, les différent-e-s auteurs-trices s'interrogent : « *comment pourrait-on apprendre à partir de rien ? Comment apprendre à penser, si ce n'est, comme l'écrit Hegel, « en pensant les grandes pensées », en les faisant siennes par un travail authentique qui n'a rien à voir avec une réceptivité en forme d'éponge ?* » (Raffin (coord.), 2002, p. 6) pour justifier

⁹⁵ Bruno Poucet est professeur en sciences de l'éducation, historien de l'éducation à l'Université de Picardie Jules Verne.

⁹⁶ Pour comparer, on peut observer dans l'édition Nathan (Vladimir Biaggi & Guillaume Monsaingeon, 2012), toujours pour la même notion, « La vérité », neuf textes philosophiques.

⁹⁷ A noter que cet ouvrage est paru avant les nouveaux programmes de philosophie de 2003 et 2005, mais peut rester une référence pour l'enseignement de la philosophie en terminale.

l'usage des textes dans l'enseignement de la philosophie. Pour Hegel en effet philosopher consiste à penser à partir des autres penseurs, en partant donc des textes des philosophes antérieurs. De même, pour les chercheur-euse-s de l'équipe, il est difficile d'admettre qu'une réflexion philosophique sur un problème fasse l'impasse d'un recours aux textes.

A la lecture de l'ouvrage coordonné par Françoise Raffin, il est intéressant de constater que les auteurs-trices relèvent des difficultés didactiques propres à l'enseignement philosophique : comment ne pas instrumentaliser les textes ? Cette instrumentalisation risque en effet de conduire à un inventaire d'opinions. Et plus largement les auteurs-trices sont porté-e-s à se demander comment ne pas faire de cet enseignement dit initial ou d'initiation en terminale « *une caricature de l'enseignement supérieur* » (Raffin (coord.), 2002, p. 155) ? L'enseignement d'initiation se retrouve défini ainsi : « *Son but n'est ni l'acquisition d'une érudition savante ni de repères culturels, qui ont leur intérêt, mais en priorité d'éveiller l'esprit critique.* » (Raffin (coord.), 2002, p. 155). Ces deux questionnements, forts, sont à garder en tête pour notre transposition didactique en primaire. Les auteurs-trices de cet ouvrage nous donnent des repères précieux : enseigner la philosophie (même) en terminale, ce n'est pas viser une culture livresque ou donner des indications historiques en premier lieu. L'essentiel de l'enseignement philosophique est de développer le jugement critique.

Ces auteurs-trices semblent tout à fait vigilant-e-s à un paradigme précis de l'histoire de l'enseignement de la philosophie théorisé par Bruno Poucet, celui nommé « *paradigme méritocratique* » (Poucet, 2016, p. 21) qui a opéré entre les années 1860 jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle, et dont il reste finalement quelques résidus aujourd'hui dans la représentation de certain-e-s professeurs-e-s de philosophie (quelques IGEN surtout, comme vu dans le chapitre 2). Ces résidus s'expliquent aisément : ce paradigme a somme toute duré longtemps, de plus il a été extrêmement valorisant pour le professeur de philosophie. Ce paradigme, « *âge d'or* » donc de l'enseignement de la philosophie, se définit par la figure d'un professeur de philosophie aux qualités intellectuelles exceptionnelles, doué d'un esprit vif et synthétique, de compétences oratoires et d'une culture philosophique impressionnantes. Il est philosophe en même temps qu'il est professeur de philosophie. Encore aujourd'hui, il n'est pas rare dans la vie quotidienne qu'on appelle « philosophe » un professeur de philosophie, sans que celui-ci ait créé une œuvre. Les finalités de l'enseignement philosophique dans ce paradigme ne sont pas du tout les mêmes que celles actuelles : « *L'enseignement de la philosophie y est conçu comme un enseignement généraliste, de haute culture, réservé à une élite sociale : il constitue la synthèse des études secondaires dont il fixe la « valeur et la portée »* » (Poucet, 2016, p. 25). Ce paradigme valorise tant la culture

philosophique et le professeur en charge de la transmettre qu'il rend celle-ci finalement inaccessible au plus grand nombre. Sébastien Charbonnier a ainsi cette formule : « *le mythe de la difficulté de la philosophie est la transposition proprement scolaire du problème politique de l'élitisme.* » (Charbonnier, 2013, p. 86)⁹⁸. Or si des arguments aujourd'hui sont utilisés pour que ce paradigme classique de l'enseignement de la philosophie vive encore, ceux-ci ne sont pas du tout en phase avec le nouveau paradigme en marche depuis 1942, décrit et décrypté par Bruno Poucet : « *le paradigme démocratique* » (2016, p. 29). Sa dénomination nous fait bien saisir que tous et toutes ont droit à l'enseignement de la philosophie, que la demande de philosophie est aussi extérieure au cadre du lycée, que le professeur de philosophie doit être un éducateur dont le rôle est de former un citoyen. Cette rupture a été mal vécue par le corps professoral qui souffre dans ces nouvelles conditions de n'avoir plus l'occasion d'être « philosophe ». Poucet parle ainsi d'un « *divorce entre certains professeurs et la société* » (2016, p. 29).

Le contexte est donc posé : le texte n'est pas là pour l'érudition, il doit servir à penser. Il n'est pas présenté en classe au secondaire pour que l'élève montre ensuite tout ce qu'il sait, mais pour qu'il ait des appuis opérants pour penser.

Il faut voir le texte philosophique comme porteur d' « *une fécondité indéniable* » par opposition aux résumés de doctrines, « *schématiques et toujours appauvrissants et discutables* » (Raffin (coord.), 2002, p. 7). Le recours au texte forme à la réflexion, à l'argumentation et au jugement, en promulguant « *l'interrogation, la critique et la connaissance* » (Raffin (coord.), 2002, p. 8) : « *Un texte philosophique possède une puissance d'interrogation. Il remet en cause ce qui semblait acquis, rouvre des questions que l'on croyait prématurément closes, fait naître l'étonnement devant ce qui semblait aller de soi ou fait voler en éclats les fausses évidences.* » (Raffin (coord.), 2002, p. 8). Son double intérêt est donc qu'il permet la problématisation en même temps qu'il montre une démarche de pensée. Les textes philosophiques sont porteurs en ce qu'ils dynamisent la réflexion (ils créent le problème) et ils sont formateurs : « *exemplaires de l'exigence de vérité, modèles d'argumentation et de rigueur, sources d'exemples aiguisant le jugement* » (Raffin (coord.), 2002, p. 9).

Outre le statut modélisant du texte, il faut surtout insister sur son rôle dans la problématisation. Le texte doit être vu, selon les auteurs-trices, comme un intermédiaire entre le lecteur et la problématisation, « *une interface entre l'élève et le questionnement* » (Raffin (coord.), 2002, p. 12).

⁹⁸ L'intention de l'auteur est donnée dans cette belle formule qui lui sert de sous-titre : « *Être le plus nombreux possible à penser le plus possible* ».

S'opère alors un double mouvement en classe : celui qui va du problème au texte. Le texte est choisi par le/la professeur-e en vue d'élaborer et de traiter un problème. L'élève à sa lecture va être saisi par les questions en jeu et va se retrouver enrôler dans le mouvement de la pensée. Le texte est un commencement pour l'élève puis une suite, car le texte va ensuite être lu pour sa tentative de réponse au problème. Le deuxième mouvement a alors lieu : celui qui va du texte au problème. Le texte correspond en effet à l'exposition d'une pensée à l'œuvre, avec laquelle il va falloir dialoguer pour penser : « *On demande aux élèves d'affronter des pensées fortes, d'avoir un dialogue avec elles, et même d'en chercher éventuellement les limites. Ces exigences fortes ne peuvent pas ne pas rencontrer des difficultés, tant pour les élèves que pour les professeurs. Mais elles sont consubstantielles à l'activité philosophique elle-même, exercent et fortifient la raison de ceux qui s'y appliquent.* » (Raffin (coord.), 2002, p. 156) concluent nos auteurs-trices.

Nous retenons donc pour notre dispositif expérimental le rôle majeur du texte philosophique dans le processus de problématisation avec toutes les précautions que cela implique : le texte est bien là pour engager le mouvement de la pensée et non pour faire admettre aux élèves telle pensée. Cela implique que le travail du/de la professeur-e consiste à mettre en scène un double mouvement qui va du problème au texte et inversement. Pour le/la professeur-e de philosophie, cela se fait grâce à son cours ; pour le/la professeur-e des écoles, cela devra se faire par un questionnement soutenu et spécifique sur le texte lu, puis par un type d'interventions en DVP qui opère des relations entre le contenu du texte et le contenu de la DVP.

7-3 Un enseignement secondaire constitué d'apories

Même si les professeur-e-s de philosophie ne semblent pas investi-e-s dans la constitution d'une didactique pour leur discipline, on ne peut toutefois pas ignorer certains travaux universitaires qui s'intéressent à l'enseignement actuel de la philosophie au lycée. En effet, si notre but est de faire des ponts entre l'enseignement de la philosophie au lycée et la pratique philosophique à l'école particulièrement grâce à l'utilisation des textes philosophiques en classe, nous ne pouvons pas faire l'économie de la prise en compte des critiques portées aujourd'hui sur cet enseignement au secondaire. Le secondaire, si l'on veut s'en inspirer, doit certes être transposé pour le primaire compte tenu de l'âge différent des élèves, mais également au vu des difficultés qu'il rencontre lui-même. A quoi sert-il de s'inspirer si le modèle de départ est inopérant ?

Les travaux de Patrick Rayou résonnent avec notre expérience faite lors des différents séminaires adressés aux professeurs de philosophie de lycée, auxquels nous avons pu assister et dont nous

avons relaté le contenu dans le chapitre 2. Patrick Rayou⁹⁹ parle de façon forte d'un « *enseignement à reconstruire* » (Rayou, 2016, p. 39). Si nous nous appuyons sur les travaux de Rayou, assez récents, nous savons que la problématique que recouvre l'unique année de philosophie dans le secondaire n'est pas neuve. Michel Jamet¹⁰⁰, en 1990, se questionnait déjà sur l'enseignement philosophique au miroir du baccalauréat. Constatant chez les élèves de 17 ans « *un rapport insuffisamment construit au langage* » et « *une pratique insuffisante de la rhétorique* », il n'en concluait pas pour autant à la nécessité de préparer en amont (avant la classe de terminale) les élèves à acquérir ces compétences (1990, p. 67)¹⁰¹. Quant à Michel Tozzi, qui a enseigné longtemps dans le secondaire, il parle d'un « *enseignement philosophique traditionnel en crise* » (Tozzi, 2012a, p. 92) quand il évoque la terminale et invite, entre autres, à l'usage de l'oral en classes de philosophie. Ces trois auteurs, même s'ils partagent des points de vue différents, emploient tous une terminologie fortement négative pour parler de cette année de philosophie ayant lieu en terminale.

Patrick Rayou note un premier paradoxe : la société s'intéresse à la philosophie¹⁰² et les bacheliers à la fois ne réussissent pas l'épreuve de philosophie au baccalauréat, mais ne semblent pas intéressés par leurs cours, ou pire font une différence entre la philosophie qui potentiellement les intéresserait et leurs cours en terminale qui ne seraient pas vraiment de la philosophie. Dans cette première description, on peut imaginer la souffrance actuelle du professeur de philosophie : il met le plus souvent des mauvaises notes, il a du mal à motiver ses élèves dans cet enseignement et se demande où réside la philosophie dans les copies de ses élèves. Une seconde contradiction est relevée par l'auteur : le système éducatif actuel qui dévolue à l'enseignement de la philosophie un rôle de formation de l'esprit critique conserve une forme disciplinaire inadéquate pour cette fin. Patrick Rayou analyse ainsi ce qui est attendu dans l'exercice de la dissertation pour montrer que l'idée selon laquelle on demande à l'élève de penser par lui-même, de dire ce qu'il pense, est toute relative : « *si la philosophie, particulièrement la dissertation, demande bien de dire « ce qu'on pense », elle le fait selon des modalités spécifiques qui mettent notamment en scène un énonciateur universel s'adressant à un destinataire qui assure l'extériorisation du propos à travers le prisme du tiers que constituent le langage et le fonds culturel.* » (2016, p. 43). Il nous apprend surtout en interrogeant des lycéen-ne-s dans sa recherche qu'un malentendu opère négativement dans le cadre

⁹⁹ Patrick Rayou est professeur de sciences de l'éducation à l'Université Paris 8 et sociologue de l'éducation.

¹⁰⁰ Michel Jamet est professeur de philosophie.

¹⁰¹ Ses réponses au problème sont d'un tout autre ordre : l'allègement des effectifs en classe terminale, par exemple, ou encore un meilleur recrutement des professeur-e-s de philosophie.

¹⁰² Michel Tozzi parle de « *demande sociétale de philosophie* » (2012a, p. 17-18), et fait l'inventaire dans son ouvrage (2012a, p.125-245) de pratiques sociales innovantes de la philosophie dans le cadre de la Cité : cafés-philosophie, banquet-philosophie, cinéma-philosophie, université populaire avec pratiques philosophiques, théâtre-philosophie, BD-philosophie, randonnée-philosophie, consultations philosophiques, philosophie en entreprise.

de la dissertation puisque les élèves comprennent surtout que leur pensée ne compte pas, n'a pas à être exprimée. Patrick Rayou corrobore ce constat en ayant analysé 500 copies : les élèves ne prennent pas de risque et mettent en avant des connaissances académiques pour avoir une note acceptable : *« les citations d'auteurs, dans le corps des dissertations, souvent plaquées, sont davantage vécues par leurs auteurs comme des gages de leur sérieux et de leur respect des classiques que comme le recours à une intertextualité qui, placée entre le scripteur et le lecteur, garantit la réversibilité des échanges par l'inscription dans des argumentations accessibles à tous. »* (2016, p. 45). Ainsi même si les élèves n'assistent pas à des cours dogmatiques de la part de leur professeur de philosophie, le simple exercice de la dissertation les met dans une position où tout est travesti. L'esprit critique ne peut être convoqué, développé dans ces conditions de malentendu : *« les références aux « grands auteurs » se muent ainsi insidieusement en prêt-à-penser »* (Rayou, 2016, p. 46).

Ainsi si la référence philosophique peut être introduite à l'école primaire, ce sera avec cette vigilance-là : qu'elle ne devienne pas un écran de la pensée, qu'elle ne vienne pas interdire ou contrecarrer le mouvement de la pensée de l'élève. A noter pour finir que Patrick Rayou, pour parler de l'enseignement de la philosophie dans le secondaire, n'en conclut pas qu'il faut évacuer la culture philosophique ; elle est tout aussi importante à ses yeux que les compétences intellectuelles à mobiliser pour penser et la position de sujet-penseur qu'on accorde à l'élève ; sa conclusion est surtout de promouvoir un enseignement explicite et curriculaire (rendu pour l'instant impossible puisque ne disposant que d'une année scolaire). Si l'enseignement de la philosophie doit être véritablement émancipateur, alors il faut penser sa re-scolarisation, nous dit-il : il faut concevoir une nouvelle transposition didactique.

Chapitre 8 : L'utilisation de textes littéraires à visée philosophique à l'école, les apports de la recherche d'Edwige Chirouter

Selon nous, Edwige Chirouter¹⁰³ a commencé la transposition didactique pour l'enseignement de la philosophie - à la suite des travaux de Michel Tozzi et son équipe-, concernant l'usage des textes à l'école primaire dans le cadre d'une pratique philosophique¹⁰⁴.

Certes il s'agit dans son travail universitaire des textes littéraires et non des textes philosophiques. Ceci étant, à notre connaissance, elle est la seule chercheuse à avoir axé son travail sur l'importance du texte avant la mise en œuvre de la discussion à visée philosophique.

Certes les travaux de Catherine Tauveron (2002) avaient déjà souligné l'importance pour les élèves de se trouver confrontés à l'école à des questionnements existentiels grâce à la littérature jeunesse. Mais Edwige Chirouter a su lier étroitement la présence d'une littérature jeunesse réflexive et le dispositif de discussion à visée philosophique, non seulement d'un point de vue théorique – elle a mis en avant la philosophicité contenue dans la littérature jeunesse – mais aussi d'un point de vue pratique : elle a créé un dispositif de pratique philosophique opérant grâce aux textes pour le primaire.

En choisissant le texte littéraire, Edwige Chirouter a pu en effet créer un point d'ancrage fort pour la pratique philosophique en primaire, non seulement du point de vue des élèves bien sûr, mais surtout pour nous du côté des enseignant-e-s. Nous avons pu nous en rendre compte lors de notre expérimentation pendant sa première année¹⁰⁵. En effet les enseignant-e-s disposant déjà d'une pratique opérationnelle pour la littérature (lecture visant la réception et la réflexion, organisation de débats interprétatifs) ont moins de chemin à parcourir ou osent davantage se lancer dans la pratique philosophique à l'école grâce aux textes littéraires. Soit elles/ils connaissent les textes littéraires porteurs de problématiques philosophiques et la DVP devient pour elles/eux un prolongement tout à fait envisageable ; soit certain-e-s ayant du mal à se lancer dans la DVP à partir de la seule

¹⁰³ Edwige Chirouter est maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Nantes.

¹⁰⁴ Sa thèse soutenue en 2008 à l'Université de Montpellier 3 et dirigée par Michel Tozzi avait l'intitulé suivant : « *A quoi pense la littérature de jeunesse ? Portée philosophique de la littérature et pratiques à visée philosophique à l'école élémentaire* ».

¹⁰⁵ Cf. Deuxième partie. Et nous avons nous-même avec Cendrène Marro et Gaël Pasquier identifier la force de la littérature jeunesse associée à des dispositifs didactiques propres à l'enseignement de la littérature (le débat, le carnet de littérature, la mise en réseau) pour engager les enseignant-e-s à travailler sur l'égalité entre les filles et les garçons avec leurs élèves (Breton, Marro & Pasquier, 2017).

expérience de l'élève trouvent dans le texte littéraire une introduction, voire un appui pour faire parler les élèves.

Ainsi quel statut a le texte littéraire en vue de la pratique philosophique, selon Edwige Chirouter ? La pratique philosophique requérant des exigences intellectuelles pour être qualifiée de « philosophique » - Edwige Chirouter s'inscrit en cela dans le cadre théorique de Michel Tozzi qui a défini les trois processus de pensée « conceptualiser », « problématiser » et « argumenter » comme constitutifs du philosopher et donc de la DVP¹⁰⁶ -, il lui semble nécessaire de donner les moyens aux élèves de parvenir à ces trois opérations intellectuelles. Et celles-ci ne sont pas à chercher exclusivement du côté de l'animation par l'enseignant-e de la DVP : « *si on exige des enfants une telle rigueur intellectuelle, il faut absolument leur offrir des outils qui leur permettent de répondre à ces exigences.* » (Chirouter, 2015, p. 70). Ces outils doivent être à la fois culturels et intellectuels. La littérature jeunesse (bien choisie, celle d'auteurs-trices de qualité) peut servir à penser le monde : il s'agit d' « *une authentique littérature de jeunesse, implicite, ambitieuse, métaphorique, résistante* » (Chirouter, 2013, p. 96) ; il y a pour Edwige Chirouter « *une alliance profonde de l'enfance, de la littérature et de la philosophie* » (2016, p. 185). Le texte littéraire est vu comme un médiateur dans l'atelier de philosophie : « *la littérature facilite la rigueur philosophique des échanges, les références littéraires aident à maintenir les exigences de pensée.* » (Chirouter, 2016, p. 187). La force de la littérature dans ce cadre pour Edwige Chirouter c'est l'implication de l'élève dans la réflexion permise par ces textes à fort potentiel identificatoire. Ainsi le statut du texte pour Edwige Chirouter est celui de mobilisateur. Il enrôle l'élève dans la réflexion philosophique. Si l'élève a l'occasion d'être touché par ce qui arrive au personnage (illusion référentielle), par ce qu'il pense, ce à quoi il est confronté du point de vue réflexif, alors l'élève a d'autant plus de chance de s'engager lui-même dans une réflexion de type philosophique. Edwige Chirouter propose la lecture philosophique des albums puis la discussion à visée philosophique sur la notion en jeu présente dans cette réunion d'albums.

D'un autre côté, Edwige Chirouter a construit le concept de « *paravent du personnage* » (2011) en montrant que parler du personnage et non de lui-même directement permettait à l'élève la décentration lors de la discussion. L'élève discutant met son moi à distance en devant parler d'un autre, le personnage, celui-ci lui ayant permis dans un premier temps de s'engager dans le questionnement. Cette décentration sert la rigueur exigée pour l'apprentissage du philosophe, tout

¹⁰⁶ Edwige Chirouter ne parle pas de DVP *stricto sensu* dans ses écrits de recherche mais d' « *ateliers de philosophie* », car elle s'inscrit dans le courant « philosophique » de la pratique philosophique à l'école comme elle l'écrit elle-même (2015, p. 18) et il semble que pour elle la DVP soit un terme à accoler davantage au courant démocratique ou à visée citoyenne.

en permettant à l'élève si besoin la non mise en avant de son moi devant les autres. Le truchement du personnage permet de ne pas s'exposer soi, de ne pas se mettre à nu devant les autres sur des questions qui pourtant touchent tous et toutes. La thèse d'Edwige Chirouter peut se retrouver en ces termes : « *on ne peut apprendre à philosopher sans supports, sans textes, qui permettent la mise à distance et la problématisation du sujet.* » (2012, p. 31) et dans cette interrogation : « *en ne donnant pas d'outils culturels avant, pendant, après les séances, ne risque-t-on pas d'enfermer les enfants dans leur développement familial, social, culturel ?* » (2015, p. 63). Les arguments donnés et démontrés sont alors les suivants « *l'appel fait aux textes littéraires garantit la rigueur philosophique des échanges.* » (2012, p. 35) ; « *Les élèves s'appuient sur les références littéraires pour étayer leur réflexion avec justesse et cohérence.* » (2012, p. 37), « *la mise en réseau sur des œuvres qui abordent sous des angles différents la notion permet d'introduire de la complexité* » (2012, p. 37),

Edwige Chirouter décrit ainsi le moment et le rôle de ces lectures : « *la première étape, après la détermination du sujet, consiste à apporter une culture générale par le biais d'un corpus de textes qui doivent servir dans et pour la discussion.* » (2015, p. 19) ; « *Les élèves disposent ainsi d'une petite culture commune à partir de laquelle ils vont être amenés à réfléchir. Tous les albums sont présents le jour du débat, disposés au centre du cercle des enfants.* » (2015, p. 19). Les albums de littérature jeunesse impliquent chaque élève par le biais du personnage et constituent le collectif grâce au phénomène de la référence partagée. La didactique de la littérature a nommé cet effet « *communauté de lecteurs* ». Débat interprétatif et discussion à visée philosophique se mêlent dans le protocole d'Edwige Chirouter.

Enfin, même s'ils ne font pas partie de son expérimentation (2013, p. 99), Edwige Chirouter évoque à plusieurs reprises ce qu'elle nomme « *des manuels de philosophie pour enfants* » -nous préférons quant à nous les termes de « philosophie jeunesse » (cf. chapitre 11). Elle montre que l'émergence de ce type d'ouvrages marque l'intérêt d'un certain nombre d'acteur-trice-s de l'éducation, au sens large, pour le questionnement philosophique adressé aux enfants : « *on voit surgir depuis dix ans un engouement éditorial pour les « manuels de philosophie pour enfants »* (2016b, p. 184). *Ce genre, qui n'existait pas il y a 15 ans, est un véritable phénomène de mode et toutes les maisons d'édition semblent vouloir avoir leur propre collection philosophique.* » (2016b, p. 184) ; et ce genre est le « *signe que l'on reconnaît aujourd'hui aux enfants la capacité à s'interroger philosophiquement sur de grandes questions métaphysiques, existentielles, éthiques, esthétiques ou épistémologiques.* » (2008, p. 161). Dans la société civile (plus que dans la communauté des professeur-e-s de philosophie ou de la philosophie universitaire), le

rapprochement est envisagé et recherché entre l'enfance et la philosophie : on souhaite fournir des supports aux enfants pour soutenir leur questionnement et leurs réflexions philosophiques. Edwige Chirouter a aussi le désir que la recherche s'étende notamment sur ce type d'ouvrages édités pour la jeunesse : « *Quant aux pistes de recherche qui font suite à ce travail (...). Nous voudrions nous pencher sur l'exploitation pédagogique possible d'autres genres que l'album, comme la poésie ou le théâtre, mais aussi sur l'utilisation d'ouvrages plus didactiques, comme les nombreux manuels de philosophie pour enfants qui se développent en France* » (2013, p. 114). Même si elle s'est déjà positionnée sur la valeur pédagogique et esthétique des ouvrages de Lipman : « *ces récits restent très didactiques, ils sont écrits pour mener des ateliers de philosophie et leur littérarité est très faible.* » (2013, p. 96), elle n'évacue pas l'idée de prendre appui sur la philosophie jeunesse.

Chapitre 9 : L'absence de textes philosophiques dans la pratique philosophique à l'école, ponctuellement questionnée par quelques chercheurs-euses

Mise à part la recherche d'Edwige Chirouter, consacrée au support littéraire, les recherches concernant la pratique philosophique ou plus spécifiquement la discussion à visée philosophique n'ont pas porté sur la question du support à part entière. Mais dans notre travail de recherche, nous avons pu relever dans les articles ou les ouvrages de chercheurs-euses qui avaient pour sujet la pratique philosophique à l'école les passages qui soit évoquaient l'utilisation de supports philosophiques au sein de la pratique soit interrogeaient l'absence de l'utilisation de supports directement philosophiques. Ces passages ne sont pas nombreux, mais ils existent. Il a été intéressant pour nous de reprendre ces écrits pour connaître les objections possibles faites à une pratique sans culture philosophique à l'école, et pour savoir s'il y avait des arguments en défaveur de l'utilisation de ces supports.

Nous pouvons partir des articles de François Galichet qui a d'abord défendu l'idée que la pratique philosophique ne devait pas se cantonner à la seule pratique de la Discussion à Visée Philosophique. Ce chercheur prône en effet l'utilisation de l'écrit dans la pratique philosophique mais aussi d'autres types d'oral que la DVP. Il nous avertit sur la routine que pourrait représenter une seule forme d'introduction de la philosophie à l'école primaire. Il nous invite à faire preuve de créativité : « *le propre de la philosophie est en effet de pouvoir se développer, peu ou prou, à travers tous les genres discursifs.* » (Galichet, 2005, p. 52) et cite ainsi autour de la DVP quelques autres formes expérimentées : « *peu à peu émergent, à partir de cette démarche inaugurale et fondatrice, d'autres actes, d'autres expressions du philosophe, comme par exemple le cahier de philosophie, l'intervention brève, l'aphorisme écrit au tableau, le texte libre philosophique, ou peut-être demain la correspondance philosophique entre classes.* » (Galichet, 2005, p. 52). La DVP n'est alors pour lui qu'un possible. Certes c'est avec la discussion que la pratique philosophique à l'école a commencé, mais tout reste envisageable. Pour que la philosophie à l'école ne soit pas éloignée de la vie, il ne faut pas qu'elle se « *cristallise* » selon lui dans une forme mais qu'au contraire elle se réinvente sans cesse dans des formes diverses : « *la DVP ne peut être, encore une fois, qu'une forme inaugurale et transitoire. La philosophie à l'école est condamnée à inventer perpétuellement de nouvelles pratiques, de nouvelles démarches, de nouveaux dispositifs conjuguant, dans des proportions variables, l'oral et l'écrit, le discursif et le non-discursif, le conceptuel et l'affectif.* » (Galichet, 2005, p. 56). Cette condamnation à la créativité est appelée par François Galichet pour contrer toute ritualisation, toute formalisation scolaire qui ruineraient selon lui l'entreprise philosophique, qui est avant tout une démarche réflexive initiée pour la vie.

Nous pouvons aussi prendre appui sur un article de Jean-Marc Lamarre¹⁰⁷, très critique sur les DVP au point de ne pas leur accorder le qualificatif de « philosophique »¹⁰⁸ qui écrit ainsi : « *L'apprentissage de la philosophie passe par la lecture d'œuvres philosophiques et aussi par l'écriture de textes dans lesquels l'élève s'essaie à formuler et à construire une réflexion philosophique. Sans ce travail personnel de lecture et d'écriture (l'écriture ne se limitant pas à la canonique dissertation), il ne peut y avoir, me semble-t-il, de réflexion philosophique.* » (2012, p. 28). Comme Galichet, et de façon plus stricte et virulente, c'est l'apprentissage du philosophe par le débat qui n'est pas admis : « *le débat ne permet pas directement de construire une pensée personnelle ; il peut seulement y contribuer, à condition toutefois d'être précédé et/ou suivi de moments de lecture et d'écriture individuelles.* » (Lamarre, 2012, p. 28). Pour Lamarre la discussion réflexive entre élèves est aussi une propédeutique, mais cette fois-ci à la pensée philosophique elle-même ; cette dernière n'y étant pas incluse : « *Nous dirons donc que la discussion entre enfants, est une discussion préphilosophique, pour autant qu'en exerçant les élèves à dépasser les opinions premières, à élargir leur point de vue et à raisonner de façon conséquente, elle les prépare à entrer dans la philosophie.* » (Lamarre, 2012, p. 29). Sans partager sa vision puisqu'elle part de l'idée que les enfants ne peuvent pas faire de la philosophie, il nous faut pourtant entendre que l'activité philosophique qui ne comprend ni la lecture ni l'écriture peut être remise en cause : le moment de Discussion à Visée Philosophique ne suffit pas.

Du côté des praticien-ne-s-chercheur-e-s, la question se pose aussi. Jean-Charles Pettier en comparant l'enseignement classique, c'est-à-dire celui de la classe terminale et les pratiques philosophiques ayant lieu à l'école primaire, se demande ainsi : « *Faut-il pour autant rejeter toutes les références habituelles de cet enseignement : -que faire de la culture philosophique ? -doit-on abandonner la référence à l'écrit ?* » (Pettier, 2004, p. 20). A la fin de son ouvrage, il imagine toutes les pratiques qui peuvent être créées avec des supports comme les textes philosophiques. Comme Galichet, il invite à inventer d'autres formes de l'activité philosophique en classe. Concernant le texte philosophique, il écrit alors ceci : « *Le formidable patrimoine philosophique est encore peu exploité, comme si l'utiliser « tuait » nécessairement toute discussion réelle entre élèves. On y trouve pourtant des éléments d'accès aisé, qui s'articuleraient bien aux préoccupations*

¹⁰⁷ Jean-Marc Lamarre est maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation à l'université de Nantes.

¹⁰⁸ Jean-Marc Lamarre a écrit un article dans le numéro 13 de la revue *Recherches en éducation* consacrée à l'enseignement de la philosophie et les nouvelles pratiques philosophiques, numéro coordonné par Michel Tozzi et Edwige Chirouter. Il est le seul dans le numéro à tenir une position n'allant pas dans le sens d'un apprentissage du philosophe possible à l'école primaire. A noter toutefois que son article a été retenu.

d'un travail avec tous les élèves. » (Pettier, 2004, p. 235). Mais ce n'est pas ce type de pratique qu'il met en avant dans son ouvrage car elles existent en réalité très peu.

Il nous faut aussi interroger la conception de Michel Tozzi, car si les supports ne sont pas sa préoccupation première dans un premier temps - il y a d'abord à convaincre sur l'introduction de l'activité philosophique à l'école, sur son intérêt quant au développement des compétences sociales et civiques des élèves, il y a aussi à définir l'apprentissage du philosophe -, on peut constater que deux de ses parutions sont consacrées à développer une pratique philosophique qui s'appuie sur des textes. L'une part de textes littéraires (Soulé, Tozzi & Bucheton, 2008) et évoque rapidement (deux pages sur deux-cent-quatre-vingt-dix-sept pages qui constituent l'ouvrage) les textes « philosophiques » (termes mis par les auteurs et l'auteurice entre guillemets) en ne semblant pas véritablement séduire : « *Les ouvrages sont en effet plutôt conçus comme des outils ad hoc pour soulever de grands problèmes humains, dans une perspective philosophique essentiellement didactique. Ils sont utiles pour organiser des DVP en classe. Mais les textes plus littéraires font aussi bien et différemment, car ils ancrent l'éveil de la pensée réflexive dans la sensibilité et l'imagination des enfants...* » (Soulé, Tozzi & Bucheton, 2008, p. 122).

L'autre, antérieur, part de la lecture de mythes platoniciens réécrits pour les enfants par Sylvain Connac : le mythe de la caverne, l'anneau de Gyges, le mythe d'Aristophane, le mythe d'Er, le mythe de l'attelage ailé (Tozzi, 2006). Michel Tozzi légitime cette utilisation ainsi : « *nous proposons dans cet ouvrage de partir de mythes, à cause de ce qu'ils nous disent d'universel sur la condition humaine. Et, puisqu'il s'agit de constituer dès l'école primaire une culture commune partagée, de mythes puisés dans notre patrimoine occidental, plus particulièrement empruntés à la tradition philosophique.* » (2006, p. 63). Cette lecture s'inscrit dans une visée d'apprentissage du philosophe : « *Ici, notre parti pris pédagogique est d'accompagner la lecture de mots et d'interactions qui vont verbaliser, conscientiser cette signification, la thématiser, pour en faire un sujet et un objet de discussion et d'échanges autour des questions que les enfants se posent à son propos. C'est une reprise réflexive, plus conceptuelle, de ce qui est intuitivement perçu et intégré.* » (Tozzi, 2006, p. 63). On décèle dans cette description que le travail de l'enseignant-e avec cette lecture sera conséquent : celle-ci impliquera des gestes professionnels primordiaux. Michel Tozzi écrit ailleurs et plus précisément sur ces gestes : « *Ces questions se trouvent déjà dans les mythes ; au maître de conduire par le dialogue leur explicitation, et d'animer des discussions sur ces grandes questions et leur tentative de réponses.* » (2010).

On peut aussi trouver l'interrogation suivante « *Philosopher sans les philosophes est-ce bien philosopher ?* » (Tozzi, 2002c, p. 17) présent dans un numéro des *Cahiers pédagogiques* qui portait sur la thématique suivante : « Des grandes œuvres pour tous ? ». La question est subversive. Michel Tozzi indique que c'est ce que propose Lipman pour les enfants : philosopher sans philosophes. Il montre aussi dans cet article comment les élèves de terminale peuvent parvenir à philosopher, c'est-à-dire penser par soi-même, à partir de textes si ces derniers, par le biais du/de la professeur-e, font écho à une question qui est devenue personnelle (appropriation de la problématique d'une notion).

On trouve également un autre texte de Tozzi, plus important¹⁰⁹, qui montre que celui-ci n'est pas hostile à l'utilisation du texte philosophique même s'il conçoit tout à fait que l'on peut apprendre à philosopher grâce à la discussion seule : « *un support de départ, et en particulier un texte, me semble cependant, comme chez M. Lipman, très utile, par le contact des enfants avec l'écrit, la lecture, un contenu préalable et un milieu culturel (quatre bonnes raisons !)*. » (2005, p. 110-111). Michel Tozzi interroge alors autant Lipman que la production éditoriale pour la jeunesse en France : « *Pourquoi, sur les philosophes et leurs doctrines, ce parti pris de non référence, ce « refoulé culturel », qui ne nomme pas ses sources, ne rend pas compte de la filiation et de la dette, n'inscrit pas dans une histoire, n'offre pas un patrimoine en partage ? On peut penser qu'il y a là une occasion manquée.* ». (2005, p. 111-112).

C'est le seul passage à notre connaissance qui exprime chez lui un regret de la non référence. Ainsi si le choix de la référence philosophique dans la pratique philosophique à l'école n'est pas exclu par Michel Tozzi, il n'est pas non plus recherché à tout prix, car il a selon nous autre chose à démontrer, y compris pour les classes de terminale : l'élève, qu'il soit jeune ou moins jeune, a surtout à apprendre à philosopher.

Michel Tozzi s'est d'abord intéressé à la didactique de la philosophie au sein de la classe terminale dans les années 1990. Quelle vision avait-il donc du poids des auteurs pour les élèves plus âgés ? A propos des cours de philosophie de terminale, il écrit ceci en 1994 : « *Le rite de la convocation des auteurs n'a donc rien d'obligatoire et n'a de sens, en tout état de cause, qu'intégré à la problématique et à la progression d'une pensée.* » (Tozzi, 1994, p. 72). Sa position s'explique par sa vision de l'enseignement de la philosophie : « *Le savoir-philosopher prime sur le savoir philosophique.* » (1994, p. 72) et par son objectif de le démocratiser. On ne peut pas se passer des

¹⁰⁹ Plus important car il s'agit d'un chapitre d'ouvrage écrit par Michel Tozzi lui-même qui essaye de distinguer les trois courants historiques de pratiques philosophiques avec les enfants (similitudes et démarcations) entre lui-même, Lipman et Lévine.

philosophes : « *Il ne faut pas en conclure qu'il faut écarter les philosophes de l'enseignement philosophique.* » (Tozzi, 1994, p. 72) – on ne peut radier l'objectif culturel de cet enseignement – mais on ne doit pas oublier la visée finale : que le jeune pense par lui-même sans copier telle ou telle pensée, sans s'en tenir à un maître-à-penser. La culture philosophique ne doit pas faire autorité de pensée, c'est surtout cela l'enjeu de Michel Tozzi. C'est pourquoi, il formule finalement assez tôt dans ses travaux le statut qu'il donnera toujours aux textes philosophiques : « *la culture philosophique serait moins un contenu déposé et transmissible par une obligation scolaire, qu'un ensemble de repères et un support méthodologique pour comprendre et mettre en œuvre soi-même des processus de pensée.* » (Tozzi, 1994, p. 72).

Du côté de l'histoire de la discipline philosophie, et pour évoquer la période actuelle et l'émergence de l'introduction de la philosophie dès l'école, Bruno Poucet évoque lui aussi l'existence de ces supports : « *de nombreux ouvrages, à destination des enfants, de qualité d'ailleurs variable, ont ainsi été publiés. Reste bien entendu à voir ce dont il s'agit exactement* » (2016, p. 32). Après avoir fait l'analyse de cette histoire en trois paradigmes et considérant l'apparition de nouvelles pratiques philosophiques en amont de la classe de terminale, Bruno Poucet nous livre un challenge de taille : « *l'effritement du paradigme scolaire méritocratique a-t-il conduit au maintien d'une véritable démarche philosophique ?* » (2016, p. 32). Autrement dit : démocratiser l'enseignement de la philosophie ne conduit-il pas à se défaire de quelques exigences, notamment dans le domaine de la lecture des philosophes ? Il nous semble que celui-ci peut être relevé, sans forcément être gagné, par le biais de l'introduction en classe élémentaire de la culture philosophique.

Jean-François Goubet semble partager cet avis quand il écrit, en faisant référence à Descartes et son *Discours de la méthode* : « *la lecture de certains livres est, comme on le sait, une sorte de conversation avec les meilleurs esprits du passé ; et même une conversation « étudiée », organisée, réfléchie, où il faut saisir ce que l'auteur y a laissé d'excellent pour l'exploiter à ses propres fins.* » (2015a, p. 199). Goubet, ayant étudié les pratiques de philosophie pour enfants aux Etats-Unis s'étant développé au temps de Lipman, souhaite que se construise un véritable enseignement philosophique à l'école qui ne soit pas une propédeutique. Or sa conclusion est la suivante : « *Si l'activité philosophique avec des enfants doit toutefois devenir réellement une discipline en un autre sens, un objet d'étude se déroulant le long d'un programme (...), il faudra y mettre davantage. Rehausser la place des grands textes, qu'ils soient mythiques ou proprement philosophiques, serait un premier pas.* » (Goubet, 2015a, p. 200). Pour l'instant selon lui, la pratique philosophique à l'école ne prend en charge qu'une partie de l'enseignement de la philosophie ; et il est tout à fait envisageable voire souhaitable de le recouvrir entièrement : « *Apprendre à philosopher est un*

programme que l'on ne peut déceimment entreprendre sans, en même temps, apprendre au moins un peu de philosophie. » (Goubet, 2015b, p. 15). Goubet prend l'exemple de la pratique d'un professeur de philosophie américain inconnu en France, Gareth Matthews (1929-2011), dont les travaux ont porté sur la philosophie des enfants (1984) à la même époque que Matthew Lipman, pour nous montrer l'intérêt de la lecture d'un texte philosophique en classe primaire (2015b, p. 14).

Il est important pour nous de citer ce praticien, d'abord spécialiste de la philosophie antique, car son dispositif est proche de celui que nous avons développé dans notre expérimentation, et nous n'en avons pris connaissance que grâce à la lecture de l'ouvrage de Jean-François Goubet *a posteriori*. Nous avons donc été très surpris, après toutes ces lectures faites pour notre recherche qui ne mettaient jamais en relief la lecture de textes philosophiques en classe primaire, de découvrir cette pratique américaine.

Jean-François Goubet cite et traduit Gareth Matthews dans son ouvrage : « *Mon propos est d'utiliser des passages de textes classiques en philosophie comme base pour faire de la philosophie morale, et même de la philosophie plus généralement, avec des enfants. Une manière de faire de la philosophie avec des enfants, ou avec quiconque, pour cette raison, est de lire un passage de Platon, ou de Lucrèce, ou de Descartes, et de conduire une discussion du passage lui-même avec le groupe.* » (2015b, p.15). L'intérêt de l'introduction de ce passage philosophique qui peut tout à fait être reformulé pour être compréhensible par des enfants, selon Matthews, est qu'il met en scène le problème philosophique. Quand on lit un texte de Platon sur l'amour, par exemple, l'intérêt de celui-ci n'est pas comment il définit ce sentiment, mais davantage comment il le questionne. Ce qui est intéressant quand on lit de la philosophie, ce sont les questions qu'elle nous pose : l'amour naît-il du manque ? l'être aimé est-il ma moitié ? l'amour vient-il compléter mon existence ou ne représente-t-il qu'un bonus ? Ainsi cette lecture nous permet de penser plus largement, en nous confrontant soit à des questions que l'on se posait pour notre vie propre (et la découverte de leurs formulations philosophiques est toujours fascinante), soit à des questions que l'on ne se posait justement pas mais qui se révèlent être si judicieuses qu'on a envie de les reprendre et de penser à partir d'elles. Le problème philosophique contenu dans les textes est un gage de mise en branle de la pensée : « *le texte propice à la philosophie avec des enfants apparait ici comme un support culturel à une technique de pensée élémentaire.* » (Goubet, 2015b, p. 15). Après nous avoir parlé de Gareth Matthews dans son chapitre, Jean-François Goubet exprime ainsi sa position, très proche de la nôtre :

« Je n'affirme donc pas que sa conception est préférable à celle de ses deux collègues (Martens et Lipman) mais désire simplement rééquilibrer les dispositifs de philosophie avec des enfants qui mettent un accent trop prononcé sur les compétences au détriment des contenus, qui, en d'autres termes, manquent une partie de ce qui fait une discipline, laquelle ne se réduit jamais à des formes de pensée *in abstracto*, planant au-dessus d'un sol qui leur serait indifférent. Apprendre à philosopher est un programme que l'on ne peut déceimment entreprendre sans, en même temps, apprendre au moins un peu de philosophie. » (Goubet, 2015b, p. 15).

Jean-François Goubet analyse ainsi les interventions des enfants rapportées par Matthews suite à la lecture du texte de l'anneau de Gygès de Platon (*La République*, livre II): « la réussite de la discussion avec des enfants tient pour beaucoup à la densité, à la richesse, du passage choisi. Le caractère compact et prometteur du lieu philosophique est un des critères qui doit présider à sa sélection. » (Goubet, 2015b, p. 17). Ce qui est visé ici par l'introduction de textes philosophiques auprès d'enfants, ce n'est pas la connaissance de la philosophie de Platon. Il ne s'agit pas de leçon : « La confection de supports accessibles et exigeants doit viser, non à transmettre un matériau brut, qui serait alors à prendre ou à laisser, mais à revisiter des lieux communs de la culture, qui sont devenus tels justement parce qu'ils intéressent tout homme » (Goubet, 2015b, p. 18). Le texte permet la problématisation, et c'est en vue de ne pas laisser de côté ce processus de pensée fondamental en philosophie que nous l'avons utilisé dans notre expérimentation.

Ainsi le support pour la pratique philosophique n'est-il jamais réellement le centre des recherches ayant pour thématique la pratique philosophique à l'école. Seule Edwige Chirouter l'a pris pour objet de recherche en s'intéressant à celui que représentait en particulier la littérature jeunesse, sans pour autant conclure que celui-ci était meilleur que les autres. Il peut s'agir de brefs extraits de cinéma, de romans, de poèmes, de fables, de tableaux, de photographies, d'affiches, de récits de la vie quotidienne aussi bien que des « *manuels de philosophie pour enfants* ». Les chercheur-e-s évoquent ces derniers seulement, et ces différents supports sont souvent mis au même niveau. Ils sont listés comme des possibles tous autant qu'ils sont, et non comme des incontournables. Dans le même temps pourtant, certain-e-s questionnent cette absence de références philosophiques dans la pratique philosophique à l'école, ce questionnement pouvant aller jusqu'au refus de qualifier de philosophique cette pratique. Or l'enjeu de ces pratiques reste bien celui-là. Comment assurer la « philosophicité » des séances ? Comment garantir le philosophique dans cette pratique ?

Chapitre 10 : La référence philosophique dans les ouvrages pédagogiques de l'enseignement primaire

Afin de cerner cette absence/présence de la référence philosophique dans les pratiques décrites et dans les conseils donnés aux enseignant-e-s en vue de s'appropriier celles-ci, il convient d'aller voir du côté des ouvrages pédagogiques destinés aux professeur-e-s des écoles. Il faut savoir si la recherche et les outils de formation ont les mêmes positions sur ce sujet de l'utilisation du texte philosophique à l'école, sachant que parfois les auteurs-trices de ces outils sont aussi chercheur-e-s sur la question (Tozzi, Chirouter, Auriac-Slusarczyk).

Dans cette perspective, nous avons donc analysé quatorze ouvrages parus en France entre 2002 et 2018, chez neuf éditeurs différents (Retz, Hachette, Hatier, Sédrap, Scérén, Nathan, De Boeck, Esf, Chronique sociale – tous éditeurs pouvant être considérés comme classiques par les enseignant-e-s), seize années durant lesquelles chaque éditeur d'ouvrages pédagogiques a eu la volonté de publier sur ce thème de l'« atelier de philosophie » ou du « débat-philo » ou de « la pratique de la philosophie ». Nous avons ainsi analysé tous les ouvrages existants à notre connaissance sur ce sujet (cf. liste établie dans le tableau 6 ci-dessous).

Tableau 6 - Recensement chronologique des ouvrages pédagogiques publiés entre 2002 et 2018 sur la pratique philosophique à l'école

Cf. page suivante.

Titre (par ordre de parution)	Auteur-trice (s)	Identité professionnelle de l'auteur-trice	Editeur	Première année d'édition
<i>Faire de la philosophie à l'école élémentaire</i>	Anne Lalanne	Professeure des écoles, maître-formatrice (PEMF), puis inspectrice de l'éducation nationale	ESF	2002
<i>Textes et débats à visée philosophique au cycle 3, au collège (en Segpa et ... ailleurs)</i>	Jean-Charles Pettier et Jacques Chatain	J. Chatain, professeur de philosophie J-C Pettier, professeur de philosophie, docteur en sciences de l'éducation, formateur en Espé, auteur de philosophie jeunesse	CRDP de l'académie de Créteil	2003
<i>Pratiquer la philosophie à l'école</i>	François Galichet	Professeur d'université en philosophie	Nathan	2004
<i>Débattre à partir des mythes</i>	Michel Tozzi	Professeur d'université en sciences de l'éducation et didacticien de la philosophie, auteur de philosophie jeunesse	Chronique sociale	2006
<i>Pratiquer le « débat-philos » à l'école</i>	Patrick Tharrault	Professeur des écoles	Retz	2007
<i>La pratique de la philosophie à l'école primaire</i>	Oscar Brenifier	Docteur en philosophie, auteur de philosophie jeunesse	Sedrap éducation et Alcofribas Nasier	2007
<i>Apprendre à parler, apprendre à penser Les ateliers de philosophie</i>	Carole Calistri, Christiane Martel et Béatrice Bomel-Rainelli	C. Calistri, formatrice en Espé en littérature C. Martel, PEMF B. Bomel-Rainelli, maîtresse de conférence en sciences du langage	CRDP de l'académie de Nice	2007
<i>Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire / Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse / Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse¹⁰</i>	Edwige Chirouter	Maitresse de conférence en sciences de l'éducation, autrice de philosophie jeunesse	Hachette éducation	2007 / 2011 / 2016
<i>Discussions à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans</i>	Claudine Leleux et Jan Lantier	C. Leleux, professeure de philosophie et de didactique de l'éducation à la citoyenneté en France. J. Lantier a fait des études de philosophie.	De Boeck	2010
<i>Pratiquer la philosophie dès l'école primaire Pourquoi ? Comment ?</i>	Nicolas Go	Professeur de philosophie à l'IUFM et docteur en philosophie et sciences de l'éducation	Hachette éducation	2010
<i>Chouette ! Ils philosophent</i>	Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et Martine Maufrais	E. Auriac, Maitresse de conférence en psychologie et M. Maufrais, PEMF.	CRDP d'Auvergne	2010
<i>Préparer et animer des ateliers philo</i>	Isabelle Pouyau	Professeure des écoles	Retz	2012
<i>Philosopher à l'école primaire</i>	Jocelyne Beguery	Professeure d'ESPE, agrégée de philosophie et docteure en sciences de l'éducation et en esthétique	Retz et Scérén	2012

Titre (par ordre de parution)	Auteur-trice (s)	Identité professionnelle de l'auteur-trice	Editeur	Première année d'édition
<i>Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? De la théorie à la pratique en classe</i>	Olivier Blond-Rzewuski (dir.) 7 co-auteurs-trices ¹¹¹	Formateur en ESPE, DEA en philosophie	Hatier	2018

Chaque ouvrage a été questionné selon trois axes :

- Quels sont les arguments donnés dans ces manuels pour à la fois légitimer la pratique philosophique et écarter souvent la présence des philosophes ?
- Quelles indications du point de vue philosophique sont données aux professeur-e-s des écoles pour mener ces ateliers, ces débats ou ces DVP ? Quelle culture philosophique leur livre-t-on ?
- Quelle est la place accordée aux philosophes dans les séances proposées par les ouvrages pédagogiques ? S'ils sont présents, quels sont les philosophes (et quels textes) qui servent de référence ?

10-1 Une absence des philosophes soulevée, commentée, « argumentée »

Ces ouvrages visent comme lectorat le/la professeur-e des écoles qui veut s'outiller pour pratiquer. Ils servent en général dans le cadre d'une auto-formation.

Notons que si chacun des titres ici considérés interpelle la philosophie de manière diverse et variée - on trouve trois fois le verbe « philosopher », trois fois l'expression « pratique de la philosophie », deux fois le diminutif « philo », une fois le terme d' « atelier de philosophie », une fois le terme de « débat à visée philosophique », un seul parle de « discussion à visée philosophique » (dans un ouvrage écrit et paru en français, mais dont les auteurs sont belges), alors que c'est la dénomination la plus répandue dans les textes de recherche et celle utilisée par les programmes de 2015. Aucun titre avec les intitulés suivants : « Enseigner la philosophie à l'école » ou « La philosophie à l'école ». On « fait » de la philosophie, on « pratique » de la philosophie, mais n'est pas revendiqué dans ces ouvrages l'enseignement de la philosophie. Leleux et Lantier écrivent bien : « *Disons tout de suite (...) que ce dispositif (...) n'a pas pour objectif de former les enfants à la discipline philosophique proprement dite* » (2010, p. 5).

¹¹⁰ Ces trois titres correspondent à des éditions différentes du même ouvrage.

¹¹¹ Par ordre alphabétique : Christian Budex, Edwige Chirouter, François Galichet, Jean-Charles Pettier, Michel Sasseville, Patrick Tharrault, Michel Tozzi.

Les éditeur-trice-s sont prudent-e-s, d'autant plus qu'elles/ils publient ces ouvrages (sauf Hatier) avant les textes officiels de 2015 (MEN, 2015a) – cf. chapitre 1, seuls textes ayant cité la pratique philosophique à l'école par le biais de l'inscription de la Discussion à Visée Philosophique comme exemple de pratiques pour développer le jugement critique. Les auteurs-trices aussi prennent des précautions, l'une affirmant par exemple : « *Il s'agit plus d'apprendre à philosopher que d'apprendre la philosophie* » (Pouyau, 2012, p. 5). On se place donc du côté de l'action, d'où l'emploi du verbe, des mots « atelier » ou « pratique ». Or de quelle action s'agit-il en réalité ? Il s'agit de l'action propre aux processus de pensée, tout comme cela est le cas en terminale : développer des capacités à argumenter, problématiser, conceptualiser. Ce qui est essentiellement différent, si on lit chaque protocole contenu dans ces ouvrages, ce sont les modalités d'organisation de cet enseignement, mais la pensée par soi-même est le but de tous.

Une partie de l'introduction de ces ouvrages est souvent consacrée à la légitimation de la pratique philosophique à l'école. Chaque ouvrage en réalité offre un passage, voire un chapitre (Brenifier, 2007, chapitre VI, p. 171-188 ; Tharrault, 2007, chapitre 1, p.17-23), voire une partie entière (Go, 2010, partie 1, p. 19-108) à ce travail de légitimation de la pratique philosophique avec de jeunes élèves. Et souvent ces ouvrages la légitiment en écartant explicitement dans le même temps la référence philosophique. Légitimation et mise à l'écart fonctionnent ensemble. Les auteurs-trices convainquent leur lectorat que la pratique philosophique à l'école est tout à fait envisageable dans la mesure où justement on n'attend pas des élèves une lecture des philosophes, mais des capacités intellectuelles que chacun-e peut développer par un exercice de réflexion ne nécessitant pas la convocation de philosophes. Car cette mise à l'écart sert non seulement à définir ce qu'est la pratique philosophique à l'école primaire, mais encore à ouvrir la voie à la possibilité même de sa réalisation. Eloigner les philosophes définit ce que peut être la philosophie à l'école et, dans le même temps, est la garantie que celle-ci peut exister dans ce cadre. Le choix de la non-référence sert donc de pivot essentiel à la légitimation de la pratique philosophique à l'école ; et chacun-e s'en sert.

Ainsi les ouvrages prennent du temps pour légitimer la pratique philosophique. L'ouvrage de Pouyau commence par établir une similitude entre l'étonnement propre aux enfants et celui qui est à l'origine de l'activité philosophique : « *S'étonner, la philosophie n'a pas d'autre origine.* » (Pouyau, 2012, p. 5) ; « *les jeunes enfants ne cessent de nous poser des questions d'ordre philosophique* » (Pouyau, 2012, p. 5). Les ouvrages de Patrick Tarrault (2007, p.17-21) et d'Olivier Blond-Rzawuski ((dir.), 2018, chapitres 1 et 2) occupent une place à part dans la mesure où ils font référence aux philosophes : Epicure, Montaigne, Jaspers, Rousseau, Kant, Hegel, Arendt, Derrida

pour nous convaincre que les enfants peuvent apprendre à philosopher. Nicolas Go (2010) opère de son côté tout un travail de légitimation de la pratique philosophique à l'école en même temps qu'il récuse à celle-ci un grand nombre d'éléments : « *Puisqu'il est bien entendu, personne ne le conteste, impensable de faire avec des enfants la philosophie des universités (celle des cours de doctrine, de lecture de textes, d'écriture dissertative), il faut bien que, pour espérer néanmoins en faire, il y ait d'autres conditions. Et puisque, enfin, on envisage la possibilité d'appeler une telle activité « philosophie », il faut bien que cela réponde à certaines exigences distinctives, qui font que ce n'est pas autre chose (de la littérature, des échanges d'opinion, de la morale, de la religion, etc.).* » (Go, 2010, p. 44). Il fait plus loin la liste de tout ce qui n'est pas accessible aux jeunes enfants en termes de philosophie scolaire : « *Elle ne prétend pas à la connaissance par purs concepts. Elle ne prétend pas non plus à la connaissance de l'histoire de la philosophie, ni à la lecture assidue de ses œuvres, que l'on ne peut vraisemblablement pas aborder à l'école, même de façon prudente, avant la fin du cycle secondaire. Elle ne prétend pas enfin à la compétence d'écriture rigoureuse et méthodique, laquelle requiert bien évidemment une certaine maîtrise de la langue (que nombre d'élèves de classe terminale, soit dit en passant, n'ont pas beaucoup plus que les enfants). Ces points négatifs, auxquels il convient d'ajouter le manque de culture générale, résument l'essentiel des arguments opposés d'ordinaire (non sans raison) à la philosophie des commencements.* » (Go, 2010, p. 52). Or en dressant un tableau excessif sur ce qu'est la véritable activité philosophique des élèves à un âge plus avancé, en terminale, le rejet catégorique de la référence philosophique mais aussi de l'écriture philosophique est dès lors explicité. Cette description de l'activité philosophique semble exagérée dans la mesure où, de l'aveu même de son auteur, elle est peu souvent réalisée par les élèves de terminale. Au lieu de proposer un ouvrage pédagogique s'attellant à la transposition didactique de la philosophie auprès des plus jeunes, on redéfinit ses contours par élagage et surtout on légitime les arguments des opposants : « *non sans raison* » écrit Nicola Go dans notre extrait. Il n'y a aucune réflexion sur la mise en continuité entre ce qui se fait en terminale et ce qui se pratique à l'école, tant ces auteurs-trices sont persuadé-e-s de l'impossibilité de l'accès des jeunes élèves aux textes philosophiques : « *s'agissant des enfants (ou des novices en général), l'histoire de la philosophie requiert beaucoup trop d'expertise pour satisfaire aux conditions de l'initiation* » (Go, 2010, p. 63). Cet auteur définit l'enfance comme « *incapable de lecture experte* » (Go, 2010, p. 66). Ainsi la question du texte philosophique ne se pose pas puisqu'elle est réglée par cette évidence. L'évidence est souvent l'argument-force. Dans un autre ouvrage, on lit de même : « *Introduire l'idée que des écoliers puissent philosopher est osé, dans la mesure où cela pose d'emblée des limites évidentes.* » (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010, p. 20). Ces limites affirmées ici ne sont toutefois pas explicitées ensuite. On trouve réaffirmée dans un autre ouvrage cette idée d'évacuer tout enseignement de la philosophie : « *Seul ce que la philosophie comporte de véritable discipline*

– même s’il ne peut évidemment être question à l’école élémentaire d’un enseignement de la philosophie – garantit contre les dérives des vertueuses intentions démocratiques qui font florès dans l’école et la société contemporaine. » (Beguery, 2012, p. 23). Cette évacuation n’est donc pas ponctuelle. On a l’impression parfois, concernant la culture philosophique, qu’opère l’argument du « tout, sinon rien » : « Proposer aux élèves de se confronter aux notions, c’est d’emblée les amener sur le terrain d’un contenu philosophique en même temps que d’une pensée vraie exercée dans l’ici et le maintenant. C’est même pour eux le seul contenu philosophique possible, abordable, puisqu’il ne peut être question de leur donner accès aux savoirs des doctrines que de façon allusive et fragmentaire, à travers un mot, une phrase ou une citation destinés à corroborer leurs propres médiations, à leur montrer que des philosophes de métier ont avant eux labouré les mêmes terres. » (Beguery, 2012, p. 153-154) ; « Travailler à définir une notion avec précision et rigueur, c’est déjà vraiment philosopher même si, on en conviendra, notions et concepts ne sont pas indépendants des champs historiques et culturels dans lesquels ils ont vu le jour. Et il n’est pas question d’entrer avec des enfants dans ces considérations. » (Beguery, 2012, p. 154). Pourquoi toujours rejeter le cours comme modalité d’enseignement, alors que ce n’est jamais justement celle qui est utilisée en primaire dans les autres disciplines ? Là encore la réflexion sur une transposition envisageable est mise de côté.

Oscar Brenifier va lui encore plus loin : la pratique philosophique avec les plus jeunes est l’occasion rêvée de se débarrasser de la culture philosophique. Il écrit ainsi : « il faudrait sans doute extraire la philosophie de sa gangue principalement culturelle et érudite, pour la concevoir comme une mise à l’épreuve de l’être singulier, comme la constitution d’une individualité qui s’élabore dès le plus jeune âge à travers la construction de la pensée » (2007, p. 8). Cet auteur rejoint les propos de Lipman (cf. chapitre 4) en ce sens qu’il se méfie comme lui de l’autorité de la culture et préfère privilégier l’exigence méthodologique que requiert la pensée.

On peut comprendre cette position si l’on se réfère à nouveau aux travaux de Bruno Poucet (1999, 2012, 2016) qui a mis en avant l’influence du paradigme méritocratique de l’enseignement de la philosophie au-delà son contexte légitime (c’est-à-dire une influence qui perdure dans un contexte démocratique où il s’agit que chaque futur citoyen bénéficie de tous les enseignements). Pour Brenifier (et d’autres), la culture est marque d’élitisme, dans le contexte de l’enseignement de la philosophie. Elle est l’élément qui empêche la construction individuelle, et ainsi la pensée par soi-même. Il est intéressant de s’en débarrasser pour revenir à une nature du philosopher plus opérationnelle : « se concentrer uniquement sur l’opérativité de la philosophie en tant que productrice de problèmes et de concepts, plutôt que sur la complexité et l’étendue de son corpus.

Nous définirons l'activité philosophique comme une activité constitutive du soi déterminée par trois opérations : l'identification, la critique et la conceptualisation. » (Brenifier, 2007, p. 27). Brenifier propose sa propre matrice du philosopher ici : approfondir, problématiser et conceptualiser. Dans la suite de son ouvrage, il rédige un véritable pamphlet de trois pages (Brenifier, 2007, p. 229-232) contre le texte dans la pratique philosophique, dressant un portrait très noir sur la réception d'un texte par un élève : un texte forcément mal lu, une lecture forcément superficielle. Or si le texte n'est qu'un prétexte, autant s'en passer.

Dans leur effort à légitimer la pratique qu'ils-elles proposent, les auteurs-trices sont parfois enfermés-e-s dans des contradictions. A force de vouloir dé-disciplinariser la philosophie tout en questionnant la légitimité de son introduction avant qu'elle soit « discipline », ils-elles se montrent parfois incohérent-e-s. Ainsi peut-on lire : « *L'histoire de la philosophie, et cela fait tout son prix, nous enseigne la culture des grands problèmes de l'humanité (au moins de celle qui philosophe, si cette précision a du sens).* » (Go, 2010, p. 63) ; « *la philosophie s'exerce dans la remise en mouvement perpétuelle des œuvres philosophiques, la méditation des produits de la pensée* » (Go, 2010, p. 65). Quand il définit ce qu'est l'activité philosophique, Nicolas Go (2010) prend pourtant en compte la culture philosophique. Isabelle Pouyau quant à elle concède que « *les jeunes enfants ont besoin d'un matériau pour développer leur pensée propre et se positionner* » (2012, p. 23) ; mais n'envisagera jamais dans son ouvrage l'utilisation de textes philosophiques en préférant comme support des albums, des photos, des dessins, des vidéos, des enregistrements, des reproductions d'œuvres d'art. Brenifier enfin pose la question : « *au-delà du contenu culturel et spécifique qui en est l'apparence, généreuse et parfois trompeuse – si tant est que nous pouvons faire l'économie de cette apparence – que reste-il à la philosophie ?* » (2007, p. 27). Certes il y répond en proposant des activités avec les élèves qui développent leur capacité à penser rigoureusement, mais la mise entre tirets est intéressante. Il reste des doutes.

10-2 Le recours à des références philosophiques : rare pour l'enseignant-e et pour l'élève

Même si les philosophes sont rejetés par « évidence » dans la pratique philosophique à l'école par les auteurs-trices d'ouvrages pédagogiques destinés aux professeur-e-s des écoles, certain-e-s d'entre eux/elles – mais pas tou-te-s – ne peuvent imaginer que les professeur-e-s de primaire ne soient pas formé-e-s par cette culture philosophique. Brenifier nous livre une nouvelle fois ses doutes : « *le programme est de nature philosophique, mais la plupart des praticiens n'ont pas de culture philosophique. A tel point que l'on peut légitimement se demander dans quelle mesure l'activité elle-même est de nature philosophique* » (2007, p. 249). Il faut donc que les praticien-ne-

s se forment selon lui : « *la philosophie comme culture est présente dans les textes, mais étant donné que le matériel écrit est sous-utilisé pour différentes raisons, la substantialité dépend principalement de la culture acquise par l'enseignant et de ses capacités à les exploiter et les rendre opératoires* » (2007, p. 253). Le-la praticien-ne doit donc connaître les grandes problématiques philosophiques pour amener les élèves à clarifier par eux-elles-mêmes leurs propos. Ils/elles doivent être familier-ères avec les questions philosophiques des grands auteurs : « *Un défi se posera ici à l'enseignant : il devra manifester une grande flexibilité intellectuelle afin de déceler une problématique classique exprimée sous une forme transposée, peu claire, ou très schématique.* » (Brenifier, 2007, p. 40).

Nicolas Go, évoquant la formation des professeur-e-s, nous indique : « *Assurément, les premiers pas dans ces conditions ne sont que rarement convaincants, et une formation philosophique (non pas seulement didactique) est sans aucun doute requise.* » (Go, 2010, p. 73).

Dans la même veine, Patrick Tharrault écrit : « *on ne saurait trop conseiller aux enseignants (qui ont tous fait de la philosophie, au moins un an, en classe de terminale) de se construire une propre culture philosophique.* » (2007, p. 51). Sans doute, mais quasiment aucun ouvrage pédagogique ne commence par éclairer philosophiquement les professeur-e-s pour organiser un débat sur telle ou telle notion philosophique. Dans le meilleur des cas, le/la professeur-e est renvoyé-e à une bibliographie, mais celle-ci n'est pas toujours philosophique.

Ainsi si Tharrault établit pour l'enseignant-e une bibliographie d'ouvrages de vulgarisation de la philosophie (2007, p. 182), Isabelle Pouyau propose des revues de psychologie pour enfants (2012, p. 84). François Galichet (2004) quant à lui propose en « *prolongements* » des références philosophiques (Aristote et Kant) à l'enseignant-e après avoir décrit l'intérêt du thème du débat, le questionnement sous-jacent à ce thème et les démarches possibles. Jocelyne Beguery réclame une formation à la philosophie pour les enseignant-e-s (2012, p. 14) avec cette formule : « *Comment apprendre à philosopher à des enfants, sans jamais avoir soi-même appris à le faire, et de plus, sans rien connaître de cette discipline, qu'est la philosophie.* » (2012, p. 220). En connaître la méthodologie ne suffit pas pour elle, le dispositif ne garantissant pas la construction d'une pensée philosophique (Beguery, 2012, p. 219). Elle propose dans ces exemples quelques références (Sénèque et Aristote pour le thème de la tranquillité ; Descartes pour le thème de la méthode) – cela prend quelques lignes dans l'ouvrage -, et engage les enseignant-e-s à lire la collection *Chouette penser !* chez Gallimard. Il s'agit d'une collection destinée aux lycéen-ne-s intéressé-e-s par une question philosophique en particulier. Elle propose aussi dans ses exemples de fiches de préparation

des maximes ou des formules de Rousseau, Kant et Socrate (Beguery, 2012, p. 163), donne un « *arrière-plan philosophique* » avec Socrate, Durkheim, Kant et Jankélévitch (une demi-ligne chacun, 2012, p. 163) pour aborder le thème de la morale. Pour elle, on ne peut faire l'économie des références dans le cadre de la formation. On lit aussi ce passage négatif sur l'écrit préparatoire de l'enseignant-e : « *Il n'est pas question pour lui d'élaborer un cours en forme, une leçon en trois parties... Et même si le rappel d'un certain savoir philosophique peut lui sembler nécessaire, il ne lui servira à rien de le retranscrire de façon précise et ordonnée. Le moment venu, il ne saura qu'en faire.* » (Beguery, 2012, p. 161).

Les liens entre la culture philosophique et la pratique philosophique restent flous, mais restent importants par certain-e-s : « *cette mise au point notionnelle est essentielle* » (Chirouter, 2016, p. 52). L'ouvrage d'Olivier Blond-Rzewuski ((dir.), 2018) prévoit pour chaque notion une rubrique destinée à l'enseignant-e intitulée « *Enjeux de la thématique* » et évoque parfois des noms de philosophes pour illustrer cet éclairage ; l'ouvrage de Jacques Chatain et Jean-Charles Pettier (2003) donne également des explications à l'enseignant-e suite aux textes philosophiques proposés pour les séances de débat. Ce dernier ouvrage cité est le seul aussi à proposer une transcription philosophique de propos des élèves pour que l'enseignant-e identifie ce qui se joue philosophiquement derrière ceux-ci. Il est le seul enfin à proposer en fin d'ouvrage un glossaire alphabétique des philosophes rencontrés lors de la lecture des textes développant en quelques lignes leur vie et leur œuvre pour donner des repères précis à l'enseignant-e.

Du côté des élèves, ces outils ne proposent pas toujours de supports avant mise en discussion. Nicolas Go précise : « *Les jeunes élèves ne partent pas, pour leur apprentissage à philosopher, d'un texte ni d'une théorie, mais de l'expérience quotidienne et du raisonnement, de l'imagination et de l'opinion, versés au creuset de l'examen critique en communauté.* » (2010, p. 111). Quand ils les évoquent, il s'agit souvent des albums de littérature jeunesse (Chirouter, 2016 ; Tharrault, 2007 ; Beguery, 2012 ; Blond-Rzewuski (dir.), 2018¹¹²), la littérature étant définie par Edwige Chirouter dans son ouvrage pédagogique comme « *expérience de pensée à part entière* », ou de films, ou encore d'extraits de la déclaration universelle des droits de l'enfant (Pouyau, 2012). Jocelyne Beguery liste ainsi : « *il faut nourrir la classe de textes nombreux et variés : fables, contes philosophiques, textes littéraires, poèmes et albums de jeunesse, mais aussi œuvres d'art, documents, images, articles de presse* » (2012, p. 170). Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et Martine Maufrais précisent que ces supports sont là pour faire parler l'élève (2010, p. 189). L'enseignant-e s'en sert pour amener les élèves à s'engager, pour activer donc les discussions. Ils sont des

¹¹² Notons qu'Edwige Chirouter est co-auteurice de cet ouvrage.

déclencheurs. Nous verrons dans notre chapitre 12 que nous voudrions donner un autre rôle bien plus essentiel que celui de simple déclencheur au support que nous avons choisi d'expérimenter (le texte philosophique). François Galichet pense qu'« *une image bien choisie est souvent mieux capable de déclencher l'interrogation philosophique qu'un texte* » (2004, p. 3).

Enfin même si elles/ils ne les utilisent jamais dans leurs outils (sauf Chirouter et Blond-Rzewuski et al.), certain-e-s auteurs-trices font référence à l'édition jeunesse de textes à visée philosophique. Nous présenterons plus longuement la « philosophie jeunesse » au chapitre suivant, pour montrer son ampleur et son intérêt. Six d'entre eux évoquent ces parutions, l'un pour les citer à l'occasion (Pouyau, 2012 ; Tharrault, 2007), l'autre pour en dresser la liste exhaustive (Chirouter, 2016) ou encore pour les comparer de façon organisée (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010) ou encore pour les critiquer et les rejeter en bloc (Beguery, 2012).

L'ouvrage le plus récent (Blond-Rzewuski (dir.), 2018) en revanche les intègre comme un support possible parmi d'autres et répertorie huit collections (partie II, chapitre 1), mais surtout cite quelques titres en référence à chaque fiche notionnelle rédigée : soit entre deux et six références pour trente-deux notions proposées. Ces références sont dénommées « supports explicites » par opposition aux « supports littéraires » ou « supports artistiques ». On trouve également des ouvrages documentaires jeunesse dans cette catégorie (exemple : p. 322), ce qui nous laisse penser que, pour les auteurs-trices de cet ouvrage, les « supports explicites » ne désignent pas seulement la philosophie jeunesse, et que cette dernière n'est pas selon eux une catégorie à considérer indépendamment des autres. Ainsi peut-on dire à la fois que la référence à la philosophie jeunesse n'a jamais été aussi forte dans un ouvrage pédagogique dédié à la pratique philosophique à l'école élémentaire et qu'elle n'est pas traitée dans sa spécificité. Enfin d'autres références de philosophie jeunesse sont citées dans un chapitre de cet ouvrage (partie II, chapitre 5), consacré à la mise en réseau « d'albums », et sont confondues avec les titres de littérature jeunesse. Les dénominations ne sont donc pas selon nous cohérentes dans cet ouvrage, concernant les titres de philosophie jeunesse.

Isabelle Pouyau recense de son côté six « collections pour les enfants » à la fin de son ouvrage sans les décrire ou les commenter (2012, p. 207) dans le cadre d'une bibliographie. Pour chaque thème d'atelier, elle propose aussi une bibliographie succincte dans laquelle on retrouve avec le même traitement les ouvrages de Brigitte Labbé, d'Oscar Brenifier et de Michel Piquemal. Patrick Tharrault consacre trois pages de son ouvrage (2007, p. 91-93) à décrire deux collections de « livres spécialisés dans la philosophie pour enfant » : celle de Brigitte Labbé (*Les goûters philo*) et celle

de Michel Piquemal (*Les philo-fables*). Pour lui, ces livres peuvent servir d'inducteurs – il les utilise à trois reprises dans son ouvrage (Tharrault, 2007, p. 119, 146, 151), mais sont surtout utiles pour faire partie d'une bibliothèque de classe ou pour la préparation de l'enseignant-e. Dans sa bibliographie de fin d'ouvrages, il recense six collections également. Sa particularité est tout de même de proposer (même si c'est très rapidement, et dans le cadre d'une bibliographie de fin d'ouvrage) la présentation de philosophes : « *Parfois, il peut être intéressant de présenter aux élèves quelques grands noms de la philosophie, pour appuyer, enrichir ou illustrer une séance de débat-philo* » (Tharrault, 2007, p. 183), grâce à l'ouvrage de Laurent Déchery : *Le livre des philosophes*. Mais l'enseignant-e ne saura pas en quoi cela peut être intéressant et surtout comment faire cette présentation.

Chirouter, Auriac-Slusarczyk et Maufrais cherchent davantage l'exhaustivité dans leur recensement. Chirouter nomme certains ouvrages : « *manuels de philosophie pour enfants* » (2016, p. 31), et parcourt douze collections (2016, p. 29-32) avec ce regard critique : « *La qualité de l'ensemble de tous les ouvrages existants sur le marché est très inégale.* » (2016, p. 32). Auriac-Slusarczyk et Maufrais consacrent un chapitre entier aux supports : « *savoir comparer et choisir des supports adaptés* » (2010, p. 237-268), en mettant en avant le fait que le choix du support est toujours un acte pédagogique qui ne peut se permettre d'utiliser des bibliographies sans faire de tri. Elles prennent donc le temps – soit cinq pages de son ouvrage qui en contient 282 au total (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010, p. 241-246) – d'analyser deux collections en particulier : *Les goûters philo* de Brigitte Labbé et *Philozenfants* d'Oscar Brenifier. Les supports en général sont surtout considérés par l'autrice comme des lanceurs ou inducteurs, en vue de la discussion. La première collection (*Les goûters philo*) est décrite puis mise à la critique : les courts récits qui la composent permettent en effet la mise en questionnement de l'enfant mais les textes de commentaire qui les suivent ferment la discussion en proposant des réponses, qui sont finalement celles d'une adulte (l'autrice). Auriac-Slusarczyk et Maufrais les trouvent ainsi moralisateurs (2010, p. 244). La deuxième collection (*Philozenfants*) a ceci de précieux qu'elle génère le doute chez l'enfant en fonctionnant par questions et objections. Ce chemin, véritable questionnement balisé, partant d'une notion peut servir de méthodologie pour l'enseignant-e dans la conduite des échanges (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010, p. 246). Jocelyne Beguery ne partage pas du tout ce point de vue critique et constructif au sujet des ouvrages à visée philosophique destinés à la jeunesse qu'adoptent Emanuele Auriac-Slusarczyk et Martine Maufrais. Elle se montre en effet très virulente à leur égard, parlant de « *créneau commercial* » offrant une « *lecture trop facile* », « *bavarde* », « *voulant constamment plonger dans le concret de la vie des enfants, leurs développements se perdent dans l'anecdote, ne parvenant que très rarement à mettre en évidence la question philosophique, à*

souligner sa radicalité. » (Beguery, 2012, p. 94). Elle s'attaque ainsi violemment à la collection de Brigitte Labbé, ainsi qu'à celle d'Oscar Brenifier. Or la critique que l'autrice fait des ouvrages de ce dernier se trouve pourtant de façon factuelle complètement erronée. L'autrice nous dit que la collection *Philozenfants* est composée de livres bâtis « sur le modèle des manuels de classe de philosophie de terminale. Ils présentent des leçons, des extraits de textes d'auteurs et des commentaires de textes » (Beguery, 2012, p. 94). Or cette collection comme nous le verrons dans le chapitre suivant n'est pas du tout construite de cette manière. En reprenant précisément l'argument du « fonds de commerce », l'autrice semble bien plus contrariée par les succès commerciaux de ces ouvrages que par leur véritable contenu. Jocelyne Beguery défend dans son ouvrage davantage la littérature de jeunesse avec portée philosophique et rédige une critique très positive des *Philo-fables* de Michel Piquemal (2017, p. 95) qui, selon elle, élève l'enfant, tout comme les revues *Astrapi* et *Pomme d'api* éditées par Bayard. Pour l'enseignant-e, l'autrice préconise la lecture de la collection *Chouette penser !* chez Gallimard et celle du Seuil « ...expliqué à ma fille ». Enfin signalons qu'Oscar Brenifier dans son outil pédagogique ne fait jamais référence aux ouvrages à visée philosophique qu'il a écrits pour les enfants : il ne s'en sert jamais. Quant à l'ouvrage de Claudine Leleux, à la manière des romans de Lipman, l'ouvrage consiste à livrer aux enseignant-e-s vingt contes philosophiques comme base de discussion. Ces contes sont commentés et intégrés à des fiches de préparation de discussions à visée philosophique, au nombre de vingt également. Il est tout à fait différent de ce point de vue, comparé aux autres ouvrages. Il fonctionne directement comme un manuel pédagogique ; il vise tout de suite la mise en œuvre dans la classe. Il correspond à ce que nous appelons en France « le livre du maître ». Nous ne trouvons aucune référence philosophique dans cet outil : ni pour l'enseignant ni pour l'élève. Enfin l'ouvrage de Tozzi (2006) présente la réécriture de cinq mythes platoniciens en vue d'organiser des « débats ». Ces mythes sont décryptés pour les enseignant-e-s, puis des thèmes et des questions sont proposés pour la classe.

Ainsi pouvons-nous dire que sur l'ensemble des douze ouvrages pédagogiques consultés, la référence aux philosophes, aux textes philosophiques ou à la philosophie jeunesse reste rare, pouvant même être révoquée. Cependant il va nous falloir faire des distinctions entre eux. Nous avons déjà dit que l'ouvrage le plus récent (Blond-Rzewuski (dir.), 2018) était celui qui faisait le plus appel à la philosophie jeunesse. Nous verrons aussi qu'un des plus « anciens » (Pettier & Chatain, 2003) était finalement le plus audacieux en termes de pratique philosophique incluant la culture philosophique.

10-3 Une analyse comparative et synthétique des ouvrages pédagogiques ayant pour thème la pratique philosophique à l'école

Pour comparer plus finement ces ouvrages sous l'angle de notre problématique (l'utilisation de la culture philosophique dans la pratique philosophique à l'école), nous devons nous poser pour chacun quelques questions, dont les réponses organisées ont pu constituer un tableau synthétique placé en annexe (cf. Annexe 10).

Voici nos questions pour ce qui concerne la préparation de l'enseignant-e. Qu'est-ce que ces ouvrages proposent concrètement aux enseignant-e-s comme auto-formation ? Lequel de ces ouvrages propose aux enseignant-e-s de se plonger dans les textes philosophiques pour préparer leur discussion à visée philosophique ou leur débat ? Lequel au contraire n'y fait jamais allusion, et lequel l'envisage sous l'aspect d'une simple bibliographie ? Nous voyons déjà se dessiner différents degrés d'implication.

Il en est de même pour les élèves : lequel de ces ouvrages a pour objectif de traduire la culture philosophique pour qu'elle soit accessible à de jeunes élèves ? Lequel de ces ouvrages prévoit la lecture de textes philosophiques authentiques en classe avant la discussion à visée philosophique ? Lesquels renvoient simplement aux ouvrages de philosophie jeunesse ? Et encore une fois, sous quel statut : de façon explicite et commentée, ou sous forme d'une simple bibliographie ? Lequel se sert de citations philosophiques ? Il faut aussi différencier l'usage de la référence philosophique avant débat et une simple proposition de prolongement. Lesquels préfèrent faire appel à la littérature de jeunesse ou à d'autres supports pour engager la pratique philosophique ? Et lesquels ne proposent pas du tout de support ?

Nous avons construit un tableau synthétique et comparatif analysant ces différents ouvrages pédagogiques sous l'angle de la présence / absence de la référence philosophique. Ce tableau comporte cinq axes d'analyse :

- la présence ou non de supports à la discussion à visée philosophique (ou au « débat ») et la nature de ces supports ;
- la présence ou non de textes de philosophie jeunesse ou de textes philosophiques classiques dits « authentiques » dans les séances de DVP ;
- la liste des thèmes philosophiques travaillés avec les élèves ;
- la présence ou non de références philosophiques à l'adresse de l'enseignant-e, associées à ces thèmes en vue de les expliciter ou d'en livrer les enjeux ;

- la présence ou non de références philosophiques ou de philosophie jeunesse dans le cadre d'une bibliographie.

A la lecture de ce tableau complété, nous pouvons établir une catégorisation de ces ouvrages en fonction du statut qu'ils accordent à la culture philosophique « dans » - au cours de la séance – et / ou « pour » – au niveau de la préparation enseignante - la pratique philosophique à l'école. Nous identifions donc, par ordre d'implication (qui apparaît dans notre annexe puisque les lignes du tableau sont ordonnées en fonction de celle-ci) :

- 1) les ouvrages pédagogiques qui proposent systématiquement aux élèves la **lecture de textes philosophiques authentiques** (Pettier & Chatain, 2003) ou de textes philosophiques réécrits à l'occasion de l'ouvrage pour la jeunesse (Tozzi, 2006), dont la référence aux philosophes est explicite ;
- 2) les ouvrages qui proposent très souvent la **lecture de textes de philosophie jeunesse** (Blond-Rzewuski (dir.), 2018) mais sans référence culturelle explicite ;
- 3) les ouvrages qui proposent **très ponctuellement** (moins de trois fois) en classe l'utilisation de textes philosophiques soit authentiques soit issus de la philosophie jeunesse (Galichet, 2004 ; Tharrault, 2007 ; Chirouter, 2016) dans la pratique philosophique et qui livrent à l'enseignant-e, dans le cadre de sa préparation, soit des extraits de textes philosophiques authentiques, soit des citations ou des références philosophiques ;
- 4) les ouvrages qui s'appuient systématiquement (Leleux & Lantier, 2010) ou à l'occasion (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010 ; Lalanne, 2002) sur des **textes narratifs inventés, à visée philosophique, écrits pour les enfants et dans un cadre pédagogique** (à la manière de Lipman) sans référence explicite à la culture philosophique. A noter toutefois que le premier ouvrage cité propose aux élèves après la DVP, sur des fiches comportant des questions, des concepts et des citations philosophiques pour prolonger le questionnement philosophique. Il propose aussi une bibliographie de philosophie pour l'enseignant-e. L'ouvrage de Lalanne (2002) ne fait ni référence à la philosophie jeunesse en fin d'ouvrage ni aux philosophes en vue de travailler du côté enseignant-e telle ou telle notion (la bibliographie sert surtout à lui indiquer des références si elle/il veut en savoir plus sur ce qu'est la philosophie ou l'éducation selon les philosophes).
- 5) Les ouvrages qui s'appuient très ponctuellement sur des textes de philosophie jeunesse, préférant l'usage d'**autres supports** (Beguery, 2012 ; Pouyau, 2012 ; Brenifier, 2007). Ces ouvrages peuvent proposer aux enseignant-e-s une bibliographie de philosophie (Beguery, 2012) ou simplement une liste d'ouvrages de philosophie jeunesse (Pouyau, 2012). L'ouvrage de Brenifier, pour les raisons expliquées plus haut ne donne lui aucune référence

philosophique à l'enseignant-e. Nous pouvons aussi ranger dans cette catégorie, la plus éloignée finalement de la culture philosophique, les ouvrages ne sollicitant **aucun support** et ne proposant **aucune bibliographie** de philosophie jeunesse ou de philosophie (Go, 2010 ; Calistri, Martel & Bomel-Rainelli, 2007).

Cet ordre d'implication de la culture philosophique dans la pratique philosophique développée dans les ouvrages pédagogiques, qu'elle concerne le contenu propre des séances ou la préparation de l'enseignant-e, n'est pas à confondre avec un quelconque ordre qualitatif. Les ouvrages placés en « catégorie 5 » peuvent être de grande qualité, présenter d'autres atouts, mais encore une fois nous avons voulu les analyser sous l'angle d'une problématique précise.

En conclusion, nous pouvons dire que la lecture de textes philosophiques authentiques ou réécrits à l'occasion de la pratique philosophique n'est pas la voie privilégiée par les ouvrages pédagogiques qui se consacrent aux « ateliers de philosophie pour enfants », aux « débats philo » ou à la Discussion à Visée Philosophique. Cette lecture de textes ne concerne que deux ouvrages sur quatorze. Il n'est pas non plus systématiquement conseillé aux enseignant-e-s de se forger une culture philosophique avant d'aborder une notion philosophique en classe, puisque seuls quatre d'entre eux (dans des proportions très variables allant de l'extrait de texte présent dans l'ouvrage à la seule mention d'un nom de philosophe) présentent des références philosophiques en bibliographie. Trois ouvrages proposent aussi en fin d'ouvrages des bibliographies philosophiques mais celles-ci sont très générales, et ne s'adossent pas explicitement aux notions abordées avec les élèves. Enfin nous avons vu que la philosophie jeunesse pouvait ne jamais être convoquée dans cette pratique auprès des élèves (au moins quatre ouvrages), voire pouvait être rejetée par les auteurs-trices.

Chapitre 11 : La philosophie et les philosophes dans l'édition jeunesse

Dans les années 2000, l'édition jeunesse s'est vu ajouter un champ jusque-là resté inexistant, celui que nous nommerons la « philosophie jeunesse ». L'expression « philosophie jeunesse » n'existe pas. Nous la proposons afin de qualifier les supports qui nous paraissent pertinents pour la pratique philosophique au cycle 3. Nous indiquerons ultérieurement les éléments qui constituent cette pertinence.

11-1 Une histoire et un essor récents, une dénomination inexistante

Pour nous, la « philosophie jeunesse » désigne tous les livres écrits à destination de la jeunesse qui ont une visée exclusivement philosophique. Ces livres sont soit des réécritures explicites de textes philosophiques authentiques soit des textes traitant d'une notion philosophique selon des formes diverses (fable, exposé, formulation de questions). Nous nous contentons de préciser présentement qu'il s'agit d'ouvrages qui traitent philosophiquement de sujets de manière accessible aux jeunes lecteur-trice-s. Cette accessibilité est permise grâce à un choix de présentation (illustrations, couleur, titre, texte court) et de niveau de langue (lexique connu des enfants et syntaxe simple).

Ces supports ne peuvent appartenir à la catégorie « littérature jeunesse », car si les jeunes lecteur-trice-s sont bien les destinataires de ces ouvrages, la littérature, en revanche, y est secondaire, voire absente. Or les ouvrages apparus à partir des années 2000 en France ne correspondent pas aux sous-catégories de textes traditionnellement désignés par l'expression « littérature jeunesse » soit : romans, albums, pièces de théâtre, recueils de poèmes, bande-dessinées. L'intention de ces ouvrages est bien de faire accéder les élèves à un questionnement philosophique, porté ou non par les philosophes, comme nous allons le voir. Précisons également que l'expression de « littérature jeunesse » regroupe, comme l'explique Isabelle Nières-Chevrel, deux types de livres :

- « des œuvres qui ont été réorientées vers l'enfance et la jeunesse. Editeurs et pédagogues ont fait entrer dans le répertoire des enfants des textes qui ne leur étaient pas initialement destinés » (2009, p. 11),
- et : « On y trouve d'autre part ce qui constitue stricto sensu la littérature pour l'enfance et la jeunesse, c'est-à-dire une littérature adressée à l'enfance et à la jeunesse. » (2009, p. 11)¹¹³.

¹¹³ Nières-Chevrel montre dans son premier chapitre à quel point le terme de « littérature jeunesse », s'il est stabilisé aujourd'hui provient d'une histoire complexe (« une dénomination problématique ») qui remonte selon elle à 1830, date à laquelle l'expression « librairie d'éducation » est inventée par les libraires et les éditeurs pour regrouper les livres qui s'adressent à la jeunesse.

On pourra faire cette même distinction pour la philosophie jeunesse. Les éditions du *Cheval vert* qui réécrivent pour les jeunes les mythes platoniciens peuvent ainsi correspondre à la première catégorie : leur objectif est de rendre accessibles ces textes. L'idée de « réorientation » évoquée par Nières-Chevrel est intéressante pour ce type de livre : elle pose la question de la réécriture pour un autre type de lectorat et de sa fidélité au texte originel. La réorientation est-elle une trahison ? S'il ne s'agit pas pour nous ici de répondre à cette question générale, nous ne pourrions pas faire l'impasse de ce questionnement à la lecture critique des ouvrages de philosophie jeunesse, car un ouvrage de philosophie jeunesse doit selon nous aussi être évalué sous l'angle du texte philosophique authentique auquel il pourrait prétendre se référer. Concernant la seconde catégorie, on pourrait citer par exemple la collection des *Goûters philo* : ils sont des créations originales à destination directe des enfants.

On ne peut davantage identifier ces ouvrages comme des « documentaires » pour la jeunesse. C'est sous ce genre qu'ils se retrouvent pourtant classés dans les médiathèques (côtes 111, 120 ou 158¹¹⁴ pour certains *Goûters philo* par exemple, selon la classification de Dewey) et les librairies. C'est aussi ainsi qu'ils sont présentés par certains éditeurs (Nathan¹¹⁵). Un documentaire donne des informations, agence des ressources pour permettre au lecteur d'acquérir des connaissances précises et nombreuses sur un sujet. Or ces ouvrages de philosophie jeunesse sont surtout là pour que le/la jeune lecteur-trice se mette en questionnement sur des sujets philosophiques, et non pour recevoir des connaissances.

Enfin ils sont aussi parfois nommés « manuels de philosophie pour enfants » (par Edwige Chirouter ou Michel Tozzi), bien que ces ouvrages ne proposent pas, selon nous, une approche scolaire avec un cours et des documents, voire un questionnaire associé au cours¹¹⁶. Leur forme n'étant pas scolaire, ils ne correspondent pas à l'appellation « manuel » pour nous. De plus, un manuel pour l'élève est toujours accompagné d'un livre pour le maître ; or ces ouvrages ne sont pas envisagés ainsi par leurs auteurs, pour la simple raison qu'il ne semble pas dans leur intention première d'être écrits pour un usage scolaire.

¹¹⁴ Ces côtes correspondent à la classe 1 intitulée « Paranormal, psychologie et philosophie » et on trouve des médiathèques qui rangent des thématiques de *Goûters philo* ou de *Philozenfants* en psychologie (158) plutôt qu'en philosophie (170 ou 180) – pour la thématique du bonheur par exemple.

¹¹⁵ Sur le site de Nathan : <http://www.nathan.fr/catalogue/fiche-produit.asp?ean13=9782092557600>

¹¹⁶ Alain Choppin (1992), historien du manuel scolaire, ou plus récemment Éric Bruillard (2005), didacticien des sciences et techniques associent la définition du manuel à la présence d'exercices, d'indications de lecture et de consignes pédagogiques. Les manuels sont des ouvrages disposant d'indications pédagogiques.

On peut donc constater que ces ouvrages ne sont pas encore reconnus totalement : mal classés dans les bibliothèques et souvent mal nommés, ils méritent d’être identifiés plus spécifiquement. Il nous faut donc bien une autre catégorie, celle que nous nommons « philosophie jeunesse ».

Nous avons recensé ces ouvrages sous la forme d’un inventaire chronologique (cf. tableau 7 ci-dessous) en vue d’établir un état des lieux de la parution : 17 titres uniques et 9 collections, soit 172 ouvrages au total. Nous nous sommes concentrés sur les ouvrages qui concernaient l’âge des enfants de notre expérimentation, ce qui nous a fait écarter quelques collections (moins nombreuses) destinées à des élèves plus jeunes encore (maternelle ou cycle 2)¹¹⁷.

Tableau 7- Recensement chronologique dans leur parution des ouvrages de philosophie jeunesse

Titre de livre ou de collection	Auteurs-trices	Edition	Première année de parution
<i>-Le livre des philosophes</i>	Laurent Déchery	Gallimard jeunesse	1998
Coll. <i>Les goûters philo</i> – 47 titres	Brigitte Labbé et Michel Puech ou Pierre-François Dupont-Beurier (depuis 2006)	Milan	2000 - 2019
<i>-Mon premier livre de sagesse</i> <i>-Les philo-fables</i> <i>-Petites et grandes fables de Sophios / Le conteur philosophe</i> <i>-Philo-fables pour vivre ensemble</i> <i>-Les philo-fables pour la terre</i>	Michel Piquemal	Albin Michel	2001 2003 2004 / 2010 2007 2010
Coll. <i>Philozenfants</i> – 9 titres	Oscar Brenifier	Nathan	2004 - 2013
<i>-Sagesses et malices de Socrate, le philosophe de la rue</i>	Christian Roche et Jean-Jacques Barrère	Albin Michel	2005
<i>-Le tonneau de Diogène</i>	Françoise Kérisel	Magnard	2005
Coll. <i>Les petits albums de philosophie</i> – 5 titres	Oscar Brenifier	Autrement	2005 - 2017
Coll. <i>Chouette penser !</i> ¹¹⁸ ou <i>Philophile !</i> depuis 2018 - 39 titres	Différent-e-s auteurs-trices (1 ouvrage, 1 auteur-trice)	Giboulées Gallimard jeunesse	2006 - 2019
<i>-Questions de philo entre ados</i> ¹¹⁹	Oscar Brenifier	Seuil jeunesse	2007
Coll. <i>Phil'Art</i> – 7 titres	Hélène Bernard	Milan	2008 - 2010
Coll. <i>Philozidées</i> – 8 titres	Oscar Brenifier	Nathan	2009 - 2013
Coll. <i>Les mythes philosophiques</i> – 6 titres	Bruno Jay et alii	Cheval Vert (réédition Eveil et Découvertes)	2009 - 2012
Coll. <i>Les petits Platons</i> – 29 titres	Différents auteurs-trices (1 ouvrage, 1 auteur-trice)	Les petits Platons	2010 - 2018
<i>-Les grands philosophes parlent aux petits philosophes</i>	Sophie Boizard	Milan jeunesse	2010
<i>-Le musée philosophique</i>	Martine Laffon	Milan	2011

¹¹⁷ C’est le cas par exemple de la collection *Piccolophilo* de Michel Piquemal (Albin Michel) qui s’adresse à des enfants à partir de 5 ans, selon l’éditeur. Elle semble en effet plus adaptée à des élèves de GS, CP ou CE. Pour les CM et les 6èmes, mieux vaut choisir d’autres titres. C’est aussi le cas des deux titres de la collection *Les p’tits philosophes* de Jean-Charles Pettier et Sophie Furlaud édités chez Bayard (2009 ; 2014) qui s’adresse aux 3-7 ans - 24 questions sont abordées avec des citations brièvement commentées (parfois de philosophes), et de la collection *C’est quoi l’idée ?* écrite par Oscar Brenifier et éditée chez Nathan (5 titres parus entre 2013 et 2015).

¹¹⁸ Cet ouvrage porte l’indication « à partir de 11 ans ».

¹¹⁹ Cet ouvrage est destiné aux adolescents, et pourtant il est tout à fait envisageable de s’en servir pour le cycle 3, c’est pourquoi il est intégré à cette liste.

Titre de livre ou de collection	Auteurs-trices	Edition	Première année de parution
- <i>Pense pas bête</i> tome 1 - <i>Pense pas bête</i> tome 2	Gwénaëlle Boulet, Jean-Charles Pettier et Anne-Sophie Chilard	Bayard (Astrapi 2008)	2013 2011
-Coll. <i>PhiloFolies</i> – 5 titres	Jeanne Boyer	Flammarion	2012 - 2014
- <i>Chouette ! Philo, Abécédaire d'artiste à zombie</i>	Myriam Revault d'Allonnes et Michaël Foessel	Gallimard jeunesse	2012
- <i>La morale, ça se discute</i>	Michel Tozzi	Albin Michel jeunesse	2014
- <i>Art et philosophie</i> ¹²⁰	Anne Dalsuet	Palette...	2015
- <i>Ateliers Philo à la maison</i>	Michel Tozzi	Eyrolles	2016

Nous ne prétendons pas opérer une revue critique exhaustive de ces ouvrages, envisagée donc sous tous les angles. Notre seul regard sera celui de la pratique philosophique : il faudra savoir comment fonctionnent ces ouvrages pour les utiliser au mieux pour apprendre à philosopher dans un cadre scolaire, et cela en gardant en tête notre objectif : pratiquer la philosophie à l'école grâce à la lecture de textes philosophiques authentiques ou réécrits pour le/la jeune lecteur-trice.

11-2 Une analyse comparative des ouvrages de « philosophie jeunesse »

Interroger la philosophie jeunesse, c'est pour nous se demander ici si elle peut nous servir de guide dans la pratique philosophique à l'école. C'est aussi décrypter chez leurs auteurs-trices un parti pris sur ce qui doit être livré aux enfants et ce qui ne doit pas l'être, du point de vue du fond (quel discours ? quel philosophe ?) et de la forme (quelle méthode philosophique ?).

En effet, il semble que la « philosophie jeunesse » détiende le même caractère flou, la même indécision, que la pratique philosophique des jeunes élèves concernant la présence ou non des philosophes dans ces ouvrages. Les philosophes sont parfois absents de ces ouvrages, parfois présents implicitement (ce qui pose des problèmes dans leur utilisation pédagogique, comme nous le verrons plus tard), et parfois ils sont l'objet même de ces ouvrages. Ces trois degrés de présence/absence constitueront notre propre catégorisation. Nous voulons savoir quelle présence à la culture philosophique dans ces ouvrages de philosophie jeunesse. Pour en rendre compte, nous avons placé dans l'Annexe 11 l'analyse détaillée de toutes les collections ou de tous les titres recensés dans le tableau 7 ci-dessus.

Cette analyse d'une trentaine de pages, mise en annexe, scrute pour chaque collection ou chaque titre quatre indications :

- 1) l'identité professionnelle de l'auteur-e ;

¹²⁰ Cet ouvrage porte l'indication « à partir de 12 ans ».

- 2) la manière dont les thèmes philosophiques sont présentés aux enfants ;
- 3) le schéma d'organisation du livre ;
- 4) l'utilisation pédagogique que l'on peut envisager, dans le cadre de la pratique philosophique au cycle 3.

Un tableau synthétique suit, dans cette Annexe 11, chaque analyse de titre ou collection. Pour les collections de titres, nous avons indiqué quels domaines de la philosophie elles recouvraient (métaphysique, philosophie morale et politique, esthétique, épistémologie, etc.). La liste de chaque titre de ces collections a été faite également en vue d'identifier l'ouvrage qui pourrait venir en appui à l'étude d'une notion en particulier.

Si l'ensemble de l'analyse est placé dans l'Annexe 11, nous allons en extraire quelques éléments saillants pour à la fois donner des indications concrètes à notre commentaire général conclusif et surtout mettre en avant la qualité de certains titres de philosophie jeunesse, du point de vue de leur fidélité aux textes philosophiques authentiques.

11-2-1 Ouvrages sans référence faite à des philosophes

Les ouvrages qui mettent les philosophes de côté sont les suivants :

- tous les titres ou collections écrits par Oscar Brenifier : la collection *Philozenfants* (Nathan), la collection *Philozidées* (Nathan), *Les petits albums de philosophie* (éditions Autrement) et *Questions de philo entre ados* (Seuil) ;
- *Les grandes questions philo des 7-11 ans* écrit par Gwenaëlle Boulet et Anne-Sophie Chilard (Bayard) ;
- *Ateliers philo à la maison* écrit par Michel Tozzi et Marie Gilbert (Eyrolles).

Oscar Brenifier se définissant comme « philosophe praticien » et étant suspicieux quant au rôle de la culture philosophique dans la pratique philosophique comme nous l'avons vu au chapitre 10, il n'est pas étonnant que ses ouvrages privilégient la méthode philosophique à la « culture philosophique », même si l'opposition n'est pas si évidente dans la mesure où cette méthode a été apportée au fil des siècles par les philosophes eux-mêmes. Ainsi Oscar Brenifier ne fait pas référence dans ces ouvrages aux philosophes, mais sa formation initiale et son projet assurent une méthode philosophique rigoureuse et précise. Cette méthode repère sous chaque mot puis sous chaque idée les questions que l'on peut à nouveau poser et envisage assez systématiquement les contre-arguments possibles.

La collection *Philozenfants* (Nathan) écrite par Oscar Brenifier

En vue d'établir des ponts entre la pratique philosophique à l'école et le contenu de l'enseignement philosophique au lycée, et cela notamment grâce à la philosophie jeunesse, il est important pour nous de remarquer que les thèmes abordés par chaque titre de cette collection correspondent aux notions mêmes qui se retrouvent dans le programme de Terminale. Quatre domaines de la philosophie sont ainsi recouverts par ces notions : la philosophie morale et politique, la philosophie esthétique, la métaphysique et l'épistémologie.

La collection *Philozidées* (Nathan) – même auteur

Oscar Brenifier traduit les concepts de la philosophie en textes brefs et clairs, le tout porté par des images qui favorisent l'entrée dans l'abstraction. Ainsi douze couples de contraires – un et multiple, fini et infini, être et apparence, liberté et nécessité, raison et passion, nature et culture, temps et éternité, moi et autrui, corps et esprit, actif et passif, objectif et subjectif, cause et effet - sont montrés dans ce qui les oppose (la définition de chacun des termes), puis dans ce qui les relie (une question et une conclusion qui montre en quoi chaque terme a besoin de l'autre). Cette collection a surtout pour nous l'avantage d'engager les élèves dans un premier questionnement qui partirait de l'analyse des couples de notions. La question proposée sur la page suivante peut alors être débattue lors d'une discussion à visée philosophique organisée en classe. Ainsi cet ouvrage privilégie la conceptualisation et propose à partir de cette dernière une première problématisation.

***Les petits albums de philosophie* (éditions Autrement) – même auteur**

Contrairement aux deux collections précédentes, celle-ci fonctionne avec un récit mis en scène par une bande dessinée : on suit le cheminement réflexif du même personnage, d'un titre à l'autre : une petite fille prénommée Ninon. Les interrogations de Ninon (visibles par l'intermédiaire du dialogue qu'elle entretient avec son chien) sont entrecoupées d'autres planches de bande-dessinées, brèves, reflétant une histoire ou un mythe célèbre. Il est ainsi fait référence une seule fois à un mythe issu de l'histoire de la philosophie (le mythe de la caverne de Platon présent dans *La République* au livre VII). Les autres références culturelles de ces ouvrages même si elles ont une portée philosophique appartiennent à d'autres sphères (mythe grec, fable de la Fontaine, histoire extraite des *Lettres de mon moulin* d'Alphonse Daudet, fable d'Esopé, récit bouddhique, extrait de la bible, conte de Charles Perrault, etc.). Là encore c'est la méthode qui fait que cet ouvrage correspond à de la « philosophie jeunesse » et non ses références culturelles. Le questionnement évolue au cours de la bande-dessinée et rencontre des obstacles qui fonctionnent comme des objections aux premières pensées avancées. Ces pensées se modifient et se nuancent pas-à-pas.

Questions de philo entre ados (Seuil) – même auteur

Cet abécédaire présente l'intérêt de donner des définitions philosophiques de certaines notions, toutes accompagnées de questions philosophiques sous-jacentes. Cet ouvrage peut permettre de donner un modèle de conceptualisation et de problématisation à l'enseignant-e. Il peut aussi donner l'idée de questions philosophiques pouvant faire l'objet d'un débat. Aucune référence philosophique là encore n'est présente dans cet ouvrage. On reconnaît la méthode et les partis pris de l'auteur.

Les grandes questions philo des 7-11 ans (Astrapi) écrit par Gwénaëlle Boulet et Anne-Sophie Chilard.

Trente questions philosophiques sont traitées sous forme de bande-dessinées de trois pages à chaque fois, sans référence faite à des philosophes. On lit des propositions de réponses à ces questions, puis une synthèse est rédigée, qui fait office de morale ou de règle de bonne conduite. Les questions philosophiques sont pertinentes, les propositions de réponses peuvent être mises à l'examen des élèves, mais cet ouvrage reste difficile à utiliser dans le cadre de discussions à visée philosophique puisqu'il n'invite ni à conceptualiser ni à problématiser. La synthèse moralisante peut davantage induire la réflexion philosophique que susciter celle-ci. Cet ouvrage se prête mal d'autre part à une lecture collective en classe : les courts textes sont des phrases-réponses à la question mise en titre et les illustrations sous forme de BD placées sous ces phrases-réponses se veulent illustratives et humoristiques à chaque fois. Les trente questions peuvent toutefois servir de repères pour l'enseignant-e ou peuvent être mises au vote dans la classe en vue d'être débattues.

Ateliers philo à la maison écrit par Michel Tozzi et Marie Gilbert (Eyrolles)

Les premiers chapitres exposent la démarche réflexive puis quinze thèmes composent ensuite cet ouvrage qui a la particularité de laisser une grande place à la formulation de questions. S'il s'adresse aux parents, les enseignant-e-s peuvent tout de même s'y référer pour avoir une idée des questions philosophiques que l'on peut poser à un jeune élève. De brèves histoires, des avis opposés formulés sous la forme d'une seule phrase, des idées contradictoires ou des « *pensées à approfondir* » présentées sous la forme de citations de personnes célèbres (mais pas de philosophes) et des proverbes sont proposés pour lancer le débat (à la maison, mais aussi bien en classe selon nous) ou relancer le questionnement du lecteur ou de la lectrice. On sent par ailleurs que les thèmes philosophiques choisis sont ceux qui peuvent avoir une proximité avec le jeune lecteur. L'intérêt de cet ouvrage pour un-enseignant-e est l'attention particulière portée aux questions philosophiques, quand il s'agit d'aborder un thème. Cet ouvrage indique implicitement une méthode, celle qui implique la problématisation. Tout ce qui est proposé en vue de faire réfléchir le lecteur ou la lectrice

en termes de contre-argumentation ou d'objection peut aussi aider l'enseignant-e dans sa conduite de discussions à visée philosophique en classe.

Pour conclure sur la philosophie jeunesse éloignée de la culture philosophique, on peut dire que celle-ci peut recouvrir des intérêts différents pour l'enseignant-e : soit apporter une méthode de conceptualisation et de problématisation (les ouvrages d'Oscar Brenifier, le titre de Michel Tozzi), soit seulement donner l'idée de questions philosophiques formulées de façon appropriée à l'âge des jeunes lecteur-trice-s.

11-2-2 Ouvrages bâtis à partir de l'histoire de la philosophie, mais sans références explicites

Nous retrouvons dans cette rubrique des ouvrages qui ont un statut intermédiaire. Ils ne renient pas la culture philosophique, dans la mesure où celui ou celle (lecteur-trice adulte) qui la connaît la retrouve implicitement, mais ils n'ont pas fait le choix de la livrer aux jeunes lecteur-trice-s. Fait ainsi partie de cette catégorie la collection des *Goûters philo* de Brigitte Labbé (Milan).

Brigitte Labbé conçoit ses ouvrages comme des outils. Elle ne se considère pas comme une professeure de philosophie ou une philosophe, elle est à proprement parler une étudiante ; et les deux professeurs de philosophie qui la forment (Michel Puech jusqu'en 2005 et Pierre-François Dupont-Beurier depuis cette date) sont ses collaborateurs. Brigitte Labbé en vue d'écrire un de ses titres pour cette collection prend, à chaque fois, des cours avec son professeur de philosophie sur un thème, puis elle met en forme une réflexion philosophique « adaptée » pour les jeunes enfants pour construire son ouvrage. Les thèmes sont là encore tout à fait fidèles aux thèmes abordés dans l'histoire de la philosophie. Ils sont associés le plus souvent à leur contraire. Brigitte Labbé suit une progression pour aborder les notions sous des angles différents et évolutifs qui se retrouve dans l'élaboration de courtes histoires de la vie quotidienne (une dizaine dans chaque ouvrage) suivies de commentaires explicatifs, généralisant le plus souvent l'anecdote retracée par le récit. Ainsi si nous lisons attentivement le titre *L'homme et l'animal* (Labbé & Dupont-Beurier, 2007b), nous retrouvons abordées les problématiques traditionnelles attachées à la notion « animal ». A travers quelques petites histoires (2007b, « *Tiens bon grand-père* », p. 22, « *Elles répètent en chantant* », p. 23, « *Des cheveux tout roux et la peau toute noire* », p. 25, « *La tête qui touche le ciel* », p. 29), Brigitte Labbé aborde de façon transcrite par exemple la distinction entre l'homme et l'animal que Descartes a mise en avant dans sa théorie des « animaux-machines ». L'animal est un pur mécanisme, semblable aux machines-automates. Seul l'être humain est doué de pensée et est capable de liberté. L'animal est prévisible, l'être humain non. Cet anthropocentrisme a pu être

décrié. Brigitte Labbé évoque alors aussi la question des droits des animaux, or cette question est portée aujourd'hui par quelques philosophes (en France : Elisabeth de Fontenay (2013), par exemple). Ainsi, même si cela n'est pas visible pour celui/celle qui ne détient pas une culture philosophique, les ouvrages de Brigitte Labbé sont-ils très fidèles à la pensée philosophique dans le sens où elle traite les thèmes philosophiques avec les questions et les essais de réponse que les philosophes ont-elles/eux-mêmes posés et avancés. On peut regretter cette invisibilité qui dessert cette collection puisque certain-e-s peuvent avoir un jugement négatif et sévère à son égard (cf. chapitre 10). Souvent les brefs récits sont mal jugés, et si certains paraissent parfois trop simples, trop proches de la vie quotidienne des élèves, c'est que le/la lecteur-trice adulte n'a pas été attentive à la progression que suit l'ouvrage et aux échos que ceux-ci entretiennent avec les textes philosophiques authentiques. Nous voudrions ici mettre en avant ce lien en décryptant quelques textes proposés par Brigitte Labbé. Nous avons cherché à quels textes philosophiques authentiques ils se référaient précisément. Cette mise en regard nous a permis d'établir d'une part la fidélité de ces textes de philosophie jeunesse à la culture philosophique et d'autre part leur intérêt et leur qualité. Nous avons construit trois exemples.

<p>Hegel, <i>Encyclopédie des sciences philosophiques, III Philosophie de l'esprit (1817), Addition au paragraphe 462.</i> (Hegel, trad. 1988, p. 560)</p>	<p>Brigitte Labbé, <i>Les images et les mots</i>, p. 22-24. (Labbé & Dupont-Beurier, 2015)</p>
<p>« Nous n'avons savoir de nos pensées – nous n'avons des pensées déterminées, effectives – que quand nous leur donnons la forme de l'<i>ob-jektivité</i>, de l'<i>être-différencié</i> d'avec notre <i>intérieurité</i>, donc la figure de l'<i>extériorité</i>, et, à la vérité, d'une extériorité <i>telle</i> qu'elle porte, en même temps, l'empreinte de la suprême <i>intérieurité</i>. Un extérieur ainsi intérieur, seul l'est le <i>son articulé</i>, le <i>mot</i>. C'est pourquoi vouloir penser sans mots – comme <i>Mesmer</i> l'a tenté une fois – apparaîtrait comme une déraison, qui avait conduit cet homme, d'après ce qu'il assura, presque à la manie délirante. Mais il est également risible de regarder le fait, pour la pensée, d'être liée au mot, comme un défaut de la première et comme une infortune ; car, bien que l'on soit d'avis ordinairement que l'<i>inexprimable</i> est précisément ce qui est le plus excellent, cet avis cultivé par la vanité n'a pourtant pas le moindre fondement, puisque l'<i>inexprimable</i> est, en vérité, seulement quelque chose de trouble, en fermentation, qui n'acquiert de la clarté que lorsqu'il peut accéder à la parole. Le mot donne, par suite, aux pensées, leur être-là le plus digne et le plus vrai. Assurément, on peut aussi – sans se saisir de la Chose – se battre avec les mots. Cependant, ce n'est pas là la faute du mot, mais celle d'une pensée défectueuse, indéterminée, sans teneur. De même que la <i>pensée</i> vraie est la <i>Chose</i>, de même le <i>mot</i> l'est aussi, lorsqu'il est employé par la pensée vraie. C'est pourquoi, en se remplissant du mot, l'intelligence accueille en elle la nature de la Chose. »</p>	<p>« Maxime s'énerve, il a une idée géniale, mais il n'arrive pas à la dire. « Je sais exactement ce que je veux dire, c'est juste que je ne trouve pas les bons mots. Pourtant, c'est clair dans ma tête, je te promets, c'est là, tout près ! Je la sens mais... ; elle est trop, trop... allez, laissez tomber. » Maxime s'en va. Sur le chemin, il s'arrête. Voilà, il la tient, son idée. Il sort son petit carnet dans lequel il note tout. Maxime mordille son stylo. Rien à faire. Les mots ne viennent pas, il écrit deux ou trois trucs, mais non, ce n'est pas ça. Maxime insiste, il écrit, il gomme, il réécrit, il rature, il choisit des nouveaux mots, il les garde, il se relit, il continue... »</p>
<p>Ce texte de Hegel très connu, inclus dans tous les manuels de philosophie de terminale pour aborder la notion du langage, fait écho à la lecture du texte de Brigitte Labbé voulant montrer par sa brève histoire, très proche de la vie quotidienne des enfants, que sans les mots la pensée n'existe pas. Il n'y a pas une indépendance de la pensée qui se passerait de mots. La pensée sans les mots est vaine : si les mots ne viennent pas cela signifie bien que la pensée n'est pas là. Cela signifie donc que si Maxime n'arrive ni à formuler dans sa tête ni à l'écrit son idée c'est qu'il n'a pas encore assez pensé. On constate que Brigitte Labbé a rapidement cerné le problème du langage soulevé par Hegel grâce à une expérience commune que les enfants ont déjà pu elles/eux-mêmes avoir. Son histoire est simple, les mots choisis pour l'écrire sont faciles à saisir. Les concepts de Hegel sont abandonnés (<i>objectivité, intérieurité, extériorité</i>) certes mais l'idée essentielle est conservée. Ce texte permet donc directement de se confronter à ce préjugé qui consiste à croire que nous pensons parfois sans les mots.</p>	

<p align="center">Alain, <i>Système des Beaux-Arts</i>, (1926), Note II, Livre I. Chapitre III. Sur les images. (Alain, trad.1983, p. 345)</p>	<p align="center">Brigitte Labbé, <i>Les images et les mots</i>, page 37. (Labbé & Dupont-Beurier, 2015)</p>
<p>« Une doctrine de l'imagination qui nous refuse le pouvoir, tant célébré, de contempler la forme et la couleur des objets absents, ne sera point aisément acceptée, peut-être, par ceux que l'expérience des arts n'a pas instruits. Je crois donc utile d'exercer le lecteur au sujet de trois exemples remarquables. Beaucoup ont, comme ils disent, dans leur mémoire, l'image du Panthéon, et la font aisément paraître, à ce qu'il leur semble. Je leur demande, alors, de bien vouloir compter les colonnes qui portent le fronton; or non seulement ils ne peuvent les compter, mais ils ne peuvent même pas l'essayer. Or cette opération est la plus simple du monde, dès qu'ils ont le Panthéon réel devant les yeux. Que voient-ils donc, lorsqu'ils imaginent le Panthéon? Voient-ils quelque chose? Pour moi, quand je me pose à moi-même cette question, je ne puis dire que je ne voie rien qui ressemble au Panthéon. Je forme, il me semble, l'image d'une colonne, d'un chapiteau, d'un pan de mur ; mais comme je ne puis nullement fixer ces images, comme au contraire le regard direct, si l'on peut dire, me remet aussitôt en présence des objets que j'ai devant les yeux, je ne puis rien dire de ces images, sinon qu'il me semble que je les ai un instant aperçues. Mais comme il ne manque pas autour de moi de reflets, d'ombres, de contours indéterminés que je perçois du coin de l'œil et sans en penser rien, il se peut bien que je prenne, du souvenir de ce chaos d'un moment, l'illusion d'avoir évoqué, le temps d'un éclair, les parties du monument absent qu'en moi-même je nomme. Là-dessus je demande seulement que l'on se défie de soi-même, et que l'on ne décrive point par le discours au-delà de ce qu'on a vu. »</p>	<p>« Un groupe d'étudiants est assis par terre, sur le parvis de la cathédrale Notre-Dame, à Paris, un grand carton posé sur leurs genoux. Ils dessinent. Lily et Mattéo s'approchent discrètement par-dessus leurs épaules. « Viens voir, chuchote Mattéo. Il a dessiné une statue de femme avec des ailes, et juste à côté une statue sans tête entre ses mains. » Les yeux de Lily et Mattéo vont du dessin à la cathédrale et de la cathédrale au dessin. Incroyable ! Ils sont passés des centaines de fois ici, mais c'est la première fois qu'ils remarquent cette statue. »</p>
<p>Brigitte Labbé opère ici de la même manière que pour l'extrait précédent : elle cerne un élément dans la pensée d'un philosophe et la transpose dans un exemple de situation de la vie quotidienne, proche des enfants. Les enfants sont toujours de près ou de loin les acteurs-trices ou les témoins de ces courts récits mettant en scène un problème. Elle choisit l'exemple de la cathédrale de Notre-Dame à la place de l'exemple du Panthéon donné par le philosophe Alain lui-même, mais à sa lecture on ne peut penser qu'au second. Il s'agit de montrer que la perception a des degrés d'exactitude et que l'imagination vient combler son manque d'attention. Percevoir n'est pas savoir dans ces conditions. Là encore, le texte est court, les mots choisis permettent une compréhension aisée du texte. Il n'y a plus qu'à philosopher.</p>	

<p style="text-align: center;">Descartes, <i>Lettre au marquis de Newcastle</i> 23 novembre 1646 (Descartes, trad. 1953c, p. 1256-1257)</p>	<p style="text-align: center;">Brigitte Labbé, <i>L'homme et l'animal</i>, « Tiens bon, Grand-père » et « Elles répètent en chantant ». (Labbé & Dupont-Beurier, 2007, p. 22 et p. 23-24)</p>
<p>« Je sais bien que les bêtes font beaucoup de choses mieux que nous, mais je ne m'en étonne pas car cela même sert à prouver qu'elles agissent naturellement et par ressorts, ainsi qu'une horloge, laquelle montre bien mieux l'heure qu'il est, que notre jugement ne nous l'enseigne. Et sans doute que, lorsque les hirondelles viennent au printemps, elles agissent en cela comme des horloges. Tout ce que font les mouches à miel est de même nature, et l'ordre que tiennent les grues en volant et celui qu'observent les singes en se battant, s'il est vrai qu'ils en observent quelqu'un, et enfin l'instinct d'ensevelir leurs morts, n'est pas plus étrange que celui des chiens et des chats, qui grattent la terre pour ensevelir leurs excréments, bien qu'ils ne les ensevelissent presque jamais : ce qui montre qu'ils ne le font que par instinct et sans y penser. On peut seulement dire que, bien que les bêtes ne fassent aucune action qui nous assure qu'elles pensent, toutefois, à cause que les organes de leurs corps ne sont pas fort différents des nôtres, on peut conjecturer qu'il y a quelque pensée jointe à ces organes, ainsi que nous expérimentons en nous, bien que la leur soit beaucoup moins parfaite. A quoi je n'ai rien à répondre, sinon que, si elles pensaient ainsi que nous, elles auraient une âme immortelle aussi bien que nous, ce qui n'est pas vraisemblable, à cause qu'il n'y a point de raison pour le croire de quelques animaux, sans le croire de tous, et qu'il y en a plusieurs trop imparfaits pour pouvoir croire cela d'eux, comme sont les huîtres, les éponges, etc. Mais je crains de vous importuner par ces discours, et tout le désir que j'ai est de vous témoigner que je suis, Monseigneur, De votre altesse, Le très humble et très obéissant serviteur, DESCARTES »</p>	<p>Tiens bon, Grand-père « A la maternité, toute la famille défile. Oncle, tante, grand-mère, grand-père... tous sont émus de voir cette petite Léa. Tous s'extasient et lui souhaitent une vie heureuse, pleine d'amour, de projets et de réussite... « J'espère que je serai encore sur terre quand elle aura 20 ans, dit Grand-Père. Je veux voir ce qu'elle va devenir celle-là ! ».</p> <p>Elles répètent en chantant « Regarde, leurs parents ont une gorge toute rouge, remarque Adrien, le grand frère de Léa. -Oui, et observe bien : leurs queues sont longues et fourchues. C'est une espèce d'hirondelle qui s'appelle l'hirondelle rustique », explique Grand-Père. Grand-père a un grand livre sur les hirondelles, il connaît beaucoup de choses sur elles. « Et ces hirondelles-là, elles accrochent toujours leur nid à un toit, à l'intérieur ou à l'extérieur, ça dépend, en ville, sous le toit d'un immeuble, ou à la campagne sous celui d'une grange, comme ici. -Avec quoi elles font leur nid ? -Avec de la terre séchée. -Et qu'est-ce qu'elles mangent ? -Des insectes qu'elles attrapent en plein vol. Et tu vois, celles-là resteront chez nous du mois d'avril au mois de septembre. Après, elles partiront chercher la chaleur très loin, en Afrique. -Et après, elles reviennent ? -Oui. On sait alors que le printemps est là. Et figure-toi qu'elles savent retrouver le chemin de leur nid, sans radar, sans carte, sans aucune aide », raconte Grand-père, heureux qu'Adrien s'intéresse à ces histoires d'hirondelles. »</p>
<p>Ici il faut mettre en relation deux textes de Brigitte Labbé pour reconstituer la pensée de Descartes. Là encore, il s'agit d'aller à l'essentiel : présenter l'idée cartésienne selon laquelle si on peut concevoir quelques traits relevant de la nature chez l'homme/la femme ou inversement quelques traits presque humains chez les animaux, la différence entre l'homme/la femme et l'animal restera toujours de taille : si l'un peut s'avérer imprévisible, l'autre a toujours quelque chose de mécanique. Brigitte Labbé fait un clin d'œil à Descartes en utilisant l'exemple de l'hirondelle, mais évidemment cette référence n'est pas lisible pour celles et ceux qui n'ont pas lu Descartes.</p>	

A la fidélité aux textes philosophiques originaux montrée ci-dessus, on peut ajouter que les anecdotes, courtes et bien ficelées, sont adaptées à l'univers de référence des élèves. Elles provoquent l'engagement immédiat. Elles sont aussi simples du point de vue de la compréhension, il n'y a donc pas de difficultés, d'obstacles pour se saisir du texte court proposé. Ajoutons que les nombreux titres de cette collection recouvrent tous les domaines de la philosophie : philosophie morale et politique, philosophie esthétique, métaphysique, épistémologie, philosophie du langage.

11-2-3 Ouvrages faisant référence explicitement aux philosophes

Cette troisième catégorie est la moins connue, et la moins utilisée en classe. Elle est portée par des maisons d'édition bien moins grandes que les précédentes. Il s'agit de maisons d'éditions plus confidentielles qui ne se retrouvent par exemple que très rarement en médiathèque voire en librairie. Ainsi faut-il les connaître ou rechercher explicitement des ouvrages jeunesse dédiés aux philosophes pour les découvrir. L'adulte parent ou enseignant-e semble se pencher en premier lieu sur des ouvrages qui traitent philosophiquement de thèmes précis, et non sur des ouvrages qui présentent des philosophes aux enfants/élèves. Ces maisons d'édition sont en général totalement dédiées à la « philosophie jeunesse ».

11-2-3-1 Une référence faite directement à la vie du philosophe et à sa pensée philosophique

Cette troisième catégorie comprend :

- la maison d'édition *Les petits Platons* ;
- le titre *Sagesses et malices de Socrate, le philosophe de la rue* écrit par Christian Roche et Jean-Jacques Barrère (Albin Michel, 2005) ;
- le titre *Le tonneau de Diogène* écrit par Françoise Kerisel (Magnard, 2005) ;
- le titre *Le livre des philosophes* écrit par Laurent Déchery (Gallimard jeunesse, 1998).

La maison d'édition *Les petits Platons*

Sur le site dédié à cette maison d'édition, nous pouvons lire : « *Le pari est de « raconter » Socrate, Descartes, Kant, mais aussi Marx ou Lao-Tseu à partir des fictions qui traversent leurs œuvres... Pourquoi cette collection ? Un projet formidable : initier les enfants à la philosophie. Une approche inédite : raconter les grands auteurs et leur vision du monde. Des illustrations et des textes de grande qualité* »¹²¹. Et c'est en effet chose rare que de disposer d'ouvrages jeunesse faisant découvrir la vie et la pensée des philosophes. Sur les 26 auteurs-trices actuel-le-s de la collection,

¹²¹ <https://www.lespetitsplatons.com/fr/professionnels/journalistes>

la grande majorité exerce le métier de professeur de philosophie ou a fait des études de philosophie. Le philosophe, qui fait l'objet d'un titre, est à chaque fois le personnage principal de l'histoire et en même temps que nous suivons un ou des moments de sa vie, nous sont retracés quelques-unes de ses pensées, de ses concepts, de ses problématiques philosophiques. C'est l'occasion souvent d'avoir une retranscription adaptée pour les enfants d'un célèbre passage d'un texte philosophique. Ainsi dans *Le malin génie de Monsieur Descartes* (Mongin, 2010d) se retrouve-t-on directement confronté aux *Méditations métaphysiques* de Descartes. On y lit l'expérience du morceau de cire, du cogito ergo sum, du malin génie, des animaux-automates, etc. Dans *Socrate est amoureux* (Mokkadem, 2012), on est en présence du dialogue que Socrate a tenu chez Agathon, avec Phèdre, Pausanias, et les autres, autour de l'amour dans le fameux *Banquet* (1992) écrit par Platon, et on y lit par exemple le mythe d'Aristophane. Dans *Le fantôme de Karl Marx* (De Calan, 2010), toujours sous forme d'histoire, sont convoqués des concepts comme le capital, la propriété privée, la loi du marché, la révolution, la valeur travail, la division du travail. Dans *Moi, Jean-Jacques Rousseau* (Chirouter, 2012) nous reconnaissons le passage du *Discours sur l'inégalité entre les hommes* quand celui-ci comprend que dès que l'idée de propriété individuelle a été créée par les hommes, alors ceux-ci ont perdu leur liberté naturelle (« *L'homme est né libre, et pourtant partout il est dans les fers.* »). Ce ne sont que des exemples, et en réalité chaque page de ces ouvrages est fidèle aux textes philosophiques, et cela en faisant explicitement référence aux philosophes.

Nous pouvons en donner quelques exemples ci-dessous :

<p style="text-align: center;">Descartes, <i>Méditations</i>, 1. (Descartes, trad. 1953d, p. 267-268)</p>	<p style="text-align: center;">Paul Mongin, <i>Le malin Génie de Monsieur Descartes</i>. (Mongin, 2010d, p. 7-11)</p>
<p>« Il y a déjà quelques temps que je me suis aperçu que, dès mes premières années, j'avais reçu quantité de fausses opinions pour véritables, et que ce que j'ai depuis fondé sur des principes si mal assurés, ne pouvait être que fort douteux et incertain ; de façon qu'il me fallait entreprendre sérieusement une fois en ma vie de me défaire de toutes les opinions que j'avais reçues jusques alors en ma créance, et commencer tout de nouveau dès les fondements, si je voulais établir quelque chose de ferme et de constant dans les sciences. (...) Tout ce que j'ai reçu jusqu'à présent pour le plus vrai et assuré, je l'ai appris des sens, ou par les sens : or j'ai quelques fois éprouvé que ces sens étaient trompeurs, et il est de la prudence de ne se fier jamais entièrement à ceux qui nous ont une fois trompés. »</p>	<p>Voici que la neige cessant de tomber, l'éclat de la lune projeta la silhouette formidable du perroquet Baruch dans la chambre. Et l'espace d'un instant, Monsieur Descartes crut surprendre dans l'ombre de son compagnon ... un Malin Génie qui manigançait des illusions ! Pour Monsieur Descartes, sa chambre, la Hollande et le monde apparurent alors dans toute leur étrangeté, et peut-être, comme des tromperies du malin Génie. Baruch, le fidèle volatile, et le corps de Monsieur Descartes pouvaient-ils n'être que chimères ? Monsieur Descartes doutait : N'ai-je point dès mon enfance reçu quantité de fausses opinions pour véritables, comme lorsque je croyais que le soleil tournait autour de la terre ? N'ai-je point parfois éprouvé que mes sens étaient trompeurs ? »</p>

On constate tout de suite que l'entreprise de l'édition des *Petits Platons* est bien plus proche de la pensée des philosophes que ne le sont les *Goûters philo*. La référence est forcément explicite puisqu'un ouvrage entier est consacré à la fois à la vie et à la pensée du philosophe. Bien sûr il ne s'agit pas de transcrire toute la pensée du philosophe, il s'agit d'en repérer là encore l'essentiel : les moments clés de sa philosophie. Ainsi la célèbre première méditation se retrouve dans le *Petit Platon* dédié à Descartes. Ce qui est précieux dans cette retranscription c'est qu'une certaine fidélité est conservée dans la démarche de penser/douter de Descartes dans le texte de philosophie jeunesse. Descartes devient le personnage principal et on suit ses « méditations ». Les formulations se retrouvent d'un texte à l'autre, les tournures de phrases se ressemblent. Ses pensées sont habilement contextualisées dans la vie de Descartes. Il en résulte donc un texte certes très proche du texte authentique, mais parfois un peu plus complexe à comprendre pour des élèves de cycle 3 d'école élémentaire.

<p>K. Marx, <i>Le Capital</i>, livre I. (Marx, trad. 2014, p. 386-388)</p>	<p>Ronan De Calan, <i>Le fantôme de Karl Marx</i>. (De Calan, 2010, p. 42-47.)</p>
<p>« Le deuxième type de manufacture, qui est en même temps sa forme accomplie, produit des ouvrages qui parcourent des phases de développement liées les unes aux autres, une suite de procès graduels : c'est le cas du fil d'acier, par exemple, dans la manufacture d'aiguilles à coudre, qui parcourt les mains de 72, voire 92 travailleurs partiels spécifiques.</p> <p>Dans la mesure où ce type de manufacture combine des artisanats qui étaient disséminés à l'origine, elle diminue la distance spatiale qui sépare les différentes phases de la production de l'ouvrage. Le temps de passage d'un stade à l'autre est diminué, ainsi que le travail qui opère ces passages. Par comparaison avec l'artisanat, on gagne ainsi en force productive : ce gain provient du caractère coopératif général de la manufacture. D'un autre côté, son principe propre de division du travail implique un isolement des différentes phases de production, qui sont autonomisées les unes par rapport aux autres comme autant de travaux d'artisanat partiels. L'établissement et le maintien du lien entre ces fonctions isolées imposent le transport permanent de l'ouvrage d'une main à l'autre et d'un procès à l'autre, ce qui, du point de vue de la grande industrie, apparaît comme une limitation caractéristique et coûteuse, immanente au principe de la manufacture.</p> <p>Si l'on observe le sort d'un quantum de matière première, par exemple de chiffons dans une manufacture de papier ou de fil métallique dans une</p>	<p>« Le père de mon père était petit commerçant, tout comme vous ! Mais il était surtout attentif aux rapports de production. A l'époque, il fabriquait et vendait des épingles. Son travail était très spécialisé, il lui fallait, à partir d'une bobine de fil de fer, tirer le fil, le dresser, le couper, l'empointer c'est-à-dire façonner la pointe de l'épingle, puis aplatir l'autre bout et fabriquer ce qu'on appelle la tête de l'épingle. Cet ensemble de tâches était si lourd qu'à lui seul, il ne parvenait qu'à produire une vingtaine d'épingles par jour, et ses ouvriers un peu moins. Mais il comprit bientôt qu'il fallait diviser le travail pour gagner du temps et donc de l'argent. A chaque tâche son ouvrier : un ouvrier tirait le fil de fer de la bobine, l'autre le dressait, un troisième le coupait, un quatrième l'empointait, un cinquième était employé à aplatir l'autre bout, un sixième frappait la tête, un septième blanchissait l'épingle, et le dernier plaçait les épingles dans leur boîte. L'idée de la division du travail était géniale, et pourtant simple ! Ces opérations ainsi organisées, on parvenait à produire plusieurs centaines d'épingles par jour, on en vendait donc beaucoup plus et l'on gagnait beaucoup plus d'argent également. Chaque ouvrier avait une tâche très modeste et très simple à réaliser, qu'il pouvait répéter de façon machinale.</p> <p>Quelques années plus tard, quand mon père reprit ce qui était devenu une fabrique d'épingles, un ingénieur anglais inventa une machine à produire des épingles automatiquement. On n'avait plus besoin que de deux</p>

<p style="text-align: center;">K. Marx, <i>Le Capital</i>, livre I. (Marx, trad. 2014, p. 386-388)</p>	<p style="text-align: center;">Ronan De Calan, <i>Le fantôme de Karl Marx</i>. (De Calan, 2010, p. 42-47.)</p>
<p>manufacture d'aiguilles, on voit que ce quantum parcourt, entre les mains des différents travailleurs partiels, toute une séquence chronologique de phases de production qui l'amènent à sa figure finale. En revanche, si l'on considère l'atelier en tant que mécanisme global, la matière première se trouve en même temps dans toutes ses phases de production à la fois. Avec une partie de ses nombreuses mains armées d'instruments, le travailleur global, constitué par la combinaison des travailleurs de détail, tire le fil dans le même temps qu'il l'étire avec d'autres mains et d'autres outils, le coupe avec d'autres, l'affûte, etc. De leur postposition chronologique, les différentes phases du procès sont passées à une juxtaposition spatiale. D'où une livraison de davantage de marchandises finies dans le même laps de temps. Cette simultanéité naît certes de la forme coopérative général du procès global, mais la manufacture ne se contente pas de trouver en l'état les conditions de la coopération : pour une part elle les crée, et ceci seulement à partir de la dissolution de l'activité artisanale. Et d'autre part, elle n'atteint cette organisation sociale du procès de travail qu'en soudant le même travailleur au même détail. » Chapitre XII : Division du travail et Manufacture A poursuivre avec : Chapitre XIII : La Machinerie et la grande industrie</p>	<p>ouvriers, le premier pour tirer le fil de fer à l'entrée de la machine, et le second pour placer les épingles produites par la machine dans leur boîte. Et la machine produisait plus de dix mille épingles par jour ! Les ouvriers en trop furent renvoyés, et mon père ne conserva que ceux qui acceptaient le plus bas salaire. L'ouvrier mécontent ou insatisfait de ce travail très simple et très répétitif n'avait qu'à partir : comme sa tâche n'était pas du tout spécialisée, n'importe qui pouvait le remplacer, et ils étaient très nombreux à attendre dehors puisque les machines avaient remplacé les bras. »</p>
<p>L'ouvrage de philosophie jeunesse sur Marx proposé par l'édition <i>Les petits Platon</i> est remarquable. Un grand nombre de concepts de Marx y sont développés sous la forme d'un récit. Ce qui paraît moins évident, c'est par exemple la personnification du capital. Un travail de compréhension doit être mené par l'enseignant-e avant de faire philosopher les élèves. A la lecture d'un texte original de Marx (on peut se faire la même remarque bien sûr pour un texte de Hegel), on remarque que plusieurs concepts propres à sa philosophie sont utilisés dans une même phrase, ce qui créerait pour de jeunes lecteurs une lecture tout à fait absconse. La transposition par l'auteur du <i>Petit Platon</i> est donc salvatrice. A noter également que pour prendre le temps de faire comprendre la pensée de Marx sur un point précis (ici la division du travail et la transformation historique du petit commerce en fabrique), le texte (ici découpé par nos soins) s'avère aussi plus long. La fidélité au texte authentique réclame un développement, un arrêt conséquent.</p>	

Tout comme un-e professeur-e de philosophie en terminale choisit tel extrait de texte écrit par tel philosophe pour réfléchir sur telle notion, l'enseignant-e de cycle 3 peut choisir tel passage de ces

ouvrages pour initier une problématique sur un thème. Ainsi pour réfléchir collectivement sur les apparences ou sur la connaissance, peut-on utiliser les pages 25-26 du titre *Le malin génie de Monsieur Descartes* (Mongin, 2010d) qui relatent l'expérience du morceau de cire. Ainsi si cette maison d'édition se réfère explicitement aux philosophes, elle se réfère aussi aux textes philosophiques fameux de l'histoire de la philosophie.

***Sagesses et malices de Socrate, le philosophe de la rue* écrit par Christian Roche et Jean-Jacques Barrère (Albin Michel)**

Cet ouvrage est pour nous le plus opérationnel pour une pratique philosophique en cycle 3 qui veut inclure la culture philosophique. Facile d'accès du point de vue de la compréhension des élèves, avec une forme brève (chapitres indépendants les uns des autres) permettant la lecture collective avant DVP, il est aussi comme nous allons le montrer très proche de la philosophie de Platon et très fidèle, dans l'écriture même, vis-à-vis de l'œuvre du philosophe.

C'est l'ensemble de l'œuvre de Platon qui est convoqué en effet puisqu'on reconnaît divers dialogues de Platon dès le sommaire. On reconnaît des textes connus : celui qui évoque la laideur de Socrate (*Le Banquet*, 215b-d, 216d, et 221d-222a), celui qui parle de l'amitié (*Lysis*), celui qui développe la figure du poisson torpille pour faire comprendre à son interlocuteur la méthode philosophique (*Ménon*, 80 a-d), celui qui met en avant la maïeutique (*Théétète*, 150 b-d), celui qui explique l'âme humaine par le mythe de l'attelage ailé (*Phèdre*, 246 a-b), celui qui prend l'image du tonneau percé pour nous faire saisir comment fonctionne le plaisir (*Gorgias*, 491d), celui qui se moque de Thalès, ce scientifique qui tombe dans un puits à force d'observer les étoiles (*Théétète*, 173e-174a), celui qui affirme que nul n'est méchant volontairement (*Gorgias*, 466b), celui qui met en scène la réalisation de la justice par la seule crainte de la punition avec le mythe de l'anneau de Gygès (*La République*, livre II, 359b), celui qui nous fait apercevoir que dans la différence il y a toujours de l'identité en prenant appui sur la communauté des abeilles (*Ménon*, 72a-d), celui qui met aussi en scène le procès de Socrate et la décision de celui-ci de n'échapper ni à la loi de sa cité ni à la mort (*Apologie de Socrate*, 40b-42c, 1965). Chaque dialogue, chaque chapitre, est référencé à sa source à la fin de l'ouvrage. La référence au texte philosophique est donc cette fois-ci explicite.

Voici un exemple de transposition (cf. page ci-après) :

<p style="text-align: center;">Platon, <i>Ménon</i> 72 a-d. (Platon, trad. 1967, p. 327-328)</p>	<p style="text-align: center;">Christian Roche et Jean-Jacques Barrère, <i>Sagesses et malices de Socrate, le philosophe de la</i> <i>rue, « L'abeille ».</i> (Roche & Barrère, 2005, p. 140-142)</p>
<p style="text-align: center;">Socrate</p> <p>J'ai, ma foi, beaucoup de chance, Ménon : je ne cherchais qu'une unique vertu, et je trouve logé chez toi un essaim de vertus. Mais, pour suivre cette image de l'essaim, suppose que je te demande quelle est la nature de l'abeille et que tu dises qu'il y en a beaucoup et de plusieurs espèces ; que répondrais-tu, si je te demandais : « Veux-tu dire que c'est par le fait que ce sont des abeilles, qu'elles sont nombreuses, de diverses espèces et différentes les unes des autres ; ou n'est-ce point par là qu'elles diffèrent, mais par autre chose, par exemple, par la beauté, la taille ou quelque autre caractère du même genre ? dis-moi, que répondrais-tu si on te posait ainsi la question ?</p> <p style="text-align: center;">Ménon</p> <p>Voici ce que je répondrais, c'est qu'en tant qu'abeilles, elles ne diffèrent aucunement l'une de l'autre.</p> <p style="text-align: center;">Socrate</p> <p>Si je te disais ensuite : « Maintenant, Ménon, voici ce que je voudrais savoir de toi : quel nom donnes-tu à cette chose par laquelle elles se ressemblent et sont toutes identiques ? » Tu pourrais, je pense, me donner une réponse ?</p> <p style="text-align: center;">Ménon</p> <p>Sans doute</p> <p style="text-align: center;">Socrate</p> <p>De même au sujet des vertus, quelque nombreuses et diverses qu'elles soient, elles ont toutes un caractère commun, qui fait qu'elles sont des vertus. C'est sur ce caractère qu'il convient d'avoir les yeux pour répondre à la question et montrer en quoi consiste la vertu. Ne comprends-tu pas ce que je veux dire ?</p> <p style="text-align: center;">Ménon</p> <p>Il me semble que je le comprends. Cependant je ne saisis pas encore aussi bien que je le voudrais le sens de ta question. »</p>	<p>« Par une chaude matinée de printemps, non loin d'un bosquet de saule set de tilleuls, Socrate et son ami se promènent dans la campagne autour d'Athènes. Sur le sol, le long du chemin, arrosé par un cours d'eau dont on devine le courant, un gazon semé de fleurs. Autour d'eux, volettent quelques abeilles.</p> <p>-Prends garde, dit Socrate. Ne fais pas de gestes inconsidérés.</p> <p>-Non. Pourquoi ?</p> <p>-Ne vois-tu pas ces abeilles qui dansent autour de nous ? Si elles se croient menacées, elles se défendent.</p> <p>-Ah ! Comment cela ?</p> <p>-Par des piqûres encore plus douloureuses que celles des taons. Malgré tout, il faut bien apprendre à connaître les abeilles.</p> <p>-Oui. Mais comment cela ?</p> <p>-regarde bien, l'ami, ces abeilles. Tiens ! celle-ci qui s'est posée sur ma manche. Vois sa tête, ses ailes transparentes, deux de chaque côté... Son corps avec ses anneaux... Attention, voilà son aiguillon !</p> <p>-Soit, Socrate. Mais qu'importe ! Une abeille, c'est toujours une abeille !</p> <p>-Oh non ! Regarde bien cet autre. Elle est plus grosse, toute poilue... Et au bout de l'abdomen, pas de dard.</p> <p>-Des abeilles différentes ?</p> <p>-Oui, l'ami. Et puis aussi, des grandes et des petites, des noires et des jaunes...</p> <p>-Allons bon ! Toutes ces abeilles sont donc différentes.</p> <p>-Pas si vite. Réfléchis donc un peu plus ! Tu vas sûrement pouvoir me le dire.</p> <p>-Oui, ça sûrement. Mais quoi donc ?</p> <p>-Différentes, dis-tu. Pourtant, n'y a-t-il pas quelque chose qui fait qu'il n'y a aucune différence entre les abeilles, en tant qu'elles sont justement des abeilles ?</p> <p>-Que veux-tu dire ?</p> <p>-Si tu regardes de près, toutes les abeilles sont différentes les unes des autres. Pourtant, ce sont des abeilles. Il faut donc bien que, malgré ces différences, il y ait quelque chose de commun.</p> <p>Il fait de plus en plus chaud. L'ami de Socrate ne sait que dire. Les mots du sage volettent autour de lui, comme de abeilles de plus en plus rapprochées. Ressemblantes, pas ressemblantes ? Différentes, pas différentes ? Comment savoir ? Une abeille vient de se poser doucement sur sa main. Lentement l'ami approche la main de son visage, pour mieux voir. L'abeille le pique.</p> <p>Le rire de Socrate arrive à ses oreilles juste au moment où il pose la question : « Est-ce que toutes les abeilles piquent ? ». »</p>

Enfin, le texte de philosophie jeunesse se retrouve plus ample que le texte original de Platon. Ce qui est intéressant c'est que pour mettre en évidence le problème de ce concept de différence (qui n'existe qu'à partir du moment où on peut comparer deux choses, et donc s'il y a comparaison c'est bien qu'il y a toujours un socle commun d'identité) soulevé par Socrate, les auteurs du texte de philosophie jeunesse mettent en scène – tout comme le fait Platon – le philosophe Socrate discutant avec un de ses amis. Ainsi non seulement les enfants s'interrogent-ils avec le texte sur ce drôle de concept qu'est la différence (or c'est important puisque cette réflexion de logique a des incidences sur la philosophie morale et politique : clamer sa différence n'est-ce pas compromettre le principe d'égalité entre les hommes/les femmes ? reconnaître l'autre comme différent, n'est-ce pas tout de suite instaurer un autre traitement à son égard ? différencier n'est-ce pas séparer ?), mais encore ils côtoient de près la manière de philosopher de Socrate. En effet grâce à cette retranscription intelligente, les enfants peuvent voir comment Socrate questionne ou embête son interlocuteur. Ils peuvent voir en quoi les mots sont importants et en quoi mener un travail de définition peut aboutir à la construction serrée d'une argumentation. Par ailleurs, l'humour est aussi introduit dans cet ouvrage de philosophie jeunesse sous les traits d'une ironie propre à faire réfléchir les enfants.

***Le tonneau de Diogène* écrit par Françoise Kerisel (Magnard)**

Le philosophe grec de l'Antiquité, Diogène le cynique ou Diogène de Sinope, n'a pas fait d'écrits. C'est sa vie et ses mots d'esprit qui ont fait de lui le philosophe décrit dans *Vies, doctrines et sentences des philosophes illustres* de Diogène Laërce (chapitre « Diogène de Sinope »). C'est sur ce texte que s'appuie Françoise Kerisel pour nous présenter ce personnage.

<p>Diogène Laërce, <i>Vies et doctrines des philosophes illustres</i>, fragment 37. (Diogène Laërce, trad. 1999, p. 714)</p>	<p>Françoise Kerisel, <i>Le tonneau de Diogène</i>, « Le bol ». (Kerisel, 2006, p. 14-15)</p>
<p>« 37 Ayant vu un jour un jeune enfant qui buvait dans ses mains, il sortit son gobelet de sa besace et le jeta, en disant : « Un jeune enfant m'a battu sur le chapitre de la frugalité ». Il jeta également son écuelle, parce qu'il avait vu de la même façon un jeune enfant qui, parce qu'il avait brisé sa gamelle, recueillait ses lentilles dans le creux de son petit morceau de pain. »</p>	<p>« Diogène observe gravement le monde, accroupi devant son tonneau. A la fontaine, des femmes puisent de l'eau fraîche, et vantent les couleurs de leurs cruches. Un petit esclave court. Il a soif et se faufile entre les jupes. Vite, il boit dans ses deux mains, et boit encore. Mais il entend rire derrière son dos. Celui qui ne fait qu'aboyer rit ! Voilà que devant tous le philosophe se lève, et félicite l'enfant :</p>

<p>Diogène Laërce, <i>Vies et doctrines des philosophes illustres</i>, fragment 37. (Diogène Laërce, trad. 1999, p. 714)</p>	<p>Françoise Kérisel, <i>Le tonneau de Diogène</i>, « Le bol ». (Kérisel, 2006, p. 14-15)</p>
	<p>-Eh bien, petit, tu m'apprends beaucoup ! Pourquoi posséder un bol, quand l'homme a deux mains pour porter l'eau à sa bouche ? Diogène jette à terre son vieux récipient, qui se brise sur le pavé, aux pieds des dames ébahies. Le jeune garçon s'interroge : dans la riche ville d'Athènes, un homme vit de rien, sans souci. Et c'est lui le plus heureux, non ? Un manteau crotté, un tonneau percé, c'est donc assez pour sa philosophie !</p>
<p>Nous ne disposons pas d'écrit de Diogène le cynique, mais seulement de fragments de l'œuvre de l'historien Diogène Laërce nous relatant la vie de l'homme et la pensée du philosophe. Le travail de transposition pour la jeunesse est alors ici inverse : Françoise Kérisel a dû faire d'un exemple tenu en une ligne dans le texte de Laërce toute une histoire constituant un chapitre de son ouvrage. Tout comme l'ouvrage de jeunesse sur Socrate, chaque chapitre peut se lire indépendamment pour aborder une notion philosophique en particulier ou une anecdote arrivée au philosophe spécifiquement. Tout un travail d'écriture aussi a été fait pour retranscrire sous forme de petite histoire le comportement, la manière d'agir et de penser du philosophe. Et on arrive au personnage de Diogène qui se trouve être tout à fait fidèle aux fragments de Laërce. Le contexte, les anecdotes, les paroles de Diogène le cynique sont bien conservés.</p>	

<p>Diogène Laërce, <i>Vies et doctrines des philosophes illustres</i>, fragment 27. (Diogène Laërce, trad. 1999, p. 709)</p>	<p>Françoise Kérisel, <i>Le tonneau de Diogène</i>, « Les oiseaux ». (Kérisel, 2006, p. 33-34)</p>
<p>« 27 Comme on lui avait demandé en quelle région de Grèce il voyait des vrais hommes, il répondit : « Des hommes nulle part, mais je vois des enfants de Lacédémone ». Un jour qu'il parlait sérieusement et que personne ne s'approchait, il se mit à gazouiller. Comme des gens s'étaient alors attroupés, il leur reprocha de venir avec empressement pour écouter des niaiseries, mais de tarder négligemment pour les choses sérieuses. »</p>	<p>« Au temps des campagnes d'Alexandre, la ville grecque est en danger. Ce jour-là, Diogène parle sérieusement. La petit Lais, seule, l'écoute. Haut dans le ciel passent les premières hirondelles. Alors Diogène se met à parler la langue des oiseaux : -Kio, kio, kio, kio ! Les gens de la ville sont amusés. Ils s'attroupent pour l'écouter, de plus en plus nombreux, admiratifs ! Mais brusquement Diogène aboie contre ses spectateurs : -Vous ne voulez entendre que ça, des gazouillis, au moment où la vie doit être prise au sérieux, où les armées d'Alexandre grondent, avides de conquêtes. Bien sûr, les oiseaux sont plus agréables à entendre ! A coups de dents, Diogène rappelle à la vieille cité qu'elle doit toujours défendre sa liberté. »</p>

Françoise Kérisel met ici en scène Diogène en montrant à la fois son comportement décalé, voire loufoque et son enseignement, qui, lui, est tout à fait sérieux. Diogène se moque, se met à l'écart, gêne pour dire quelque chose aux êtres humains sur eux-mêmes. Ce texte précis peut donc être utilisé pour interroger la valeur de la liberté. Est-ce la valeur la plus importante ? Comment la rendre réelle ? L'être humain est-il prêt à tout pour la défendre ?

<p>Diogène Laërce, <i>Vies et doctrines des philosophes illustres</i>, fragments 29 et 30. (Diogène Laërce, trad. 1999, p. 710-711)</p>	<p>Françoise Kérisel, <i>Le tonneau de Diogène</i>, « Citoyen du monde ». (Kérisel, 2006, p. 35-37)</p>
<p>29 « Ménippe, dans sa <i>Vente de Diogène</i>, dit que le philosophe, prisonnier et mis en vente, se vit demander ce qu'il savait faire. Il répondit : « Commander des hommes », et il dit au crieur : « Crie cette annonce : quelqu'un veut-il acheter un maître ? » Comme on lui avait interdit de s'asseoir, il dit : « Quelle importance ! On vend bien les poissons quelle que soit la façon dont ils sont étalés ».</p> <p>30 Il disait s'étonner que nous fassions résonner, quand nous les achetons, une marmite ou un plat, mais que, pour un homme, nous nous contentions seulement de le voir. Il disait à Xéniade qui l'avait acheté, qu'il devait lui obéir, même s'il était son esclave. Car si c'étaient un médecin ou un pilote qui étaient esclaves, on leur obéirait. »</p>	<p>« Souvent, Diogène voyage, sur terre et sur mer. Pour fuir ses concitoyens, quand il les trouve indécrottables. Loin. Longtemps. On le lui reproche : -Tu pars... tu t'exiles... Tu es infidèle à ta patrie ! Il se moque d'eux : -Sots ! C'est à cause de mes voyages que j'ai pu observer les hommes, départager le vrai du faux ! Philosopher ! -N'es-tu pas citoyen d'Athènes ? -Je suis citoyen du monde. De la Terre tout entière. Partout je suis chez moi. -Eh bien, va-t-en ! Bon vent ! Or une croisière en mer tourne mal. Des corsaires ont capturé tout l'équipage, et Diogène se retrouve au cahot pour de très longs mois. Il accepte l'épreuve redoutable. Un petit rire intérieur ne le quitte jamais. N'a-t-il pas le temps ici de mettre à l'épreuve sa philosophie ? Il en fait le pari : -Je resterai un homme libre, même emprisonné ! Où s'est-il retrouvé enfin ? Au marché des esclaves ! Mais personne ne veut acheter ce rebelle. Alors qu'il reste parmi les invendus, il hèle un passant qui le regarde avec sympathie : -Hé, toi ! Si tu m'achètes, je deviendrai ton maître en sagesse ! Intéressé, le passant entame un long dialogue avec lui. Il se tourne vers le marchand et le prie de détacher l'esclave. Diogène s'est donc trouvé lui-même un acheteur, qui vite affranchit le philosophe. Enfin le voilà de retour dans son tonneau.</p>
<p>Là encore, d'une anecdote qui ne fait qu'une seule ligne, Françoise Kérisel rédige un petit chapitre en vue de faire comprendre aux enfants comment Diogène pouvait concevoir le concept de liberté : même dépendant d'un autre, même esclave, l'être humain peut se sentir libre. Et la force de celui qui possède cette indépendance d'esprit, c'est de convaincre son maître que c'est</p>	

lui qui est dépendant. J'ai retrouvé ces deux fragments (29 et 30) qui illustrent bien ce que Françoise Kérisel a inscrit dans son chapitre. Ainsi d'un récit historique, elle en a fait de petites histoires autour du personnage de Diogène.

Là encore la forme de l'ouvrage jeunesse est propice à l'organisation de DVP. Françoise Kérisel a dû étayer le texte d'origine pour le rendre accessible, les fragments n'étant pas assez éloquentes pour un-e jeune lecteur-trice.

Ainsi pouvons-nous dire qu'en fonction du texte philosophique authentique, il faut soit décider de le circonscrire soit prendre le parti de l'éclairer en l'étoffant.

Le livre des philosophes, Laurent Déchery, Gallimard jeunesse, 1998

Cet ouvrage fonctionne, lui, comme un documentaire. Il vient livrer une culture philosophique « historique ». Il présente les philosophes chronologiquement, donne quelques éléments biographiques. Pour nous ce type d'ouvrages ne peut servir à lancer la réflexion philosophique dans la classe mais peut servir à l'enseignant-e pour savoir quels éléments –et sous quelles formulations accessibles – culturels peuvent être donnés aux élèves.

11-2-3-2 Une référence faite à un texte philosophique en particulier

On peut aussi trouver des titres qui sont dédiés à un texte philosophique en particulier :

- les titres des *éditions du Cheval vert* ;
- *Les philo-fables* écrit par Michel Piquemal (Albin Michel, 2003) et ses variantes ;
- la collection *PhiloFolies* (Père Castor) ;
- le titre *Les grands philosophes parlent aux petits philosophes* écrit par Sophie Boizard (Milan jeunesse) ;
- la collection *Chouette penser !* des éditions Giboulées Gallimard jeunesse ;
- le titre *Chouette ! philo* des éditions Gallimard ;
- le titre *La morale ça se discute* écrit par Michel Tozzi (Albin Michel jeunesse).

Les Editions du Cheval Vert

Sur le site des éditions du Cheval Vert nous pouvons y lire leur ambition : « *Les éditions du Cheval Vert se sont donné pour objectif de lier littérature jeunesse et sciences humaines. Elles exploitent le corpus des textes majeurs de l'histoire de la pensée dans le souci d'une adaptation en totale*

fidélité aux auteurs. Ni embryon d'explication, ni syncrétisme doctrinal, mais la volonté de mettre à la disposition du jeune public des passages choisis à la fois pour leur représentativité théorique et leur accessibilité. Loin des méandres du commentaire, des entorses d'une vulgarisation interprétative ou de l'austérité du compte-rendu, elles veulent faire entrer sans détour le lecteur au cœur vivant des œuvres. La première collection, Les mythes philosophiques, entend rendre justice à la mythologie platonicienne, jamais adaptée en France malgré sa puissance et sa richesse symbolique. Si l'adaptation se distingue par sa fidélité au texte original, le site web des éditions, parallèlement, propose aux professionnels de l'éducation un usage pédagogique possible de ces livres. »¹²². Six textes précis de Platon sont alors réécrits pour que les jeunes lecteur-trice-s accèdent à sa philosophie :

- L'anneau de Gygès, *La République*, livre II, 359d-360d ;
- La caverne de Platon, *La République*, livre VII, 514b/517e ;
- Ce que vit Er quand ses yeux se fermèrent, *La République*, livre X, 614b/621b ;
- Le mythe du Politique, *Le Politique*, 268c-275b ;
- Le mythe d'Aristophane, *Le Banquet*, 189c-193a ;
- Le mythe de l'Attelage ailé, *Phèdre*, 246a-249b.

Les textes platoniciens choisis ayant la forme du mythe, ils se prêtent particulièrement à la mise en récit pour le jeune lectorat.

Les philo-fables écrit par Michel Piquemal

Chaque fable se veut philosophique au sens large du terme. Elle provient ponctuellement de l'histoire de la philosophie occidentale (une philo-fable sur Alain, sur Diogène, sur Platon, sur Schopenhauer et sur Socrate), mais surtout de sages orientaux, de poètes ou d'écrivains. Les sources sont données, la référence culturelle est donc présente. Après chaque fable, un questionnement est proposé. Celui-ci pose la problématique en jeu à la fois du texte et du thème philosophique qu'il illustre. Nous donnons ci-dessous deux exemples de transposition : le premier étant pour nous réussi, l'autre moins.

¹²² <http://editionsduchevalvert.fr/>

<p>Schopenhauer §396, <i>Parerga et Paralipomena</i>. (Schopenhauer, trad. 2005, p. 938)</p>	<p>Michel Piquemal, <i>Les philo-fables</i>, « Les porcs-épics ». (Piquemal, 2003, p. 10)</p>
<p>« Par une froide journée d’hiver un troupeau de porcs-épics s’était mis en groupe serré pour se garantir mutuellement contre la gelée par leur propre chaleur. Mais tout aussitôt ils ressentirent les atteintes de leurs piquants, ce qui les fit s’écarter les uns des autres. Quand le besoin de se réchauffer les eut rapprochés de nouveau, le même inconvénient se renouvela, de sorte qu’ils étaient ballottés de çà et de là entre les deux maux jusqu’à ce qu’ils eussent fini par trouver une distance moyenne qui leur rendît la situation supportable. Ainsi, le besoin de société, né du vide et de la monotonie de leur vie intérieure, pousse les hommes les uns vers les autres ; mais leurs nombreuses manières d’être antipathiques et leurs insupportables défauts les dispersent de nouveau. La distance moyenne qu’ils finissent par découvrir et à laquelle la vie en commun devient possible, c’est la politesse et les belles manières. En Angleterre on crie à celui qui ne se tient pas à cette distance : <i>Keep your distance</i> ! Par ce moyen le besoin de se réchauffer n’est, à la vérité, satisfait qu’à moitié, mais, en revanche, on ne ressent pas la blessure des piquants. Cependant celui qui possède assez de chaleur intérieure propre préfère rester en dehors de la société pour ne pas éprouver de désagréments, ni en causer. »</p>	<p>« Par une froide journée d’hiver, des porcs-épics se serraient les uns contre les autres afin de se tenir chaud. Mais très vite, à force de se serrer, ils ressentirent la brûlure de leurs piquants et durent s’écarter. Quand ils eurent trop froid, leur instinct les poussa à se rapprocher encore... Mais de nouveau, ils ressentirent la brûlure de leurs piquants. Ils renouvelèrent ce manège plusieurs fois jusqu’à ce qu’ils trouvent enfin leur juste distance. »</p>
<p>On aurait presque pu lire la fable métaphorique de Schopenhauer dans sa version originale pour les lignes qui concernent les porcs-épics. Michel Piquemal ramasse un peu le propos et relate ce qui arriva aux porcs-épics sans donner de chute explicite concernant la transposition possible à la vie de l’être humain. On a là un exemple parfait de ce qui peut être facilement identifié et transposé dans le patrimoine culturel de la philosophie pour de jeunes lecteurs. La philosophie regorge d’exemples ou de courts récits propres à faire réfléchir directement de jeunes personnes. C’est à cette identification qu’il faut s’atteler pour fournir aux jeunes mais aussi aux enseignant-e-s des ouvrages de philosophie jeunesse qui s’appuient sur la culture philosophique.</p>	

<p>Alain, <i>Propos sur le bonheur</i>. (Alain, 1985, p. 11-13)</p>	<p>Michel Piquemal, <i>Les philo-fables</i>, « Bucéphale et Alexandre ». (Piquemal, 2003, p. 92)</p>
<p>« I <i>Bucéphale</i> Lorsqu’un petit enfant crie et ne veut pas être consolé, la nourrice fait souvent les plus ingénieuses suppositions concernant ce jeune caractère et ce qui lui</p>	<p>« Bucéphale était un cheval d’une très grande beauté, mais aucun cavalier ne pouvait le monter. Il était terriblement nerveux, ruait, se cabrait et finissait par désarçonner le cavalier imprudent. Aussi, tous disaient de lui que c’était un cheval méchant et agressif.</p>

<p style="text-align: center;">Alain, <i>Propos sur le bonheur.</i> (Alain, 1985, p. 11-13)</p>	<p style="text-align: center;">Michel Piquemal, <i>Les philo-fables,</i> « Bucéphale et Alexandre ». (Piquemal, 2003, p. 92)</p>
<p>plaît et déplaît ; appelant même l'hérédité au secours, elle reconnaît déjà le père dans le fils ; ces essais de psychologie se prolongent jusqu'à ce que la nourrice ait découvert l'épingle, cause réelle de tout.</p> <p>Lorsque Bucéphale, cheval illustre, fut présenté au jeune Alexandre, aucun écuyer ne pouvait se maintenir sur cet animal redoutable. Sur quoi un homme vulgaire aurait dit : « Voilà un cheval méchant. » Alexandre cependant cherchait l'épingle, et la trouva bientôt, remarquant que Bucéphale avait terriblement peur de sa propre ombre ; et comme la peur faisait sauter l'ombre aussi, cela n'avait point de fin. Mais il tourna le nez de Bucéphale vers le soleil, et, le maintenant dans cette direction, il put le rassurer et le fatiguer. Ainsi l'élève d'Aristote savait déjà que nous n'avons aucune puissance sur les passions tant que nous n'en connaissons pas les vraies causes.</p> <p>Bien des hommes ont réfuté la peur, et par fortes raisons ; mais celui qui a peur n'écoute point les raisons ; il écoute les battements de son cœur et les vagues du sang. Le pédant raisonne du danger à la peur; l'homme passionné raisonne de la peur au danger ; tous les deux veulent être raisonnables, et tous les deux se trompent ; mais le pédant se trompe deux fois ; il ignore la vraie cause et il ne comprend pas l'erreur de l'autre. Un homme qui a peur invente quelque danger, afin d'expliquer cette peur réelle et amplement constatée. Or la moindre surprise fait peur, sans aucun danger, par exemple un coup de pistolet fort près, et que l'on n'attend point, ou seulement la présence de quelqu'un que l'on n'attend point. (...)</p> <p>Mais ne dites jamais que les hommes sont méchants ; ne dites jamais qu'ils ont tel caractère. Cherchez l'épingle.</p> <p style="text-align: right;">8 décembre 1922 »</p>	<p>Mais lorsqu'on amena Bucéphale à Alexandre le Grand, celui-ci se garda bien de porter semblable jugement. Il examina longtemps l'attitude de la bête et découvrit qu'elle avait tout simplement peur de son ombre. Il tourna donc la tête de Bucéphale vers le soleil et, en la maintenant dans cette direction, il put rassurer, fatiguer... et bientôt monter le cheval. »</p>
<p>Cet exemple nous montre que le texte de Michel Piquemal qui met en scène sous forme de fable l'exemple d'Alain explicite ici les conclusions (au contraire de la fable des porcs-épics). Pour moi, ce texte perd de sa force en ce qu'il incite moins à la réflexion. Le texte d'Alain nous demande de faire ce travail de transposition de la métaphore de l'épingle pour penser. Michel Piquemal tire lui-même la fin morale de la fable et finalement cela fait passer le texte du statut de philosophie à celui de morale. C'est pour moi l'écueil à éviter dans le cadre de la transposition de la culture philosophique en ouvrages de philosophie jeunesse.</p>	

Les ouvrages de Michel Piquemal tendent souvent à suivre une voie moralisatrice puisqu'ils préfèrent partir du patrimoine culturel que représentent les différentes sagesse dans le monde que du patrimoine philosophique. Cependant, ses ouvrages représentent un avantage pédagogique non négligeable. Souvent un même thème est traité par deux ou trois fables, ayant des propos différents, ce qui permet de lancer la réflexion des élèves sous différents angles. Pour une même notion, différentes problématiques peuvent être développées. Lire plusieurs fables au cours d'une même séance présente alors l'intérêt de multiplier, complexifier le questionnement philosophique en jeu sur une notion.

La collection *PhiloFolies* éditée par Père Castor

Pour répondre à la question initiale (qui est le titre du livre – par exemple : « *Peux-tu vivre sans les autres ?* »), l'ouvrage propose un parcours réflexif qui commence par une petite histoire mettant en scène de jeunes personnages qui discutent (comme dans *Les goûters philo*). Le jeune lecteur ou la jeune lectrice doit alors se positionner suivant qu'elle/il pense comme tel-le ou tel-tel personnage. Elle/il est alors renvoyé-e à la lecture de pages précises. Ces pages sont soit composées de la suite de cette première histoire, de brèves réécritures de contes ou de fables (par exemple : un conte de Grimm, un conte de la tradition orientale, un extrait des *Métamorphoses* d'Ovide), de jeux liés à des proverbes, de planches de bande-dessinées humoristiques et de citations philosophiques commentées (par exemple : « *L'homme est un animal politique.* » d'Aristote ; « *L'homme est un loup pour l'homme.* » de Hobbes ; « *L'enfer c'est les autres.* » de Sartre). Les philosophes dont il a été question dans l'ouvrage sont présentés à la fin de celui-ci. Quelques lignes de biographie pour le situer dans le temps et géographiquement précèdent une page résumant dans les grandes lignes sa pensée sous son versant le plus célèbre. Cette présentation est très claire et très proche du langage des enfants. Il est donc tout à fait accessible. Mais l'usage pédagogique en classe paraît plus difficile à organiser puisqu'il s'agit pour nous surtout d'une lecture qui a un intérêt pour un usage autonome et personnel.

***Les grands philosophes parlent aux petits philosophes* écrit par Sophie Boizard**

Ce titre fonctionne en cinq parties (Penser encore et toujours / L'homme, ce drôle d'animal / Comment vivre ensemble / Le temps qui passe / La recherche du bonheur) qui sont illustrées par des citations de philosophes commentées. Le questionnement philosophique n'est pas présent. On assiste donc là à des retranscriptions de moments très ponctuels de l'histoire de la philosophie (des citations). Cela peut permettre à l'enseignant-e d'une part d'être guidé-e dans l'interprétation de certaines phrases philosophiques célèbres et d'autre part de se voir proposer une explicitation appropriée aux capacités de compréhension des élèves.

La collection *Chouette penser !* des éditions Giboulées Gallimard jeunesse

Cette collection fonctionne comme un long exposé faisant appel ponctuellement à des références philosophiques traditionnelles et à des définitions de concepts. Elle s'adresse à des jeunes de collège (à partir de 13 ans). Elle est écrite à chaque fois par un-e spécialiste différent-e (exemple : Geneviève Fraisse (2006) pour *Le mélange des sexes* ; Élisabeth de Fontenay (2006) pour *Quand un animal te regarde*). Pour les enseignant-e-s du premier degré, ces ouvrages de grande qualité peuvent constituer une base pour préparer une discussion à visée philosophique sur un thème.

***Chouette ! Philo, Abécédaire d'artiste à zombie*, sous la direction de Myriam Revault d'Allonnes et Mickael Foessel**

Vingt-six notions sont traitées par vingt-six auteurs-trices différent-e-s (tous et toutes professeur-e-s de philosophie). Des références sont faites aux philosophes au cours du traitement de la notion qui fonctionne comme un cours de philosophie.

***La morale, ça se discute*, Michel Tozzi, Albin Michel**

Cet ouvrage met en scène des discussions entre enfants sur les notions essentielles de la morale, en posant explicitement des questions en marge de ces dialogues. Parfois il est fait référence à une citation de philosophe ou à la pensée d'un philosophe retranscrite dans une simple phrase, et cela toujours dans le but de relancer le questionnement du lecteur ou de la lectrice, ou d'avancer un nouveau problème philosophique auprès des personnages enfants en train de discuter (grâce notamment aux interventions du personnage nommé « Pr Phi », l'enseignant-pédagogue de ces derniers).

Examiner chaque titre ou collection de philosophie jeunesse nous a donc permis d'identifier les ouvrages qui intègrent et adaptent les textes philosophiques authentiques. Cela nous a également conduit à faire des distinctions parmi ceux qui opéraient cette intégration ou cette adaptation : certains sont directement utilisables auprès des élèves de cycle 3 dans le cadre d'une pratique philosophique prenant appui sur la DVP ; d'autres représentent davantage des appuis dans le cadre de la préparation de l'enseignant-e.

Ainsi selon notre catégorisation pouvons-nous proposer les deux tableaux (8 et 9) synthétiques suivants (en jaune les ouvrages utilisés particulièrement dans notre expérimentation) : cf. pages suivantes.

Tableau 8 - Catégorisation des ouvrages de philosophie jeunesse en fonction de la lisibilité de la référence philosophique

Ouvrages sans référence faite à des philosophes CATEGORIE A	Ouvrages bâtis à partir de l'histoire de la philosophie mais sans référence explicite CATEGORIE B	Ouvrages faisant référence explicitement aux philosophes CATEGORIES C1 et C2
La collection <i>Philozenfants</i> , Brenifier, Nathan	La collection <i>Les goûters philo</i> , Labbé, Milan	Les éditions <i>Les petits Platons</i>
La collection <i>Philoziées</i> , Brenifier, Nathan		<i>Sagesses et malices de Socrate</i> , Roche et Barrère, Albin Michel
La collection <i>Les petits albums de philosophie</i> , Brenifier, Autrement		<i>Le tonneau de Diogène</i> , Kérisel, Magnard
<i>Questions de philo entre ados</i> , Brenifier, Seuil		<i>Le livre des philosophes</i> , Déchery, Gallimard
<i>Les grandes questions philosophiques des 7-11 ans</i> , Boulet et Chilard, Bayard		Les éditions du <i>Cheval vert</i>
<i>Ateliers philo à la maison</i> , Tozzi et Gilbert, Eyrolles		<i>Les philo-fables</i> , Piquemal, Albin Michel
		La collection <i>Philofolies</i> , Père Castor
		<i>Les grands philosophes parlent aux petits philosophes</i> , Boizard, Milan
		Les collections <i>Chouette penser !</i> et <i>Philofile</i> , Gallimard
		<i>Chouette ! philo</i> , Gallimard
		<i>La morale, ça se discute...</i> , Michel Tozzi, Albin Michel jeunesse

Tableau 9- Identification d'éléments permettant la conduite des Discussions à Visée Philosophique dans les ouvrages de philosophie jeunesse

Titre ou collection de philosophie jeunesse	Ouvrages comportant des textes philosophiques directement employables pour l'enseignant-e en vue d'une lecture en classe	Ouvrages plutôt destinés aux enseignant-e-s pour une première familiarisation avec la culture philosophique	Ouvrages plutôt destinés aux enseignant-e-s pour préparer une conceptualisation	Ouvrages plutôt destinés aux enseignant-e-s pour préparer une problématisation
La collection <i>Philozenfants</i> , Brenifier, Nathan				
La collection <i>Philozidées</i> , Brenifier, Nathan				
La collection <i>Les petits albums...</i> , Brenifier, Autrement				
<i>Questions de philo entre ados</i> , Brenifier, Seuil				
<i>Les grandes questions...</i> , Boulet et Chilard, Bayard				
<i>Ateliers philo à la maison</i> , Tozzi et Gilbert				
La collection <i>Les goûters philo</i> , Labbé, Milan				
Les éditions <i>Les petits Platons</i>				
<i>Sagesses et malices de Socrate</i> , Roche et Barrère, Albin Michel				
<i>Le tonneau de Diogène</i> , Kérisel, Magnard				
<i>Le livre des philosophes</i> , Déchery, Gallimard				
Les éditions du <i>Cheval vert</i>				
<i>Les philo-fables</i> , Piquemal, Albin Michel				
La collection <i>Philofolies</i> , Père Castor				
<i>Les grands philosophes parlent ...</i> , Boizard, Milan				
Les collections <i>Chouette penser !</i> et <i>Philofile</i> , Gallimard				
<i>Chouette ! philo</i> , Gallimard				
<i>La morale, ça se discute...</i> , Tozzi, Albin Michel				

Les ouvrages qui font le choix de la non référence à des philosophes ne sont pas à écarter. Ils peuvent aider particulièrement l'enseignant-e à mener la conceptualisation et / ou la problématisation lors d'une Discussion à Visée Philosophique. Tous ces ouvrages ont leur intérêt en fonction des besoins. Nous disons qu'un ouvrage aide à la conceptualisation quand l'objectif de l'ouvrage est de clarifier des concepts ou quand il permet grâce à un index de lire/faire lire plusieurs textes philosophiques sur une même notion. Et nous disons qu'un ouvrage aide à la problématisation quand il formule déjà des questions philosophiques (qui méritent certes à leur tour d'être problématisées). Enfin concernant la pertinence de l'ouvrage en vue de permettre la lecture de textes philosophiques qui servira la discussion à visée philosophique, il faut faire des distinctions et des hiérarchies entre les ouvrages qui nous livrent soit :

- des informations sur tel ou tel philosophe : *Le livre des philosophes* chez Gallimard (Déchery, 1998), la collection *Philofolies* chez Père Castor. Ces ouvrages ne peuvent venir qu'en complément d'une DVP, pour en savoir plus sur un philosophe. Ils ne peuvent lancer la réflexion.
- des citations philosophiques commentées : *Les grands philosophes parlent aux petits philosophes* chez Milan (Boizard, 2010), la collection *Chouette penser !* ou *Philophile* chez Gallimard, ou des citations philosophiques qui visent à soulever un questionnement ou un nouveau problème philosophique avec une présence très ponctuelle : *La morale, ça se discute* (Tozzi, 2014).
- des textes philosophiques réécrits pour la jeunesse : l'édition *Les petits Platons*, l'édition du *Cheval vert*, le livre *Sagesses et malices de Socrate le philosophe de la rue* chez Albin Michel (Roche & Barrère, 2005), le livre *Le tonneau de Diogène* chez Magnard (Kérisel, 2006), les *Philo-Fables* (Piquemal, 2003, 2007, 2010) – mais ce dernier ne comporte que quelques références culturelles faites à des philosophes, l'ouvrage privilégiant d'autres types d'auteurs.

Ce sont ces ouvrages et cette dernière catégorie notamment que nous privilégierons dans notre expérimentation. Un texte de philosophie jeunesse de qualité est pour nous un texte qui à la fois reste fidèle à la pensée du philosophe et prend une forme engageante et accessible pour un-e jeune élève, tant du point de vue des mots, de la syntaxe que de la mise en scène.

Chapitre 12 : L'utilisation en classe de la « philosophie jeunesse »

Nous souhaitons exposer ici, avant de clore notre première partie, les raisons *a priori* (c'est-à-dire avant toute expérimentation) qui peuvent motiver l'introduction de la lecture de textes philosophiques dans les séances de pratique philosophique.

L'analyse qui vient d'être faite de tous les ouvrages pouvant appartenir à la « philosophie jeunesse » doit permettre à l'enseignant-e de choisir son ou ses textes. Ce choix va pouvoir non seulement développer une culture philosophique chez les élèves, mais encore favoriser l'émergence en classe d'un problème philosophique.

12-1 Le choix des textes, un premier acte pédagogique

Choisir son support, identifier le ou les textes qui servent un apprentissage – ici celui du philosophe – est un premier acte pédagogique d'importance. Ce choix a des incidences. Choisir un texte pauvre, n'invitant pas à la réflexion ou un texte moralisateur n'aura pas le même effet sur la DVP que si l'on choisit un texte allant à rebours de ce qui est communément pensé ou si l'on choisit plusieurs textes qui, lus ensemble, mettent la/le lecteur-trice en questionnement. Nous avons déjà fait ce constat, à l'occasion d'une recherche-action, avec Gaël Pasquier et Cendrine Marro, quand nous avons travaillé sur le thème de l'égalité entre les filles et les garçons dans des classes d'école primaire, à partir d'une littérature de jeunesse bien choisie (Pasquier, Marro & Breton, 2016 ; Marro, Pasquier & Breton, 2016).

Pour reprendre le cas des textes philosophiques (et quitter celui des textes littéraires), on peut dire que ces derniers ont pour particularité de nous pousser à nous interroger, en pointant du doigt justement ce que nous n'interrogeons pas auparavant. Nous commençons à être en questionnement quand nous prenons connaissance, par exemple, de la vision de Marx qui considère que notre liberté se définit surtout par nos conditions de vie, et de celle de Diogène qui considère que, même serviteur, nous disposons de la liberté. Quand nous ne savons plus quoi penser concernant ce qui constitue notre liberté, notre réflexion se trouve stimulée à la lecture de ces deux philosophes,

Il faut donc, en bon-ne metteur-euse en scène pédagogique (on parle maintenant de « scénarii pédagogiques » pour parler des séances d'apprentissage), créer chez l'élève cet élan vers la réflexion. Or le choix des textes va engager ce mouvement de la pensée et déjà déterminer la formulation de quelques problèmes qui s'avèreront être des problématiques philosophiques.

Ayant décrit, analysé et catégorisé le corpus de philosophie jeunesse au chapitre précédent, nous sommes en mesure d'indiquer, en fonction des titres, comment opérer précisément l'identification de « textes philosophiques » en vue de concevoir une séance de DVP.

Voici quels sont, selon notre expérience, les gestes professionnels à accomplir en vue de préparer une DVP avec textes philosophiques.

- 1) Identifier des textes de philosophie jeunesse abordant le thème défini.
 - Si c'est un ouvrage de la collection *Les Goûters philo* : repérer le ou les petits textes en italique qui questionnent le thème sous divers angles.
 - Si c'est un ouvrage consacré à un philosophe en particulier qui fonctionne avec des chapitres indépendants (type : *Sagesses et malices de Socrate* (Roche & Barrère, 2005) ou *Diogène* (Kérisel, 2006)) : repérer le ou les chapitres qui abordent ce thème.
 - Si c'est un ouvrage de l'édition *Les petits Platons* : créer l'extrait de texte qui servira à questionner le thème.
 - Si c'est un ouvrage du type des *Philo-fables* (Piquemal, 2003, 2007, 2010) : repérer grâce à l'index thématique le ou les courtes fables qui présenteront le thème sous divers angles.
- 2) Choisir deux ou trois textes qui, lus ensemble, créent une problématique.
- 3) Identifier pour chaque texte ce qui est mis en avant sur la notion en jeu.
- 4) Comparer les textes du point de vue de cette notion.
- 5) Repérer les obstacles à la compréhension éventuels en termes de lexique ou de narration pour les lever avant lecture auprès des élèves.

La liste de ces gestes professionnels de préparation sera complétée à l'occasion de notre expérimentation, dans notre seconde partie, au chapitre 19.

12-2 L'usage de la philosophie jeunesse avant DVP

Partant de notre revue de la philosophie jeunesse, les motivations quant à l'introduction de textes philosophiques dans la pratique philosophique à l'école peuvent être multiples. Elles sont pour nous de trois ordres.

- 1) D'abord, l'entreprise vise à raccrocher la pratique philosophique à la discipline « philosophie ». Pourquoi les disjoindre ? Pourquoi ne pas chercher une transposition ? Pourquoi faire de la philosophie sans philosophe, maintenant que nous disposons de supports ajustés pour l'âge des élèves d'écoles élémentaires et maintenant que suffisamment

de travaux ont montré la possibilité même de cette pratique à l'école ? Fait-on de l'éducation artistique à l'école sans parler des artistes et sans montrer leurs œuvres ? L'analogie avec d'autres disciplines nous convainc par l'absurde.

- 2) Ensuite la culture philosophique participe comme d'autres à la formation de l'individu. Or la culture est une mission majeure de l'école. Et celle-ci doit éviter autant que possible de n'être le fait que de certaines familles. Il est toujours plus intéressant d'avoir côtoyé certains artistes, certains poètes, même si c'est dans les grandes lignes, dès le plus jeune âge, plutôt que jamais. On n'attend pas le bac de français pour parler à l'école de Rimbaud ou l'épreuve d'histoire des arts au brevet pour parler de Matisse en classe. Sinon ce sont les apports culturels des familles qui sont les véhicules principaux des références, et lorsque certaines familles n'y ont pas accès ou en proposent d'autres, l'écart culturel entre nos élèves est flagrant (Bonnéry, 2014 ; Bonnéry et Joigneaux, 2015) et peut-être conséquent. La/le professeur-e ne peut enseigner démocratiquement en ne comptant que sur la connivence culturelle partagée avec certains élèves de la classe. Sa mission est l'explicitation des références. Or si l'on imagine que les élèves de primaire ont déjà quelques notions très élémentaires de cette culture (à quelle époque vivait tel ou tel philosophe, ce qu'est la philosophie pour les philosophes grecs, et surtout en quoi consiste l'activité de philosopher), on peut imaginer qu'arrivé-e-s en classe de terminale ces mêmes élèves partagent tous et toutes la connaissance, même succincte, de certains grands noms et également en quoi consiste la philosophie. Elles/ils ne partiraient plus de rien, pour certain-e-s d'entre elles/eux. Une année pour s'acclimater avec une discipline - une méthode spécifique (penser en questionnant), des noms de philosophes, des thèmes – peut paraître extrêmement courte. Le travail de familiarisation pourrait être dégrossi pour laisser place en terminale à une épreuve qui garderait ses exigences.
- 3) Par ailleurs, au sein de la pratique philosophique à l'école, il nous semble que l'introduction des textes philosophiques aurait les avantages suivants :
 - **La philosophie jeunesse nous montre des philosophes en action de penser**, ce qui fait comprendre aux élèves ce qu'on peut attendre d'elles/eux dans une telle pratique : questionner, douter, se méfier des mots, des opinions, argumenter une idée, envisager une idée contraire ou plus nuancée, chercher des exemples, imaginer des contre-exemples, avancer prudemment, de manière construite, synthétiser, essayer de généraliser ou d'abstraire.

- **Les textes philosophiques déjouent certains préjugés**, ce qui a l'avantage d'accélérer le processus de réflexion collective. Au lieu de commencer par des lieux communs, qui pourraient prendre du temps à débusquer, la discussion part d'idées non convenues.
- Enfin, et c'est pour nous l'essentiel, il nous semble que **les textes philosophiques mis en réseau immédiat créent un problème** sous-jacent à la notion, et donc servent le processus de problématisation qui doit être à l'œuvre dans toute Discussion à Visée Philosophique. Or selon nous, cette aide que représentent les textes philosophiques pour l'entreprise de DVP a lieu à la fois du côté des élèves, de la classe, mais aussi du côté de la pratique enseignante. A l'école, il semble en effet plus facile de problématiser ou de faire problématiser à partir d'une idée que d'une notion, d'où la nécessité de l'introduction de textes philosophiques. En effet, la notion énoncée, on peut toujours philosopher à partir de la question « *Qu'est-ce que... ?* » : « *Qu'est-ce que l'amitié ?* », « *Qu'est-ce que la tolérance ?* ». Mais on peut se dire qu'il n'est vraiment pas facile pour un élève de trouver un problème philosophique sous-jacent à une notion sans que lui soit donné un angle de réflexion. Les questions « *Qu'est-ce que... ?* » sont pour nous trop générales pour les élèves. La problématisation est vite abandonnée pour un travail de conceptualisation qui s'arrête de façon un peu courte, puisque non soutenue par une problématique suffisamment porteuse. Par exemple, une DVP qui partirait d'emblée sur la question « *Qu'est-ce que l'amitié ?* » va certes distinguer des caractéristiques essentielles de l'amitié en la différenciant des mots « *copain/copine* » ou « *amoureux/amoureuse* », par exemple, mais ensuite ? Ne peut-on pas aller, comme les philosophes le font, vers le problème de la réciprocité en amitié (Platon, *Lysis*, trad.1966) : « *Faut-il que l'autre me considère aussi comme son ami pour que je puisse me dire l'ami de quelqu'un ?* » ; ou encore le problème de la durée de l'amitié : « *Une amitié révolue ne me montre-t-elle pas que celle-ci n'a en réalité jamais existé ? Ne saurais-je pas réellement qui est mon ami qu'à ma mort ?* » ; ou encore le problème de l'intimité de l'amitié : « *Jusqu'où puis-je me confier à mon ami ? L'ami est-ce celui à qui je confie tout ou celui avec qui j'ai su garder la bonne distance ?* » ? Ces questions marquent le caractère problématique de l'amitié : l'amitié pose problème dans la vie. Et elles nous paraissent bien plus essentielles à traiter en classe qu'un simple exercice de distinction conceptuelle dans laquelle les élèves et leur enseignant-e- s'engagent avec les questions « *Qu'est-ce que ... ?* ».

12-3 Le processus de problématisation

Si nous pensons que l'utilisation de textes philosophiques peut aider¹²³ à la problématisation lors de la DVP, tant les élèves que l'enseignant-e, il nous faut nous arrêter sur ce en quoi ce processus de pensée consiste. Pour viser une définition exhaustive, nous donnerons d'abord la définition de Michel Tozzi, et nous verrons si elle recoupe celle de professeur-e-s de philosophie de terminale, auteurs-trices d'un ouvrage ou d'articles de revue, mais aussi celle d'un philosophe en particulier (Gilles Deleuze).

Rappelons que pour Michel Tozzi, le processus de problématisation est l'une des trois composantes de l'apprentissage du philosophe aux côtés de l'argumentation et de la conceptualisation (2011). La problématisation est ainsi définie : « *c'est l'activité intellectuelle par laquelle on met en question une certitude première, pour déboucher sur la formulation d'un problème essentiel.* » (Tozzi, 2011, p. 142). Or l'usage que l'on peut faire des textes de philosophie jeunesse, c'est justement de les lire dans l'objectif d'amener en classe, immédiatement par leur biais, une idée qui met en doute ou réfute un préjugé. A partir de cette mise en doute initiale peut alors se construire un problème philosophique, c'est-à-dire un problème d'ordre fondamental et qui concerne l'être humain. Au lieu de ne partir que de l'expérience de l'élève ou de ce qu'il a à dire en premier lieu et qui correspond – bien souvent comme les adultes n'ayant pas encore réfléchi philosophiquement à la question – à un lieu commun qui peut s'avérer bien souvent faux, ou en partie seulement vrai, on part d'une idée qui nous bouscule (exemple : le maître d'un serviteur peut être considéré comme le serviteur de son serviteur ou encore : la tolérance montre à chaque fois qu'elle est brandie qu'il y a quelque chose qui nous gêne profondément dans ce qu'il y a à tolérer, donc qu'il y a quelque chose d'intolérable pour nous). Cette idée, grâce au texte, est formulée par un philosophe, elle est mise en scène dans une réflexion ; et comme elle se confronte à nos préjugés, la rencontre, le frottement ont lieu, et la pensée peut commencer à se mettre en branle. « *Problématiser c'est interroger, questionner les fondements, formuler des problèmes.* » précise Michel Tozzi (2011, p. 146). Dans un article visant à décrire comment analyser une Discussion à Visée Philosophique à partir d'observations, Michel Tozzi propose d'observer les trois processus de pensée à l'œuvre dans celle-ci, et notamment la problématisation : « *Plus intéressantes du point de vue de l'apprentissage du philosophe sont les questions qui émanent des élèves eux-mêmes, car il y a alors dévolution du questionnement de*

¹²³ Cette aide apparaît d'autant plus précieuse que contrairement aux deux autres processus de pensée attendus des DVP, à savoir l'argumentation et la conceptualisation, la problématisation est beaucoup moins sollicitée à l'école. Les enseignant-e-s ont comme réflexes pédagogiques de faire définir les mots et de faire expliquer ses raisons à un élève dans beaucoup de domaines d'apprentissage. Même chose du côté des élèves : on les engage plus à expliquer et définir qu'à problématiser. Poser des questions, formuler le problème qui sous-tend une situation sont des exercices scolaires beaucoup moins fréquents.

l'animateur aux discutants : questions que les discutants se posent entre eux pour se comprendre, se critiquer mutuellement ou s'entraider ; mais aussi question que les discutants se posent eux-mêmes à haute voix, les plus intéressantes, car elles sont le signe tangible qu'ils sont en train de réfléchir en s'interrogeant (un « indicateur de réflexivité »). » (2013, p. 7). Il faut donc que les textes lancent une question initiale, qui fera elle-même l'objet de questionnements.

Du côté des professeur-e-s de philosophie de terminale, qui n'ont pas l'objectif particulier d'introduire la philosophie dès l'école primaire, mais qui se questionnent sur ce que recouvre l'enseignement philosophique, nous pouvons prendre appui sur un ouvrage dirigé par Patricia Verdeau (2014), qui a récolté les points de vue de différents professeur-e-s de philosophie dans le secondaire ayant pour volonté de construire, elles/eux, une didactique. Les auteurs-trices y font la part belle au problème philosophique et à la problématique. A la question « *À quoi reconnaît-on un problème philosophique ?* », un professeur rappelle l'étymologie du mot problème (*probléma* en grec) qui signifie « ce qui fait obstacle » et conçoit trois caractères généraux au problème : « *D'abord le problème se rencontre dans la vie courante. Ensuite (...) il est ce qui est proposé en vue d'une démonstration (...). D'où le troisième caractère : le problème est une proposition qui porte sur un sujet qui soit indique une recherche possible soit permet de mettre en question une proposition énonçant sur un sujet quelque chose de déterminé.* » (Steenhuysse, 2014, p. 193)¹²⁴. Le problème philosophique porte sur quelque chose d'important, d'intéressant, car il engage la recherche. Ce professeur fait référence ensuite au philosophe Gilles Deleuze. Celui qui sait poser un problème, selon le philosophe, c'est donc celui qui sait justifier son marquage entre ce qui est important et ce qui ne l'est pas. Nous retrouvons cette idée dans les propos de Deleuze : « *Le problème de la pensée n'est pas lié à l'essence, mais à l'évaluation de ce qui a de l'importance et de ce qui n'en a pas, à la répartition du singulier et du régulier, du remarquable et de l'ordinaire.* » (2013, p. 245)¹²⁵. Philosopher c'est lever le voile sur l'important, c'est cerner ce qui relève de l'ordinaire par rapport au singulier. Deleuze veut nous dire aussi *a contrario* que celui qui ne philosophe pas, c'est justement celui qui confond important et in-important, ordinaire et singulier.

On peut citer aussi le numéro entier de la revue *Recherches en éducation* (n°6, janvier 2009) qui, consacré au thème « *La part du problème à l'école* » (Vincent (dir.), 2009a) propose des articles de professeur-e-s de philosophie qui, encore une fois, font appel au philosophe Gilles Deleuze pour

¹²⁴ Jean-Pierre Steenhuysse est professeur agrégé, et a été membre de l'équipe de recherche en didactique de la philosophie (INRP) de 1994 à 2004.

¹²⁵ Cette dernière citation nous conforte dans notre décision pédagogique d'évacuer auprès des élèves les questions d'essence : « *Qu'est-ce que la justice ?* », « *Qu'est-ce que l'amour ?* », etc. Elles n'aident pas à formuler l'important, elles ne nous font pas pénétrer un problème.

identifier ce qu'est enseigner la philosophie. Les articles font là aussi le lien entre problème et expérience de pensée (Gallo, 2009), évoquent la pédagogie du problème (Birck, 2009) et rapprochent problème et émancipation à l'école (Vincent, 2009b). On peut citer ce passage qui résume bien l'esprit de cet enseignement philosophique en terminale qui se veut un moment d'appropriation subjective d'un problème pour la construction de l'apprentissage du philosophe : « *Une autre image de la philosophie en résulte, ainsi qu'un rapport différent à la philosophie et aux textes philosophiques.* » (Vincent, 2009b, p. 77-78). Les réponses apportées à un problème dans un texte n'évacuent jamais un vrai problème philosophique. Le problème ne disparaît pas avec les réponses dans le cas de la philosophie. Le problème reste. Et c'est l'art de la philosophie de nous faire rencontrer des questions qui nous traversent longtemps.

Il nous semble donc important d'aiguiser l'œil/l'esprit des élèves pour qu'elles/ils acquièrent le réflexe intellectuel de questionner, en cernant ce qui fait problème. Rapporté à la pratique philosophique à l'école, cela signifie certes que l'enseignant-e posera des questions aux élèves propices à la réflexion (un certain type de questions, donc), mais cela impliquera aussi que les élèves soient mis en situation de poser des questions. L'enseignant-e est donc garant-e du questionnement durant la séance ; et garantir la philosophicité de l'entreprise avec de jeunes élèves c'est identifier/faire identifier et maintenir les enjeux philosophiques autour de la notion étudiée.

Nous pouvons noter au passage que cette mise en questionnement par l'élève va à l'encontre de pratiques traditionnelles (type « cours dialogué ») qui réservent au/à la seul-e professeur-e le pouvoir de la question, qui plus est, question qui appelle le plus souvent une réponse et non une réflexion. Or depuis maintenant vingt ans, les chercheurs en sciences de l'éducation (Rochex, 1998 ; Dubet, 1994) appellent à donner du sens à l'expérience scolaire en renversant justement la signification de ce qu'est questionner à l'école : c'est se questionner, c'est faire entrer de la subjectivité dans l'ordre objectif. Et c'est par ce questionnement que l'élève s'approprie des savoirs. Que ce soit les didacticien-ne-s de la philosophie, les chercheur-e-s en sciences de l'éducation ou certains philosophes (Deleuze, fortement), tous nous engageant donc à ménager des situations pédagogiques qui permettent l'émergence du problème, car c'est la seule garantie qu'il y ait pensée. Si nous ne percevons pas de problème, nous n'avons pas de raison de nous engager à penser. L'enseignant-e ne peut forcer un-e élève à penser, en revanche la rencontre avec un problème – que nous espérons, grâce à l'introduction de la lecture de textes philosophiques - force la pensée.

Concluons notre première partie. Souhaitant proposer une nouvelle voie pour la pratique philosophique à l'école élémentaire, nous nous sommes préalablement assurée que le cadre réglementaire des textes officiels de l'éducation nationale permettait cette pratique. Nous avons pu mettre en avant les liens qui existaient entre le programme d'enseignement moral et civique, paru au bulletin officiel de 2015 (MEN, 2015a), année durant laquelle nous avons commencé cette thèse¹²⁶, et le dispositif de discussion à visée philosophique, qui, même s'il présente des variantes selon les chercheurs-chercheuses ou les praticiens-iennes qui l'ont étudié ou utilisé, comporte des incontournables (la matrice didactique établie par Michel Tozzi). Ces liens nous sont apparus dans un premier temps très forts : le programme réclame des compétences que la discussion à visée philosophique permet de travailler, et cite même pour la première fois ce dispositif explicitement plusieurs fois (cf. chapitre 1). Mais dans un deuxième temps, force a été de constater que cette inscription ressemblait davantage à une instrumentalisation de la discussion à visée philosophique, si on entend que celle-ci serve avant tout un enseignement philosophique. On peut dire, après examen, que ce qui intéresse surtout l'éducation nationale, dans ce dispositif, ce sont les compétences sociales et civiques qu'il exerce du côté des élèves, ainsi que nous l'évoquions en introduction. La nouvelle dénomination instaurée dernièrement par Michel Tozzi « discussion à visée démocratique et philosophique » (DVDP) reflète cet intérêt particulier.

Sans nier les apports de la DVP, déjà montrés par la recherche, du côté du développement des compétences d'écoute, de respect de l'autre, d'ouverture d'esprit chez les élèves, nous cherchons plutôt à résoudre un autre problème, celui d'adosser à la pratique philosophique la culture philosophique. Il nous semble avoir montré que le temps était venu pour une pratique philosophique à l'école qui ne se tient plus à distance des philosophes, de leurs ouvrages et de leur réflexion. Celle-ci semble envisageable par la lecture de textes philosophiques issus de la philosophie jeunesse.

Cette démarche peut apparaître bien prétentieuse du côté du second degré (professeur-e-s de philosophie de terminale et acteurs-trices de l'éducation nationale, comme les inspecteurs-trices : IGEN ou IA-IPR), mais en réalité elle n'est que la simple conséquence d'une certaine logique contextuelle.

¹²⁶ Un nouveau programme d'enseignement moral et civique est apparu entre temps en juillet 2018 (MEN, 2018a) : il a gardé principalement ses finalités et ses démarches, mais le terme de « discussion à visée philosophique » a disparu au profit du terme plus large de « discussion réglée » qui n'interdit certes pas le contenu philosophique, mais qui ne le met pas non plus en avant spécifiquement. Quant aux fiches ressources sur éduscol – constituant les ressources officielles - concernant la DVP elles ont pour l'instant été retirées.

D'une part, pour le premier degré, on ne cesse de constater que les écarts culturels ne sont pas réduits par l'école et on ne cesse donc d'engager vivement les équipes enseignantes¹²⁷ à apporter ces éléments culturels qui seraient déterminants (Bourdieu, 1979), à tous les élèves. Tout élément de culture introduit à l'école participe au projet plus large de la démocratisation des savoirs. Toujours pour le premier degré, les enquêtes nationales et internationales ne cessent de mettre en avant les difficultés rencontrées par les élèves français à interpréter mais aussi à donner leur avis suite à la lecture de textes (PIRLS, PISA, CEDRE¹²⁸). Pour le second degré, nous comprenons que la lecture de textes philosophiques n'est pas si aisée, et même que l'engagement dans cet enseignement est parfois problématique, même si les élèves de terminale ont, elles/eux, l'âge légitime pour l'enseignement philosophique (cf. chapitre 7) ; et nous avons aussi pu constater que certain-e-s professeur-e-s de philosophie du second degré se montrent innovant-e-s pédagogiquement pour y remédier (cf. chapitre 2).

D'autre part, l'édition jeunesse nous offre petit à petit la possibilité de faire découvrir aux plus jeunes la culture philosophique.

Nous sommes donc dans un paradigme favorable, composé à la fois de besoins (liés aux enjeux décrits dans le paragraphe ci-dessus) et de ressources (l'offre éditoriale).

Par ailleurs, le second degré a déjà fait bouger les lignes, même si c'est encore à la marge : l'oral, l'échange collectif, voire le débat se sont déjà immiscés dans l'enseignement philosophique en terminale. Ainsi la frontière n'est-elle plus si franche : le premier degré peut commencer à travailler sur les philosophes avec les élèves, même si nous prévoyons que cela ne sera pas sans conditions (de dispositif) et exigences (du côté de l'enseignant-e : ses gestes professionnels et sa formation). Le texte narratif ne doit pas être le seul texte lu à l'école élémentaire. Il n'est d'ailleurs pas le type de texte qui motive le plus les élèves à donner leur avis (Dionne, 2015). Le texte philosophique nous apparaît bien plus porteur, en ce qu'il questionne le/la lecteur-trice sur la vie, sur le monde, sur l'être humain, directement. Peut-être faudra-t-il ainsi revoir l'assignation du terme de « pratique » au premier degré et celle du terme d'« enseignement » au second, deux assignations qui organisent une dichotomie (par exemple, celle qui oppose oral collectif ou communauté de recherche et présence de textes philosophiques) rendant impossible toute continuité dans les apprentissages, et donc ne permettant aucune réconciliation entre premier et second degrés. Or les

¹²⁷ Cf. le dossier de presse pour la campagne « *Ensemble pour un pays de lecteurs – Mobilisation en faveur du livre et de la lecture* » du 12 octobre 2017 déposé sur le site éducol (MEN, 2017).

¹²⁸ Nous retrouvons les résultats de ces évaluations respectivement dans : MEN & DEPP, 2017 ; MEN & DEPP, 2010 et 2016b ; MEN & DEPP, 2016a.

difficultés rencontrées en classe de terminale avec les élèves (non appétence pour la discipline, difficultés de compréhension dans la lecture philosophique, notamment) et celles des élèves de l'école élémentaire (dans la compréhension implicite des textes et la justification d'un point de vue) montrent qu'on aurait tout à gagner à commencer cet enseignement philosophique dès le plus jeune âge et à mélanger, de l'école au lycée, des moments de « pratique » et des moments d'« enseignement » quand il est question de philosophie.

Installer cette continuité ne sera pas seulement affaire d'innovations pédagogiques. Elle présuppose un changement dans les mentalités. Un autre regard sur les élèves, les enseignant-e-s du premier degré et les professeur-e-s de philosophie de terminale devra être adopté. Il faut certes d'abord concevoir l'élève de cycle 3 comme capable de recevoir – grâce à son enseignant-e et à un dispositif – une lecture philosophique. Mais il faut aussi se représenter l'enseignant-e de premier degré comme capable de s'approprier une culture philosophique à la hauteur de ce que réclame son enseignement (c'est-à-dire comme toutes les autres disciplines enseignées en élémentaire) et la/le professeur-e- de philosophie de terminale comme capable d'adopter des dispositifs pédagogiques autres que le cours transmissif traditionnel ou le cours dialogué. Peut-être que tout cela relève de révolutions culturelles, mais il nous semble que beaucoup d'éléments sont déjà présents pour construire ces nouveaux regards.

La didactique de la littérature propre à l'école primaire nous a montré la voie pour imaginer comment amener le texte philosophique auprès des plus jeunes (cf. chapitre 98). Les concepts de mise en réseau et de cahier de littérature sont tout à fait transposables pour la lecture de textes philosophiques à l'école. On parlera alors de choix de textes philosophiques réunis autour d'une même notion philosophique par l'enseignant-e, et de cahier de philosophie recueillant les pensées personnelles des élèves sur une question philosophique débattue collectivement. Ainsi peut-on reprendre en les aménageant des dispositifs venant de cette autre discipline qu'est la littérature. On peut profiter également de la nouvelle conception qu'elle a bâtie du jeune lecteur, y compris du jeune lecteur scolaire, depuis quelques dizaines d'années. Il faut favoriser les situations pédagogiques qui font appel à la réception du lecteur, et mettre de côté le monologue enseignant qui analyse devant l'élève le texte. Un texte ne doit pas, à l'école primaire, être analysé, décortiqué ; il doit surtout être compris dans son ensemble pour en tirer quelque chose sur le monde, la vie, l'être humain. La lecture est une expérience qui doit mener le jeune lecteur vers la réflexion et le questionnement. C'est dans ce cadre que nous avons pensé le rôle et le statut du texte philosophique à l'école élémentaire. Il contribue à construire une culture commune sans que l'enseignant-e ait à amener en classe des techniques d'explication de textes. Le but est la multiplication des lectures

philosophiques, leur fréquence donc, et la variété des philosophes rencontrés, de manière à ce que les élèves s'imprègnent de la culture philosophique. L'objectif n'est pas l'explication formelle. Nous souhaitons ainsi parler d'acculturation au monde philosophique grâce à la philosophie jeunesse.

Si l'« extension de la philosophie » à l'école élémentaire, ou si un travail de philosophie « en amont de la classe terminale », est pour nous envisageable, c'est par le biais d'une familiarisation avec les textes issus de l'histoire de la philosophie, adossée à la discussion à visée philosophique. Cette familiarisation ne doit pas être perçue comme un enseignement qui confondrait philosophie et culture générale. Tout l'art de l'enseignant-e réside dans le fait de mettre en scène cette culture philosophique dans des dispositifs pédagogiques la véhiculant. Le texte philosophique doit être un levier pour entrer en philosophie et donc ne pas représenter aux yeux de l'élève ou de l'enseignant-e une idée à repérer, et à adopter dans la foulée. Le texte ne doit pas faire autorité (de pensée). Encore une fois il est là pour questionner. Et l'enseignant-e est un-e passeur-euse, un intermédiaire entre les philosophes et les élèves.

Envisager la lecture de textes philosophiques à l'école conduit à se doter de textes ajustés pour les jeunes élèves, c'est-à-dire de textes réécrits pour la jeunesse à partir des textes authentiques de philosophes. Ces textes doivent être choisis (tous les textes de philosophes ne sont pas ajustables), raccourcis et préparés (contextualisés par exemple par l'enseignant-e avant lecture auprès des élèves et habilement questionnés après lecture). Ainsi le dispositif de Lipman comprenait la lecture de romans philosophiques et un moment de cueillette de questions, adjoints à la communauté de recherche philosophique (cf. chapitre 4). Mais ainsi que nous l'avons souligné (cf. chapitre 5), ces éléments ne sont pas repris dans les discussions à visée philosophique françaises. Certes Lipman – et nous en avons aussi établi les raisons contextuelles – se méfiait de la culture philosophique et avait donc conçu des romans sans référence explicite aux philosophes. Il nous a semblé que cette méfiance était à prendre en compte même si notre projet est de réinjecter dans la pratique les références explicites. Nous partageons en effet avec lui l'idée que la pratique philosophique dès le plus jeune âge doit avant tout servir la construction d'une pensée autonome. Ainsi le texte philosophique à l'école n'est pas là pour l'érudition mais pour servir à penser. C'est pourquoi, nous souhaitons ajouter à la matrice tripartite, constituée de la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation, de Michel Tozzi, pour définir l'acte de philosopher et donner ses attendus, un quatrième élément : la culture philosophique. On peut certes philosopher sans doute sans cette dernière, mais selon nous, dans une acceptation plus faible du mot « philosophie ». Il serait dommage que l'école se passe d'une culture philosophique initiale, cette culture devant toujours

être corrélée à la formulation de problèmes philosophiques. Ainsi pour nous la discussion à visée philosophique est-elle insuffisante pour atteindre son objectif d'apprentissage du philosophe quand on ne lui ajoute ni la lecture de textes philosophiques ni l'écriture individuelle.

Nous l'avons vu (cf. chapitre 9), certain-e-s chercheur-e-s et certain-e-s auteurs-trices d'ouvrages pédagogiques (Galichet, Lamarre, Pettier, Goubet, Chirouter) ont pointé cette absence d'introduction de la culture philosophique à l'école, mais toujours sous forme de question et de façon ponctuelle. L'enjeu de ces ouvrages, comme nous l'avons montré, était ailleurs. Il fallait convaincre de la pratique philosophique à l'école, de sa légitimité et de sa possibilité. Or pour cela justement, il a fallu, comme nous l'avons vu, écarter l'ambition d'introduire les philosophes dans cette pratique, et la définir autrement qu'avec elle. Il nous semble que nous sommes aujourd'hui dans un nouveau paradigme de l'avancée de la pratique philosophique à l'école. La profusion actuelle des ouvrages pédagogiques et de la philosophie jeunesse nous a permis de faire un état des lieux critique de ces deux types de publications. Nous avons mis en avant les ouvrages pédagogiques adressés aux professeur-e-s des écoles qui utilisaient très anecdotiquement la culture philosophique, soit au niveau de la préparation de l'enseignant-e, soit plus rarement au sein de la classe (cf. chapitre 10). Nous avons également répertorié tous les ouvrages de philosophie jeunesse correspondant au lectorat des 9-12 ans pour évaluer dans chaque collection ou titre le degré de culture philosophique véhiculé : en remarquant la présence ou non de références explicites faites aux philosophes et en mettant en regard certains textes jeunesse aux textes philosophiques authentiques (cf. chapitre 11). Cette observation nous a permis de constater que certains titres étaient hautement fidèles à la pensée des philosophes, et qu'ils avaient ainsi, grâce à l'art de leur auteur-trice, l'intérêt de transmettre convenablement la tradition de certains questionnements philosophiques. Ces titres nous ont permis de constater la connaissance fine du jeune lectorat qu'ont leurs auteurs-trices : connaissance des mots à employer, des syntaxes à privilégier pour être compris, mais aussi connaissances des centres d'intérêts et des questionnements propres à cet âge et surtout bonne identification des textes philosophiques issus de la tradition, se prêtant à une transposition pour la jeunesse. Nous espérons que cette analyse à la fois de la philosophie jeunesse et des ouvrages pédagogiques parus durant ces quinze années servira aux enseignant-e-s du premier degré, soucieux-ses que la philosophie soit présente dans leur pratique.

Deuxième partie : La pratique philosophique à l'école avec des textes
philosophiques : une présence à penser

En vue de répondre à notre problématique, la deuxième partie de notre travail va consister à expérimenter en classe une pratique philosophique au cycle 3 qui inclut la lecture de textes de philosophie jeunesse.

Chapitre 13 : Méthodologie de l'expérimentation

13-1 Problématique, objectifs, questionnements et hypothèses

Dans la continuité de ce que nous avons pu explorer en première partie de ce manuscrit concernant la pratique philosophique à l'école (des DVP ou débats philosophiques sans l'appel aux philosophes), et des réserves que nous avons pu rencontrer et analyser quant à la possibilité d'exposer les jeunes élèves à la culture philosophique, la recherche réalisée poursuivra deux grands objectifs.

Le premier (OB1) sera en réalité double : il s'agira de montrer que la lecture de textes philosophiques adaptés, dès l'école élémentaire, dans le cadre de la mise en œuvre de discussions à visée philosophique, constitue un atout, tant pour la conduite de la DVP elle-même (OB1-1), qu'en termes de développement de l'esprit critique des élèves (OB1-2).

Pour atteindre ce premier « double » objectif, nous devons considérer une série de questionnements pour lesquels nous proposons, en nous appuyant sur nos lectures et notre expérience personnelle de pratique philosophique à l'école élémentaire, des réponses provisoires constituant nos hypothèses. Ces hypothèses guideront notre recueil et notre traitement de données.

Avant tout questionnement et toute formulation d'hypothèses, précisons que nous partons d'un postulat, consolidé au fil de nos quinze années d'expérience professionnelle (connaissance des élèves) et de pratique philosophique (connaissance de ce dont sont capables les élèves dans le champ philosophique en particulier) concernant la relation des élèves aux textes philosophiques :

- **POSTULAT : les élèves d'école élémentaire sont réceptifs à la lecture de textes philosophiques.**

Nous entendons par « réceptifs » le fait que les élèves sont capables d'entrer dans ce type de texte spécifique, qu'ils y sont sensibles, que ces textes les intéressent, et surtout qu'ils sont aptes à les comprendre et à en reformuler les idées-forces (ce qui est un indicateur classique de

compréhension). Indiquons aussi que nous entendons par « texte philosophique », non les textes originaux des philosophes, mais des textes issus d'ouvrages de « philosophie jeunesse » (cf. chapitre 11) qui transposent la culture philosophique classique, en les réécrivant pour la jeunesse. Ces textes adoptent le type narratif pour mettre en scène une partie de l'œuvre philosophique d'un philosophe. Grâce à ces supports adaptés, les élèves s'intéressent aux personnages et à l'histoire racontée, comme pour tout texte narratif accessible à leur âge. Ces textes leur permettent ainsi un accès à la culture philosophique. Nous nous référerons régulièrement à ce postulat afin d'en fournir différentes illustrations, au fil de l'exposé de nos résultats.

Ce postulat énoncé, nous pouvons maintenant aborder les questions à l'origine de notre premier objectif. Une première série de questionnements renvoie à l'apport des textes philosophiques pour la pratique de la DVP elle-même. L'ajout de la mobilisation d'une autre compétence, à savoir la lecture critique d'un texte philosophique, au dispositif de DVP ne dénature-t-il pas celui-ci ? L'élève est-il toujours amené à problématiser, conceptualiser et argumenter, quand il commence par écouter une lecture philosophique ? On peut se poser la question, dans la mesure où la présence d'idées contenues dans les textes pourrait en effet rendre superficielle la réflexion collective : il n'y aurait plus qu'à les répéter ensuite lors du débat. Comme l'exprime notre première hypothèse ci-dessous, nous pensons, au contraire, non seulement que cette lecture n'aura pas cet effet, mais bien plus encore qu'elle favorisera l'apprentissage du philosophe en lui offrant un support stimulant et guidant pour introduire et accompagner la DVP. Ce faisant elle enrichira pour nous la matrice didactique définie par Michel Tozzi pour l'apprentissage du philosophe (constituée par la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation).

- HYPOTHESE N°1 (H1) : la lecture de textes philosophiques offre **un appui méthodologique solide** à la conduite des discussions à visée philosophique, en lui assurant son caractère philosophique.

Notre deuxième série de questionnements concerne l'atteinte de l'objectif traditionnellement donné aux séances de DVP, soit par leurs initiateurs, soit par les textes de l'éducation nationale (cf. chapitres 1, 4 et 5) : le développement de l'esprit critique. Comment assurer ce développement dans le cadre de la pratique philosophique ? La lecture de textes philosophiques, qui rendent accessibles aux jeunes élèves différentes manières de penser telle ou telle notion réflexive, ne pourrait-elle pas y contribuer ? Le propre d'un texte philosophique étant de présenter une manière de se questionner et une manière de répondre à ce questionnement, l'usage d'un tel texte nous apparaît comme un atout pour s'éloigner plus aisément en classe des préjugés. Cette lecture inciterait en effet les élèves

à envisager d'emblée sous différents aspects une même notion, une même question, et à produire des idées pour penser la notion ou le problème en question. Et l'on sait que plus les élèves créent des idées pour réfléchir sur une notion philosophique, plus ils affinent leur pensée et accèdent à la construction d'une réflexion nuancée et complexe, emblématique de l'esprit critique. Ainsi poserons-nous comme seconde hypothèse :

- HYPOTHESE N°2 (H2) : un dispositif liant lecture de textes philosophiques et discussions à visée philosophique favorise davantage le **développement de l'esprit critique des élèves** qu'un dispositif occultant cette lecture des DVP.

Soulignons, dans cette hypothèse, l'association faite entre la lecture de textes philosophiques et la discussion à visée philosophique. Si, selon nous, ces textes ne sont pas un support comme un autre dans le cadre de la DVP, nous considérons aussi que leur lecture seule n'amènerait pas les élèves vers davantage d'esprit critique. C'est l'accompagnement de l'enseignant-e autour de ces textes qui permettra son efficacité. Cette pratique implique donc un certain nombre de gestes professionnels qu'il reste à identifier.

Ce sera là notre second objectif (OB2) : repérer les gestes professionnels accompagnant un dispositif de DVP comprenant un moment de lecture de textes philosophiques et permettant de favoriser l'apprentissage du philosophe.

Si les données recueillies lors de notre recherche nous permettent d'atteindre nos objectifs, cela nous conduira à poser que l'introduction de la culture philosophique par le biais de la philosophie jeunesse dans l'apprentissage du philosophe est non seulement possible mais surtout nécessaire. Ainsi la matrice didactique de l'apprentissage du philosophe, définie par Michel Tozzi, serait à compléter par ce quatrième élément qu'est l'acculturation au monde philosophique, acculturation qui est au cœur de notre thèse.

Il convient à présent de présenter en détail l'échantillon et le dispositif d'expérimentation mis en place afin de recueillir les données permettant d'atteindre nos objectifs.

13-2 Population visée et échantillon observé

13-2-1 Population visée

Notre expérimentation a été construite au cycle 3 de l'école élémentaire. Nous avons en effet écarté le cycle 2 pour deux raisons principales. La première est qu'il nous semblait qu'il fallait d'abord montrer la possibilité de l'acculturation au monde philosophique avec les élèves les plus grands de l'école élémentaire, compte tenu des critiques avancées par certain-e-s professionnel-le-s de l'éducation nationale sur l'immatunité supposée des élèves à entrer dans cette culture, avant l'âge de la classe terminale, (cf. chapitre 2). La seconde est que les supports existants en philosophie jeunesse, pour les élèves correspondant à l'âge du cycle 3, nous paraissaient bien plus pertinents pour une telle pratique que ceux correspondant à l'âge du cycle 2, dans la mesure où ceux-ci étaient davantage fidèles à l'œuvre des philosophes (cf. chapitre 11).

Pour notre expérimentation, que nous envisagions sur deux années consécutives – pour que les élèves mais aussi l'enseignante aient le temps de découvrir puis de consolider des compétences -, nous avons besoin de deux classes de CM1 d'une même école, que nous suivrions en CM2 l'année suivante¹²⁹. Puisque nous souhaitons estimer l'intérêt d'un dispositif en particulier (celui qui proposerait à la fois la lecture de textes philosophiques et la DVP), nous avons besoin d'au moins deux classes : une classe qui en bénéficierait (la classe expérimentale) et une autre qui servirait de classe témoin (qui participerait, au même rythme, à des DVP sur les mêmes thèmes, mais sans supports de textes de philosophes).

13-2-2 Échantillon observé

Pour trouver deux enseignant-e-s intéressé-e-s par notre expérimentation, nous avons fait appel, à la fin de l'année scolaire 2015/2016, à des conseillers/ères pédagogiques de circonscription. Nous leur avons demandé d'identifier deux enseignant-e-s : l'un-e qui devait faire lui/elle-même les séances en classe et l'autre qui devait nous laisser sa classe pour que nous puissions y expérimenter notre dispositif. Une conseillère pédagogique travaillant sur une circonscription plutôt favorisée¹³⁰

¹²⁹ Nous avons souhaité suivre les élèves sur deux ans avec le même dispositif expérimental, mais par le jeu de la structure de l'école et des nouvelles formations des classes d'une année sur l'autre, nous avons pu en réalité en suivre seulement 10. Les élèves de CM1 se sont donc retrouvés répartis l'année suivante sur l'ensemble des classes de CM2 de l'école (au nombre de trois). Ni la structure de la classe expérimentale ni celle de la classe témoin n'ont pu être conservées.

¹³⁰ Cette circonscription ne compte par exemple pas d'éducation prioritaire. Nous avons été conseillère pédagogique dans cette circonscription entre 2009 et 2011 et nous savons que l'école dans laquelle

de la région parisienne, dans les Hauts-de-Seine, a pu mobiliser deux enseignantes en juin 2016, sachant que ce sont finalement les trois enseignantes disposant d'élèves de CM1 dans l'école en question qui ont souhaité s'engager. Nous avons pu ainsi bénéficier de deux classes témoins durant ces deux années, la troisième enseignante ayant accepté de nous confier sa classe pour constituer la classe expérimentale. Toutefois, si nous avons bien récolté les données des trois classes chaque année, nous avons choisi, pour notre analyse, de ne nous intéresser qu'à une seule classe témoin : celle qui avait à la fois l'avantage de présenter les données d'une classe de CM2 complète lors de la deuxième année d'expérimentation (la seconde classe témoin étant à nouveau un CM1/CM2 en 2017/2018) et de fournir plus de données (l'enseignante de cette classe ayant, seule, accepté de pratiquer elle-même notre dispositif avec textes philosophiques pour une séance en fin d'expérimentation). La composition des classes expérimentale et témoin pour les deux années est présentée dans le tableau 10 ci-dessous.

Tableau 10 : Effectifs des classes expérimentale et témoin en 2016/2017, puis en 2017/2018

Première année d'expérimentation : 2016/2017	
Classe expérimentale (Exp)	Classe témoin (T)
Enseignante de la classe nommée « E1 »	Enseignante de la classe nommée « E2 »
Pratique philosophique : intervenante (Laurence Breton) nommée « I »	Pratique philosophique : E2, l'enseignante de la classe
CM1Exp	CM1 / CM2T
29 élèves de CM1	10 élèves de CM1 et 15 élèves de CM2 soit 25 élèves au total
Deuxième année d'expérimentation : 2017/2018	
Classe expérimentale	Classe témoin
Enseignante de la classe nommée « E3 »	Enseignante de la classe : E2
Pratique philosophique : intervenante (Laurence Breton) nommée « I »	Pratique philosophique : E2, l'enseignante de la classe
CM2Exp	CM2T
29 élèves	29 élèves
29 élèves ayant déjà pratiqué la DVP durant une année	28 élèves ayant déjà pratiqué la DVP durant une année ¹³¹
dont 10 élèves viennent de la classe expérimentale de CM1 ¹³²	dont 9 élèves viennent de la classe expérimentale de CM1 ¹³³

l'expérimentation a eu lieu est considérée comme favorisée. Par ailleurs, pour confirmer plus précisément le qualificatif de « favorisé », nous pouvons citer quelques professions des parents de la classe de CM2 de 2017/2018 : « cadre de banque, cadre financier, commercial, ingénieur, directeur informatique, designer, artiste-peintre, directrice dans l'événementiel, directeur communication, contrôleur financier, manager, directeur des ventes, directeur commercial » (d'après les fiches de renseignements complétées en début d'année scolaire par les parents).

¹³¹ Il faut compter une nouvelle élève dans cette classe de CM2.

¹³² Les 19 autres élèves viennent du CM1 de la classe témoin dont nous n'avons pas ici retranscrit et analysé les données. Ils ont néanmoins disposé en CM1 d'une pratique philosophique pendant une année.

¹³³ Les 19 autres élèves viennent soit de la classe témoin CM1/CM2 (pour 10 d'entre elles/eux), soit du CM1 ayant participé à l'expérimentation (pour 9 d'entre elles/eux) mais dont nous n'avons pas ici retranscrit et analysé les données. Ces 19 élèves ont disposé d'une pratique philosophique pendant une année.

La première année (2016/2017), 29 élèves de CM1 ont constitué la classe expérimentale, pratiquant une DVP en prenant appui sur des textes philosophiques, tout le long de l'année. Dix élèves de CM1 et 15 élèves de CM2, soit 25 élèves au total ont formé, par ailleurs, notre classe témoin. Ces derniers pratiquaient la discussion philosophique au même rythme que la classe expérimentale, mais sans l'appui de textes philosophiques.

La deuxième année (2017/2018), la classe expérimentale de CM2 comportait 29 élèves dont 10 provenaient de la classe expérimentale de CM1 (et 19 autres de la classe témoin de CM1 non étudiée). La classe témoin de CM2 comptait, elle, des anciens CM1 provenant des trois autres classes : 9 provenaient de la classe expérimentale de CM1, 10 provenaient de la classe témoin de CM1/CM2 et avaient la même enseignante (appelée ici « E2 »), enfin 9 autres provenaient de la classe témoin de CM1 non étudiée. La deuxième année, les classes expérimentale et témoin présentent donc un profil identique, puisque comportant la même proportion d'élèves ayant disposé pendant un an d'une pratique philosophique avec textes philosophiques.

Précisons dès à présent que notre étude n'a pas essayé de différencier en 2017/2018 (soit la seconde année d'expérimentation), pour le traitement des données, les différents profils d'élèves suivant leur classe d'appartenance en 2016/2017, soit : ceux provenant de la classe de CM1 expérimentale, d'une part, et ceux provenant de la classe témoin de CM1/CM2, d'autre part. Nous avons pu évoquer cette différenciation dans l'analyse quand cela a pu apparaître pertinent, mais nous n'avons pas pu systématiser le propos dans la mesure où la classe de double niveau de CM1/CM2 en 2017/2018 (deuxième année d'expérimentation), comme souvent dans les écoles, a accueilli dans sa composition les élèves de la classe expérimentale de CM1 les plus autonomes.

Par ailleurs, les élèves que nous avons pu suivre deux ans ont été peu nombreux : ils n'étaient que 10, et ne reflétaient pas à eux seuls l'ensemble de la classe que nous avons pu avoir l'année précédente¹³⁴. Il n'était donc pas envisageable de comparer en 2017/2018, au sein de la classe expérimentale de CM2, les deux profils d'élèves : ceux qui avaient déjà participé au dispositif expérimental (discussion à visée philosophique avec lecture de textes philosophiques) en CM1 et ceux qui n'en avaient pas bénéficié en CM1, car scolarisés dans la classe témoin (discussion à visée philosophique « simple », sans textes de philosophes).

¹³⁴ En effet, puisque les élèves autonomes et de très bon niveau de cette classe de CM1 ont été orientés dans la classe à double niveau de CM1/CM2 l'année suivante.

13-2-2-1 Les enseignantes et l'intervenante

Nous devons préciser que ni l'enseignante des classes témoins (E2) ni les enseignantes des classes expérimentales (E1 et E3) – bien qu'ayant une vingtaine d'année d'expérience environ chacune - n'avait introduit dans leur classe une pratique de type philosophique ou même la pratique du débat réglé, depuis qu'elles enseignaient. Elles déclaraient bien échanger parfois collectivement avec leurs élèves sur des thèmes à « coloration philosophique », mais rien n'était formalisé : ni à l'emploi du temps, ni dans leur préparation. C'est ainsi que les enseignantes se sont engagées dans notre expérimentation en vue de rendre concret le nouveau programme d'enseignement moral et civique qui venait de paraître (MEN, 2015a) et incitait à cette pratique.

L'intervenante¹³⁵ (I) au contraire disposait d'une expérience de quinze ans (cinq ans en classe, dix ans hors cadre scolaire) de pratique philosophique avec les enfants (de 6 à 12 ans). Nous envisageons que cette différence d'expérience ait un impact possible sur notre recherche, nous ne manquerons donc pas de reconsidérer ce point lors de la discussion des résultats.

13-2-2-2 Les élèves

Le profil des deux classes (témoin et expérimentale) est différent. La classe de CM1/CM2T, comme indiqué précédemment (cf. 13-2-2), comporte des élèves de CM1 et de CM2 tous de bon niveau et dits « autonomes » par les enseignantes, comme indiqué dans le tableau 11 ci-dessous répertoriant le niveau des élèves dans chaque classe.

Tableau 11: Niveau des élèves lors de la première année d'expérimentation (données déclaratives des enseignantes en début d'année scolaire – octobre 2016)

	Enseignante	Niveau 1 <i>Nombre d'élèves en difficulté</i>	Niveau 2 <i>Nombre d'élèves de niveau intermédiaire</i>	Niveau 3 <i>Nombre de très bons élèves</i>
Classe CM1Exp 29 élèves	E1	1	12	16
Classe CM1/CM2T 25 élèves	E2	0	0	25
Total 54 élèves		1	12	41

¹³⁵ Pour faciliter l'analyse distanciée, nous avons préféré parler de « l'intervenante », plutôt que de dire « je » ou « nous ».

Ainsi 54 élèves suivent en 2016/2017 l'expérimentation et la majorité d'entre eux sont déclarés très bons élèves (niveau 3), soit 41 d'entre eux.

Le tableau 12 suivant concerne les deux classes de la deuxième année d'expérimentation.

Tableau 12: Niveau des élèves lors de la deuxième année d'expérimentation (données déclaratives des enseignantes en début d'année scolaire – octobre 2017)

	Enseignante	Niveau 1 <i>Nombre d'élèves en difficulté</i>	Niveau 2 <i>Nombre d'élèves de niveau intermédiaire</i>	Niveau 3 <i>Nombre de très bons élèves</i>
Classe CM2Exp 29 élèves	E3	4	12	13
Classe CM2T 29 élèves	E2	2	9	18
Total 58 élèves		6	21	31

En CM2, 58 élèves suivent en 2017/2018 l'expérimentation. Même si les distributions de profils ont changé (un peu plus d'élèves dits en difficulté et plus d'élèves de niveau 2), la majorité des élèves sont encore considérés comme de très bons élèves (soit 31 élèves sur 58), et notamment dans la classe témoin, soit 18/29 contre 13/29 dans la classe expérimentale.

Rappelons que ces attributions ne sont que le fait d'un sentiment général donné par les enseignantes sans réelle évaluation formalisée à l'appui, et cela en début d'année scolaire à chaque fois. Leur sentiment a donc pu changer au cours de l'année en fonction d'évaluations plus nombreuses et précises. Nous n'essayerons pas d'établir de corrélation au cours de notre recherche entre le profil des élèves et leurs aptitudes à philosopher, mais il nous arrivera de nous référer à ces profils de « niveau scolaire » pour mettre en avant certains points d'analyse.

Notons qu'aussi bien lors de la première année que lors de la seconde, la classe témoin présentait toujours une proportion d'élèves considérés comme très bons supérieure à celle de la classe expérimentale. La première année, la classe témoin ne comptait que de très bons élèves (classe de double niveau) et des élèves plus âgés (CM2). La deuxième année, la classe expérimentale a « perdu » ses élèves les plus performants puisqu'étant partis dans la formation d'une troisième classe (un autre double niveau). Ce fait ne résulte pas de notre choix, mais nous pouvons d'ores-et-déjà relever que les élèves de la classe expérimentale, qui vont donc être exposés à la culture philosophique, ne sont pas les plus performants scolairement, comparés à ceux de la classe témoin, (qui sont donc eux légèrement avantagés de ce point de vue), chacune des deux années de

l'expérimentation. Or cela est intéressant pour nous, toute proportion gardée, puisque nous souhaitons montrer que la culture philosophique n'est pas réservée à une élite et qu'elle peut profiter à tous et toutes. Ainsi si au final les élèves de la classe expérimentale s'avéraient plus performants lors des DVP que celles/ceux de la classe témoin, cela constituerait un élément venant étayer cette position. Nous reviendrons sur ce point lors de la discussion de nos résultats.

13-3 Présentation du dispositif d'expérimentation

13-3-1 Procédure suivie

13-3-1-1 Un calendrier aux séances régulières

Pour que les élèves disposent d'un entraînement régulier dans les deux classes, nous avons organisé une séance de pratique philosophique toutes les deux semaines durant ces deux années d'expérimentation de septembre 2016 à juin 2018¹³⁶, comme exposé dans le tableau 13 (page ci-après).

¹³⁶ Un calendrier plus détaillé de l'expérimentation a été placé en annexe (cf. Annexe 13).

Tableau 13 - Calendrier des séances de pratique philosophique dans les classes expérimentale et témoin en 2016/2017 et 2017/2018

Dates	Numéros des séances	Thèmes des séances
2016 / 2017		
12 septembre 2016	Séance préalable	Présentation du projet aux élèves : description de la démarche de travail (DVP, règles du débat et cahier de philo) et premier essai de définition du mot « philosophie ».
26 septembre 2016	Séance 1	l'amitié
10 octobre 2016	Séance 2	le courage
21 novembre 2016	Séance 3	grandir (pour la classe témoin) la philosophie (pour la classe expérimentale) ¹³⁷
28 novembre 2016	Séance 4	la différence
12 décembre 2016	Séance 5	l'école
16 janvier 2017	Séance 6	l'identité
30 janvier 2017	Séance 7	le beau
27 février 2017	Séance 8	l'argent
13 mars 2017	Séance 9	le bonheur
20 mars 2017	Séance 10	la philosophie (pour la classe témoin) les préjugés (pour la classe expérimentale)
24 avril 2017	Séance 11	l'apparence
15 mai 2017	Séance 12	l'égalité
29 mai 2017	Séance 13	l'homme et l'animal
12 juin 2017	Séance 14	la liberté (pour la classe expérimentale) ¹³⁸
23 juin 2017	Séance 15	La vie et l'œuvre philosophique de Simone de Beauvoir (pour la classe expérimentale)
2017/2018		
11 septembre 2017	Séance 1	l'amitié
25 septembre 2017	Séance 2	le bien et le mal
9 octobre 2017	Séance 3	le travail
13 novembre 2017	Séance 4	la tolérance
27 novembre 2017	Séance 5	le racisme
18 décembre 2017	Séance 6	les émotions
15 janvier 2018	Séance 7	la violence
29 janvier 2018	Séance 8	la vie
12 février 2018	Séance 9	la mort
12 mars 2018	Séance 10	la liberté
26 mars 2018	Séance 11	la vérité
4 juin 2018	Séance 12	l'amour

¹³⁷ Les thèmes traités dans les classes n'ont pas été les mêmes pour les séances n°3, 10 et 15 car il avait été décidé pour la première année (l'idée n'a pas été reconduite lors de la deuxième) de tester de temps en temps dans la classe expérimentale des manières d'introduire la culture philosophique dans la classe. Pour la séance n°3, la classe a travaillé par groupe sur la lecture de huit textes philosophiques du même philosophe (un texte par groupe). Ces textes mettaient en avant divers aspects de la méthode socratique pour philosopher, c'est pourquoi nous l'avons intitulée « la philosophie selon Socrate ». Pour la séance n°10, la classe a travaillé comme pour les autres séances de l'année, à partir de la lecture faite par l'intervenante de deux textes philosophiques issus du même philosophe, Descartes, et d'un autre issu à nouveau de la philosophie de Socrate. Enfin lors de la séance n°15, les élèves ont travaillé par groupe à partir d'un ouvrage documentaire retraçant la vie et l'œuvre philosophique de Simone de Beauvoir. Les références des textes utilisés sont précisées dans l'Annexe 17. Nous avons fait le choix finalement de ne pas prendre le temps dans cette recherche de comparer ces différentes manières de procéder, afin de rester au plus proche de notre problématique. Nous avons privilégié lors de l'année suivante la lecture faite par l'intervenante de deux ou trois textes philosophiques par séance.

¹³⁸ La classe témoin n'a pas pu bénéficier de cette séance, car elle était, en cette période-ci, partie en classe de découverte, et la séance n'a pas pu être rattrapée.

Les élèves de la classe expérimentale ont donc bénéficié de 15 séances la première année (2016/2017) et de 12 l'année suivante (2017/2018). Les élèves de la classe témoin ont, eux, bénéficié de 13 séances en 2016/2017 et de 12 en 2017/2018. Cette légère diminution du nombre de séances entre les deux années tient au fait que, même si les enseignantes des classes témoin ont toujours dispensé les séances comme prévu, elles nous ont souvent dit que le rythme de ces séances était parfois difficile à tenir en fonction des moments de l'année et des autres projets qu'elles menaient. Nous avons donc tenu compte à la fois de leur réalité et des exigences minimum à suivre en termes de fréquence des séances pour que les élèves puissent à notre sens développer des compétences propres au philosopher.

13-3-1-2 Un principe organisateur : une séance / un thème

Comme cela apparaît dans le tableau 13 ci-dessus, chaque séance se voyait attribuer un thème différent qui correspondait à chaque fois à une notion philosophique choisie collectivement entre les trois enseignantes. Au début de l'expérimentation, elles demandaient à ce que nous leur propositions des thèmes. Nous leur avons donc fourni une liste proche des notions du programme de Terminale (cf. liste des thèmes en Annexe 14). Leur choix se portait presque toujours sur les notions qui touchaient la philosophie morale et politique (comme l'amitié, l'argent, le courage, les apparences) et certains thèmes n'étaient jamais choisis : la mort, l'amour, par exemple. C'est pourquoi la seconde année, nous leur avons demandé d'envisager ces notions. Elles ont finalement relevé le défi. Elles nous ont aussi proposé des thèmes que nous leur avons parfois demandé de reconsidérer, comme le harcèlement ou le handicap. Il nous semblait en effet que ces notions seraient difficilement problématisées par les élèves et par les enseignantes elles-mêmes, car portant dans le milieu scolaire un message d'abord éducatif, c'est-à-dire visant en premier lieu à porter l'idée de l'acceptation et du respect de l'autre.

13-3-2 Le protocole expérimental

Notre expérimentation a respecté les textes officiels de l'éducation nationale puisqu'en 2015 la discussion à visée philosophique a été citée dans les exemples de pratiques à privilégier pour l'enseignement moral et civique¹³⁹, à la fois pour le cycle 2 (CP-CE1-CE2) et le cycle 3 (CM1-

¹³⁹ Rappelons que nous trouvons dans le programme de l'éducation nationale, qui faisait loi au début de notre expérimentation, les termes de « discussion à visée philosophique » pour le cycle 3 (MEN, 2015a, p. 166 et 167). Depuis, à la fin de notre expérimentation en classe, le programme a été modifié et évoque aujourd'hui la « discussion réglée » dont fait partie implicitement la discussion à visée philosophique (MEN, 2018a). Notre recherche s'inscrit donc toujours dans le cadre réglementaire du programme d'enseignement moral et civique.

CM2-6^{ème}). Ainsi, elle n'entraînait pas un travail « en plus », ou superficiel, pour l'enseignante comme pour les élèves.

Le protocole a été le suivant : les deux classes ont bénéficié quasiment du même nombre de séances, sur les mêmes thèmes philosophiques et au même moment, mais elles n'ont pas suivi le même dispositif.

Nous sommes intervenue dans la classe CM1Exp en 2016/2017 et dans la classe de CM2Exp en 2017/2018, suivant un dispositif de séance qui incluait à la fois la lecture de textes philosophiques, l'organisation d'une discussion à visée philosophique et la production d'écrit individuelle dans un cahier de philosophie. Dans les classes témoins CM1/CM2T en 2016/2017 puis CM2T en 2017/2018, l'enseignante ne passait pas par la lecture de textes philosophiques et organisait simplement une discussion à visée philosophique suivie cependant d'une production d'écrit individuelle dans un cahier de philosophie¹⁴⁰. Nous avons en effet demandé à l'enseignante d'organiser cet écrit pour que la principale variation entre les classes tienne à l'introduction des textes philosophiques.

13-3-2-1 Le déroulé d'une séance type dans la classe expérimentale

Le schéma organisationnel des séances (d'une durée d'1h10) de la classe expérimentale en CM1 et CM2 comportait à chaque fois trois étapes principales (lecture-problématisation ; discussion à visée philosophique ; production d'écrit) qui avaient lieu dans une autre salle que la salle de classe.

La particularité de la classe expérimentale était qu'au début de chaque séance, la notion philosophique en jeu était questionnée : d'abord sans aucun support, puis à l'aune de la lecture de textes philosophiques, issus de la philosophie jeunesse que nous avons identifiée au chapitre 11 de notre manuscrit. Du point de vue du déroulé, c'est donc essentiellement cette première étape qui distingue la classe expérimentale de la classe témoin.

¹⁴⁰ Ajoutons que notre protocole de recherche ne peut s'assimiler à une recherche-action, dans la mesure où l'enseignante de la classe témoin n'a pas été accompagnée. Elle n'a pas disposé de moments de formation que nous lui aurions dispensée puisque sa classe devait tenir le rôle de classe témoin chaque année. Néanmoins cette enseignante ainsi que l'autre enseignante de CM1 de l'école en 2016/2017 (qui a été aussi la troisième enseignante de CM2 de l'école l'année suivante) ont travaillé ensemble : elles choisissaient les thèmes de façon concertée, et préparaient également les séances ensemble.

La **première étape** dénommée par nous « **lecture-problématisation** » consiste en un échange oral collectif de 30 minutes qui comporte quatre sous-étapes :

- 1) Après annonce du thème de la séance, l'intervenante recueille les premières questions philosophiques des élèves à son sujet en les notant au tableau. Cette étape dure 5 minutes.

Le rôle de l'intervenante est d'aider les élèves, si besoin, à une formulation claire et générale de leurs questions.

La tâche des élèves est de partir d'une notion philosophique pour poser les questions qui s'y rapporteraient selon elles/eux.¹⁴¹

- 2) Suit ensuite un moment de lecture de deux ou trois textes issus de la philosophie jeunesse, choisis préalablement pour être tous en lien avec la notion de la séance. Après leur lecture à voix haute faite par l'intervenante, il s'agit très rapidement de faire en sorte que ces textes soient compris par tous et toutes, pour ensuite identifier ce que nous dit chaque texte sur la notion en jeu. Les élèves sont assis « en regroupement » face à l'intervenante (comme dans beaucoup de dispositifs de lecture offerte). Cette étape dure 15 minutes.

Le rôle de l'intervenante est donc de lire les textes aux élèves, de les questionner sur le message global de ceux-ci puis de les guider, toujours par le questionnement, vers la mise en lien du message des textes avec la notion philosophique de la séance, voire des textes entre eux.

La tâche des élèves consiste alors en l'écoute active des textes (guidée par la consigne générale redonnée à chaque séance : « Que nous dit ce texte sur la notion d'aujourd'hui ? »), la reformulation du message de chaque texte, la mise en lien des textes entre eux et avec la notion en jeu.

- 3) Après cette lecture, l'intervenante propose à nouveau aux élèves comme lors de la première sous-étape (mêmes rôles, mêmes tâches) de noter les nouvelles questions philosophiques des élèves au tableau, toujours en lien avec la notion de la séance. Des rapprochements possibles sont faits entre les questions et les textes lus soit par l'intervenante soit à l'initiative des élèves. Cette étape dure 5 minutes.

- 4) A partir des questions notées au tableau, l'intervenante organise un vote. Chaque élève vote pour la question qui fera l'objet ensuite de la discussion à visée philosophique. Cette étape dure 5 minutes.

¹⁴¹ Nous décrivons ici le rôle de l'intervenante (qui serait celui de l'enseignante) et la tâche des élèves car c'est ainsi que les enseignant-e-s se représentent ce qui figure sous telle ou telle activité scolaire. En formation initiale, comme en formation continue, ce sont ainsi les deux éléments que l'on demande aux enseignant-e-s de formaliser par écrit quand il s'agit de préparer précisément une séance de classe.

Le rôle de l'intervenante est d'être la garante du vote.

Les élèves ont elles/eux pour tâche de choisir soit la question sur laquelle elles/ils auront le plus à s'exprimer, soit celle sur laquelle elles/ils aimeraient vivement entendre leurs pairs tant ils/elles aimeraient avoir quelques réponses, ou du moins des réponses autres que les leurs.

La **deuxième étape** consiste précisément en l'organisation de la **discussion à visée philosophique**. Elle comporte aussi quatre sous-étapes et dure 20 minutes :

- 1) Un rappel rapide des règles propres à la discussion et l'attribution de rôles sont réalisés par l'intervenante. Deux rôles ont été définis au préalable¹⁴² : celui de secrétaire-synthétisatrice qui prend des notes (idées principales) tout au long de la discussion pour ensuite nous les lire en fin de DVP, et celui de distributeur-trice de parole qui nomme à chaque fois celui ou celle qui peut prendre la parole. Tous les autres élèves sont des « discutant-e-s ».
- 2) La discussion à visée philosophique est menée par l'intervenante afin que les opérations intellectuelles que sont la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation soient présentes lors de cet échange oral collectif. La DVP part toujours de la question philosophique choisie par vote par les élèves. Les élèves sont assis sur des chaises disposées en cercle afin que tous et toutes se voient et s'entendent.

Le rôle de l'intervenante est donc de poser la question philosophique choisie par les élèves à l'ensemble du groupe, puis de poser des questions philosophiques participant à la problématique initiale ou recouvrant une partie de la problématique inhérente à la notion. L'intervenante reformule aussi certaines idées d'élèves pour leur donner une forme plus claire, ou plus générale. Elle fait des synthèses intermédiaires, apporte le nom d'un concept ou d'une distinction conceptuelle s'il en est question implicitement dans le propos d'un-e élève. Elle réclame des arguments pour soutenir les idées émises. Elle énonce des contre-arguments sous la forme de possibilités en vue de re-questionner la notion en jeu. Elle valorise les concepts amenés à l'initiative de tel ou telle élève. Elle a, de temps en temps, un discours méta-réflexif sur ce que les élèves sont en train de faire (« *tu as donné un argument* », « *cette idée a déjà été donnée, veux-tu apporter un autre exemple ?* », « *tu poses une nouvelle question* », « *tu apportes un concept important pour réfléchir sur la notion* », etc.). Le rôle de l'intervenante est donc très fort puisqu'elle a pour mission de tenir des exigences

¹⁴² Lors de la première séance de l'année, les élèves ont défini les règles qu'ils estimaient devoir suivre pour pouvoir discuter tous ensemble. Elles ont fait l'objet d'un affichage. Au cours de l'année, cet affichage a été modifié au gré des règles qu'il a fallu ajouter ou faire disparaître.

propres au philosophe. Toutefois elle reste en retrait quant au contenu produit par les élèves : elle n'apporte aucun jugement de valeur sur ce qui est dit.

Les tâches des élèves sont multiples ici : élaborer des idées pour répondre à la question philosophique choisie (argumentation), entrevoir lors de ce moment de réflexion collective l'émergence d'un nouveau problème philosophique (problématisation), distinguer ou mettre en relation des notions philosophiques (conceptualisation) et faire appel éventuellement aux textes philosophiques lus en vue de ces trois actions.

- 3) La parole est ensuite laissée à la / au secrétaire / synthétiseur-euse pour lire à l'ensemble de la classe les idées qui ont pu être émises et notées lors de la DVP.
- 4) Enfin est organisé un bref échange méta-réflexif pour demander aux élèves ce qu'elles/ils ont pensé de la DVP à laquelle ils/elles viennent de participer tant du point de vue de la forme que du fond.

L'intervenante demande aux élèves si les règles de fonctionnement de la DVP ont été suivies, si ces dernières restent pertinentes, mais aussi si la classe a bien participé. L'intervenante demande par exemple en cas de faible participation si on peut envisager des explications liées au thème, à la question, etc. L'intervenante demande enfin si les élèves estiment qu'elles/ils en savent plus sur la question, si des éléments auxquels ils/elles ne pensaient pas auparavant ont émergé lors de l'échange.

Les élèves doivent donc faire l'effort de juger par eux/elles-mêmes ce qu'elles/ils viennent de vivre et faire.

La **troisième étape** clôt la séance. Il s'agit d'une **production d'écrit individuelle** de courte durée (20 minutes) dans le **cahier de philosophie**. Ce cahier dont dispose chaque élève est le support de toutes les pensées personnelles (mais non intimes) de l'élève suite à la participation à une DVP.

L'élève doit en effet s'exprimer personnellement sur la question venant d'être discutée. Ses productions sont lues par l'intervenante après chaque séance, l'élève le sait dès le début de l'année. A son initiative, l'élève peut lire ses productions à ses pairs. Lors de quelques séances dans l'année, l'intervenante lit quelques productions (sans en donner l'auteur-trice) à l'ensemble de la classe pour valoriser certains points (nouvelle idée formulée, nouvelle question posée, production faisant référence à un texte philosophique, texte produit long et bien mené). L'intervenante reste en retrait quant au contenu formulé tout comme lors de la DVP.

Ont été mises en annexe les fiches de préparation détaillées des séances des classes expérimentales CM1Exp et CM2Exp qui ont fait l'objet de notre analyse d'expérimentation (soit six au total) – cf. Annexe 15 – avec les textes, lus aux élèves lors de ces six séances, recopiés intégralement (cf. Annexe 16), ainsi que la liste complète des références des textes de philosophie jeunesse utilisés pour chacune des 26 séances – cf. Annexe 17.

L'acculturation philosophique de ces deux classes a été organisée grâce à la lecture des textes philosophiques lus avant les DVP, complétée par la présentation succincte des philosophes, auteurs de ces textes, avant leur lecture, par l'affichage dans la classe d'un portrait de philosophe avec pour indications leur siècle, leur nationalité, par la mise en recueil progressif de tous les textes philosophiques lus pendant l'année dans un lutin mis à la disposition des élèves et enfin par la constitution dans la classe d'une étagère d'ouvrages de philosophie jeunesse (avec un fonctionnement similaire à la bibliothèque de classe).

Le corpus de données de notre expérimentation concernant le dispositif expérimental est donc constitué des enregistrements audio de chaque séance et des cahiers de philosophie des élèves.

13-3-2-2 Le déroulé d'une séance type dans la classe témoin

Au-delà du fait que l'enseignante de la classe témoin avait pour consigne de ne pas utiliser de textes philosophiques, elle pouvait utiliser ou non un support. Celle-ci a fait le choix de procéder à une lecture d'albums en réseau autour du thème qui était traité ensuite lors d'une discussion à visée philosophique. Cette lecture précédait donc la séance même de DVP qui était introduite par une série de questions qu'elle avait préparée.

Ainsi les séances de la classe témoin suivent le schéma suivant, impliquant deux grandes étapes :

- 1) La **discussion à visée philosophique** part des questions philosophiques préparées au préalable par l'enseignante, grâce à la consultation de sites internet. Elle dure entre 50 et 60 minutes. L'enseignante n'a pas fait le choix de distribuer des rôles spécifiques aux élèves hormis celui de discutant-e. C'est elle qui donne la parole. Quand le fonctionnement de la discussion collective est mis à mal, souvent en milieu de discussion, l'enseignante rappelle les règles du débat. Les élèves sont assis sur des chaises en cercle dans une autre salle que la classe. Souvent en début de séance, l'enseignante demande aux élèves de lire les définitions du dictionnaire du mot pris pour notion à discuter. Elle peut aussi proposer

d'écrire sur un morceau de papier deux ou trois mots en relation avec la notion de la séance. Parfois en fin de DVP, l'enseignante lit des citations de personnalités sur la notion discutée (en CM2, elle lit des citations de philosophes notamment).

- 2) Suit ensuite un moment de **production d'écrit individuelle** dans un **cahier de philosophie** dont dispose chaque élève de la classe. L'enseignante écrit au tableau entre deux et quatre questions philosophiques posées lors de la DVP. Les élèves les recopient et y répondent dans leur cahier par écrit en tentant de récapituler ce qui a été dit lors de l'échange oral collectif. Sont ajoutées ensuite soit une définition du dictionnaire, soit les citations de personnages historiques ou célèbres, qui avaient été lues lors de l'étape correspondant à la DVP.

Dans l'année, nous avons régulièrement rencontré l'enseignante après les séances pour savoir comment cela se passait. Nous avons donc une idée de son organisation. Mais pour bien comprendre et formaliser comment celle-ci fonctionnait en séance, nous avons assisté chaque année à l'une de ses séances (mars 2017, soit la 9^{ème} séance de la première année, et février 2018, soit la 9^{ème} séance de la deuxième année). Nous l'avons également interrogée la première année (en mars 2017), lors d'un entretien formel, en particulier sur le fonctionnement du cahier de philosophie dans sa classe. Notre observation de même que notre entretien, rappelons-le, ne donnait pas lieu à un échange à valeur formative.

En vue de rendre lisible sa pratique, on trouvera en annexe (cf. Annexe 18), quelques documents de préparation que l'enseignante a bien voulu nous confier à la fin des séances auxquelles nous avons pu assister. Sur ceux-ci figurent notamment les titres des albums qui étaient lus avant l'organisation de la DVP ou les citations qui étaient lues pendant ou à la fin de la DVP et le déroulé d'une séance. L'enseignante E2 et la troisième enseignante de ce niveau de l'école travaillant en équipe et préparant leur séance ensemble, nous avons aussi pu assister à l'une de leur réunion de travail (en mai 2017 pour préparer la séance sur l'égalité, soit la 12^{ème} séance de la première année). Cela nous a permis de comprendre leur fonctionnement et leur questionnement dans la préparation d'une séance de pratique philosophique. Nous avons en effet besoin de nous confronter à la réalité d'une préparation de séance faite par une enseignante n'ayant pas étudié la philosophie pour répondre à notre deuxième objectif de recherche : identifier les gestes professionnels essentiels à la pratique philosophique avec textes philosophiques.

13-4 Recueil des données

En vue de consolider notre postulat, de vérifier nos deux hypothèses et d'atteindre nos deux objectifs de recherche, notre recueil de données a réuni à la fois des données orales (séances de classe enregistrées) et des données écrites (productions des élèves sur leur cahier de philosophie), aussi bien dans la classe expérimentale que dans la classe témoin sur une temporalité de deux ans.

Ce recueil a été complété par des questionnaires passés auprès des élèves – destinés à la fois à consolider notre postulat et à vérifier l'hypothèse n°2 spécifiquement - et des entretiens conduits auprès de l'enseignante de la classe témoin, à la fin des deux années scolaires – ceux-ci devant nous apporter des éléments pour l'identification de gestes professionnels (notre deuxième objectif de recherche). S'ajoute à ces données, un écrit d'observation de l'enseignante de la classe témoin lors d'une séance que nous menions nous-mêmes dans sa classe en fin d'expérimentation (fin de sa deuxième année). L'objectif de ces questionnaires et de cet écrit était d'avoir un retour appréciatif avec une visée comparative (classe témoin et classe expérimentale), mais aussi évaluative pour permettre éventuellement d'améliorer le dispositif.

13-4-1 Le recueil et la transcription des interventions orales des élèves

Chaque séance a été enregistrée dans chacune des classes grâce à un enregistreur numérique (soit 52 séances au total). Nous avons écouté tous ces enregistrements mais nous ne les avons pas tous retranscrits. Pour comparer le fonctionnement des classes expérimentale et témoin, nous avons retranscrit l'enregistrement intégral de trois séances par année ayant eu lieu au même moment et sur le même thème dans les deux classes. Cela représente donc douze retranscriptions au total, (cf. Annexes 19, 20, 21 et 22) comme indiqué dans le tableau 14 ci-dessous.

Tableau 14 – Séances retranscrites dans les classes expérimentale et témoin en 2016/2017 et 2017/2018

2016/2017					
CM1Exp avec I			CM1/CM2T avec E2		
<i>Début d'année</i>	Séance 1	l'amitié	<i>Début d'année</i>	Séance 1	l'amitié
<i>Milieu d'année</i>	Séance 6	l'identité	<i>Milieu d'année</i>	Séance 6	l'identité
<i>Fin d'année</i>	Séance 12	l'égalité	<i>Fin d'année</i>	Séance 12	l'égalité
Les trois séances sont retranscrites dans l'Annexe 19.			Les trois séances sont retranscrites dans l'Annexe 20.		
2017/2018					
CM2Exp avec I			CM2T avec E2		
<i>Début d'année</i>	Séance 1	l'amitié	<i>Début d'année</i>	Séance 1	l'amitié
<i>Milieu d'année</i>	Séance 7	la violence	<i>Milieu d'année</i>	Séance 7	la violence
<i>Fin d'année</i>	Séance 12	l'amour	<i>Fin d'année</i>	Séance 12	l'amour
Les trois séances sont retranscrites dans l'Annexe 20.			Les trois séances sont retranscrites dans l'Annexe 21.		

Le choix des trois séances de l'année a été fait en vue de repérer des évolutions au cours de l'année scolaire. Nous avons donc identifié une séance en début d'année (septembre), puis en milieu d'année (janvier) et enfin en fin d'année scolaire (mai ou juin). Les trois séances de la première année d'expérimentation ont été analysées au chapitre 14 et celles de la deuxième année au chapitre 15, ci-après.

Pour faciliter l'accès au sens de ce qui est dit dans les DVP, nous nous sommes inspirée des retranscriptions de DVP présentes dans les thèses d'Edwige Chirouter (2008a) et Gérard Auguet (2003). Nous leur avons donné une forme qui suit les codes de l'écrit (majuscule, point, virgule), leur attribution se faisant en fonction de la prosodie du locuteur, et nous avons mis de côté les conventions relatives aux faits linguistiques¹⁴³. Cela masque tout un ensemble d'éléments qu'il serait intéressant également d'analyser dans le cadre d'une autre recherche –s'inscrivant par exemple dans le domaine des sciences du langage. Mais pour bien cerner les idées formulées par les élèves, en vue ensuite de les coder, il nous a semblé plus utile de présenter les interventions orales des élèves sous une forme plus accessible pour le/la lecteur-trice. En effet, nous avons dû relire une multitude de fois ces retranscriptions en vue de saisir au plus juste – du point de vue du contenu – les idées formulées par chaque élève. En revanche, pour ne pas dénaturer totalement les productions orales, les mots oubliés, les verbes conjugués de façon incorrecte, les tournures impropres ont été respectés dans nos retranscriptions. Nous avons numéroté et identifié les locuteurs-trices de la façon suivante :

- les interventions sont numérotées dans l'ordre chronologique de production ;
- **E** désigne l'enseignante, **I** l'intervenante ;
- les interventions des élèves sont identifiées par les trois premières lettres de leur prénom pour respecter l'anonymat de ces derniers ;
- **é** désigne un élève non identifié (**éé** : plusieurs élèves non identifiés prenant la parole, **ééé** : impression que toute la classe parle en chœur).

On trouvera dans le tableau 15 ci-dessous les signes utilisés dans les retranscriptions des séances, signes que nous retrouverons dans les extraits figurant dans l'analyse de nos séances (dès le chapitre 14).

¹⁴³ Ainsi dans notre code de retranscription n'apparaissent pas la trace de phonèmes élidés (quand l'élève disait « fin » pour « enfin », nous retranscrivions « enfin », quand il disait « i » pour « il », nous retranscrivions « il ») ; les allongements de phonèmes, les parties de mots présentant une particularité de prononciation, les amorces de mots (le mot a été retranscrit en entier).

Tableau 15 - Signes utilisés dans les retranscriptions orales

Signes utilisés	Signification de ces signes
XXX	passage inaudible à l'intérieur d'un propos retranscrit
<i>(intervention inaudible)</i>	intervention entière ne pouvant être retranscrite par manque de qualité de l'enregistrement
<i>(un temps)</i>	pause à l'intérieur d'une intervention
<i>(silence)</i>	pause après une intervention
! ou ?	intonation correspondant à une question ou une exclamation
Majuscule	début d'un groupe de sens
.	fin d'un groupe de sens
,	sépare les sous-groupes de sens à l'intérieur d'une phrase
...	hésitation
« »	citation
<i>(rires)</i>	rires de plusieurs élèves
<i>(brouhaha)</i>	agitation verbale des élèves
<i>(description de ce qui se passe dans la classe)</i>	pour comprendre certaines interventions, il a été nécessaire de décrire ce qu'il était en train de se passer dans la classe. Exemple : <i>(on frappe à la porte de la classe)</i> .
/ en fin de retranscription d'intervention	parole coupée par l'interlocuteur-trice suivant-e
/ en début de retranscription d'intervention	intervention venant couper la parole de l'interlocuteur-trice précédent
/ au milieu de l'intervention	pour marquer les ruptures dans le discours
le le	répétition de mots par le/la locuteur-trice
en gras	référence faite à un texte philosophique (dans la classe expérimentale) ou à un album (dans les classes témoins)
<i>en italique</i>	interventions des élèves ou des enseignantes ou de l'intervenante

13-4-2 Le recueil des productions d'écrit des élèves dans le cahier de philosophie

Les productions d'écrit des élèves devaient nous permettre de vérifier également nos deux hypothèses, mais cette fois-ci à l'échelle de tous les élèves, pas seulement à celle de celles/ceux qui interviennent à l'oral lors des DVP car si tous et toutes ne parlent pas à chaque DVP, tous et toutes écrivent.

Chaque élève, dans les deux classes, a disposé d'un cahier de philosophie, le même pour les deux années de CM1 et de CM2. Cela représentait ainsi 83 cahiers au total. Toutes les productions d'écrit des élèves qui avaient lieu à l'issue de chaque DVP ont été retranscrites pour en faciliter la lecture lors de notre recherche. Cela représente environ 1560 productions d'écrit retranscrites. Le volume étant conséquent, nous avons choisi de mettre en priorité en annexe les productions d'écrit des séances retranscrites et analysées au chapitre 14 (portant sur les séances ayant eu lieu lors de la première année d'expérimentation) et au chapitre 15 (portant sur les séances ayant eu lieu lors de la deuxième année d'expérimentation). Pour avoir un aperçu de cette répartition des retranscriptions, nous avons pu construire le tableau 16 (page ci-après), qui fait état ainsi de 314 productions d'écrit analysées.

Tableau 16 – Productions d’écrit (PE) des élèves retranscrites dans les classes expérimentale et témoin en 2016/2017 et 2017/2018

2016/2017							
CM1Exp avec I				CM1/CM2T avec E2			
<i>Début d’année</i>	Séance 1	l’amitié	27 PE	<i>Début d’année</i>	Séance 1	l’amitié	25 PE
<i>Milieu d’année</i>	Séance 6	l’identité	28 PE	<i>Milieu d’année</i>	Séance 6	l’identité	25 PE
<i>Fin d’année</i>	Séance 12	l’égalité	29 PE	<i>Fin d’année</i>	Séance 12	l’égalité	24 PE
Les productions d’écrit de chaque élève sont retranscrites dans l’Annexe 23.			Total : 84 PE	Les productions d’écrit de chaque élève sont retranscrites dans l’Annexe 25.			Total : 74 PE
2017/2018							
CM2Exp avec I				CM2T avec E2			
<i>Début d’année</i>	Séance 1	l’amitié	29 PE	<i>Début d’année</i>	Séance 1	l’amitié	28 PE
<i>Milieu d’année</i>	Séance 7	la violence	27 PE	<i>Milieu d’année</i>	Séance 7	la violence	27 PE
<i>Fin d’année</i>	Séance 12	l’amour	25 PE	<i>Fin d’année</i>	Séance 12	l’amour	27 PE
Les productions d’écrit de chaque élève sont retranscrites dans l’Annexe 24.			Total : 81 PE	Les productions d’écrit de chaque élève sont retranscrites dans l’Annexe 26.			Total : 75 PE
Sous-Total	165 productions d’écrit retranscrites dans la classe expérimentale			Sous-Total	149 productions retranscrites dans la classe témoin		
Total	314 productions d’écrit retranscrites						

Comme pour la retranscription orale des séances, en vue d’avoir un accès plus direct à l’essentiel, soit l’idée de l’élève, nous avons retranscrit les productions d’écrit des élèves :

- en les corrigeant du point de vue orthographique. Nous avons surtout ajouté les pluriels, les majuscules, le « ne » de la tournure négative, quand cela manquait.
- mais en ne corrigeant rien du point de vue lexical.
- en conservant leur ponctuation (point, virgule, points de suspension).
- en conservant les retours à la ligne.
- en signalant par un X un mot manquant.

13-4-3 Les questionnaires de fin d’année complétés par les élèves

En fin de première année d’expérimentation ainsi qu’en fin de seconde année, nous avons fait passer un questionnaire écrit auprès de tous les élèves de la classe expérimentale et de la classe témoin (cf. Annexes 28 et 29). Ces questionnaires étaient destinés notamment à demander aux élèves elles/eux-mêmes ce qu’elles/ils pensaient de la pratique philosophique, et, pour la classe expérimentale, ce qu’elles/ils pensaient et retenaient de la pratique philosophique avec textes philosophiques en particulier.

Lors de la première année, chaque questionnaire comportant 9 questions était complété lors d’une séance de classe d’environ 30 minutes. Celui-ci était constitué de 4 questions ouvertes et 5 questions fermées, communes pour les classes expérimentale et témoin (questions 1 à 9). Pour la classe

expérimentale, le questionnaire comportait 5 questions supplémentaires portant spécifiquement sur le dispositif avec textes philosophiques, dont 3 ouvertes et 2 fermées (questions 10 à 14).

Lors de la deuxième année, nous avons aussi fait passer deux questionnaires sensiblement différents de celui de la première année. Il comportait 13 questions dont 7 questions ouvertes et 6 questions fermées, communes aux deux classes (questions 1 à 13). Les élèves disposaient d'environ 30 minutes. Nous avons ajouté pour la classe expérimentale deux questions fermées et deux questions ouvertes, pour la même raison citée ci-dessus (questions 14 à 17).

Les questions 1 à 7 (du questionnaire de première et deuxième années) avaient pour but de faire s'exprimer les élèves sur le dispositif de pratique philosophique auquel elles/ils avaient participé. Ces questions concernaient leur évaluation des éléments constitutifs de cette pratique (l'organisation, les thèmes, la prise de parole, le cahier de philosophie). Il nous paraissait important de savoir comment elles/ils avaient vécu elles/eux-mêmes cette pratique, notre but étant de la diffuser auprès d'autres élèves.

Les questions 8 et 9 (du questionnaire de première et deuxième années) devaient en partie soutenir notre première hypothèse de recherche. La question 8 réclamait à l'élève de reformuler une idée philosophique qui l'avait marqué lors d'un débat. Cette question permettait, outre de cerner leur intérêt, d'identifier si les élèves avaient compris ce qu'était une idée philosophique. La question 9 réclamait la formulation d'une question philosophique personnelle. Elle permettait de savoir si l'élève savait se poser une question de ce type, et quel pouvait en être le sujet.

Pour la classe expérimentale, lors de la première année, les questions 10 à 12 ont consisté alors à recueillir les noms de philosophes cités durant les séances et le contenu des textes philosophiques. Il s'agissait de chercher à savoir si une imprégnation de la culture philosophique avait lieu, et de quel ordre était celle-ci. Les deux dernières questions ajoutées, soit les questions 13 et 14 leur demandaient de se positionner personnellement sur l'utilité ou non des philosophes dans la construction de leur propre pensée (contribution à l'hypothèse 2).

Lors de la deuxième année, le questionnaire a été légèrement différent puisque l'enseignante de la classe témoin avait vivement souhaité évoquer les philosophes dans sa pratique. Nous avons donc pu poser les mêmes questions que celles posées en CM1 à la classe expérimentale (questions 10, 12 et 13 du questionnaire CM2), celles portant sur la présence des philosophes dans la pratique philosophique. L'occasion nous était ainsi donnée de pouvoir questionner les élèves sur l'apport

des philosophes quand leur introduction avait été faite de façon différente de notre dispositif expérimental (par la lecture de citations de philosophes post-discussion essentiellement). Nous avons ajouté une question commune, la question 11, pour mesurer la portée de la citation du nom de philosophe faite par l'élève.

Pour la classe expérimentale, lors de la deuxième année, nous avons ajouté deux questions déjà présentes en CM1 (questions 14 et 15), portant sur les textes lus pendant l'année, et deux questions nouvelles portant sur les citations philosophiques dont il avait pu être question lors des séances, pour estimer la capacité des élèves à mémoriser le nom de leur auteur et à en reformuler l'idée.

Toutes les réponses à ces questionnaires ont été compilées dans un même document par année et par classe (cf. Annexes 30, 31, 32, 33). Ainsi pour chaque question, nous avons pu analyser toutes les réponses des élèves, établir des catégories dans ces réponses, quand des profils de réponse se dégageaient, et comparer la classe témoin et la classe expérimentale.

13-4-4 Les entretiens de fin d'année menés avec l'enseignante de la classe témoin

En fin de première année d'expérimentation ainsi qu'en fin de deuxième année, nous avons conduit un entretien semi-directif (cf. Annexe 34) avec l'enseignante de la classe témoin. Notre grille d'entretien la première année comportait 15 questions ouvertes et s'organisait en cinq axes visant à appréhender :

- 1) la portée de la pratique philosophique du côté de ses élèves (questions 1 à 3),
- 2) son expérience pédagogique de pratique philosophique durant l'année : quelle préparation ? Quelles questions pédagogiques ? Quelles difficultés rencontrées ? Quels gestes professionnels ? (questions 4 à 9),
- 3) la nature du lien qu'elle faisait entre cette pratique philosophique et le programme d'enseignement moral et civique dans lequel elle était censée s'inscrire (questions 10 à 13),
- 4) la nature du lien qu'elle faisait entre cette pratique philosophique et la philosophie (question 14),
- 5) et enfin l'organisation de l'expérimentation elle-même (question 15).

En vue de répondre à notre deuxième objectif de recherche, il nous fallait en effet identifier les leviers permettant à un-e professeur-e des écoles de s'engager dans une pratique philosophique avec textes philosophiques au cycle 3, notamment en termes de gestes professionnels réalistes et accessibles (cf. chapitre 19).

La grille de questions pour l'entretien passé en fin de seconde année était sensiblement différente de celle utilisée en première année. Si nous avons gardé les cinq mêmes axes, nous avons dû modifier notre grille pour intégrer le fait que l'enseignante avait utilisé les philosophes la deuxième année. Nous avons donc inséré trois nouvelles questions (3, 10 et 11) au questionnaire initial : « *Qu'est-ce que cela a apporté à tes élèves selon toi d'utiliser la pensée des philosophes ?* », « *Pourquoi as-tu souhaité utiliser les philosophes ?* » et « *Comment as-tu utilisé les philosophes dans ta préparation, et auprès des élèves ?* ».

L'entretien de E2 en fin de première année a été retranscrit intégralement dans l'Annexe 35 et celui de fin de deuxième année dans l'Annexe 36, en suivant les mêmes codes de retranscription que ceux établis pour les séances orales menées avec les élèves.

13-4-5 L'écrit d'observation du dispositif expérimental rédigé par l'enseignante de la classe témoin

A côté de ces entretiens, et pour répondre à ces mêmes questions, nous avons pu recueillir un autre type de données qui n'était pas prévu initialement dans notre protocole. L'enseignante de la classe témoin, frustrée d'une part par le fait de ne pas pouvoir utiliser les philosophes (c'était la seule contrainte posée pour sa pratique de DVP), et d'autre part par le fait que nous ne lui donnions aucun conseil sur sa pratique durant l'année (pour ne pas l'influencer), a manifesté une grande curiosité quant à notre propre pratique et a souhaité (c'était presque le contrat entre nous pour repartir pour une seconde année d'expérimentation) que nous menions une séance dans sa classe. Nous avons répondu positivement à sa demande en menant une séance sur le thème de la vérité à la fin de la deuxième année d'expérimentation (mars 2018). Nous en avons alors profité pour lui poser quelques questions par écrit à renseigner en même temps qu'elle nous observait. Ces questions visaient à mesurer l'écart entre ce qu'elle savait faire et ce qu'il lui faudrait apprendre à faire éventuellement pour mener une séance avec textes philosophiques : « *Qu'est-ce qui est différent par rapport à ma pratique ? Quels sont les points intéressants pour ma pratique future ? Quels sont les points inenvisageables pour ma pratique future ?* ». Les réponses de l'enseignante à ces questions ont été recopiées fidèlement dans l'Annexe 37. Elles ont permis d'alimenter notre réflexion concernant notre deuxième objectif de recherche concernant l'identification des gestes professionnels.

13-5 Traitement des données

Notre traitement des données s'appuie essentiellement sur un travail d'analyse de contenu et de dénombrement des opérations intellectuelles effectuées par les élèves ou soutenues par l'intervenante ou l'enseignante. Ce travail implique un important codage des données recueillies, dont nous allons à présent donner les principales clefs.

13-5-1 Le codage des interventions orales des élèves et la grille d'analyse quantitative

Souhaitant suivre la matrice didactique de Michel Tozzi (2011) pour analyser les opérations intellectuelles effectuées par les élèves et les interventions de l'enseignante servant à les faire émerger, tout en ajoutant l'acculturation au monde philosophique à l'apprentissage du philosophe, nous avons mis en place un codage couleur des propos tenus durant les DVP ; ce codage consiste essentiellement à repérer quatre éléments, trois se référant à la matrice de Tozzi et un quatrième que nous nous proposons d'ajouter, soit :

- 1) la problématisation,
- 2) la conceptualisation,
- 3) l'argumentation,
- 4) et l'acculturation au monde philosophique.

Ce codage couleur a pour but de nous aider à répondre à cinq questions précises en lien avec notre problématique et constituent notre grille d'analyse n°1 (cf. tableau 17 ci-dessous, page ci-après). Les questions 1 à 3 devront servir à vérifier l'hypothèse n°1. Si les objectifs alloués à la DVP selon la matrice de Tozzi sont présents dans la classe expérimentale, et s'ils sont même mieux respectés dans cette classe plutôt que dans la classe témoin, nous pourrions valider notre hypothèse qui souhaite affirmer que la lecture de textes philosophiques offre un appui méthodologique solide à la conduite des DVP. Les questions 4 et 5 participeront à l'atteinte de notre deuxième objectif (identification des gestes professionnels), puisqu'elles concernent spécifiquement les interventions de l'enseignante et de l'intervenante.

Tableau 17 – Grille d'analyse n°1

<p>1) Le travail des élèves dans les deux classes : la part de chacune des trois opérations intellectuelles propres au philosophe</p> <p>1-1) Dans la classe expérimentale <i>Q1 : Les objectifs alloués à la DVP, définis par la matrice didactique de Tozzi (conceptualiser, problématiser, argumenter), sont-ils bien présents dans une pratique incluant les textes philosophiques (classe expérimentale) ?</i></p> <p>1-2) Dans la classe témoin <i>Q2 : Trouve-t-on une différence notable dans la répartition conceptualisation / problématisation / argumentation entre la classe expérimentale et la classe témoin (sans textes philosophiques) ?</i></p> <p>2) Le travail des élèves dans la classe expérimentale : la part de l'acculturation au monde philosophique <i>Q3 : Pour la classe expérimentale, quelle proportion d'opérations intellectuelles touchant à la compréhension et à l'appropriation des textes philosophiques relève-t-on ?</i></p> <p>3) Les gestes professionnels de l'enseignante/l'intervenante : positionnement et types d'interventions <i>Q4 : En comparant le volume des interventions des élèves et celui des interventions de l'enseignante ou de l'intervenante, dans les deux classes (expérimentale et témoin), note-t-on des différences ?</i> <i>Q5 : Peut-on tirer des conclusions de ces volumes concernant le positionnement enseignant (forte présence, présence opportune et réfléchie ou retrait), en vue de définir quelques gestes professionnels propices à la DVP ?</i></p>
--

C'est l'examen des différentes couleurs associées à chaque type d'intervention élève, enseignante ou intervenante qui nous permettra de répondre à ces cinq questions précises. Nous détaillerons ce qu'elles recouvrent exactement au chapitre 14 à l'occasion de l'exposé et de l'analyse des résultats de la première année d'expérimentation. Précisons simplement que nous avons choisi une couleur pour chacun des trois pôles de l'activité philosophique définie par Michel Tozzi (bleu, vert, brun) et avons ajouté deux couleurs pour l'acculturation au monde philosophique : une couleur (rouge clair) pour le travail concernant les textes philosophiques et une autre (violet) pour la culture philosophique introduite par l'intervenante ou remobilisée par les élèves. Pour distinguer le travail de l'enseignante ou de l'intervenante de celui de l'élève, nous avons utilisé une version foncée pour les interventions de l'enseignante ou de l'intervenante et une version éclaircie pour celles des élèves.

Les propos qui concernaient d'autres types d'interventions ont été codés avec d'autres couleurs (jaune, orange, rouge et blanc) sans distinction entre élèves et enseignante ou intervenante, car n'étant pas destinés à être analysés plus finement.

Ce codage nous a permis de quantifier ensuite pour chaque séance analysée et dans chaque classe (expérimentale et témoin) le pourcentage de chacune des activités réalisées par les élèves et l'enseignante ou l'intervenante. Ces pourcentages, différenciant l'activité des élèves de celle de

l'enseignante ou l'intervenante, ont permis également de comparer le volume accordé à chacun des pôles de l'apprentissage du philosophe d'une classe à l'autre. Nous retrouvons dans les Annexes 38 à 41 tous les comptages ayant permis d'aboutir précisément à ces pourcentages.

13-5-2 Le codage des productions d'écrit des élèves

Pour savoir quelle place et quel rôle jouaient les idées des textes philosophiques, lus aux élèves avant les discussions à visée philosophique (pour répondre à nos hypothèses 1 et 2), nous avons dû observer et analyser les idées des productions d'écrit individuelles des élèves rédigées en fin de séance (pour les six séances analysées en particulier). Nous avons ainsi également codé les idées qui émergeaient dans chaque production à l'aide de couleurs nous permettant d'identifier rapidement différents types de contenu :

- la répétition ou la reformulation des idées entendues lors de la DVP,
- une nouvelle idée,
- une idée contenue dans un texte philosophique lu avant DVP,
- une référence explicite à un texte philosophique,
- une nouvelle question philosophique.

Nous détaillerons ce codage lors de notre première analyse, au chapitre 14.

13-5-3 La grille d'analyse qualitative des retranscriptions orales et écrites codées

Disposant des retranscriptions codées des interventions orales des élèves, de l'enseignante et de l'intervenante, et des productions écrites des élèves, nous avons ainsi pu questionner plus finement notre corpus grâce à une seconde grille d'analyse (cf. tableau 18 ci-dessous) que nous avons constituée en vue de répondre à notre problématique. Cette grille nous permet de tester nos deux hypothèses (cf. 13-1) de façon méthodique, comme nous allons l'explicitier ci-dessous.

Rappelons d'abord que nous avons analysé, avec cette grille, six séances de CM1 (trois dans la classe CM1Exp et trois dans la classe CM1/CM2T) et six séances de CM2 (trois dans la classe CM2Exp et trois dans la classe CM2T) pour avoir un aperçu évolutif et comparatif sur les deux années : pour chaque année, nous avons choisi d'analyser la première et la dernière séance de l'année scolaire, et une séance intermédiaire (située en janvier).

Cette seconde grille d'analyse questionne dix points précis de chaque séance considérée en vue de vérifier nos deux hypothèses de recherche (cf. 13-1). Pour cerner l'influence de la lecture des textes

philosophiques dans les opérations intellectuelles mobilisées par les élèves lors des DVP ou des productions d'écrit (H1), nous aurons d'abord besoin de relever, pour chaque séance menée, les références faites par les élèves aux idées contenues dans les textes, ou même aux noms des philosophes s'ils les citent. Puis, pour savoir si la lecture de textes philosophiques les aide à entrer dans un problème philosophique, si elle leur permet de conceptualiser ou d'argumenter, il faudra repérer en quoi il y aurait un lien entre les idées, concepts, questions des élèves et les textes lus. Si l'on constate des reprises par les élèves, dans les DVP ou les productions d'écrit, des idées des philosophes, ainsi que la présence forte et assurée des trois exigences du philosophe, on pourra en conclure que c'est précisément la lecture de textes philosophiques qui est à l'origine de la qualité de leur présence dans le dispositif de DVP. Il nous faudra aussi savoir dans quelle classe (expérimentale ou témoin) les élèves produisent davantage d'idées, et de quel ordre sont ces idées (proches de l'exemple, du préjugé ou faisant preuve d'originalité), car rappelons que nous souhaitons observer si la lecture de textes philosophiques avant DVP n'est pas plus à même de développer l'esprit critique des élèves (cf. hypothèse n°2). Enfin pour répondre à notre deuxième objectif de recherche, nous profiterons de cette analyse comparative pour mettre en avant les gestes professionnels qui assurent l'efficacité de la DVP comprenant la lecture de textes philosophiques.

Cette grille (cf. tableau 18 ci-dessous) comportant dix questions se divise en **cinq parties**. La première partie concerne **le moment de lecture et de problématisation** de la séance de la classe expérimentale et pose trois questions précises sur la réception de la lecture des textes philosophiques par les élèves (questions 1 à 3). Elle vise à montrer la pertinence de notre postulat et à vérifier une partie de l'hypothèse n°1 (qui concernera davantage le volet problématisation de la matrice de Tozzi).

La deuxième concerne **le moment de DVP** ayant lieu **dans la classe expérimentale** et s'articule autour de deux questions ayant pour but d'identifier la portée des textes philosophiques dans les propos des élèves (questions 4 et 5). Cette partie nous aidera à envisager une partie de l'hypothèse n°1 (qui concernera plus particulièrement les volets argumentation et conceptualisation).

La troisième s'intéresse également cette influence des textes, mais cette fois dans **les productions d'écrit** de chaque élève de la classe expérimentale (questions 6 et 7). Cette partie, si elle peut aussi avancer des éléments consolidant notre postulat, contribuera surtout à vérifier nos deux hypothèses.

La quatrième partie repose sur une **analyse comparative entre la classe témoin et la classe expérimentale**, en vue de les distinguer du point de vue de la production des idées (questions 8 et 9). Cette analyse nous permettra de tirer des conclusions sur l'hypothèse n°2, spécifiquement. Enfin la cinquième partie envisage **l'appropriation par les enseignant-e-s de notre proposition de pratique philosophique pour le cycle 3 : des DVP construites avec des textes philosophiques**. La question 10 permettra de relever, à chaque fois que cela sera pertinent, les gestes professionnels en question dans les séances. Nous répondrons ainsi à notre deuxième objectif, puisque l'ensemble de ces gestes sera ensuite repris en vue de construire une méthodologie pratique pour l'enseignant-e au chapitre 19.

Tableau 18 – Grille d'analyse n°2

<p>1) Analyse du moment de lecture et de problématisation dans la classe expérimentale <i>Q1 : La lecture des textes a-t-elle été comprise par le groupe ?</i> <i>Q2 : La lecture des textes a-t-elle abouti à la formulation de questions philosophiques ?</i> <i>Q3 : Quelle place a eu la culture philosophique dans la séance ?</i></p> <p>2) Analyse du moment de discussion à visée philosophique dans la classe expérimentale <i>Q4 : Peut-on relever des références spontanées et explicites faites aux philosophes et à leurs textes dans les propos des élèves ?</i> <i>Q5 : Trouve-t-on des reprises des idées des textes philosophiques lus dans les propos des élèves ?</i></p> <p>3) Analyse des productions d'écrit individuelles dans la classe expérimentale <i>Q6 : Peut-on relever des références explicites aux philosophes et à leurs textes dans les écrits des élèves ?</i> <i>Q7 : Trouve-t-on des reprises des idées des textes lus dans les écrits des élèves ?</i></p> <p>4) Analyse comparative des synoptiques de séances et des productions d'écrit entre les classes témoin et expérimentale <i>Q8 : Quelle classe produit le plus d'idées lors du moment de DVP ?</i> <i>Q9 : Quelle classe produit le plus d'idées lors du moment de production d'écrit individuelle ?</i></p> <p>5) Vers une appropriation du dispositif expérimental par les enseignant-e-s <i>Q10 : L'analyse de pratique permet-elle de mettre en avant des gestes professionnels ? Si oui, lesquels ?</i></p>

Il nous faudra prévoir d'étendre cette analyse réalisée sur six séances à l'ensemble de celles qui ont eu lieu sur les deux années d'expérimentation, pour repérer si, dans la classe expérimentale, les élèves se réfèrent implicitement ou explicitement aux textes philosophiques lors des autres séances. Pour repérer l'influence des textes philosophiques sur les propos et les écrits des élèves, et répondre ainsi de façon plus exhaustive à notre questionnement de recherche, nous aurons donc besoin de lire l'ensemble des retranscriptions des séances et des productions d'écrits de la classe expérimentale sur les deux années et d'y consacrer un chapitre (chapitre 16).

Ainsi pour les interventions orales des élèves et leurs productions d'écrit, nous prévoyons deux types d'analyse.

- Le premier concerne celles qui sont liées aux six séances choisies pour être analysées avec la grille n°2. Ces interventions orales et productions d'écrit nous permettront de déterminer dans quelle mesure les idées des philosophes sont reprises, et reformulées dans la classe expérimentale (cf. postulat), mais aussi si l'élève dans sa production conceptualise, problématise et argumente (cf. hypothèse n°1). On cherchera à savoir aussi s'il y a une différence de qualité entre les idées produites à l'oral ou à l'écrit par les élèves de la classe expérimentale et celles produites par les élèves de la classe témoin (cf. hypothèse n°2). Ce sera l'objet d'une partie des chapitres 14 et 15.
- Le second type prend en compte l'ensemble des interventions orales et des productions d'écrit de la classe expérimentale réalisées au cours des deux années de l'expérimentation. Nous y repérerons les références explicites ou implicites faites aux philosophes, si elles existent, pour confronter notre deuxième hypothèse de recherche et notre postulat à davantage de données. Ce sera l'objet du chapitre 16.

13-5-4 Analyse des données recueillies hors séance

Pour ne pas risquer de rester dans une analyse restreinte à notre propre point de vue, nous avons analysé également ce que pensaient les élèves et l'enseignante de la classe témoin de la pratique philosophique, et de la pratique philosophique avec textes philosophiques associés en particulier. Nous avons donc lu attentivement les réponses aux questionnaires complétés par les élèves, mais également les entretiens retranscrits, menés auprès de l'enseignante de la classe témoin et son écrit d'observation de notre dispositif expérimental. Ces lectures analytiques ont fait l'objet particulier de chapitres (17 et 18) dans notre deuxième partie. Nous avons essayé d'en relever les points saillants : ceux qui avaient un rapport privilégié avec notre problématique.

Les grandes lignes de notre méthodologie étant à présent exposées, venons-en aux résultats obtenus, qui constitueront nos six chapitres à venir.

Chapitre 14 : Analyse de la première année d'expérimentation en CM1 sur trois séances

Ce chapitre vise à analyser la première année d'expérimentation, d'abord de manière globale : en mettant en avant les résultats quantitatifs obtenus, après codage des séances de classe, sur l'ensemble de l'année, et pour les deux classes (expérimentale et témoin), et grâce à la grille d'analyse n°1 exposée au chapitre précédent (cf. 13-5-1). Puis ce chapitre expose l'analyse de trois séances ayant eu lieu cette année-là dans chacune des deux classes, grâce à la grille d'analyse n°2 (cf. 13-5-3).

14-1 Analyse de la répartition problématisation/ conceptualisation/ argumentation dans les deux classes

Pour rappel, nous avons codé toutes les interventions, émanant des élèves et de l'intervenante ou de l'enseignante, de trois séances ayant eu lieu lors de la première année d'expérimentation (CM1) - et de trois autres ayant eu lieu lors de la deuxième année d'expérimentation (CM2). Cette deuxième année fera l'objet de l'analyse menée au chapitre suivant (chapitre 15).

Décrivons dans le détail ce codage couleur qui doit surtout nous permettre d'identifier les trois éléments de la matrice didactique de Tozzi (la problématisation, la conceptualisation, l'argumentation) en œuvre dans les DVP, et le quatrième que nous proposons d'ajouter dans la classe expérimentale, celui qui correspond à l'acculturation au monde philosophique. Quand un élève de cycle 3 problématise, conceptualise, argumente, donne le signe d'une acculturation au monde philosophique, à quoi cela ressemble-t-il concrètement au niveau de ses productions orales ? On ne trouvera pas les mêmes élaborations en fonction de l'âge des élèves, le même type de stimulation du côté de l'intervenante ou de l'enseignante non plus. Il faut donc opérer un certain nombre de distinctions que nous précisons dans le tableau 19 ci-dessous.

Ainsi les couleurs utilisées pour le codage des retranscriptions des interventions orales des élèves lors des séances de pratique philosophique représentent nos quatre catégories (la dernière étant divisée en deux sous-catégories distinctes en vue d'affiner notre analyse).

Tableau 19- Description détaillée du codage couleur utilisé pour identifier la nature des interventions orales des élèves

Opérations intellectuelles opérées par les élèves	Exemples
L'élève problématise.	-elle/il pose une question philosophique.
L'élève conceptualise.	- elle/il avance un élément de définition de la notion philosophique en jeu. - elle/il distingue des notions. - elle/il fait des rapprochements entre notions.
L'élève argumente.	- elle/il formule une idée. - elle/il reprend l'idée d'un-e autre. - elle/il contredit une idée.
L'élève entre dans le monde de la culture philosophique grâce aux textes.	- pendant le moment de lecture-problématisation, elle/il reformule pertinemment le texte lu. - pendant le moment de DVP, elle/il fait une référence explicite au texte philosophique lu pour avancer une idée ou faire un rapprochement entre une idée entendue lors de la DVP et le message du texte lu. - pendant le moment de DVP, il/elle fait une référence implicite au texte philosophique lu en reprenant à son compte une idée contenue dans celui-ci.
L'élève entre dans le monde de la culture philosophique par le discours de l'intervenante.	- elle/il évoque des éléments de culture philosophique entendus lors de la contextualisation des textes faite par l'intervenante.

On trouvera ci-dessous le tableau 20 explicitant le codage couleur effectué en face des retranscriptions des interventions orales de l'enseignante ou de l'intervenante (couleurs plus foncées par rapport à celles choisies pour les élèves) lors des séances de pratique philosophique, toujours selon nos quatre catégories, et en fonction de l'opération que celle-ci guide particulièrement.

Tableau 20 - Description détaillée du codage couleur utilisé pour identifier la nature des interventions orales de l'enseignante ou de l'intervenante

Opérations intellectuelles soutenues par l'adulte	Exemples
L'enseignante / l'intervenante soutient le travail de problématisation des élèves.	- elle pose une question philosophique. - elle montre l'enjeu d'une question philosophique (elle met en scène le problème). -elle met en lien les questions philosophiques des élèves. -elle réclame aux élèves la formulation d'une question philosophique. -elle met en avant une contradiction pour montrer qu'une question philosophique se pose. -elle reformule une question philosophique formulée par un-e élève.
L'enseignante / l'intervenante soutient le travail de conceptualisation des élèves.	-elle amène un mot-concept pour désigner ce qui est simplement décrit par un ou des élèves. - elle met en avant explicitement une distinction à faire entre deux notions. - elle demande de définir une notion philosophique en faisant chercher ses caractères essentiels (essai de généralisation). - elle reformule l'élément conceptuel ou la distinction conceptuelle avancés par l'élève et/ou les valide.

Opérations intellectuelles soutenues par l'adulte	Exemples
L'enseignante / l'intervenante soutient le travail d'argumentation des élèves.	<ul style="list-style-type: none"> - elle reprend une ou des idées des élèves pour montrer l'avancée de l'argumentation collective. - elle contredit une idée énoncée par un-e élève. - elle amène une idée nouvelle. - elle reformule l'idée d'un-e élève et/ou la valide.
L'intervenante soutient le travail sur les textes philosophiques des élèves.	<ul style="list-style-type: none"> - elle pose des questions sur le texte philosophique lu, en vue de sa compréhension. - elle reformule et synthétise ce qui a été compris par les élèves à la lecture du texte philosophique pour en extraire le message principal. - elle demande de mettre en lien les textes philosophiques lus sur une même séance. - elle met en lien les idées des élèves et le message du texte philosophique lu. - elle demande de mettre en lien un texte philosophique lu et la question philosophique faisant l'objet de la DVP ou d'un moment de DVP.
L'intervenante apporte une culture philosophique aux élèves.	<ul style="list-style-type: none"> - elle apporte des éléments succincts de biographie d'un philosophe. - elle contextualise la pensée d'un philosophe ou en expose quelques éléments simples.

Notons que ces actions, tant du côté enseignante ou intervenante que du côté élève, ne sont pas des actions attendues mais des exemples de celles qui ont été observées lors de l'expérimentation. Nous n'avons fait que lister et catégoriser ce que nous avons perçu. Ce codage permet de mettre en avant nos premiers résultats.

Précisons que nous avons considéré que **les reformulations** de l'enseignante ou de l'intervenante participaient du travail auquel se rapportait l'intervention de l'élève (soit conceptualisation, soit problématisation, soit argumentation, soit acculturation philosophique), nous les avons donc codées de la couleur qui correspondait au type de travail soutenu. En revanche, **la simple répétition** à l'identique d'un propos d'élève par l'adulte a été codé en blanc (sous la catégorie « intervention non significative »), car nous ne l'avons pas considéré comme servant le travail effectué. La reformulation fait évoluer la pensée et la formulation collective, souvent vers la généralisation et/ou la précision, tandis que la répétition n'apporte rien de plus et surtout n'engage pas les élèves à s'écouter directement entre eux/elles puisque l'adulte assure finalement un relai de leurs propos à l'identique qui finit selon nous par alourdir la séance.

Nous avons donc choisi une couleur pour chacun des trois pôles de l'activité philosophique définie par Michel Tozzi (bleu, vert, brun) et avons ajouté deux couleurs pour l'acculturation au monde philosophique : une couleur (rouge sombre) pour le travail concernant les textes philosophiques et une autre (violet) pour la culture philosophique introduite par l'intervenante ou remobilisée par les

élèves. Pour distinguer le travail de l'enseignante ou de l'intervenante de celui de l'élève, nous avons utilisé une version foncée pour les interventions de l'enseignante ou de l'intervenante et une version éclaircie pour celles des élèves.

Les propos qui concernaient d'autres types d'interventions ont été codés avec d'autres couleurs (jaune, orange, rouge et blanc) sans distinction entre élèves et enseignante ou intervenante. Il ne nous semblait pas utile de multiplier les couleurs pour les interventions qui nous intéressaient moins (et qui ne faisaient ainsi pas partie d'une analyse détaillée). Aux quatre grands pôles du travail philosophique en jeu dans les séances, il a fallu ajouter des éléments présents dans le déroulement des séances. Il s'agit d'éléments qui ne sont pas propres à la pratique philosophique mais qui permettent son existence :

- les interventions portant sur les règles de fonctionnement du débat (relevant donc de la forme) : en jaune,
- les interventions consistant à recadrer le propos du débat (relevant du fond) ; en orange,
- les interventions visant l'enseignement explicite : en rouge,
- les interventions trop éloignées de nos quatre pôles (par les élèves : exemples, exemples personnels, parole intime, invention d'un scénario ; par l'enseignante ou l'intervenante : question personnelle, question générale visant l'induction, question sur album ou document étudiés en classe, question portant sur un autre domaine d'enseignement, répétition à l'identique d'un propos d'élève) : en blanc.

Ces éléments ne seront pas donc analysés finement. Nous regarderons seulement leur volume total dans chaque séance analysée, et cela dans chaque classe (expérimentale et témoin) à l'aide d'un pourcentage.

Les couleurs choisies pour identifier chaque intervention orale peuvent être reprises dans la légende présentée dans le tableau 21 récapitulatif ci-dessous.

Tableau 21 – Code couleur utilisé dans le codage des séances orales retranscrites (selon l'appellation Word)

Violet	Violet clair	Rouge sombre	Rouge clair
Introduction de la culture philosophique par l'intervenante.	Appel à la culture philosophique par l'élève.	Travail sur le texte mené par l'intervenante ou appel au texte philosophique effectué par l'intervenante.	Reformulation du texte philosophique ou appel au texte effectués par l'élève (implicitement ou explicitement).
Bleu	Bleu clair	Vert	Vert clair
Travail conceptuel organisé par l'enseignante / l'intervenante.	Travail conceptuel opéré par l'élève	Travail de problématisation organisé par l'enseignante / l'intervenante.	Travail de problématisation opéré par l'élève.
Brun foncé	Brun clair	Brun très clair	Blanc
Travail d'argumentation organisé par l'enseignante / l'intervenante.	Travail d'argumentation opéré par l'élève.	Intervention élève sans argument (type : « oui » ou « non »).	<u>Interventions élèves ou enseignante/ intervenante</u> Exemples ou interventions non significatives.
Jaune	Orange	Rouge	
<u>Interventions enseignante/intervenante</u> Enonciation ou demande de rappel des règles de fonctionnement d'un débat. <u>Interventions élèves</u> Enonciation d'une règle de fonctionnement.	<u>Interventions élèves ou enseignante/intervenante</u> Recadrage sur la question philosophique travaillée.	<u>Interventions enseignante/ intervenante</u> Travail d'explicitation / comment faire pour philosopher.	

Pour avoir une interprétation la plus homogène possible d'une séance analysée à l'autre, nous avons dû établir pour chacune d'entre elles et pour chaque intervention élève ou enseignante/intervenante retranscrite un codage qui a été repris au moins trois ou quatre fois¹⁴⁴. Ce travail concernant douze séances retranscrites (entre dix et vingt pages de retranscription à chaque fois) a donc été très long. Mais cette lourdeur a été nécessaire pour interpréter de la même façon un propos émis dans une classe puis dans l'autre, ou dans la même classe mais à un autre moment de l'année. Ce codage a été fixé une fois l'expérimentation dans les classes achevée, lorsque nous avons pu disposer d'une vue d'ensemble.

Ce codage nous a permis de quantifier ensuite pour chaque séance analysée et dans chaque classe (expérimentale et témoin) le pourcentage de chacune des opérations intellectuelles réalisées par les élèves et l'enseignante ou l'intervenante. Toutes les données à l'origine de ces pourcentages sont visibles dans les Annexes 38 à 41. Ces pourcentages différencient l'activité des élèves de celle de l'enseignante ou l'intervenante, et permettent également de comparer le volume accordé à chacun des pôles de l'apprentissage du philosophe d'une classe à l'autre.

¹⁴⁴ Ce codage est visible dans la colonne de droite des tableaux présentant l'ensemble des retranscriptions des séances en annexe (cf. Annexes 19 à 22).

En plus des couleurs a été associé un code (sous forme de lettres et de chiffres) pour distinguer les idées ou les éléments conceptuels ou encore les questions philosophiques dans leur ordre d'apparition. Nous avons en effet besoin de compter le nombre d'idées produites lors de la séance dans chaque classe, le nombre d'éléments conceptuels ou de questions philosophiques formulés, de repérer aussi à quelle question se référait telle idée et si l'idée émise n'était pas une reprise d'une idée formulée précédemment. Nous retrouvons ce code dans le tableau 22 ci-dessous.

Tableau 22 – Légende du codage des différentes opérations intellectuelles effectuées par les élèves ou l'enseignante / l'intervenante avec ordre d'apparition dans la séance

Code	Signification
QP1	Question philosophique n°1
I1 / QP1	Idee n°1 énoncée pour répondre à la question philosophique n°1
C1	Elément conceptuel n°1
Reprise de I1 / QP1	Reformulation de l'idée n°1 énoncée pour répondre à la question philosophique n°1

Le codage couleur a permis l'élaboration de pourcentages (comptage du nombre d'interventions tenus par les élèves ou l'intervenante/enseignante correspondant à chaque catégorie, rapporté au nombre total d'interventions de la séance tenus par chacun-e) calculés en vue de répondre à notre problématique (cf. 13-1), traduite concrètement, dans un premier temps, par le questionnement de notre première grille d'analyse (cf. 13-5-1), que nous allons suivre pas-à-pas dans la partie qui suit (14-1).

14-1-1 Le travail des élèves dans les deux classes : la part de chacune des trois opérations intellectuelles propres au philosophe

14-1-1-1 Dans la classe expérimentale

Question 1 : Les objectifs alloués à la DVP, définis par la matrice didactique de Tozzi (conceptualiser, problématiser, argumenter), sont-ils bien présents dans une pratique incluant les textes philosophiques (classe expérimentale) ?

Nous avons mis en forme dans le tableau 23 ci-dessous les pourcentages des interventions (différenciées selon leur nature par le code couleur explicité ci-dessus) ayant eu lieu lors de la première séance de la première année d'expérimentation, dans la classe expérimentale, et cela aussi bien pour celles relevant des élèves que celles émanant de l'intervenante, bien que nos analyses ici vont se centrer sur les élèves¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Pour connaître à quels nombres exacts d'interventions correspondent ces pourcentages pour les six séances et les deux classes (témoin et expérimentale), cf. Annexes 39 à 42.

Tableau 23 – Pourcentages de chaque type d'interventions élèves et intervenante pour la première séance de la première année d'expérimentation dans la classe expérimentale (l'amitié)

L'amitié CM1 Exp (sept.2016) – séance 1/15	Intervenante	élèves	I et é
Nombre total d'interventions pour cette séance	168	97	265
Culture philosophique	4,17 % ¹⁴⁶	4,12 % ¹⁴⁷	4,15% ¹⁴⁸
Texte philosophique	16,07 %	16,49 %	16,23 %
Conceptualisation	7,74 %	11,34 %	9,06 %
Problématisation	32,14 %	14,43 %	25,66 %
Argumentation	10,71 %	23,71 %	15,47 %
Réponse non argumentée	0,00 %	11,34 %	4,15 %
Exemple ou autre	5,95 %	15,46 %	9,43 %
Explicitation	10,12 %	1,03 %	6,79 %
Fonctionnement	7,14 %	2,06 %	5,28 %
Recadrage	5,95 %	0,00 %	3,77 %
Total	100%	100%	100%

Lors de la première séance de CM1 ayant eu lieu sur le thème de l'amitié, on constate que les élèves ont mis en œuvre les trois opérations intellectuelles réclamées par le dispositif de DVP. Ainsi, le repérage, via notre codage, de la part des interventions relevant de chacune de ces opérations, rapportée à l'ensemble des interventions élèves de la séance (98), révèle que 11,34% d'entre elles renvoient à un travail de conceptualisation, 14,43 % à un travail de problématisation et 23,71% à un travail d'argumentation. Ainsi même s'il s'agissait d'une première expérience pour les élèves, la matrice de Tozzi a tout de suite été mise en œuvre.

Les différentes opérations intellectuelles attendues par cette matrice sont cependant présentes dans des proportions différentes. Pour interpréter ce résultat, on peut avancer l'idée que si les élèves de CM1 ont ici davantage argumenté que problématisé ou conceptualisé, c'est que cette opération qu'est l'argumentation est davantage sollicitée à l'école par rapport aux deux autres (bien que le travail d'argumentation ne soit pas non plus si bien travaillé que cela à l'école¹⁴⁹ et on le note également ici en lisant que 11,34% d'idées avancées par les élèves n'ont pas été argumentées). Ensuite si les élèves problématisent dès la première séance, c'est que l'intervenante les y a fortement engagés : cela se retrouve dans le pourcentage des interventions de l'intervenante propres au **travail**

¹⁴⁶ Pourcentage calculé sur la base du nombre total d'interventions de l'intervenante, soit 168.

¹⁴⁷ Pourcentage calculé sur la base du nombre total d'interventions des élèves, soit 97.

¹⁴⁸ Pourcentage calculé sur la base du nombre total d'interventions intervenante et élèves, soit 265.

¹⁴⁹ Les résultats de l'évaluation PIRLS 2016, évaluation internationale en compréhension de l'écrit des élèves en fin de quatrième année de scolarité obligatoire (CM1 pour la France), montrent que les élèves français ont des difficultés à interpréter et apprécier les textes lus (baisse de 21 points par rapport à l'évaluation précédente). Or ce sont ces deux types d'exercices qui réclament l'argumentation.

de problématisation. En effet, celui-ci est **assez fort** : il représente **32,14% des interventions totales de l'intervenante** (sur 168). L'incitation à problématiser est donc forte.

Notons aussi qu'en ce début d'année, un pourcentage apparaît assez conséquent : celui des interventions d'élèves qui consistent en des exemples ou en des interventions non significatives du point du travail du philosophe. Il est de 15,46% (plus élevé, par exemple, que le pourcentage correspondant au travail de conceptualisation qui est de 11,34%).

Enfin quand on observe le travail global (constitué par les interventions des élèves et de l'intervenante) de la classe expérimentale lors de cette première séance, on relève que c'est le travail de problématisation qui est le plus représenté (25,66%).

Qu'en est-il pour les deux autres séances : celle du milieu d'année sur l'identité et celle de fin d'année sur l'égalité ? Retrouve-t-on les mêmes tendances ? Le tableau 24 ci-dessous présente les résultats de la sixième séance de l'année.

Tableau 24 - Pourcentages de chaque type d'interventions élèves et intervenante pour la sixième séance de la première année d'expérimentation dans la classe expérimentale (l'identité)

L'identité CM1 Exp (janv.2017) – séance 6/15	Intervenante	élèves	I et é
Nombre total d'interventions pour cette séance	109	82	191
Culture philosophique	1,83 %	2,44 %	2,09 %
Texte philosophique	12,84 %	7,32 %	10,47 %
Conceptualisation	8,26 %	7,32 %	7,85 %
Problématisation	36,70 %	12,20 %	26,18 %
Argumentation	18,35 %	20,73 %	19,37 %
Réponse non argumentée	0,00 %	26,83 %	11,52 %
Exemple ou autre	6,42 %	21,95 %	13,09 %
Explicitation	8,26 %	0,00 %	4,71 %
Fonctionnement	2,75 %	0,00 %	1,57 %
Recadrage	4,59 %	1,22 %	3,14 %
Total	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Pour la séance sur l'identité, côté élèves, on retrouve sensiblement les mêmes proportions pour les trois opérations intellectuelles du philosophe (7,32% pour la conceptualisation, 12,20% pour la problématisation et 20,73% pour l'argumentation) même si tous les taux ont sensiblement baissé au profit d'une autre catégorie : les réponses ne présentant pas d'argument. La part des exemples ou des interventions non significatives, si elle reste forte (21,95%) a été détrônée par la part des

réponses non argumentées (26,83%). **Ainsi la légère évolution que l'on observe après quelques séances c'est que les élèves sont passés de l'énonciation d'un exemple à la tentative de réponse à la question philosophique posée, ce qui peut représenter un progrès du point de vue du développement des compétences argumentatives.** Les élèves délaissent l'anecdote pour s'engager, sans réussir pour l'instant de façon exhaustive (avec un argument), de se positionner par rapport à la question philosophique posée.

Comparons enfin avec les résultats de la troisième séance recueillis dans le tableau 35 ci-dessous.

Tableau 25 - Pourcentages de chaque type d'interventions élèves et intervenante pour la douzième séance de la première année d'expérimentation dans la classe expérimentale (l'égalité)

L'égalité CMI Exp (juin 2017) – séance 12/15	Intervenante	élèves	I et é
Nombre d'interventions	180	117	297
Culture philosophique	5,00 %	3,42 %	4,38 %
Texte philosophique	33,89 %	26,50 %	30,98 %
Conceptualisation	10,56 %	9,40 %	10,10 %
Problématisation	18,59 %	10,26 %	13,80 %
Argumentation	22,22 %	29,06 %	24,92 %
Réponse non argumentée	0,00 %	7,69 %	3,03 %
Exemple ou autre	5,13 %	13,68 %	8,08 %
Explicitation	1,67 %	0,00 %	1,01 %
Fonctionnement	3,21 %	0,00 %	1,68 %
Recadrage	3,33 %	0,00 %	2,02 %
Total	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Si l'on observe la troisième séance codée (sur l'égalité), soit l'une des dernières de l'année, cette tendance (un engagement plus fort dans le travail d'argumentation) se retrouve. La part de problématisation et de conceptualisation du côté élèves est toujours sensiblement la même (10,26% et 9,40% respectivement), mais celle de l'argumentation s'est étoffée (passant à 29,06%) en délaissant les interventions « exemples » (13,68%) et les interventions « réponse non argumentée » (7,69%).

Ainsi dans la classe expérimentale, à la fin de l'année, on observe des élèves qui argumentent plus qu'au début de l'année, sans que cela n'altère le travail de problématisation et de conceptualisation. Ce sont davantage les interventions non significatives du point de vue du philosopher qui diminuent. Ainsi, pour répondre à la première question de notre première grille d'analyse pouvons-nous dire que la matrice de Tozzi est présente dans la pratique philosophique avec lecture de textes philosophiques, au sein des trois séances de l'année. Un

élément de la matrice s'étoffe même à la fin de celle-ci (l'argumentation). En va-t-il de même dans la classe témoin ?

14-1-1-2 Dans la classe témoin

Question 2 : Trouve-t-on une différence notable dans la répartition conceptualisation / problématisation / argumentation entre la classe expérimentale et la classe témoin (sans textes philosophiques) ?

Pour répondre à cette deuxième question, nous présentons les données chiffrées de la classe témoin dans les trois tableaux 26, 27 et 28 successifs ci-dessous ; ils suivent l'ordre des séances ayant eu lieu la première année.

Tableau 26 - Pourcentages de chaque type d'interventions élèves et enseignante pour la première séance de la première année d'expérimentation dans la classe témoin (l'amitié)

L'amitié CM1/CM2 T (sept. 2016) – séance 1 / 13	E	élèves	E et é
Nombre total d'interventions pour cette séance	368	185	553
Culture philosophique	2,17 %	0,54 %	1,63 %
Texte philosophique	3,80 %	2,16 %	3,25 %
Conceptualisation	14,95 %	17,30 %	15,73 %
Problématisation	12,23 %	0,00 %	8,14 %
Argumentation	18,48 %	22,16 %	19,71 %
Réponse non argumentée	2,17 %	15,14 %	6,51 %
Exemple ou autre	38,86 %	39,46 %	39,06 %
Explicitation	0,54 %	0,00 %	0,36 %
Fonctionnement	6,79 %	3,24 %	5,61 %
Recadrage	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Pourcentage d'interventions	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Tableau 27 - Pourcentages de chaque type d'interventions élèves et enseignante pour la sixième séance de la première année d'expérimentation dans la classe témoin (l'identité)

L'identité CM1/CM2 T (janv. 2017) - séance 6 / 13	E	élèves	E et é
Nombre total d'interventions pour cette séance	190	169	359
Culture philosophique	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Texte philosophique	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Conceptualisation	14,21 %	13,02 %	13,65 %
Problématisation	8,95 %	0,00 %	4,74 %
Argumentation	24,74 %	42,01 %	32,87 %
Réponse non argumentée	0,00 %	2,37 %	1,11 %
Exemple ou autre	44,21 %	42,60 %	43,45 %
Explicitation	2,11 %	0,00 %	1,11 %
Fonctionnement	4,74 %	0,00 %	2,51 %
Recadrage	1,05 %	0,00 %	0,56 %
Pourcentage d'interventions	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Tableau 28 - Pourcentages de chaque type d'interventions élèves et enseignante pour la douzième séance de la première année d'expérimentation dans la classe témoin (l'égalité)

L'égalité CM1/CM2 T (juin 2017) – séance 12 / 13	E	élèves	E et é
Nombre total d'interventions pour cette séance	236	156	392
Culture philosophique	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Texte philosophique	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Conceptualisation	7,20 %	3,85 %	5,87 %
Problématisation	8,05 %	0,00 %	4,85 %
Argumentation	11,44 %	32,05 %	19,64 %
Réponse non argumentée	0,00 %	0,64 %	0,26 %
Exemple ou autre	64,41 %	57,69 %	61,73 %
Explicitation	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Fonctionnement	8,90 %	5,77 %	7,65 %
Recadrage	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Pourcentage d'interventions	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Ce qui est frappant dans la classe témoin, c'est que **l'on ne trouve pas de travail de problématisation : les interventions des élèves n'ont jamais pour objet d'interroger ce qui se dit ou le sens des mots.** Soit les élèves proposent d'emblée une définition (et font donc certes un travail de conceptualisation), soit ils argumentent ou contre-argumentent. Les élèves ne questionnent pas. La part de l'argumentation sur les trois séances est donc assez importante (22,16% pour la première séance, 42,01% pour la seconde et 32,05% pour la troisième).

Mais il faut observer également la part faite aux exemples pour comprendre ce que font précisément les élèves alors qu'ils ne problématisent pas ou qu'ils conceptualisent peu (3,85% pour le dernier débat). Les pourcentages les plus forts se retrouvent dans la catégorie « **exemples ou interventions non significatives** » (39, 46% pour le premier débat, 42%60 pour le deuxième débat et 57,69% pour le troisième). **Là où on observait dans la classe expérimentale une baisse dans cette catégorie en fin d'année, on trouve ici une hausse.**

Enfin, même s'il s'agit de parts bien plus faibles, on peut noter également que les **interventions propres au fonctionnement** (élèves rappelant les règles du débat) sont **présentes dans la classe expérimentale en début d'année puis inexistantes** (cf. tableau 25), **alors qu'elles augmentent sensiblement dans la classe témoin** (3,24%, 0% puis 5,77%). En fin d'année, l'enseignante a encore besoin de réclamer ce rappel des règles (s'écouter, ne pas couper la parole, etc.).

En cherchant à résoudre la question n°2 de notre grille d'analyse, nous pouvons par une observation chiffrée avancer des éléments nous permettant de répondre à notre première série de questionnements (cf. 13-1), portant sur la matrice didactique de l'apprentissage du philosophe, pour cette première année d'expérimentation (cf. hypothèse 1) :

- **les classes expérimentale et témoin ne présentent pas la même répartition entre les différentes opérations (problématisation / conceptualisation / argumentation) : cela est surtout prégnant concernant la problématisation, absente dans la classe témoin ;**
- **si les classes expérimentale et témoin mobilisent, bien que dans des proportions différentes, les exemples ou les interventions non significatives, c'est-à-dire les prises de parole qui ne servent pas la construction collective d'une pensée : la classe témoin les utilise bien plus que la classe expérimentale.**

La classe témoin ne présente pas de façon complète la matrice didactique de Tozzi.

14-1-2 Le travail des élèves dans la classe expérimentale : la part de l'acculturation au monde philosophique

Question 3 : Pour la classe expérimentale, quelle proportion d'opérations intellectuelles touchant à la compréhension et à l'appropriation des textes philosophiques relève-t-on ?

Nous avons besoin, pour répondre à cette troisième question de reprendre les tableaux 23, 24 et 25 et d'en extraire les lignes portant directement sur l'acculturation au monde philosophique (cf. tableaux 29 ci-dessous).

Tableaux 29 – Rappel des pourcentages des interventions (intervenante et élèves) propres au travail d'acculturation au monde philosophique pour chacune des trois séances analysées de la première année d'expérimentation

L'amitié CM1 Exp (sept.2016)	Intervenante	élèves	I et é
Culture philosophique	4,17 %	4,12 %	4,15%
Texte philosophique	16,07 %	16,49 %	16,23 %
Sous-total colonne pour acculturation	20,24 %	20,61 %	20,38 %

L'identité CM1 Exp (janv.2017)	Intervenante	élèves	I et é
Culture philosophique	1,83 %	2,44 %	2,09 %
Texte philosophique	12,84 %	7,32 %	10,47 %
Sous-total colonne pour acculturation	14,67 %	9,76 %	12,56 %

L'égalité CM1 Exp (juin 2017)	Intervenante	élèves	I et é
Culture philosophique	5,00 %	3,42 %	4,38 %
Texte philosophique	33,89 %	26,50 %	30,98 %
Sous-total colonne pour acculturation	38,89 %	29,92 %	35,36 %

La part de l'acculturation au monde philosophique qui correspond au double codage « culture » et « texte » est loin d'apparaître la plus forte, mais représente tout de même entre 12,56 % et 35,36 % du nombre total d'interventions, intervenante et élèves confondus. Rappelons que le codage « culture » correspond du côté intervenante à l'énonciation d'éléments culturels (discours court sur tel ou tel philosophe) et que le codage « texte » correspond au travail de compréhension, d'interprétation et de problématisation d'un texte philosophique lu, réclamé par l'intervenante aux élèves. Du côté des élèves, le codage « culture » a été attribué quand un élève répondait à une question de rappel de l'intervenante (exemple : « *Quelle est la définition de la philosophie que l'on s'est donnée la fois dernière ?* », ou : « *A quelle époque a vécu Socrate ?* ») ou quand – fait plus rare – il énonçait un élément culturel sans sollicitation de l'intervenante. Le codage « texte » pour les élèves correspond au travail des élèves menés sur le texte philosophique lu (celui de la séance ou celui évoqué lors d'une séance précédente) : reformulation, citation, reprise d'une idée contenue dans le texte lu, mise en lien du texte avec la notion de la séance.

Ainsi le travail des élèves sur les éléments culturels, même s'il est restreint, garde le même ordre de grandeur toute l'année (4,12%, 2,44% puis 3,42% des interventions des élèves). En réalité ce sont des éléments qui servent à contextualiser l'apport des textes ; et ils ne prennent donc pas beaucoup de place dans la séance. En revanche, pour le travail effectué sur les textes par les élèves,

la part est différente : 16,49% pour la première séance, 7,32% pour la seconde, et 26,50% pour la troisième. On peut voir une hausse dans ce travail même s'il y a manifestement eu un creux pour la séance sur l'identité. En observant les interventions de l'intervenante précisément, on voit que pour cette seconde séance elle a voulu mener en priorité un travail de problématisation puisque ses interventions appartiennent majoritairement à cette catégorie (36,7%). Ainsi pour cette séance le temps d'appropriation du texte philosophique a été mené plus rapidement pour engager les élèves à poser des questions. On peut attribuer cette part différente ici au contenu du texte lui-même : il était peut-être facilement compréhensible mais plus difficile à problématiser, c'est pourquoi l'intervenante a insisté sur le travail de problématisation lors de cette séance.

Enfin, en fin d'année, quand on observe le travail global de la classe (interventions intervenante et élèves), la part la plus importante concerne le travail effectué sur le texte et son appropriation dans l'énonciation des idées (35,36 %). Les élèves essaient davantage de le reformuler et en reprennent ensuite plus fréquemment les idées lors de la DVP. A noter également que lors de ce dernier débat, les interventions de l'adulte ont aussi été plus axées sur le texte (33,89%), ce qui montre que le guidage de l'intervenante influe véritablement sur la mobilisation de compétences par les élèves.

Autrement dit : **une intervenante qui conduit les élèves vers la compréhension d'un texte philosophique puis qui les incite à se questionner, en prenant appui sur ce texte, engage les élèves à intérioriser le contenu de ce texte quand ils sont amenés ensuite à produire des idées.** On le perçoit puisque les élèves soit adoptent le langage du texte, soit se posent les mêmes questions que lui, soit reprennent son message. **Quand ce guidage de l'intervenante est affirmé lors de la séance, les élèves y répondent. Les pourcentages le montrent : les élèves se montrent actifs pour ce type d'exercice de pensée philosophique qui inclut la culture philosophique.**

Cette partie répondant à la question n°3 de notre grille d'analyse nous sert ainsi à poser quelques éléments relatifs à l'acculturation au monde philosophique dans une pratique proposant des DVP partant de lectures de textes philosophiques :

- la part accordée à la culture philosophique est très restreinte : l'intervenante a peu d'interventions consacrées à exposer la vie et l'œuvre du philosophe, à l'origine des textes lus, et les élèves ne l'utilisent que quand celle-ci organise un rappel de séance ; ce recours n'est donc pas spontané ;
- la part accordée en revanche au travail mené sur les textes est plus importante, même si elle reste à une position tout à fait relative et variable, qui lui permet de ne pas empiéter sur les

autres opérations intellectuelles à mobiliser dans une DVP. C'est important pour nous de le noter dans le but de vérifier notre première hypothèse de recherche.

14-1-3 Les gestes professionnels de l'enseignante/l'intervenante : positionnement et types d'interventions

Question 4 : En comparant le volume des interventions des élèves et celui des interventions de l'enseignante ou de l'intervenante, dans les deux classes (expérimentale et témoin), note-t-on des différences ?

Question 5 : Peut-on tirer des conclusions de ces volumes concernant le positionnement enseignant (forte présence, présence opportune et réfléchie ou retrait), en vue de définir quelques gestes professionnels propices à la DVP ?

La question 4 nous invite à observer plus particulièrement les pourcentages dévolus aux interventions des adultes : enseignante et intervenante (cf. tableaux ci-dessus). Dans la classe expérimentale et dans la classe témoin, on trouve en réalité deux positionnements-enseignante/intervenante différents :

- Dans la classe expérimentale, le travail est davantage orienté sur la **problématisation** ou le texte philosophique (on retrouve des pourcentages pour l'un ou pour l'autre d'environ 30%, soit la plus grande part du type d'interventions), alors que dans la classe témoin, c'est la catégorie « exemples ou interventions non significatives » qui est la plus représentée (pour un pourcentage oscillant entre 38,86% en début d'année et 64,41% en fin d'année). La classe témoin ne disposant pas de texte philosophique, l'enseignante ne fait pas se questionner les élèves par une demande de formulation de questions, par exemple. **C'est elle qui prend en charge le questionnement.** De plus, son accompagnement consiste essentiellement à répéter ce qui est dit ou à donner des exemples pour illustrer ce qui est dit. Ainsi la place de la problématisation et même celle de l'argumentation se trouvent réduites, comparée à la classe expérimentale. **On peut donc dire que les opérations intellectuelles propres au philosophe sont moins entraînées, développées, dans les DVP de la classe témoin.**

- En comparant les volumes de parole entre élèves et enseignante ou intervenante, on obtient un rapport de 40/60 (e/E ou I) pour la classe expérimentale comme pour la classe témoin. On se trouve donc en présence de deux profils **d'adultes qui sont fortement présentes**, même si ce n'est pas pour opérer le même type de travail. Cette donnée nous fait relativiser ou plutôt clarifier la position de retrait toujours réclamée par le dispositif de DVP dans les manuels pédagogiques ou par les chercheur-e-s. En effet, que l'enseignant-e ou l'intervenant-e soit en retrait ne consiste pas

pour nous à ce qu'elle/il n'intervienne que peu. Au contraire, elle/il est un-e guide. Sa prise de parole est conséquente. Mais les interventions de l'enseignante de la classe témoin consistent, comme nous l'avons souligné précédemment, essentiellement à accompagner par la répétition mot à mot ce qui est dit. Ce guidage est donc moins opérant que celui opéré dans la classe expérimentale qui se sert davantage de la reformulation. Par ailleurs, le retrait attendu du point de vue du contenu des idées n'est pas toujours mis en œuvre dans la classe témoin, l'intervention allant parfois jusqu'à juger une idée ou à en formuler une autre. Comparativement, dans la classe expérimentale, le travail d'argumentation mené par l'intervenante ne consiste qu'en la reformulation explicite des arguments prononcés par différents élèves, ou la mise en relation de ceux-ci, sans apport d'idée.

- Le contenu des interventions de l'enseignante et de l'intervenante est donc très différent ; ce que reflètent également les pourcentages dévolus au **fonctionnement, à l'explicitation et au recadrage**. Même s'il s'agit de pourcentages bien moindres, nous pouvons remarquer que les rappels aux règles de fonctionnement sont plus utilisés dans la classe témoin que les moments d'explicitation de ce qui est attendu en vue de philosopher (codage « explicitation ») ou les interventions visant à recadrer le propos (codage « recadrage »). Dans la classe expérimentale est davantage expliqué aux élèves (même si cela est brièvement) ce que c'est que poser une question philosophique ou ce que c'est que donner un argument ou un exemple. On demande également aux élèves de répondre à la question en jeu au moment où il/elle intervient et non à une autre. On ne les laisse pas parler « de ce qu'ils/elles veulent », au moment où ils/elles veulent : la discussion est collective, elle suit donc un cheminement dont l'intervenante est la garante. En réalité, il n'y a pas besoin de beaucoup recadrer le contenu des interventions des élèves, car le recadrage opéré ici une fois n'agit pas seulement sur celui ou celle qui vient de parler mais sans doute sur l'ensemble de la classe et du coup sur l'ensemble de la séance. Ainsi lors de la première séance, l'intervenante de la classe expérimentale utilise l'explicitation à hauteur de 10,12% de l'ensemble de ses interventions, puis beaucoup moins au cours de l'année (8,26% pour la seconde séance et 1,67% pour la dernière). Le recadrage prend la part de 5,95%, puis 4,59% et enfin 3,33%. Il diminue mais est toujours présent, contrairement à la classe témoin (respectivement : 0%, 1,05% puis à nouveau 0%).

Ainsi même si les deux classes disposent de deux adultes très présentes lors des DVP, ces dernières n'adoptent pas les mêmes conduites d'accompagnement de la séance. **Partant d'un texte philosophique, l'intervenante de la classe expérimentale utilise davantage l'activité de problématisation, ajoute des moments d'explicitation et de recadrage ; ce qui nous amène à avancer l'idée selon laquelle l'intervenante se positionne davantage en enseignante qu'en simple animatrice lors des DVP.** C'est une première piste pour nous en vue de répondre à la question n°5 de notre grille d'analyse et de remplir à la fin de notre recherche notre deuxième

objectif qui est celui d'identifier les gestes professionnels associés à cette pratique. Même si cela reste succinctement démontrable dans cette expérimentation, nous pouvons dire que lors des DVP il y a quelque chose à enseigner, contrairement à ce que laisse croire la terminologie traditionnellement dévolue à la DVP qui préfère le mot « animateur-trice » pour désigner celui/celle qui mène le débat. Ce que l'enseignant-e a à enseigner ici, c'est comment on philosophe ; ce qu'elle/il a à garantir, c'est que l'on traite un problème philosophique collectivement, et non que l'on fasse autre chose.

En conclusion, ces premiers résultats nous incitent à penser que **l'ajout de lectures de textes philosophiques au dispositif de DVP n'entrave pas le travail philosophique tel que défini initialement par Michel Tozzi**. Les élèves de CM1 apparaissent capables d'avoir des interventions qui montrent leur compréhension des textes philosophiques ou l'appropriation de ceux-ci lors de la production d'idées philosophiques. **Les textes philosophiques semblent être la garantie qu'un travail de problématisation qui s'opère réellement du côté des élèves lors des DVP**. Nous pouvons donc dire que ces résultats vont dans le sens de notre première hypothèse (H1) et confortent notre postulat. Enfin, en considérant les interventions de l'enseignante ou de l'intervenante qui ne relèvent ni de la matrice didactique de Michel Tozzi ni du travail d'acculturation au monde philosophique mené auprès des élèves, on s'aperçoit que **des moments d'explicitation ou de recadrage sur le contenu peuvent être des pistes à envisager** pour que les élèves s'engagent de façon plus claire dans cet exercice de la pensée qu'est la philosophie.

14-2 Séance 1 / 15 sur l'amitié (septembre 2016)

Après avoir observé les séances du point de vue de la matrice didactique de Tozzi, il nous faut analyser plus finement les interventions des élèves.

Cette partie va consister à analyser la première séance de l'expérimentation (sur quinze effectuées au total) dans la classe expérimentale. Celle-ci a eu lieu en CM1. Il s'agit pour nous de répondre aux questions de la grille de lecture n°2 que nous nous sommes construite initialement (cf. chapitre 13-5-3). Nous suivons **le cheminement de la séance** dans son ordre chronologique en analysant d'abord **le moment de problématisation** (celui qui vient juste après la lecture des textes philosophiques aux élèves), puis **le moment de DVP** à proprement parler, et enfin **le moment de production d'écrit individuelle**. Pour en faciliter la lecture, nous avons mis en gras les éléments de réponse à chaque question écrite en bleu.

14-2-1 Analyse du moment de lecture-problématisation dans la classe expérimentale

Question 1 : La lecture des textes a-t-elle été comprise par le groupe ?

Lors de cette séance, l'intervenante a lu trois textes extraits d'un même ouvrage, *Sagesses et malices de Socrate, le philosophe de la rue* (Roche & Barrère, 2005) :

- le « texte 1 » intitulé « *Rares amis* » (p. 36-37) ;
- le « texte 2 » intitulé « *Les trois tamis* » (p. 38-40) ;
- le « texte 3 » intitulé « *Un plat de lentilles* » (p. 41-43).

Pour chaque texte, nous avons relevé toutes les interventions des élèves qui manifestaient une compréhension du message global contenu dans celui-ci. Le tableau 30 suivant expose donc toutes les reformulations pertinentes proposées par les élèves pour le premier texte.

Tableau 30- Reformulations des élèves du texte « *Rares amis* » présentant le signe de sa compréhension

Extraits significatifs	Interventions élèves		
	Place de l'intervention / 127 ¹⁵⁰	élève	Extrait du contenu de l'intervention
Texte 1 : « <i>Rares amis</i> » « Les amis, on s'imagine pouvoir en faire une liste interminable. En réalité, on peut les compter sur les doigts de la main. Rien n'est plus facile de se dire ami, mais rien n'est plus rare que la véritable amitié. »	28	Ade	<i>On ne peut pas avoir euh aussi énormément d'amis.</i>
	30	Est	<i>On peut pas avoir beaucoup d'amis, parce que... on peut pas avoir beaucoup de vrais.</i>

¹⁵⁰ Place de l'intervention citée, sur les 127 constituant la retranscription intégrale de la séance enregistrée. Dans les tableaux suivants, nous nous contenterons d'indiquer « Place / ... ».

Extraits significatifs	Interventions élèves		
		42	Sop
	44	Iri	<i>Vaut mieux avoir qu'un ami qu'avoir plusieurs.</i>

Les exemples ci-dessus de reformulations du texte montrent que le message du texte est saisi. L'intervention 30 est la plus pertinente en ce qu'elle fait le lien (contenu dans le texte) entre le nombre nécessairement faible d'amis et la constitution d'une véritable amitié – et qu'elle est mieux formulée que l'intervention 42.

Intéressons-nous maintenant au deuxième texte lu, grâce au relevé des reformulations faites par les élèves de celui-ci et présentées dans le tableau 31 ci-dessous.

Tableau 31 - Reformulations des élèves du texte « Les trois tamis » présentant le signe de sa compréhension

Extraits significatifs	Interventions élèves		
	Place / 127	élève	Extrait du contenu de l'intervention
Texte 2 : « Les trois tamis » « -Il faut que je te raconte, Socrate, ce que je viens d'apprendre sur ton ami... -Attends un peu ! La langue te brûle-t-elle à ce point que tu n'as même pas songé à passer ce que tu as à me dire au travers des trois tamis ? (...) si ce que tu veux me dire n'est ni vrai ni bon ni utile, pourquoi veux-tu me le dire ? ».	49	Que	<i>Il faut dire des choses qui sont intéressantes.</i>
	66	Man	<i>Parce que c'est pas gentil pour nos amis et ça nous blesse.</i>

Les reformulations pour le texte 2 ont été partielles contrairement à l'exhaustivité présente dans les reformulations du texte 1. Il a donc été moins bien compris. En relisant la retranscription totale de la séance (cf. Annexe 19), on peut noter aussi l'apparition d'un contresens lors de l'intervention n°56 d'Iri : « *Il faut pas qu'on mente à ses amis.* ».

L'enjeu du texte n'ayant pas été complètement envisagé par les élèves, l'enseignante a dû guider les élèves et tirer elle-même une première conclusion sur l'amitié (intervention n°69) : « *Donc ça implique quelque chose d'être ami avec quelqu'un* ».

On s'aperçoit en réalité que si ce deuxième texte n'a pas pu être bien travaillé, c'est parce que l'intervenante a dû réagir face à une prise de parole personnelle d'un élève reprochant à un autre l'écart entre ses actes et son discours (intervention n°72). Cette intervention a dû être reprise en priorité par l'intervenante, pour à la fois écarter le caractère personnel de celle-ci, et en profiter pour la rapprocher du message contenu dans le texte 1 : « *Il y a des gens qui parlent de façon très belle de l'amitié mais qui ne savent pas être un bon ami.* » (intervention n°74).

Enfin nous trouvons dans le tableau 32 ci-dessous, toujours en regard du texte lu aux élèves, leurs reformulations concernant le troisième texte.

Tableau 32 - Reformulations des élèves du texte « Un plat de lentilles » présentant le signe de sa compréhension

Extraits significatifs	Interventions élèves		
Texte 3 « Un plat de lentilles » « Si ce sont vraiment mes amis, qu'est-ce que ça peut leur faire ? ... Que leur importe un plat de lentilles ou un poisson séché ! La vraie amitié se moque de la richesse. »	Place / 127	élève	Extrait du contenu de l'intervention
	86	Est	<i>S'ils ne sont pas vraiment ses amis, ils seraient fâchés d'avoir qu'un plat de lentilles à déjeuner.</i>

On voit ici qu'une seule élève reformule le texte de façon fidèle et qu'il s'agit de la même élève que pour le texte 1 (Est). Celle-ci reformule le message principal du texte 3 en restant proche du contexte du texte, sans généraliser, mais en mettant bien en relation « non véritable amitié » et « fâcherie ». C'est le concept d'amitié désintéressée amenée par l'intervenante lors de l'intervention n°121 qui apportera cette généralisation.

Comme pour le texte précédent, ce texte n'a pas trouvé sa signification globale côté élèves puisque l'intervenante a dû lever un contresens (de l'intervention n°83 à 91) formulé lors de l'intervention n°82 par Kei : « *c'est l'intention qui compte.* ». Socrate va en effet plus loin en affirmant que même l'intention la moins ambitieuse du côté de l'hôte-ami n'aura aucune conséquence sur le véritable ami-invité. Le véritable ami n'attend pas d'être régalé.

Nous pouvons en conclure que la compréhension des textes philosophiques par les élèves a selon les textes besoin d'être guidée par l'intervenante (textes 2 et 3). Ce sont quelques élèves, pour cette première séance, qui décryptent avec elle l'idée force du texte de façon pertinente et qui en dégagent son message général. L'intervenante s'appuie sur leurs propos pour mener à bien cette première réflexion qui vise à mettre en relation le message du texte et la notion de la séance.

Question 2 : La lecture des textes a-t-elle abouti à la formulation de questions philosophiques ?

Avant toute lecture faite aux élèves, l'intervenante a toujours proposé aux élèves de formuler leurs premières questions philosophiques sur la notion en jeu. Pour cette séance, la question philosophique suivante a été posée par un élève : « *Comment devient-on ami ?* ». Cette question n'avait pas de lien avec les textes proposés puisque ces derniers ne la traitaient pas directement.

Parfois il arrive que les questions initiales des élèves soient au contraire « couvertes » par les textes philosophiques lus ensuite. Ce n'était pas le cas ici.

On trouvera dans le tableau 33 ci-dessous les questions philosophiques produites par les élèves suite à la lecture des textes.

Tableau 33 – Questions philosophiques des élèves sur l'amitié posées après lecture

Place / 127	élève	Extrait du contenu de l'intervention
38	Iri	<i>Comment on trouve de bons amis ?</i>
97	Gab	<i>Pourquoi y a-t-il des amis ... de faux amis et de vrais amis ?</i>
102	Ami	<i>Pourquoi y en a qui sont plus amis que d'autres ?</i>
108	Ami	<i>Comment on arrive à trouver des amis ?</i>
120	Ber	<i>Comment sait-on que c'est un bon ami ?</i>

Si on prend le point de vue qui consiste à déceler l'imprégnation possible du ou des textes sur la production des questions philosophiques, on peut noter en premier lieu que c'est le texte 1 qui a le plus influencé la classe. L'enjeu pour les élèves semble être d'identifier le vrai (ou le bon) du faux ami (interventions n°38-97-108-120), ce qui était l'objet de la problématique de Socrate. Les questions posées par les élèves après lecture –mise à part une - sont donc toutes imprégnées par le texte 1. La question initiale d'Ami lors de l'intervention n°102 a malheureusement rejoint, par le jeu des reformulations guidées par l'enseignante, le questionnement massif des autres élèves, alors qu'elle portait un autre questionnement en réalité. On aurait pu la reformuler ainsi : « *Pourquoi certains ont plus d'amis que d'autres ?* ». Notons ici que ce sont les interventions de l'intervenante auprès de cet élève qui ont fait perdre le contenu originel et original de la question d'Ami. L'intervenante a en effet questionné une expression employée par l'élève au lieu de mettre en avant le message général de l'élève : « *« Qui se font ». Ça veut dire que ça se fait une amitié ?* » (intervention I n°105). De fait, il y a des individus qui semblent avoir plus d'amis que d'autres, et c'était cela qu'Ami souhaitait questionner. Il fallait donc être à l'écoute de ce message plutôt que d'essayer d'être précis à tout prix dans les termes employés. Du coup le questionnement général a été perdu.

Enfin, on peut dire que la lecture de textes a abouti non seulement à la formulation de questions philosophiques, mais encore que certaines d'entre elles découlent de cette lecture. On peut ajouter aussi que cela n'est peut-être pas étonnant que ce soit le texte 1 qui ait influencé les questions plus que les deux autres textes, dans la mesure où c'est celui qui a été le mieux compris par la classe.

Question 3 : Quelle place a eu la culture philosophique dans la séance ?

La culture philosophique présente dans la séance est succincte : elle porte sur le mot « philosophie » et sur Socrate. Lors d'une séance précédente, l'étymologie du mot philosophie avait été donnée par l'intervenante (cf. fiche de préparation n°1 – Annexe 15). Celle-ci organise donc un rappel en début de séance pour réactiver la signification de ce mot. On trouvera dans le tableau 34 ci-dessous les reformulations qui sont obtenues.

Tableau 34 – Interventions élèves et intervenante ayant trait à la culture philosophique

Place / 127	élève ou I	Contenu de l'intervention
1	I ¹⁵¹	<i>Je vais vous demander de me rappeler ce que veut dire le mot « philosophie ».</i>
2	Ade	<i>Euh, amour...</i>
4	Ade	<i>Ade. Amour euh et sagesse. C'est quelqu'un qui a de la de la sagesse.</i>
5	I	<i>Alors, c'est l'amour de la sagesse, étymologiquement, ou l'amitié de la sagesse aussi on pourrait dire parce que philia en grec ça veut dire aussi amitié, amour, enfin ça veut dire aimer. D'accord. Ensuite, là vous parlez de l'étymologie, ensuite qu'est-ce qu'on avait dit ?</i>
6	I	<i>Qu'est-ce qu'il fait le philosophe ?</i>
7	é ¹⁵²	<i>Il est sage.</i>
8	I	<i>On avait dit justement qu'il n'était pas sage. Il cherche à être sage. Il aime la sagesse mais ça ne veut pas dire pour autant qu'il est sage. Il cherche à être sage par contre. Comment il cherche ?</i>
9	é	<i>Il pense.</i>
10	I	<i>Il pense. Pensez au penseur de Rodin, hein. Il pense. Il réfléchit, il se pose des questions. Donc c'est ce qu'on va faire aujourd'hui tous ensemble. On va faire ça régulièrement.</i>

Ade en deux interventions traduit le mot étymologiquement, l'intervenante opère alors la mise en lien des deux mots qui le composent pour l'expliquer complètement. Ensuite l'intervenante questionne l'activité du philosophe pour lever le contresens et l'assimilation conceptuelle non légitime entre le sage et le philosophe, opérée par les élèves ici mais aussi par le sens commun. **Cet échange montre que les élèves entrent dans la culture philosophique pour peu qu'on les y invite, comme dans tous les autres domaines culturels.** Nous observons aussi que cet échange est bref, succinct : l'intervenante ne s'étend pas dans de longs discours qui exposeraient comme dans un cours traditionnel ce qu'est la philosophie. Elle choisit des indications précises et parlantes en fonction de l'âge des élèves.

14-2-2 Analyse du moment de DVP dans la classe expérimentale

¹⁵¹ Rappel : I pour intervenante.

¹⁵² Rappel : élève non identifié sur l'enregistrement.

Question 4 : Peut-on relever des références spontanées faites aux philosophes et à leurs textes dans les propos des élèves ?

Après le moment de lecture qui vise une première problématisation de la notion philosophique en jeu (l'amitié) a lieu la Discussion à Visée Philosophique proprement dite. Or nous pouvons noter que pour cette première séance de DVP de l'année (mais aussi de tout le cursus scolaire des élèves), il n'y a eu **aucune référence explicite aux textes philosophiques ou aux noms des philosophes, du côté des élèves.**

Questions 5 : Trouve-t-on des reprises des idées des textes philosophiques lus dans les propos des élèves ?

Parmi les idées émises par les élèves, certaines font écho aux textes lus mais cela sans référence explicite. Il s'agit du premier débat de l'année et même du premier débat de leur scolarité, il n'est donc pas étonnant de retrouver surtout des idées peu argumentées.

Par ailleurs, l'intervenante pour cette pratique philosophique n'étant pas l'enseignante de la classe, son objectif prioritaire pour ce premier débat, était surtout que chacun-e ait envie de participer. Ainsi, en particulier, a-t-elle évité d'interrompre le fil des idées pour revenir après chaque intervention sur chacune afin d'en réclamer une argumentation (comme cela sera fait ultérieurement).

Enfin il faut ajouter que la question philosophique choisie par les élèves : « *Comme trouve-t-on de bons amis ?* » invite plutôt à lister des moyens qu'à se confronter à un problème philosophique puisque celui-ci est finalement sous-jacent et donc non visible des élèves. Le problème philosophique résidant sous cette question pourrait être formulé par les questions suivantes : « *Comment identifier les bons amis ? Parle-t-on de bons amis pour les différencier des faux ? Les bons amis sont-ils définis par le fait qu'ils resteront toujours nos amis et les faux sont-ils démasqués quand il y a rupture ? Au contraire, peut-on avoir un bon ami et le perdre un jour ? Comment se définit la bonne amitié ?* ». Mais il pourrait aussi prendre une autre voie : « *Faut-il aller à la recherche de l'amitié ? Le bon ami existe-t-il avant que je ne le rencontre ? N'est-ce pas finalement la relation que j'entretiens avec lui qui finit par faire de lui un bon ami ?* ». Il faut que ces questions soient à la charge de l'enseignant-e / l'intervenante si un tel type de question initiale est voté.

Lors de ce débat précisément, l'intervenante n'a posé qu'une seule autre question pour envisager le problème philosophique, ce qui n'est pas suffisant. Mais là encore, elle cherchait principalement l'adhésion des élèves à cette nouvelle pratique pédagogique.

Observons maintenant si l'on peut retrouver les idées des textes dans celles formulées par les élèves lors de la DVP. Nous avons pour cela regroupé dans le tableau 35 (issu des débats retranscrits et codés – cf. Annexe 19) les interventions des élèves ne consistant qu'en la formulation d'idées. Pour une meilleure compréhension de celles-ci, nous avons ajouté les questions philosophiques (formulées par l'intervenante) auxquelles elles souhaitaient répondre.

Tableau 35 – Extraction ciblée, faite à partir de la retranscription intégrale de la DVP sur l'amitié, des idées, éléments de conceptualisation ou de problématisation formulés par les élèves

Place / 69	élève ou I	Contenu de l'intervention	Codage de l'intervention
1	I	<i>Comment trouve-t-on de bons amis ?</i>	Question philosophique (QP1).
2	Man	<i>Il faut être gentil avec les amis qu'on veut avoir.</i>	I1 / QP1.
4	Ine	<i>Il faut dire la vérité aux autres.</i>	I2 / QP1, en relation implicite avec le texte de Socrate « les trois tamis ».
5	Bas	<i>Il y a des choses qu'on peut leur apprendre à faire et après ils peuvent devenir nos amis.</i>	I3 / QP1.
6	Ami	<i>On peut les aider à faire quelque chose.</i>	I4 / QP1.
7	An1	<i>On doit les respecter.</i>	I5 / QP1, en relation implicite avec le texte de Socrate « Les trois tamis ».
8	Sop	<i>On doit pas dire de méchancetés dans leur dos.</i>	Développement de I5 / QP1 en relation implicite avec le texte de Socrate « Les trois tamis ».
10	Kei	<i>Quand quelqu'un qui dit du mal d'eux, et ben on doit les défendre.</i>	I6 / QP1, en relation implicite avec le texte de Socrate « Les trois tamis ».
11	An1	<i>On doit quand ils ont mal aller voir quelqu'un (inaudible).</i>	I7 / QP1.
12	Nic	<i>On doit leur faire plaisir.</i>	I8 / QP1.
13	I	<i>Alors, j'ai entendu vos premières idées. C'était un petit peu comme si vous me donniez de petites recettes pour euh pour avoir des amis. Est-ce que parmi les idées que vos camarades ont données pour se faire des amis, est ce qu'il y en a certaines qui seraient valables pour son frère et sa sœur, pour son amoureux, son amoureuse ou pour même la terre entière, je dirai ? Est ce qu'il y a des conseils qui vous ont été donnés, là, qui finalement ne sont pas spécifiques à l'amitié mais qui concerneraient d'autres personnes ?</i>	Dénomination explicite des différentes interventions. Re-problématisation. C1 : la distinction aimé/ami/frère et sœur.
23	I	<i>Et vous pensez que c'est de suivre ces obligations qui font d'eux des bons amis ?</i>	C2 : la mise en avant d'une confusion : être un bon ami / trouver de bons amis.

Place / 69	élève ou I	Contenu de l'intervention	Codage de l'intervention
29	I	<i>Alors pour être un bon ami, mais ce n'est pas notre question. Notre question, c'est pas comment être un bon ami, ce n'est pas ça que vous m'avez demandé. C'est : comment trouve-t-on de bons amis ? Vous voyez ? Alors je vous repose la question : comment trouve-t-on de bons amis ? Est-ce que / est-ce qu'on trouve de bons amis seulement par une attitude vertueuse de notre part ? C'est-à-dire une belle attitude, une bonne attitude de notre part. Est-ce que c'est comme ça qu'on trouve de bons amis ?</i>	Recadrage / contenu.
			Suite de C2.
			QP2.
34	Que	Parler avec eux.	I1 / QP2.
36	Que	Parce que si on / si on ne va jamais vers eux, on ne les connait pas.	I2 / QP2.
37	I	Comment on l'identifie cette personne ?	QP3.
40	Est	<i>En jouant avec euh avec elle, en l'aidant. Elle aussi elle va nous aider (inaudible).</i>	I1 / QP3
			et reprise de I4 / QP1.
			I2 / QP3.
			C3 : la notion de réciprocité dans l'amitié.
42	Est	<i>Si elle nous a pas dit de mensonges ou quelque chose de méchant.</i>	I3 / QP3.
			I4 / QP3.
44	Kei	<i>Si on se dispute souvent avec la personne.</i>	I5 / QP3.
45	I	Alors est-ce qu'on est ami au premier instant, est ce qu'on trouve notre ami tout de suite ou est-ce que ça prend du temps ?	QP4.
46	Bas	<i>A force de le connaître, on peut deviner s'il est gentil ou pas.</i>	I1 / QP4.
51	I	Est-ce que l'amitié réclame de la méfiance ?	QP5.
60	Jut	<i>Il faut être gentil avec nos amis parce (inaudible). On peut les aider à faire quelque chose, leur faire plaisir, aller dire à une maitresse quand il s'est fait mal. On ne doit pas parler dans leur dos. Pour devenir son ami il faut être gentil, il faut leur parler et jouer avec eux.</i>	Synthèse.
64	Ami	<i>On peut être ami, on peut juste être ami normal, très vite. Quand on est sociable, on peut être comme ça. Mais pas avoir de bons amis très vite, ça c'est impossible.</i>	C4 : la distinction ami normal / bon ami (il y a des degrés dans l'amitié).
			I2 / QP4.

La question philosophique formulée et choisie par les élèves amène la production totale de 17 idées. Parmi ces 17 idées, 5 entretiennent une relation implicite avec le texte philosophique « *Les trois tamis* » : I2, I5 et I6 / QP1 et I3 et I4 / QP3. Cela signifie donc d'abord que même mesurée cette imprégnation existe, et on peut d'ailleurs dire qu'il n'est pas forcément souhaitable que celle-ci soit générale. En effet, les idées des textes ont pour but d'accompagner une réflexion plus solide et de mettre en avant une démarche réflexive modélisante, et non de recouvrir la pensée des élèves. **On remarque donc ici que les textes peuvent être un premier appui pour penser.** Cela signifie aussi que même si c'est le premier texte – « *Rares amis* » - qui semblait plus intéresser les élèves et qui avait été le mieux compris, c'est le deuxième – « *Les trois tamis* » qui a été choisi en point d'appui lors du moment de discussion pour argumenter.

Après avoir listé un certain nombre de moyens pour trouver un bon ami, est apparu dans le discours collectif un besoin de distinguer l'ami, de l'être aimé et du parent (intervention n°13) puis la nécessité – pour bien répondre à la question initiale (QP1) – de déceler une différence entre le fait d'être un bon ami et celui d'en trouver un (intervention n°25). Il fallait alors pour cela poser la question philosophique n°2 : « *Est-ce que pour avoir un bon ami il suffit d'être soi-même un bon ami ?* ». Pour éviter à nouveau une liste de moyens pratiques qui aurait repris les idées déjà émises, il a fallu rebondir sur le propos de Que qui avait l'avantage d'amener la notion de connaissance ; d'où la question n°3 posée par l'intervenante : « *Comment identifie-t-on le bon ami ?* ». Cette question était en relation implicite avec le texte « *Rares amis* » puisqu'elle replaçait au centre la notion de « *bon ami* » qui peut correspondre à celle du « *vrai ami* » contenue dans le texte. C'est finalement grâce à cette question que la notion de réciprocité en amitié a pu éclore (intervention n°40).

La question philosophique n°4 posée par l'intervenante (intervention n°45) : « *Est-ce qu'on est ami au premier instant, est-ce qu'on trouve notre ami tout de suite ou est-ce que ça prend du temps ?* » n'a pas permis la production de nombreuses idées quant à elle (seulement 2 : interventions n°46 et 64). Mais ce constat est à nuancer dans la mesure où quelques productions d'écrit (celles de Jut, Em2 et Est – cf. Annexe 23) choisiront de répondre explicitement à cette question.

Enfin la question n°5 « *L'amitié réclame-t-elle de la méfiance ?* » n'a obtenu que des réponses non argumentées et c'est un retour à la question n°4 qui a semblé plus intéresser les élèves (intervention n°55).

La synthèse effectuée par une élève en fin de DVP, celle qui avait donc le rôle de « secrétaire » et qui avait pris des notes au cours de la discussion a été la suivante : « *Il faut être gentil avec nos amis parce (inaudible). On peut les aider à faire quelque chose, leur faire plaisir, aller dire à une maîtresse quand il s'est fait mal. On ne doit pas parler dans leur dos. Pour devenir son ami il faut être gentil, il faut leur parler et jouer avec eux.* » (intervention n°60 de Jut). Cette synthèse est aussi emblématique d'une première séance dans la mesure où finalement les idées émises servent la construction d'un discours moralisateur de la part des élèves, qui semblent davantage adopter pour réponse pragmatique et morale l'idée suivante : pour trouver de bons amis, il faut être soi-même un bon ami.

Enfin il est intéressant de regarder **le travail de conceptualisation** de cette séance. Là encore ce travail est pour l'instant restreint et est souvent pris en charge ou initié par l'intervenante

(interventions n° 13 et 29). L'intervention d'Ami (n°64) fait exception puisqu'il prend en charge de façon autonome une distinction conceptuelle : « *On peut être ami, on peut juste être ami normal, très vite. Quand on est sociable, on peut être comme ça. Mais pas avoir de bons amis très vite, ça c'est impossible.* » (intervention n°64). Ami essaye de répondre à la question philosophique n°4 déjà citée et a besoin pour y répondre de distinguer l' « *ami normal* » du « *bon ami* ». Or cette distinction vient peut-être de la distinction socratique entre « *ami* » et « *ami véritable* » ou du concept de « *véritable amitié* » dont il est question à la fois dans le texte 1 « *Rares amis* » et le texte 3 « *Un plat de lentilles* ».

Partant de cet ensemble d'éléments, on peut considérer que les textes ont parfois aidé, ou du moins marqué, les élèves dans la production d'idées mais surtout ont servi leur travail de conceptualisation.

14-2-3 Analyse des productions d'écrit individuelles dans la classe expérimentale

Pour analyser les productions d'écrit des élèves de la classe expérimentale, nous avons utilisé également un codage couleur, centré lui essentiellement sur la production d'idées (cf. chapitre 13-5-2). Nous souhaitons identifier rapidement, grâce à ces couleurs, cinq types d'éléments : les idées qui reprenaient celles de la DVP, les nouvelles idées, les idées qui avaient un lien implicite avec un des textes philosophiques lus, les références explicites faites à ces textes et enfin les nouvelles questions philosophiques ; nous avons donc utilisé cinq couleurs. Ces couleurs ont été pensées en lien avec le codage des retranscriptions orales. Il est présenté dans le tableau 36 ci-dessous.

Tableau 36 - Légende du codage des productions d'écrit individuelles retranscrites

Brun clair	Rose	Rouge clair	Violet clair	Vert clair
Idée(s) émises lors de la DVP	Nouvelle idée	Idée(s) en relation implicite avec un texte philosophique	Référence explicite à un texte philosophique	Nouvelle question philosophique

Nous avons donc une seule nouvelle couleur (rose) puisqu'elle désigne justement les idées nouvelles par rapport à celles énoncées lors de la DVP. Nous pouvons retrouver dans l'Annexe 23 l'ensemble des productions d'écrit de la séance, codées.

Question 6 : Peut-on relever des références explicites aux philosophes et à leurs textes dans les écrits des élèves ?

La première séance ne montre pas de productions d'écrit comportant une ou des références explicites à un ou aux textes philosophiques lus en classe. Notons que la consigne d'écriture ne

comportait pas cette attente explicitement : « Vous écrivez votre réponse personnelle à la question philosophique débattue, en vous servant ou non des idées du débat. ». Le but n'était en effet pas d'obtenir des productions d'écrit comportant toutes des références explicites au texte. Si l'intervenante avait demandé cela aux élèves, cela serait devenu un exercice scolaire classique dans lequel l'élève n'aurait finalement à écrire que ce que tel philosophe pense de la notion en jeu. Or nous souhaitons seulement savoir si ces textes pouvaient être repris spontanément par les élèves à l'écrit et voir ainsi s'ils pouvaient constituer des points d'appui pour formuler leur pensée : leurs idées, leur argumentation, leurs distinctions conceptuelles, leur questionnement. Finalement, pour cette première séance, ce ne seront pas les références explicites qu'il faudra scruter – puisqu'elles sont inexistantes - mais les références implicites faites par les élèves à l'écrit.

Question 7 : Trouve-t-on des reprises des idées des textes lus dans les écrits des élèves ?

Si cette première séance ne comporte aucune référence explicite dans les productions d'écrit individuelles des élèves, en revanche on peut déceler des références implicites aux textes quand les idées formulées par les élèves peuvent être mises en relation avec les idées contenues dans les textes philosophiques. Ainsi 9 productions d'écrit sur 27 reprennent des idées qui émanent de la lecture des textes philosophiques. **Cette influence atteint déjà le tiers des productions de la classe.** Nous retrouvons ci-dessous (cf. tableau 37) ces neuf productions d'écrit, partiellement retranscrites et dont nous avons mis en gras les éléments qui nous paraissent en relation avec le contenu des textes lus.

Tableau 37 – Productions d'écrit se référant implicitement aux textes philosophiques (Socrate)- séance 1/15 sur l'amitié

élève	Extrait des productions d'écrit ¹⁵³
Kei	<i>On se trouve de bons amis par la gentillesse, il faut jouer avec eux, leur parler pour mieux les connaître, ne pas dire des choses méchantes sur eux et quand quelqu'un dit des choses méchantes sur eux il faut les défendre.</i>
Em1	<i>Il faut lui dire quand on a dit un secret sur lui ou sur elle. En étant son ami. En étant gentil avec lui. Et ne pas le frapper. En l'aidant gentiment.</i>
Que	<i>En jouant avec eux En mangeant avec eux L'inviter à jouer En faisant de bonnes choses En faisant des choses qu'ils aiment</i>
Man	<i>On trouve de bons amis avec la gentillesse, ne pas dire des secrets dans le dos de ses amis, et il faut jouer ensemble, ne pas le ou la laisser tout seul, c'est méchant.</i>
Jut	<i>On doit prendre du temps pour bien les connaître. Leur faire plaisir. Leur montrer ce qu'on sait faire et ce qu'on sait pas faire. On ne doit pas parler dans son dos.</i>

¹⁵³ Pour une facilité de lecture, les productions d'écrit des élèves ne sont pas copiées ici intégralement. Pour les retrouver dans leur intégralité, cf. Annexe 23.

élève	Extrait des productions d'écrit ¹⁵³
Em2	<i>On trouve de bons amis en le respectant en allant vers lui. Ce n'est pas toujours facile de se trouver de bons amis, ça peut prendre du temps.</i>
Ber	<i>En étant respectueux envers les autres.</i>
Ale	<i>On trouve de bons amis en les regardant jouer. En jouant avec lui. En mangeant avec lui.</i>
Nic	<i>On doit prendre soin de ses amis. On leur fait plaisir. Toujours les respecter. On doit les inviter pour faire une fête. On ne parle pas à son dos. On doit jouer avec eux. On leur fait confiance. On doit être gentil avec eux. On doit leur proposer des choses.</i>

Certes sept productions reprennent l'idée du texte 2 « *Les Trois tamis* » en adoptant la posture socratique vis-à-vis de l'amitié : si quelqu'un vient à prononcer des paroles mensongères, inutiles ou mauvaises sur un de mes amis, je ne lui permets pas de les exprimer ; ce qui revient par extrapolation à dire qu'avoir un ami ou plutôt que trouver un bon ami (dans le contexte de notre problématique) c'est le respecter (en n'écoutant pas des rumeurs sur lui) ou le faire respecter (en ne laissant pas parler celui qui voudrait lui nuire). Mais ces idées ne sont pas argumentées. Les productions d'écrit comme les interventions lors de la DVP consistent en la constitution d'une liste de moyens en vue de trouver un bon ami. Ce qui est plus étonnant c'est que le contexte des textes (le cadre des histoires vécues par Socrate) est repris pour la formulation de nouvelles idées dans deux productions (celles de Que et Ale dans tableau ci-dessus) : on trouve de bons amis en mangeant avec eux. Cette idée est à mettre en relation avec l'invitation de Socrate à manger dans sa nouvelle maison un plat de lentilles, même si Socrate n'a pas dit explicitement que les repas étaient des moments privilégiés pour construire les relations d'amitié.

Parmi ces productions, il faut en remarquer également certaines. D'abord celles qui amènent de nouvelles idées, c'est-à-dire des idées non formulées lors du débat. Elles sont au nombre de neuf (cf. tableau 38 ci-dessous).

Tableau 38 – Productions d'écrit proposant des idées nouvelles par rapport à celles énoncées lors de la DVP – séance 1/15 sur l'amitié

élève	Extrait des productions d'écrit
An1	<i>On doit partager avec eux.</i>
Pat	<i>Et aussi pouvoir l'aider jouer avec lui le laisser parler et ne pas se moquer.</i>
Clo	<i>On trouve de bons amis en se parlant en faisant des bonnes choses pour les amis. Et on dit « veux-tu être mon ami ». Et il accepte.</i>
Man	<i>On trouve de bons amis avec la gentillesse, ne pas dire des secrets dans le dos de ses amis, et il faut jouer ensemble, ne pas le ou la laisser tout seul, c'est méchant.</i>
Ma1	<i>-Jouer avec lui voir s'il aime les mêmes choses que nous ne pas être trop différent</i>

élève	Extrait des productions d'écrit
Gab	<i>-On doit les laisser libres.</i>
An2	<i>-On leur dit comment on est.</i>
Rom	<i>Ce n'est pas facile de se faire des copains.</i>
Nic	<i>On doit les inviter pour faire une fête.</i>

Si 6 productions, même novatrices, restent pragmatiques et proches de l'exemple, les 3 autres (élèves Ma1, Gab et Rom) sont plus de l'ordre de la vérité générale et reflètent davantage les réflexions philosophiques suivantes : *Est-il plus facile d'être ami avec celui ou celle qui nous ressemble ? L'amitié implique-t-elle la proximité ? Est-ce plus facile pour certain-e-s que pour d'autres de contracter des amitiés ? L'amitié véritable est-elle facile à atteindre ?* Ainsi certains élèves vont-elles/ils plus loin que la réflexion ayant eu lieu lors du débat. Cela nous montre aussi que **même si les textes philosophiques imprègnent les idées de certains élèves, la créativité au niveau de la pensée est tout à fait possible dans ce type de pratique incluant des textes philosophiques.** La question philosophique posée par une élève en fin de production en est aussi un signe : « *Faut qu'on voie comment il est. Faut qu'on l'aide, faut qu'on passe du temps avec elle, faut qu'on soit gentille et faut pas qu'on dispute, faut qu'on joue. Comment garde-t-on des amis à distance ?* (Iri).

14-2-4 Analyse comparative des synoptiques de séances et des productions d'écrit entre les classes témoin et expérimentale

Question 8 : Quelle classe produit le plus d'idées lors du moment de DVP ?

Pour savoir si la pratique philosophique à l'école avec textes philosophiques apporte une plus-value à celle-ci (OB1), nous devons observer la production d'idées qui a lieu dans la classe témoin. Pour ce faire, nous avons eu besoin de construire les synoptiques de cette première séance sur l'amitié dans chacune des deux classes (cf. tableau 39 ci-après). Ces derniers consistent en un recueil ordonné de toutes les idées émises en séance par les élèves suite aux questions philosophiques posées par l'enseignante ou l'intervenante. En vue de proposer un recueil à la fois fidèle, lisible et propice à la comparaison, nous avons reformulé les idées des élèves de façon brève sous les questions philosophiques posées par l'enseignante ou l'intervenante. Les moments de conceptualisation sont spécifiés aussi.

Nous avons adopté les mêmes sigles qu'utilisés dans les retranscriptions codées des séances (cf. Annexes 19 à 22) : « QP » désigne une question philosophique ; « I » une idée, « C » un travail de conceptualisation. Chaque élément est numéroté avec son ordre d'apparition. Si une idée nouvelle est apparue pour répondre à une question posée antérieurement, celle-ci a tout de même été rattachée

à la question philosophique à laquelle elle répondait. Pour différencier les actions de l'enseignante /l'intervenante de celles des élèves, nous avons mis en italique les lignes (concept, question ou idée) qui avaient été prises en charge par l'enseignante ou l'intervenante.

Tableau 39 – Synoptiques de la séance sur l'amitié dans les classes expérimentale et témoin

Classe expérimentale Durée de la DVP : 14 minutes		Classe témoin Durée de la DVP : 51 minutes	
QP1	Comment trouve-t-on de bons amis ?	QP1	<i>Qu'est-ce que l'amitié ?</i>
I1	En étant gentils.	I1	C'est un lien entre deux personnes ou plusieurs.
I2	En disant la vérité.	I2	<i>C'est quelqu'un qu'on apprend à connaître.</i>
I3	En leur apprenant des choses.	QP2	<i>Pouvons-nous vivre sans amitié ?</i>
I4	En les aidant.	I1	Non car sinon pas de jeu.
I5	En les respectant.	I2	Non car sinon on est seul, on a personne pour nous aider.
I6	En les défendant.	I3	Oui car il y a la famille.
I7	En les secourant.	I4	Non car sinon on se sent triste.
I8	En leur faisant plaisir.	I5	Oui car il y a des gens qui aiment être seuls.
C1	<i>Distinction ami / être aimé / parent.</i>	QP3	<i>Quand, comment est-ce qu'on devient ami ?</i>
C2	<i>Distinction trouver un bon ami / être un bon ami soi-même.</i>	I1	En parlant.
QP2	<i>Est-ce que pour avoir un bon ami il suffit d'être soi-même un bon ami ?</i>	I2	En faisant de bonnes actions ensemble.
I1	Non, pour avoir un bon ami, il faut parler avec lui.	I3	En jouant avec lui.
I2	Non, il faut prendre le temps de le connaître.	I4	En vivant de bons moments ensemble.
QP3	<i>Comment alors identifier le bon ami ?</i>	I5	En étant gentil et sympathique.
I1	En jouant avec lui.	C1	La notion de temps dans l'amitié (l'amitié prend du temps).
I2	S'il nous aide en retour.	QP4	<i>Est-ce que ça prend du temps pour avoir un ami ?</i>
C3	Notion de réciprocité dans l'amitié.	I1	<i>L'amitié ça se construit.</i>
I3	S'il ne nous ment pas.	QP5	<i>Au sein d'un groupe, est-on tous amis ?</i>
I4	S'il ne nous fait pas de méchancetés.	I1	Non, on n'a pas forcément le même âge.
I5	Si on ne se dispute pas.	I2	Non, on n'a pas forcément envie.
QP4	<i>Est-on ami au premier instant ?</i>	C2	<i>La distinction ami / copain.</i>
I1	Non, il faut prendre le temps de le connaître.	C3	La notion d'entraide dans l'amitié.
I2	Oui si on est sociable.	C4	La notion de distance possible dans l'amitié.
C4	Distinction ami / bon ami.	C5	La notion de sentiment fort dans l'amitié.
QP5	<i>L'amitié réclame-t-elle de la méfiance ?</i>	C6	La notion de points communs dans l'amitié.
		QP6	<i>Comment est-ce qu'on sait qu'on peut avoir des points communs avec une personne ?</i>
		QP7	<i>Etre ami est-ce être tout le temps avec la personne ?</i>
		C7	La notion de rires dans l'amitié.
		C8	<i>La notion de partage dans l'amitié.</i>
		I1	<i>Quand on ne se voit pas pendant longtemps, on est très content de se revoir.</i>
		QP8	<i>Attend-t-on de l'ami certaines actions, certaines choses ?</i>
		QP9	<i>Est-ce qu'on est ami avec quelqu'un parce que ça nous intéresse ?</i>

Classe expérimentale Durée de la DVP : 14 minutes	Classe témoin Durée de la DVP : 51 minutes	
	QP10	<i>Quand on est ami avec quelqu'un est-ce qu'on est toujours d'accord avec lui ?</i>
	I1	Non car on n'a pas toujours la même envie.
	QP11	<i>Est-ce que si on dit non à son ami tu n'es plus son ami ?</i>
	I1	Il faut pas obliger à faire des choses mauvaises.
	I2	<i>En amitié on peut dire des choses pas faciles à entendre.</i>
	C9	La notion de trahison.
	C10	<i>La notion de « vraie amitié ».</i>
	C11	<i>La notion de partage de connaissances dans l'amitié.</i>
	QP12	<i>Qu'est-ce qu'il a comme particularité ce sentiment d'amour entre deux amis ?</i>
	QP13	<i>Est-ce que les gens de la famille peuvent être nos amis ?</i>
	C12	<i>La notion de confiance dans l'amitié.</i>
	C13	La distinction ami / famille.
	QP14	<i>Est-ce que tu vas divulguer tous tes secrets à tes amis ?</i>
	C14	La distinction ami / meilleur ami.
	C15	La notion de confiance dans l'amitié.
	C16	<i>La notion de dispute dans l'amitié.</i>

Comparer ces deux synoptiques pourrait être très long, tant il y a de différences intéressantes à relever entre les deux. Mais concernant notre problématique, nous relèverons les points spécifiques suivants.

- L'intervenante de la classe expérimentale a posé cinq questions philosophiques aux élèves au cours de la DVP, la première étant la leur et les autres découlant soit de celle-ci soit directement des propos des élèves. L'enseignante de la classe témoin a posé quatorze questions, essentiellement des questions préparées, mais qui n'étaient pas toutes philosophiques. On pourrait penser à première vue que la séance de la classe témoin est plus riche, offre plus de possibilités aux élèves de penser. Mais rappelons d'abord que la séance de DVP de la classe témoin a duré 51 minutes alors que celle de la classe expérimentale a duré 14 minutes (ainsi si on regarde en proportion le nombre de questions posées pour ces durées, la différence entre les deux classes est minime). Ce qu'il faut surtout noter c'est que le questionnement de la classe expérimentale vient des élèves à partir d'un moment de lecture de textes philosophiques et que le questionnement de la classe témoin est le fait de l'enseignante. Partir de la question philosophique des élèves peut présenter quelques avantages : l'enseignante cerne un problème – celui de la question posée grâce à la cueillette des questions – et s'y tient pour se concentrer sur la recherche que comporte à elle seule ou presque la question philosophique votée. On peut voir que les questions QP2, QP3, QP4 et QP5

fonctionnent comme des sous-questions de QP1. Si l'on trouve 19 idées exprimées du côté de la classe témoin (dont 4 exprimées par l'enseignante elle-même), on en relève 18 au total pour la classe expérimentale. Ces nombres sont proches mais sur un différentiel de temps de DVP 3,5 fois moindre (14 minutes contre 51). En tenant compte de ce différentiel, **nous pouvons donc dire que la pratique philosophique utilisant des textes philosophiques permet une production d'idées plus intense** pour cette première séance.

- On peut aussi remarquer que certaines idées se retrouvent d'une classe à l'autre. Mais en observant ces idées de plus près, notamment sur la question n°3 de la classe témoin qui est en réalité presque la question initiale de la classe expérimentale, on s'aperçoit que des idées un peu moins pragmatiques ont été formulées dans la classe expérimentale. En effet, il est normal que des élèves de cet âge proposent comme réponse à la question : « *Comment trouve-t-on de bons amis ?* » ou à la question qui peut lui ressembler « *Comment est-ce qu'on devient ami ?* », des formulations du type : « *en jouant* », « *en discutant* », « *en étant gentil* ». Il est moins évident de penser au rôle de la vérité et du respect dans l'amitié (I2 et I5 / QP1 de la classe expérimentale). Or ce sont là deux notions qui étaient présentes dans le texte de Socrate, « Les trois amis ». Ainsi par ce premier examen, **on constate d'emblée une différence entre les deux classes du point de vue de la qualité des idées émises par les élèves grâce aux textes philosophiques**. De plus, le texte « *Rares amis* » a permis aux élèves de poser une question philosophique sur les « bons amis » sous-entendant que la fausse amitié existait. Or cette distinction, si elle est présente également dans la classe témoin, n'est pas le fait des élèves, puisque c'est l'enseignante qui l'a énoncée. **Le texte a donc permis l'autonomie des élèves de la classe expérimentale dans cette conceptualisation**. Enfin, la notion de plaisir (faire plaisir à l'ami : I8 / QP1 dans la classe expérimentale) n'est pas non plus présente dans les idées correspondant à la question 3 dans la classe témoin ; or cette notion avait été interrogée grâce au texte « *Un plat de lentilles* ». Il est d'ailleurs intéressant de noter que cette notion est utilisée pour affirmer une idée contraire au texte de Socrate pour qui on n'a pas à attendre de l'ami qu'il soit là pour nous faire plaisir (pour nous régaler de mets fins lors des invitations). On peut donc affirmer pour ce premier débat que **les textes philosophiques ont permis aux élèves de formuler des idées moins attendues dans la classe expérimentale que dans la classe témoin, en même temps qu'ils ont permis aux élèves de prendre en**

charge une partie de la conceptualisation. Ces textes paraissent inspirer les élèves, qui savent cependant s'en démarquer.

- Si l'on regarde de plus près comment fonctionnent les interventions des élèves dans la classe témoin, on s'aperçoit que ces dernier-ère-s ne sont pas attentif-ve-s aux questions philosophiques posées par l'enseignante, préférant souvent répondre implicitement à la première question énoncée : « *Qu'est-ce que l'amitié ?* ». Elles/ils produisent ainsi tout au long du débat des éléments de définition. Mais cela ne sert pas à répondre aux 13 autres questions posées par l'enseignante. En d'autres termes, **il n'y a pas de lien entre la problématisation, l'argumentation et la conceptualisation dans la classe témoin n'utilisant pas de texte philosophique.** En effet, dans cette classe, pendant le débat on n'observe pas de déroulement cohérent de l'argumentation. Selon nos analyses, cette situation tient en grande partie à la posture adoptée par l'enseignante qui permet aux élèves de ne pas répondre à la question qu'elle vient de poser, qui valide des interventions non argumentées (intervention n°139 – cf. tableau ci-dessous) ou incohérentes¹⁵⁴ (intervention n°100 – cf. tableau 40 ci-dessous), qui revient sur des questions¹⁵⁵ qui n'avaient pas obtenu de réponse ou au contraire qui avaient déjà été débattues, sans mise en lien avec les précédentes, et enfin qui re-questionne des distinctions conceptuelles déjà évoquées ultérieurement (ami/copain ou ami/famille) sans générer de problématique nouvelle¹⁵⁶. A notre sens, cette situation résulte de ce que **l'enseignante de cette classe témoin ne dispose pas d'un texte qui lui permettrait de suivre une seule problématique liée à la notion. Aussi les explore-t-elle toutes de façon diffuse.**

Tableau 40 – Relevé d'interventions enseignante dans la classe témoin – séance 1/13 sur l'amitié

Place / 378	élève ou E2	Contenu de l'intervention
137	E2	<i>Exactement et est-ce que si on dit non à son ami parce que t'as pas envie de faire ces choses, tu n'es plus son ami ?</i>
138	é	<i>Non.</i>
139	E2	<i>Non, tout à fait.</i>
96	E2	<i>(...) ça prend du temps pour devenir ami ?</i>
97	é	<i>Oui.</i>
98	E2	<i>Oui, d'accord euh...c'est tout ce que vous avez à me dire sur l'amitié ?</i>
99	Iva	<i>On aime passer du temps avec son ami.</i>

¹⁵⁴ L'enseignante assimile le fait de prendre du temps à construire une amitié avec le fait d'aimer passer du temps avec l'ami. L'emploi des mêmes termes (le temps, l'ami) conduit à une confusion des idées. Cette confusion émanant du propos d'un élève n'est pas relevée par l'enseignante en vue d'être éclaircie, elle est même reconduite.

¹⁵⁵ QP2, QP3 et QP4 – interventions n° 96, 230, 235, 237, 247, 283, 291, 332, 369, 374, cf. Annexe 21.

¹⁵⁶ L'enseignante demande dix fois aux élèves, au cours de cette DVP (interventions n°54,70,82, 84, 86, 151, 153, 217, 263 et 355) quelle est la différence entre l'ami et le copain, sans apporter plus d'éléments à sa question.

Place / 378	élève ou E2	Contenu de l'intervention
100	é	<i>Oui. On aime passer du temps avec son ami. Pour faire quoi ? Il faut du temps / il faut du temps pour avoir un ami. On aime passer du temps avec son ami euh on a les mêmes centres d'intérêt mais pas toujours. On peut avoir son propre / ses propres centres d'intérêt, d'accord ? Et pas forcément tout le temps les mêmes que celui de son ami. Eli dit qu'un ami c'est pas forcément une personne que l'on voit tout le temps. Oui, Iva ? Et quand on la voit pas et qu'on se revoit au bout d'un certain temps on est très content de se revoir. (...)</i>

- Dans le synoptique (cf. tableau 39), nous avons mis en italique ce qui relève de l'initiative de l'enseignante/intervenante (question, conceptualisation ou formulation d'idée). Là encore s'observe un déséquilibre. Dans la **classe expérimentale** on compte **6 actions** (relevant soit de la problématisation, de la conceptualisation ou de l'argumentation) du **côté intervenante** pour 20 actions côté élèves – **soit 23%** du nombre total d'actions relevées (qui est de 26). Dans la **classe témoin** on dénombre **24 actions du côté enseignante** pour 25 côté élèves – **soit 48%** du nombre total d'actions (qui est de 49). On aurait pu penser que le dispositif utilisant des textes philosophiques bride la réflexion des élèves, oriente leur pensée, voire la nie, ce qui aurait conduit à un pourcentage de participation au travail philosophique bien inférieur. Or les élèves de la classe expérimentale ne réagissent pas du tout ainsi : ils-elles sont bien plus actrices de la DVP que ceux de la classe témoin. Ils prennent en charge le travail philosophique à hauteur de 77% (contre 52% pour les élèves de la classe témoin). Certes ce volume est aussi à corrélérer avec le positionnement de l'enseignante/intervenante qui influence le volume de la réflexion permis aux élèves. Dans la classe témoin, l'enseignante affirme en effet certaines idées (interventions 100 ou 145 par exemple) ; alors que nous n'en trouvons aucune trace dans la classe expérimentale du côté de l'intervenante. Preuve qu'un contenu est attendu dans la classe témoin, ce sont aussi les nombreuses questions non philosophiques qui sont là pour guider les élèves vers des réponses. Ces questions fonctionnent alors comme des devinettes. **Ainsi dans la classe expérimentale les élèves sont-ils plus acteurs dans la DVP que dans la classe témoin, malgré un temps de débat plus long dévolu dans cette dernière.**
- Enfin, il faut remarquer une différence nette entre les deux classes : la classe témoin permet l'expression d'exemples personnels à plusieurs reprises et assez longuement. Ils ont parfois servi la formulation des idées : quand l'enseignante, à partir d'eux, a proposé en feed-back une reformulation généralisante. Mais ce réflexe a été rare, et on a plusieurs passages qui nous livrent la vie personnelle des élèves sans que cela ait un intérêt pour l'apprentissage du philosophe. Là encore on peut avancer l'idée que **la**

lecture des textes philosophiques ne fait pas apparaître de telles interventions personnelles dans la classe expérimentale.

Par ailleurs, indiquons que l'enseignante au cours du débat a utilisé des citations philosophiques (avec Cicéron, Epicure et Platon) ou autres (extrait du *Petit Prince* de Saint-Exupéry, citation de Chateaubriand) malgré la demande faite de ne pas utiliser la culture philosophique pour l'expérimentation, en vue d'une comparaison. Mais contrairement à notre crainte, cela n'a en réalité pas faussé la comparaison pour cette première séance, dans la mesure où le dispositif de la classe témoin ne comprenait pas un moment de lecture indépendant, en vue de problématiser une notion philosophique. **Ainsi les citations ont été lues à l'intérieur de la DVP et n'ont pas eu le rôle de déclencheur de questions philosophiques mais plutôt celui d'idées à approuver.**

Question 9 : Quelle classe produit le plus d'idées lors du moment de production d'écrit individuelle ?

La particularité des productions d'écrit de la classe témoin est qu'on n'y trouve pas à proprement parler – même si on sent des moments de réflexion personnelle assumés – la pensée de chaque élève. La consigne d'écriture donnée aux élèves était en effet la suivante : « *vous allez écrire ce que vous avez retenu de ce qu'on a dit, ce qu'est l'amitié* » (intervention n°378). **Certes les idées des élèves de la classe expérimentale émises lors de la DVP se retrouvaient aussi dans les productions d'écrit mais pas dans cette mesure.** A la lecture des productions d'écrit, on retrouve massivement les propos tenus lors du débat. Or si l'on peut penser qu'il s'agit plus d'un travail de réécriture de ce qui a été dit plutôt que d'un effort pour formuler à l'écrit sa pensée personnelle, c'est que ces écrits contiennent des idées contradictoires et répondent à des questions différentes. On n'obtient donc peu de texte cohérent. On lit surtout une succession d'idées sans lien, comme dans les productions de May, Eli, Ali, Flo et Chl par exemple (cf. Annexe 25). De plus, l'enseignante a fait réécrire les deux questions philosophiques qui ont inauguré la DVP (QP1 et QP2) et les élèves les ont traitées comme s'il fallait faire un rappel de ce qui s'était dit à leur sujet. Ils ont donc traité les questions de manière scolaire, c'est-à-dire comme on opère avec n'importe quelle leçon : la séance a permis de mettre en avant certains éléments, l'élève les note. **La production d'écrit dans la classe témoin n'a pas le statut de moment individuel réflexif.** Or pour nous la production d'écrit réflexive a aussi un lien avec le statut des textes philosophiques introduits en classe : les élèves ont plutôt dans le dispositif expérimental à formuler leur pensée personnelle comme ils ont pu constater que le faisait Socrate. **Il y a un rôle d'auteur-trice à assumer du côté de l'élève qu'on ne peut provoquer qu'avec des lectures initiales authentiques, tout comme on le fait en littérature** (Tauveron & Sève, 2005). Cette ambition de

mener l'élève à ce statut d'auteur-trice passe aussi par l'énonciation d'une consigne qui permet l'écrit réflexif.

14-2-5 Vers une appropriation du dispositif expérimental par les enseignant-e-s

Question 10 : L'analyse de pratique permet-elle de mettre en avant des gestes professionnels ? Si oui, lesquels ?

On peut exploiter cet écart au protocole expérimental pour essayer de définir quelques gestes professionnels quant à l'utilisation des textes philosophiques en classe :

- **Le texte philosophique, pour être pertinent, est là pour amener des questions et non des idées à admettre.** Dans la classe témoin, on comprend par le ton de la voix de l'enseignante et ses propos, qu'elle-même partage les idées des citations. Cette adéquation permet peut-être d'expliquer que les citations n'inspirent pas les élèves : ils ne parlent pas beaucoup à leur sujet, ils se contentent de répondre aux questions fermées et multiples de l'enseignante qui mènent rapidement un travail de compréhension des citations.
- **Les citations semblent moins pertinentes que les textes.** Ici les élèves ont du mal à les comprendre, et ne font pas de lien avec les réponses nouvelles qu'ils pourraient avoir face aux questions philosophiques posées par l'enseignante.
- **Le temps de DVP ne doit pas être interrompu au profit de moments de compréhension de mini-textes : cela interrompt le cheminement réflexif collectif et redonne pour un temps un positionnement traditionnel à l'enseignante.**

En conclusion générale de cette analyse de première séance de l'année, au regard de notre problématique, nous pouvons souligner les points suivants concernant la classe expérimentale :

- Les textes philosophiques pris en support sont repris implicitement par quelques élèves soit dans les interventions orales lors de la DVP soit dans les productions écrites.
- Les textes ont été compris, ce qui montre la pertinence des supports choisis.
- Ces textes mettant en scène la pensée de Socrate ont eu l'intérêt de faire se questionner les élèves sur le concept d'amitié véritable et de poser ainsi la question de la qualité de l'amitié. Ces textes ont donc contribué à remettre en cause l'idée de la quantité en amitié et à décrypter quelques illusions propres à l'amitié.
- Les textes ont permis la formulation de questions philosophiques par les élèves dès la première séance.

- Beaucoup d'opérations intellectuelles (problématisation, décryptage des textes philosophiques, conceptualisation et argumentation) sont prises en charge dans cette séance par l'intervenante mais avec une part d'enseignement explicite pour qu'elles soient ultérieurement le fait des élèves.

14-3 Séance 6 / 15 sur l'identité (janvier 2017)

Cette séance que nous nous proposons d'analyser a eu lieu au milieu de la première année d'expérimentation. Les élèves de CM1 ont pu – depuis la première séance portant sur l'amitié - réfléchir sur le courage (séance n°2), la philosophie (séance n°3), la différence (séance n°4) et l'école (séance n°5). Nous allons dans cette partie recourir à notre deuxième grille d'analyse (cf. chapitre 13-5-3) pour analyser le contenu de cette sixième séance, dont nous retrouvons l'ensemble de la retranscription dans l'Annexe 19. Les questions de cette grille figurent en bleu dans le texte et ses éléments de réponse essentiels en gras.

14-3-1 Analyse du moment de lecture-problématisation dans la classe expérimentale

Question 1 : La lecture des textes a-t-elle été comprise par le groupe ?

Les textes lus aux élèves lors de cette séance sont issus d'un même ouvrage : *Le malin génie de Monsieur Descartes* (Mongin, 2010). Nous avons intitulé le premier texte « *Je pense donc je suis* » (p. 4-23) et le second « *Le morceau de cire* » (p. 24-30). Les deux textes avaient été choisis dans l'objectif de questionner la notion d'identité. C'est pourquoi l'attention a porté lors de la lecture du premier texte, reflétant le passage célèbre du *Discours de la méthode*, non pas principalement sur la mise en doute de la réalité, y compris celle du sujet, mais plutôt sur la certitude que peut représenter le moi défini par la pensée. Ainsi les reformulations des élèves ont effectivement essentiellement porté sur la conclusion cartésienne : « *je pense donc je suis* ». Nous le lisons dans le tableau 41 ci-dessous. Celui-ci répertorie les reformulations pertinentes des élèves ayant eu lieu lors de la séance, en face des extraits du texte lui-même.

Tableau 41 – Reformulations des élèves du texte « *Je pense donc je suis* » présentant le signe de sa compréhension

Extraits significatifs	Interventions élèves		
	Place ¹⁵⁷ / 46	élève	Extrait du contenu de l'intervention
Texte 1 : « <i>Je pense donc je suis</i> » « (...) une chose demeurerait assurée : certes, le Malin Génie, sous l'apparence de Baruch, s'ingéniait à tromper sans cesse Monsieur Descartes, et à remplir son esprit de chimères ; mais Monsieur Descartes lui-même, victime de ces artifices, existait bien, puisqu'il pensait à tout cela ! <i>Eurêka !!! Je pense, je suis, voilà qui est certain !</i> (...) <i>Je suis une chose qui pense.</i> »	2	Sop	<i>Il dit qu'il est une chose qui pense.</i>
	4	Kei	<i>Il croit qu'il n'est pas réel comme si...</i>
	6	Kei	<i>Et aussi que tout ce qu'il sait c'est qu'il pense.</i>
	18	é	<i>Alors, j'en ai une (identité) puisque je pense.</i>

¹⁵⁷ Rappel : il s'agit de la place de l'intervention dans le moment oral de lecture/problématisation, qui compte 46 interventions (intervenante et élèves) au total.

On peut noter qu'il n'y a pas eu de contresens ni d'obstacle à la compréhension lors de la lecture du texte de philosophie jeunesse transposant l'œuvre de Descartes. Cela peut s'expliquer par une conduite soutenue de l'explicitation du texte par l'intervenante. Elle commence par valider le ou les propos des élèves qu'elle prend soin ensuite de reformuler, pour parvenir à une mise en valeur d'une partie du texte. Si on observe de plus près comment se construit la compréhension collective de ce texte (interventions n°1 à 18 – cf. tableau 42 ci-dessous), elle fonctionne moins par une explication longue et continue de l'intervenante –les interventions 7 et 9 sont brèves - que par la reformulation systématique (comme dans l'intervention n°5). Cette reprise par l'intervenante aboutit aussi toujours à une question, portant sur la mise en relation du texte avec la notion en jeu, celle de l'identité (intervention n° 9).

Tableau 42- Extraits du moment de lecture-problématisation de la séance sur l'identité

Place / 46	I ou élève	Contenu de l'intervention
1	I	<i>Qu'est-ce que ça nous dit ce texte, ce premier texte sur l'identité ? Qu'est-ce qu'on peut en ressortir ? A quelle réalité il est arrivé Monsieur Descartes ? Vous vous souvenez de la conclusion. C'est pas très difficile ça, alors reformulez-la.</i>
2	Sop	<i>Il dit qu'il est une chose qui pense.</i>
3	I	<i>Il est une chose qui pense. Oui.</i>
4	Kei	<i>Il croit qu'il n'est pas réel comme si....</i>
5	I	<i>Il remet en doute sa propre existence.</i>
6	Kei	<i>Et aussi que tout ce qu'il sait c'est qu'il pense.</i>
7	I	<i>Exactement. La seule chose dont il puisse être certain, c'est qu'il est en train de penser et même penser que peut-être tout est faux, c'est déjà penser. Ça c'est la seule chose dont il est sûr.</i>
8	Ami	<i>Ben il dit que ses jambes sont / c'est pas lui.</i>
9	I	<i>Oui. Au début de la petite histoire, il doute méthodiquement de chaque chose, donc de son corps aussi. Du coup, par quoi se définirait une personne selon Descartes. Son identité première, ce serait quoi ?</i>
10	Ami	...
11	I	<i>De quoi il est sûr, Descartes ?</i>
12	Ami	<i>Qu'il pense.</i>
13	I	<i>Qu'il pense. Donc l'identité d'une personne, elle se ... définirait par quoi ?</i>
14	é	<i>Par la pensée.</i>
15	I	<i>Par la pensée, c'est un premier élément : là le texte il vous donne un premier élément de réponse. Quand je vous lis des textes, il faut essayer de voir ce que ce texte nous apporte à chaque fois sur la notion. Il est clair Descartes. Il a tout un cheminement pour arriver à cette conclusion-là : le doute, la méthodologie du doute. Il arrive à cette première certitude : « Je pense donc je suis ». Vous avez peut-être déjà entendu cette phrase.</i>
16	é	<i>Oui.</i>
17	I	<i>« Je pense donc je suis ». Donc voilà c'est Descartes qui a / qui a assumé, assuré cette première affirmation. Si je suis capable de penser alors j'existe. On peut en être sûr. Donc j'ai une identité.</i>
18	é	<i>Alors, j'en ai une puisque je pense.</i>

Le deuxième texte a finalement très rapidement servi à la problématisation directe en vue de questionner la notion d'identité. Il a donné lieu à une seule reformulation du côté élèves, comme nous pouvons le constater dans le tableau 43 ci-dessous.

Tableau 43 - Reformulations des élèves du texte « Le morceau de cire » présentant le signe de sa compréhension

Extraits significatifs	Interventions élèves		
<p>Texte 2 « Le morceau de cire » <i>« C'est pourtant bien le même morceau de cire... Mais alors, la cire n'est pas dans cette douceur du miel, ni dans cette agréable odeur de fleur, ni dans cette forme, ni dans ce son... je juge qu'il s'agit de la même cire, mais mes sens me disent le contraire... comment puis-je reconnaître cette cire qui me semble à présent si différente ? »</i></p>	Place / 46	élève	Extrait du contenu de l'intervention
	31	Ami	<i>C'est identique mais euh c'est différent aussi.</i>

Cette reformulation n'étant pas suffisante pour consolider auprès du reste de la classe l'idée de Descartes, l'intervenante a elle-même pris en charge une reformulation plus exhaustive du texte. Sa priorité était en effet, à la fin de ce moment d'échanges autour de la lecture de textes philosophiques, le passage à la problématisation : *« Alors vous avez compris ? Il a un morceau de cire qui est dur, il dit qu'il sent le miel, qu'il sent bon les fleurs. Il tape dessus, ça fait un bruit. Il l'approche du feu. Et là tout ce qu'il avait identifié / tout ce qui caractérisait le morceau de cire est évacué. Vous avez compris ? Il dit qu'il n'a plus la même forme. Je décrypte pour vous, pour aller un peu plus vite. Il a plus la même forme, il a plus la même odeur, il a plus le même son. Il n'a même plus de son. Qu'est-ce que cette transformation de la cire peut nous dire sur l'identité de la cire ? C'est la même ou pas ? »* (intervention n°25, cf. Annexe 19).

On peut regretter cette prise en charge par l'intervenante, seule, même si par la suite cela a permis de se concentrer sur l'identification du problème philosophique que représente l'identité. Mais cela a eu l'avantage, selon nous, de faire transposer, aux yeux des élèves, l'expérience du morceau de cire au cadre de l'expérience de la vie humaine : *« Oui. Alors deuxième chose, plus difficile : si on transpose ça sur l'être humain, est-ce que euh... toi, Ami, tu seras le même que dans quarante ans ? »* (intervention n° 32, cf. Annexe 19).

Les élèves ont pu prendre peu à peu conscience du fait que cette notion, pouvant être fluctuante en fonction du contexte (chaleur ou non pour le morceau de cire) ou du temps (phénomène du vieillissement pour l'être humain notamment), elle était vraiment problématique. La reformulation d'Ami (intervention n°31 déjà citée ci-dessus dans le tableau 43) est emblématique de ce problème. Les réponses spontanées à la question de savoir s'il s'agit de la même cire : *« non »* (intervention n°26) et *« oui »* (intervention n°27), le sont aussi. **Ce texte a ainsi permis la confrontation collective à un problème philosophique.** La difficulté de penser la notion d'identité a été ressentie par la classe ; or c'est tout à fait ce que visait Descartes dans son texte. Nous pouvons donc en conclure que **le groupe classe a compris ce texte** : il a compris qu'on pouvait à la fois dire qu'il

s'agissait du même morceau (Descartes n'a pas changé de matière) et que ce n'était plus le même (toutes ses caractéristiques physiques ont changé).

Question 2 : La lecture des textes a-t-elle abouti à la formulation de questions philosophiques ?

Nous venons de voir que l'intervenante avait fait sa priorité, lors de l'échange collectif autour du deuxième texte, le passage à la problématisation. Avant la lecture des textes, deux questions philosophiques avaient été posées par les élèves : « *Qu'est-ce que l'identité ?* » et « *Qu'est-ce qui forme l'identité ?* ». La première était très large et ne mettait pas en avant tout de suite un problème philosophique. Il aurait fallu que l'intervenante se charge d'en cerner un ensuite lors de la DVP. Ayant pris conscience d'une part du fait que les questions du type « *Qu'est-ce que... ?* » étaient systématiquement posées sans réflexion par les élèves avant les lectures du texte, et d'autre part que celles-ci ne se rapportaient pas directement à un problème philosophique en particulier, l'intervenante a décidé de ne pas les prendre en compte. Elle a pris soin d'expliquer cette mise de côté aux élèves. Notons que qu'elles que soient les questions philosophiques formulées et choisies par les élèves à la fin de ce moment de problématisation, elles impliquent toutes de répondre à la question « *Qu'est-ce que... ?* ». La deuxième question proposée pouvait être mise aisément en revanche en relation avec la problématique du premier texte, elle n'a donc pas été mise de côté. Les deux questions philosophiques produites par les élèves, suite à la lecture, ont été reformulées par l'intervenante (cf. tableau 44 ci-dessous).

Tableau 44 – Moment de reformulation d'une question philosophique lors de la séance sur l'identité

Place / 46	I ou élève	Contenu de l'intervention
39	Ma2	<i>Est-ce qu'on aura la même identité plus tard ?</i>
40	I	<i>Alors on va reformuler mais c'est tout à fait ça. Alors je vais le reformuler comme ça : « Est-ce qu'on garde la même identité toute sa vie ? ». Ça te va comme ça ? (I la note au tableau.) Merci Ma2, j'en prends une dernière. Après il faut qu'on passe au débat.</i>
41	é	<i>Est-ce qu'un être humain peut ressembler à un autre ?</i>
42	I	<i>Euh Mmh... « Deux êtres humains peuvent-ils être identiques ? » D'accord ? (I note la question au tableau.)</i>

Ces reformulations sont discutables du point de vue du respect que l'intervenante doit avoir de la prise de parole des élèves. La transformation est ici conséquente, il ne s'agit pas d'une simple reprise syntaxique. Nous répondrons sur ce sujet lors de l'examen de la question 8. En attendant, nous pouvons dire que la question posée par Ma1 lors de l'intervention n°39 (déjà citée ci-dessus) découle du texte 1 : elle est la formulation du problème contenu dans l'expérience du morceau de cire de Descartes, transposé à la vie humaine. Quant à la question posée lors de l'intervention n°41, elle semble détachée des deux textes.

Nous pouvons ici de nouveau observer (comme pour la première séance sur l'amitié) que la lecture des textes a bien permis la problématisation, à savoir la formulation de questions philosophiques par les élèves eux-mêmes.

Question 3 : Quelle place a eu la culture philosophique dans la séance ?

Comme pour la séance de début d'année sur l'amitié, la place de la culture philosophique est très succincte. Avant chaque lecture figure toujours un moment bref de présentation du philosophe, auteur des textes qui vont être lus. Cette présentation est très factuelle, elle donne le contexte rapide de la vie et de l'œuvre du philosophe : quand il a vécu, où, et à chaque fois est présentée une représentation de son visage (sculpture ou tableau) pour que ce nom cité ne soit pas trop abstrait. Ces représentations sont ensuite affichées sur un mur dédié de la classe. Il n'y a donc pas de cours historique mais quelques jalons sont posés. On procède exactement ainsi quand on propose la lecture d'un poème en classe ou d'une œuvre d'art, en présentant son auteur. Pour cette séance, l'intervenante a eu besoin d'éclaircir la méthode cartésienne auprès des élèves pour rendre le texte lu plus accessible. Elle a donc eu recours à la culture philosophique pour éclairer les élèves sur ce texte, comme nous pouvons le lire dans les interventions 15 et 17 déjà citées dans le tableau 44 ci-dessus. Ces interventions construisent modestement mais typiquement la première culture philosophique des élèves : avec parcimonie et quand cela s'avère utile pour la compréhension des textes lus. Ainsi dans cette séance **la place de la culture philosophique apportée par l'intervenante est très modeste, mais a semblé cruciale pour mener à bien la compréhension du texte lu.**

14-3-2 Analyse du moment de DVP dans la classe expérimentale

Question 4 : Peut-on relever des références spontanées faites aux philosophes et à leurs textes par les élèves lors de la DVP ?

Comme pour la séance sur l'amitié, **on ne peut relever de références spontanées**, c'est-à-dire non réclamées par l'enseignante, et explicites, aux textes et aux philosophes.

Question 5 : Trouve-t-on des reprises des idées des textes philosophiques lus dans les propos des élèves ?

La question philosophique choisie, « *Est-ce qu'on garde la même identité toute sa vie ?* », concernait davantage l'identité de l'être humain que celle des choses : ainsi la référence au texte 1 qui évoquait la question de l'identité de la cire malgré sa transformation physique n'a pas été faite explicitement, comme nous l'avons indiqué lors de l'examen de la question 4. Néanmoins le

moment de problématisation (notamment les interventions n°34 à 40 – cf. Annexe 19) avait mis en place la transposition possible à la vie humaine de cette réflexion cartésienne : le corps en vieillissant change. On pouvait s’attendre ainsi à des reprises implicites des idées du premier texte. Les interventions des élèves se sont en effet beaucoup préoccupées de ce type de changement (modifications d’aspects physiques extérieurs) qui pour certain-e-s mettait en péril l’identité et pour d’autres aucunement. N’obtenant pas de réponse argumentée convaincante, l’intervenante a été obligée d’essayer d’identifier avec les élèves ce qui définirait particulièrement un être humain. De là a pu être pensée la distinction entre « intérieur » et « extérieur » qu’il aurait été peut-être judicieux de renommer avec des concepts philosophiques plus précis comme l’âme et le corps, dualité hautement cartésienne.

Pour repérer l’influence implicite des textes lors de la DVP, il nous faut observer plus précisément chaque idée énoncée par les élèves ou travail de problématisation et de conceptualisation effectué par elles/eux. Il faut donc extraire de la transcription intégrale du débat (grâce au codage), exclusivement les questions philosophiques posées par l’intervenante et le travail de problématisation opéré par les élèves (en vert), les idées des élèves (en marron) et le travail de conceptualisation (en bleu). On obtient alors le tableau 45 suivant.

Tableau 45 - Extraction ciblée, faite à partir de la retranscription intégrale de la DVP sur l’identité, des idées, éléments de conceptualisation ou de problématisation formulés par les élèves

Place / 102	I ou élève	Contenu de l’intervention	Codage de l’intervention
1	I	<i>Donc la question aujourd’hui : « Est-ce qu’on garde la même identité toute sa vie ? »</i>	Question philosophique (QP1).
2	Que	<i>Non, par exemple on peut vieillir. Quand on est jeune.</i>	I1 / QP1.
4	Que	<i>Ben on change. On a plus de cernes. (Rires de quelques élèves).</i>	C1 : mise en avant d’un élément non compatible avec la notion d’identité : le changement.
5	I	<i>On reste le même en vieillissant, ou pas ?</i>	QP2.
12	Que	<i>On change mais un petit peu les deux parce qu’on est toujours soi-même.</i>	Reprise de I1 / QP1 nuancée par I1 / QP2.
13	I	<i>On est toujours soi-même. Donc du coup : qui est « soi-même » ? Voilà, donc la question maintenant, c’est : « qui est soi-même ? ».</i>	QP3.
15	Bas	<i>On change peut-être de l’extérieur, de peau ou de ... comment on est, mais à l’intérieur on a toujours la même ADN, on a toujours euh...</i>	C2 : distinction conceptuelle entre intérieur et extérieur pour définir le moi.
29	Kei	<i>Parce que quand on nous appelle / quand on nous appelle, on dit notre prénom (inaudible).</i>	I1 / QP3.
32	Cer	<i>Le caractère.</i>	I2 / QP3.
36	Cer	<i>A l’intérieur, on reste soi-même. (Inaudible). Ce qui reste identique à l’intérieur. On peut changer euh...</i>	C3 : mise en lien entre les notions d’identité et d’ « intérieur ».

Place / 102	I ou élève	Contenu de l'intervention	Codage de l'intervention
			I3 / QP2.
37	I	Est-ce qu'on a le même caractère au début et à la fin de sa vie ?	QP4.
42	Est	<i>C'est vrai que ... Ça dépend des personnes, on peut changer de caractère en vieillissant parce qu'on a moins de... Si on a un caractère qui nous plaît plus / un caractère qui nous plaît plus maintenant, ben on peut s'en rendre compte parce qu'on a déjà vécu avant... Et quand on est plus vieux, et ben on se rappelle de ce qu'on a fait quand on était petit, et si ça nous plaît pas, ben on peut changer de caractère. Mais ça dépend des personnes. Parce qu'on peut le garder aussi.</i>	Essai d'argumentation des deux réponses contraires : I1 / QP4 et I2 / QP4.
43	I	<i>C'est intéressant ce que tu dis Est, parce que, en plus, toi, le changement de caractère, finalement s'il vient à l'intérieur d'une personne, c'est sous la forme d'une décision. Donc c'est très conscient.</i>	C4 : mise en avant de l'idée de volonté dans la définition de l'identité.
45	I	Et peut-être aussi qu'on peut changer parce que les événements nous changent dans la vie ?	QP5.
60	Pat	<i>Ben parfois il ... (inaudible).</i>	C5 : nouvel élément mis en avant pour définir le soi : autrui. ¹⁵⁸
61	I	Qui c'est qui sait le mieux qui je suis : moi ou les autres ?	QP6.
68	Bas	<i>Et ben quand on...quand on... quand / quand la personne qui peut mieux me connaître ben c'est toutes les personnes qui me connaissent vu qu'ils me connaissent ben ils savent plein de choses sur nous du coup ben s'ils rassemblent toutes leurs idées qu'ils connaissent sur les personnes (inaudible). On peut demander à toutes les personnes qui la connaissent.</i>	I1 / QP6.
71	I	On ne connaît pas les gens sans qu'ils parlent eux-mêmes ?	QP7.
72	Bas	<i>Ben si, mais à l'intérieur par exemple ce qu'ils ressentent quelques fois et ben ils peuvent savoir.</i>	I1 / QP7.
78	Est	<i>Ben parce que.../ parce que... parfois on ne sait pas vraiment qui on est. Et les autres ils le savent. Ils nous connaissent. Parce qu'ils le connaissent. Ils le savent parce qu'ils nous connaissent. Donc nous ben on se connaît moins, enfin on connaît...</i>	I2 / QP6. suivie d'une tautologie.
80	Est	<i>Les autres ils savent comment on est à l'extérieur, pas à l'intérieur.</i>	I3 / QP6. en utilisant C2.
85	I	<i>Alors on se définit par quoi en priorité : par ce qu'on donne à l'extérieur ou parce qu'on est à l'intérieur ?</i>	QP8.
86	Nic	<i>(inaudible). Ben parce que / en fait il y en a qui savent que ce qu'on a à l'extérieur mais ils savent pas ce qu'on a à l'intérieur, et nous on sait.</i>	I1 / QP8.
89	I	Et si on était que ce qu'on donnait à voir et que ce qu'on est capable de faire ?	QP9.
91	Est	<i>Oui, ben les autres oui enfin ça dépend on peut savoir ce que l'autre a à l'intérieur mais (inaudible) parce que sinon on peut pas le savoir. Parfois on est trop timide, alors on peut pas ...</i>	I1 / QP8.
93	Est	<i>Ben ben si, on peut imaginer mais on n'est pas sûr.</i>	I2 / QP8.
97	Man	<i>Il y a des personnes qui savent se connaître à l'extérieur et ils ne savent pas ce qu'on a à l'intérieur.</i>	Début de synthèse.
99	Est	<i>Mais au final pourquoi quand on trouve quelque chose de différent sur n'importe quoi, on trouve quelque chose d'identique et quand on trouve quelque chose d'identique on trouve quelque chose de différent ?</i>	Questionnement élève qui fait le lien avec la séance sur la différence.

¹⁵⁸ On devine ce qu'a dit Pat en lisant l'intervention qui suit, c'est pourquoi nous avons pu coder cette ligne.

Le tableau 45 ci-dessus montre d'abord que les questions posées par l'intervenante servent le développement de la problématique contenue dans la question numéro 1 (QP1), et se raccrochent aux textes jusqu'à QP5 : QP2 et QP5 font écho à la question cartésienne transposée à la vie humaine du morceau de cire. QP3 et QP4 reflètent aussi le texte de Descartes qui, pour s'assurer de son existence, trouve la substance essentielle qui constitue son moi : la pensée. Ainsi si on peut trouver une influence des textes cartésiens dans les idées des élèves, ce sera plus spécifiquement pendant le moment de l'examen de ces cinq premières questions, seulement. Or si l'argumentation semble tout de même difficile lors de cette première phase de questionnement (Q1 à Q5) – les propos sont brefs –, il est à noter que les distinctions conceptuelles sont amenées par les élèves elles/eux-mêmes (interventions n°4, 15 et 36, cf. tableau ci-dessus) et que ces dernières peuvent être mises en relation avec la philosophie de Descartes. L'expérience du morceau de cire, et ainsi l'expérience comparable qui est celle du vieillissement du corps, amènent les élèves à repérer les concepts dont ils avaient besoin pour poursuivre la construction de leur pensée. Ce sont donc trois élèves différent-e-s qui mettent en relation les notions de changement et d'identité (C1), puis celles d'intérieur et d'extérieur (C2) et enfin celles d'identité et d'intérieur (C3). Finalement, non seulement **le travail conceptuel des élèves est à relier aux deux textes lus**, mais encore, il les dépasse puisqu'il les mène à distinguer - par leurs mots certes (« *intérieur* » et « *extérieur* ») - des concepts construits dans un autre texte du philosophe (le dualisme de l'âme et du corps dans les *Méditations métaphysiques* - 6^{ème} méditation)¹⁵⁹.

En revanche, à partir de QP6, on ne trouve pas trace d'influence des textes dans le travail oral des élèves. Cela s'explique par le fait qu'à partir de QP6, l'intervenante décide de mener le questionnement dans un autre champ de la philosophie. Face au manque d'argumentation des élèves et face au manque de réponse obtenue suite à QP5, l'intervenante quitte le questionnement prenant appui sur les textes. Avec QP6, QP7, QP8 et QP9, on quitte en effet le paradigme cartésien et la métaphysique pour aller dans la sphère de la philosophie morale : il s'agit de savoir si l'identité se constitue aussi par l'altérité.¹⁶⁰ Ces questions sont aussi improvisées au gré du contenu des interventions des élèves. Elles ne sont pas préparées : elles sont formulées à partir des éléments avancés par les élèves en essayant d'être toujours raccrochées à la réflexion de la question initiale.

¹⁵⁹ Cette expérience nous montre qu'il serait utile de lire ce troisième texte aux élèves dans le cadre d'une DVP sur l'identité.

¹⁶⁰ QP9 est complètement influencée par la philosophie de Deleuze (*Logique du sens*, 1969) qui voulait avancer l'idée que la recherche de sens pouvait se faire en partant de la surface, « la peau », et non d'une prétendue profondeur : et si la surface était le vrai ? Deleuze inverse la logique du sens (un sens caché sous les apparences sensibles), redistribue les rôles sens profond/superficialité, ramène le sens à la surface. Lui aussi amène une nouvelle dialectique tout comme Platon pour le couple identité/différence ; et c'est bien ces mouvements de la pensée dont Est fait le constat lors de son intervention citée ci-après.

Enfin il ne faut pas manquer, selon nous, à la fin du débat, la remarque, ou plutôt l'objection, d'Est (intervention n°99 citée dans le tableau précédent). Cette intervention finale peut paraître incongrue. Or elle ne l'est pas si l'on sait qu'au quatrième débat qui portait sur le thème de la différence et qui avait donc eu lieu presque deux mois auparavant (novembre 2016) avait été faite la lecture du texte de Socrate sur l'identité des abeilles issu du *Ménon* (72 a-b) réécrit dans *Sagesses et malices de Socrate* (Roche & Barrère, 2005). On y lisait entre autres ceci : « *Si tu regardes de près, toutes les abeilles sont différentes les unes des autres. Pourtant, ce sont toutes des abeilles. Il faut donc bien que, malgré ces différences, il y ait quelque chose de commun.* » (Roche & Barrère, 2005, p. 142-143). Cette élève se sert de cette lecture antérieure pour réfléchir sur une nouvelle question philosophique. Cela signifie donc que **pour certain-e-s élèves, ces lectures font leur chemin, restent et sont re-mobilisables pour réfléchir sur d'autres notions, pour faire des parallèles, pour formuler des interrogations.** Cela montre que la philosophie questionnerait en profondeur les élèves. Qu'est-ce qui interroge précisément Est ici ? C'est, nous semble-t-il, comme pour le débat sur la différence, que l'identité d'une chose ou d'un être peut être pensée à la fois comme quelque chose de stable (je me reconnais, on me reconnaît, je reconnais telle chose comme étant la même) et comme quelque chose qui peut accueillir du changement ou de la différence (j'ai changé physiquement, je n'ai plus les mêmes idées et pourtant c'est bien moi). Ainsi c'est la complexité de la pensée qui est entrevue dans l'intervention d'Est, et c'est bien pour nous le premier pas pour aller de l'opinion, du sens commun, vers la construction d'une certaine vérité ; et ce cheminement est bien celui que souhaite entreprendre la philosophie.

Pour conclure, nous pouvons avancer deux éléments supplémentaires, par rapport à la première séance analysée. Non seulement, on trouve une référence implicite des textes dans la production des idées par les élèves lors des DVP (comme lors de la première séance sur l'amitié), mais encore **certain-elles se servent des textes lors du travail de conceptualisation et font également appel aux textes lus antérieurement, lors d'autres séances.** Certes ces (r)appels restent implicites, mais après une observation fine, on ne peut pas dire que ces textes sont occultés par les élèves quand ils participent à une DVP.

14-3-3 Analyse des productions d'écrit individuelles dans la classe expérimentale

Question 6 : Peut-on relever des références explicites aux philosophes et à leurs textes dans les écrits des élèves ?

Aucune production d'écrit ne fait référence explicitement aux deux textes lus (ou à d'autres).

Question 7 : Trouve-t-on des reprises des idées des textes lus dans les écrits des élèves ?

Si quasiment toutes les productions d'écrit évoquent en priorité l'idée du vieillissement du corps pour répondre « non » à la question (avec moutons exemples corporels qui peuvent apparaître comme décevants) dont nous rappelons l'intitulé : « *Est-ce qu'on garde la même identité toute sa vie ?* », et si beaucoup également se servent de l'exemple du prénom (et seulement de lui parfois) pour pouvoir répondre au contraire « oui », il faut cependant remarquer – il nous semble – deux choses importantes :

- 1) Si quelques-uns ont un avis tranché (un quart des élèves, soit 7 sur 28 : Jul, Em1, An1, Gab, An2, Rom et Rub, cf. Annexe 23), tous les autres (soit les trois-quarts) envisagent les deux aspects de la réponse (oui et non). On peut donc dire qu'après seulement cinq séances, **l'imprégnation de ces séances de philosophie a déjà fait comprendre aux élèves que penser c'est nuancer.**
- 2) Pour répondre à la question philosophique venant d'être débattue, **beaucoup d'élèves se sont servis de la dualité intérieur/extérieur ; or cette dernière a été amenée grâce aux textes philosophiques de Descartes.** Encore une fois c'est implicitement que le texte philosophique joue dans la construction de la pensée de l'élève. On peut aussi imaginer que cette dualité aurait pu être amenée par un élève si le texte n'avait pas été lu. Mais cette dualité fonctionne associée à l'idée du changement, présente dans le texte 1 : le changement de l'apparence sensible (de l'« extérieur » disent les élèves) questionne la notion d'identité. Dix-sept productions sur vingt-huit, soit plus de la moitié, ont envisagé cette dualité pour répondre de façon nuancée à la question philosophique. Elles ont été codées en tant qu'« idées en relation implicites avec le texte » dans l'Annexe 23. Quelques productions parviennent aussi à laisser de côté les exemples pour se servir uniquement des concepts, comme nous pouvons le constater (en gras) dans le tableau 46 ci-dessous.

Tableau 46 – Productions d'écrit utilisant des distinctions conceptuelles – séance 6/15 sur l'identité

élève	Extrait des productions d'écrit
Em2	<i>On garde la même identité à l'intérieur de soi, on garde le même caractère à part si l'on décide de changer. Par contre physiquement on change quand on grandit ou vieillit.</i>
Est	<i>A l'intérieur oui mais à l'extérieur non. Enfin, je pense ça mais ça dépend des personnes, il y a des personnes qui changent à l'intérieur aussi, parce qu'ils ne se trouvent pas assez bien sûrement et ils décident de changer. Mais il y a des gens qui ne changent pas mais c'est très rare.</i>
Leo	<i>Oui parce que nous avons toujours le même ADN. Nous serons toujours les mêmes dans notre tête mais pas physiquement parce que (production d'écrit non achevée par l'élève)</i>
Ami	<i>On peut changer de l'extérieur mais à l'intérieur on reste le même. On garde la même identité de soi-même. On peut changer de caractère, de cheveux mais on reste toujours soi-même.</i>

Comme lors de la DVP, la prégnance des exemples qui citent des éléments du corps pour signifier le vieillissement ou le changement est, selon nous, une tendance forte chez les jeunes élèves :

elles/ils vont souvent avoir envie de citer chaque partie du corps pour évaluer une idée, plutôt que de directement aller au concept de corps ou d' « extérieur » ou encore d' « apparence physique ». On peut se demander – même si ce n'est pas l'objet ici – si cette envie de parler du corps n'est pas générale chez les jeunes élèves. En tout cas, cette liste d'exemples forme un obstacle pour l'enseignant-e quand elle/il est dans l'objectif de conceptualiser.

Pour clore notre analyse des productions d'écrit, on peut aussi remarquer qu'une élève a besoin de reformuler la question: « *Change-t-on d'identité ?* » (Kei, cf. Annexe 23), qu'un autre utilise la terminologie présente dans les textes philosophiques de Descartes pour « créer » une nouvelle idée : « *On n'a pas les mêmes sens.* » (Que, cf. Annexe 23), que l'on commence à lire des productions d'écrit un peu plus longues (à noter la production de Ma1, citée dans le tableau 47 ci-dessous, qui structure ses six idées).

Tableau 47 – Production d'écrit structurée d'une élève de la classe expérimentale – séance 6/15 sur l'identité

élève	Contenu de la production d'écrit de l'élève
Ma1	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Nous sommes toujours la même personne, nous avons juste des petits détails qui changent.</i> 2. <i>Nous pouvons vieillir et commencer à avoir des cheveux blancs mais nous serons toujours les mêmes.</i> 3. <i>Quand on est bébé nous sommes tout petits et nous avons le cerveau qui n'est pas encore développé et petit à petit tout se développe, nous changeons beaucoup mais nous sommes toujours nous-mêmes.</i> 4. <i>Nous pouvons aussi changer de caractère, nous pouvons nous rendre compte que nous ne sommes pas gentilles et nous voulons devenir gentilles.</i> 5. <i>Nous pouvons aussi aller au coiffeur pour nous couper les cheveux ou se faire changer la couleur de nos cheveux, mais nous sommes encore nous-mêmes.</i> 6. <i>Nous sommes toujours nous-mêmes quoi que nous fassions car nous sommes nés et nous sommes toujours la même personne qui est née.</i>

A noter que cette production d'écrit est l'œuvre d'une élève qui n'est pas du tout intervenue lors de la DVP et qui intervient pour l'instant très peu à ce stade de l'année : deux fois lors du premier débat, aucune lors du second, une fois lors du quatrième (elle a été secrétaire lors du troisième). Cela nous montre que l'absence de participation au débat ne signifie pas forcément l'absence de réflexion.

14-3-4 Analyse comparative des synoptiques de séances et des productions d'écrit entre les classes témoin et expérimentale

Question 8 : Quelle classe produit le plus d'idées lors du moment de DVP ?

Comme pour la séance sur l'amitié, nous avons établi les synoptiques des deux classes (cf. tableau 48 ci-après).

Tableau 48 – Synoptiques de la séance sur l'identité dans les classes expérimentale et témoin

Classe expérimentale Durée de la DVP : 19 minutes et 58 secondes		Classe témoin Durée de la DVP : 54 minutes et 36 secondes	
QP1	Est-ce qu'on garde la même identité toute sa vie ?	QP1	<i>Qu'est-ce qui reste fondamental et permanent chez une personne ?</i>
I1	Non car on vieillit.	I1	Son caractère.
C1	La notion de changement / identité.	I2	Ses goûts.
QP2	<i>On reste le même en vieillissant ou pas ?</i>	I3	Son sexe.
I1	On est toujours soi-même.	I4	Ses connaissances.
I2	Oui car on conserve notre ADN.	I5	Sa personnalité.
C2	La distinction intérieur / extérieur.	C1	Identifier c'est différencier. La notion de différence dans l'identité.
I3	Oui car on reste le même à l'intérieur.	C2	On est défini dès qu'on naît. La notion d'inné dans l'identité.
QP3	<i>Qui est « soi-même » ?</i>	I6	Ses compétences.
I1	Notre prénom constitue notre identité.	I7	Son aspect physique.
I2	Notre caractère constitue notre identité.	I8	On est tous des êtres humains. (Notre identité : notre humanité.)
C3	L'identité se définit surtout par notre intérieur.	QP2	<i>Comment définiriez-vous votre identité ?</i>
QP4	<i>Est-ce qu'on a le même caractère au début et à la fin de sa vie ?</i>	I1	Par mon prénom et mon nom.
I1	Non car s'il ne nous plaît plus, on le modifie à la fin de sa vie.	I2	Par mon âge.
I2	Certains peuvent vouloir le garder.	I3	Le regard des autres m'attribue des identités différentes.
C4	<i>La notion de volonté dans la construction de l'identité.</i>	I4	On peut ne pas aimer notre identité.
QP5	<i>Les événements peuvent-ils nous changer ?</i>	I5	Les autres peuvent s'imaginer des choses sur notre identité.
C5	Le rôle d'autrui dans la définition de mon identité.	I6	Il est difficile de livrer son identité aux autres par peur des moqueries.
QP6	<i>Qui sait le mieux qui je suis : moi ou les autres ?</i>	QP3	<i>Est-ce que le regard des autres va déterminer notre identité ?</i>
I1	Tous les autres réunis (en additionnant la connaissance de chacun).	QP4	<i>Est-ce que ça va être la réalité toujours ?</i>
I2	Les autres car on ne sait parfois pas qui on est.	I1	Le regard des autres ne suffit pas, il faut qu'ils questionnent pour nous connaître.
I3	Les autres connaissent l'extérieur mais pas l'intérieur de nous-mêmes.	C3	La distinction proches / autrui pour établir des degrés de connaissance de ma personne.
QP7	<i>Connait-on les gens s'ils ne parlent pas d'eux ?</i>	QP5	<i>(Le regard des autres) Est-ce que c'est un problème ou est-ce que ça nous aide à mieux nous connaître ?</i>
I1	L'intérieur est accessible aux autres.	I1	Le regard des autres peut être faux.
QP8	<i>On se définit par quoi en priorité : par ce qu'on donne à l'extérieur ou par ce qu'on est à l'intérieur ?</i>	I2	Ce qu'ils pensent de nous au premier regard peut être intéressant.
I1	Par l'intérieur car nous savons seuls ce qui s'y trouve.	QP6	<i>Est-on toujours la même personne selon les situations ?</i>
QP9	<i>Si on n'était que ce qu'on donnait à voir et que ce qu'on est capable de faire ?</i>	QP7	<i>Est-ce facile de nous connaître nous-mêmes ?</i>
I1	Non car il y a des personnes timides.	I1	Les expériences de la vie nous permettent de nous connaître.
I2	Non car on peut imaginer ce qu'est une personne mais on n'est jamais sûr.	I2	La description des autres peut être tronquée (par volonté de ne pas nous vexer).
QP10	« Mais au final pourquoi quand on trouve quelque chose de différent sur n'importe quoi, on trouve quelque chose d'identique et	I3	Non car on peut avoir des goûts qu'on ne connaît pas (encore).

Classe expérimentale Durée de la DVP : 19 minutes et 58 secondes		Classe témoin Durée de la DVP : 54 minutes et 36 secondes	
	quand on trouve quelque chose d'identique on trouve quelque chose de différent ? ».		
		<i>C4</i>	<i>La distinction entre description physique et description morale pour définir le moi.</i>
		<i>QP8</i>	<i>Est-ce difficile de se juger soi-même ?</i>
		I1	Pour cela il faut se poser des questions.
		<i>C5</i>	<i>La notion de dévoilement de l'identité.</i>
		<i>C6</i>	<i>La notion d' « identité individuelle ».</i>
		<i>QP9</i>	<i>Qu'est-ce qui est permanent dans l'identité ?</i>
		<i>C7</i>	<i>La notion d' « identité de groupe ».</i>
		C8	La notion de but dans l'identité de groupe.
		C9	L'identité culturelle.
		C10	L'identité linguistique.
		<i>C11</i>	<i>L'identité nationale.</i>
		C12	La notion d'habitude ou de tradition dans l'identité de groupe.
		<i>QP10</i>	<i>Est-ce bien ou dangereux de s'identifier uniquement à un groupe ?</i>
		I1	Il faut avoir son propre avis.
		I2	Le groupe peut nous inciter à de mauvaises actions.
		I3	L'indépendance par rapport au groupe peut avoir des limites (sinon risque d'exclusion).
		<i>C13</i>	<i>La notion de concession dans l'identité de groupe.</i>
		<i>I4</i>	<i>On peut s'identifier à plusieurs groupes. Il le faut même.</i>

Pour ce débat de milieu d'année, après lecture des synoptiques qui sont, rappelons-le, une reformulation des propos des élèves pour mieux mettre en avant les idées avancées, on peut noter d'abord que l'enseignante de la classe témoin opère sensiblement différemment par rapport à la première séance. Si ses questions sont toujours préparées avant le débat, elle semble davantage en retrait puisque ses actions ne représentent plus que 35% du nombre total d'actions recensées dans le synoptique¹⁶¹ (contre 48% lors du premier débat et 29% pour la classe expérimentale pour ce deuxième débat analysé). Quand on lit la retranscription complète du débat (cf. Annexe 21), on constate que l'enseignante a cessé de répéter systématiquement toutes les paroles des élèves, ce qui laisse plus de place pour la parole de l'élève.

Cependant un problème persiste à notre sens : les questions philosophiques posées par l'enseignante ne servent pas une problématique précise, ce qui fait que l'élève si elle/il suit l'enseignante ne saisit plus forcément quelle est la finalité de sa participation : elle/il ne sait plus s'il faut répondre à la question venant d'être posée ou s'il faut dire quelque chose sur l'identité en vue surtout de la définir. On remarquera que, dès le départ, l'enseignante décide, tout le long du débat, de demander

¹⁶¹ 17 actions (en italique dans le tableau) sur 48 recensées au total par le synoptique sont en effet le fait de l'enseignante, soit 34%.

d'exemplifier, et finalement de corroborer, la définition du dictionnaire. Cela éloigne alors la classe de la visée philosophique de la discussion. Par essence, la définition d'un dictionnaire n'est pas problématique. Son but est inverse : informer son lecteur / sa lectrice, et non exposer un problème. Cela crée ainsi des listes d'exemples chez les élèves ou l'énonciation d'éléments de définition qui finissent par ne jamais rencontrer de problème philosophique. Si l'on synthétise le déroulé de ce débat, on a un long moment non véritablement philosophique d'essai d'énonciation d'éléments qui constitueraient notre « *identité individuelle* », puis malgré les questions de l'enseignante sur cette constitution, un moment de débat sur le regard de l'autre (qui est certes essentiel pour questionner la notion d'identité mais qui semble avoir l'intérêt exclusif des élèves) et enfin un dernier autre long moment – non philosophique, lui aussi – d'énonciation d'éléments, à partir du rappel de la lecture d'un document, de ce qui serait cette fois-ci « *l'identité de groupe* ».

Dans la classe expérimentale, la tendance à la liste d'exemples était la même (le prénom, le caractère, l'ADN) afin de définir ce qu'est l'identité d'une personne. Mais lors de deux prises de parole (n°24 et 58, cf. Annexe 19), l'intervenante a recadré le propos pour que les élèves ne s'étendent pas sur les exemples. A partir de QP5, il ne s'agit plus de faire cette liste mais de remettre en cause la notion même : *si tout change (caractère et aspect physique), que reste-t-il pour définir mon moi ?* C'est là encore le texte philosophique de Descartes qui a posé cette problématique philosophique avec le morceau de cire. **Le texte philosophique guide l'enseignante pour l'aider à rester dans un champ problématique et non descriptif avec les élèves ; il permet aussi aux élèves d'entrer dans ce questionnement qui au cours du débat ne les désarçonne pas.**

Notons qu'à la lecture de la transcription complète du débat, les intentions de l'enseignante se manifestent à travers l'interpellation de la notion d'identité de groupe (intervention n°283 notamment, cf. Annexe 21). Pour l'enseignante, mieux vaut se sentir appartenir à plusieurs groupes, mieux vaut multiplier les identités, car si un groupe nous demande de faire quelque chose de mal, il faut pouvoir savoir dire non et affirmer une autre identité que celle du groupe. Ainsi toute une partie du débat est orientée implicitement vers cette fin, ce message. L'enseignante veut en réalité faire passer un message éducatif et moral à ses élèves. Cela amène des interventions élèves qui suivent les questions de l'enseignante sans qu'il y ait véritablement réflexion. **Ainsi pouvons-nous dire qu'il vaut mieux avoir comme appui, comme ligne conductrice intérieure, pour conduire une DVP, une problématique philosophique plutôt qu'un message moral.** C'est pourquoi le recours aux textes philosophiques porteurs de telles problématiques aisément repérables fonctionne dans la classe expérimentale comme un guide à la fois pour les élèves, mais également pour l'intervenante en vue de tenir cette ligne directrice.

Ainsi pour l'analyse des synoptiques seuls, on remarque que 10 questions philosophiques ont été posées dans chacune des deux classes au cours du débat. Mais ce n'est que dans la classe expérimentale que l'on observe des questions posées par les élèves eux-mêmes (deux : l'initiale et une finale). Relevons par ailleurs que dans la classe témoin on relève 26 idées (dont une affirmée par l'enseignante) contre 15 dans la classe expérimentale. Ramenées au temps dévolu au débat (46 minutes pour la première et 19 minutes pour la seconde), **on peut dire que proportionnellement à ces temps la classe expérimentale est encore une fois la plus productive en idées. La classe expérimentale produit ainsi des idées plus rapidement, la production d'idées y est plus dynamique.**

La qualité des interventions des élèves doit aussi être analysée. Pour essayer de cerner cette qualité possible, pour voir en quoi peut consister une formulation d'idée intéressante philosophiquement, faite par un élève de CM1, on peut donner des exemples extraits de ces deux débats de milieu d'année dans chacune des classes :

- Lors de l'intervention n°77 (cf. Annexe 19), dans la classe expérimentale, Est dit : « *parfois on ne sait pas vraiment qui on est* ». Elle est en train de remettre en cause la notion d'identité qui ne peut être la simple addition d'un nom, d'un prénom, d'une date de naissance, d'aspects physiques, d'un ADN. Elle perçoit que l'identité est liée à un sentiment personnel. Cela l'amène à quitter la description pour se confronter au doute quant à la possibilité de définir cette identité.
- Lors de l'intervention n°152 (cf. Annexe 21), dans la classe témoin, Max dit : « *Il faut être un peu philosophique, se poser beaucoup de questions sur nous, savoir si on aime vraiment cette couleur-là, si on aime vraiment ce sport-là, essayer d'aimer d'autres couleurs, essayer de faire d'autres sports, voir si on préfère, il faut essayer plein de trucs et se poser plein de questions.* ». Il est en train de nous dire que pour se connaître, il faut se poser des questions (voire il faut faire de la philosophie). Même si ce questionnement semble d'abord porter sur les goûts uniquement, l'idée que l'identité ne se livre pas immédiatement même à son propre propriétaire montre que l'élève a lui aussi été plus loin dans la réflexion philosophique. Il rejoint la conception de Platon qui associe l'apprentissage philosophique au principe de cet adage « Connais-toi toi-même ». Max comprend que l'identité se construit activement par l'individu lui-même.

Si on re-contextualise ces propos dans le débat de chaque classe, on peut voir aussi que le propos d'Est n'est pas le seul, dans la classe expérimentale, à interroger la notion d'identité¹⁶² au cours du

¹⁶² Citons les actions suivantes, répertoriées dans le tableau du synoptique ci-dessus : C1, I1 / QP4, I1 / QP6, I1 / QP7.

débat, alors que dans la classe témoin l'idée qui prédomine tout le débat est la suivante : *il n'y a que moi pour connaître qui je suis vraiment, les autres se trompent ou peuvent se tromper, si on compare leur vision de nous-même ils peuvent dire des choses différentes*. Les propos sont plus affirmatifs et moins réflexifs. La distinction intérieur / extérieur n'est pas remise en cause. Or c'est bien cette distinction dont doutait également Descartes avec son morceau de cire. **Dans le dispositif expérimental les élèves ont tendance à mettre davantage en doute la notion d'identité.**

Enfin on peut mettre en parallèle aussi ces deux autres interventions appartenant chacune aux deux classes puisqu'en réalité elles souhaitent dire la même chose. La première est celle de Mao (intervention n°34 de la classe témoin, cf. Annexe 21) : « *Euh ben on peut avoir des goûts par rapport aux autres, enfin des goûts, pas des goûts quand on mange, mais par exemple je préfère jouer au foot que quelqu'un d'autre, ou euh enfin ça nous différencie.* ». Mao est en train de dire que notre identité dépend de nos différences à partir d'exemples. La deuxième est celle d'Est (intervention n°99 de la classe expérimentale, cf. Annexe 19) : « *Mais au final pourquoi quand on trouve quelque chose de différent sur n'importe quoi, on trouve quelque chose d'identique et quand on trouve quelque chose d'identique on trouve quelque chose de différent ?* ». Nous avons déjà cité cette intervention (cf. question 5 ci-dessus), mais ici cela sera pour dire que la conceptualisation et la problématisation de la notion d'identité sont selon nous plus abouties. Il est difficile de prouver que c'est le texte philosophique lu avant la DVP qui en est le fruit, mais il paraît légitime d'y penser. Voilà deux interventions qui introduisent le concept de différence dans une réflexion philosophique sur l'identité mais avec deux chemins différents : un chemin implicite parti d'exemples, pour l'un, un chemin qui a pris la voie de l'explicite, de la généralisation et du questionnement, pour l'autre. **Le dispositif expérimental semble là encore permettre l'émergence de la conceptualisation et de la problématisation au cours de la DVP de façon plus forte car plus formelle (les élèves généralisent et questionnent). Ainsi la qualité générale des interventions des élèves de la classe expérimentale, au regard des exigences propres à l'apprentissage du philosophe, est meilleure comparée aux interventions des élèves de la classe témoin.**

Question 9 : Quelle classe produit le plus d'idées lors du moment de production d'écrit individuelle ?

Comme lors de la première séance, les élèves de la classe témoin écrivent plus longuement que ceux de la classe expérimentale et résumant plus les idées émises lors de l'oral collectif qu'ils n'expriment leur pensée personnelle. Un bon exemple est la production d'écrit de May, élève de la classe témoin : « *Quand je définis mon identité je dis mon prénom, mon nom, ma personnalité, ma connaissance... Je dis plein de choses je dis comment je suis quelle apparence j'ai il y a des*

personnes qui se demandent comment je suis si je suis gentille ou méchante enfin ils se demandent plein de choses. Mon identité elle peut changer mes goûts peuvent changer mais je peux aimer de nouvelles choses sans changer mes goûts. Il y a des personnes qui changent pas leurs goûts. C'est facile de dire comment on est devant nos proches mais devant plein de monde sur une scène c'est pas facile de se décrire. Il y a pas que l'identité individuelle il y a l'identité de groupe aussi. ». May s'exprime en utilisant la première personne du singulier, ce qui montre une certaine appropriation des propos émis lors de la DVP, mais les idées restent confuses quant au rôle du changement des goûts dans la définition de l'identité d'une personne parce qu'elle essaye de tenir ensemble plusieurs éléments entendus. La consigne d'écriture avait pourtant changé : *« Alors maintenant je vais vous inviter à retourner à votre place. On va vous donner vos cahiers de philosophie et vous allez nous dire ce que vous pensez de tout ça, sur votre cahier. »* (cf. Annexe 21).

Les élèves ont recopié sur leur cahier quatre questions qui ont fait partie du questionnaire ayant eu lieu lors de la DVP : *« 1) Comment définissez-vous votre identité ? 2) Est-ce que notre identité reste inchangée depuis notre naissance ? 3) Est-ce facile de définir ce que l'on est ? 4) Y a-t-il d'autres identités que l'identité individuelle ? »*, et ont tous et toutes recopié aussi la définition du dictionnaire : *« l'identité c'est ce qui est permanent et fondamental chez quelqu'un ou dans un groupe, ce qui fait son individualité, sa singularité. »*, définition qui a été le point d'appui de l'enseignante. La formulation des questions est importante aussi car on trouve des productions d'écrit qui répondent par des éléments personnels pour la question 1 qui finalement le suggérait : *« Moi je définirais plutôt mon identité comme Ali 9 ans qui aime cuisiner aussi l'accrobranche qui pratique le tennis la danse »*. (Ali, cf. Annexe 25) et par des éléments du type « restitution de cours » pour la question 4 : *« Il y a aussi l'identité de groupes : groupe classe, groupe de musique. Dans un groupe de musique ils ont tous un point commun, ils aiment tous la musique et leur groupe a un nom commun groupe classe : classe 18 CM1-CM2. »* (Nat, cf. Annexe 25), et surtout par beaucoup de productions qui se contentent de nommer l'« identité de groupe » (celles de Ali, Aur, Leo, Mae, Soa, Gil, Mat, Mas, cf. Annexe 25).

On ne trouve là encore aucune idée dans ces productions d'écrit qu'y n'ait été entendue lors du débat. Il n'y a donc pas de formulation d'idées nouvelles. Les seules nouveautés sont parfois les exemples.

Finalement pour inciter les élèves à une production d'écrit philosophique individuelle, la consigne d'écriture doit être une question philosophique qui engage à répondre à un problème et non une question qui incite à établir une description. La question 2 et la question 3, plus impersonnelles,

plus générales sont plus philosophiques. **Mais prises isolément sans ancrage dans un texte qui nous montre – comme celui de Descartes - où est le problème, ces questions peuvent n’être que difficilement traitées de manière philosophique avec les élèves.** Le premier réflexe à l’oral comme à l’écrit face à une question philosophique est pour un élève d’évacuer le plus vite possible le problème, car son habitude à l’école est qu’à toute question correspond une réponse. A l’enseignant-e qui veut enseigner à philosopher de lui faire au contraire toucher le problème. Pour l’identité, le réflexe de pensée, semble-t-il, pour un CM1, c’est de dire que « *je suis la personne la plus à même de me connaître et que les autres n’accèdent qu’à une petite partie de moi voire à des idées sur moi qui sont forcément fausses* ». Or le travail philosophique consiste justement à se demander si ce moi intérieur existe réellement, d’où les questions QP8 et QP9 de la DVP posées dans la classe expérimentale. **Les productions d’écrit de la classe témoin sont ainsi plus descriptives que réflexives.**

14-3-5 Vers une appropriation du dispositif expérimental par les enseignant-e-s

Question 10 : L’analyse de pratique permet-elle de mettre en avant des gestes professionnels ? Si oui, lesquels ?

Cette analyse de séance a permis se mettre en avant trois gestes essentiellement :

- Conduire les élèves vers la lecture problématique d’un texte philosophique, c’est concrètement certes leur permettre de le reformuler, mais aussi proposer des reformulations au cours des échanges en évitant le monologue magistral ne s’appuyant pas sur les propos des élèves. C’est aussi demander aux élèves de rattacher le contenu de ce texte à la notion en jeu.
- Il est apparu que les répétitions mot pour mot systématiques, effectuées par l’adulte qui mène le débat, de ce qui a été dit par un-e élève sont peu opérantes. Les élèves qui savent que les propos des un-e-s et des autres seront toujours répétés n’écoutent plus leurs camarades mais seulement l’enseignante. Cela peut donc les désengager selon nous. Et surtout cette répétition systématique rend flou le statut de l’auteur-trice d’une idée : est-ce l’élève ou l’enseignante ? Or que l’élève se sente auteur-trice de sa pensée, de sa production orale, nous semble tout à fait crucial pour son engagement dans l’apprentissage du philosophe.
- Les questions philosophiques posées (lors de la DVP ou pour une production d’écrit) par l’adulte doivent éviter de conduire à un traitement descriptif, car alors celles-ci ne sont pas traitées philosophiquement par les élèves, le problème philosophique n’apparaissant pas à leurs yeux.

En conclusion de cette analyse de sixième séance de l'année, nous pouvons avancer les points suivants :

- Les idées des élèves de la classe expérimentale sont davantage argumentées en ce milieu d'année, elles sont aussi davantage **empreintes des apports du texte, mais toujours implicitement. Elles représentent aussi ensemble une production plus intense que celle de la classe témoin.**
- La compréhension collective des textes philosophiques a été surtout permise par **le questionnement de l'intervenante**. Ce questionnement, visant davantage la compréhension globale rapide et la problématisation, laisse sans doute de côté d'autres éléments du texte qu'il aurait été judicieux que les élèves saisissent aussi, si on avait eu pour objectif l'exhaustivité de l'interprétation du texte. Mais la pratique oblige à des priorités et doit viser à la fois cette lecture et la DVP, sans tomber dans l'explication de texte ou la compréhension détaillée des textes lus.
- Les textes philosophiques fonctionnent pour les élèves comme des **boîtes à outils** pour réfléchir sur la notion. Les concepts amenés par les philosophes sont des pistes pour orienter la pensée des élèves, et ils fonctionnent vraiment en tant que tels. Aucun élève ne reprend la pensée du philosophe dont le texte a été lu, mais il est possible de repérer à travers les propos tenus que les distinctions utilisées par le philosophe sont reprises par les élèves pour produire leurs propres idées. Ainsi **ces textes représentent plus une orientation pour penser que la pensée qu'il faudrait adopter**. La problématisation et la conceptualisation lors de la DVP sont plus présentes dans la classe expérimentale que dans la classe témoin, et cela grâce aux textes de Descartes. Et les productions d'écrit de la classe expérimentale montrent une imprégnation des textes cartésiens par leur réemploi de ses distinctions conceptuelles.
- La **culture philosophique en ce milieu d'année reste légère**, elle sert juste à contextualiser et à rendre concrète l'existence des philosophes. Il n'est donc pas étonnant que les élèves ne fassent pas de référence explicite aux textes ou aux philosophes, ni lors de la DVP, ni dans les productions d'écrit, d'autant plus que l'intervenante ne le fait pas non plus : elle ne fait pas appel au texte philosophique pendant la DVP.

14-4 Séance 12 / 15 sur l'égalité (mai 2017)

Suite à la séance ayant eu lieu sur le thème de l'identité, les élèves de chaque classe ont pu suivre cinq autres séances sur les thèmes du beau, de l'argent, du bonheur, des préjugés et de l'apparence – thèmes toujours choisis par les enseignantes de l'école. Cette séance n'est pas tout à fait la dernière de l'année : la classe expérimentale en a vécu trois autres et la classe témoin (partie en classe découverte en fin d'année) deux autres. Il s'agit donc de l'avant-dernière séance si l'on considère les séances communes aux deux classes. Elle nous paraissait davantage intéressante à analyser que la dernière (portant sur l'homme et l'animal), dans la mesure où des ponts pouvaient être faits par les élèves entre l'identité et l'égalité.

La retranscription intégrale de la séance se trouve dans l'Annexe 19.

14-4-1 Analyse du moment de lecture-problématisation dans la classe expérimentale

Question 1 : La lecture des textes a-t-elle été comprise par le groupe ?

Les textes lus aux élèves lors de cette séance sont issus du même ouvrage : *Moi, Jean-Jacques Rousseau* (Chirouter, 2012). Ils ont été un peu modifiés en vue d'une compréhension plus aisée. Nous avons intitulé le premier texte « *L'état de nature* » (p. 32-37) et le deuxième « *Le contrat social* » (p. 38-41), puisque ces deux extraits, très fidèles à l'œuvre de Rousseau, mettent en scène ces deux concepts rousseauistes phares. Le premier avait pour but d'amener les élèves à lier la notion d'égalité à celle de société et le deuxième à les faire réfléchir aux enjeux de l'égalité du point de vue de la liberté. Plusieurs notions philosophiques étaient donc en jeu dans ces deux textes. Nous lisons dans le tableau 49 ci-dessous les reformulations faites par les élèves du premier texte.

Tableau 49- Reformulations des élèves du texte « *L'état de nature* » présentant le signe de sa compréhension

Extraits significatifs	Interventions élèves		
	Place / 112	élève	Extrait du contenu de l'intervention
<p><u>Texte 1</u> « <i>L'état de nature</i> » « Mais que fait Emile ? On dirait qu'il se creuse un terrier ! Non, c'est un fossé ! Et il pose une clôture autour d'un terrain, comme pour dire : « Ceci est à moi ! » (...) Emile se met à faire des provisions, l'égalité entre vous disparaît. La propriété s'introduit ! La société civile est fondée... Vous vous mettez à travailler ! Et bientôt, la vaste forêt se change en campagne qu'il faut arroser à la sueur des hommes, dans laquelle on voit l'esclavage germer et croître avec les moissons. (...) L'homme est né libre, et désormais il sera partout dans les fers. »</p>	11	Ami	<i>Il vit seul et pas en communauté. Alors quand il commence à vivre en communauté, il va avoir des choses que pour lui et Ils sont plus égaux. Ils seront en confrontation.</i>
	15	Kei	<i>Il est libre parce qu'il n'a pas de chef et euh il n'a pas de chef et... et c'est du coup / enfin il n'y a pas de personne qui lui dit ce qu'il doit faire et du coup euh...</i>
	17	Kei	<i>Non. Il décide avec des gens qui sont / qui sont ses semblables.</i>

Extraits significatifs	Interventions élèves		
	19	Ade	<i>Ben euh Emile a fait la propriété et il a creusé un fossé et il a mis des pieux en disant que c'était sa propriété et pas euh...</i>

La lecture des interventions à la suite (de 1 à 74, cf. Annexe 19) montre la compréhension du texte philosophique par les élèves, là encore, grâce aux reformulations et questions successives de l'intervenante. Dès l'intervention 11 (citée dans le tableau ci-dessus), le texte est saisi dans son ensemble, ce qui montre l'intelligibilité du support pour un élève de CM1. Il y aura toutefois un contresens sur l'état de guerre signant la fin de l'état de nature : Sop pense que la guerre advient pour lutter pour la liberté (interventions 27 et 29, cf. Annexe 19) mais Ma1 rectifie son propos (intervention n°33, cf. annexe 19) et interprète plus correctement le texte de Rousseau : c'est pour des questions de « territoire », dit-elle. Le texte était riche en concepts : la propriété, la liberté, l'égalité, la société civile. Il faut donc que l'intervenante les repère bien et les utilise dans ses reformulations. L'intervention 18 de l'intervenante est un peu longue mais pose des jalons pour nous essentiels : « *Et il a une bonté naturelle. Il est bon naturellement, c'est-à-dire qu'il ne se pose pas de question sur euh sur / il ne juge pas l'autre, il le reconnaît tout de suite comme son semblable et il est bon envers lui naturellement. C'est un élan qui pousse euh et rappelez-vous, on disait que la réflexion n'était pas présente. La réflexion euh – comment il écrit ça ? – la réflexion ne l'oppose pas aux autres hommes. Ils ne se comparent pas aux uns et aux autres. Finalement c'est pas l'égalité qui est la plus présente dans l'état de nature. Ce qui caractérise l'homme à l'état de nature, tu as raison, Kei, c'est la liberté. C'est la liberté. Ce qui caractérise l'homme à l'état de nature, c'est la liberté. Il est libre. Il est libre parce qu'il n'a pas de chef, il est libre parce qu'il n'a pas de travail. Donc ça veut dire qu'il ne dépend pas des uns et des autres. Et ce qui fait de lui un égal, c'est que et bien il se sert de tout ce dont il a besoin. Bon, vous voyez à peu près comment ça fonctionne l'état de nature. Maintenant la société civile, comment elle fonctionne ? Comment nous la décrit Rousseau ? Déjà, on l'a dit mais on va le redire : à partir de quand il n'y a plus d'état de nature ? Quel est le geste fondateur de la fin de l'état de nature ?* » (intervention n°18). Les éléments de compréhension du texte amenés par les élèves sont repris par l'intervenante avec les concepts en jeu, et la suite du travail de compréhension est menée grâce à un questionnement précis, visant l'essentiel du message du texte. C'est véritablement ce genre de texte (ce type de support de philosophie jeunesse) auquel il faudrait accorder un peu plus de temps pour à la fois en saisir la richesse et construire une culture philosophique durable. On voit que la fiction de Rousseau (retranscrite très fidèlement par Edwige Chirouter ici) est opérante chez les jeunes élèves. Quand l'intervenante leur demande ensuite de décrire les sentiments de l'homme à l'état de nature puis à

l'état de guerre selon Rousseau (interventions n° 36 à 61, Annexe 19), tous et toutes arrivent à proposer des émotions sensées.

Pour le deuxième texte, les reformulations (cf. tableau 50 ci-dessous) sont plus succinctes mais restent fidèles au texte. Elles suivent le questionnement de l'intervenante qui veut retracer le projet philosophique de Rousseau qui consiste à vouloir nous faire comprendre que l'origine de notre organisation sociale est fonction d'une nature humaine présumée et perdue.

Tableau 50 - Reformulations des élèves du texte « Le contrat social » présentant le signe de sa compréhension

Extraits significatifs	Interventions élèves		
	Place / 112	élève	Extrait du contenu de l'intervention
Texte 2 « Le contrat social » « J'abandonne, comme chaque associé, le droit de faire tout ce qui est en mon pouvoir. Je renonce à la liberté naturelle et à la loi du plus fort, pour me soumettre à la loi que nous voterons tous ensemble, à la volonté générale, qui a pour fin la liberté civile et l'égalité de tous les associés. »	78	Est	<i>De refuser euh tout ce qu'on / de refuser la liberté de faire tout ce qu'on veut.</i>
	80	Est	<i>Pour gagner de vivre tous ensemble. Euh...</i>
	82	Ami	<i>Déjà d'abandonner la loi du plus fort.</i>
	88	Ami	<i>Pour être tous égaux.</i>

La question de l'intervenante qui a suivi la lecture du deuxième texte portait en elle implicitement plusieurs éléments assumant le décryptage du texte : « *Qu'est-ce qu'invente Jean-Jacques Rousseau pour qu'après l'état de nature, il n'y ait pas un état de guerre perpétuelle, mais une organisation où on puisse vivre tous ensemble, qu'il appelle « le contrat social » ?* » (intervention n°75). C'est parfois une technique en vue d'aller à l'essentiel. Là encore dans un autre type de protocole, le texte aurait mérité d'être davantage lu et compris par les élèves, tant sa richesse est porteuse en réflexions.

Question 2 : La lecture des textes a-t-elle abouti à la formulation de questions philosophiques ?

Avant la lecture des deux textes, deux questions avaient été posées : « *L'égalité est-elle importante ?* » et « *A quoi sert l'égalité ?* ». Répondre à la deuxième consistait en partie à répondre à la première, elles étaient donc finalement assez liées. Après la lecture, les trois questions philosophiques produites par les élèves ont ouvert la problématique dans l'ordre suivant : « *L'égalité nous rassemble-t-elle ou nous sépare-t-elle ?* », « *Sommes-nous tous égaux ?* » et « *L'égalité permet-elle la liberté ?* ». La première question est à mettre en relation avec le texte 1 « *L'état de nature* » : les élèves ont entendu en effet qu'à l'état de nature l'égalité régnait mais que les êtres humains vivaient isolés. La deuxième question semble indépendante de l'échange collectif ayant eu lieu après la lecture de chaque texte, car la notion d'inégalité par exemple n'est pas apparue. Mais les textes de Rousseau évoquaient celle-ci implicitement : le texte 1 parlait du statut

de l'homme à la naissance et le texte 2 a utilisé l'expression « *l'égalité de tous* ». Ce qui nous paraît fort ici de la part de cet élève posant cette deuxième question, c'est que finalement elle vient prolonger la réflexion initiée par Rousseau et songe assez vite à la remettre en cause. Ainsi une affirmation portée par un texte philosophique peut être questionnée philosophiquement par un élève de cycle 3, sans autre dispositif pédagogique que celui qui lui permet de poser des questions philosophiques après la lecture d'un ou deux textes. La troisième question se comprend aussi à l'aune de la lecture des textes : les concepts de liberté et d'égalité ont été comparés et le texte 2 « *Le contrat social* » a mis en avant l'idée qu'il fallait abandonner quelques libertés pour vivre dans une société assurant l'égalité au niveau du droit.

Question 3 : Quelle place a eu la culture philosophique dans la séance ?

C'est d'abord à partir des textes cette fois-ci que la culture philosophique s'est immiscée. Le nom de Rousseau est davantage cité (quatre fois) par l'intervenante que ne l'avait été celui de Descartes. Une phrase-clé, célèbre, est aussi répétée et mise en avant par cette dernière : « *L'homme est né libre et désormais il sera partout dans les fers* ». (intervention n° 72, cf. tableau ci-dessous). Les interventions de l'intervenante (cf. tableau 51 ci-dessous, avec concepts rousseauistes mis en gras) sont plus longues et retracent l'argumentation du texte précisément avec la terminologie spécifique à la philosophie (contrat social, société civile, liberté, égalité, propriété). Selon nous, ce type de discours modélise : il montre la rigueur à apporter à l'emploi des mots et des concepts. L'emploi du texte permet ainsi à l'intervenante de rester proche de cette rigueur. Ce n'est toujours pas, pour autant, un discours magistral car ce discours ne fait que reprendre les éléments mis en avant par les élèves et se conclut toujours par un questionnement à leur destination pour poursuivre le décryptage du texte.

Tableau 51- Interventions de l'intervenante reprenant les concepts, les idées ou les phrases-clés présents dans les textes philosophiques (Rousseau)

Place / 112	I ¹⁶³	Contenu de l'intervention
18	I	<i>Et il (l'homme à l'état de nature) a une bonté naturelle¹⁶⁴. Il est bon naturellement, c'est-à-dire qu'il ne se pose pas de question sur euh sur / il ne juge pas l'autre, il le reconnaît tout de suite comme son semblable et il est bon envers lui naturellement. C'est un élan qui pousse euh et rappelez-vous, on disait que la réflexion n'était pas présente. La réflexion euh – comment il écrit ça ? – la réflexion ne l'oppose pas aux autres hommes. Ils ne se comparent pas aux uns et aux autres. Finalement c'est pas l'égalité qui est la plus présente dans l'état de nature. Ce qui caractérise l'homme à l'état de nature, tu as raison, Kei, c'est la liberté. C'est la liberté. Ce qui caractérise l'homme à l'état de nature, c'est la liberté. Il est libre. Il est libre parce qu'il n'a pas de chef, il est libre parce qu'il n'a pas de travail. Donc ça veut dire qu'il ne dépend pas des uns et des autres. Et ce qui fait de lui un égal, c'est que et bien il se sert de tout ce dont il a besoin. Bon, vous voyez à peu près comment ça fonctionne l'état de nature. Maintenant la société civile,</i>

¹⁶³ Rappel : I désigne l'intervenante.

¹⁶⁴ Rousseau parle en réalité de « pitié naturelle ». La terminologie rousseauiste n'a pas été respectée.

Place / 112	I ¹⁶³	Contenu de l'intervention
		<i>comment elle fonctionne ? Comment nous la décrit Rousseau ? Déjà, on l'a dit mais on va le redire : à partir de quand il n'y a plus d'état de nature ? Quel est le geste fondateur de la fin de l'état de nature ?</i>
20	I	<i>Exactement Ade. Quand il a construit la première clôture, quand la notion de propriété est arrivée dans l'esprit des hommes, c'est la fin de l'état de nature pour Rousseau. La société civile commence. Parlez-moi maintenant de la société civile. Est-ce que ça va bien se passer ? Est-ce qu'il va être question d'égalité, de liberté ?</i>
72	I	<i>Et oui la société civile. Ça ça va devenir une valeur très très importante puisqu'elle n'est plus assurée l'égalité. Tu as tout à fait raison. Alors je continue. Le premier texte disait : « L'homme est né libre et désormais il sera partout dans les fers ».</i>
75	I	<i>Qu'est-ce qu'invente Jean-Jacques Rousseau pour qu'après l'état de nature, il n'y ait pas un état de guerre perpétuelle, mais une organisation où on puisse vivre tous ensemble, qu'il appelle « le contrat social » ?</i>
89	I	<i>Pour être / Merci Ami ! Tu sauves la classe. Pour être tous égaux. Ben oui le but c'est ça. C'est qu'on ait à peu près tous la même chose. On va voir si le « à peu près » pendant le débat il est existant. Mais voilà l'idée de Rousseau, c'est que l'homme a su inventer grâce au système des lois une société civile qui certes empêche certaines libertés - on ne peut pas faire tout ce qu'on veut-mais de l'autre côté, on a la sécurité, on ne peut plus nous tuer pour avoir notre bien. Et une certaine égalité va essayer d'être instaurée dans la société. Vous avez vu que le thème de l'égalité ça touche à plusieurs notions. Ce n'est pas un thème très très facile. Mais je suis sûre que c'est un thème qui vous touche. Pourquoi ? Pourquoi c'est important l'égalité ? Là je dépasse un petit peu le fonctionnement / enfin j'anticipe le débat.</i>

On constate un deuxième moment dans cette séance à l'occasion duquel on peut également dire que la culture philosophique a été interpellée. Lors de la DVP, il y a eu un passage qui s'est intéressé à ce qu'est proprement la philosophie : quand il s'est agi d'identifier ce que sont les préjugés (interventions n°83 à 91, cf. tableau 52 ci-dessous). Ce passage alterne questions de l'intervenante et interventions des élèves.

Tableau 52 – Moment de retour réflexif sur ce qu'est la philosophie lors de la DVP sur l'égalité

Place / 99	I ou élève	Contenu de l'intervention
83	I	<i>Et c'est pas forcément vrai. Alors vous vous rappelez à quoi sert la philosophie ? Romain tu te rappelles ? Est-ce que c'est pour dire la vérité, c'est la croyance « on croit que » ? Est-ce que ça suffit au philosophe ? Qu'est-ce qu'il recherche le philosophe ? C'est quoi son but ? Chloé, c'est quoi son but au philosophe ?</i>
84	Em1	<i>Ça sert à se questionner.</i>
85	I	<i>Se questionner. Pour quoi faire ? Ça c'est la méthode mais le but ultime ?</i>
86	Ma1	<i>C'est chercher la vérité.</i>
87	I	<i>De chercher la vérité. Est-ce que le philosophe va s'arrêter aux préjugés ?</i>
88	Ma1	<i>Non il va chercher encore.</i>
89	I	<i>Il va chercher encore et comment il va faire ? Em1 vous a un peu donné la réponse.</i>
90	Ais	<i>C'est se questionner sur l'être humain.</i>
91	I	<i>Se questionner sur l'être humain pour mieux le connaître. Et alors là mieux le connaître ce serait nous dire : la loi elle garantit l'égalité de tous. On est égaux devant la loi, on est égaux en droit et pourtant dans les faits on ne l'est pas. Donc ça veut dire qu'il y a un intérêt de l'être humain à un certain moment à ce que l'égalité n'existe pas.</i>

Ainsi à la fin de l'année, les élèves ont bien compris en quoi consistait la philosophie : « à se questionner » (réponse d'Em1 lors de l'intervention n°84). L'intervenante fait appel à ce que peut

représenter la démarche philosophique pour justifier le questionnement envisagé sur la notion d'égalité. Le problème des DVP ayant pour thème l'égalité c'est que les élèves ont très bien intériorisé le fait (par les séances d'histoire ou d'enseignement moral et civique notamment) que tous les êtres humains sont égaux en droit ou devant la loi ; ainsi pour eux la discussion ne pourrait consister qu'à marteler ce discours. Or finalement la/le philosophe comme la/le sociologue ne peuvent en rester là car le constat dans les faits, même dans les démocraties, est tout autre. Il faut donc réussir à quitter le champ du discours moral pour véritablement s'interroger sur la nature humaine si l'on veut questionner philosophiquement cette notion. La notion d'égalité remet en cause l'efficacité de la loi ou vu autrement : l'être humain est obligé de l'inscrire dans la loi pour que les hommes et les femmes tendent seulement vers elle.

Ainsi la culture philosophique a eu une place ponctuelle mais opportune lors de la séance. La convoquer, ce n'est pas seulement faire appel aux philosophes, c'est aussi tenir un discours sur ce qu'est la philosophie, quand cela semble – comme ici – approprié pour l'adulte menant le débat.

14-4-2 Analyse du moment de DVP dans la classe expérimentale

Question 4 : Peut-on relever des références spontanées et explicites aux philosophes et à leurs textes dans les propos des élèves ?

Sur cette séance de fin d'année, **on ne trouve pas de référence explicite aux philosophes ou à leurs textes**. Il n'y en avait pas eu non plus lors des deux autres séances analysées (la première de l'année et celle du milieu d'année de CM1), c'est pourquoi – même si l'on doit dire que cela reste ponctuel – nous avons souhaité relever ces moments dans les autres débats pour montrer que cela pouvait tout de même advenir (cf. chapitre 16-1).

Question 5 : Trouve-t-on des reprises des idées des textes philosophiques lus dans les propos des élèves ?

Dans cette séance de fin d'année, on remarque que la question initiale, formulée et choisie par les élèves, reçoit maintenant un nombre important d'arguments (12 pour les réponses directes à QP1, 8 pour QP2, 4 pour QP3 et 1 pour QP4). Les prises de parole sont plus longues, les élèves ne se contentent pas de former un groupe nominal ou une seule phrase. La qualité de la synthèse (intervention n°98, cf. tableau 53 ci-dessous) atteste aussi de ces progrès en formulation argumentative.

Pour nous rendre compte des liens entre les différentes opérations intellectuelles opérées par les élèves (problématisation, conceptualisation, argumentation) et les textes philosophiques, nous avons, comme pour les deux séances précédentes, extrait celles-ci de la retranscription intégrale de la DVP (cf. Annexe 19), en conservant également les questions philosophiques proposées par l'intervenante pour mieux suivre le propos. Cela donne le tableau 53 suivant :

Tableau 53 – Extraction ciblée faite à partir de la retranscription intégrale de la DVP sur l'égalité

Place / 99	I ou élève	Contenu de l'intervention	Codage de l'intervention
1	I	<i>Sommes-nous tous égaux ?</i>	QP1.
2	Ais	<i>On n'est pas tous égaux parce qu'on n'a pas tous la même chose. On n'a pas tous la même responsabilité.</i>	I1 / QP1 et I2 / QP1.
5	I	<i>Oui Que mais là aujourd'hui on parle de l'égalité et pas de l'identité. Est-ce que tu fais une différence entre ces deux notions : égalité et identité ? Parce que quand tu nous dis que deux jumeaux n'ont pas le même caractère, tu veux nous dire qu'ils ne sont pas identiques en fait. Tu ne veux pas nous parler d'égalité.</i>	C1 : mise en avant d'une confusion entre deux notions : identité et égalité.
6	Est	<i>Quand il y a mmh... Oui, on est à peu près tous égaux parce que maintenant en France on fait attention à ce que tout le monde ait à peu près la même chose mais dans d'autres pays, c'est toujours euh la loi du plus fort parce que il y a toujours un peu d'esclavage et que parfois ils sont obligés d'aller loin euh pour aller chercher quelque chose parce que dans leur pays il y a pas assez euh de / de / de champs et ils sont obligés de se déplacer pour aller chercher quelque chose à manger et que.... Aussi souvent là-bas il fait très chaud et ... c'est pas vraiment égaux parce qu'eux ils travaillent dur alors que / alors que / alors que là-bas il y a des gens qui sont très riches et qui n'ont pas besoin de se déplacer beaucoup. Et parfois ils demandent à des gens euh d'aller chercher leur manger pour eux alors que eux pour aller chercher à manger ben c'est très loin.</i>	Discours argumenté à partir de deux exemples : le contexte de la France (égalité) I3 / QP1 et celui d'autres pays (inégalité) I4 / QP1, avec la terminologie du texte de Rousseau. C2 : introduction de la notion de loi.
8	Est	<i>Il y en a qui travaillent beaucoup et il y en a qui travaillent beaucoup et dur alors qu'il y en a qui travaillent un petit peu.</i>	Evocation de l'inégalité du point de vue du travail. I5 / QP1.
12	Ade	<i>Ben oui parce que ... ben moi je suis d'accord avec Est parce que c'est vrai que dans d'autres pays il y a des enfants qui travaillent euh même quand ils sont pas tout à fait assez grands. Ils travaillent pour avoir euh des sous pour aider leur famille et il y en a qui sont / qui sont dans leur maison, ils ont pas besoin de travailler comme ils sont déjà très riches.</i>	I6 / QP1.
15	I	<i>Le travail permet la richesse ou le travail des autres permet la richesse ? C'est mon travail qui me permet d'être riche ou c'est le fait de faire travailler les autres qui me rend riche ?</i>	QP2.
18	Leo	<i>Parce que ... quand on travaille on est payé.</i>	I1 / QP2.
20	Leo	<i>Parce que le monde a besoin de travailler.</i>	I2 / QP2.
22	Leo	<i>Parce qu'il fait plus de choses.</i>	I3 / QP2.
32	Pat	<i>C'est parce que quand t'es / quand t'es patron, c'est un peu facile, un tout petit peu facile. De gagner de l'argent mais quand t'es employé...</i>	I4 / QP2. C3 : distinction patron / employé.
34	Man	<i>Si si on est patron, et ben on a des employés à payer donc c'est c'est on gagne moins d'argent que si on n'avait pas d'employés donc euh... c'est mieux de pas avoir d'employés et de gagner plus.</i>	I5 / QP2.

Place / 99	I ou élève	Contenu de l'intervention	Codage de l'intervention
36	Ami	<i>Parce que quand t'es pas le chef, les employés le travail qu'ils font tout l'argent leur revient revient au chef mais le chef leur donnera une petite partie de l'argent qu'il produit comme un salaire et le travail l'argent qu'ils gagnent en travaillant, ça revient au chef.</i>	I6 / QP2. C4 : distinction revenu pour le salarié et revenu pour le patron (le capital).
38	Nic	<i>Ben en fait quand on a plusieurs employés ça va un peu plus vite que si on est tout seul.</i>	I7 / QP2
40	Est	<i>Oui mais si même si on va plus vite c'est pas obligé de faire travailler aussi dur les autres. Si on est riche on peut construire des voitures ou (inaudible) dans le désert ou des trucs comme ça.</i>	I8 / QP2.
42	Kei	<i>Euh pas vraiment parce que dans d'autres pays, par exemple, y a des femmes, y a des choses qu'elles peuvent pas faire. Les femmes par exemple euh elles ne peuvent pas aller à l'école dans d'autres pays et voter. Et euh du coup il y a une inégalité entre / entre les femmes et les hommes.</i>	I7 / QP1.
44	Est	<i>Avant en France les femmes elles elles ne pouvaient pas elles ne pouvaient pas travailler si leur mari était pas d'accord. Et que elles le mari donnait pas tout alors que la femme, elle, elle s'occupait des enfants, elle devait préparer à manger et elle n'avait pas beaucoup d'argent si ...</i>	I8 / QP1.
46	Kei	<i>En France, si la femme euh euh si par exemple il y a une femme et un homme qui ont le même métier et sont au même niveau, ben la femme va gagner un peu moins d'argent que / que l'homme.</i>	I9 / QP1.
47	I	(...) pourquoi cette inégalité entre les hommes et les femmes existe encore ?	QP3.
50	Man	<i>Que maintenant les filles et les garçons sont dans une école ensemble et les filles aussi peuvent aller à l'école maintenant.</i>	I1 / QP3.
56	Man	<i>Ben que maintenant que pour eux que les femmes elles sont moins fortes que les hommes donc elles sont moins bien payées que les hommes.</i>	I2 / QP3.
58	Sop	<i>Parce que la femme elle s'occupe de la maison et elle s'occupe des enfants. Elle fait le ménage et ... et tout ça.</i>	I3 / QP3.
60	Nic	<i>Et le père c'est un peu celui qui commande.</i>	I4 / QP3.
66	Que	<i>Non c'est sur les handicapés.</i>	I10 / QP1.
68	Que	<i>Avant on n'embauchait pas trop les handicapés parce que les gens ils croyaient qu'ils travaillaient pas bien alors qu'ils travaillent mieux que quelqu'un de normal.</i>	Développement de I10 / QP1. C5 : apport de la notion de croyance.
72	Ami	<i>En fait ce qui n'est pas du tout normal avec les handicapés c'est que c'est pas leur faute s'ils sont handicapés. Et en plus leur employeur /on leur dit qu'ils peuvent pas parce que euh...</i>	I5 / QP3. Mise en avant implicite de l'idée d'injustice.
76	Ami	<i>C'est des préjugés.</i>	C6 : la notion de préjugé.
77	I	comment les préjugés installent de l'inégalité.	Nouvelle question philosophique. QP4.
80	Ami	<i>Et ben parce qu'on les a pas encore vus travailler donc on ne peut pas savoir comment ils travaillent.</i>	I1 / QP4.
82	Ami	<i>C'est pas forcément vrai.</i>	C7 : distinction vrai / préjugé.
92	Est	<i>C'est que quand on choisit un chef (inaudible), ce chef n'est pas d'accord avec tout le monde.</i>	I11 / QP1.
96	Kei	<i>Et aussi les euh les chefs parce qu'ils sont chefs et ben aussi parfois ils enfreignent les règles.</i>	I12 / QP1.
98	Eml	<i>Oui, on est à peu près tous égaux en France parce que maintenant on fait attention mais dans d'autres pays non. Il y en a qui travaillent beaucoup et d'autres non. En travaillant on peut devenir riche parce qu'on est payé et donc récompensé. Dans des</i>	Synthèse des idées.

Place / 99	I ou élève	Contenu de l'intervention	Codage de l'intervention
		<i>pays les femmes et les hommes ne sont pas égaux. Dans certains pays les femmes ne peuvent pas voter ou les petites filles ne peuvent pas aller à l'école. Aujourd'hui même si les femmes ont les mêmes compétences que les hommes, les femmes gagnent moins d'argent. Aujourd'hui on pense que les femmes sont moins fortes que les hommes à cause des préjugés. Avant les handicapés n'étaient pas acceptés.</i>	

Où trouve-t-on donc la trace des lectures dans la DVP ? Pour nous, ici, elle est surtout présente au niveau de **la terminologie** : les élèves arrivent à conceptualiser grâce à la lecture des textes de Rousseau. Ces derniers ont permis de parler de « *loi du plus fort* », d'« *esclavage* » (intervention n°6, cf. tableau ci-dessous), de « *chef* » (interventions n° 36, 92 et 96). Les élèves reprennent la description de l'état de guerre qui a suivi l'état de nature chez Rousseau pour montrer que le passé de nos pays ou que certains pays encore aujourd'hui n'admettent pas l'égalité comme principe. **Ils se servent donc de Rousseau pour penser les inégalités d'hier ou d'ailleurs. Le texte de Rousseau a aussi sans doute orienté la réflexion de l'égalité sur le monde du travail puisqu'il en était assez question dans le texte.** Cette réflexion a été assez longue (interventions n°15 à 40, cf. tableau 53 ci-dessus), riche aussi du point de vue du nombre d'idées formulées : sept au total. **Cependant on trouve aussi des idées ou des objections non présentes dans le texte de Rousseau et qui sont l'œuvre des élèves** : le contexte d'inégalité dans lequel se sont trouvées ou se trouvent encore les femmes (interventions n°42 à 60, cf. tableau 53 ci-dessus) et celui des handicapés (interventions n°64 à 82, cf. Annexe 19).

Finalement deux grands passages sont à mettre en valeur pour répondre à notre question 7. Le premier est rattaché à la question philosophique 2 : « *Le travail permet-il d'être riche ?* » (interventions n°15 à 41, cf. tableau 53 ci-dessus), car il fait **écho au débat qui avait eu lieu trois mois auparavant sur le thème de l'argent**¹⁶⁵. **Les textes de Socrate**, encore une fois extraits de *Sagesses et malices de Socrate, le philosophe de la rue* (Roche & Barrère, 2005), avaient été lus et questionnés. Le premier texte (p. 54-56) avait permis de se poser les questions suivantes : « *L'argent fait-il la richesse ? Que reste-t-il quand il n'y a plus d'argent ? Posséder et être est-ce la même chose ? Est-ce que je suis ce que je possède ? Qu'est-ce que mes richesses disent sur moi ? Peut-on survivre à la perte de richesses ? Comment l'être humain réagit-t-il quand il n'a plus d'argent ?* ». Le deuxième texte (p. 134-136) davantage en écho avec la question de l'égalité posait quant à lui ces questions : « *L'argent se donne-t-il ? L'argent se gagne-t-il ? Est-ce que tout le monde doit avoir la même somme d'argent ?* ». Le contenu de ces deux textes est re-questionné à

¹⁶⁵ Séance n°8 / 15 ayant eu lieu en février 2017.

l'occasion de cette DVP sur l'égalité. Ainsi en cette fin d'année constate-t-on que les textes lus antérieurement font partie du « fonds réflexif » des élèves sur le long terme, c'est-à-dire en tout cas au-delà de la séance dans lesquels ils ont été présentés.

Le deuxième passage à remarquer est celui dont nous avons déjà parlé lors de la question 3, pour montrer comment la culture philosophique était interpellée lors de la séance. Ce passage porte sur les préjugés (interventions n°76 à 82, cf. tableau 53 ci-dessus), et il nous indique aussi que **les reprises d'idées des textes peuvent être faites par les élèves d'une séance à l'autre**. En effet, deux séances, l'une consacrée en début d'année à la philosophie¹⁶⁶, et l'autre aux préjugés¹⁶⁷ avaient pris pour point de départ des textes de Socrate pour la première et des textes de Descartes pour la seconde (cf. Annexe 17). Ces textes¹⁶⁸ exposaient ce qu'était la philosophie selon Socrate et Descartes et avaient un point commun : la volonté d'établir une méthode pour fuir les préjugés. A la lecture de ce passage de la DVP sur l'égalité, nous comprenons que les élèves ont intériorisé l'idée que la philosophie consistait à débusquer les préjugés, les opinions toutes faites, soit par le questionnement (Socrate) soit par le doute (Descartes).

14-4-3 Analyse des productions d'écrit individuelles dans la classe expérimentale

Question 6 : Peut-on relever des références explicites aux philosophes et à leurs textes dans les écrits des élèves ?

On ne trouve pas en cette fin d'année de référence explicite aux textes lus.

Question 7 : Trouve-t-on des reprises des idées des textes lus dans les écrits des élèves ?

Puisqu'on ne trouve pas de référence explicite, on peut se demander à la première lecture des productions d'écrit des élèves où résiderait l'influence des textes dans celles-ci. Or il nous semble qu'elle opère en deux endroits.

D'abord sept productions d'écrit (celles de Jul, Kei, An1, Que, Clo, Nic, Ami, cf. Annexe 23) prennent **le contexte du monde du travail** pour montrer l'existence d'inégalités et cinq (cf. tableau 54 ci-dessous) s'intéressent particulièrement à la nature du « chef » pour montrer son incidence sur

¹⁶⁶ Séance n°3 ayant eu lieu en novembre 2016.

¹⁶⁷ Séance n°10 ayant eu lieu en mars 2017.

¹⁶⁸ A l'occasion de ces deux séances, l'intervenante a eu l'occasion de lire aux élèves les textes célèbres faisant état du « poisson torpille » (*Ménon* 80a-d), des « statues de Dédale » (*Ménon*, 97d), du mythe de la caverne (*République*, VII), de l'ironie socratique (*Apologie de Socrate*, 21a), du « savoir de son ignorance » (*Charmide*, 175c), du « taon qui pique » (*Apologie de Socrate*, 30a-b), de « l'accoucheur des âmes » (*Théétète*, 150e) ou du doute méthodique de Descartes (*Discours de la méthode*, chapitre 1), toujours retranscrits dans l'édition jeunesse.

l'égalité ou non de chacun-e. Nous avons vu que le travail était un **élément important dans la réflexion de Rousseau pour montrer le développement de l'esclavage et de la guerre avant que la société civile ne soit créée. Quant au mot « chef », il est en réalité la terminologie fidèle du texte de Rousseau** qu'on pourrait traduire avec des termes plus contemporains - comme l'ont fait certain-e-s élèves d'ailleurs - par les mots « patron » (Ami) ou « PDG » (Ash), « *chef de l'Etat* » ou « *président de la République* » (Leo). Les élèves ont donc mis en relation cette figure du chef et la question de l'existence de l'égalité (cf. tableau 54 ci-dessous avec termes mis en gras par nous).

Tableau 54 – Productions d'écrit se référant implicitement aux textes philosophiques (Rousseau) : la notion de chef

élève	Productions d'écrit des élèves
Kei	<p><i>Non, nous ne sommes pas vraiment tous égaux. Par exemple (en France) si une femme travaille autant qu'un homme et est au même niveau la femme gagnera moins que l'homme, il y a une inégalité entre un homme et une femme. Avant c'était le mari de la femme qui décidait si elle pouvait travailler.</i></p> <p><i>Dans d'autres pays les femmes ne peuvent pas aller à l'école et ne peuvent pas voter ni travailler elle doit garder les enfants, faire le ménage et la cuisine pour quand son mari rentre.</i></p> <p><i>Des gens travaillent plus et plus dur que d'autres mais gagnent moins. Dans des pays les hommes peuvent avoir plusieurs femmes mais les femmes ne peuvent avoir qu'un seul homme. Si un peuple désigne un « chef », le « chef » peut enfreindre les règles et peut se sentir orgueilleux envers son peuple.</i></p>
Est	<p><i>Dans d'autres pays des personnes n'ont pas assez d'argent et sont obligées d'aller très loin dans le désert où il fait très chaud pour avoir à manger ou alors elles sont obligées d'aller loin aussi pour aller chercher à manger pour des personnes riches qui pendant ce temps-là se reposent, ce qui prouve que là-bas on n'est pas égaux. En France avant les femmes n'avaient pas le droit de voter les petites filles ne pouvaient pas aller à l'école aussi les femmes pour pouvoir travailler devaient avoir l'accord de leur mari ou les hommes pouvaient avoir plusieurs femmes et les femmes ne pouvaient avoir qu'un seul homme.</i></p> <p><i>En France maintenant si une femme travaille et est au même niveau qu'un homme elle gagnera moins que lui.</i></p> <p><i>Et maintenant aussi quand on désigne un chef, le chef peut se croire plus fort ou plus grand que le peuple. Ou il ne veut pas que d'autres gens viennent dans son pays ou il ne veut pas qu'au bout d'un certain âge.</i></p>
Leo	<p><i>Non nous ne sommes pas tous égaux car certaines personnes sont plus importantes dans la société comme le Président et ont plus de droits.</i></p>
Ami	<p><i>Non, nous ne sommes pas tous égaux, parce qu'on n'a pas les mêmes responsabilités, pas le même travail.</i></p> <p><i>Il y a des riches et des pauvres. Par exemple, on n'a pas le même salaire. Le patron demande aux employeurs de faire le travail qu'il ne peut pas faire seul. Mais l'argent qu'ils gagnent sont départagés entre les employés mais garde la plus grande partie.</i></p> <p><i>On pense que les hommes sont plus forts que les hommes. Donc on donne plus d'argent aux hommes qu'aux femmes.</i></p>
Ais	<p><i>En France, nous ne sommes pas vraiment tous égaux. Quand les femmes ont les mêmes compétences que les hommes, elles gagnent moins. Mais maintenant garçon et fille peuvent aller à l'école. Avant il n'y avait que les garçons qui pouvaient y aller. Les handicapés ne trouvent pas de travail car les PDG ont beaucoup de préjugés sur eux. Mais il y en a qui trouvent du travail. Dans d'autres pays les femmes n'ont pas le droit de voter, de conduire et de s'acheter des robes.</i></p>

Ensuite, il semble que l'idée du contrat social instauré pour assurer l'égalité devant la loi selon Rousseau et qui mettrait fin à la loi du plus fort se soit répandue dans la classe, puisque les cinq élèves qui répondent « oui » à la question « Sommes-nous tous égaux ? » (cf. tableau 55 ci-dessous,

avec termes mis en gras par nous) font référence pour quatre d'entre eux (sauf Em2) à l'existence de ce contrat - en France en tout cas, parfois en creux en se référant à d'autres époques où celui-ci n'était pas encore adopté. On peut donc dire que **l'optimisme de Rousseau qui consiste à penser que le contrat social assure l'égalité a touché les élèves.**

Tableau 55 – Productions d'écrit se référant implicitement aux textes philosophiques (Rousseau) : la notion de contrat social

élève	Productions d'écrit des élèves
Jul	<i>Non car on n'a pas les mêmes critères par exemple on travaille beaucoup on gagne plus d'argent et ceux qui travaillent moins ils gagnent moins et oui car on a les mêmes droits.</i>
Man	<i>En France, nous sommes à peu près tous égaux. Ex : dans des pays les femmes n'ont pas le droit d'aller voter, les petites filles n'ont pas le droit d'aller à l'école. Les handicapés on croyait qu'ils ne savaient pas travailler et on a fait des études et on a vu qu'ils pouvaient travailler.</i>
Em2	<i>Maintenant en France nous sommes pratiquement tous égaux, mais nous ne sommes pas vraiment tous égaux par exemple même si les femmes ont les mêmes compétences que les hommes elles sont moins bien payées. Avant à cause des préjugés on n'était pas tous égaux, mais maintenant ça va mieux.</i>
Ade	<i>Oui et des fois non parce que dans des pays les femmes n'ont pas le droit d'aller voter et les filles n'ont pas le droit d'aller à l'école. Et même en France si les femmes ont la même compétence le même niveau et bien c'est l'homme qui est plus payé que la femme.</i>
Nic	<i>Oui, nous sommes des fois égaux et d'autres non. En France, les enfants n'ont pas besoin de travailler alors que dans d'autres pays les enfants sont obligés de travailler. Le père dans la famille c'est un peu lui qui commande et la mère fait le ménage elle s'occupe de la maison. C'est comme un peu dans Charlie Chaplin, l'enfant casse la vitre d'une dame avec un caillou, après il y a Chaplin qui vient avec une vitre après il y a le policier il lui dit « repars » après il repart et se bouscule avec l'enfant.</i>

Enfin non seulement des exemples nouveaux sont ajoutés pour défendre une idée déjà émise lors du débat¹⁶⁹ mais **des idées nouvelles apparaissent** pour affirmer l'existence de l'inégalité : l'octroi de certains droits par les plus puissants ou l'orgueil du chef (Leo et Kei, déjà cités dans le tableau 55 ci-dessus), le rôle des apparences, le déterminisme de la famille, et enfin l'enjeu des opportunités données davantage aux hommes qu'aux femmes (Gab, Ine et Rub, cf. tableau 56 ci-dessous).

Tableau 56 – Productions d'écrit présentant des idées nouvelles – séance 13/15 sur l'égalité

élève	Productions d'écrit des élèves
Gab	<i>Non : non parce que normalement on ne doit pas se fier aux apparences. Ex : si quelqu'un a une couleur de peau différente de la nôtre nous n'avons pas à faire une différence. Et puis si quelqu'un a une jambe en moins on n'a pas à dire qu'il est moins fort que quelqu'un qui est entier (deux jambes, deux bras). Et quand les hommes disent que nous (les femmes) sont moins fortes alors qu'on est égaux.</i>
Ine	<i>Non nous ne sommes pas tous égaux car nous ne venons pas de la même famille. Et en travaillant les hommes gagnent plus d'argent que les femmes. Il y a aussi des riches et des pauvres.</i>
Rub	<i>Non car l'homme et la femme n'ont pas les mêmes opportunités. Ex : la femme est moins bien payée que l'homme. C'est rare d'avoir une femme présidente. Avant les petites filles n'avaient pas le droit d'aller à l'école.</i>

Dans ces idées nouvelles, une retient notre attention : celle qui énonce qu' « *on ne doit pas se fier aux apparences* » (Gab) : c'est la formulation bien connue d'un texte de Descartes (premier chapitre

¹⁶⁹ Dans les productions d'écrit de Bas, Que, Ber, Rub et Ais, cf. Annexe 23.

du *Discours de la méthode* retranscrit dans l'édition des Petits Platon¹⁷⁰) lu en classe deux mois auparavant (en mars 2017). **Encore une fois, des transferts d'un débat à l'autre se font, des idées perdurent, des formulations aident à réfléchir et à se positionner.**

Dans leur ensemble, **les productions d'écrit de fin d'année sont davantage étoffées** (Kei, Gab, Est, Nic, Ami, Ais particulièrement) et concernant cette question : « *Sommes-nous tous égaux ?* », on peut saisir à quel point le rôle des préjugés a bien été établi par les élèves de la classe ; ce qui montre l'empreinte de la philosophie de manière générale dans la réflexion de ces élèves de fin d'année de CM1.

14-4-4 Analyse comparative des synoptiques de séances et des productions d'écrit entre les classes témoin et expérimentale

Question 8 : Quelle classe a produit le plus d'idées lors du moment de DVP ?

Comme pour les deux séances précédentes, nous avons établi le synoptique de chacune des deux DVP tenues dans les classes témoin et expérimentale pour en examiner la production en termes d'idées (cf. tableau 57 ci-dessous).

Tableau 57 - Synoptiques de la séance sur l'égalité des classes expérimentale et témoin

Classe expérimentale Durée de la DVP : 28 minutes		Classe témoin Durée de la DVP : 49 minutes	
QP1	Sommes-nous tous égaux ?	QP1	Qu'est-ce que l'égalité ?
I1	On n'a pas tous la même chose.	I1	C'est avoir les mêmes droits.
I2	On n'a pas tous la même responsabilité.	I2	C'est la même chose d'un côté et de l'autre.
C1	La distinction égalité / identité.	I3	L'un et l'autre n'ont pas d'avantage.
I3	Nous sommes égaux dans les pays qui portent attention à l'égalité.	C1	La distinction être pareils / être égaux.
I4	Nous ne sommes pas égaux dans les pays où règne la loi du plus fort.	I4	C'est avoir la même chance de réussir.
C2	La notion de loi dans la réflexion sur l'égalité.	QP2	L'égalité existe-t-elle ?
I5	Il y a une inégalité au travail du point de vue de l'intensité exigée.	I1	Oui car tout le monde est égal devant la loi.
I6	Il y a une inégalité car certains enfants travaillent.	I2	Non car l'égalité est le fait d'un combat.
I7	Il y a une inégalité entre les hommes et les femmes dans d'autres pays.	I3	Oui car nous pouvons adopter la religion que l'on veut.
I8	Il y a eu une inégalité entre les hommes et les femmes dans le passé.	I4	Oui car nous avons tous la même éducation.
I9	Il y a une inégalité entre les hommes et les femmes aujourd'hui en France du point de vue des salaires.	I5	Non car il existe des riches et des pauvres.
I10	Il y a une inégalité pour les handicapés.	I6	Oui car on a le droit à l'égalité.

¹⁷⁰ *Le malin génie de Monsieur Descartes* (Mongin, 2010).

Classe expérimentale Durée de la DVP : 28 minutes		Classe témoin Durée de la DVP : 49 minutes	
I11	Dès qu'il y a un chef, cela crée de l'inégalité car il n'est d'accord qu'avec certains.	C2	<i>La notion de liberté d'expression.</i>
I12	Dès qu'il y a un chef, cela crée de l'inégalité car il se croit au-dessus des lois.	I7	Oui car tout le monde est libre.
QP2	<i>Est-ce le travail qui permet la richesse ou est-ce le travail des autres qui permet la richesse ?</i>	C3	La notion d'universalité de la loi.
I1	Quand on travaille, on est payé.	QP3	<i>Sommes-nous tous égaux ?</i>
I2	Le monde a besoin de travailler.	C4	La distinction loi / réalité.
I3	Celui qui fait travailler les autres fait plus de choses.	QP4	<i>Qu'est-ce qui fait qu'on n'est pas égaux ?</i>
I4	Il est plus facile de gagner de l'argent quand on est patron.	I1	On n'est pas tous pareils.
C3	La distinction patron / employé.	I2	Tout le monde n'a pas un travail.
I5	Il vaut mieux ne pas employer pour être plus riche.	C5	<i>La notion de différence.</i>
I6	Le travail des autres permet de salarier et de capitaliser.	QP5	<i>Comment ça se fait qu'on ne soit pas égaux, filles et garçons ?</i>
C4	La distinction salaire / capital.	I1	On n'aime pas les mêmes choses.
I7	Employer permet de produire plus.	I2	On attribue un sexe aux activités.
I8	Plus de production signifie plus de pénibilité au travail.	I3	Garçons et filles n'ont pas le même physique.
QP3	<i>Pourquoi l'inégalité hommes/femmes existe-t-elle encore ?</i>	I4	L'éducation attribue ou non un sexe aux activités.
I1	Les filles et les garçons vont tous et toutes à l'école (il n'y a plus d'inégalité).	C6	<i>La notion de préjugé.</i>
I2	On a une représentation de la femme comme quelqu'un de moins fort.	C7	<i>La notion d'idée.</i>
I3	On a donné un autre rôle à la femme (ménage, enfants).	C8	<i>La distinction image / vérité.</i>
I4	C'est l'homme (le père) qui commande.	I5	Garçons et filles veulent la même chose.
I5	L'inégalité est injuste.	C9	La notion de mixité.
C5	Le rôle de la représentation dans l'inégalité.	C10	La notion d'Etat.
C6	La notion de préjugé dans l'inégalité.	I6	On s'est habitué à l'inégalité.
QP4	<i>Comment les préjugés installent-ils de l'inégalité ?</i>		
I1	Les préjugés ne permettent pas de savoir.		
C7	La distinction vérité / préjugé.		
C8	<i>La notion de vérité dans la philosophie.</i>		

Le premier constat, pour une comparaison, est le nombre d'actions repérées dans les deux classes. Contrairement aux deux séances précédemment analysées, **la classe témoin offre cette fois-ci moins d'opérations intellectuelles (34) que la classe expérimentale (38)**. Cela avait toujours été l'inverse même si nous relativisons ce résultat en fonction de la durée de la DVP qui était toujours plus longue dans la classe témoin (ce qui est encore le cas ici : 28 minutes dans la classe expérimentale et 49 minutes dans la classe témoin).

Nous trouvons aussi **un retrait de l'enseignante moins important dans sa part au travail philosophique, dans la classe témoin** : elle a pris en charge 29% des actes de pensée (questions ou travail de conceptualisation) quand l'intervenante de la classe expérimentale en a pris en charge

13% (cf. tableau 58 ci-dessous). Certes il y a une baisse dans la classe témoin de la présence argumentative ou conceptualisante de l'enseignante plus significative que dans la classe expérimentale (on passe de 48% à 29%, soit une baisse de 22 points) par rapport au début de l'année, mais le pourcentage reste fort comparé à la classe expérimentale qui est passée de 23% à 13% (soit une baisse de 10 points). Nous retrouvons ces chiffres dans le tableau 58 ci-dessous qui récapitule, pour les trois séances, de manière quantitative, les données extraites des différents synoptiques de la première année d'expérimentation.

Tableau 58 – Données chiffrées extraites des trois synoptiques des classes expérimentale et témoin pour la première année d'expérimentation

		Classe CM1Exp	Classe CM1/CM2T
Séance 1 sur l'amitié (septembre 2016)	Nombre de questions philosophiques	5	14
	Nombre d'idées produites	18	19 (dont 4 par E2)
	Durée de la DVP	14 minutes	51 minutes
	Pourcentage d'actes de pensée pris en charge par E2 ou I ¹⁷¹	23%	48%
	Pourcentage d'actes de pensée pris en charge par les élèves	77%	52%
<hr/>			
Séance 6 sur l'identité (janvier 2017)	Nombre de questions philosophiques	10	10
	Nombre d'idées produites	15	26 (dont 1 par E2)
	Durée de la DVP	19 minutes	46 minutes
	Pourcentage d'actes de pensée pris en charge par E2 ou I	30%	34%
	Pourcentage d'actes de pensée pris en charge par les élèves	70%	66%
<hr/>			
Séance 12 sur l'égalité (mai 2017)	Nombre de questions philosophiques	4	5
	Nombre d'idées produites	26	19
	Durée de la DVP	28 minutes	49 minutes
	Pourcentage d'actes de pensée pris en charge par E2 ou I	13%	29%
	Pourcentage d'actes de pensée pris en charge par les élèves	87%	71%

Cela signifie que même si l'enseignante utilise des supports tels que les albums, les citations ou les documents iconographiques, elle ne dispose pas de points d'appui dans sa pratique qui lui

¹⁷¹ Ce pourcentage est calculé par rapport au nombre total d'actions repérées lors de la DVP.

assureraient que les élèves s'engagent dans les opérations intellectuelles visées par l'apprentissage du philosophe. Elle a donc tendance à les proposer elle-même. **Les élèves de la classe expérimentale sont devenus au contraire plus autonomes en cette fin d'année, puisqu'ils prennent non seulement davantage en charge l'énonciation des idées ou le travail de conceptualisation (87%) qu'ils ne le faisaient au début (77% lors de la séance 1) mais encore cette énonciation reste supérieure comparée à la classe témoin pour cette avant-dernière séance de l'année (71%).**

De plus, à nouveau, les élèves ont proposé 26 idées dans la classe expérimentale contre 19 dans la classe témoin face au quasi même nombre de questions philosophiques posées (quatre pour la classe expérimentale et cinq pour la classe témoin). Cela signifie qu'**il y a une hausse significative de la formulation d'idées philosophiques dans la classe expérimentale** car la DVP a duré 28 minutes dans la classe expérimentale et 49 minutes dans la classe témoin. Les élèves sont donc de plus en plus producteurs d'idées en cette fin d'année.

En lisant attentivement la transcription complète de la DVP de la classe témoin (cf. Annexe 21), il nous apparaît que ces différences peuvent s'expliquer par deux phénomènes eux-mêmes dus à l'absence de textes philosophiques dans ce dispositif.

Le premier est que **l'enseignante de la classe témoin**, pour faire avancer l'argumentation, la production d'idées, favorise **des questions qui sont d'ordre générales (et non philosophiques) en vue d'amener les élèves à trouver certaines idées**. Certaines ressemblent à des questions de cours (dans cette séance sur l'égalité, des questions d'histoire) : « *Parce qu'on est censé avoir tous les mêmes droits devant la loi. Et pourquoi avant la Révolution il n'y avait pas cette égalité devant la loi ?* » (intervention n°104, cf. Annexe 20). D'autres ressemblent à des questions qui amènent l'énonciation d'avis personnels sur les choses, ici la publicité : « *Et pourquoi ? Pourquoi ? Ça s'appelle comment ça, de faire ce genre de chose ? Ça s'appelle un préjugé : on pense que c'est mieux de donner que des jouets de garçon à des garçons. Et c'est quoi des jouets de garçons, c'est quoi des jouets de filles ? Ça s'appelle des préjugés, on pense que c'est comme ça et pas autrement. Est-ce que c'est normal ? Qu'est-ce qu'elle nous renvoie l'image de la société ? Qu'est-ce qu'elle nous renvoie la société de l'image de l'homme et de la femme ? Dans la publicité par exemple ?* » (intervention n°170). LA DVP s'enlise alors dans des moments de question-réponses qui non seulement ramènent les élèves à des moments de classe traditionnels, mais encore rompent le « *contrat didactique* », selon la terminologie de Brousseau (1990) qui devrait être à l'œuvre dans la pratique de toute DVP. Ce contrat stipule en effet qu'il n'y a pas de réponse attendue en termes de

contenu mais seulement en termes de forme : la réponse doit être compréhensible par tous et toutes et doit pouvoir être justifiée. L'enseignante, qui a pour but de faire parler ses élèves, et qui donc veut les aider, pose parfois des questions qui amènent des réponses descriptives. L'addition des réponses données par les élèves fonctionnent alors comme une liste. L'élève face à ce type de question n'est plus en position de réflexivité, de questionnement, mais essaie tout simplement de compléter la liste. **C'est pourquoi il est important de garder en tête lors des DVP en tant qu'enseignant-e qu'une question doit être un problème.** Si on n'a pas pu apercevoir les tenants et aboutissants de la question, si on n'a pas pu se confronter à son caractère nécessaire, alors la question reste une question d'ordre classique posée dans un cadre scolaire traditionnel. Elle est là pour faire avancer le cours ou pour raviver le savoir acquis et non pour que les élèves restent bouche bée dans un premier temps. Il faut que ces questions d'ordre philosophique arrêtent dans un premier temps le réflexe de la réponse. Ce n'est pas la même chose de se poser la question : « Sommes-nous tous égaux ? » après avoir lu le texte de Rousseau sur le contrat social, car cela va permettre de questionner l'égalité assez rapidement sous l'angle politique. Les élèves ont pu en effet amener les notions de pauvreté, de richesse, de travail mais aussi la notion d'Etat et celle du pouvoir (« le chef » dans les propos des élèves). Les élèves de la classe expérimentale ont aussi longuement réfléchi sur l'égalité dans le monde du travail. Or cette réflexion était née lors du moment de problématisation et de lecture, comme nous l'avons repéré à l'occasion de notre réponse à la question 7 de notre grille d'analyse ci-dessus : les élèves se sont emparés du contexte de réflexion de Rousseau pour reformuler ses idées ou les prolonger. Même si on trouve des idées semblables d'une classe à l'autre, ce qui prouverait qu'on n'a pas besoin de tel ou tel texte pour les faire advenir, il faut admettre que **le travail philosophique est plus ramassé, intense, dans la classe expérimentale grâce aux textes.** On ne trouve pas de longs passages d'étude du mot dans le dictionnaire ou de restitution de cours. **La formation des idées et le travail de conceptualisation des élèves n'ont pas besoin de l'adulte car celles/ceux-ci ont disposé d'une première véritable réflexion philosophique, celle du philosophe.**

Le deuxième phénomène qui montre à la fois une différence dans la classe témoin et le manque d'appui dont l'enseignante et les élèves disposent est la présence de questions personnelles ou de développement de scénarii. **Ces types d'interventions détournent le débat de sa visée philosophique.** Ils fonctionnent comme des intermèdes destinés à faire advenir ou admettre quelques idées. Le temps de la DVP n'est donc pas employé prioritairement à conceptualiser, problématiser ou argumenter, ou alors c'est l'enseignante qui prend en charge - pour conclure ces intermèdes - ces opérations intellectuelles. L'enseignante de la classe témoin – toujours dans le même but de faire participer ses élèves - pose en effet des **questions personnelles** pour engager les

élèves, et cela aboutit à des interventions d'ordre personnel qui ne font pas avancer la réflexion mais donne seulement des informations sur le locuteur. L'enseignante est alors obligée de prendre en charge elle-même la conceptualisation à partir de ces exemples personnels (d'où sa forte présence dans le travail philosophique de la DVP). Nous pouvons illustrer ces propos par le tableau 59 ci-dessous qui reprend un passage de la DVP sur l'égalité.

Tableau 59 – Extrait de la DVP sur l'égalité dans la classe témoin : des interventions d'ordre personnel

Place / 272	E2 ou élève	Contenu de l'intervention
135	E2	<i>(...) Est-ce que tu penses, May , toi, que la danse c'est que pour les filles et le foot c'est que pour les garçons ?</i>
136	May	<i>Non.</i>
137	E2	<i>Non ? Pourquoi ?</i>
138	Soa	<i>Parce que moi j'ai fait de la danse quand j'étais petite et il y avait un garçon dans le cours de danse, donc la danse c'est pas que pour les filles. C'est aussi pour les garçons.</i>

A ces exemples personnels, il faut rajouter **des exemples de scénarii** qui sont là pour servir une argumentation d'ordre déductive. L'enseignante oriente alors un scénario avec des questions qui ont la forme de devinette pour faire advenir une conclusion. Le tableau 60 ci-dessous l'illustre.

Tableau 60 – Extrait de la DVP sur l'égalité dans la classe témoin : le développement d'un scénario

Place / 272	E2 ou élève	Contenu de l'intervention
174	E2	<i>Des mamies qui ont toujours des caniches, oui. Ça c'est une image qu'on nous renvoie et qui nous fait penser que les mamies ben si elles veulent un chien, il faut leur offrir quoi ?</i>
175	ée ¹⁷²	<i>Un caniche !</i>
176	E2	<i>Un caniche et pas un autre chien. Donc c'est des idées - chut - qu'on nous met dans la tête, ce genre de choses.</i>

Ainsi se servir de textes philosophiques dans la pratique philosophique à l'école élémentaire permet au contraire d'éviter l'usage inefficace (car long et surtout pris en charge dans sa partie argumentative ou conceptualisante par l'enseignant-e) de la liste d'idées jamais reliées ou confrontées, de la liste d'exemples personnels, et de la recherche ou le développement de scénarii. Nous pouvons nous rappeler, en nous référant au chapitre 14-1¹⁷³, que la classe expérimentale, contrairement à la classe témoin, montre peu d'« interventions non significatives » (codées en blanc). Cela montre que les élèves et l'intervenante sont engagés sur les autres types d'interventions, plus propices à l'apprentissage du philosophe. De plus, par ce propos de l'intervenante que nous allons citer, nous pouvons dire que les synthèses partielles qu'elle opère, toujours à partir des propos

¹⁷² Rappel : « éé » désigne l'intervention de deux élèves non identifiables à l'enregistrement.

¹⁷³ Selon les tableaux 25 et 28 : 13,68% d'interventions type « exemples ou interventions non significatives » dans la classe expérimentale ont été relevés et 57,69% dans la classe témoin.

tenus par les élèves, sont ces rapports à la problématique propre à la DVP et parfois éclairés par des rappels faits au moment de lecture-problématisation : « *Il y a une responsabilité de celui qui emploie. Vous en avez parlé, je crois que c'est Ais tout à l'heure dans l'explication du texte, qui parlait de « responsabilité » en plus. Donc il y a une responsabilité de celui qui emploie les salariés par rapport déjà à la tâche, comme vous le dites, sur la fatigue qu'elle génère à rester dans une certaine mesure humaine sinon ça devient de l'esclavage. Et puis Ami nous a parlé de la redistribution sous la forme d'un salaire. Mais la richesse elle peut se faire là en distribuant / en redistribuant le moins possible, on garde le plus possible pour soi. Donc le patron, là, ça veut pas dire qu'ils le font tous et que ça se passe toujours comme ça mais il y a une faille et un moyen effectivement de devenir plus riche que les autres. Je vous rappelle que notre thème, c'est l'égalité et que vous êtes en train de vous demander : sommes-nous tous égaux ? Alors qu'est-ce que vous pouvez en conclure déjà dans une première partie ?* » (intervention n°41). Ainsi tout est lié : les propos des élèves, la question philosophique initiale, la lecture des textes philosophiques.

Question 9 : Quelle classe produit le plus d'idées lors du moment de production d'écrit individuelle ?

Les productions d'écrit de la classe témoin fonctionnent à nouveau comme un récapitulatif des idées émises lors de la DVP. L'enseignante a écrit au tableau deux questions pour guider cette production : « *1) Qu'est-ce que l'égalité ? 2) Sommes-nous tous égaux ?* ». Pour l'essentiel de leurs productions, les élèves répètent que l'égalité c'est d'avoir les mêmes droits pour tous mais que l'inégalité des richesses est une réalité, qu'il y a des enfants qui travaillent dans le monde et que les femmes sont victimes des publicités sexistes. Ainsi beaucoup de productions ressemblent-elles à celle de Flo : « *L'égalité c'est quand on a tous les mêmes droits et qu'on peut faire ce qu'on veut. On n'est pas tous égaux car il y a les pauvres et les riches. On est tous égaux de choisir ce qu'on veut. Les garçons ont le droit de faire de la danse et les filles de la boxe. Dans les pubs c'est les filles qui passent l'aspirateur et les hommes qui conduisent les¹⁷⁴. On dit souvent que les mamies ont un caniche mais c'est pas vrai. On n'est pas tous égaux car il y en a qui n'ont pas le droit d'aller à l'école. Avant les gens de couleur noire n'avaient pas le droit d'aller où ils voulaient.* » (cf. Annexe 25 pour l'ensemble des productions d'écrit de la classe). Les exemples sont rédigés sans servir une idée apparente. Ils suivent certaines idées, sans hiérarchie ni statut particulier.

Par ailleurs, si un élève a parlé lors de la DVP de la couleur de peau pour parler des inégalités (Yva, intervention n°70, Annexe 23), on sent que le traitement flou de certaines notions ou que le manque de clarté dans l'argumentation lors de la DVP, sans reprise de l'enseignante, a nui aux productions

¹⁷⁴ Il manque un mot dans la phrase de l'élève.

d'écrit. Ainsi les élèves, par manque de savoir-faire en termes de précision langagière, en viennent à énoncer des idées qui n'étaient sans doute pas le fait de leur pensée. Ainsi cinq productions d'écrit envisagent que nous ne sommes pas égaux car « *il y a différentes couleurs de peau* », ce qui laisse ainsi croire que cela est légitime. Nous trouverons dans le tableau 61 ci-dessous les extraits de ces productions.

Tableau 61 – Extraits des productions d'écrit de la classe témoin pour la séance sur l'égalité

élève	Extrait des productions d'écrit
Alx	<i>Nous ne sommes pas tous égaux il y a des personnes pauvres et riches la couleur de peau, l'origine, les sports.</i>
Mae	<i>On est pas tout à fait tous égaux car il y a des gens pauvres et des gens riches, on n'a pas la même couleur de peau, il y a des gens qui vivent dans des maisons et d'autres dans des appartements.</i>
Gil	<i>Nous sommes pas tous égaux car il y a des pauvres et des riches, nous ne faisons pas la même taille, on n'a pas la même couleur de peau.</i>
Mat	<i>Nous ne sommes pas tous égaux car il y a garçon et fille, religieux ou pas ou la couleur de peau.</i>
Cla	<i>Oui et non parce qu'on est tous égaux nous sommes tous des hommes et non parce qu'on n'a pas tous la même couleur de cheveux, de peau.</i>

Ces productions veulent-elles dire alors que les êtres humains ne sont pas égaux entre eux car la couleur de peau induit des différences naturelles entre eux ? Tous les exemples sont mis au même niveau (filles / garçons, blancs / noirs, religieux / non religieux, pauvres / riches) et il manque ici, selon nous, la formulation claire du lien entre l'inégalité et la couleur de la peau. En effet, il aurait fallu que l'enseignante pousse les élèves à expliquer ce lien lors de la DVP pour que l'on ne se retrouve pas avec des formulations floues, preuve d'une réflexivité inaboutie. La couleur de peau a été ou est souvent un prétexte pour asseoir des inégalités. L'inégalité n'est pas un fait naturel, elle est commandée, organisée, par ceux qui ont le pouvoir. D'ailleurs si cette réflexion a peut-être fait défaut lors de la DVP, on lit toutefois une production d'écrit (mais une seule sur 25) qui parle de la notion de pouvoir : « *D'un point de vue, non, car il y a des gens riches et des gens pauvres, des gens qui ont du pouvoir et des autres non.* » (Iva, cf. Annexe 25). Et si l'on recense les idées nouvelles dans ces productions d'écrit, elles sont au final au nombre de 2 : celle sur le pouvoir (celle d'Iva, déjà citée) et une autre sur l'idée implicite de l'inégalité due à la naissance : « *Non car il y a encore des gens qui se battent pour qu'il y ait l'égalité et quand on naît on peut naître soit riche soit pauvre.* » (Soa, cf. Annexe 25). Notons que ces deux productions ont pour auteurs-trices des élèves de CM2 de cette classe témoin à double niveau, et que l'on peut imaginer que leur âge joue également dans la maturité de leur réflexion.

Ainsi en cette fin de première année d'expérimentation les productions d'écrit ont-elles toujours le même statut dans cette classe témoin : elles listent les idées énoncées en tentant de répondre scolairement aux questions philosophiques retenues par l'enseignante.

14-4-5 Vers une appropriation du dispositif expérimental par les enseignant-e-s

Question 10 : L'analyse de pratique permet-elle de mettre en avant des gestes professionnels ? Si oui, lesquels ?

Cette nouvelle séance nous a permis de mettre en évidence l'importance de l'autonomie de l'élève dans cet apprentissage du philosophe. Il faut que l'élève soit capable au bout de plusieurs séances de lui-même produire des idées argumentées, de questionner ou de conceptualiser. Pour ce faire, **il est nécessaire que l'adulte crée cette situation d'autonomie**, certes en ne prenant pas en charge à sa place ces actes intellectuels (c'est un premier jalon), mais surtout il faut savoir **par quels types d'interventions** cela peut se traduire pour l'adulte qui mène la DVP. Il nous semble en avoir repéré trois dans cette séance :

- 1) L'adulte **se repose très souvent explicitement (en citant l'élève qui a dit que...)** sur les **propos des élèves** pour avancer dans la réflexion collective, lors des synthèses partielles notamment. Cela assure aux élèves que l'on suit le cheminement de leur pensée et ainsi que leurs propos détiennent une valeur importante pour le travail mené en classe dans le cadre des DVP. L'autonomie vient ici grâce à la responsabilité qui est donnée et reconnue.
- 2) L'adulte **met en lien les propos des élèves avec les textes lus quand cela est nécessaire** (et seulement quand cela l'est, donc avec parcimonie, pour ne pas alourdir le débat mais aussi pour que les textes ne fassent pas autorité auprès des élèves) : pour que le propos d'un élève qui y fait référence soit bien compris du groupe classe, par exemple.
- 3) L'adulte **relie non seulement les propos des élèves entre eux, mais les raccrochent aussi à la problématique en jeu dans le débat**, rappelle explicitement la question à laquelle la classe tente de répondre.

En conclusion de l'analyse de cette troisième séance analysée, nous pouvons avancer les points suivants pour **la classe expérimentale** :

- 1) **Les réflexions des élèves sur l'égalité, que cela soit à l'écrit ou à l'oral, semblent particulièrement matures, éclairées** quand elles font référence à l'égalité entre les hommes et les femmes ou au contexte du monde du travail ; et cela indépendamment de la lecture des textes. Ce que nous voulons dire ici c'est qu'un élève de CM1 est capable de se représenter déjà le rôle de chacun dans la société : employé / patron ; homme / femme.
- 2) Même si quelques préjugés persistent (production d'écrit de Que, par exemple, cf. Annexe 23 ou intervention orale n°56 de Man dans la DVP, cf. Annexe 19), on peut constater à quel point **les élèves font l'effort de conceptualiser, de nuancer et d'argumenter en cette fin**

d'année, et cela grâce aux textes qui ont aidé non pas à donner des idées mais bien plutôt à pouvoir **faire des liens** entre les rôles de telle ou telle personne dans la société avec la notion ici en jeu : l'égalité. Rousseau a aidé à réfléchir sur la société civile du point de vue de l'égalité.

Quant à **la classe témoin**, qu'il s'agisse de l'enseignante ou des élèves, elle manque selon nous d'un appui pour suivre une problématique précise et par conséquent elle ne se dirige pas **vers un apprentissage du philosophe autonome**. Les questions de l'enseignante apparaissent au cours de la discussion hors sol, les idées se succèdent sans lien entre les questions ; le travail philosophique est encore trop pris en charge par l'enseignante en cette fin d'année. Il n'est pas assez dévolu aux élèves. Cela ne nous paraît pas être le seul fait du positionnement de l'enseignante. Cela est dû aussi au fait que les élèves n'ont pas fait de l'égalité un problème, qu'elles/ils n'ont pas eu de texte pour le pressentir, qu'elles/ils n'ont pas disposé d'un philosophe non plus qui se serait montré questionnant ou force de proposition pour penser ce problème. Tout devrait venir des élèves, or c'est peut-être beaucoup attendre d'elles/eux.

En conclusion de cette première année d'expérimentation et suite aux résultats obtenus, nous pouvons confirmer notre postulat de début de recherche, à savoir que les élèves sont réceptifs à la lecture de textes philosophiques. A l'occasion de la lecture de textes de philosophie jeunesse transposant des passages de la philosophie de Platon, Descartes et Rousseau, les élèves se sont montré-e-s actif-ve-s, pour les trois séances analysées : elles/ils ont reformulé ces textes, et ont pu poser des questions philosophiques à partir d'eux. Notre première hypothèse de recherche est aussi vérifiée pour cette première année. Les textes ont constitué un appui méthodologique fort pour la conduite des DVP. La classe expérimentale a toujours présenté les éléments constitutifs de la matrice de Tozzi, l'argumentation s'est renforcée en fin d'année, et surtout la problématisation y a été bien plus présente que dans la classe témoin. On retrouve dans cette dernière beaucoup d'exemples et d'interventions non significatives, alors que dans la classe expérimentale les opérations intellectuelles sont davantage entraînées et développées. On remarque aussi que les élèves adoptent davantage dans la classe témoin un discours descriptif, alors que celles/ceux de la classe expérimentale s'engagent davantage dans un discours adossé à une problématique. Du côté de l'intervenante, nous avons observé que la présence de ces textes influait aussi sur sa pratique, davantage orientée vers un problème philosophique, alors que celle de l'enseignante de la classe témoin s'orientait souvent vers un message moral. Enfin notre deuxième hypothèse de recherche se trouve également validée. Les textes constituent un atout pour le développement de l'esprit critique des élèves, puisqu'ils peuvent se retrouver implicitement dans les idées énoncées ou rédigées par les élèves, signe d'une appropriation constructive, tout en n'empêchant pas la création d'idées nouvelles. De plus, la qualité des idées produites dans la classe expérimentale ainsi que leur caractère dynamique, comparées à celle de la classe témoin, nous convainquent de l'intérêt de ce dispositif liant DVP et lecture de textes philosophiques. Ces derniers sont un véritable appui pour penser, servant le travail de conceptualisation et rendant les élèves également plus autonomes pendant la séance. Ils apportent aussi des contextes de pensée qui n'auraient pas forcément été envisagés spontanément par de jeunes élèves (exemple : le monde du travail grâce au texte de Rousseau). Ces textes philosophiques font même leur chemin dans la tête de certain-e-s élèves puisque leur contenu est repris quelques séances plus tard.

Chapitre 15 : Analyse de la deuxième année d'expérimentation en CM2 sur trois séances

15-1 Analyse de la répartition problématisation / conceptualisation / argumentation dans les deux classes

Comme pour l'analyse de la première année, nous avons utilisé à la fois le codage (code couleur) décrit au chapitre 14 (cf. 14-1) et la grille d'analyse n°1 présentée au chapitre 13 (cf. 13-5-1), formée de cinq questions, pour répondre à notre problématique, et plus particulièrement dans cette partie (15-1) à l'hypothèse n°1 (pertinence de l'ajout de la lecture de textes philosophiques à la pratique de la DVP en vue de développer la matrice didactique de l'apprentissage du philosophe) et à notre deuxième objectif de recherche (identification des gestes professionnels à associer au dispositif avec textes).

L'analyse des données de cette deuxième année d'expérimentation va nous permettre d'observer :

- si les tendances établies la première année se confirment (respect de la matrice de Tozzi, proportion des opérations intellectuelles, place de l'acculturation du côté des élèves),
- et si des différences apparaissent néanmoins, montrant ainsi une évolution du CM1 au CM2 du côté des élèves.

15-1-1 Le travail des élèves dans les deux classes : la part de chacune des trois opérations intellectuelles propres au philosophe

15-1-1-1 Dans la classe expérimentale

Question 1 : les objectifs alloués à la DVP, définis par la matrice didactique de Tozzi (conceptualiser, problématiser, argumenter), sont-ils bien présents dans une pratique incluant les textes philosophiques (classe expérimentale) ?

Nous présentons dans les trois tableaux successifs ci-dessous les pourcentages obtenus suite au codage de chaque type d'interventions (élèves et intervenante) des trois séances choisies pour être analysées¹⁷⁵ en cette deuxième année d'expérimentation, dans la classe expérimentale. Ces trois séances sont retranscrites intégralement dans l'Annexe 20. Notons que la troisième séance a été menée par l'enseignante de la classe elle-même (« E3 », cf. 13-2-2) et non pas par l'intervenante

¹⁷⁵ Le choix de ces trois séances a été justifié au chapitre 13 (cf. 13-4-1).

comme tout le long de l'année. En effet, à la fin de l'année, il nous semblait intéressant de proposer à la fois à l'enseignante de la classe témoin (E2) et à l'enseignante titulaire de la classe expérimentale (E3) de mener, chacune dans leur classe, une séance avec le dispositif expérimental (DVP avec textes philosophiques) que nous avons pris le soin de leur expliciter en amont. Cet essai d'appropriation d'un dispositif avec textes par deux enseignantes pouvait en effet nous permettre d'ajuster l'identification des gestes professionnels, que nous prévoyions d'opérer surtout à partir de la pratique de l'intervenante (deuxième objectif de notre recherche, cf. chapitre 13-1). Nous mettons en gras dans ces tableaux 62, 63 et 64 les pourcentages répondant directement à la première question de notre grille d'analyse.

Tableau 62 – Pourcentages de chaque type d'interventions élèves et intervenante pour la première séance de la deuxième année d'expérimentation dans la classe expérimentale (l'amitié)

L'amitié CM2 Exp (sept. 2017) – séance 1/12	Intervenante	élèves	I et é
Nombre total d'interventions pour cette séance	166	129	295
Culture philosophique	6,02 %	2,33 %	4,41 %
Texte philosophique	16,87 %	10,85 %	14,24 %
Conceptualisation	7,83 %	6,98 %	7,46 %
Problématisation	19,88 %	12,40 %	16,61 %
Argumentation	18,07 %	27,91 %	22,37 %
Réponse non argumentée	0,00 %	6,20 %	2,71 %
Exemple ou autre	7,23 %	25,58 %	15,25 %
Explicitation	10,24 %	0,00 %	5,76 %
Fonctionnement	10,24 %	6,98 %	8,81 %
Recadrage	3,61 %	0,78 %	2,37 %
Total pourcentages	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Tableau 63 - Pourcentages de chaque type d'interventions élèves et intervenante pour la septième séance de la deuxième année d'expérimentation dans la classe expérimentale (la violence)

La violence CM2 Exp (janv. 2018) – séance 7/12	Intervenante	élèves	I et é
Nombre total d'interventions pour cette séance	106	112	218
Culture philosophique	2,83 %	0,00 %	1,36 %
Texte philosophique	37,74 %	26,79 %	32,13 %
Conceptualisation	17,92 %	11,61 %	14,93 %
Problématisation	16,98 %	8,93 %	14,93 %
Argumentation	9,43 %	27,68 %	16,74 %
Réponse non argumentée	0,00 %	0,89 %	0,45 %
Exemple ou autre	5,66 %	23,21 %	13,57 %
Explicitation	1,89 %	0,00 %	0,90 %
Fonctionnement	2,83 %	0,00 %	2,26 %
Recadrage	4,72 %	0,89 %	2,71 %
Total pourcentages	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Tableau 64 - Pourcentages de chaque type d'interventions élèves et enseignante pour la douzième séance de la deuxième année d'expérimentation dans la classe expérimentale (l'amour)

L'amour CM2 Exp (juin 2018) – séance 12/12	Enseignante de le classe E3	élèves	E3 et é
Nombre total d'interventions pour cette séance	158	149	307
Culture philosophique	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Texte philosophique	36,71 %	22,82 %	29,97 %
Conceptualisation	3,16 %	5,37 %	4,23 %
Problématisation	12,66 %	7,38 %	10,10 %
Argumentation	8,86 %	32,89 %	20,52 %
Réponse non argumentée	0,63 %	2,01 %	1,30 %
Exemple ou autre	27,22 %	28,19 %	27,69 %
Explicitation	1,90 %	0,00 %	0,98 %
Fonctionnement	8,23 %	0,67 %	4,56 %
Recadrage	0,63 %	0,67 %	0,65 %
Total des pourcentages	100,00 %	100,00 %	100,00 %

A la lecture de ces trois tableaux, nous observons que **les élèves s'engagent bien lors des trois séances dans la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation**. Mais nous remarquons aussi des proportions différentes, tout comme cela était le cas lors de la première année. Il nous faut en effet noter une forte **prédilection à chaque séance pour la troisième opération, à savoir l'argumentation**. Or si l'on observe certes des pourcentages forts sur chaque séance pour l'argumentation, il faut aussi dire que cela se fait avec un guidage plus discret (comparé aux deux autres opérations) de la part de l'intervenante ou l'enseignante E3 : 18,07% (séance 1 sur l'amitié), puis 9,43% (séance 7 sur la violence) et 8,86% (séance 12 sur l'amour). Ainsi **à la fin du CM2, les élèves de la classe expérimentale argumentent fortement** (un peu plus qu'en CM1¹⁷⁶) **mais surtout avec une action de l'adulte beaucoup moins prégnante** : celle-ci incitait à argumenter à hauteur de 22,22% en fin d'année de CM1¹⁷⁷ – soit presque trois fois moins si l'on compare les séances de fin d'année de CM1 et de CM2 (8,86%).

La conceptualisation et la problématisation sont moins présentes que l'argumentation pour chaque séance, mais dans des proportions plus fortes pour la dernière séance sur l'amour. Cela peut être mis en relation avec le guidage de l'enseignante titulaire de la classe qui lui aussi s'avère plus faible que celui de l'intervenante. En effet, quand on observe le pourcentage de ce type d'interventions chez E3, on trouve des pourcentages faibles (3,16% pour la conceptualisation et

¹⁷⁶ En CM1, les élèves argumentaient à hauteur de 23,71%, puis 20,73%, enfin 29,06% (cf. tableaux 23, 24 et 25, chapitre 14-1-1-1).

¹⁷⁷ Cf. tableau 25, chapitre 14-1-1-1.

12,66% pour la problématisation), comparés à ceux de l'intervenante (respectivement 17,92% et 16,98% lors de la séance sur la violence).

A côté de ces trois pourcentages reflétant directement la matrice didactique de Tozzi, nous devons nous intéresser aux autres types d'interventions repérés lors des séances pour identifier éventuellement ce qui empêche que certains pourcentages liés à la matrice didactique soient plus forts. Ces interventions n'ont pas la qualité leur permettant d'être identifiés comme relevant de cette matrice, ils fonctionnent comme des étapes intermédiaires. Regardons-les de plus près. Même si les **idées avancées sans argumentation** (en général des réponses du type « oui » ou « non ») **reçoivent un pourcentage très faible tout le long de l'année** (6,2%, 0,89% et 2,01% dans l'ordre des séances), on peut être étonné du **pourcentage assez fort que reçoivent les exemples ou les interventions non significatives** : 25,58%, 23,21% et 28,19% dans l'ordre des séances. Le pourcentage de la première séance peut s'expliquer par le fait que les élèves sont en grande majorité novices face au dispositif expérimental¹⁷⁸. On ne peut pas compter sur des acquis de CM1 pour l'ensemble de la classe. Le dernier pourcentage peut s'expliquer par le fait que c'est l'enseignante titulaire qui mène la séance, et non l'intervenante habituelle. Cela paraît une explication plausible quand on observe que l'enseignante E3 elle-même utilise beaucoup ce type d'interventions (à hauteur de 27,22%) quand l'intervenante en disposait pour 7,23% pour la première séance (sur l'amitié) ou pour 5,66% pour la séance intermédiaire (sur la violence). Ainsi pourquoi ce type d'interventions que sont les énonciations d'exemples ou les « interventions non significatives » est-il si nombreux pour la séance intermédiaire sur la violence ? Les pourcentages ne nous le disent pas, il faut aller relire les transcriptions et le codage couleur associé à ce type d'interventions pour comprendre (en blanc, cf. Annexe 20). Les interventions codées en blanc se retrouvent en réalité plus fréquentes pour cette séance dans le moment de lecture-problématisation (elles sont peu nombreuses lors de la DVP¹⁷⁹). Les élèves ont en effet, plus que d'habitude, tâtonné pour comprendre le texte philosophique lors du moment d'échange autour de la lecture : on trouve plusieurs extrapolations du texte lu, par exemple. Nous reparlerons spécifiquement de cette lecture plus loin (cf. chapitre 15-3). On trouve aussi davantage d'exemples personnels qui, on le sent, sont énoncés en faisant référence à un travail sur le harcèlement qui a été fait précédemment à l'école avec leur enseignante ; ce thème percutant celui de la violence. Les élèves font des liens et il est utile de les saisir pour en faire quelque chose au niveau de l'apprentissage du philosophe. Mais du

¹⁷⁸ Rappelons que seulement 11 élèves sur 29 ont connu le dispositif de DVP avec textes l'année précédente en CM1.

¹⁷⁹ On en compte 18 pour le moment de lecture-problématisation et 8 pour la DVP.

coup cela génère quelques étapes supplémentaires de guidage, comme celui de faire passer de l'exemple à l'argument ou à l'énonciation plus juste de la reformulation du texte philosophique lu.

Par ailleurs, il est normal de trouver un pourcentage de 6,98% propre aux **interventions liées au fonctionnement du débat** pour la première séance de l'année de CM2 quand ensuite le pourcentage devient nul (0% pour la séance 7 puis 0,67% pour la séance 12). Les élèves assimilent les règles et il n'est plus besoin au fur et à mesure de l'année d'y faire référence.

Notons enfin - même si cela est à la marge - que **quelques élèves s'approprient l'action de recadrage** lors de chaque débat : cela signifie non seulement que ceux/celles-ci se l'autorisent (le climat y est propice : l'intervenante le permet mais aussi les autres élèves) mais encore qu'elles/ils en sont capables et qu'elles/ils en ont besoin.

15-1-1-2 Dans la classe témoin

Question 2 : trouve-t-on une différence notable dans la répartition conceptualisation / problématisation / argumentation entre la classe expérimentale et la classe témoin (sans textes philosophiques) ?

Pour opérer cette comparaison, nous ajoutons ci-dessous les tableaux 65, 66 et 67 donnant les pourcentages concernant la classe témoin.

Tableau 65 - Pourcentages de chaque type d'interventions élèves et enseignante pour la première séance de la deuxième année d'expérimentation dans la classe témoin (l'amitié)

L'amitié CM2 T (sept. 2017) – séance 1/12	E2	élèves	E2 et é
Nombre total d'interventions pour cette séance	124	109	233
Culture philosophique	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Texte philosophique	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Conceptualisation	8,87 %	7,34 %	8,15 %
Problématisation	14,52 %	0,00 %	7,73 %
Argumentation	26,61 %	45,87 %	35,62 %
Réponse non argumentée	1,61 %	7,34 %	4,29 %
Exemple ou autre	30,65 %	29,36 %	30,04 %
Explicitation	0,81 %	0,00 %	0,43 %
Fonctionnement	16,94 %	10,09 %	13,73 %
Recadrage	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Total des pourcentages	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Tableau 66 - Pourcentages de chaque type d'interventions élèves et enseignante pour la septième séance de la deuxième année d'expérimentation dans la classe témoin (la violence)

La violence CM2 T (janv. 2018) – séance 7/12	E2	élèves	E et é
Nombre total d'interventions pour cette séance	334	219	553
Culture philosophique	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Texte philosophique	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Conceptualisation	7,78 %	3,65 %	6,15 %
Problématisation	5,69 %	0,00 %	3,44 %
Argumentation	20,36 %	27,85 %	23,33 %
Réponse non argumentée	0,30 %	0,46 %	0,36 %
Exemple ou autre	58,68 %	64,38 %	60,94 %
Explicitation	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Fonctionnement	5,99 %	3,65 %	5,06 %
Recadrage	1,20 %	0,00 %	0,72 %
Total des pourcentages	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Tableau 67 - Pourcentages de chaque type d'interventions élèves et enseignante pour la douzième séance de la deuxième année d'expérimentation dans la classe témoin (l'amour)

L'amour CM2 T (juin 2018) – séance 12/12	E2	élèves	E2 et é
Nombre total d'interventions pour cette séance	228	167	395
Culture philosophique	0,88 %	0,00 %	0,51 %
Texte philosophique	18,86 %	20,96 %	19,75 %
Conceptualisation	8,77 %	9,58 %	9,11 %
Problématisation	17,11 %	11,38 %	14,68 %
Argumentation	10,09 %	27,54 %	17,47 %
Réponse non argumentée	0,00 %	1,20 %	0,51 %
Exemple ou autre	34,21 %	24,55 %	30,13 %
Explicitation	0,44 %	0,00 %	0,25 %
Fonctionnement	7,02 %	4,19 %	5,82 %
Recadrage	2,63 %	0,60 %	1,77 %
Total des pourcentages	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Dans la classe témoin, ce qui est frappant – tout comme lors de la première année – c'est le **déséquilibre important (beaucoup plus marqué pour la classe expérimentale) qui réside dans les pourcentages associés à chacune des opérations intellectuelles de l'apprentissage du philosophe** : l'argumentation est surreprésentée (45,87%, puis 27,85% et enfin 27,54%) et les deux autres opérations représentent soit 0% (pour la problématisation) et entre 7,34% et 3,65% (pour la conceptualisation). Mais ce qu'il faut surtout remarquer, c'est que ce constat s'applique moins à la troisième séance analysée (sur l'amour). Car - rappelons-le - la dernière séance a été réalisée par l'enseignante titulaire comme toute l'année scolaire, mais cette fois-ci avec le dispositif

avec textes, celui-ci ayant été montré et explicité en amont¹⁸⁰. Ainsi conceptualisation et problématisation dans ce dispositif ont récolté respectivement 9,58% et 11,38%, soit même davantage que dans la classe expérimentale (5,37% et 7,38%¹⁸¹). On peut dire, à partir des données de cette troisième séance analysée, à la fois que **le dispositif avec textes favorise la conceptualisation et la problématisation**, mais aussi que **le pourcentage d'interventions propres à ces opérations augmente davantage quand l'enseignante a déjà une pratique affirmée du débat** (deux ans ici). Cela signifie pour nous qu'une fois le fonctionnement du débat maîtrisé par l'enseignante, le dispositif avec textes lui permet de répondre efficacement aux exigences de la DVP.

On peut dire aussi avec cette dernière séance, dont les données ne sont plus le résultat du dispositif de l'enseignante (DVP simple), mais celui du dispositif introduisant la lecture de textes philosophiques, que **la focalisation sur un texte philosophique diminue drastiquement le nombre d'exemples ou d'interventions dites non significatives du côté des interventions d'élèves**. Ce pourcentage était fort en CM1 (de 39% à 57%¹⁸²), il restait important en CM2 (29,36% pour la séance sur l'amitié, puis 64,38% pour la séance sur la violence) pour chuter à 24,55% en fin d'année avec le dispositif avec texte. Tout porte à croire également avec cette autre donnée que **la lecture de textes philosophiques fait davantage porter attention aux exigences propres à l'apprentissage du philosophe. Elle donne une route aux élèves mais aussi à l'enseignante**.

15-1-2 Le travail des élèves dans la classe expérimentale : la part de l'acculturation au monde philosophique

Question 3 : pour la classe expérimentale, quelle proportion d'opérations intellectuelles touchant à la compréhension et à l'appropriation des textes philosophiques relève-t-on ?

Pour répondre à cette question, nous extrayons les lignes des tableaux 62, 63 et 64 qui correspondent aux pourcentages des interventions de l'intervenante ou des élèves portant sur la culture philosophique ou le travail effectué à partir des textes philosophiques lus pour former les tableaux 68.

¹⁸⁰ Rappelons que l'enseignante ayant souhaité observer la pratique avec textes a assisté à la séance sur la vérité que l'intervenante a menée devant elle en mars 2018 dans sa propre classe. Il s'agissait de l'avant-dernière séance de l'année.

¹⁸¹ Cf. tableau 64, chapitre 15-1-1-1.

¹⁸² Cf. tableaux 26, 27 et 28, chapitre 14-1-1-2.

Tableaux 68 – Pourcentages des interventions propres au travail d'acculturation au monde philosophique pour chacune des trois séances analysées de la deuxième année d'expérimentation dans la classe expérimentale

L'amitié CM2 Exp (sept. 2017) – séance 1/12	Intervenante	élèves	I et é
Culture philosophique	6,02 %	2,33 %	4,41 %
Texte philosophique	16,87 %	10,85 %	14,24 %
Total acculturation au monde philosophique	22,89%	13,18%	18,65%

La violence CM2 Exp (janv. 2018) – séance 7/12	Intervenante	élèves	I et é
Culture philosophique	2,83 %	0,00 %	1,36 %
Texte philosophique	37,74 %	26,79 %	32,13 %
Total acculturation au monde philosophique	40,57%	26,79%	33,49%

L'amour CM2 Exp (juin 2018) – séance 12/12	Enseignante de la classe E3	élèves	E3 et é
Culture philosophique	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Texte philosophique	36,71 %	22,82 %	29,97 %
Total acculturation au monde philosophique	36,71%	22,82%	29,97%

Dans la classe expérimentale en CM2, on trouve une évolution du pourcentage associé aux interventions propres à la manifestation de la compréhension ou de l'appropriation du texte philosophique : il passe de 10,85% à 28,18% puis à 22,82%. Ainsi **les élèves**, guidés par l'intervenante ou l'enseignante (pour la séance sur l'amour), **sont capables d'effectuer ce travail sur les textes** : ils reformulent pertinemment leur propos lors du moment de lecture-problématisation ou reprennent leurs idées (implicitement ou explicitement) lors de la DVP. Et cette reprise **ne semble pas entraver le développement des autres éléments de la matrice didactique**, puisque nous avons vu, lors du traitement de la question 1, qu'ils étaient bien présents.

Par ailleurs, pour expliquer les différences de résultats entre les trois séances, nous pouvons avoir la même interprétation que précédemment (cf. 15-1-1-1) : lors de la première séance, il s'agit en grande partie de nouveaux-elles élèves, et lors de la dernière séance, il s'agit du dispositif réalisé par l'enseignante de la classe et non par l'intervenante comme habituellement. Le pourcentage montre toujours, malgré ces fluctuations, que les élèves sont engagés dans ce travail d'acculturation au monde philosophique.

Dans la mesure où la classe témoin a bénéficié du dispositif avec textes pour la dernière séance de l'année scolaire, nous pouvons aussi construire le tableau 69 suivant, en vue d'une comparaison

avec la classe expérimentale (ce qui représente une donnée supplémentaire par rapport à celles récoltées lors de la première année d'expérimentation).

Tableau 69 - Pourcentages des interventions propres au travail d'acculturation au monde philosophique pour la dernière séance de la deuxième année d'expérimentation dans la classe témoin

L'amour CM2 T (juin 2018) – séance 12/12	E2	élèves	E2 et é
Culture philosophique	0,88 %	0,00 %	0,51 %
Texte philosophique	18,86 %	20,96 %	19,75 %
Total acculturation au monde philosophique	19,74%	20,96%	20,26%

Dans la classe témoin, ce qui est notable c'est le pourcentage également associé à ce travail de compréhension et d'appropriation des textes philosophiques : il est de 20,96%, quasi identique donc à la classe expérimentale (22,82%). Ce sont des pourcentages qui sont proches de ceux obtenus avec l'intervenante au cours de l'année de CM2 (exemple : 26,79% pour la séance 7 sur la violence, cf. tableau 63) ou en fin de CM1 (exemple : 26,50% pour la séance 12 sur l'égalité, cf. tableau chapitre 29, chapitre 14-1-2).

Nous pouvons donc encore affirmer que le dispositif avec textes philosophiques est compatible avec le fait qu'une enseignante non aguerrie à la philosophie (cas de l'enseignante de la classe témoin : E2) ou même à la pratique philosophique (cas de l'enseignante titulaire de la classe expérimentale, E3) le mette en place auprès des élèves avec des résultats qui non seulement valorisent la matrice didactique de Tozzi (comme vu au cours du traitement de la question 2), mais également qui montrent que le travail effectué sur les textes est bien présent du côté des élèves. Ainsi le dispositif avec textes se révèle très vite engageant auprès des élèves du point de vue du travail effectué sur les textes philosophiques (dès leur premier essai). Ajoutons que cela est d'autant plus vrai quand elles/ils ont participé régulièrement à des débats, puisqu'on voit qu'à leur arrivée en CM1, les élèves de la classe expérimentale avaient déjà des interventions codées « texte philosophique » à hauteur de 16,49%¹⁸³ et puisqu'on observe ici que les CM2 de la classe témoin qui ont connu un autre dispositif toute l'année adoptent d'emblée ce type d'intervention à hauteur, eux, de 20,96%.

Les données supplémentaires fournies par la séance 12 nous permettent donc de dire que le dispositif avec textes philosophiques est tout à fait transposable dans la pratique d'un-e enseignant-e du premier degré, puisque les pourcentages obtenus se rapprochent de ceux connus pour les séances menées par l'intervenante. Ces données nous montrent aussi que le dispositif est

¹⁸³ Cf. tableau 23, chapitre 14-1-1-1.

opérationnel auprès des élèves (respect de la matrice de Tozzi, présence d'une acculturation au monde philosophique) dès la première mise en œuvre. La problématisation et la conceptualisation sont davantage sollicitées avec le dispositif avec textes, et les textes philosophiques sont reformulés et repris au cours de la séance par des élèves n'étant pas familiers avec cette pratique de DVP avec lecture philosophique.

15-1-3 Les gestes professionnels de l'enseignante / l'intervenante : positionnement et types d'interventions

Question 4 : en comparant le volume des interventions des élèves et celui des interventions de l'enseignante ou de l'intervenante, dans les deux classes (expérimentale et témoin), note-t-on des différences ?

Question 5 : peut-on tirer des conclusions de ces volumes concernant le positionnement enseignant (forte présence, présence opportune et réfléchie ou retrait), en vue de définir quelques gestes professionnels propices à la DVP ?

Il faut lire les pourcentages d'interventions enseignante et intervenante visibles dans les tableaux 62 à 67 pour répondre à ces questions. Du côté de la classe expérimentale, les données recueillies nous font constater que :

- la part d'interventions élèves/intervenante s'équilibre davantage en cette seconde année d'expérimentation, elle est de l'ordre de 50/50 (ce qui reste fort toutefois du point de vue du guidage) alors qu'elle était aux environs de 40/60 en CM1 ;
- le travail de l'intervenante se situe prioritairement autour des textes et cela de façon progressivement accentuée : 16,87%, 37,74% puis 36,71%, comme si c'est là que résidait le plus le besoin de guidage des élèves. Cette idée se retrouve quand on repère que l'accompagnement pour les trois autres opérations intellectuelles (la matrice de Tozzi) est deux à trois fois moins fort. Si on calcule en effet les moyennes des quatre types d'accompagnement pour ces trois séances, on obtient : 9,63% pour la conceptualisation, 16,50% pour la problématisation et 12,12% pour l'argumentation (contre 30,44% pour le travail sur le texte). Au cours de l'année, l'enseignante peut donc dans une certaine mesure (et avec maîtrise) lâcher prise sur ces exigences qui commencent à être intériorisées par les élèves, pour se concentrer sur l'acculturation au monde philosophique par la lecture de textes philosophiques. Il semblerait que la présence des textes lui permette de laisser les élèves davantage autonomes quant aux autres opérations intellectuelles attendues, puisque ces dernières sont toutefois assurées.

Nous rediscuterons de cette éventualité lors des analyses détaillées des trois séances au chapitre 15-2, 15-3 et 15-4.

- Comme pour la première année, les parts associées aux interventions concernant le fonctionnement, l'explicitation et le recadrage sont plus importantes en début d'année qu'au cours ou qu'en fin d'année, quoiqu'on puisse observer lors de la dernière séance que l'enseignante titulaire ait besoin d'y avoir plus recours (surtout les interventions codées « fonctionnement ») puisque c'est la première fois qu'elle mène un débat.

Dans la classe témoin, on observe que :

- la part d'interventions élèves/enseignante ne se réduit qu'à l'occasion du test du dispositif expérimental par l'enseignante de la classe témoin (passant de 60,40% d'interventions enseignante au total, à 57,72% lors de la troisième séance analysée en CM2). La pratique de l'enseignante de la classe témoin est donc caractérisée par une forte présence enseignante, qui s'atténue avec le dispositif avec textes philosophiques.
- le type d'interventions privilégié chez elle est celui propre à l'exemple ou à d'autres interventions (dites non significatives) qui ne correspondent pas à l'apprentissage du philosophe (codées en blanc dans les retranscriptions) : 30,65%, 58,68% puis 34,21%, soit à chaque fois les plus hauts scores comparés à l'ensemble des types d'interventions définis.
- lors de la dernière séance sur l'amour, elle sollicite moins les élèves sur les textes philosophiques en comparaison de sa collègue (18,86% contre 36,71%), ce qui n'amène pas pour autant les élèves à moins bien les reformuler ou à moins y faire référence puisqu'elles/ils ont presque le même pourcentage d'interventions liées au texte (20,96% dans la classe CM2T pour 22,82% dans la classe CM2Exp). Cela montre aussi une certaine indépendance des élèves dans leur envie ou non de solliciter les textes lors de leur réflexion et une certaine autonomie vis-à-vis de cette compétence.

Comme pour la première année d'expérimentation, les opérations intellectuelles définies par la matrice didactique de l'apprentissage du philosophe (problématiser, conceptualiser, argumenter) sont investies par les élèves lors de cette deuxième année. La comparaison avec la classe témoin nous permet aussi d'indiquer que **l'ajout d'un élément à cette matrice – l'acculturation au monde philosophique – non seulement ne constitue pas un obstacle à leur développement mais leur permet même d'être davantage employées**. Le dispositif de DVP avec textes philosophiques présente un travail de problématisation davantage présent du côté des élèves. Il est aussi à corrélérer avec une présence bien moindre, comparé avec le dispositif de DVP simple, des interventions élèves

ne servant pas la matrice didactique de l'apprentissage du philosophe. Tout fonctionne comme si le dispositif avec textes permettait de resserrer sur les compétences propres au développement de celle-ci. **Pour nous l'hypothèse n°1 de notre recherche est vérifiée grâce à ces données quantitatives.** Nous verrons si cela est corroboré dans l'analyse qualitative qui suit. Notons également que **la place de l'acculturation au monde philosophique reste mesurée mais régulière**, ce qui nous permet de **consolider notre postulat de recherche sur la capacité des élèves à recevoir les textes philosophiques.** Enfin, du côté intervenante et enseignante, on constate aussi des différences entre les deux classes. Le guidage de l'intervenante plus prégnant sur le quatrième élément de la matrice didactique ne signifie pas pour autant que les autres éléments de celle-ci ne sont pas investis par les élèves, d'autant plus que comparés à la classe témoin, la classe expérimentale montre des scores plus importants pour ces derniers. **Le dispositif avec textes semble rendre les élèves plus autonomes dans leur travail de conceptualisation ou d'argumentation.** Quant aux gestes professionnels, qu'il reste à définir plus finement grâce aux paragraphes suivants consacrés aux analyses détaillées des séances, nous pouvons dire pour l'instant simplement **qu'un dispositif de DVP simple n'engage pas forcément l'enseignante vers un travail de conceptualisation et de problématisation.** Ici on constate une enseignante soucieuse davantage de l'énonciation d'arguments ou d'exemples. En revanche, dès qu'elle s'empare d'un dispositif de DVP avec textes philosophiques (comme pour la dernière séance de l'année), la matrice didactique entière est convoquée.

15-2 Séance 1 / 12 sur l'amitié (septembre 2017)

15-2-1 Analyse du moment de problématisation et du moment de DVP

Question 1 : La lecture des textes a-t-elle été comprise par le groupe ?

La première séance de l'année a porté sur le même thème que la première séance de l'année passée, en vue de rassurer et de recomposer un collectif dans ces classes de CM2 qui, venant de classes de CM1 différentes, avaient vécu des dispositifs différents pour la pratique philosophique. L'intervenante a lu deux textes, les deux mêmes que ceux présentés l'année précédente (un a été écarté pour ne pas allonger trop la séance), à savoir ceux extraits de *Sagesses et malices de Socrate, le philosophe de la rue* (Roche & Barrère, 2005) :

- le « texte 1 » intitulé « *Rares amis* » (p. 36-37) ;
- le « texte 2 » intitulé « *Un plat de lentilles* » (p. 41-43).

Nous retrouvons dans le tableau 70 ci-dessous les reformulations du texte 1 faites par les élèves.

Tableau 70- Reformulations des élèves du texte « *Rares amis* » présentant le signe de sa compréhension

Extraits significatifs	Interventions élèves		
	Place de l'intervention / 103	élève	Contenu de l'intervention
Texte 1 « <i>Rares amis</i> » « Les amis, on s'imagine pouvoir en faire une liste interminable. En réalité, on peut les compter sur les doigts de la main. Rien n'est plus facile de se dire ami, mais rien n'est plus rare que la véritable amitié. »	17	Ma2	<i>Ça veut dire que les amis il faut pas en avoir plus que les doigts de la main ou sinon c'est pas de vrais amis.</i>
	31	Ma2	<i>Euh non ils ont pas du tout les mêmes choses que Socrate parce que Socrate lui en vrai il veut que inviter cinq ou dix amis, c'est tout, et en plus Socrate il a dit que les amis c'était pas sur une liste mais on les comptait sur les doigts d'une main.</i>
	39	Joa	<i>Ben à la fin So... euh l'ami de Socrate il a dit rien n'est plus rare que l'amitié. Donc c'est comme le titre.</i>

Nous pouvons d'abord noter que **ce ne sont pas les élèves issus de la classe expérimentale de CM1 qui se proposent de reformuler le texte**. Ma2 et Joa faisaient partie en CM1 de la troisième classe de CM1 non étudiée dans notre recherche. On aurait pu imaginer au contraire que les élèves issus de la classe expérimentale de CM1, connaissant déjà les textes (même si un an s'est écoulé, il est vrai), auraient davantage été investis dans ce travail. Or elles/ils sont restés en retrait. Sans doute attendent-elles/ils de voir ce que les autres en disent ou se rappellent-elles/ils bien du contenu des textes et sont-elles/ils ainsi moins motivé-e-s par ce travail de reformulation lors de ce moment d'échange collectif. On peut aussi songer à la recomposition des trois classes de CM2 et avoir à l'esprit à la fois qu'il ne reste plus que 11 élèves de cette classe dans cette nouvelle classe

expérimentale et que les élèves les plus autonomes, les plus dégourdis et les plus investis de notre classe de CM1 expérimentale sont partis constituer la troisième classe de CM1/CM2 (choix de ce type d'élèves assez fréquent dans les écoles pour former les classes de double niveau). Le texte 1 est donc compris par ces nouveaux élèves, et ces derniers-ères ont fait rapidement le lien (entre les interventions n°16 et 42, cf. Annexe 20) entre la nécessaire rareté de l'amitié et la distinction fausse amitié / véritable amitié. En effet, si on peut parfois se fourvoyer et admettre que des amis s'avèrent être de « faux » amis, alors cela signifie que l'amitié n'est pas si facile à trouver et qu'elle se révèle ainsi rare.

Le texte 2 a lui aussi été bien compris par les élèves de la classe et a été reformulé par celles/ceux ayant appartenu à la troisième classe de CM1. Nous en lisons les reformulations dans le tableau 71 suivant.

Tableau 71 - Reformulations des élèves du texte « Un plat de lentilles » présentant le signe de sa compréhension

Extraits significatifs	Interventions élèves		
	Place / 103	élève	Contenu de l'intervention
Texte 2 « Un plat de lentilles » « Si ce sont vraiment mes amis, qu'est-ce que ça peut leur faire ? ... Que leur importe un plat de lentilles ou un poisson séché ! La vraie amitié se moque de la richesse. (...) Et je te le dis, moi, Socrate, si ce ne sont pas mes amis, qu'est-ce que ça peut me faire ? ... Que m'importe qu'ils ne soient pas satisfaits ! »	48	Cor	<i>Socrate il pense que l'amitié euh si c'est des vrais amis euh, ils vont rien lui dire à Socrate par exemple s'il leur fait des lentilles ou alors du poisson parce que mais sauf si ils sont / sauf si c'est pas des vrais amis, et ben là ils vont pas s'en moquer ils vont dire par exemple : non on veut pas ça et autre chose.</i>
	50	Rap	<i>Socrate, il dit que l'amitié c'est pas que la richesse. C'est aussi...</i>
	61	Ma2	<i>Euh il dit que les / normalement les vrais amis, ils se moquent qu'il soit riche ou qu'il soit pauvre. Normalement si ce sont de vrais amis ils ne doivent rien dire sur la nourriture mais s'ils disent quelque chose ça veut dire que ce ne sont pas de vrais amis.</i>
	75	Nol	<i>(...) Du coup il lui dit : « Si tu fais pas à manger ça va peut-être être risqué », donc tu vas pouvoir peut-être perdre tes amis et si c'est pas des amis ça pourra être peut-être aussi des copains parce que les copains et les amis c'est pas la même notion.</i>

Très rapidement (dès la première intervention après lecture), les élèves ont compris que la richesse ne devait pas être selon Socrate un élément constitutif de la relation d'amitié. Ma2 a bien compris que l'ami n'attendait rien de ce point de vue ; et Nol a bien saisi (sa reformulation est d'ailleurs davantage personnelle – et cependant tout à fait juste - dans les termes employés) que l'ami de Socrate au contraire le prévenait du risque que Socrate encourait selon lui à ne pas prévoir assez pour recevoir ses amis.

Question 2 : La lecture des textes a-t-elle abouti à la formulation de questions philosophiques ?

Avant la lecture des textes, une seule question philosophique a été formulée par les élèves : « *Est-ce que l'amitié doit servir à quelque chose ?* », elle ne sera finalement pas du tout retenue pour la DVP puisqu'elle n'obtiendra aucune voie lors du vote. Les questions philosophiques produites par les élèves suite à la lecture des textes sont retranscrites dans le tableau 72 ci-dessous.

Tableau 72 – Questions philosophiques des élèves sur l'amitié posées après lecture

Place de l'intervention / 103	élève	Contenu de l'intervention
77	Rap	<i>Est-ce qu'on a toujours besoin de l'amitié ?</i>
84	Jut	<i>Est-ce que l'amitié existe vraiment ?</i>
86	Joa	<i>Est-ce que tout le monde a l'amitié ?</i>
94	Emm	<i>Comment on a créé l'amitié ?</i>
96	Nol	<i>Quelle est la différence entre l'amitié et le contraire de l'amitié ?</i>

Ces questions n'ayant pas une formulation satisfaisante (questions pouvant ne pas être comprises par l'ensemble des élèves – surtout les trois dernières), elles ont fait l'objet d'un travail de reformulation accompagné par l'intervenante. Le travail de problématisation (entre les interventions n°76 et 97, cf. Annexe 20) a guidé cette reformulation. Nous avons ainsi obtenu les trois questions suivantes : « *Est-ce qu'on a toujours besoin de l'amitié ?* » (suite aux questions posées aux interventions n°77 et 94, cf. tableau ci-dessus), « *A quelle condition l'amitié est-elle vraie ?* » (suite aux questions posées aux interventions n°84 et 96, cf. tableau ci-dessus), « *Est-ce que tout le monde peut avoir des amis ?* » (suite à la question posée à l'intervention n°86, cf. tableau ci-dessus). Le but de ce moment de production de questions philosophiques pour l'intervenante est de ne pas multiplier les questions qui sous-entendent la même problématique. L'intervenante explique autant que possible comment une question en rejoint une autre. Nous verrons comment elle opère lors du traitement de la question 10 ci-dessous. En attendant, nous pouvons admettre que **les textes philosophiques lus ont permis la production de questions philosophiques par les élèves.**

C'est la question « *A quelle condition l'amitié est-elle vraie ?* », donc celle qui concernait le plus directement les textes philosophiques lus, qui a été choisie par les élèves lors du vote (16 voix sur 28). On peut aussi mesurer l'influence des textes philosophiques sur les élèves par ce vote. D'ailleurs, comme déjà vu pour l'analyse de la séance 1 en CM1¹⁸⁴, traitant du même thème, ces textes ont le même effet sur les élèves – novices ou non dans le dispositif ce jour-là - : ils induisent, ils permettent un début de conceptualisation sur l'amitié. Assez rapidement les élèves veulent en effet distinguer le vrai ami du faux, l'ami du copain : « *Ben, les faux amis c'est les copains.* »

¹⁸⁴ Cf. chapitre 14-2-1.

(intervention de Joa n°41, cf. Annexe 20) ou « *Euh il dit que les / normalement les vrais amis, ils se moquent qu'il soit riche ou qu'il soit pauvre. Normalement si ce sont de vrais amis ils ne doivent rien dire sur la nourriture mais s'ils disent quelque chose ça veut dire que ce ne sont pas de vrais amis.* » (intervention de Ma2 n°61, cf. Annexe 20) ou encore « *si c'est pas des amis ça pourra être peut-être aussi des copains parce que les copains et les amis c'est pas la même notion.* » (intervention de Nol n°75, cf. Annexe 20).

Enfin, notons que les questions philosophiques ont été posées à la fois par des élèves de la classe expérimentale de l'année précédente (intervention n°84) mais surtout par les « nouveaux » élèves. Cela nous montre donc que **les textes philosophiques sont tout de même des facilitateurs de production de questions philosophiques**. Aucune question n'a été posée qui soit d'un autre ordre que philosophique. Les « nouveaux » élèves ont tout de suite été guidés par les textes et le questionnement présent dans ceux-ci. Ils apparaissent modélisants pour la pratique philosophique. Cela avait déjà été le cas en CM1. La lecture et le moment de problématisation sont donc opérationnels de ce point de vue.

Question 3 : Quelle place a eu la culture philosophique dans la séance ?

Dans la mesure où il s'agissait de la première séance de l'année de CM2, et dans l'objectif de donner les mêmes éléments aux deux types d'élèves (les CM1Exp et les CM1 de la troisième classe), un rappel rapide (interventions n°1 et 15, cf. Annexe 20) de l'identité de Socrate et de sa méthode (le dialogue et la maïeutique) a été fait en début de séance. Les élèves ne se souvenaient pas forcément de la période à laquelle il avait vécu (sauf Leo, intervention n°9). C'est donc l'intervenante à nouveau qui a redonné des éléments de repères. Pat se souvenait que la méthode socratique avait un nom spécifique (intervention n°14) mais ne se souvenait plus duquel précisément. L'intervenante a donc aussi redonné cette indication. Là encore comme dans toute acculturation, c'est la répétition de la rencontre qui peut asseoir durablement des références, des termes spécifiques. En parler une ou deux fois dans l'année ne suffit pas. Il faudrait dans l'idéal que ces éléments fassent partie du discours de l'enseignant-e régulièrement, et chaque année, puis qu'ils soient utilisés par les élèves dans leur discours et qu'on leur donne aussi l'occasion de le faire. Les éléments culturels propres à la philosophie ont donc une place très restreinte lors de cette séance et sont seulement là pour livrer quelques indications plutôt d'ordre historique.

15-2-2 Analyse du moment de DVP dans la classe expérimentale

Question 4 : Peut-on relever des références spontanées faites aux philosophes et à leurs textes dans les propos des élèves ?

Contrairement à l'année passée, on va trouver cette fois-ci **une référence faite au texte philosophique par une élève lors de la DVP**. Mais de façon inattendue, son autrice ne sera pas une élève qui a déjà vécu le dispositif de DVP avec lecture de textes philosophiques en CM1. Il s'agit de Ma2, définie par son enseignante de CM2 courant septembre 2018 comme très bonne élève (niveau 3 sur 3)¹⁸⁵ : « *Je suis à moitié d'accord avec Merlin parce que d'un côté on peut être ami avec tout le monde mais on peut aussi oublier des personnes parce que ou sinon ça fera trop. Et comme on l'a dit dans le livre les amis, ça se compte sur les doigts d'une main.* » (intervention n°19, Ma2, cf. Annexe 20).

Mer venait d'essayer d'exprimer l'idée selon laquelle on peut être ami avec tout le monde (intervention n°15) : chacun mérite l'amitié, chacun peut faire l'objet d'une amitié. Joa avait déjà nuancé cette idée humaniste : il est peut-être difficile d'être ami avec tout le monde dans la mesure où certaines personnes ont des idées différentes des miennes. Ma2 fait alors appel au texte 1, considérant qu'être ami avec « tout le monde » allait générer un trop grand nombre d'amitiés, nuisible pour la qualité de chaque relation. Ma2 reprend donc l'argument du texte 1, se souvenant que si on a trop d'amis c'est que sans doute dans ce nombre certains ne le sont pas réellement.

Questions 5 : Trouve-t-on des reprises des idées des textes philosophiques lus dans les propos des élèves ?

Pour répondre à cette question, il nous faut reprendre chaque idée produite par les élèves lors de la DVP, mais aussi chaque élément de conceptualisation, pour en identifier les liens éventuels avec les idées propres aux deux textes philosophiques lus. Nous les retrouvons dans le tableau 73 suivant.

Tableau 73 – Extraction ciblée, faite à partir de la retranscription intégrale de la DVP sur l'amitié, des idées, éléments de conceptualisation ou de problématisation formulés par les élèves (2^{ème} année)

Place / 126	élève ou I	Contenu de l'intervention	Codage de l'intervention
1	I	<i>Vous avez choisi la question : « A quelle condition l'amitié est-elle vraie ? ».</i>	Question philosophique. QP1.
4	Rap	<i>L'amitié elle vient du cœur.</i>	I1 / QP1.
14	I	<i>Tu veux dire qu'on peut être ami euh... dans n'importe quelle situation ?</i>	Proposition de reformulation de I2 / QP1.
15	Mer	<i>Oui et avec tout le monde.</i>	I2 / QP2.
16	I	<i>Alors est-ce que vous êtes d'accord avec cette idée qu'on peut être ami avec tout le monde ?</i>	QP2.

¹⁸⁵ Cf. chapitre 13-2-2-2.

Place / 126	élève ou I	Contenu de l'intervention	Codage de l'intervention
17	Joa	<i>On peut mais / mais / mais euh enfin on peut mais on peut pas aussi parce que / parce que on ne connaît pas tout le monde déjà / tout le monde / et aussi il y a des personnes qu'on peut ne pas aimer aussi ben parce qu'ils ont des idées différentes et on préfère des idées / certaines idées et pas les autres.</i>	I1 / QP2. I2 / QP2.
19	Ma2	<i>Je suis à moitié d'accord avec Mer parce que d'un côté on peut être ami avec tout le monde mais on peut aussi oublier des personnes parce que ou sinon ça fera trop. Et comme on l'a dit dans le livre les amis, ça se compte sur les doigts d'une main.</i>	I3 / QP2, en se référant explicitement au texte philosophique 1.
21	Nol	<i>La condition de l'amitié n'est pas forcément vraie parce qu'on peut faire croire qu'on est ami avec quelqu'un et qu'ensuite, par exemple, une semaine plus tard, on peut le trahir.</i>	I3 / QP1.
23	Joa	<i>Ce qu'a dit Nolan, à ce moment-là, c'est plus de l'amitié.</i>	I4/QP1.
27	Joa	<i>Ça nous dit que l'amitié elle peut... elle peut... / avec l'amitié on peut faire n'importe quoi, on peut même abandonner toute / toute l'amitié pour en recommencer une nouvelle ou... et... et on peut changer de / de personne comme ça. Donc euh on peut lui dire / on peut dire / dire à l'autre personne moi je suis pas ami avec toi et euh / et voilà.</i>	I5 / QP1.
28	I	<i>(...) est-ce qu'on est sûr que l'amitié est là dès les premiers instants ?</i>	QP3.
31	Ale	<i>On peut faire semblant d'être ami.</i>	I1 / QP3.
35	I	<i>Donc quand on rencontre quelqu'un, même si on a envie d'être ami avec lui, il faut être méfiant ?</i>	QP4.
40	Cor	<i>Ben je pense que ben au tout début quand on rencontre une personne, on n'est pas obligé de faire semblant parce que ben si on l'a jamais vue ben enfin moi je pense qu'on va commencer à se parler et le lendemain on va être de plus en plus ami. Donc au départ on est être copain-copine, après on va devenir ami et ensuite meilleur ami. Sauf si ça marche pas.</i>	I2 / QP3..
43	Man	<i>Ben des / des / des fois / comment / on rencontre quelqu'un mais on... on devient pas ami.</i>	I3 / QP3.
47	Jad	<i>Ben déjà, moi je pense que quand on est nouveau, on peut aller vers la personne et on peut apprendre à la connaître un peu mieux et après on sait si c'est la bonne personne ou pas.</i>	I4 / QP3.
52	Rap	<i>Quand on rencontre quelqu'un ça prend du temps parce qu'il faut / il faut apprendre à se connaître et partager les sentiments.</i>	Reprise de I4 / QP3 et I5 / QP3.
54	Mer	<i>Oui mais quand c'est une question de sentiment on a par exemple j'ai des sentiments pour quelqu'un mais peut être que l'autre / l'autre personne n'a pas des sentiments pour moi. Donc ça fera pas un / un ... enfin...</i>	Mise en question de I1 / QP1. C1 : la notion de réciprocité en amitié.
55	I	<i>Est-ce qu'il faut pour être ami que l'autre nous considère comme son ami ou est ce qu'on peut le voir ami que de notre œil ? Est-ce que c'est obligé que ce soit réciproque ? On va s'attarder un peu sur cette question.</i>	QP5.
72	Jut	<i>Ben non non, c'est pas obligé d'être réciproque mais faut pas non plus s'intéresser à n'importe qui.</i>	I1 / QP5.
74	Jut	<i>Ben par exemple si moi j'aime pas Ga2 et qu'elle m'aime pas et ben il faut pas que j'exagère et que je la force à bien m'aimer.</i>	I2 / QP5 .
75	I	<i>Ah, c'est intéressant ça, c'est intéressant. Tu poses par ton exemple l'idée / alors moi je vous pose la question : est-ce qu'on peut forcer quelqu'un à être son ami ?</i>	QP6.
76	Lin	<i>Non on peut pas parce que après ça va pas être très sympa et c'est à lui de venir vers nous ou vers elle.</i>	I1 / QP6. I2 / QP6.

Place / 126	élève ou I	Contenu de l'intervention	Codage de l'intervention
80	Mer	<i>Ben moi je suis pas d'accord avec Nol parce que Nol il avait dit que quand on était proche de quelqu'un on était forcément des amis. Ben non parce que parfois quand on est vraiment très proches comme le lien parental ben on s'aime pas les deux enfants.</i>	I3 / QP5. C2 : la distinction proche / ami.
84	Mar	<i>Je pense que il faudrait faire le premier pas et si jamais ben... cette personne veut bien jouer avec nous mais veut pas trop être son ami peut-être qu'on peut juste rester copain et montrer qu'on est sympa et peut-être que après l'autre va faire un deuxième pas pour qu'il devienne ami.</i>	I4 / QP5.
85	Nol	<i>Si par exemple la personne qui / si par exemple là il y a une nouvelle personne qui rentre dans l'école et qui est en CM2 et par exemple il y en a plein qui veulent la connaître, par exemple, la personne qui vient de rentrer dans cette école est timide et celles qui veulent le connaître aussi, comment il faut faire ?</i>	Mise en cause implicite de I4 / QP5. Question philosophique posée par un élève : QP7.
87	Joa	<i>Ben j'ai / j'ai la réponse à ta question, Nol, c'est que il faut combattre sa timidité pour après avoir des amis.</i>	I1 / QP7.
90	Mer	<i>Je suis d'accord avec Joa. Faut combattre sa peur. La peur, c'est la plus méchante des choses. Arrête de rigoler Pat. C'est pas très gentil.</i>	Reprise de I1 / QP7 avec ajout de la notion de peur. C3 : la notion de peur lors de la rencontre avec l'autre.
93	Joa	<i>Faut ben oui parce qu'on peut lui demander mais pour ceux qui sont un peu plus timides, c'est pas simple de le demander.</i>	I1 / QP8 avec nuance.
99	Mer	<i>Ben y a beaucoup de preuves comme par exemple parfois il peut t'offrir des trucs ou t'inviter à son anniversaire. Il y en a beaucoup d'autres. Je vais pas trop tout dire. Mais il y a beaucoup de signes d'amitié.</i>	I2 / QP8.
100	Rap	<i>Quelqu'un est ami avec un autre mais l'autre n'est pas ami avec... et les preuves, c'est par exemple : il offre jamais quelque chose ou il discute pas trop.</i>	I3 / QP8.
102	Mar	<i>Quand on passe beaucoup de temps ensemble, qu'on est tout le temps ensemble, qu'on ne fait que parler ensemble enfin...</i>	I4 / QP8.
109	Mar	<i>Oui parce que quand on est triste euh si jamais il y a des gens qui viennent nous consoler ça veut dire que ce sont des amis et que si jamais ils ne viennent pas nous consoler alors qu'ils nous voient, et bien ça veut dire que ce ne sont pas de vrais amis.</i>	I5 / QP8.

La lecture stricte des idées émises à la suite des questions philosophiques posées par l'intervenante nous permet de constater que les idées des élèves ne proviennent pas des deux textes philosophiques lus en amont. L'intervenante a posé huit questions (dont deux formulées par les élèves : QP1 et QP7) prenant toutes appui sur un propos d'élève (sauf QP1), elles ont reçu entre une (pour QP4 : « si on a envie d'être ami avec lui, il faut être méfiant ? ») et cinq réponses argumentées (pour QP1, QP3 et QP8). Si l'on reprend la question philosophique initiale : « A quelle condition l'amitié est-elle vraie ? », on a ainsi, de façon résumée, les cinq arguments suivants :

I1 : L'amitié est vraie si elle vient du cœur.

I2 : L'amitié est possible avec tous et toutes.

I3 : L'amitié peut être trahie.

I4 : L'amitié ne peut inclure le mensonge.

I5 : L'amitié est versatile.

Si l'on reprend la question philosophique QP8 - qui recouvre en partie QP1: « *est-ce qu'au cours de la relation amicale, on peut savoir si l'autre est vraiment notre ami ?* », on a eu les arguments suivants (reformulés de façon résumée) :

I1 : Oui, en posant la question à l'ami.

I2 : Oui car il y a des preuves d'amitié.

I3 : Oui car il y a des preuves de non-amitié.

I4 : Oui, en passant du temps avec l'ami.

I5 : Oui, à l'occasion d'un événement triste.

Les élèves en ce début de CM2 sont donc aguerris tous et toutes à l'exercice qui correspond à répondre directement à la question philosophique (elles/ils ne sont pas hors propos) en livrant un argument (elles/ils ne se contentent pas de dire oui ou non). Le changement de dispositif pour certain-e-s ne semble pas les avoir désorientés. Il semble que celui-ci soit suffisamment cadré et cadrant pour que les élèves s'y inscrivent sans difficulté et avec rigueur, dès la première séance. En tout, sur cette DVP, ce seront 26 idées qui seront formulées, ce qui est considérable. Mais chacune de ces idées ne peut être reliée directement aux textes ; elles paraissent autonomes par rapport à ces derniers. Nous pouvons en revanche dire que la production d'arguments est intense et qu'elle montre ainsi la forte motivation des élèves à chercher une réponse à la question philosophique de la DVP qui est bien devenue la leur ; cette question découlant, elle, en revanche, du texte 1. Tout fonctionne comme si les élèves prolongeaient (sans reprise directe) la réflexion socratique.

On peut également repérer l'influence des textes philosophiques dans la démarche intellectuelle des élèves. Elles/ils ont pris spontanément en charge (sans la sollicitation de l'intervenante), à certains moments de la DVP, le travail de problématisation : ce sont les élèves elles/eux-mêmes qui ont posé des questions philosophiques ou qui ont formulé des objections sous forme de question ou bien encore qui ont exprimé le problème philosophique présent dans l'intervention d'un-e autre élève. Nous avons relevé ce type d'intervention dans le tableau 74 ci-dessous.

Tableau 74 – Interventions élèves montrant un travail de problématisation – séance 1/12 sur l'amitié

Place / 126	élève	Contenu de l'intervention	Codage de l'intervention
54	Mer	<i>Oui mais quand c'est une question de sentiment on a par exemple j'ai des sentiments pour quelqu'un mais peut être que l'autre / l'autre personne n'a pas des sentiments pour moi. Donc ça fera pas un / un ... enfin...</i>	Remise en question de I1 / QP1 pour énoncer un nouveau problème, celui de la réciprocité de l'amitié.
82	Joa	<i>Euh si on / si on / si on se sent seul et qu'on a envie de devenir ami avec quelqu'un, faut... faut que lui il vienne vers nous mais lui</i>	Exemplification des deux réponses possibles

		<i>aussi on vient vers lui. Faut faire dans... Donc c'est réciproque, dans ce cas-là mais après dans les autres cas, c'est pas forcément réciproque. Donc ça peut l'être mais ça peut ne pas l'être.</i>	à QP5 qui est un développement de la mise en problème.
85	Nol	<i>Si par exemple la personne qui / si par exemple là il y a une nouvelle personne qui rentre dans l'école et qui est en CM2 et par exemple il y en a plein qui veulent la connaître, par exemple, la personne qui vient de rentrer dans cette école est timide et celles qui veulent le connaître aussi, comment il faut faire ?</i>	Mise en cause implicite de I4 / QP5. Question philosophique posée par un élève : la timidité permet-elle l'amitié ? QP7.
88	Nol	<i>Oui mais si on peut pas ?</i>	Mise en doute de I1 / QP7.

Mer, Joa, Nol ne posaient pas de question philosophique en CM1, le positionnement de leur enseignant-e n'y engageant pas (ils sont tous trois issus de la troisième classe de CM1). Or il a suffi d'une première expérience de lecture philosophique, dans le dispositif expérimental, pour que les élèves s'emparent du travail de problématisation. A noter toutefois que ces trois élèves étaient considérés par leur enseignante de CM1 et de CM2 comme de niveau 3 / 3 (sauf un - Nol - noté 2/3 en CM2)¹⁸⁶. Les élèves ont ainsi interrogé les propos des un-e-s et des autres lors de la DVP, comme nous avons interrogé collectivement le propos de Socrate lors du moment de problématisation. Pour nous, c'est donc davantage, pour cette séance, **une certaine méthode philosophique (celle qui consiste à avancer des arguments mais aussi à questionner la validité de ceux-ci) présente dans les textes philosophiques lus qui ont marqué les élèves dans leurs productions, plutôt que les idées des textes mêmes.**

15-2-3 Analyse des productions d'écrit individuelles dans la classe expérimentale

Question 6 : Peut-on relever des références explicites aux philosophes et à leurs textes dans les écrits des élèves ?

Nous ne relevons aucune référence explicite aux philosophes dans les productions d'écrit des élèves, y compris dans la production d'écrit de Mar qui s'était référée explicitement à Socrate lors de la DVP.

Question 7 : Trouve-t-on des reprises des idées des textes lus dans les écrits des élèves ?

Si on ne retrouve pas de reprises implicites des idées des textes dans les interventions orales des élèves lors de la DVP, il n'en est pas de même pour leurs productions d'écrit (retranscrites dans l'Annexe 24). Ce fait justifie que l'on ne se contente pas de proposer une discussion collective aux élèves, mais qu'on leur permette aussi de s'exprimer personnellement via l'écrit. Il n'y a pas toujours de corrélation de contenu entre les deux moments de la séance. Sans citer explicitement

¹⁸⁶ Cf. Chapitre 13-2-2-2.

Socrate, on retrouve ainsi trois productions d'écrit qui reprennent en effet les idées des textes lus (mises en valeur en gras dans le tableau 75 ci-dessous).

Tableau 75 – Productions d'écrit se référant implicitement aux textes philosophiques (Socrate) – séance 1/12 sur l'amitié

élève	Productions d'écrit des élèves
Bas	<i>L'amitié est vraie quand on est ami et on les reconnaît s'ils ne profitent pas de notre argent ou font semblant d'être un ami ou sont hypocrites et quelques fois ça fait stresser car on sait pas si c'est notre ami.</i>
Mer	<i>La peur est le contraire de l'amitié. L'amitié est partout dans le monde. Tout le monde peut être ami. On doit surpasser notre peur. L'amitié est plus que la richesse.</i>
Ga1	<i>L'amitié est vraie parce qu'on peut avoir des amies. On ne peut pas en avoir plus que les dix doigts de la main. Si on n'en a plus ce n'est pas de vrais amis. Pour avoir des amis il faut aller vers eux.</i>

Les productions d'écrit de Bas et Mer reprennent le texte 2 qui évoquait l'amitié désintéressée et celle de Ga1 le texte 1 qui définissait l'amitié par la rareté.

Nous scrutons aussi les idées nouvelles, toujours pour évaluer si les textes permettent aussi l'autonomie de la pensée. Or pour cette séance, sept productions d'écrit se démarquent des idées émises lors de la DVP pour en produire d'autres. Elles sont mises en gras dans le tableau 76 ci-dessous.

Tableau 76 – Productions d'écrit présentant des idées nouvelles – séance 1/12 sur l'amitié

élève	Productions d'écrit des élèves
Leo	<i>Ce n'est pas la première fois où on peut savoir si c'est notre ami c'est longtemps après que ça se voit, quand on joue ensemble et aussi on s'invite c'est ça la vraie amitié. Il est très difficile de reconnaître la vraie de la fausse amitié. Même si c'est méchant des fois les gens font semblant d'être amis car ils veulent être amis avec lui.</i>
Anm	<i>L'amitié est vraie quand une personne est triste et qu'on est ami avec elle et qu'on se met à sa place. L'amitié est vraie quand on éprouve des sentiments pour cette personne. Voilà ce que je pense de l'amitié.</i>
Lou	<i>L'amitié est vraie que quand on a rencontré quelqu'un avec qui on aime faire des choses, ou alors avec qui on aime bavarder dans la cour. Mais on ne peut pas savoir s'il est sincère avec nous ou pas. C'est parce que s'il ment il est capable de nous trahir ou de nous briser le cœur. Et il peut nous manipuler aussi. Mais quand il est souvent avec nous et qui nous aide quand on a des problèmes ça veut dire qu'il est vraiment ami avec nous.</i>
Luc	<i>Dans des conditions de partage de gentillesse et quand on ressent un sentiment pour quelqu'un et que lui aussi. C'est aussi quand on est nouveau et qu'on a peur de s'approcher des autres ce qu'il faut faire c'est surmonter sa peur.</i>
Art	<i>Je pense que l'amitié sincère vient du cœur si ce n'est pas le cas l'amitié n'est pas sincère. Je pense que on sait reconnaître les vrais amis : quand nous sommes tristes nos vrais amis viennent nous reconforter c'est une preuve qu'ils sont de vrais amis. Je pense que tout le monde peut se faire des amis car il suffit de discuter d'entreprendre des choses ensemble puis on devient ami je pense que même si certaines personnes trouvent ça compliqué ils réussissent.</i>

élève	Productions d'écrit des élèves
Nol	<i>Pour moi les conditions de l'amitié c'est être ami avec des autres personnes qui nous trahissent pas et puis qu'on ait des sentiments avec eux. Aussi on peut croire que des personnes sont gentilles de vue mais dans leur cœur ils sont méchants. Les personnes on peut les connaître plus mais obligatoirement chez soi. Comme avait dit un camarade il faut dépasser sa peur.</i>
Lin	<i>L'amitié est vraie quand deux personnes viennent de se connaître, commencent un peu à discuter et après s'entendent bien et commencent à jouer ensemble. Ou à s'aider pour un problème. Et quand il y a quelqu'un qui a un sentiment ou quelque chose dans ce genre l'autre doit l'aider. Et là c'est un ou une vraie ami-e.</i>

Les idées strictement nouvelles sont celles qui entrevoient la manipulation (Lou) ou à contrario l'empathie (Anm) ou l'entraide (Lou et Lin) pour déterminer leur réponse à la question : « *A quelle condition l'amitié est-elle vraie ?* », celle aussi qui démasque une illusion possible de l'amitié quand certaines personnes paraissent « gentilles » mais ne le sont pas (Nol). L'idée de sincérité était présente lors de la DVP sans jamais que ce mot ne soit prononcé par les élèves. Ici, à l'écrit, les idées sont mieux conceptualisées. Des mots plus généraux apparaissent au profit des listes d'exemples davantage délaissées (même s'il reste bien sûr des productions qui ne fonctionnent qu'avec des exemples). Enfin notons que deux productions (Leo et Lou) « adoptent » une attitude philosophique dans le sens où elles ne se précipitent pas dans l'expression d'une réponse. Elles sont davantage la formulation de la compréhension du problème philosophique que reflète l'amitié : « *Il est très difficile de reconnaître la vraie de la fausse amitié.* » et « *Mais on ne peut pas savoir s'il (l'ami) est sincère avec nous ou pas.* ». Beaucoup d'élèves ont le réflexe dans ces productions d'écrit non dirigées de s'obliger à répondre explicitement à la question de façon argumentée ; pour d'autres on sent qu'elles/ils font un effort de mémoire pour retranscrire à l'écrit quelques idées émises lors du débat de façon décousue. Ce deuxième type de production reflète pour moi un habitus scolaire qu'on pourrait définir ici comme le fait que les élèves ont intériorisé fortement l'idée qu'à une question un élève doit répondre coûte que coûte. Il n'y a pas de temps d'observation de la question. L'enseignant-e pose une question, il faut répondre. Et on prend d'autant moins de risque en retranscrivant des bribes de débat entendues. Cet habitus peut donc freiner la réflexion pendant ce moment d'écrit individuel. Il est fort, car inscrit au moins depuis le CP dans l'activité attendue des élèves. Or dans les productions de Leo et Lou, cela n'a pas été le cas : tous deux reconnaissent la difficulté de répondre avant tout. C'est une attitude réflexive à encourager chez les élèves.

15-2-4 Analyse comparative des synoptiques de séances et des productions d'écrit entre les classes témoin et expérimentale

Question 8 : Quelle classe produit le plus d'idées lors du moment de DVP ?

Tout comme pour les séances analysées de la première année d'expérimentation, nous avons construit les synoptiques de la première DVP de l'année portant sur l'amitié, ayant eu lieu dans les classes expérimentale et témoin. Nous obtenons le tableau 77 suivant.

Tableau 77 - Synoptiques de la séance sur l'amitié dans les classes expérimentale et témoin (2^{ème} année)

Classe expérimentale CM2 Durée de la DVP : 29 minutes		Classe témoin Durée de la DVP : 24 minutes	
QP1	A quelles conditions l'amitié est-elle vraie ?	QP1	Qu'est-ce que l'amitié ?¹⁸⁷
I1	L'amitié vient du cœur.	I1	C'est un sentiment.
I2	L'amitié est possible avec tout le monde.	I2	C'est de l'entraide.
I3	La trahison est possible en amitié.	C1	La distinction ami / copain.
I4	Le mensonge rompt l'amitié.	I3	C'est fort.
I5	L'amitié est versatile.	I4	L'amitié peut aller jusqu'à construire comme une famille.
QP2	Peut-on être ami avec tout le monde ?	I5	La dispute est possible dans l'amitié.
I1	Ce n'est pas possible techniquement.	C2	La distinction amitié / amour.
I2	Non car les un-e-s les autres nous avons des idées différentes.	I6	La dispute fait partie de l'amitié.
I3	L'amitié est forcément rare.	QP2	Comment est-ce qu'on devient ami ?
QP3	L'amitié est-elle là dès les premiers instants de la rencontre ?	I1	En s'approchant pour se connaître l'un l'autre.
I1	On peut faire semblant d'être ami.	I2	En s'appréciant l'un l'autre.
I2	L'amitié se forge pas-à-pas.	QP3	Faut-il être toujours d'accord avec son ami pour garder une amitié ?
I3	L'amitié n'est pas systématique.	I1	Non parce qu'obéir toujours à son ami peut conduire à faire des choses dangereuses.
I4	Il faut du temps pour connaître l'autre.	I2	Une mauvaise action doit être révélée en amitié.
I5	Il faut du temps pour partager ses sentiments.	QP4	Si un ami nous demande de faire quelque chose de mal, est-ce vraiment notre ami ?
QP4	Faut-il être méfiant dans l'amitié ?	I1	Non car c'est lâche.
I1	L'ami peut devenir notre ennemi.	I2	Il ne faut pas se servir de l'amitié pour obtenir des choses.
C1	La notion de réciprocité dans l'amitié.	QP5	Est-ce que ça s'achète une amitié ?
QP5	Peut-on être ami sans que cela soit réciproque ?	QP6	Est-ce qu'on peut vivre sans ami ?
I1	Il faut choisir son ami.	I1	Oui mais la vie sera plus ennuyante.
I2	On ne peut forcer l'amitié.	I2	Oui mais la vie sera plus difficile.
I3	Il ne suffit pas d'être proche pour être ami.	QP7	Ça sert à quoi un ami ?
C2	La distinction proche / ami.	I1	A jouer.
I4	Il faut prendre en charge le premier pas.	I2	A avoir de la compagnie.
QP6	Est-ce qu'on peut forcer quelqu'un à être son ami ?	I3	A avoir la confiance de quelqu'un.
I1	Non car cela aura des conséquences désagréables.	I4	A avoir de l'attention.
I2	Non car c'est à l'autre de venir vers nous s'il le souhaite.	I5	A dire ses secrets.
QP7	Comment être ami quand on est timide ?	QP8	Quelles sont les limites de l'amitié ?
I1	Il faut combattre sa timidité.	I1	On ne peut pas tout demander à un ami.
C3	La notion de peur / rencontre de l'autre.	I2	La critique a des limites en amitié.

¹⁸⁷ Pour rappel : nous mettons en italique les lignes qui émanent de l'adulte (enseignante pour la classe témoin ou intervenante pour la classe expérimentale).

Classe expérimentale CM2 Durée de la DVP : 29 minutes		Classe témoin Durée de la DVP : 24 minutes	
QP8	<i>Est-ce qu'au cours de la relation amicale on peut savoir si l'autre est vraiment son ami ?</i>	QP9	<i>Est-ce que quand on a un ami, on doit le garder pour nous tout seul ?</i>
I1	Oui car on peut lui poser la question.	I1	L'ami est une personne et non un objet.
I2	Oui car il y a des preuves d'amitié.	QP10	<i>Est-ce que c'est une richesse ou une contrainte d'avoir un ami ?</i>
I3	Oui car il y a des preuves de non-amitié.	I1	C'est une contrainte car il peut apporter de la contradiction.
I4	Oui avec le temps passé ensemble.	I2	C'est une contrainte par l'obligation de donner du temps à chacun de ses amis.
I5	Oui si l'autre nous réconforte quand on est triste.		

Cette séance a eu ceci de particulier pour la classe témoin que l'enseignante, contrairement à l'année passée, n'a pas utilisé de support : ni citation, ni album, ni documents. Ainsi la DVP de la classe témoin a duré à peu près le même temps que la classe expérimentale (respectivement 24 minutes et 29 minutes). **Au niveau de la production d'idées lors de la DVP, on constate alors une équivalence entre les deux classes** (26 pour la classe expérimentale et 24 – mais dont une formulée par l'enseignante elle-même – pour la classe témoin). Il y a eu deux questions en moins dans la classe expérimentale, (8 dans la classe expérimentale et 10 dans la classe témoin), mais dont deux posées par les élèves elles/eux-mêmes – ce qui ne se produit jamais dans la classe témoin pour l'instant. Enfin la pratique de l'intervenante et celle de l'enseignante de la classe témoin se sont stabilisées car on retrouve sensiblement les mêmes pourcentages du nombre d'actions prises en charge par l'enseignante (questions, idées, travail de conceptualisation) entre la dernière séance de CM1¹⁸⁸ et celle-ci de début d'année de CM2 : 16% dans la classe expérimentale (pour 13% en CM1) et 30% dans la classe témoin (pour 29% en CM1)¹⁸⁹. La production d'idées ou d'éléments conceptuels est donc à nouveau plus autonome dans la classe expérimentale.

On peut dire ensuite que les réponses des élèves de la classe témoin avancent certes un nombre conséquent d'idées, mais beaucoup fonctionnent encore comme des listes : les réponses aux questions 1, 2, 7 formulent de **simples éléments quand la classe expérimentale tente de formuler véritablement des vérités générales sur l'amitié**. Si on ne lit que la reformulation des réponses des élèves de la classe témoin à la question 7 par exemple (cf. tableau ci-dessus) : « *A quoi sert un ami ?* », on observe qu'elles/ils se contentent d'établir une liste : « *à jouer, avoir de la compagnie, avoir la confiance de quelqu'un, avoir de l'attention, dire ses secrets* ». On peut mettre ce type de

¹⁸⁸ Cf. chapitre 14-4, question 8.

¹⁸⁹ Ces pourcentages sont obtenus, à partir des synoptiques, en calculant le nombre total d'opérations intellectuelles effectuées par l'adulte puis le pourcentage de celui-ci par rapport à toutes les actions de la séance. 37 actions sont comptabilisées au total pour la séance ayant lieu dans la classe expérimentale et 36 dans la classe témoin.

réponse en regard avec celles données par les élèves de la classe expérimentale à une question (QP1) qui aurait pu générer également une liste d'éléments : « *A quelles conditions l'amitié est-elle vraie ?* ». Les élèves auraient pu lister simplement des conditions. Or elles/ils ont fait tout autre chose : elles/ils ont tenté tout de suite de conceptualiser la notion d'amitié et sont arrivé-e-s au problème de la discorde voire de la rupture dans la relation d'amitié, en avançant les idées suivantes : « *L'amitié vient du cœur. L'amitié est possible avec tout le monde. La trahison est possible en amitié. Le mensonge rompt l'amitié. L'amitié est versatile.* ». On peut aussi comparer grâce aux synoptiques les éléments conceptuels amenés par les élèves dans les classes expérimentale et témoin. Là où les élèves de la classe témoin avance des distinctions qui deviennent galvaudées pour des élèves de CM2 selon nous (par exemple la distinction ami/copain qui avait été déjà faite en CM1 dans chaque classe), les élèves de la classe expérimentale s'interrogent sur la notion de réciprocité en amitié (C1), distinguent l'ami du proche (C2), rapprochent la notion d'amitié à celle de la peur (C3). **La prise de recul et la généralisation apparaissent donc davantage dans les réponses des élèves de la classe expérimentale.**

Ainsi tout comme Socrate le fait dans ses dialogues, les élèves essaient d'avoir un discours philosophique sur l'amitié. **Les élèves comprennent davantage en quoi consiste philosopher quand elles/ils ont été en contact avec des lectures de textes philosophiques, et l'on peut ainsi attendre davantage d'eux.**

Question 9 : Quelle classe produit le plus d'idées lors du moment de production d'écrit individuelle ?

Les productions d'écrit des élèves de la classe témoin (toutes retranscrites dans l'Annexe 26) sont très descriptives, elles semblent surtout vouloir établir une définition, l'enseignante leur ayant demandé de répondre à l'écrit à la question : « *Qu'est-ce que l'amitié ?* ». A la lecture suivie de toutes les productions, un discours général ressort : l'ami est celui sur qui compter, envers qui on a des sentiments, à qui on peut confier des secrets, avec lequel on joue et qu'on invite. Ce propos est en réalité assez pauvre si l'on compare avec les idées complexes que les élèves de cet âge (ceux de la classe expérimentale) peuvent énoncer : l'amitié est versatile, l'ami peut devenir mon ennemi, la communion d'idées est une base de l'amitié, etc. On lit tout de même quelques idées nouvelles ou qui se démarquent de ce propos général descriptif dans quelques productions répertoriées dans le tableau 78 ci-dessous (éléments nouveaux mis en gras par nous).

Tableau 78 – Productions d'écrit de la classe témoin présentant des idées nouvelles – séance 1/12 sur l'amitié

élève	Productions d'écrit des élèves
Jul	<i>Un ami c'est une personne où tu peux compter c'est une personne que tu aimes ou tu peux demander un service, tu joues avec lui donc vous êtes inséparables. On se fait un ami, on se parle on joue on s'aime puis on devient ami.</i>
Em1	<i>Un ami c'est une personne à qui on peut lui faire des promesses. Mais ce n'est pas quelqu'un qui va le dire après. Il faut accepter qu'il soit ami avec un autre ami.</i>
Eth	<i>Un ami est personne qui est chère. Un ami est une personne unique. Un ami est toujours là pour te réconforter. Qui est toujours là pour jouer avec toi quand tu es tout seul.</i>
Ber	<i>C'est quelqu'un qui respectueux envers les autres. C'est aussi quelqu'un où on a confiance en lui, on peut lui dire quelque chose et on sait qu'il va pas le répéter mais un copain peut être qu'il va le répéter.</i>
Ali	<i>Un ami c'est une personne pour qui on éprouve un sentiment. Ce sentiment s'appelle l'amitié un ami c'est quand avec une personne tu passes de bons ou très bons moments c'est une personne avec qui on crée des liens d'amitié c'est une personne avec qui on a des choses en commun mais on n'est pas obligé d'être pareil je suis amie avec des gens mais je ne suis pas obligée de leur ressembler.</i>

Ainsi les idées suivant lesquelles l'ami est quelqu'un dont je ne peux me séparer, un être unique, ou respectueux ou encore quelqu'un qui n'est pas forcément mon semblable, apparaissent. Rappelons que cette classe témoin de CM2 est constituée des trois classes de CM1 différentes, dont neuf sont issus de la classe expérimentale de CM1. Nous observons que les idées nouvelles proviennent justement plutôt des élèves de la classe expérimentale de CM1 (4 élèves sur 5 : Jul, Em1, Eth et Ber) : ces élèves sembleraient oser davantage exprimer leur pensée que les autres.

Les idées émises dans les productions d'écrit des élèves de la classe expérimentale (déjà commentées lors du traitement de la question 7) sont donc plus complexes et plus originales que celles de la classe témoin, dans leur ensemble. Non seulement les idées s'y trouvaient moins descriptives mais on trouvait aussi davantage d'idées nouvelles dans celle-ci.

14-2-5 Vers une appropriation du dispositif expérimental par les enseignant-e-s

Question 10 : L'analyse de pratique permet-elle de mettre en avant des gestes professionnels ? Si oui, lesquels ?

On peut d'abord observer ce qui se joue dans la classe expérimentale **lors du moment de lecture-problématisation**. A la lecture des échanges (cf. interventions n° 47 à 75, Annexe 20) qui concernent directement le travail sur le texte 2, on peut remarquer que les élèves peuvent vite se laisser rattraper par ce qu'elles/ils pensent elles/eux-mêmes de l'amitié plutôt que d'essayer de décrypter fidèlement la pensée du texte. Tout comme cela avait été le cas en CM1, un élève est tenté de dire que dans l'amitié c'est l'intention qui compte : « *au moins il aura fait quelque chose* » (intervention de Joa n°63, cf. Annexe 20). Le rôle de l'adulte est alors primordial : elle/il est là pour

garantir le contenu du texte sans pour autant rejeter les interventions de l'élève qui s'aventure déjà dans la réflexion personnelle sur l'amitié. Pour que cette distinction soit claire dans l'esprit des élèves, il faut que l'intervenante ait à la fois des interventions qui fonctionnent comme des **commentaires directs** de ce qui vient d'être dit et des rappels fidèles au texte. Nous les avons repris dans le tableau 79 ci-dessous pour en avoir une idée précise.

Tableau 79 – Interventions de l'intervenante lors du moment de lecture-problématisation visant le respect du texte – séance 1/12 sur l'amitié

Place / 103	I	Contenu de l'intervention
30	I	<i>D'accord Nol. Là tu es en train de te positionner par rapport à ce que pense l'ami de Socrate, ce que tu feras tout à l'heure pendant le débat, d'accord ? Mais là on se pose des questions sur le texte, sur Socrate et ce que dit son ami. Tu vois comme exercice ce qu'on fait ? Donc ça si c'est / si c'est ce que tu penses, tu le diras pendant le débat mais pour l'instant, on essaie de cerner un petit peu pourquoi ils pensent / ce qu'ils disent et pourquoi ils pensent comme ça, peut-être, hein ? On fait des hypothèses. Alors qu'est-ce qu'on peut / alors qu'est-ce que vous pensez a contrario – donc on a bien vu ce que pensait Socrate – a contrario, est-ce que les amis de Socrate ont les mêmes attentes que Socrate envers l'amitié ?</i>
76	I	<i>Donc ça on verra. En tout cas, pour l'instant, Socrate, il ne fait pas de distinction entre ami et copain. Il fait une distinction entre amis et faux amis, d'accord ? Bon on va / on va arrêter là pour les textes. Est-ce que ça met en avant d'autres questions philosophiques sur l'amitié, ces textes-là ? Donc premier texte, je vous rappelle, il parlait de euh... / de la rareté de l'amitié et deuxième texte de /du lien qu'il y aurait entre l'amitié et la richesse, puisque c'est plutôt ça que vous avez mis en avant.</i>

L'intervenante commente ce qui est fait, explicite les attentes et revient au texte pour assurer des propos respectant le contenu strict du texte.

Lors de ce moment de lecture-problématisation, il faut aussi noter (surtout en début d'année) la conduite opérée par l'intervenante dans la **reformulation des questions philosophiques proposées par les élèves**. Cette reformulation passe par le commentaire réflexif de ce qui a été proposé par un-e élève et l'explicitation de la proposition de reformulation. Nous avons extrait quelques interventions illustrant ce geste professionnel dans le tableau 80 ci-dessous.

Tableau 80 – Interventions de l'intervenante guidant la reformulation des questions philosophiques posées par les élèves – séance 1/12 sur l'amitié

Place / 103	I	Contenu de l'intervention
78	I	<i>« Est-ce qu'on a toujours besoin de l'amitié ? ». Elle ressemble à la question « 1 » mais comme tu introduis la notion de temps avec « toujours », je la note quand même parce que quand vous dites / quand vous formulez – pardon - une question qui ressemble à une autre, en général, je ne la note pas, mais là il y a une petite différence pour toi. Tu peux me la rappeler ?</i>
95	I	<i>« Comment on a créé l'amitié ? » Euh... Alors ta question, en fait, elle / elle veut remonter aux origines ; et donc l'origine va remonter aux motivations des êtres humains pour cultiver ce / ce sentiment-là. D'accord ? Donc pour moi ça va rejoindre les questions : « Est-ce qu'on a toujours besoin de l'amitié ? », « Est-ce que l'amitié doit servir à quelque chose ? ». En fait là t'es toujours en train d'interroger pourquoi on aurait besoin ou non de l'amitié. Donc elle est moins</i>

Place / 103	I	Contenu de l'intervention
		<i>/ comme c'est moi qui tire pour la comprendre ta question. Elle est un petit peu / elle est formulée de façon un petit peu moins claire que les autres, donc je ne l'ajoute pas. D'accord ? Oui ?</i>
97	I	<i>D'accord. Euh... A quoi reconnaît-on un faux ami ? Hein ? Ça pourrait être ça. Est-ce qu'on l'a pas déjà posé ça ? Ça va rejoindre. C'est formulé autrement mais ça va rejoindre. Donc je / je ne la note pas pour pas qu'il y en ait trop mais surtout parce que c'est le même questionnement qu'il y a derrière. (...).</i>

L'objectif est que les questions soulèvent un problème philosophique sur la notion en jeu, et l'intervenante est garante de celui-ci.

Enfin, nous pouvons noter dans certains propos d'élèves à quel point les formules, telles que « *les amis, ça se compte sur les doigts d'une main* » (cf. intervention de Mar n°19 déjà citée lors du traitement de la question 3), sont en priorité retenues par les élèves par leur caractère facilement mémorisable. Elles évitent la reformulation. Certes bien comprises, elles servent à s'exprimer de façon opportune. Mais l'on doit aussi se méfier que ces formules n'arrêtent pas la discussion, qu'elles ne valent pas comme un argument définitif. Il faut donc que l'adulte parvienne à remettre les élèves sur le chemin du questionnement initial qui était le leur : « *D'accord, alors Ma2, toi tu as pris au pied de la lettre la phrase de Mer et puis peut-être aussi un petit peu Joa. C'est-à-dire que je pense pas que l'idée de Mer c'était de dire que euh on peut être ami avec tout le monde, sur toute la planète, à tous les moments etc. C'était une idée pour nous montrer que chaque être humain peut-être méritait l'amitié. Je ne sais pas, je m'avance peut-être un petit peu. Donc il n'est pas en train de mettre en avant une condition de possibilité qu'il faudrait discuter. Alors évidemment je peux pas être en même temps ici à nouer des liens d'amitié avec – je sais pas - des personnes qui habitent à Rueil-Malmaison ou à côté et en Syrie – puisque Mer donnait l'exemple de la Syrie. Il y a une impossibilité à ce que je sois aux deux endroits. Bon ça on va pas le discuter. C'est pas intéressant. Evidemment matériellement on peut pas. C'est pas possible d'être ami avec tout le monde. Mais je pense que tu voulais dire, Mer, que à partir du moment où on rencontrait certains êtres humains, à tel moment, dans tel pays, n'importe où, à partir du moment où on les rencontre, il y a la possibilité d'être ami avec eux.* » (cf. intervention n°20, Annexe 20). Ici le choix a été fait de redonner son sens à l'intervention antérieure de Mer pour quitter les élucubrations pratiques (on ne peut pas rencontrer tout le monde) qui entravent le vrai questionnement philosophique : est-ce que tout le monde mérite d'être mon ami ? L'intervenante n'hésite pas à **recadrer le propos** de ce moment réflexif et **en assure la bonne intelligibilité auprès des élèves** en le clarifiant et en mettant en relation les différentes interventions des élèves.

Lors du **moment de DVP** maintenant, nous pouvons observer la pratique de l'enseignante de la classe témoin pour définir quelques gestes professionnels visiblement manquants concernant les questions philosophiques posées aux élèves. Les questions de l'enseignante ont en effet souvent dans leur formulation – mais aussi peut-être dans leur intention – soit un caractère flou (QP1) soit un parti pris (QP3, QP4, QP5 et QP9). Reprenons les formulations exactes de celles-ci, issues de la transcription de la séance (cf. Annexe 22) dans le tableau 81 ci-dessous.

Tableau 81 – Questions philosophiques posées par l'enseignante aux élèves dans la classe témoin lors de la DVP – séance 1/12 sur l'amitié

Place / 185	E2	Contenu de l'intervention	Codage de l'intervention
69	E	<i>(...) Alors, est-ce que ça t'évoque quelque chose Man l'amitié ?</i>	QP1
116	E2	<i>(...) Est-ce que euh...il faut toujours être d'accord avec son ami pour garder une amitié? Est-ce que euh comment... est-ce qu'il faut lui faire tout le temps des petits cadeaux pour lui faire plaisir pour être sûr de garder l'amitié de quelqu'un ?</i>	QP3
122	E2	<i>(...) Parce qu'on sait qu'au fond de nous c'est pas bien ce qu'on nous demande de faire. D'accord ? Donc si un ami nous demande de faire quelque chose, euh donc qu'on sait que c'est pas bien, est-ce que c'est vraiment un ami ?</i>	QP4
128	E2	<i>Est-ce que ça s'achète une amitié ?</i>	QP5
162	E2	<i>D'accord. Très bien. Mais euh... quelles sont les limites de l'amitié ? Qu'est-ce que ça peut être / qu'est-ce qu'elle peut y avoir comme limite par rapport à l'amitié ?</i>	QP8
170	E2	<i>D'accord. Euh est-ce que quand quand on a un ami, euh on le garde, on doit le garder pour nous tout seul ?</i>	QP9

La question QP1 est, pour sa part, très vaste. Le terme « évoquer » n'engage pas à une conceptualisation assurée, mais plutôt à un ressenti personnel. Certes les élèves sont jeunes, mais dans un climat qui le permet – droit à l'erreur et écoute assurés -, il nous semble que **l'on peut leur demander de conceptualiser seulement si elles/ils disposent d'une « matière problématisante »**. En effet, pourquoi répondre à cette question finalement autrement que par devoir de répondre à la maitresse ? L'élève n'a pas eu le temps de comprendre que l'amitié était quelque chose de difficile à définir justement. Il n'y a qu'à lire le *Lysis* de Platon pour s'en convaincre : on peut dire tout et son contraire de l'amitié. On peut dire que l'amitié est éternelle ou au contraire qu'elle n'a qu'un temps, que l'amitié doit être réciproque ou pas forcément, que l'amitié est désintéressée par essence ou qu'on ne fait rien pour autrui y compris son ami, en attente d'un retour. Bref il faut que l'on confronte les élèves au fait même qu'une définition est difficile à prononcer pour s'essayer à en proposer une. Sinon les élèves agiront de façon descriptive, comme un dictionnaire qui lisse la complexité réflexive d'une notion. Dans la classe témoin, nous l'avons vu, les élèves listent en effet des éléments qui ne font problème à aucun instant.

En observant également les interventions de l'enseignante de la classe témoin, nous constatons que **les questions philosophiques** qu'elles posent ne sont pas issues des propos des élèves et n'ont pas de lien explicite les unes avec les autres. L'enseignante ne rebondit pas sur les nouvelles idées ou relations entre notions produites par les élèves. Elle ne les aide pas à en dégager formellement le problème. Lors de l'intervention n°88 par exemple un problème philosophique apparaissait pourtant, les élèves abordant en effet l'existence des disputes en amitié : « *Pour moi l'amitié, c'est être c'est s'entraider entre nous, jouer, même si on se dispute parfois. C'est ça l'amitié. Il faut s'entraider. Des fois on se dispute. L'amitié, il peut tout se passer.* » (cf. Annexe 22). Est-on vraiment amis si on se dispute ? Leurs idées étaient intéressantes et évoluaient même : après avoir dit que la dispute était possible (intervention n°88), les élèves trouvent finalement consubstantielles la dispute et l'amitié (intervention n°99). Seulement au lieu de formuler la question philosophique qui sous-tend ce problème, l'enseignante pose la question QP2 (« *Comment est-ce qu'on devient ami ?* »), qui paraît alors tout à fait décrochée des interventions qui viennent d'avoir lieu. En réalité QP3 (« *Faut-il toujours être d'accord avec son ami pour garder une amitié ?* ») était plus proche de la réflexion qui venait d'éclorre dans la classe, mais ce n'est pas celle-ci que l'enseignante a choisi de poser à ce moment-là car elle a souhaité suivre rigoureusement le déroulé de sa préparation. Nous pouvons observer *a contrario* que l'intervenante de la classe expérimentale se laisse davantage guidée par les propos des élèves dans son choix de questionnement, comme le montre ce passage : « *C'est très important la notion que tu avances là, Merlin, c'est la notion de réciprocité. Est-ce qu'il faut pour être ami que l'autre nous considère comme son ami ou est ce qu'on peut le voir ami que de notre œil ? Est-ce que c'est obligé que ce soit réciproque ? On va s'attarder un peu sur cette question.* » (intervention n°55, Annexe 20). Enfin notons que l'enseignante de la classe témoin demande aux élèves « *Est-ce que ça s'achète une amitié ?* » (QP5), et que cela pourrait être la question extraite du texte « *Un plat de lentilles* », mais puisque celle-ci ne fait écho à rien de particulier pour les élèves de la classe témoin, elle reste sans aucune réponse. Sa question est comme désincarnée. **Ainsi comme méthode de préparation de DVP, nous pouvons retenir un principe : au lieu de préparer des questions philosophiques sur une notion (comme on préparerait des sujets de bac), l'enseignante doit s'attacher à formuler plutôt les questions philosophiques contenues dans le ou les texte(s) philosophique(s) qui sera(ont) lu aux élèves. Cela permettra à l'enseignante de les poser de façon opportune lors de la DVP quand une intervention d'élève s'en rapprochera.** Cet autre type de question préparée aura davantage l'opportunité d'être posé lors de la DVP. Maîtriser la problématique du texte peut permettre à l'enseignante de disposer d'une feuille de route plus restreinte, mais aussi plus cohérente. Les questions seront moins floues, moins vastes : elles n'embrasseront certes pas tout le questionnement philosophique possible sur une

notion, mais elles seront plus efficaces, menant les élèves au problème philosophique qui les concerne à tel ou tel moment de la DVP.

Par ailleurs, on peut aussi penser - et cela nous semble important – que le questionnement philosophique apparaissant moins artificiel (découlant à la fois d'un texte et des propos des élèves) aux yeux des élèves de la classe expérimentale, que cela les encourage parfois à le prendre en charge, comme cela a été le cas pour cette séance : « *Si par exemple la personne qui / si par exemple là il y a une nouvelle personne qui rentre dans l'école et qui est en CM2 et par exemple il y en a plein qui veulent la connaître, par exemple, la personne qui vient de rentrer dans cette école est timide et celles qui veulent le connaître aussi, comment il faut faire ?* » (intervention de Nol, n°85). Nol demande en effet si la timidité ne serait pas un frein à l'amitié, autrement dit : il pose la question de l'universalité de l'amitié : est-on tous capable d'amitié ? Il pourrait même poser la question de la forme de l'amitié : une amitié est-elle forcément démonstrative ? Ou encore : peut-on se passer de mots dans l'amitié ? **Ainsi pour nous, le texte philosophique modélise-t-il l'adulte dans sa pratique de la DVP qui finit par modéliser l'élève.**

Toujours concernant les questions philosophiques posées par l'enseignante de la classe témoin, et en vue de décrypter quelques gestes professionnels, nous pouvons constater que celles-ci paraissent aussi vouloir souvent faire admettre des idées que cette dernière partage : il ne faut pas être toujours d'accord avec son ami (QP3), il ne faut pas être ami avec quelqu'un qui veut nous faire faire quelque chose de mal (QP4), l'amitié doit forcément être désintéressée (QP5), l'amitié a des limites (QP8), l'amitié ne doit pas nous rendre exclusif (QP9). Derrière ces questions, on décèle des intentions morales de la part de l'enseignante. Ces intentions semblent confirmées quand on lit les reprises de ses questions initiales (cf. tableau 82 ci-dessous).

Tableau 82 – Interventions de l'enseignante de la classe témoin consistant à poser des questions avec des réponses attendues – séance 1/12 sur l'amitié

Place / 185	E2	Contenu de l'intervention	Codage de l'intervention
126	E2	<i>Oui. Est-ce que c'est bien de pousser quelqu'un euh à faire quelque chose dont on sait que c'est pas bien sous prétexte de dire : mais si tu peux le faire parce que t'es mon ami ?</i>	Reprise de QP4.
168	E2	<i>Mais est-ce que ça empêche de dire aussi quand on n'est pas d'accord même si on sait que ça va pas lui faire plaisir ?</i>	Reprise de QP3.

Ces questions ont davantage la forme d'une idée morale qu'il faudrait argumenter ou exemplifier dans le « bons sens ». Or ce type de question permet certes un travail d'argumentation mais pas un travail de philosophie. A partir de chacune des idées morales contenues dans les questions de

l'enseignante cherchant l'approbation, on peut au contraire mener un travail de réflexion, ne serait-ce qu'en constatant des objections ou en interrogeant les termes de celles-ci. En effet, à l'idée morale consistant à dire qu'il ne faut pas être toujours d'accord avec son ami (idée contenue dans QP3), on peut objecter que pourtant le début d'une amitié se fonde souvent sur la découverte d'une véritable réunion d'idées. Devant l'idée disant qu'il ne faut pas être ami avec quelqu'un qui veut nous faire faire quelque chose de mal (QP4), on peut se demander : mal pour qui ? Qui sait le mieux ce qu'est le bien ou le mal : moi ou mon ami ? Face à l'idée affirmant que l'amitié doit forcément être désintéressée, on peut s'interroger sur le fait que le désintérêt existe vraiment chez l'être humain. A l'idée morale prétendant que l'amitié a des limites, on peut arguer du fait que pourtant l'amitié, comme l'amour, nous pousse à nous dépasser. Et enfin à l'idée morale déclarant que l'amitié ne doit pas nous rendre exclusif, on peut opposer le fait que beaucoup de personnes dans leur vie n'ont qu'un seul ami. Le geste professionnel à suivre selon nous ici est de **bien se positionner par rapport aux questions que l'on pose** : elles ne peuvent masquer une demande d'adhésion à des idées, morales ou non par ailleurs. Pour prétendre proposer une activité philosophique aux élèves, il faut au contraire leur donner l'occasion d'envisager de questionner la morale (ou des idées en général) plus que de chercher à leur faire valider une réponse morale (ou une certaine idée).

Or ce qui est intéressant avec un texte philosophique c'est qu'il nous fait réfléchir justement sur la morale. Il apporte ce pas de côté, ce moment réflexif. Par exemple, dans le texte « *Un plat de lentilles* », ce qu'il y a d'intéressant, c'est l'idée nouvelle qu'il nous apporte quant à nos idées convenues. Recevoir ses amis avec faste ou du moins avec soin (c'est-à-dire avec des bonnes choses, en quantité suffisante ou des mets raffinés) fait partie de la bienséance. Or le texte de Socrate nous permet de renverser cette idée pour nous questionner véritablement sur ce qu'est l'amitié. Et l'avantage des dialogues socratiques est qu'ils mettent en scène ce choc des idées : Socrate représente le pas de côté et son interlocuteur est notre miroir. Il représente ce qui se pense habituellement. Cette mise en scène est éminemment pédagogique et fonctionne à l'école élémentaire. **Ainsi le texte philosophique a-t-il l'avantage de nous écarter des idées morales univoques pour mieux guider notre réflexion philosophique - celle des élèves, nous l'avons vu, mais aussi celle de l'enseignante - sur l'être humain. Le texte philosophique fonctionne comme une garantie ou du moins une promesse de philosopher lors de la séance.**

En conclusion de cette analyse de première séance de l'année, nous pouvons avancer les points suivants :

- Dans la classe expérimentale, les nouveaux élèves (issus de la troisième classe de CM1) participent activement à cette première séance réalisée à partir d'un dispositif nouveau

pour elles/eux (DVP avec lecture de textes philosophiques). **Le dispositif expérimental propose un cadre tout de suite opérationnel pour les novices.**

- **Les élèves de la classe expérimentale réagissent aux questions philosophiques de manière plus argumentée, en délaissant les exemples et les listes constituées de recettes pratiques,** qui avaient été fortement présentes lors de la séance sur le même thème un an plus tôt, mais aussi encore également cette même année dans la classe témoin. Selon nous, elles/ils philosophent davantage dans la mesure où elles/ils conceptualisent plus que la classe témoin. **Elles/ils cherchent par exemple des mots génériques (« l'amitié vraie », par exemple), créent davantage d'associations entre certaines notions.**
- Les textes philosophiques ont servi à la fois l'argumentation et la conceptualisation dans la mesure où ils ont apporté certes des arguments pouvant être mobilisés par les élèves (cela reste, on l'a vu, anecdotique) mais surtout un problème philosophique résumé sous la question suivante : quand l'amitié peut-elle se décréter ? Le moment de lecture-problématisation s'est servi pleinement de l'apport réflexif des textes ; la question formulée et choisie par les élèves a fait écho au contenu philosophique de ces textes.
- Enfin **les textes philosophiques donnent du sens aux questions de la DVP.** Les élèves découvrent grâce à eux un ou des problèmes.

15-3 Séance 7 / 12 sur la violence (janvier 2018)

Suite à la première séance ayant eu lieu sur l'amitié, les élèves ont pu participé ensuite à six autres séances qui ont porté sur les thèmes du bien et du mal, du travail, de la tolérance, du racisme et des émotions. La séance que nous allons analyser est donc la septième de l'année. Elle a eu lieu en janvier (milieu année scolaire) comme la seconde séance analysée pour la première année d'expérimentation. Elle est retranscrite intégralement dans l'Annexe 20 pour la classe expérimentale et l'Annexe 22 pour la classe témoin. Les productions d'écrit de chaque élève de la classe expérimentale constituent l'Annexe 24 et celles des élèves de la classe témoin l'Annexe 26.

15-3-1 Analyse du moment de problématisation et du moment de DVP

Question 1 : La lecture des textes a-t-elle été comprise par le groupe ?

L'intervenante a lu deux textes et a présenté une citation. Le premier texte est extrait de l'ouvrage *Sagesses et malices de Socrate, le philosophe de la rue* (Roche et Barrère, 2005, p. 86-88) et s'intitule « Le singe, les coqs et l'âne », le deuxième est extrait de l'ouvrage *Les philo-fables* (Piquemal, 2003, p. 92). La citation lue est la fameuse phrase de Hobbes « *L'homme est un loup pour l'homme.* » extraite de son ouvrage *Du citoyen*, écrit en 1642. Il aurait été souhaitable de disposer d'un texte plutôt que d'une citation, mais la philosophie jeunesse ne propose pas encore d'ouvrages portant sur la philosophie de Hobbes.

Nous retrouvons dans le tableau 83 ci-dessous les reformulations faites par les élèves du texte 1.

Tableau 83- Reformulations des élèves du texte « Le singe, les coqs et l'âne » présentant le signe de sa compréhension

Extraits significatifs	Interventions élèves		
	Place de l'intervention / 107	élève	Contenu de l'intervention
<p>Texte 1 « Le singe, les coqs et l'âne » « Plus d'une heure déjà que sur la place du marché la discussion s'échauffe. (...). Soudain à bout d'arguments, un homme sort du cercle. Il s'approche sournoisement de Socrate et, sans prévenir, lui lance de toutes ses forces un coup de pied au derrière. (...)» -N'espérez pas que nous nous battions l'un contre l'autre... Evidemment, ça vous ferait plaisir que nous nous écharpions comme des coqs. Vous pourriez même, encourageant tantôt l'un tantôt l'autre, compter les coups, et pourquoi pas, voir le sang couler. Non, les amis. Je ne vais quand même</p>	2	Iri	<i>Il dit que la violence ne mène à rien, ça ne sert à rien de se battre.</i>
	4	Pat	<i>Euh il y a certaines personnes qui se réjouissent de la violence. Par exemple Jules César, il faisait des combats de gladiateurs dans les arènes et il trouvait ça marrant.</i>
	20	Ma2	<i>Si un âne me frappait, est-ce que je lui ferais un procès ?</i>
	22	Ma2	<i>Est-ce que je lui rendrai la pareille ? Est-ce que moi aussi je le frapperais ?</i>

Extraits significatifs	Interventions élèves		
pas me fâcher pour si peu : si c'était un âne qui m'avait frappé, lui ferais-je un procès ? (...) »	30	Pat	<i>Quand il dit ça c'est que par exemple / c'est que peut-être parfois, il y a des gens qui savent pas ce qu'ils font.</i>
	40	é	<i>Il est bête comme les ânes.</i>

Dès la première intervention (n°2), le message global du texte lu est saisi par Iri. Pat (intervention n°4) met en avant quant à lui un aspect plus secondaire de la violence mais tout à fait présent dans le texte : l'aspect attractif pour certain-e-s de la violence du fait de son caractère spectaculaire. L'exemple historique (et non personnel) donné est très pertinent. En revanche, si Ma2 (intervention n°20) a su citer les termes exacts du texte pour évoquer l'attitude de Socrate à la fin du texte, la classe a semblé ne pas comprendre tout de suite l'ironie socratique. Le lien n'est pas fait entre l'attitude de l'individu qui a frappé Socrate lors de la joute verbale et sa dernière phrase restée énigmatique : « *Si c'était un âne qui m'avait frappé, lui ferais-je un procès ?* ». Autrement dit : cela ne sert à rien de lui rendre la pareille pour rétablir une certaine justice, ce dernier n'en étant pas digne. Les élèves ont eu du mal à interpréter correctement cette phrase importante dans le texte. Ma2 l'a entrevu (intervention n°22), mais la compréhension du texte a été parasitée pour le reste de la classe en réalité par deux éléments : la prégnance morale présente chez les élèves quant aux coups qu'il ne faut surtout pas donner. En effet, nous sommes dans un cadre scolaire, et les enseignant-e-s leur répètent depuis la Petite Section qu'il ne faut pas taper. Leur réflexe de pensée c'est donc bien sûr de mettre en avant immédiatement (sans réfléchir) ce précepte moral. Le mot « violence » génère d'abord ce type de phrase énoncée par Gab : « *Que ça ne sert à rien de frapper quelqu'un pour aucune raison.* » (intervention n°26, cf. Annexe 20) ou par Mer (intervention n°28) : « *Que la loi elle règne toujours.* ». L'idée morale scolaire présente chez les élèves fait fi du sens réel du texte. Socrate dit bien que cela ne sert à rien de frapper, mais il n'affirme pas dans le texte que cela est vrai en toutes circonstances. Son but est surtout de qualifier l'homme violent de bête, d'être non raisonnable, ni doué de parole, ni doué de raison. Or cela aussi a été mal compris dans un premier temps. Ce qui a fait obstacle, c'est le fait que qualifier un homme d'âne a été pour certain-e-s élèves considéré comme une insulte pour l'homme : « *Ça s'appelle de la violence verbale.* » (intervention de Pat n°42) ou comme une ignorance avérée vis-à-vis de l'animal : « *Mais les animaux ils ont un instinct alors que ben eux ils doivent se défendre mais nous on a d'autres manières de se défendre. Alors que nous non. C'est un peu bizarre de comparer ça à des animaux...* » (intervention de Joa n°44). L'intervenante a donc dû prendre en charge le décryptage de cette phrase prononcée par Socrate après plusieurs questions posées aux élèves et elle a recadré le propos en montrant aux élèves qu'elles/ils disaient davantage ce qu'elles/ils pensaient elles et eux de la violence que ce que signifiait le texte lu.

Le texte 2 a été reformulé par Iri, comme nous le lisons dans le tableau 84 ci-dessous.

Tableau 84 - Reformulations des élèves du texte « Bucéphale et Alexandre » présentant le signe de sa compréhension

Extraits significatifs	Interventions élèves		
	Place / 107	élève	Contenu de l'intervention
<p>Texte 2 « Bucéphale et Alexandre » « Bucéphale était un cheval d'une très grande beauté, mais aucun cavalier ne pouvait le monter. (...). Aussi, tous disaient de lui que c'était un cheval méchant et agressif. Mais lorsqu'on amena Bucéphale à Alexandre le Grand, celui-ci se garda bien de porter semblable jugement. Il examina longtemps l'attitude de la bête et découvrit qu'elle avait tout simplement peur de son ombre. (...) »</p>	51	Iri	<i>Il faisait de la violence parce qu'il avait peur.</i>

C'est la même élève que pour le texte 1 – Iri - qui très rapidement ramasse par une brève intervention le sens global du texte. A noter que cette élève est une élève dite en difficulté (niveau 1/3 selon ses deux enseignantes de CM1 et CM2), participant peu lors des échanges collectifs ayant lieu en classe. Ici elle n'hésite pas à prendre la parole et à se montrer pertinente à la fois. Le message du texte ayant été vite décrypté, l'intervenante a voulu que les élèves transposent l'exemple animalier propre à la fable dans le monde humain. Or cela n'a pas été facile puisque cela a généré l'énonciation d'exemples personnels, difficiles à utiliser ensuite en vue de faire émerger un problème philosophique. Les élèves ont alors fait des confusions sur la relation entre peur et violence (« *la peur d'avoir des ennuis* » (intervention n°69, cf. Annexe 20). L'intervenante a alors fait appel finalement (intervention n°74, cf. Annexe 20) à une autre notion sur laquelle elles/ils avaient travaillé lors d'une autre séance deux mois avant : le racisme¹⁹⁰, pour faire comprendre le lien entre peur et violence évoqué par Socrate dans le texte.

Les reformulations des élèves de la citation de Hobbes, lue après les textes de Socrate et Alain, sont présentées dans le tableau 85 ci-dessous.

Tableau 85 - Reformulations des élèves de la citation de Hobbes présentant le signe de sa compréhension

Citation	Interventions élèves		
	Place / 107	élève	Contenu de l'intervention
« L'homme est un loup pour l'homme. », Hobbes.	77	Jad	<i>Ça veut dire que il y a des hommes qui disent que les personnes violentes c'est comme / c'est des loups.</i>
	79	Cor	<i>Aussi il y a des hommes ils font de la violence pour avoir des biens et du coup ça crée encore plus de</i>

¹⁹⁰ Séance ayant eu lieu le 27 novembre 2017 : DVP n°5 / 12.

Citation	Interventions élèves		
			<i>violence avec / avec / avec la personne avec qui ils se disputent.</i>
	102	Mer	<i>On a inventé la police qui un peu gère la violence. Ceux qui font de la violence, ils ont des conséquences.</i>
	104	Joa	<i>Par la loi.</i>

Après un passage d'élucidation de la métaphore (à partir de la mise en avant de la symbolique du loup, cf. interventions n°78 à 92, Annexe 20), les élèves – grâce à un questionnement rigoureux et progressif de l'intervenante – arrivent à comprendre le sens de l'idée de Hobbes contenue dans ce proverbe célèbre. Si elles/ils ont du mal tout de même dans un premier temps à concevoir que Hobbes ne parle pas de « certains hommes » mais de chacun-e d'entre nous, elles/ils parviennent ensuite à concevoir comme Hobbes, à partir de cette formule, la nécessité d'organisations institutionnelles telles que la police ou la justice (interventions n°102 et 104). Il aurait été en réalité plus profitable de disposer d'une transcription du texte authentique de Hobbes plutôt que d'une simple citation car les élèves ainsi ne disposent ni du contexte de réflexion du philosophe ni des conséquences que ce proverbe a selon lui. Nous avons maintenu ce choix de citation car nous avons besoin d'apporter – toujours en vue de faire problématiser les élèves – des idées qui ne s'inscrivaient pas dans le cadre présupposé de leurs préjugés. Comme indiqué plus haut, nous nous attendions à ce que les élèves aient d'abord un discours moralisateur sur la violence. Or ne souhaitant pas que la réflexion philosophique s'arrête immédiatement par des idées morales ne favorisant pas l'examen critique, nous devons disposer de références philosophiques qui considéreraient les choses de manière non conventionnelle (éloignées des préjugés). Le texte 1 nous montre un Socrate qui, certes, dit qu'il ne sert à rien de répondre à la violence, mais pas à la manière d'un Gandhi ou d'un homme religieux. C'est surtout parce que l'homme violent n'est qu'un âne : dénué de raison, il ne comprendrait ni la vengeance ni la justice. Il se met immédiatement hors du cadre de la raison en étant violent. Le texte 2 avance un autre type de réflexion. La violence est souvent dite inexcusable mais la fable d'Alain nous fait nous interroger sur les origines de la violence. Le débat aurait pu être prolongé par l'interrogation suivante : « Expliquer la violence, est-ce l'excuser ? ». Quant à Hobbes, il désidéalisait l'homme en quelque sorte en disant que sans organisation politique l'homme est à lui-même son propre ennemi. La violence n'est pas le fait de quelques hommes, il est constitutif de la nature humaine. Ainsi ces trois pensées sont des **outils** pour l'intervenante. A la fois générateurs de problématique philosophique et révélateurs d'idées nouvelles pour les élèves, **les textes sont des appuis indispensables pour questionner et s'éloigner des préjugés**, prégnants chez les élèves comme chez les enseignant-e-s.

Question 2 : La lecture des textes a-t-elle abouti à la formulation de questions philosophiques ?

Trois questions philosophiques avaient été posées avant la lecture des textes philosophiques : « *Pourquoi la violence ne disparaît-elle pas ?* », « *Est-ce que la violence fait partie de l'être humain ?* » et « *La violence peut-elle régler des conflits ?* ». La première est assez commune dans la bouche des élèves. Quand on fait des débats sur le mal, la guerre ou la violence, les élèves posent souvent cette question de la raison de leur existence : ils ne comprennent pas pourquoi tous ces maux existent dans le monde alors que le discours permanent qu'on leur tient pour les éduquer ou les faire vivre ensemble est de ne pas en faire usage. La troisième question fait écho à la première : elle interroge le discours éducatif bien connu des élèves. Elle est l'objet du texte 1 (le texte de Socrate). La deuxième question est plus rare et rejoint justement la citation de Hobbes sans qu'elle ait été encore lue : est-on naturellement violent ? Après la lecture des textes, les élèves ont posé deux autres questions philosophiques : « *Pourquoi utilise-t-on la violence ?* » et « *La violence verbale est-elle la même que la violence physique ?* ». La première a un lien fort avec le texte 2 (la fable d'Alain) qui nous a donné une piste : la peur pourrait être à l'origine de la violence. C'est celle qui sera choisie par les élèves lors du vote. La deuxième est plus restreinte puisqu'elle souhaite s'interroger surtout sur deux formes de violence dont il a été question lors de la compréhension du texte 1 (le texte de Socrate). Nous pouvons noter que ce moment de problématisation fonctionne aussi avec des moments de conceptualisation puisque les termes de « violence verbale » qui regroupent sous un seul nom un type de violence sont réutilisés ici, et leur sont opposés les termes de « violence physique », autre type de violence. **Les élèves arrivent donc à proposer des terminologies conceptuelles dans le cadre de cette formulation de questions philosophiques.**

Question 3 : Quelle place a eu la culture philosophique dans la séance ?

Socrate – qui est l'élément culturel du texte 1 - n'est plus présenté à ce stade de l'année, de nombreux textes de lui ayant été lus lors des différentes séances (cf. Annexe 17). **Alain** est présenté succinctement en profitant – pour rendre son existence concrète – de l'anecdote qui consiste à révéler qu'il vivait non loin de l'école et du lieu de vie des élèves de la classe : « *On continue avec un deuxième texte. C'est une fable qui a été écrite dans un ouvrage par un philosophe beaucoup plus récent, Alain. D'ailleurs – je vous l'avais déjà dit je crois – mais il avait une maison au Vésinet, c'est pas très loin d'ici. C'est un philosophe français du vingtième siècle. C'était un prof de philo à Paris. Donc il raconte une histoire d'un cheval qui s'appelle Bucéphale.* » (intervention n°45) . L'intervenante donne aussi quelques éléments sur **Hobbes** et l'apport de sa philosophie, comparée à la tradition qui avait lieu jusqu'alors : « *Troisième – alors ça c'est pas un texte, c'est une citation*

très très connue, mais comme ça vous saurez qui l'a prononcée¹⁹¹. C'est un philosophe anglais du dix-septième siècle qui s'appelle Thomas Hobbes. Et qu'est-ce qu'il a dit ? C'est une révolution ! « L'homme est un loup pour l'homme. ». Parce que avant les philosophes ont toujours pensé que l'homme même s'il avait des travers, en tout cas sa distinction avec l'animal, c'est qu'il avait la raison, l'intelligence, la réflexion, la parole, etc. Donc c'était plutôt une qualité très très positive que les hommes détenaient par rapport à l'animal. Or Hobbes il fait ce qu'on appelle de la philosophie politique, il essaie d'examiner l'être humain sur sa façon de vivre avec les autres et il se rend compte que l'homme est un loup pour l'homme. Alors qu'est-ce que ça veut dire / qu'est-ce que ça peut vouloir dire que l'homme est un loup pour l'homme ? Normalement on devrait dire l'homme est un homme pour l'homme. Lui il dit : non, l'homme est un loup pour l'homme. » (intervention n°76). Dans la mesure où la citation ne permet pas aux élèves de comprendre le contexte d'émergence de l'idée qu'elle contient, l'intervenante est obligée de la commenter. L'intervenante aide aussi les élèves à entrer rapidement dans une problématique puisqu'elle met en avant un paradoxe : l'homme est l'être qui se distingue justement de l'animal; il peut se révéler selon Hobbes un animal (féroce, violent) envers ses semblables.

Ainsi la culture philosophique intervient surtout pour introduire les textes philosophiques lus. Cela permet de donner des jalons historiques mais aussi de livrer quelques éléments favorisant soit leur compréhension soit leur problématisation.

15-3-2 Analyse du moment de DVP dans la classe expérimentale

Question 4 : Peut-on relever des références spontanées faites aux philosophes et à leurs textes dans les propos des élèves ?

Les élèves ne se servent pas explicitement des textes pour intervenir dans cette DVP.

Questions 5 : Trouve-t-on des reprises des idées des textes philosophiques lus dans les propos des élèves ?

On retrouve dans l'argumentation une imprégnation des textes philosophiques lus en amont. Pour nous en rendre compte, nous avons construit le tableau 86 suivant qui est une extraction de la retranscription intégrale de la DVP.

¹⁹¹ En réalité, Hobbes répète – comme bien d'autres penseurs - une citation latine écrite par Plaute vers 195 avant JC ; mais c'est lui qui s'en sert pour justifier une philosophie politique précise. Donc c'est bien Hobbes qui nous intéresse.

Tableau 86 - Extraction ciblée, faite à partir de la retranscription intégrale de la DVP sur la violence, des idées, éléments de conceptualisation ou de problématisation formulés par les élèves

Place / 60	élève ou I	Contenu de l'intervention	Codage de l'intervention
1	I	Pourquoi utilise-t-on la violence ?	QP1.
2	Iri	<i>Si on a peur... pour être remarqué. Parce qu'il y a des personnes qui ne sont pas remarquées, alors ils font... euh la violence pour être remarqué.</i>	I1 / QP1.
4	Ale	<i>C'est pour essayer de régler des conflits.</i>	I2 / QP1.
5	Clo	<i>Ben en général, la violence, c'est pour se enfin se se défendre.</i>	I3 / QP1, en lien avec le texte 2.
6	Mer	<i>On utilise la violence pour faire le bien mais aussi pour faire le mal. Ça dépend on a quoi comme idée en tête.</i>	C1 : la violence est liée aux notions de bien et de mal. I4 / QP1.
7	Que	<i>La violence peut servir à se venger.</i>	I5 / QP1.
8	Anm	<i>On peut utiliser la violence pour se protéger.</i>	Reprise de I3 / QP1, en lien avec le texte 2.
9	Gab	<i>On peut utiliser la violence pour se protéger ou pour protéger des personnes qu'on aime ou des objets précieux qu'on a.</i>	Développement de I3 / QP1. I6 / QP1.
10	Pat	<i>La violence ça sert à rien. Ben oui. Ça sert à rien la violence parce que on peut régler des problèmes /</i>	I7 / QP1. Remise en cause de QP1.
11	Joa	<i>/ Pat, c'est pas : à quoi ça sert /</i>	Recadrage par un e / intervention précédente.
13	Pat	<i>Ben ça sert à rien la violence parce que on peut régler le problème en parlant. On s'assoit sur une table et parler au lieu au lieu de se taper les uns les autres. Avant c'était / avant à la révolution à chaque fois qu'il y avait quelque chose on coupait la tête / on coupait la tête de celui qui a commencé à...</i>	Remise en cause développée de QP1 avec exemplification d'ordre historique. en relation avec le texte 1 (Socrate).
14	I	<i>(...) Ça veut dire quoi la violence ? Comment on peut la définir dans le monde humain ?</i>	Demande de définition de la violence. QP2.
15	Luc	<i>La violence, ça veut dire la violence qu'on est méchant avec les autres, qu'on les tape euh.</i>	I1 (méchanceté) et I2 (coups) / QP2.
16	Joa	<i>Moi je pense que la violence pour euh dans le monde des humains, ça / la plupart du temps ça fait des choses mal et ça ... ça et à cause d'elle on ... ben au lieu que les débats se règlent ils vont s'empirer encore plus mais des fois la violence et ben ça peut servir. Sinon sinon on va se laisser faire et on va être et on va être maîtrisé toute sa vie par quelqu'un d'autre alors qu'on peut très bien être maître de son destin sans que les autres décident.</i>	Reprise de C1. I8 / QP1. I9 / QP1.
19	Rap	<i>/ Ben on peut blesser quelqu'un volontairement.</i>	I3 / QP2.
22	I	<i>Donc il n'y a que des blessures physiques pour toi ? Vous connaissez cette expression : « ah il m'a dit telle chose, je me suis sentie blessée ». J'ai pas reçu de coups physiquement mais c'est le même mot.</i>	C2 : la distinction blessure physique / blessure morale.
26	Mer	<i>Dans la violence il y a deux violences, la violence physique et la violence verbale. La violence physique, c'est c'est soit on le fait pour le bien, pour notre nation, pour la protéger d'une guerre par exemple, ou sinon c'est c'est mal on tue des personnes pour pour notre compte que pour nous. Il y a aussi de la violence verbale et ça nous touche enfin ça nous touche pas mais en tout cas ça nous euh... on peut avoir mal mais sans avoir mal.</i>	C3 : la distinction conceptuelle violence physique/violence verbale. C4 : violence pour soi / pour sa nation.

Place / 60	élève ou I	Contenu de l'intervention	Codage de l'intervention
28	Mer	/ Dans son cœur.	Suite de C3 : la distinction avoir mal physiquement / avoir mal moralement.
29	I	<i>Est-ce que c'est possible, ça, de faire cette distinction ? Est-ce que pour vous c'est possible de distinguer des violences explicables, justifiables et des violences qui ne le sont pas ?</i>	C5 : à partir d'une autre distinction conceptuelle violence légitime / violence illégitime.
31	I	(...) Est-ce que vous pouvez essayer de me donner des exemples de situations où la violence sert à se protéger et donc peut-être aurait peut-être une légitimité ?	QP3 : La violence peut-elle être légitime ?
32	Que	<i>Ben par exemple si une guerre éclate dans notre pays, nous on va se protéger de la guerre.</i>	I1 / QP3 (la violence en cas de guerre).
34	Mer	<i>Dans la situation où on doit protéger un trésor, nos bijoux d'un voleur, il y a beaucoup de choses comme ça, il y a beaucoup de choses comme ça. On protège par exemple la Tour Eiffel des terroristes euh plein de choses comme ça.</i>	Reprise de I6 / QP1. I2 / QP3 (la violence en cas de terrorisme).
36	Joa	<i>Euh si on se fait harceler au bout d'un moment ceux qui nous harcèlent ils vont dire : si tu me frappes ben moi je vais te / je vais te / je vais te etc... Mais du coup, pour pour pour se sortir de cette situation il faut un peu utiliser la violence pour après pour après pour après pour après ne plus utiliser la violence.</i>	I3 / QP3 (la violence pour sortir de la violence).
37	Luc	<i>Je ne suis pas d'accord avec Joachim parce que pour se sortir de cette situation on n'est pas obligé de de d'utiliser la violence. On peut tout simplement aller le dire à une maîtresse même s'ils nous disent : ne va pas aller le dire à une maîtresse, ne le dis à personne. On peut tout simplement aller le dire.</i>	Contre-argumentation de I3 / QP3 : I4 / QP3 (la parole plutôt que la réponse violente), en relation avec le texte 1 (Socrate).
39	Luc	<i>La parole.</i>	C6 : le pouvoir des mots face à la violence.
41	Pat	<i>Euh euh enfin on peut pas protéger / on peut pas faire de la violence pour protéger les / on peut faire de la violence pour protéger les gens XXX parce qu'en fait / parce qu'en fait quand on fait de la violence par exemple il y a des terroristes qui tirent sur des gens XXX et ben la loi ils trouvent pas d'autre solution que de répondre avec la violence. Enfin on se demande pourquoi la loi répond avec la violence.</i>	Confusion loi/police. I5 / QP3 (la réponse de l'Etat à la violence c'est de la violence). QP4.
43	Pat	<i>C'est vrai qu'ils le font pas directement mais (inaudible).</i>	C7 : la distinction entre violence directe (police) et violence indirecte (loi).
44	I	<i>Pour aller un peu plus dans le vif du sujet : est-ce qu'on peut tuer quelqu'un de façon légitime ? Est-ce qu'on peut tuer individuellement quelqu'un de façon légitime sans être policier, un être humain ordinaire ?</i>	QP5 .
48	Luc	<i>Oui parce que ça par exemple ça peut être quelqu'un qui veut nous tuer, donc du coup on le tue.</i>	I1 / QP5.
55	Mer	<i>Celui qui a tué il avait des raisons donc forcément il doit être méchant.</i>	I2 / QP5.
59	Cor	<i>Pourquoi utilise-t-on la violence ? Pour montrer qu'on a peur, pour se faire remarquer, pour régler des conflits, pour se défendre. On l'utilise pour faire du bien ou du mal. Pour se protéger. La violence ne sert à rien. Pour protéger ou aider ou alors c'est une mauvaise action. La violence est une cruauté, une méchanceté. Il y a la violence physique pour le bien mais pas pour le mal et la violence verbale quand il y a une personne qui est émue, avoir mal dans le cœur. Si une guerre approche de notre pays, on va utiliser la violence</i>	Synthèse des idées des élèves.

Place / 60	élève ou I	Contenu de l'intervention	Codage de l'intervention
		<i>pour combattre la guerre. Pour se sortir d'une situation grave on utilise souvent la violence. Et on peut pas combattre, c'est Pat qui l'a dit, je ne sais pas comment dire. On peut pas combattre (inaudible).</i>	

Deux idées majeures ont marqué les élèves, semble-t-il, puisqu'elles sont reprises dans le cours de la DVP :

- celle de Socrate qui consiste à mettre à l'honneur la parole plutôt que la violence (interventions n°13 et 37),
- celle d'Alain qui fait entrevoir la possibilité d'une explication de la violence, et donc, par prolongement, de la possibilité de l'existence d'une violence légitime (interventions n°5 et 8) quand celle-ci est utilisée pour se protéger.

Nous pouvons remarquer que l'idée de Hobbes n'est pas reprise ici. Elle aurait pu servir à répondre ainsi à la question débattue : « on utilise la violence parce qu'il en est de notre nature » ou encore : « l'usage de la violence n'est pas permis dans les organisations sociales et politiques ». La conception générale de la classe c'est de considérer l'usage de la violence toujours comme une réponse à une autre violence ; elle n'est pas envisagée (comme le fait Hobbes) comme un moyen humain. Peut-être est-ce encore inconcevable pour les élèves de penser l'homme ou la femme ainsi dans la mesure où elles/ils sont des êtres humains en construction. Enfin, le texte de Socrate a servi, par prolongement, à élaborer un travail de conceptualisation autour des types de violence : « *la violence verbale* » et « *la violence physique* ».

Notons enfin qu'une idée peu commune chez les enfants a émergé lors de cette DVP. Elle n'est pas contenue dans les textes lus, mais appartient à l'histoire de la philosophie (Nietzsche, Max Weber, etc.), preuve que ces jeunes élèves sont capables d'élaborer des idées sur lesquelles des philosophes ont eux-mêmes réfléchi. Les élèves se sont interrogés sur la possibilité d'une violence légitime puis l'un d'entre elles/eux a fait entrevoir une autre réflexion qui consiste à considérer aussi la loi ou l'Etat comme une forme de violence. C'est assez fort que cette idée soit exprimée par un enfant (par Pat, intervention n°41), encore plus fort qu'elle puisse être formulée en classe par un élève. Le cadre de la DVP permet donc de penser plus loin que d'habitude.

15-3-3 Analyse des productions d'écrit individuelles dans la classe expérimentale

Question 6 : Peut-on relever des références explicites aux philosophes et à leurs textes dans les écrits des élèves ?

On trouve une seule production d'écrit qui fait référence explicitement au texte de Socrate, celle de Ga1 : « *On utilise la violence pour se défendre, pour se protéger, pour défendre nos proches. Au début, Socrate faisait des grimaces et quelqu'un venait et lui donnait un coup ou derrière. Socrate lui dit qu'il ne va pas se battre.* » (extrait de sa production d'écrit, mise en gras par nous). Après avoir donné des usages légitimes de la violence, Ga1 transcrit le texte de Socrate pour dire implicitement sans doute que la violence n'est pourtant pas forcément à choisir, comme nous le montre le philosophe. Nous avons là une référence explicite mais avec une démonstration implicite. Cela n'est donc pas facile et de citer un texte philosophique et de donner en regard son argumentation pour un élève de cycle 3. Les élèves choisissent souvent de reprendre les arguments du texte sans les citer. On peut donc dire à ce stage avancé de l'expérimentation qu'on n'a quasiment jamais ensemble : argumentation explicite et référence explicite.

Question 7 : Trouve-t-on des reprises des idées des textes lus dans les écrits des élèves ?

Parmi les productions d'écrit, on en trouve six qui se réfèrent implicitement à un texte philosophique. Cinq se réfèrent au texte 2 (celui d'Alain), celles d'Art, Bas, Gab, Ga1 et Anm ; une se réfère au texte 1 (celui de Socrate), celle de Luc. Nous pouvons en prendre connaissance dans le tableau 87 ci-dessous (mes passages en lien avec les textes sont mis en gras).

Tableau 87 - Productions d'écrit se référant implicitement aux textes philosophiques – séance 7/12 sur la violence

élève	Productions d'écrit des élèves
Art	<i>Nous utilisons souvent la violence sous l'effet de la peur ou bien de la vengeance. Elle est souvent utilisée pour se protéger ou protéger quelqu'un (quelque chose). Je pense que les personnes qui utilisent la violence par la peur ont besoin d'aide. Je pense que la violence ne règle rien et ne sert à rien, il vaut mieux discuter avec la personne au lieu d'avoir recours à la violence.</i>
Bas	<i>Il existe deux sortes de violence, il y a la violence physique et il existe la violence verbale. La violence physique c'est quand on utilise des armes ou quand on frappe des personnes aussi, il faut savoir pourquoi on frappe ou tue des personnes, quelques fois c'est pour le bien, mais d'autres fois c'est pour le mal quand on fait des victimes ça peut être pour se protéger ou protéger son pays mais ça peut être pour le mal et il n'y a aucune justification.</i>
Gab	<i>On l'utilise pour se protéger et pour protéger des choses qui nous tiennent à cœur. Exemple : notre famille, des photos... Mais aussi pour montrer nos sentiments, ceux de la violence sont le plus souvent : la colère ou le dégoût, après aussi il y a la passion donc la passion de la violence, de la guerre, donc du plaisir de blesser, de faire du mal. Mais ce n'est pas forcément par le physique mais ça peut être aussi par le dialogue, car c'est facile de vexer, de faire de la peine et donc de peut-être mettre en colère.</i>
Ga1	<i>On utilise la violence pour se défendre, pour se protéger, pour défendre nos proches. Au début, Socrate faisait des grimaces et quelqu'un venait et lui donnait un coup ou derrière. Socrate lui dit qu'il ne va pas se battre.</i>
Anm	<i>On utilise la violence pour se protéger ou régler un compte. La violence peut être juste ou injuste pour certaines actions. Exemple : avoir tué quelqu'un pour se protéger, c'est juste, mais ce n'est pas bien de tuer une personne. La violence peut mener à des conflits. La violence c'est très mal.</i>
Luc	<i>On peut utiliser la violence pour régler des conflits ou récupérer des affaires qu'on nous a volées. La violence peut aussi servir à protéger notre pays. La violence est une bonne et mauvaise action, la bonne action est que c'est utile, ça nous protège et la mauvaise est qu'on fait ça sans savoir.</i>

C'est l'idée de protection, présente dans le texte 2, qui est surtout reprise dans l'explication de l'usage de la violence : si Bucéphale était en effet agressif dans la fable d'Alain, c'était par crainte de son ombre et ainsi en réaction en vue de se protéger. La production d'Art l'exprime le mieux. Notons au passage que Ga1 et Art sont tous les deux des élèves qui n'ont pas participé au débat. La production de Bas prolonge, elle, l'idée du texte d'Alain. Elle dit ceci : pour se décider sur cette question philosophique : « *Pourquoi utilise-t-on la violence ?* », il faut s'intéresser comme le fait Alexandre (ou Alain) à l'origine de cette violence. On décèle l'imprégnation du texte de Socrate dans la production d'écrit de Luc. User de la violence « *sans savoir* », c'est bien l'idée que recouvre l'image de l'âne chez Socrate.

De nouvelles idées sont aussi apparues dans ces productions d'écrit, quand on les compare aux idées formulées lors de la DVP. Elles sont regroupées dans le tableau 88 suivant.

Tableau 88 - Productions d'écrit présentant des idées nouvelles – séance 7/12 sur la violence

élève	Productions d'écrit des élèves
Bas	<i>Il existe deux sortes de violence, il y a la violence physique et il existe la violence verbale. La violence physique c'est quand on utilise des armes ou quand on frappe des personnes aussi, il faut savoir pourquoi on frappe ou tue des personnes, quelques fois c'est pour le bien, mais d'autres fois c'est pour le mal quand on fait des victimes ça peut être pour se protéger ou protéger son pays mais ça peut être pour le mal et il n'y a aucune justification.</i>
Gab	<i>On l'utilise pour se protéger et pour protéger des choses qui nous tiennent à cœur. Exemple : notre famille, des photos...Mais aussi pour montrer nos sentiments, ceux de la violence sont le plus souvent : la colère ou le dégoût, après aussi il y a la passion donc la passion de la violence, de la guerre, donc du plaisir de blesser, de faire du mal. Mais ce n'est pas forcément par le physique mais ça peut être aussi par le dialogue, car c'est facile de vexer, de faire de la peine et donc de peut-être mettre en colère.</i>
Ma2	<i>On utilise la violence pour se défendre, mais aussi pour attaquer les plus faibles. Souvent les personnes sont violentes pour montrer qu'elles sont les plus fortes.</i>
Joa	<i>On utilise la violence pour beaucoup de choses mais essentiellement pour faire du mal aux autres et pour faire peur aux autres. Par contre il est possible de ne pas faire exprès d'utiliser la violence.</i> <i>Violence physique (partie violence mortelle) / verbale</i> <i>Exemple :</i> <i>Physique : donner un coup de pied</i> <i>Verbale : insulter quelqu'un</i> <i>Mortelle : tuer quelqu'un</i> <i>On peut tuer quelqu'un sans le vouloir</i> <i>Exemple : quand quelqu'un a une maladie très grave pour éviter qu'il souffre (on ne peut pas le sauver) on le tue.</i>

La production de Bas finit par une expression plus conceptualisante que les interventions ayant eu lieu lors de la DVP : « *il n'y a aucune justification* » à la violence quand celle-ci est utilisée à d'autres fins que de se protéger. Quant aux autres productions, elles amènent des idées qui n'ont pas été entrevues lors de la DVP : on utilise la violence pour « *montrer* » nos sentiments, on peut parler d'une « *passion de la violence* » pour certaines personnes (Gab), la violence sert à asservir (Ma2), ou à faire peur (Joa), elle peut au contraire être involontaire ou décidée pour abrégé des

souffrances (Joa). Mises côte à côte ces productions reflètent la maturité des élèves et surtout leur sérieux à réfléchir de façon engagée sur les questions philosophiques. En ce milieu d'année de CM2, les formulations sont très générales, de plus en plus éloignées de l'exemple. Les élèves font un véritable effort conceptuel. On trouve des précisions apportées aux termes, des distinctions, un effort de définition, des mots inventés même, pour mieux penser :

- « *Il existe deux sortes de violence, il y a la violence physique et il existe la violence verbale* ». (Bas)
- « *La violence verbale c'est de dire des mots qui blessent et la violence physique c'est avec des coups de poing.* » (Que)
- « *Pour faire la justice quelques fois nous sommes obligés d'utiliser la violence pour le bien.* » (Jut)
- « *Des gens utilisent la violence pour le plaisir, d'autres c'est pour une idée.* » (Leo)
- « *La violence sert à faire le bien ou le mal selon nos intentions. La violence est souvent due à la vengeance, la peur, la haine ou la colère.* » (Mer)
- « *La violence peut être juste ou injuste pour certaines actions.* » (Anm)
- « *La violence ne m'intéresse pas parce que ce sujet n'est pas « projetant ». Il n'y a pas tellement de choses à exprimer. Ce que j'aime moi dans les débats, c'est comment se projeter dans l'avenir.* » (Rod)

Les exemples sont nombreux, dans l'analyse des productions d'écrit de cette séance précisément, pour montrer cet **effort de formulation d'une pensée générale**, cherchant l'objectivité et la justesse des termes, de la part des élèves. Pour nous les textes, le travail réclamé par l'intervenante autour de ces derniers, ainsi que la propre expression de celle-ci ont imprégné les élèves et les ont guidés vers la réflexion philosophique.

Enfin il nous paraît important de noter ce détail (mis en gras) trouvé dans la production d'écrit de Lin : « *On utilise la violence dans des cas graves. Mais on peut utiliser la violence verbale ou la violence physique. La violence verbale c'est quand on dit quelque chose et la violence physique c'est quand on fait quelque chose. « **Mais la violence ne sert à rien.** ».* ». Après avoir rapproché la violence de la notion de gravité et distingué comme lors de la DVP deux types de violence, Lina finit par énoncer, pour répondre à la question, que la violence ne sert à rien. Mais elle met sa dernière phrase entre guillemets, comme si elle répétait un propos largement entendu qui vaudrait argument. Cela montre deux choses pour nous. D'abord les élèves sont bien imprégnés de formules toutes faites, surtout quand il s'agit de questions propres au domaine de la philosophie morale et politique. Mais ensuite on peut dire que **la pratique philosophique lui permet de mettre à distance cette formule**. Lin semble dire : « la violence ne sert à rien, comme on dit ». Certes, Lin semble aller

dans le sens de cette formule, mais cette mise entre guillemets et la proposition « *comme on dit* » sont le début d'une prise de recul. Or la lecture de textes philosophiques, ayant lieu à chaque séance, montre cette distance, mime ce geste intellectuel qu'est l'examen critique.

15-3-4 Analyse comparative des synoptiques de séances et des productions d'écrit entre les classes témoin et expérimentale

Question 8 : Quelle classe produit le plus d'idées lors du moment de DVP ?

Pour répondre à cette question, nous avons construit les synoptiques des séances dans chaque classe (cf. tableau 89 ci-dessous).

Tableau 89 - Synoptiques de la séance de CM2 sur la violence dans les classes expérimentale et témoin

Classe expérimentale Durée de la DVP : 20 minutes		Classe témoin Durée de la DVP : 52 minutes	
QP1	Pourquoi utilise-t-on la violence ?	QP1	<i>On peut être violent à cause de quoi ?</i>
I1	La violence sert à se faire remarquer.	I1	A cause de la peur.
I2	La violence sert à régler des conflits.	I2	Quand on est triste.
I3	La violence sert à se défendre ou à protéger des personnes.	I3	Pour se venger.
I4	C'est l'intention de l'acte violent qui permet de le juger.	I4	Par joie.
C1	Les notions de bien et de mal à rapprocher de celle de violence.	I5	Quand on est mauvais perdant.
I5	La violence sert à se venger.	I6	Face à l'avidité des autres devant nos biens.
I6	La violence sert à protéger ses biens matériels.	I7	Quand on est en désaccord.
I7	La violence ne sert à rien.	C1	<i>L'opposition mots / violence.</i>
I8	La violence engendre la violence.	I8	<i>Quand on se sent rejeté.</i>
I9	La violence peut servir à défendre sa liberté, son indépendance.	I9	En jouant à être violent.
QP2	<i>Qu'est-ce que la violence ?</i>	I10	Par jalousie.
I1	La violence c'est un acte de méchanceté.	QP2	<i>Qu'est-ce qui peut nous empêcher d'être violent ?</i>
I2	La violence est synonyme de coups et de blessures.	I1	La timidité.
I3	La violence est une action volontaire.	I2	Les parents.
C2	<i>La distinction blessure morale / physique.</i>	C2	<i>La notion d'éducation.</i>
C3	La distinction violence morale / physique.	I3	En essayant d'oublier ce qui nous donne envie d'être violent.
C4	La distinction violence pour soi / pour la nation (individuelle / collective).	I4	La police.
C5	<i>La distinction violence légitime / violence illégitime.</i>	I5	L'hôpital psychiatrique.
QP3	<i>Y a-t-il des violences légitimes ?</i>	I6	On a tous subi de la violence et on en a tous été un-e auteur-trice.
I1	Oui en cas de guerre.	I7	Les psychologues.
I2	Oui en cas de terrorisme.	I8	Le tribunal.
I3	Oui quand elle est là pour arrêter une autre violence.	C3	<i>La notion de loi.</i>
I4	Non il faut essayer de parler.	QP3	<i>Est-ce violent d'aller en prison ?</i>
C6	La distinction violence / discussion.	I1	Oui car on est seul, sans sa famille.

Classe expérimentale Durée de la DVP : 20 minutes		Classe témoin Durée de la DVP : 52 minutes	
I5	La réponse de l'Etat à la violence est une violence (la violence dite légitime est illégitime).	I2	Oui car on vit dans une pièce très petite.
C7	La distinction violence directe (police) / violence indirecte (loi).	I3	Oui car on est privé de liberté.
QP4	<i>Pourquoi la loi a-t-elle besoin de la violence ?</i>	I4	Non car la punition est nécessaire en vue de comprendre son acte.
QP5	Peut-on tuer légitimement ?	I5	Non car la punition est méritée.
I1	Oui quand il s'agit de légitime défense.	QP4	<i>Comment réagir face à la violence ?</i>
I2	Non car l'intention même est mauvaise.	I1	Pas par la violence car sinon on se fait gronder.
		I2	Par des injures.
		I3	En s'éloignant.
		I4	En allant prévenir des personnes qui représentent l'autorité (la maitresse).
		I5	En essayant de l'arrêter.
		I6	Pas par la violence car cela peut engendrer encore plus de violence pour nous.
		I7	On a tendance à utiliser la violence pour arrêter la violence.
		QP5	<i>Est-ce que la violence c'est toujours mal ?</i>
		I1	Non quand c'est la violence pour se défendre.
		I2	Non quand on est en guerre.
		I3	Non quand la violence est là pour arrêter une violence.
		I4	<i>On a toujours le choix devant des ordres qui exigent la violence.</i>

L'enseignante de la classe témoin a cette fois-ci beaucoup moins pris en charge le travail philosophique lors de la DVP (20%)¹⁹². Dans la classe expérimentale, on reste comme en début d'année à 16% d'actions opérées par l'adulte. La part d'interventions adulte est donc sensiblement la même dans les deux classes. Le nombre d'idées est important dans la classe témoin (34 mais dont 2 formulées par l'enseignante et sur une durée de 52 minutes de DVP), mais proportionnellement au vu de la durée de la DVP, il y en a toujours moins que dans la classe expérimentale : 19 idées exprimées pour une durée de DVP de 20 minutes. **Le dispositif de DVP avec textes philosophiques amène encore une fois les élèves à produire davantage d'idées philosophiques.** On pourrait objecter que philosopher n'est pas une question de rendement en termes de production d'idées. Mais pour nous c'est un indicateur intéressant et important pour convaincre les professionnel-les de l'éducation nationale à développer la pratique philosophique à l'école. Souvent les enseignant-e-s ne souhaitent pas se lancer dans la DVP par manque de temps ; on peut ici leur montrer qu'un débat n'a pas besoin d'être mené pendant une heure. Et les inspecteurs-trices, d'autre part, assistant à ces séances, les trouvent souvent creuses, vides de contenu ; on peut leur montrer au contraire que les idées produites par les élèves sont nombreuses et élaborées.

¹⁹² Ce pourcentage est obtenu en comptabilisant, à partir du synoptique, toutes les opérations prises en charge par l'enseignante ramenées au nombre total d'opérations produites lors de la séance. Il était de 30% pour la première séance de CM2. Cf. chapitre 15-2-4, question 8.

Question 9 : Quelle classe produit le plus d'idées lors du moment de production d'écrit individuelle ?

Dans la classe témoin, on ressent encore cet **effet « manuel pratique »** dans les productions d'écrit des élèves. Ces dernier-ères cherchent à donner des solutions. Cela est dû au questionnement imposé par l'enseignante pour cette production d'écrit. On lit en effet dans les cahiers les questions que l'enseignante a écrit au tableau : « *Qu'est-ce que la violence ?* », « *Qu'est-ce qui peut provoquer la violence ?* », « *Quels sont les moyens utilisés pour limiter la violence ?* », - questions qui ont été posées lors de la DVP - et cette autre : « *Et toi, comment peux-tu réagir à une situation de violence ?* ». Cette dernière question non seulement n'invite pas à apporter une réflexion générale sur l'être humain puisqu'elle convoque la personne-même de l'élève en le tutoyant, mais encore par ce « *comment* » l'invite plutôt à donner une réponse pratique immédiate. La production d'écrit de Jul est révélatrice du type de réponses apportées aux quatre questions : « *1 La violence est un acte méchant mais parfois on est obligé d'être violent car si des gens te tapent et tu es bloqué tu es obligé de te défendre. 2 Par exemple on tape des gens les autres vont nous taper donc si on fait rien de mal il peut rien nous arriver. 3 Les moyens utilisés sont la police, la prison et le tribunal. 4 Si je vois quelqu'un se faire taper dessus je vais intervenir et parler avec eux mais s'ils s'en fichent et ils veulent se battre je me battrai.* ». On retrouve en effet dans la majorité des productions de la classe (cf. Annexe 26) l'idée que la violence est à rapprocher de la notion de méchanceté, qu'il ne faut pas taper et qu'il faut préférer la discussion à la violence physique qui ne serait à utiliser qu'en l'absence d'autres solutions, et notamment pour se défendre essentiellement. Bien sûr un-e enseignant-e peut-elle/il se réjouir d'un discours de ce type, bien utile pour argumenter lors de la gestion de conflits au sein de l'école. Mais philosophiquement, nous savons qu'un-e élève peut penser davantage la notion de violence. Deux élèves amènent deux idées nouvelles qui n'ont pas fait l'objet du débat et qui sont fort intéressantes : « *3 Les moyens utilisés pour arrêter la violence sont : le partage, la joie, l'amitié...* » (Ine) et « *2 Quand les autres se croient supérieurs.* » (Han). La première ne propose pas, comme les autres élèves de sa classe, la discussion pour contrer la violence mais identifie des éléments de prévention. Or cette notion d'anticipation de la violence n'a pas été avancée lors du débat et n'apparaît pas dans d'autres productions. Ine fait donc preuve de créativité malgré le positionnement de l'enseignant-e qui favorise un certain consensus sur ce qu'il y a à penser de la notion de violence. La seconde introduit la notion de supériorité et l'idée constatant que certains êtres humains se croient supérieurs (sans l'être donc). Cette croyance génère un sentiment de domination qui permet à certain-e-s de s'autoriser à utiliser la violence sur d'autres. Or tout ce raisonnement a été complètement absent lors du débat collectif. L'idée est donc bien nouvelle. Le débat n'avait expliqué la violence que par une mauvaise gestion de ses émotions (du type tristesse ou colère). Nous sommes ainsi en présence de deux idées qui montrent bien que les

élèves peuvent aller au-delà du discours moral ou pratique. Leur caractère anecdotique montre aussi que le dispositif de l'enseignant-e (celui de la classe témoin) n'encourage pas réellement une réflexion de type philosophique.

Par ailleurs, la quatrième question de l'enseignante (*Et toi, comment peux-tu réagir à une situation de violence ?*) fait advenir des productions qui peuvent paraître trop personnelles comme celle-ci : « 4 Je réagis soit avec les coups ou avec les mots qui blessent mais dans ma tête. Quand j'étais petite par un camarade qui me frappait presque tous les jours. » (Ju1). Comment à la lecture de la fin de cette production ne pas s'enquérir auprès de Ju1 de ce qui lui est arrivé ? Cet écrit de type confidence n'est pas un écrit philosophique mais un écrit intime qui ne peut laisser l'enseignant-e indifférent-e. Or ce n'est pas le but visé par la pratique philosophique que de faire se dévoiler les élèves sur ce terrain. Rappelons que notre recherche ne s'inscrit pas dans le courant de la pratique philosophique de type Lévine qui encourage le développement de la parole par le biais de l'expérience personnelle, parce que visant la personne plus que l'élève¹⁹³, l'écoute plus que la rigueur intellectuelle.

Ainsi comparées aux productions de la classe expérimentale (cf. question 7), celles de la classe témoin offrent moins d'originalité et de rigueur philosophique dans leur propos : elles visent moins la généralisation, créent moins d'idées nouvelles, préfèrent les solutions pratiques à la mise en réflexion, voire se fourvoient dans l'écrit attendu (écrit intime et non écrit philosophique).

14-3-5 Vers une appropriation du dispositif expérimental par les enseignant-e-s

Question 10 : L'analyse de pratique permet-elle de mettre en avant des gestes professionnels ? Si oui, lesquels ?

Dans la classe expérimentale, et lors du moment de lecture-problématisation, comme constaté pour la séance sur l'amitié au début de l'année de CM2, il nous paraît essentiel de mettre en avant le principe suivant lequel l'adulte est obligé-e de **composer avec les éléments avancés par les élèves pour construire peu à peu la signification du texte**. Cela consiste certes à remettre en cause les propos des élèves parfois (quand le respect du texte n'est pas assuré), mais toujours en les prenant en compte, en les commentant précisément, et en les ramenant à la signification réelle du texte. Comme remarqué lors de l'analyse de la première séance de cette deuxième année d'expérimentation, le geste professionnel ici est de **qualifier les propos des élèves explicitement**

¹⁹³ Ce courant s'inscrit selon nous dans un contexte historique de la pédagogie : il fallait redonner à l'enfant sa place dans l'école. Nous n'avons pas les mêmes enjeux aujourd'hui.

et simplement quand celles/ceux-ci expriment plus leur avis sur la violence qu'elles/ils ne décèlent ce que veut nous en dire Socrate. « *C'est vrai qu'on pourrait dire que c'est presque une insulte mais il l'a peut-être méritée et il l'a bien dit, il n'a pas dit avec de gros mots. Il a juste dit : je ne répondrai pas par la violence parce que c'est le fait des animaux de répondre par la violence, et vous me l'avez dit tout à l'heure en premier l'arme de Socrate, c'est la parole.* » (intervention n°43 de l'intervenante).

Il convient aussi de **se débarrasser d'un certain nombre d'interventions pour aller dans le vif du sujet**. Elles alourdissent la séance et s'éloignent de la philosophie pour ne représenter que la formulation d'avis, de positionnement moral non argumenté ou d'exemples personnels non exploités. Les séances longues finissent par désintéresser les élèves. Nous avons été sensibles aux arguments de Roland Goigoux (2016) lors de sa recherche sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture en CP menée dans le cadre de l'Ifé (institut français de l'éducation) quand il a montré qu'aucun manuel – et donc aucune méthode - en particulier n'était à l'origine de la réussite d'un élève ou de ses difficultés en lecture-écriture, mais qu'il fallait plutôt observer « le tempo » - c'est son concept - choisi par l'enseignant-e pour enseigner les correspondances graphèmes-phonèmes. Il en est arrivé à l'idée que ce qui fait le professionnalisme d'une-e enseignant-e c'est sa façon d'accorder des **priorités temporelles** dans l'organisation de son enseignement, de ne pas mettre tout au même plan, à égalité. Cela contribue aussi à maintenir l'attention des élèves dans leur projet d'apprentissage. Ainsi pour la DVP nous avons envie de penser par analogie avec cette recherche. On peut durant cette demi-heure de débat aller plus vite vers la conceptualisation, l'argumentation et la problématisation (éléments prioritaires que l'enseignante doit faire advenir), et cela grâce à l'usage des textes philosophiques et aux gestes professionnels qui en découlent. Pour s'en convaincre, on peut observer de plus près la pratique de l'enseignante de la classe témoin. La séance de la classe témoin sur la violence montre en effet l'existence de passages tout à fait inefficaces :

- de l'intervention n°1 à 35 (cf. Annexe 22), l'enseignante opère un long tour de bâton de parole pour faire s'exprimer chacun-e, entre un et trois mots, sur ce qu'évoque la violence. Cela peut être un moment préparatoire intéressant, mais la répétition de certains mots par les uns et les autres a rendu ce moment assez long. On peut donc soit le remplacer par un moment d'écrit personnel avant DVP (ce qu'avait d'ailleurs déjà fait l'enseignante de la classe témoin au cours de l'année), soit exiger qu'un mot ne soit pas répété s'il a déjà été prononcé, soit se passer de ce moment et considérer qu'**un seul angle sera privilégié lors de l'examen philosophique de la notion** : celui qui émane d'un ou de deux textes, comme dans le dispositif de la classe expérimentale. Il faut savoir où mettre ses exigences d'enseignant-e : ici non pas dans l'exhaustivité qui

consisterait à balayer toutes les problématiques liées à la notion, mais en cibler quelques-unes (une ou deux) par le choix d'un ou deux textes en vue de davantage se questionner.

- de l'intervention n°35 à 136, l'enseignante demande aux élèves de catégoriser l'ensemble de ces mots. Là encore, hors DVP, à l'occasion d'un travail par groupe cette tâche aurait pu être effectuée ; ou elle aurait aussi pu être évacuée puisque cette catégorisation n'a ensuite pas servi aux élèves.
- de l'intervention n°137 à 155, l'enseignante réclame un **rappel des règles** de fonctionnement du débat. Cela rompt le premier travail effectué sur la violence. Mieux vaut **en début de séance** qu'un élève se charge de lire l'affiche qui les récapitule.
- de l'intervention n°155 à 236, l'enseignante demande ensuite aux élèves de lister des types de violence. Mais cette typologie n'est pas organisée autour d'une question. Elle fonctionne de manière complètement décrochée. **Il est préférable que la conceptualisation arrive par nécessité dans la DVP**, sinon cela devient un exercice scolaire, éloigné du cheminement authentique de la pensée de la classe.
- de l'intervention n°236 à 257, l'enseignante pose une **question d'ordre personnel** : elle demande aux élèves si elle/ils ont déjà été violent-e-s. Cela peut être intéressant pour lancer le débat en partant de situations ordinaires partagées par la classe en vue de problématiser. Au bout de deux exemples personnels, on aurait, par exemple, ainsi pu demander aux élèves ayant répondu par l'affirmative : comment se fait-il que vous ayez été violents alors qu'on entend partout qu'il ne faut jamais l'être ? Ou alors on aurait pu se demander si la violence était partagée par tous et toutes et quelles implications cette affirmation engageait. Au lieu de cela, on a une **liste d'interventions** qui sont autant **d'exposés d'exemples personnels**. Nous avons bien lu que les exemples personnels peuvent servir une DVP (Simon & Tozzi, 2017). Dans les retranscriptions de DVP menées par Michel Tozzi, présentes dans cet ouvrage, on constate une place laissée à leur expression. Cela a un avantage : les élèves se sentent impliqués. Mais on remarque que le facilitateur du débat reprend à chaque fois ces exemples pour en faire quelque chose : à partir d'eux, il met à la question une idée par exemple. Le passage marqué par les interventions n°287 à 301 et débutant par la question : « *est-ce que vous avez déjà été victime de violence ?* » fonctionne de la même façon et s'avère finalement inutile puisque l'enseignante affirme ensuite l'idée selon laquelle on a tous et toutes subi de la violence (cf. intervention n°325). On quitte ainsi les enjeux philosophiques pour privilégier la sphère intime.

- Enfin l'enseignante utilise des **questions d'ordre général** (exemples : « *On est violent parce que quoi ? Parce que souvent... ? Pourquoi ?* », intervention n°301) pour que les élèves arrivent à formuler des réponses qui serviront à répondre ensuite à des questions philosophiques (ici QP2 : « *qu'est ce qui peut nous empêcher d'être violent ?* »). Cette pratique finit par faire ressembler la DVP à la formulation d'un catalogue de type manuel pratique. L'enseignante dit aussi : « *Et si jamais l'éducation ça suffit pas ? Parce qu'il y a pas que des enfants qui sont violents, il y aussi des adultes. Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui va essayer de gérer tout ça ?* » (intervention n°319). Elle pose des questions sur l'organisation de la société pour que le terme de « loi » apparaisse – on le comprend lors de l'intervention n°341. La réponse attendue ne venant pas, elle est obligée de relancer sa question trois fois (interventions n°327, 329 et 339). Cela signifie que la question philosophique n°2 n'attend pas en réalité une réponse de type philosophique, mais est là pour que les élèves énoncent un certain nombre de moyens existants dans la société pour minimiser la violence. On se retrouve alors dans une séance de questions-réponses qui auraient davantage leur place dans une séance classique d'enseignement moral et civique. Tout fonctionne comme si l'enseignante voulait que les élèves sachent que la police et la loi sont là pour gérer la violence des individus dans une société, tout comme elle souhaitait mettre en avant, lors du premier débat sur l'amitié, l'idée selon laquelle l'amitié par définition était désintéressée. Or en philosophie, tout se discute. Le **positionnement de l'enseignante** est celui d'une éducatrice qui a des messages moraux à faire passer auprès des élèves.
- L'enseignante utilise aussi des **questions qui appellent des réponses pratiques** (trois questions sur cinq), c'est-à-dire la formulation collective d'une sorte de manuel pratique : QP1, QP2, QP4. Nous en avons parlé pour les productions d'écrit de la classe témoin. Relisons les intitulés de ces questions : « *A cause de quoi peut-on être violent ?* », « *Qu'est-ce qui peut nous empêcher d'être violent ?* » et « *Comment réagir face à la violence ?* ». Ces questions n'induisent pas immédiatement une réflexion philosophique. Pour l'être, il faudrait selon nous que ces questions soient soit incarnées dans un texte philosophique soit questionnées d'abord par l'enseignante de façon problématique.

Pour conclure sur cette séance sur la violence qui a eu lieu dans la classe témoin, et cela même si cette séance a été choisie surtout pour sa place dans l'année (janvier 2018), il nous faut dire qu'à la lecture de la DVP cette séance ne nous paraît pas particulièrement réussie. Elle n'est pas forcément emblématique des autres séances (mieux réussies globalement). L'enseignant-e se perd selon nous

dans des moments de questionnement exempts de philosophicité pendant le débat et les productions d'écrit, toujours assez longues, mais descriptives surtout, énoncent des principes pratiques, des catégorisations ou des exemples qui ne montrent pas un questionnement. Ainsi si cette séance n'est pas totalement représentative de la classe témoin, elle montre tout de même ce qui peut advenir avec un tel dispositif non guidé par les textes philosophiques.

En conclusion de cette analyse de septième séance de l'année, nous pouvons avancer les points suivants :

- Les textes philosophiques ont permis, dans la classe expérimentale, la problématisation et la conceptualisation, ainsi que l'argumentation.
- Les élèves de la classe expérimentale sont marqués par une manière de parler/penser/écrire propre à la réflexion philosophique.
- De nouvelles idées apparaissent toujours dans les productions d'écrit individuelles. Les textes ne briment donc pas la réflexion personnelle : ils ne dominent pas leur pensée, mais ont comme le rôle d'un tremplin.
- La présence de textes philosophiques dans la séance oriente l'adulte qui mène le débat en le faisant se focaliser davantage sur les attendus de la pratique philosophique, puisque le texte commence par interroger la notion. Un certain nombre d'interventions inefficaces ne trouve ainsi pas l'occasion d'être sollicitées, et les éléments de la matrice didactique de l'apprentissage du philosophe sont privilégiés.

15-4 Séance 12 / 12 sur l'amour (juin 2018)

Cette séance est la dernière de l'année de CM2. C'est aussi la dernière séance de l'expérimentation qui a duré deux ans. Les élèves ont vécu 12 séances de pratique philosophique en CM2 et 25 ou 27 séances en tout pendant ces deux années. Exceptionnellement cette séance n'a pas été menée par l'intervenante dans la classe expérimentale, mais par l'enseignante titulaire de la classe, qui a été observatrice de toutes les séances de l'année. Exceptionnellement aussi, l'enseignante de la classe témoin a suivi, non plus son dispositif (DVP simple), mais celui défini pour la classe expérimentale (présence des textes philosophiques). Ces changements avaient un avantage expérimental, devant nous permettre de répondre à la question de la transférabilité du dispositif de DVP avec textes philosophiques. Les deux classes en profiteront-elles de la même manière, l'une ayant vécu toute l'année ce dispositif et l'autre le découvrant à cette occasion¹⁹⁴ ? Cette dernière séance nous permettra aussi d'observer plus précisément l'appropriation de notre dispositif par deux enseignantes. Une professeure des écoles – n'ayant pas étudié la philosophie après la terminale - peut-elle s'emparer d'un dispositif de pratique philosophique bâti sur l'association de la DVP et de la lecture de textes de philosophie jeunesse ?

Notons que c'est nous qui avons à la fois choisi et imposé le thème de l'amour, les enseignantes de l'expérimentation cherchant à le fuir en nous proposant d'autres thèmes, soit recouvrant ceux déjà travaillés, soit trop proches de l'enseignement moral et civique. L'amour ne semblait pas un thème préconisé par les enseignantes de CM2. Nous en avons déjà fait l'expérience en formation : une enseignante s'était opposée fortement à cette idée, outrée, disant que les enfants étaient trop petits pour traiter cette notion, que ce n'était pas de leur âge, voire que cela pouvait être indiscret. Les collègues de l'expérimentation n'ont pas été jusqu'à soutenir de tels arguments, mais nous ont glissé astucieusement l'idée que les élèves de CM2 en cette fin d'année pouvaient réagir hors du cadre, sentant que la sexualité (même si ce terme n'a jamais été employé) se réveillait dans la classe. Ainsi par peur d'être débordées par la question de la sexualité, le thème de l'amour aurait voulu être évité. Nous avons insisté pour plusieurs raisons. D'abord ayant déjà expérimenté du CP à la 5^{ème} ce thème, nous ne nous étions jamais sentie débordée par des réflexions d'ordre sexuel (qui en réalité ont toujours été très anecdotiques). Nous savions aussi très bien que si le « hors cadre » advenait, cela tiendrait au positionnement de l'enseignante. Une attitude répressive de sa part entretiendrait effectivement un malaise ; et une attitude non cadrante du point de vue des exigences de l'exercice (s'approprier une réflexion philosophique contenue dans un texte, conceptualiser, problématiser,

¹⁹⁴ Sauf pour 9 élèves, rappelons-le, puisque ces derniers-ère l'ont vécu l'année précédente dans la classe expérimentale de CM1.

argumenter) favoriserait des interventions qui se voudraient davantage des provocations plutôt que de véritables efforts de réflexion philosophique. Enfin, nous étions aussi convaincue que ce thème était important pour les élèves : il correspond à leur questionnement personnel plus que tout autre, y compris dans un cadre scolaire : où parle-t-on d'amour de façon conceptuelle dans la vie d'un élève ? Nous souhaitons leur offrir ce moment de réflexion, ce thème comme les autres comportant des préjugés du côté des élèves. Certain-e-s en ont parlé avec leur famille, d'autres jamais. Il n'est donc pas à omettre.

La classe témoin ayant suivi le dispositif expérimental, nous avons pu la soumettre également aux questions propres à l'acculturation et à la lecture de textes philosophiques de la grille d'analyse (questions 1 à 7 de la grille n°2). Nous intitulerons alors « a » les questions visant à observer la classe expérimentale, et « b » celles visant à comparer cette dernière avec la classe témoin.

15-4-1 Analyse du moment de problématisation et du moment de DVP

Question 1a : La lecture des textes a-t-elle été comprise par le groupe dans la classe expérimentale ?

Nous disposons d'une très bonne retranscription pour la jeunesse du *Banquet* de Platon que nous souhaitons également expérimenter : *Socrate est amoureux* de Salim Mokaddem, édité chez Les petits Platons en 2012. Salim Mokaddem est à la fois spécialiste de Platon¹⁹⁵ et professeur de philosophie à l'ESPE de Montpellier. Le texte transposé pour les enfants a l'avantage de suivre un à un les différents discours tenus sur l'amour par les amis de Socrate. Ils sont autant de positions sur l'amour, d'angles de vue qui favorisent la réflexion sur ce thème. Nous en avons extrait trois passages :

- le discours de Phèdre (pages 14-17) - texte 1 ;
- le discours de Pausanias (page 18) - texte 2 ;
- le discours d'Aristophane (pages 24-33) texte 3.

Les trois textes ont subi des aménagements succincts (emploi d'un mot par un autre ou phrase enlevée) en vue d'une compréhension rapide. Le discours de Phèdre nous permet de voir l'amour comme un moteur de grandes actions, celui de Pausanias, nous invite à distinguer deux types d'amour pour en envisager un plus noble que l'autre, enfin celui d'Aristophane, très célèbre, nous fait comprendre ce qui est si difficile à vivre dans l'amour : le manque de l'autre dès que l'on est séparé.

¹⁹⁵ Il est l'auteur de *Eduquer avec Platon*, paru chez SOS éducation en 2017.

L'ensemble de ces textes comportaient cependant des obstacles pour les enseignantes¹⁹⁶, nous avons pu les découvrir quand nous nous sommes réunies en amont de la séance pour leur exposer à la fois le choix des textes et les étapes du dispositif expérimental. Nous avons repéré ensemble les idées forces des trois textes. Ce sont surtout les discours de Pausanias et Aristophane qui semblaient poser problème car ils comportaient en germe la question de la sexualité : Pausanias condamne en effet « *l'amour terrestre* » gouverné par le désir du corps, la recherche du plaisir des sens. Et Aristophane parle à la fois de l'androgynie et des formes constituées deux fois du même sexe destinées à devenir homosexuelles. Ainsi non seulement les enseignantes se trouvaient confrontées à l'idée que le thème de la sexualité puisse être évoqué en classe¹⁹⁷, mais encore à l'idée qu'il faudrait aussi aborder peut-être celui de l'homosexualité et de l'ambiguïté de genre. Nous tenions à cœur tout de même que ces sujets épineux aient l'occasion d'être la toile de fond (ou non) de la DVP pour montrer qu'on n'a pas à avoir peur de nos élèves sur ces sujets, voire qu'il est de notre mission de les évoquer pour qu'elles/ils appréhendent le monde et la réalité avec les mots justes, et la même absence de jugement moral que l'adulte menant la DVP.

Nous retrouvons dans le tableau 90 ci-dessous les reformulations faites par les élèves de la classe expérimentale du texte 1.

Tableau 90 - Reformulations par les élèves de la classe expérimentale du discours de Phèdre présentant le signe de sa compréhension

Extraits significatifs	Interventions élèves		
	Place / 121	élève ou E3	Contenu de l'intervention
Texte 1 « Le discours de Phèdre » « (...) Eros donne du courage aux amoureux à la guerre, car ils combattent avec plus d'ardeur lorsqu'ils doivent protéger leur amour. Les combattants ne veulent surtout pas démeriter ou passer pour lâches aux yeux de leur bien-aimé. Les guerriers les plus intrépides sont portés par le sentiment d'amour et le désir de gloire, afin d'être encore plus aimés et admirés de leurs amants. (...) »	30	é	<i>Il dit que la mort / l'amour porte courage.</i>
	40	Rap	<i>Du courage.</i>
	41	E3	<i>L'amour donne du courage. Et donc pour les guerriers, ça permet de faire quoi, l'amour ?</i>
	42	Ma2	<i>De protéger ceux qu'ils aiment.</i>
	44	é	<i>D'être plus aimés.</i>
	47	E3	<i>Ils partent à la guerre. Et alors sur le champ de bataille, comment ils vont se comporter s'ils sont amoureux ?</i>
	48	Joa	<i>Ben pas comme des lâches.</i>
	50	Ma2	<i>Ils vont vouloir euh essayer de montrer que ils sont forts, qu'ils peuvent y arriver.</i>

¹⁹⁶ Des obstacles qui ne tiennent pas à leur compréhension.

¹⁹⁷ L'éducation à la sexualité fait partie des programmes de l'éducation nationale (MEN, 2017b, BO n°33 du 13 septembre 2018). Les enseignant-e-s ont la mission d'aborder ce thème, mais celui-ci est souvent traité uniquement d'un point de vue scientifique, et souvent délégué à l'infirmière scolaire ou municipale.

Les réponses des élèves étant brèves, nous avons dû ajouter les questions de l'enseignante E3 pour que l'on comprenne leurs interventions. Le texte est vite saisi (intervention n°30), mais les questions de l'enseignante, plutôt fermées, ne favorisent pas des prises de parole plus élaborées. L'avantage c'est que l'on reste près du texte ; l'inconvénient c'est qu'on ne sent pas encore la réflexion sur l'amour s'installer chez les élèves. Il faut bien doser entre le travail de compréhension à mener sur le texte et l'occasion qu'il représente de problématiser sur le concept d'amour. Nous reparlerons de ces gestes professionnels à l'occasion du traitement de la question 9 de notre grille d'analyse. Observons à présent les reformulations du deuxième texte dans le tableau 91 suivant.

Tableau 91 - Reformulations par les élèves de la classe expérimentale du discours de Pausanias présentant le signe de sa compréhension

Extraits significatifs	Interventions élèves		
	Place / 121	élève ou E3	Contenu de l'intervention
Texte 2 « Le discours de Pausanias » « (...) il existe deux Eros, deux sortes d'amour (...). L'un se porte vers les corps, les plaisirs sensuels, les joies terrestres, celles de la multitude des hommes. L'autre, plus noble, se porte vers une beauté plus idéale et recherche des plaisirs moins vulgaires que ceux des sens. Cet amour (...) recherche la beauté de l'âme. (...)».	60	E3	<i>Alors que nous dit Pausanias ?</i>
	61	Mer	<i>Qu'il y a deux amours.</i>
	63	Mer	<i>Un amour plus profond que l'autre.</i>
	65	Joa	<i>Mais même si il dit qu'il y a un amour plus profond que l'autre, il dit pas forcément que l'autre amour est un peu un mauvais amour.</i>
	72	Ma2	<i>Euh le premier c'est l'amour du corps euh de la multitude de l'homme, et le deuxième c'est l'amour noble.</i>
	76	Mer	<i>C'est l'amour où l'amour il cherche la beauté de l'âme.</i>
	80	Ma2	<i>/ On tombe amoureux de quelqu'un mais qu'en fait on l'aime juste par sa beauté et pas de son âme ou l'inverse.</i>
	84	GaB	<i>Moi je trouve que le premier c'est plus qu'on préfère le physique euh que l'intérieur de la personne. Et pour le deuxième c'est le caractère euh, c'est euh l'âme.</i>

Les reformulations des élèves sont tout à fait justes. Aucune réflexion inopportune sur la sexualité n'est survenue, les élèves sont restés dans l'exercice d'appropriation du texte. Elles/ils manient la distinction conceptuelle de Pausanias, reprennent sa terminologie et apportent des nuances entre le fait d'identifier deux formes d'amour et celui de juger moralement l'un ou l'autre (intervention n°65) ; ce que fait malgré tout un peu Pausanias. Mais cela nous montre en tout cas qu'un élève de CM2 peut penser sur l'amour sans juger. Gab (intervention n°84) reformule avec ses propres mots le contenu du texte, ce qui est une preuve d'appropriation solide.

Observons enfin les reformulations faites pour le troisième texte (cf. tableau 92 ci-dessous).

Tableau 92 - Reformulations par les élèves de la classe expérimentale du discours d'Aristophane présentant le signe de sa compréhension

Extraits significatifs	Interventions élèves		
	Place / 121	élève	Contenu de l'intervention
Texte 3 « Le discours d'Aristophane » « (récit du mythe des 3 espèces d'être humain). L'amour n'est que la poursuite de sa moitié manquante, qui existe quelque part dans ce monde, où nous sommes séparés, divisés, déchus de notre unité originaires. On recherche par l'amour cette fusion et c'est pour cela que les amoureux s'enlacent et s'embrassent et ne veulent pas se quitter. Ils sont tristes de se séparer et de vivre loin l'un de l'autre. »	88	é	<i>Que que l'amour c'était une moitié et que l'on recherche l'autre moitié.</i>
	94	Dan	<i>Ben à l'époque dans le cosmos il y avait trois races, les hommes, les femelles et les andro... les androgynes.</i>
	100	Cor	<i>Sinon ils avaient trop de force.</i>
	102	Luc	<i>Euh après les hommes et les femelles, l'autre race ils ont coupé parce qu'ils essayaient de monter.</i>
	104	Lou	<i>En forme de boule.</i>
	108	Anm	<i>Ils avaient quatre bras et quatre jambes.</i>
	112	Lou	<i>Les androgynes, c'était une partie de mâle et une partie de femelle.</i>
	114	Gab	<i>Le ... le... le mâle et la femelle, enfin les androgynes, c'est pour nous représenter un peu, c'est pour dire qu'on est souvent à la recherche de l'amour.</i>

Là encore, le propos du texte est vite saisi (intervention n°88), les reformulations consistant ensuite à reprendre le mythe et comprendre pourquoi chaque espèce a été séparée de sa moitié. Le terme d'« androgynie » est repris sans moquerie, rire, ou commentaire. Il coule de source (intervention n°112), Socrate l'ayant bien défini. Les interventions n°88 et 114 sont plus intéressantes car elles délivrent le message explicite d'Aristophane sur l'amour.

Question 1b : La lecture des textes a-t-elle été comprise par le groupe dans la classe témoin ?

Pour cette séance, du côté de la classe témoin, une nouveauté est à prendre en considération, puisque les élèves ont dû, comme dans la classe expérimentale, vivre un moment de problématisation avant la DVP à partir des mêmes textes philosophiques abordant le thème de l'amour. C'est une nouveauté pour certain-e-s élèves (pas pour d'autres puisque neuf sont issus de la classe de CM1 expérimentale) et c'est une nouvelle pratique pour l'enseignante E2. Nous retrouvons dans le tableau 93 ci-dessous leurs reformulations du texte 1.

Tableau 93 - Reformulations par les élèves de la classe témoin du discours de Phèdre présentant le signe de sa compréhension

Place / 174	élève	Interventions reformulant le discours de Phèdre (texte 1)
31	Eli	<i>Il dit que l'amour ça rend plus fort.</i>
33	Ade	<i>Il dit que l'amour, ça va donner du courage.</i>
35	Aur	<i>L'amour ça sert un peu à se surpasser.</i>
37	Lou	<i>C'est un peu que l'amour donne des ailes.</i>
45	Aur	<i>Et de combattre pour impressionner.</i>
51	Ami	<i>Il est courageux et fort et on prend énormément de risques.</i>
76	é	<i>On est prêt à être amoureux jusqu'à la mort.</i>
129	Ade	<i>Il nous dit que ça nous rend courageux, plus forts.</i>

Ces réponses sont du même type – du point de vue du contenu, centré sur les notions de courage, de force et de dépassement de soi pour définir l’amour – que celui de la classe expérimentale. L’essentiel du message du texte est saisi. Nous pouvons noter que sur ces huit élèves qui ont pris en charge la reformulation essentielle du texte, deux seulement ont fait partie de la classe de CM1 expérimentale, habituée et au dispositif et à la lecture de ce type de texte. Encore une fois, ce constat nous permet de dire que **ces textes philosophiques sont tout à fait compréhensibles par des élèves novices et ils le sont aussi quand leur compréhension est guidée par une enseignante également novice dans ce dispositif.**

Le tableau 94 suivant présente les reformulations faites par les élèves du texte 2.

Tableau 94 - Reformulations par les élèves de la classe témoin du discours de Pausanias présentant le signe de sa compréhension

Place / 174	élève	Interventions reformulant le discours de Pausanias (texte 2)
54	Aur	<i>Qu'il y a deux amours.</i>
56	Aur	<i>L'un qui se porte vers /</i>
58	Aur	<i>Y en a un, ceux qui le cherchent, il se tourne plutôt vers les corps.</i>
60	Aur	<i>Ben ils essaient de trouver une beauté mais extérieure.</i>
62	Aur	<i>Tandis qu'il y en a d'autres qui cherchent une beauté intérieure.</i>
64	Ju1	<i>L'amour extérieur et l'amour intérieur.</i>
66	Aur	<i>L'amour extérieur c'est en fonction du physique et l'amour intérieur c'est en fonction de l'âme.</i>
68	Ju1	<i>L'amour intérieur c'est qu'on peut être moche à l'extérieur mais à l'intérieur on peut avoir du cœur. Et euh...</i>
78	Ju1	<i>La beauté du ciel.</i>
131	Lou	<i>Il nous dit qu'il y a plusieurs sortes d'amour.</i>

Le deuxième texte a été bien reformulé mais avec une aide plus grande de l’enseignante qui a dû questionner dans un premier temps Aur plusieurs fois pour que l’on arrive à une première reformulation qui identifie, en les nommant précisément, les types d’amour distingués par Pausanias. La terminologie n’arrivant pas réellement lors des interventions des élèves, l’enseignante a fini par synthétiser elle-même le texte : « *Donc y a deux types d’amour : il y a l’amour euh pour les personnes elles-mêmes et il y a l’amour pour quelque chose qui n’est pas forcément physique ?* » (intervention n°88). Si l’on compare les reformulations de ce deuxième texte à celles de la classe expérimentale, on peut dire que les élèves de cette dernière avaient mieux réussi à conceptualiser ces deux types d’amour, puisque Mar avait proposé une dénomination fidèle au texte (intervention n°72). Dans la classe témoin, « l’amour terrestre » ou « l’amour physique » ainsi que « l’amour céleste » ou « l’amour de l’âme » n’ont pas été dénommés. Quant à la distinction classique sexualité / sentiments, elle n’a été mise en avant dans aucune des classes. Elle n’a en effet pas été explicite dans la classe expérimentale puisque les élèves et l’enseignante en sont restés à des dénominations métaphoriques. On peut interpréter cet arrêt dans l’explicitation du texte dans les deux classes par

la non volonté des deux enseignantes de traduire ce que cette métaphore signifie vraiment, pour éviter que des propos sur la sexualité émergent dans la classe. En effet, l'amour des corps désigne, dans les termes d'une autre époque, le plaisir charnel.

Les reformulations du texte 3 dans la classe témoin (cf. tableau 95 ci-dessous) vont en revanche plus loin dans la compréhension du texte que celles de la classe expérimentale : elles avancent deux idées du texte qui n'avaient pas été entrevues dans cette dernière.

Tableau 95 - Reformulations par les élèves de la classe témoin du discours d'Aristophane présentant le signe de sa compréhension

Place / 174	élève	Interventions reformulant le discours d'Aristophane (texte 3)
103	Eli	<i>En gros, il dit qu'avant on formait qu'un et qu'il... ben du coup.</i>
105	Eli	<i>C'est en se séparant que l'amour s'est créé.</i>
107	Eli	<i>Non en séparant les êtres...</i>
109	Lo2	<i>Les hommes qui sont là, c'est en fait / ce qu'il veut dire que nous on est tous comme ces hommes sphériques, on est comme nous tous la moitié de ces hommes sphériques.</i>
113	Lo2	<i>Moi je pense que ce qu'il veut dire c'est que nous tous on est la moitié de ces bonhommes sphériques et qu'on cherchait l'autre moitié. L'amour c'est euh comme si on cherchait l'autre... euh...</i>
115	Max	<i>Que c'est le dieu des dieux qui l'a créé.</i>
119	Lo1	<i>C'est il dit / il veut dire que les personnes, elles ont toujours cherché leurs semblables.</i>
133	Lo2	<i>Il nous dit qu'on cherche notre moitié et il dit que un peu l'amour c'est comme si on était séparé de notre moitié et qu'on essaye de la retrouver.</i>
143	é	<i>(L'amour provoque) De la tristesse.</i>

Ainsi l'idée que l'amour rend triste puisque la recherche de l'être aimé génère un manque douloureux (intervention n°143) est avancée ainsi que celle qui définit l'amour comme réunissant deux êtres semblables (intervention n°113).

Enfin il faut remarquer deux interventions particulières d'élèves lors de ce moment de problématisation dans la classe témoin, qui anticipent le traitement de la question 10 sur les gestes professionnels. L'une met en lien, sans que l'enseignante ne le réclame, deux des trois textes (le discours de Phèdre et celui d'Aristophane) : « *Dans ce texte, le il y a un principe qui rejoint le premier parce que avant quand ils étaient pas encore / quand ils étaient pas encore tranchés, ils étaient plus forts que quand Zeus les a coupés. Donc c'est un peu que l'amour, il rend plus fort.* » (intervention n°124 d'Aur). Cette intervention inopinée qui a eu lieu dans la classe témoin est l'occasion pour nous de nous questionner sur les tâches attendues chez les élèves. **La mise en lien des textes est à provoquer lors du moment de problématisation.** L'enseignante doit certes guider la compréhension des textes mais aussi leur mise en relation (nous y reviendrons lors du traitement de la question 10). En effet, la confrontation fait naître soit de la complexité soit une contradiction,

toutes deux intéressantes pour problématiser une notion philosophique. Ici l'intervention d'Aur est maladroite car en réalité selon Aristophane, l'amour ne rend pas plus fort mais affaiblit au contraire. Mais l'idée du discours de Phèdre est adoptée par l'élève et elle devient prégnante dans sa réflexion.

Une deuxième intervention d'élève, non identifié-e à l'écoute de l'enregistrement, lors de ce moment de lecture-problématisation, suscite chez nous une autre réflexion : « *Y-a-t-il plusieurs sortes d'amour ?* », *on le sait déjà.* » (intervention n°172). Cet-te élève remet en cause la valeur « questionnante » d'une question philosophique formulée par un autre, dans la mesure où le discours de Pausanias (texte 2) lu précédemment aurait déjà avancé une réponse. Le statut des textes philosophiques n'est donc pas saisi par les élèves, remarquons, il est vrai que celui-ci n'a pas été explicité auprès des élèves. Le texte philosophique en classe n'est pas là pour remplacer nos idées, il est là pour nous rendre réflexif. **Or il paraît important de donner explicitement aux élèves le statut particulier des textes philosophiques dans la classe : non l'autorité d'une pensée mais un moyen de se poser des questions philosophiques.**

Question 2a : La lecture des textes a-t-elle abouti à la formulation de questions philosophiques ?

Six questions philosophiques ont été posées avant la lecture des textes philosophiques, davantage donc que pour les autres thèmes : « *A quoi sert l'amour ? L'amour est-il un sentiment comme les autres ? L'amour est-il obligé de faire partie de notre vie ? D'où vient l'amour ? L'amour est-il une émotion ? Existe-t-il plusieurs sortes d'amour ?* ». Cela nous montre que les élèves se posent des questions sur l'amour, et que ce sujet les intéresse vivement puisqu'il n'y a pas eu besoin de relancer leur participation et que nous n'obtenons pas autant de questions d'habitude dès les premières minutes de la séance. La première question fait écho au discours de Phèdre, les deuxième, troisième et quatrième questions au discours d'Aristophane et les cinquième et sixième questions à celui de Pausanias, qui n'ont pas encore été lus ; ce qui montre que le choix des textes correspond bien aussi à l'inverse au questionnement des élèves de CM2. L'enseignante n'a pas noté ces six questions au tableau, considérant que les questions 4 et 5 rejoignent la question 2 (cf. interventions n°12 et 16). Nous reviendrons sur ce point lors du traitement de la question 10.

Une seule question philosophique a été posée après la lecture des trois textes, mais la question qui arrive est d'importance (et elle rejoint en réalité la question 3) et sa formulation montre à quoi sont arrivés ces élèves de CM2 après deux années de pratique philosophique : « *Je sais pas trop si ça se dit. Est-ce qu'être c'est s'aimer ?* ». Elle est posée par Anm, avec une précaution oratoire (cf. intervention 118). L'existence comprend-elle l'amour mutuel ? L'essence de l'existence doit-elle

comprendre l'amour ? Bref on n'existerait pas tant qu'on ne serait pas amoureux et aimé. C'est justement cette problématique-là qui sera choisie lors du vote par les élèves.

Question 2b : La lecture des textes a-t-elle abouti à la formulation de questions philosophiques ?

Pour la classe témoin, nous observons aussi une grande profusion des questions. Six questions également sont posées et écrites au tableau par l'enseignante E2 avant toute lecture : « *Comment tombons-nous amoureux ? Pourquoi tombons-nous amoureux ? A quoi sert l'amour ? Est-on obligé de tomber amoureux ? Y a-t-il plusieurs sortes d'amour ? Pourquoi l'amour existe-t-il ?* ». D'une classe à l'autre, le questionnement est aussi très proche, comme s'il y avait des invariants au niveau des problématiques propres à cette notion. Force est de constater, au moins, l'enthousiasme des élèves concernant l'amour.

Nous trouvons aussi deux interventions intéressantes d'élèves dans cette classe¹⁹⁸ qui rapprochent des questions qui vont ensemble : portant la même interrogation sous des mots différents. Suite à la proposition d'Eth de poser la question « *Pourquoi l'amour existe-t-il ?* », un élève de la classe s'écrie : « *Maîtresse ! Ça rejoint la question : « A quoi sert l'amour ? »* ». (intervention n°21, cf. Annexe 22). Un autre élève ou peut-être le/la même déclare ensuite à l'occasion d'une proposition de question par Ade « *Est-ce qu'on peut vivre sans amour ?* » : « *On l'a déjà écrit.* » (intervention n°158), en faisant référence à celle déjà présente au tableau : « *A quoi sert l'amour ?* ». Ainsi même si l'on peut faire toujours des distinctions subtiles entre chaque question formulée, ces rapprochements peuvent se comprendre, et surtout ils nous indiquent que les élèves peuvent entreprendre de le faire. L'enseignante de la classe ne fait pas tout de suite ces liens entre les questions, et il ne serait pas étonnant –même si nous ne pouvons le confirmer - que ce soit un-e élève de la classe de CM1 expérimentale, habitué-e à ce type de geste intellectuel, qui ait eu ce type d'interventions.

Enfin, après la lecture des textes philosophiques, plusieurs questions sont proposées par les élèves de la classe témoin, mais une seule est retenue par l'enseignante : « *Est-ce que l'amour n'apporte que du bonheur ?* ». Celle-ci a d'ailleurs dû être reformulée pour être compréhensible, mais la question de l'élève portant initialement sur la notion de bien a été transformée par l'enseignante avec la notion de bonheur, ce qui n'est pas la même chose. Ce dernier questionnement peut être mis en relation avec le discours d'Aristophane qui a évoqué l'idée de séparation, mais aussi le discours de Phèdre qui a porté une vision positive de l'amour. Ainsi ces deux textes, si on en tire des

⁴ Celles/ceux-ci n'ont pas pu être identifié-e-s par l'enregistrement car il s'agissait d'interventions inopinées. Le/la distributeur-trice ne leur avait pas donné la parole.

conclusions, peuvent nous faire avoir des réponses opposées pour cette question posée par Mnn (intervention n°151). Les proposer ensemble permet donc un vrai questionnement.

Ainsi les deux classes profitent-elles autant des textes l'une que l'autre pour la formulation des questions philosophiques.

Question 3a : Quelle place a eu la culture philosophique dans la classe expérimentale ?

Socrate n'est pas présenté aux élèves par l'enseignante une nouvelle fois, puisqu'il est maintenant connu de ces derniers-ère-s¹⁹⁹.

Question 3b : Quelle place a eu la culture philosophique dans la classe témoin ?

L'enseignante de la classe témoin ne donne pas d'indications biographiques, quant à elle, mais contextualise les discours des trois penseurs, qui feront l'objet de la lecture : « Ces ces textes sont tirés d'un livre qui s'appelle « Le Banquet » et le philosophe Socrate, on en a déjà parlé je pense, a participé à ce banquet auquel il avait invité plusieurs amis.²⁰⁰ D'accord ? Et pendant ce banquet, ils vont débattre de la question philosophique de l'amour et chacun va dire ce qu'il pense de ce qu'est l'amour. Oui. Et donc le but là en lisant les textes ensemble, c'est d'essayer de comprendre ce qu'ils disent sur l'amour. Oui ? Alors on va avoir la position de trois personnages. Le premier, il s'appelle Phèdre. Donc je vous dis ce que Phèdre dit de l'amour pendant ce banquet. » (intervention n°29).

15-4-2 Analyse du moment de DVP

Question 4a : Peut-on relever dans la classe expérimentale des références spontanées faites aux philosophes et à leurs textes dans les propos des élèves ?

Lors de la DVP, l'enseignante a fait trois fois appel aux textes lus (interventions n°26, 34 et 54) pour que leur contenu soit réutilisé dans le cadre de la discussion, mais surtout pour que des rapprochements soient opérés entre les conceptions des personnages du banquet, auquel assiste Socrate, et celles que venaient justement d'exprimer les élèves. Ainsi l'enseignante s'en sert pour montrer aux élèves que leurs idées sont partagées par la culture philosophique, ce qui nous paraît très intéressant : « Tu n'es pas d'accord non plus avec ce qu'a dit euh Aristophane alors ? » (intervention n°26), « Ah tiens, ça me fait ça me fait penser ... Ça me fait penser à qui ? Cette fille,

¹⁹⁹ En revanche, on aurait pu présenter rapidement, comme nous l'avons fait lors de notre réunion préalable auprès des deux enseignantes, Phèdre (disciple de Socrate), Pausanias (athénien, amant du poète Agathon) et Aristophane (poète, auteur de pièces comiques) puisqu'ils ont réellement existé.

²⁰⁰ En réalité, c'est Socrate qui est invité à ce banquet.

l'histoire de la beauté du corps ? » (intervention n°34) et « *Essayez juste de repenser à ce que l'amour est capable de nous faire faire. Repensez à ce que à ce qu'ont dit les philosophes là dont je vous ai lu les petits extraits. Qu'est-ce que l'amour peut nous faire faire et qui ferait que ça deviendrait incontournable ?* » (intervention n°54). Cela donne ainsi lieu à de nouvelles reformulations des textes philosophiques : « *Ben il²⁰¹ a dit que l'amour c'était forcément euh partir à la recherche de quelqu'un.* » (intervention n°29 de Joa) ou « *On peut très bien aimer quelqu'un qui est moche et qui a qui est bon à l'intérieur ou on peut aimer quelqu'un qui est beau à l'extérieur et pas bon à l'intérieur.* » (intervention n°36 d'Emm). Emm comprend du discours de Pausanias qu'il nous invite à aimer la personne qui a davantage une belle âme qu'un beau corps. Elle anticipe aussi sur une illusion bien connue de l'amour : la beauté physique n'est pas la garantie de l'ensemble des qualités d'une personne et l'amour qu'on lui porte peut ainsi être factice.

Ainsi les élèves font référence explicitement aux textes dans cette DVP, mais on ne peut pas dire que cela soit spontané, dans la mesure où ces rappels sont exigés de l'enseignante, ce que ne faisait pas l'intervenante. Ces références sont réclamées soit pour une demande de précision quant au positionnement d'un élève, soit pour rapprocher un propos d'élève à une position tenue par un des penseurs (Phèdre, Aristophane ou Pausanias), soit enfin pour répondre à une nouvelle question philosophique.

Question 4b : Peut-on relever dans la classe expérimentale des références spontanées faites aux philosophes et à leurs textes dans les propos des élèves ?

La référence explicite à un texte philosophique n'apparaît qu'une seule fois dans la DVP de la classe témoin (intervention n°45), et à la demande également de l'enseignante qui souhaite faire un rappel du discours de Phèdre : « *Mais rappelez-vous ce que nous disent Phèdre, Pausanias et Aristophane, l'amour euh, quand on tombe amoureux, qu'est-ce que ça nous permet de faire dans la vie ? Phèdre il nous disait que l'amour c'était quoi dans la vie ? Ça nous permettait quoi dans la vie ?* » (intervention n°44). Son but est de faire émerger à nouveau l'idée du courage pour aider les élèves à répondre à la question : « *A quoi sert l'amour ?* » (QP2, intervention n°40). Elle se sert donc de la référence au texte pour faire produire une idée du côté des élèves, mais on peut penser que c'est une idée qui n'est pas partagée par les élèves. Or le contrat didactique de la DVP est de permettre aux élèves d'avancer des idées qu'elles/ils partagent.

Question 5a : Trouve-t-on des reprises des idées des textes philosophiques lus dans les propos des élèves de la classe expérimentale ?

²⁰¹ Aristophane.

Cette dernière DVP de l'année s'est révélée très riche de ce point de vue, même si elle a été menée par une enseignante complètement novice en la matière. D'abord, on trouve des idées empruntées aux textes lus en amont (interventions n°7, 47, 61, 66 et 68, en rouge clair dans le tableau 96 ci-dessous), et surtout on relève un grand nombre d'arguments (en brun ci-dessous) - comme on peut le constater à la lecture du tableau suivant (extraction des idées identifiées dans la retranscription intégrale de la DVP).

Tableau 96 - Extraction ciblée, faite à partir de la retranscription intégrale de la DVP sur l'amour, des idées, éléments de conceptualisation ou de problématisation formulés par les élèves de la classe expérimentale

Place / 122	élève ou E3	Contenu de l'intervention	Codage de l'intervention
3	E3	<i>L'amour est-il obligé de faire partie de notre vie ?</i>	Reformulation de QP1.
4	Mer	<i>Oui parce que si on fait pas l'amour et ben on pourra pas se reproduire et donc on n'aura pas de descendants.</i>	I1 / QP1 : oui sinon pas de descendance.
5	Emm	<i>Si l'amour fait pas partie de notre vie, on sera pas heureux parce qu'aussi on voit par exemple nos frères et nos sœurs, nos amis, voir avec leur ami ou leur petite copine et ben on sera triste de pas de pas nous voir nous aussi avec quelqu'un.</i>	I2 / QP1 : oui sinon pas de bonheur.
6	Luc	<i>Je ne suis pas d'accord avec Emm. On peut l'amour ne peut l'amour n'est pas obligé de faire partie de notre vie. Et nous pouvons être heureux même si nous n'avons pas de d'enfants ou de ou de compagnon. On peut quand même être heureux.</i>	I3 / QP1 : non car bonheur sans amoureux ou enfant.
7	Pat	<i>Alors enfin euh on n'est pas on n'est pas vraiment enfin obligé de faire partie de faire de faire d'avoir l'amour dans notre vie parce que ben on peut aussi être heureux en étant avec ses potes. Enfin y en a qui sont gais. Enfin y a plusieurs formes d'amour.</i>	I4 / QP1 : non car bonheur avec ses amis. C1 : il y a plusieurs formes d'amour - en relation implicite avec le texte 2.
8	Mer	<i>Je ne suis pas d'accord avec Lucie parce que on fait aussi plaisir à nos parents et le plus beau plaisir pour nos parents c'est qu'ils soient euh grand-père ou grand-mère. Ils ont des petits-enfants.</i>	I5 / QP1 : la descendance assure le bonheur de ma famille.
9	Gab	<i>Moi je suis pas d'accord avec Mer parce que on peut on peut on peut aimer euh enfin on n'est pas obligé de se reproduire pour pour aimer et pour être aimé. Et pour faire plaisir.</i>	I6 / QP1 : on peut aimer sans se reproduire.
10	Ma2	<i>Je suis à moitié d'accord avec tout le monde parce qu'on n'est pas forcément obligé d'aimer quelqu'un on peut aussi aimer nos parents ou des amis tout simplement.</i>	I7 / QP1 (suite de I4 / QP1) : plusieurs objets d'amour.
12	Ma2	<i>Oui mais c'est pas forcément l'amour reproduction.</i>	C2 : la notion d'amour-reproduction.
14	Gab	<i>Moi je ... Il peut y avoir plusieurs thèmes dans l'amour. Il peut y avoir l'amitié parce que c'est un petit peu un sentiment d'amour. On aime.</i>	C3 : le rapprochement amour / amitié.
18	Joa	<i>Ben on on on l'amour je pense je pense qu'elle n'est pas forcément obligée de faire partie de notre vie même si y en a qui disent euh que on peut aimer nos parents mais si nos parents ils sont morts et que si on pense à eux on on est triste donc c'est pas vraiment comme aimer.</i>	I8 / QP1 : l'amour de ceux qui sont morts n'est pas de l'amour.
19	Rod	<i>Ou alors on a des frères et des sœurs qui peuvent faire des petits-fils ou des petites-filles à nos parents, du coup nos parents ils sont heureux et nous on peut bien aimer vivre tout seul dans son coin.</i>	I9 / QP1 : d'autres que moi assureront la descendance.

Place / 122	élève ou E3	Contenu de l'intervention	Codage de l'intervention
20	Emm	<i>On peut être amoureux de quelqu'un ou on ne peut pas, c'est c'est à soi de décider parce qu'on peut être amoureux si on le souhaite et on peut pas si on n'a pas envie. Par exemple si on a eu un traumatisme ou quelque chose.</i>	I10 / QP1 : l'existence de l'amour dépend de notre envie d'être amoureux.
21	Ma2	<i>Je ne suis pas d'accord avec Emm parce que on ne choisit pas de qui on tombe amoureux. Automatiquement et aussi euh parce que par exemple je reviens à ce que Mer avait dit comme quoi il fallait aussi par exemple aimer / faire l'amour pour euh pour euh pour être gentil pour que nos parents soient grands-parents. Mais on ne doit pas se forcer.</i>	I11 / QP1 : on ne choisit pas l'amour, on « tombe amoureux ». I12 / QP1 : on ne doit pas se forcer à aimer / faire l'amour.
22	Luc	<i>Moi je ne suis pas d'accord avec Ma2. Euh c'est nous qui choisissons sur qui on tombe amoureux et euh donc du coup c'est euh / je suis pas d'accord avec elle.</i>	I13 / QP1 : on choisit l'être aimé.
23	Mer	<i>Je ne suis pas d'accord avec Rod. Euh parce que euh parce que si on vit dans notre coin on se sentira seul et euh quand on a une petite amie ou une femme et ben on se sentira moins seul parce que on sera avec une personne.</i>	I14 / QP1 : l'amour permet d'éviter la solitude.
24	Gab	<i>Pour moi on n'est pas obligé d'aimer enfin on peut aimer dans notre vie on peut aimer n'importe qui et on n'est on n'est pas obligé d'aimer. Mais de...</i>	C4 : la distinction pouvoir / devoir aimer.
25	Joa	<i>Moi je suis pas d'accord avec Mer. Puisqu'il a dit qu'on pouvait être seul et enfin c'était mieux d'avoir un compagnon que être seul. Mais moi je suis pas d'accord parce que il y a très bien des gens qui aiment bien être seuls.</i>	I15 / QP1 : on peut aimer être seul.
27	Joa	<i>Ah oui ! C'était l'histoire des moitiés.</i>	Retour au texte 3.
29	Joa	<i>Ben il a dit que l'amour c'était forcément euh partir à la recherche de quelqu'un.</i>	Reformulation du texte.
31	Joa	<i>/ de sa moitié.</i>	Suite du retour au texte.
35	E3	<i>Qui parle de la différence entre la beauté du corps et la beauté de l'âme. Cela veut dire qu'on peut ... Chut !</i>	C5 : la distinction âme / corps.
36	Emm	<i>On peut très bien aimer quelqu'un qui est moche et qui a qui est bon à l'intérieur ou on peut aimer quelqu'un qui est beau à l'extérieur et pas bon à l'intérieur.</i>	Déduction / C5, en relation avec le texte 2.
37	E3	<i>Alors, alors c'est c'est pas tout à fait ce que dit Pausanias. Pausanias il parle d'un amour plus noble, l'amour supérieur qui serait celui de /</i>	C6 : rappel de la distinction amour noble / amour terrestre.
38	é	<i>/ De l'intérieur.</i>	Reformulation du concept d'amour noble.
41	Emm	<i>Pat, tu peux aimer quelqu'un, tu peux être amoureux de lui mais pas forcément aller avec lui. Tu peux être amoureux de lui mais tu as / il y a quelque chose à l'intérieur que tu n'as pas envie d'aller avec lui. Tu peux être amoureux de quelqu'un et aller avec lui mais aussi il y a quelque chose que tu n'aimes pas.</i>	C7 : la distinction aimer / aller avec quelqu'un.
42	Pat	<i>Sauf qu'en fait si t'es amoureux de quelqu'un / si t'es pas amoureux de quelqu'un / enfin si la personne elle est amoureux de toi normal t'as le droit que quelqu'un soit amoureux de toi mais en fait enfin c'est juste pour lui faire plaisir que tu restes avec lui mais sinon tu l'aimes pas enfin t'es pas amoureux de lui quoi.</i>	I16 / QP1 : être aimé ne te donne pas l'obligation d'aimer.
43	Mer	<i>Je suis pas d'accord avec Pat parce que tout le monde a des défauts et donc forcément faut s'habituer aux défauts des autres.</i>	I17 / QP1 : en amour, il faut savoir accepter les défauts de l'autre.
46	Joa	<i>Ben moi je suis un peu d'accord avec Mer quand il a dit que tout le monde avait des défauts. Mais si les défauts ils sont trop gênants et qu'on peut pas s'y habituer on va pas forcément euh tomber amoureux.</i>	I18 / QP1 : les défauts gênants freinent l'amour.

Place / 122	élève ou E3	Contenu de l'intervention	Codage de l'intervention
47	Mer	<i>Mmh je suis pas d'accord avec Luc. Elle avait dit que on choisit notre amour. Mais non c'est pas nous qui choisissons c'est notre âme parce que ça vient automatiquement euh. Ça vient automatiquement.</i>	Réfutation de I13 / QP1 avec reprise de I11 / QP1, et avec reprise d'un terme du texte 2 : « âme ».
53	Emm	<i>Qui faisons ce qu'on veut de notre vie parce que on peut être seul et être heureux et être amoureux de nous de notre personnalité et d'être amoureux de quelqu'un et d'être pareil.</i>	I19 / QP1 : l'amour de soi peut suffire.
54	E3	<i>(...) Qu'est-ce que l'amour peut nous faire faire et qui ferait que ça deviendrait incontournable ? (...).</i>	QP2.
57	Rap	<i>Sinon c'est pas une vie très normale parce que...</i>	I20 / QP1 : ne pas aimer n'est pas « normal ».
61	Gab	<i>Il y a une expression qui dit : « L'amour donne des ailes ». Ça veut dire qu'on est qu'on est possible de tout faire pour aimer pour être aimé.</i>	I1 / QP2 : l'amour nous rend capable de tout. Idée du texte 1.
66	Pat	<i>Ben si on est amoureux de quelqu'un et la personne elle se fait agresser ou quelque chose comme ça enfin on peut l'aider.</i>	I2 / QP2 : on peut aider l'être aimé. Idée du texte 1.
68	Pat	<i>On peut la protéger.</i>	Reformulation de I2 / QP2, avec les termes du texte 1.
75	Emm	<i>Euh moi moi je pense qu'on peut être amoureux et être avec personne. On peut rester avec ses amis et être amoureux de être amoureux comme ça et d'être avec personne. On peut être amoureux de de...</i>	I21 / QP1 : l'amour peut être fantasmé.
77	Emm	<i>On peut être amoureux de quelqu'un par exemple qu'on aime mais qui est pas dans la vraie vie. On peut être amoureux de quelqu'un qui n'existe pas. Et on peut être / on peut faire tout ce qu'on veut en étant amoureux.</i>	I4 / QP2 : on peut faire tout ce qu'on veut quand on est amoureux.
82	Mer	<i>Pour moi l'amour il faut le contrôler parce qu'il peut nous faire des choses folles, comme tuer des personnes.</i>	I5 / QP2 : l'amour est dangereux.
89	Joa	<i>Alors euh moi pour la première idée de enfin pour l'idée de Mer, je suis d'accord avec lui mais avant il avait dit une idée où il disait que ce n'était pas nous qui était amoureux mais c'est notre âme. Et moi je suis pas d'accord avec cette idée puisque notre âme c'est un peu nous. Donc euh donc ça revient au même que c'est nous qui aimons.</i>	Réfutation de I11 / QP1. C8 : la notion d'âme comme étant constitutive du sujet.
100	Rap	<i>Euh oui euh parce que même si euh si t'es / tu tu crois que t'as pas d'amour un moment tu vas sourire, tu vas rigoler et donc t'auras un peu d'amour. Donc elle est obligée d'être dans notre vie.</i>	I22 / QP1 : l'amour peut être inattendu.
102	Rap	<i>Oui il est obligé d'être dans notre vie sinon euh ça veut dire que tu rigoles jamais, et c'est pas très marrant.</i>	I23 / QP1 : l'amour rend la vie drôle.
108	Cor	<i>Ben moi je pense que enfin on est libre d'aimer qui on veut et l'amour ben il peut être dans la vie de quelqu'un et il ne peut pas être tout le temps dans la vie de tout le monde.</i>	Reprise de I13 / QP1. I24 / QP1 : l'amour n'est pas partagé par tous et toutes.
122	Anm	<i>L'amour est-il obligé d'être dans notre vie ? Oui sinon on ne pourrait pas se reproduire pour avoir une descendance. On n'est pas obligé d'aimer des personnes, mais on peut aussi aimer des amis. On peut avoir plusieurs sentiments d'amour comme l'amitié. On peut être heureux sans rencontrer l'amour. Si nos parents sont morts, on serait triste mais ce sera pas aimer. Enfin j'ai pas trop... On ne choisit pas la personne qu'on choisit pour aimer. L'amour c'est partir chercher sa moitié. L'amour noble euh. Tu peux être amoureux de quelqu'un sans l'aimer. Tout le monde a des défauts. On n'est pas obligé d'aimer une personne. Mais on peut aimer pour</i>	Synthèse de la secrétaire. Reformulation plus précise parfois que les interventions orales ! Ne s'est pas contentée de « recopier » ce qu'elle a entendu. A fait des liens parfois !

Place / 122	élève ou E3	Contenu de l'intervention	Codage de l'intervention
		<i>ne pas être seul. C'est notre opinion, c'est nous qui choisissons notre amour. L'amour est obligé d'être dans notre vie, il est obligatoire sinon on est triste. L'amour donne des ailes, nous donne des moyens pour nous protéger. Soit on décide d'aimer personne. Si on est moine on ne peut pas aimer quelqu'un. On peut aimer quelqu'un d'imaginaire et puis le rencontrer un jour. L'amour peut nous faire des choses bonnes. C'est pas nous qui sommes amoureux c'est notre âme. Mais notre âme c'est un peu nous. Si on n'est pas une personne importante on ne provoque pas de guerre, on pourrait juste tuer une ou deux personnes. Même si tu n'as pas d'amour tu peux sourire et rigoler. On est libre d'aimer quelqu'un. On n'est pas obligé d'aimer quelqu'un. On peut être aussi heureux.</i>	

La question philosophique formulée et choisie par les élèves « *L'amour est-il obligé de faire partie de notre vie ?* » admet ainsi 23 idées, ce qui est un record pour l'année et l'expérimentation. La production d'idées par les élèves n'a jamais été aussi forte. La question philosophique n°2 : « *Qu'est-ce que l'amour peut nous faire faire et qui ferait que ça deviendrait incontournable ?* » posée par l'enseignante, souhaitant habilement mettre en lien et la question philosophique n°1 et le discours de Phèdre, admet quant à elle 5 autres idées. Cela fait donc en tout **28 idées produites par la classe lors de cette DVP** de 30 minutes. Mais il faut aller observer plus finement ce qui se joue, outre cette quantification, pour mesurer cette richesse :

- Les élèves ne cessent de **se reprendre les uns-unes les autres pour s'appuyer sur une idée émise par un autre** ou pour apporter une réfutation. Les élèves n'ont jamais été autant en lien. L'écoute est très grande, l'intérêt aussi.
- Par intervention, on ne compte plus une seule opération (et donc une seule couleur de codage), mais **certaines sont souvent doubles ou triples** (deux ou trois couleurs). Par exemple, Pat, lors de l'intervention n°7, parle à la suite de l'idée n°3 (le bonheur est possible sans amour) pour créer l'idée n°4 (le bonheur est possible avec ses amis), puis met en avant plus précisément un élément conceptuel – C1 - (il y a plusieurs formes d'amour) qui fait écho au texte n°2 (discours de Pausanias qui affirme qu'il y a deux types d'amour). Ou Cor, lors de l'intervention n°107 reprend l'idée n°13 (on choisit l'être aimé) et crée l'idée n°23 (l'amour n'est pas partagé par tous et toutes).
- **Plusieurs moments de conceptualisation autonomes (7)** ont lieu sans que l'enseignante ne les amène : l'intervention de Ma2 parle d'« *amour reproduction* » (intervention n°12), Gab comprend que le mot « amour » désigne plusieurs choses et y adjoint l'amitié (intervention n°14). Gab distingue aussi « *pouvoir aimer* » et « *devoir aimer* » (intervention n°24), Emm distingue, elle, « *aimer* » et « *aller avec quelqu'un* » (interventions 41 et 75), Joa rapproche « *l'âme* » du « *moi* » (intervention n°89). Les

interventions impromptues en fin de DVP (interventions n°120 et 121, cf. Annexe 20) montrent que le travail de conceptualisation n'est pas fini dans la tête des élèves.

- Par deux fois, les élèves ont quitté, sans que l'enseignante n'intervienne dans un premier temps, la réflexion directe portée par la question philosophique n°1 pour s'occuper d'une **autre problématique** propre au concept d'amour. Emm semble répondre davantage à la problématique des illusions de l'amour : « *On peut très bien aimer quelqu'un qui est moche et qui a qui est bon à l'intérieur ou on peut aimer quelqu'un qui est beau à l'extérieur et pas bon à l'intérieur.* » (intervention n°36). Pat, Emm, Mer et Joa répondent davantage à la question de la réciprocité de l'amour (interventions n°40 à 46, cf. Annexe 20). Ces moments sont la preuve que les élèves ont bien senti que pour répondre à une question il faut en réalité souvent répondre à une autre.
- Enfin chose rare également, un élève a **commenté** lui-même la pertinence des interventions des élèves au regard de la question philosophique posée, pour davantage de rigueur : « *Alors mmh enfin vous avez parlé mais enfin en fait on a demandé euh qu'est-ce qu'on pourrait faire pour l'amour.* » (intervention n°62 de Pat). Pat **recadre** le contenu de la DVP et relance la question posée antérieurement par l'enseignante (lors de l'intervention n°54) car certains élèves s'étaient en effet relancés dans la formulation de l'idée que l'amour rend heureux.

Question 5b : Trouve-t-on des reprises des idées des textes philosophiques lus dans les propos des élèves de la classe témoin ?

Contrairement à la classe expérimentale, les reprises d'idées contenues dans les textes sont beaucoup moins riches car nous n'en avons identifié qu'une seule, à l'occasion de l'intervention d'Aur : « *Mais après l'amour ça peut ça peut un peu faire quelque chose à sa vie parce qu'après quand on veut quand on veut impressionner la personne dont on est amoureux, on essaie de faire les choses en vue de l'impressionner.* » (intervention n°58). La référence au discours de Phèdre est implicite car reprise au compte de l'élève. Mais le reste de la classe semble rester hermétique aux textes du point de vue de l'argumentation.

15-4-3 Analyse des productions d'écrit individuelles

Question 6a : Peut-on relever des références explicites aux philosophes et à leurs textes dans les écrits des élèves de la classe expérimentale ?

Nous trouvons en cette fin d'année **deux références explicites** aux textes lus, l'une nommant Aristophane : « *Non puisqu'on est pas obligé d'aimer quelqu'un et on peut quand même être*

heureux. Mais Aristophane pense qu'aimer c'est partir à la recherche de son autre moitié parce que les dieux ont découpé les hommes, les femmes et les androgynes. » (Joa) ; l'autre citant une expression significative de son discours : « Aimer ce n'est pas souvent nous pouvons aimer mais en amitié, des proches... Car le vrai amour est rare. Nous pouvons trouver le vrai amour en nous laissant guidés par notre cœur. « A la recherche de notre moitié... » que peut-être nous ne trouverons jamais. » (Gab). Ce qui est remarquable, c'est le fait que ces insertions ne sont pas là pour « réciter » ce qui a été lu – ce qui n'a jamais été demandé aux élèves : elles sont utilisées dans le cadre d'un développement argumentatif personnel. Joa pense que l'amour peut ne pas faire partie de la vie sans que cela soit problématique, mais il sait qu'Aristophane défend une autre position. Quant à Gab, elle définit l'essence de l'amour par son caractère rare, en comparaison avec l'amitié ; et le message d'Aristophane conforte sa définition en même temps qu'il la laisse perplexe : et si nous ne trouvons jamais notre moitié ? Nous pouvons donc dire, même s'il s'agit de deux exemples, que des textes philosophiques bien choisis, accessibles aux élèves, porteurs d'interrogations et forts dans le message qu'ils délivrent (aux élèves mais aussi en réalité à l'humanité toute entière) ont toute leur place à l'école élémentaire. Les élèves savent en faire quelque chose. **Les textes ne restent pas hermétiques, les élèves se les approprient, réfléchissent avec eux, produisent des idées en s'appuyant explicitement ou non sur eux.**

Question 6b : Peut-on relever des références explicites aux philosophes et à leurs textes dans les écrits des élèves de la classe témoin ?

Contrairement à la classe expérimentale, nous ne trouvons pas de références explicites aux textes lus dans la classe témoin. C'est une première expérience pour une partie des élèves de la classe témoin, et ces références spontanées étaient trop peu présentes en CM1 pour que l'on compte sur les élèves de la classe, issus de la classe expérimentale de CM1, pour faire référence explicitement sur cette séance de fin d'année aux textes philosophiques lus.

Question 7a : Trouve-t-on des reprises des idées des textes lus dans les écrits des élèves de la classe expérimentale ?

Quand les élèves s'appuient implicitement sur les textes, c'est pour reprendre (voire éclairer) les **distinctions conceptuelles** contenues dans ces derniers : « il y a l'amour sentimental et l'amour du corps. L'amour sentimental c'est quand tu aimes la personne et l'amour du corps c'est les rapports sexuels. » (Jut) ou utiliser une notion propre à la culture philosophique, « l'âme » : « On ne choisit pas de qui on tombe amoureux car c'est notre âme qui le choisit. » (Ma2). C'est aussi pour **tirer des conséquences** du contenu d'un texte en particulier qui semble alors intégré par l'élève (ici le

discours de Pausanias) : « *On peut (aimer) une personne moche mais qui a bon cœur.* » (Emm) ou « *Pour moi c'est l'intérieur qui compte.* » (Cor).

Les **idées nouvelles**, au nombre de 9 (en gras dans le tableau 97 ci-dessous), n'ont pas manqué non plus cette fois-ci. Celles qui apparaissent dans les productions d'écrit sont très intéressantes, prolongent la réflexion collective menée avec les textes, tout en s'en étant détachée.

Tableau 97 - Productions d'écrit présentant des idées nouvelles – séance 12/12 sur l'amour

élève	Extrait des productions d'écrit
Pat	<i>L'amour est un sentiment merveilleux pour les autres et un sentiment bizarre pour d'autres mais tout le monde doit passer par là un jour. (...)</i>
Man	<i>(...) L'amour on ne le trouve pas d'un seul coup.</i>
Ma2	<i>(...) L'amour a des défauts : il peut nous faire faire des choses folles, mais, le plus gros problème de l'amour c'est qu'il faut après avoir assez de courage pour le dire à la personne qu'on aime. (...)</i>
Mer	<i>(...) Oui car sinon tu te sens seul. Il faut contrôler l'amour sinon tu peux faire des choses folles. (...)</i>
Ga1	<i>On peut avoir de l'amour sans avoir quelqu'un amoureux.</i>
Jad	<i>(...) Mais aussi il y a des choses dures on peut être amoureux mais cette personne non.</i>
Dan	<i>(...) mais s'ils vous trompent vous avez un sentiment de vengeance.</i>
Anm	<i>(...) Oui c'est un peu obligé car sinon ce ne serait pas intéressant. On s'ennuierait sans savoir ce qui nous fait aimer. Mais cela peut être aussi l'amour amical. (...)</i>
Cor	<i>(...). On peut être amoureux de quelqu'un mais cette personne ne le sait pas. (...)</i>

Ainsi dans ces productions d'écrit on trouve de nouveaux qualificatifs à l'amour : « *merveilleux* », « *bizarre* » (Pat), on conceptualise un type d'amour spécifique : « *l'amour amical* » (Anm), on considère l'amour comme un savoir incontournable (Anm et Pat), on s'oppose implicitement au concept de coup de foudre (Man). Tout cela n'a effectivement pas été évoqué lors du débat. Et plus encore est plusieurs fois affirmée ici l'idée (la crainte) qu'on peut aimer sans être aimé (Ga1, Jad, Dan, Cor) et qu'une fois qu'on aime, il reste à déclarer son amour (Ma2).

Pour finir cette analyse, nous souhaitons reproduire dans son intégralité (cf. tableau 98 ci-dessous), pour la commenter, la production d'écrit de Jut, accompagnée de son codage dans le tableau ci-dessous.

Tableau 98 – Production d'écrit codée d'une élève – séance 12/12 sur l'amour

élève	Production d'écrit de l'élève	Codage de la production d'écrit				
Jut	<i>Pour moi non. Nous pouvons rester seuls et être avec quelqu'un ça dépend de notre vie de nos choix de nos ambitions. Aimer ce n'est pas souvent nous pouvons aimer mais en amitié, des proches... Car le vrai amour est rare. Nous pouvons trouver le vrai amour en nous laissant guidés par notre cœur. « A la recherche de notre moitié... » que peut-être nous ne trouverons jamais. Nous, nous sommes dans un pays libre nous pouvons choisir qui on aime. Alors que dans d'autres pays (on peut) nous « obliger » d'aimer et de nous marier. Et puis aussi nous pouvons aimer quelqu'un que nous avons vu à qui nous avons parlé mais nous la verrons pas souvent donc là, nous</i>	<table border="1"> <tr> <td style="background-color: #FF00FF;"></td> <td>Passage faisant émerger des idées nouvelles / DVP</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #D3D3D3;"></td> <td>Référence explicite à un texte philosophique</td> </tr> </table>		Passage faisant émerger des idées nouvelles / DVP		Référence explicite à un texte philosophique
	Passage faisant émerger des idées nouvelles / DVP					
	Référence explicite à un texte philosophique					

<p><i>aimons de loin. Nous pouvons aimer n'importe qui n'importe quand. Et surtout être aimé. Nous devons nous faire confiance. Et l'amour donne des ailes ça veut dire qu'on peut tout faire pour l'amour. L'amour est un plaisir fort. Qui peut être touchant.</i></p>	<p>Idée(s) en relation implicite avec un texte philosophique</p>
--	--

Jut, élève faisant partie de la classe expérimentale également en CM1, a participé régulièrement aux DVP sans avoir été une grande paroleuse (elle a passé son année de CM1 en retrait, même, lors des échanges collectifs²⁰²). Elle est considérée comme de niveau 2/3 par ses enseignantes en CM1 puis en CM2. Or ce qu'elle nous propose dans cette dernière production est très riche, à savoir (dans l'ordre) :

- elle prend position tout de suite, ce qui montre l'implication de sa réflexion sur la question philosophique,
- elle apporte un élément définitionnel au concept d'amour pour le différencier de l'amitié ou de l'amour familial : la rareté,
- elle cite le discours d'Aristophane,
- tout en en tirant une conséquence plausible,
- elle prend appui sur d'autres expériences dans le monde pour montrer le lien nécessaire entre l'amour et la liberté,
- elle évoque l'amour à distance,
- le caractère soudain de l'amour,
- elle rappelle qu'aimer c'est aussi envisager d'être aimé, et que cet espoir d'être aimé est soutenu par la confiance en soi,
- elle reprend l'idée de Ga2 lors de la DVP qui, elle-même, prenait appui sur le discours de Phèdre : l'amour est un moteur incroyable (pour Phèdre pour les bonnes actions précisément),
- enfin elle rapproche l'amour à la fois de la notion de plaisir, évoquée par le discours de Pausanias, et de celle de l'émotion.

Question 7b : Trouve-t-on des reprises des idées des textes lus dans les écrits des élèves de la classe témoin ?

Si les productions d'écrit des élèves de cette classe ne reprennent pas explicitement les idées des philosophes, elles reprennent en revanche à leur compte (6 sur 27 productions au total) certaines idées des textes philosophiques lus, et cela dans une mesure quasi identique à la classe

²⁰² Elle a pris la parole lors de 4 débats sur 15, ce qui est peu, lors de son CM1.

expérimentale (5 sur 25 dans la classe expérimentale). Nous les retrouvons dans le tableau 99 ci-dessous (mises en gras par nous afin de mettre en valeur les idées rappelant celles des textes).

Tableau 99 - Productions d'écrit de la classe témoin se référant implicitement aux textes philosophiques - séance 12/12 sur l'amour

élève	Productions d'écrit des élèves
Ju1	<i>(Nous ne sommes pas obligés de tomber amoureux, mais si on veut être avec quelqu'un, il faut rechercher. On peut aussi être seul mais on éprouve de la tristesse. L'amour peut nous rendre plus fort, plus courageux et même risquer sa vie pour une belle. (...) Quelques fois il faut essayer avec deux, trois, quatre personnes pour trouver notre binôme. (...).</i>
Eli	<i>(...) Quand on est seule on est souvent moins courageux, moins fort, moins heureux etc. (...)</i>
Ali	<i>Non mais c'est beaucoup moins joyeux. Il y a différents types d'amour il y a l'amour intérieur et l'amour extérieur mais il y a aussi l'amour qui provient de nos parents. (...).</i>
Chl	<i>Je pense qu'on ne peut pas dire oui ou non parce que l'amour ne se décide pas. (...).</i>
Aur	<i>(...) Mais l'amour peut nous apporter de la joie ou de la tristesse, peut nous faire faire des choses qui nous font prendre des risques pour impressionner sa bien-aimée. On peut trouver l'amour ou l'amour peut venir à nous. L'amour peut être la plupart du temps le moteur de notre vie.</i>
Leo	<i>Non, on n'est pas obligé de tomber amoureux mais il a des avantages ça peut nous rendre heureux ça peut nous rendre plus courageux.</i>

Dans cette classe, c'est le discours de Phèdre qui semble le plus avoir marqué les élèves²⁰³ puisque quatre productions reprennent son idée que l'amour transcende (Ju1, Eli, Aur et Leo). La dichotomie « amour terrestre » / « amour céleste » de Pausanias – même si elle est reprise avec d'autres dénominations – se retrouve dans une seule production (Ali), c'est moins que dans la classe expérimentale pour laquelle on retrouvait davantage cette conceptualisation (quatre fois). On trouve une influence du texte d'Aristophane dans deux productions. Pour Chl, l'amour est surtout expliqué comme une fatalité, il est une conséquence de l'action d'un Dieu. C'est pourquoi on peut dire avec lui que l'amour nous tombe dessus, on « tombe amoureux ». Les élèves l'avaient bien perçu déjà lors de la DVP. Une autre (Ju1) utilise à bon escient le mot de « binôme » en référence aux formes sphériques originelles du mythe d'Aristophane, pour nous dire que l'amour est un cheminement semé d'embûches, dans le sens où rechercher sa moitié conduit parfois à se tromper en choisissant des êtres qui ne nous correspondent pas. On sent donc également, dans la classe témoin, à la lecture de ces productions, une imprégnation des textes philosophiques. Les trois textes ont nourri la réflexion personnelle de certains-e-s élèves.

Nous pouvons donc dire que d'une classe à l'autre, l'attention est portée davantage sur un texte plutôt qu'un autre, ce qui montre bien la place laissée à l'authenticité des interventions des élèves par rapport à un dispositif figé qui ne permettrait pas d'autres « réactions ».

²⁰³ Dans la classe expérimentale, c'était davantage le discours de Pausanias.

15-4-4 Analyse comparative des synoptiques de séances et des productions d'écrit entre les classes témoin et expérimentale

Question 8 : Quelle classe produit le plus d'idées lors du moment de DVP ?

Nous avons construit les synoptiques des deux DVP des deux classes pour cette dernière séance sur le thème de l'amour dans le tableau 100 ci-dessous.

Tableau 100 - Synoptiques de la séance de CM2 sur l'amour dans les classes expérimentale et témoin

Classe expérimentale avec l'enseignante E3 Durée de la DVP : 21 minutes		Classe témoin avec l'enseignante E2 Durée de la DVP : 28 minutes	
QP1	L'amour est-il obligé de faire partie de notre vie ?	QP1	Est-on obligé de tomber amoureux ?
I1	Oui sinon il n'y aura pas de descendance.	I1	Non car on peut vivre sans amour.
I2	Oui sinon la vie ne sera pas heureuse.	I2	Il est difficile de vivre sans amour.
I3	Non car on peut être heureux sans amoureux et sans enfant.	I3	On est moins joyeux sans amour.
I4	Non car on peut être heureux avec ses amis.	I4	Non car on peut avoir des amis à la place.
C1	Il y a plusieurs formes d'amour.	I5	L'amour permet d'avoir toujours quelqu'un à côté de soi.
I5	La descendance assure le bonheur de notre famille.	I6	La famille peut remplacer l'amour.
I6	On peut aimer sans se reproduire.	C1	Le rapprochement amour / amour de la famille.
I7	Il y a plusieurs sujets d'amour.	C2	<i>La distinction amour / amoureux.</i>
C2	La notion d'amour-reproduction.	C3	Il y a plusieurs sujets d'amour.
C3	Les notions d'amour et d'amitié / mot « aimer ».	I7	Cela dépend si la personne aime être seule.
I8	Non car l'amour de ceux qui sont morts n'engendre pas de l'amour mais de la tristesse.	I8	L'amour peut être remplacé par un colocataire ou des animaux.
I9	Non car les autres membres de notre famille peuvent assurer la descendance.	C4	La distinction : être amoureux / vivre avec la personne aimée.
I10	L'existence de l'amour dépend de notre envie d'aimer.	I9	Non car les célibataires existent.
I11	On ne choisit pas de qui on tombe amoureux.	I10	Oui car on peut avoir des enfants.
I12	On ne doit pas se forcer à aimer.	I11	L'amour permet la confrontation d'idées.
I13	C'est nous qui choisissons l'être aimé.	I12	L'amour permet l'entraide.
I14	L'amour permet d'éviter la solitude.	I13	L'amour permet la confiance.
C4	La distinction pouvoir / devoir aimer.	I14	Non car les misanthropes existent.
I15	Il y a des gens qui aiment être seuls.	QP2	<i>Est-ce que l'amour sert à quelque chose ?</i>
C5	<i>La distinction âme / corps.</i>	I1	Non car cela peut rendre triste s'il y a non réciprocité de l'amour.
C6	<i>La distinction « amour noble » / « amour terrestre ».</i>	I2	Non car l'amour génère des disputes.
C7	La distinction aimer quelqu'un / aller avec quelqu'un.	C5	<i>La notion d'amour désintéressé.</i>
C9	Le rapprochement âme / moi.	I3	Oui car l'amour en nous faisant faire des choses pour impressionner modifie notre vie.
I16	Etre aimé ne te donne pas l'obligation d'aimer.	C6	La distinction utile / vital pour définir l'amour.
I17	En amour il faut savoir accepter les défauts de l'autre.	C7	<i>Il existe différents types d'amour.</i>

Classe expérimentale avec l'enseignante E3 Durée de la DVP : 21 minutes		Classe témoin avec l'enseignante E2 Durée de la DVP : 28 minutes	
I18	Les défauts gênants freinent l'amour.	QP3	<i>Quand on aime, est-ce parce que cela nous apporte quelque chose ?</i>
I19	L'amour de soi peut suffire.	QP4	<i>Toute une vie sans amour, est-ce possible ?</i>
I20	Si on n'aime pas, ce n'est pas une vie normale.	I1	Il est dur de n'aimer personne.
I21	L'amour peut être fantasmé.	I2	Il est triste de ne pas être aimé par ses parents.
I22	L'amour peut être inattendu.	I3	<i>Cela dépend de la représentation que l'on a de l'amour.</i>
I23	L'amour rend la vie amusante.	I4	Vivre sans amitié est difficile également.
I24	L'amour ne touche pas tout le monde.	I5	On peut tomber amoureux sans le faire savoir.
QP2	<i>Qu'est-ce que l'amour peut nous faire faire et qui ferait que ça deviendrait incontournable ?</i>	I6	C'est possible si on n'a pas été aimé de ses parents et si on n'a pas d'amis.
I1	L'amour nous rend capable de tout.	I7	C'est possible car l'amour peut n'être pas réciproque.
I2	On peut aider l'être aimé.	I8	C'est possible quand les parents interdisent certains amours.
I3	<i>Pour plaire on peut faire de grandes choses.</i>	QP5	<i>L'amour se cherche-t-il forcément ?</i>
I4	On peut faire tout ce qu'on veut quand on est amoureux.	I1	Non, il se trouve.
I5	L'amour peut nous faire faire des choses dangereuses.	QP6	<i>Peut-on tomber amoureux plusieurs fois ?</i>
		QP7	<i>L'amour est-il éternel ?</i>
		QP8	<i>L'amour peut-il être un facteur de réussite de notre vie ?</i>
		I1	Oui car une vie réussie, cela peut être avoir des enfants.
		C8	La distinction être amoureux / faire des enfants.

A la lecture de ce tableau comparatif, nous constatons d'abord que **la production d'idées dans la classe témoin a fortement augmenté**. Lors de la précédente séance analysée (sur le thème de la violence), il y avait eu 32 idées exprimées pour 52 minutes de débat. Cette fois-ci, on trouve 26 idées pour 28 minutes de débat. Le dispositif de DVP avec textes a resserré les exigences du point de vue de l'argumentation. Dans la classe expérimentale, on trouve 28 idées pour 21 minutes de débat, ce qui est très proche de la classe témoin. Nous pouvons donc dire que la classe témoin et la classe expérimentale produisent toutes deux un grand nombre d'idées à la fin du CM2. Il n'y aurait donc pas besoin d'un temps d'adaptation pour qu'enseignant-e-s et élèves soient efficaces dans ce type de dispositif qui utilise les textes philosophiques. Cela ne signifie pas que ce dispositif ne réclame pas un temps de formation et d'expérimentation pour qu'il devienne opérant. Rappelons en effet que l'enseignante de la classe témoin l'a observé toute l'année et que l'enseignante de la classe expérimentale a expérimenté seule pendant deux ans un dispositif de DVP différent. Ce ne sont donc pas deux enseignantes typiques. Mais ce ne sont pas non plus deux enseignantes qui ont fait des études de philosophie.

Ensuite, en regard du tableau 101 récapitulatif, présenté ci-dessous, nous pouvons dire **du côté de la classe expérimentale, que celle-ci a sensiblement le même profil (rapport interventions élèves / intervention enseignante) que celui qu'elle a eu toute l'année, alors que l'enseignante a changé** (ce n'est plus l'intervenante mais l'enseignante attirée de la classe qui a mené la séance).

Tableau 101 – Données chiffrées extraites des synoptiques des classes expérimentale et témoin pour la deuxième année d'expérimentation

		Classe CM2Exp	Classe CM2T
Séance 1 sur l'amitié (septembre 2017)	Nombre de questions philosophiques	8	10
	Nombre d'idées produites	26	24 (dont 2 par E2)
	Durée de la DVP	29 minutes	24 minutes
	Pourcentage d'actes de pensée pris en charge par E2 ou I ²⁰⁴	16%	30%
	Pourcentage d'actes de pensée pris en charge par les élèves	84%	70%
Séance 7 sur la violence (janvier 2018)	Nombre de questions philosophiques	5	5
	Nombre d'idées produites	19	34 (dont 2 par E2)
	Durée de la DVP	20 minutes	52 minutes
	Pourcentage d'actes de pensée pris en charge par E2 ou I	16%	20%
	Pourcentage d'actes de pensée pris en charge par les élèves	84%	80%
Séance 12 sur l'amour (juin 2018)	Nombre de questions philosophiques	2	8
	Nombre d'idées produites	29 (dont 1 par E3)	27 (dont 1 par E2)
	Durée de la DVP	21 minutes	28 minutes
	Pourcentage d'actes de pensée pris en charge par E2 ou E3	10%	26%
	Pourcentage d'actes de pensée pris en charge par les élèves	90%	74%

Dix pour cent d'opérations intellectuelles ont été prises en charge par l'enseignante sur le nombre total d'opérations recensées dans le synoptique. Ce pourcentage s'élevait à 16% en début et milieu d'année de CM2²⁰⁵. Le degré de positionnement de l'enseignante a donc été très faible et on peut noter un **progrès de cette prise en charge de la part des élèves** (baisse de 6%), qui s'observe à la

²⁰⁴ Ce pourcentage est calculé par rapport au nombre total d'actions repérées lors de la DVP.

²⁰⁵ Cf. chapitre 15-2-4, question 8 et 15-3-4, question 8.

lecture de la retranscription intégrale²⁰⁶ : les élèves prennent en charge la réflexion, ses éléments de conceptualisation, collent à la question philosophique posée en début de DVP, s'appuient sur les idées des un-e-s et des autres abondamment pour affirmer d'autres idées, mettent en lien plusieurs d'entre elles. Elles/ils sont arrivés à un niveau d'intervention beaucoup plus complexe en cette fin de CM2 qu'au début de l'expérimentation. L'autonomie est importante, mais elle ne se déclare vraiment que maintenant.

Le pourcentage de prise en charge des opérations intellectuelles par l'enseignante de la classe témoin est resté à un taux faible (26%), non certes pas comparativement à l'enseignante de la classe expérimentale (10%), mais par rapport à celui que l'on observait durant ces deux années. Cela signifie ici soit que l'enseignante au cours de ces deux ans a très progressivement (et non du tout rapidement) laissé davantage la main aux élèves, par confiance acquise au fil de l'expérience envers ce que peut produire seuls des élèves. Cela peut signifier aussi que ce dispositif avec textes philosophiques donne une ligne directrice d'examen philosophique qui engage fortement les élèves au point que l'enseignante n'a plus à dégager à leur place des éléments de conceptualisation ou même à formuler des idées à leur place. Même si l'enseignante de la classe témoin a posé plus de questions que l'enseignante de la classe expérimentale, et que certaines n'ont pas reçu de réponses, on peut à leur lecture se rendre compte qu'elles ont toutes un caractère philosophique. On ne trouve plus de questions générales ou de questions personnelles. L'enseignante va dans le vif du sujet philosophique sans faire de détour. Sur ce point le changement est remarquable. **L'enseignante a complètement modifié son type de questionnement sans que rien n'ait changé, excepté le dispositif.**

Enfin, du côté des **idées émises par les élèves de la classe témoin**, on ne trouve plus de liste de réponses pratiques au cours de la DVP, mais bien des essais de réponses et une tentative de raisonnement collectif. Ces élèves-là aussi, y compris celles et ceux qui ne faisaient pas partie de la classe expérimentale en CM1, avancent des idées qui sont reprises par d'autres.

Question 9 : Quelle classe produit le plus d'idées lors du moment de production d'écrit individuelle ?

Trouve-t-on des idées nouvelles dans ces productions d'écrit de la classe témoin, puisque nous pouvons rappeler que celles précédentes n'en présentaient jamais ? Nous les recensons dans le tableau 102 ci-dessous (avec mises en gras des idées nouvelles).

²⁰⁶ Cf. Annexe 20.

Tableau 102 - Productions d'écrit présentant des idées nouvelles dans la classe témoin – séance 12/12 sur l'amour

élève	Extrait des productions d'écrit des élèves
Jul	<i>Non car il y a des gens qui s'en fichent de tomber amoureux ils préfèrent vivre tout seuls ou il y a des gens qui veulent avoir des enfants sans être amoureux. (...).</i>
Ine	<i>(...) Quand on est amoureux, l'amour peut nous pousser à faire des choses que l'on n'a jamais faites et qui sont dangereuses. Aussi, dans la vie, il y a des gens qui ne veulent peut-être pas rencontrer l'amour. Mais des fois l'amour arrive et ça peut finalement changer notre ancien avis. L'amour est une grande aventure.</i>
Rom	<i>Oui et non car on ne trouve pas toujours l'amour mais on se sent seul.</i>
Lo1	<i>L'amour est une sorte de passion qu'on a envers une personne pour ses actes, sa beauté, sa façon de penser. (...).</i>
Han	<i>(...). Vaut mieux tomber amoureux que de vivre tout(e) seule. Et si on vit célibataire on n'aurait pas assez d'argent pour se payer un loyer à moins qu'on soit riche mais les riches passeront rien aux pauvres. Comme ça on aurait pu avoir des animaux (chien, chat, coq, poule, canard etc.).</i>
Ju3	<i>Ça dépend il y a des personnes qui préfèrent vivre seules d'autres ils X vivre avec de la compagnie. Il y a d'autres X qui n'arrivent pas à trouver l'amoureux.</i>
Ali	<i>(...). L'amour est un but de la vie quand on est adulte.</i>
Alx	<i>(...) Mais on est moins joyeux que si on tombe amoureux car on peut avoir des enfants, avoir plus d'argent donc emmener nos enfants dans des parcs d'attraction ou leur acheter des choses à manger meilleures, mais si on divorce on peut être triste.</i>

On trouve huit productions d'écrit comportant des idées nouvelles par rapport à celles émises lors du débat²⁰⁷. Même si la consigne d'écriture avait été de répondre personnellement à la question débattue (« *Est-on obligé de tomber amoureux ?* »), certains élèves ont souhaité d'abord tenter de le définir (Lo1) ou alors ont essayé de conceptualiser la notion à la suite d'un bref raisonnement (Ine et Ali). Ces trois productions d'écrit sont tout à fait intéressantes dans la mesure où contrairement aux définitions que l'on pouvait lire dans les autres productions de l'année chez l'ensemble des élèves, elles n'ont pas la forme d'une définition de dictionnaire. On lit aussi des idées différentes à celles émises lors du débat :

- on peut vouloir des enfants sans avoir de partenaire amoureux (Ju1) – on distingue donc le sentiment amoureux du projet d'avoir un enfant. Pendant le débat, la distinction avait été faite mais pour dire que l'on pouvait être amoureux sans avoir d'enfant. Cette production d'écrit est donc un prolongement direct de la réflexion engagée dans le débat collectif.
- l'amour n'est pas toujours accessible (Rom et Ju3). Lors de la DVP, la question de la non-réciprocité de l'amour avait été évoquée, mais l'idée que l'on n'identifie même pas l'être à aimer n'avait pas été évoquée.
- l'amour permet d'avoir un partenaire pour des projets financiers plus ambitieux (Han et Alx). On a donc tout intérêt à être amoureux, si on comprend bien ces deux productions. L'amour aurait un côté pratique. Ce rôle de l'amour, ce rapprochement entre amour et argent, n'avait pas fait l'objet des interventions orales. Il est la traduction du concept d'amour arrangé.

²⁰⁷ On en avait identifié neuf dans la classe témoin, cf. question 7.

Huit productions d'écrit sur 27 au total dans la classe témoin émettent des idées nouvelles, il y en avait 9 sur 25 dans la classe expérimentale. L'écart est donc assez minime. La production d'idées nouvelles étant à la hauteur de l'autre classe, on peut dire que **le dispositif avec textes philosophiques favorise la production d'idées au niveau de l'écrit personnel**. Cela signifie que les textes philosophiques permettent le prolongement continué de la réflexion entre le moment oral et le moment écrit du dispositif.

14-4-5 Vers une appropriation du dispositif expérimental par les enseignant-e-s

Question 10 : L'analyse de pratique permet-elle de mettre en avant des gestes professionnels ? Si oui, lesquels ?

C'est l'examen des interventions des enseignantes et des élèves des deux classes, lors du moment de lecture-problématisation plus particulièrement, qui nous a permis d'établir quelques gestes professionnels différents de ceux identifiés lors de l'analyse des autres séances :

- il est apparu que la mise en lien des textes entre eux organisé par l'enseignant-e lors du moment de lecture-problématisation permet un questionnement philosophique plus riche (cf. question 1a) ;
- il a aussi semblé nécessaire de donner explicitement aux élèves le statut particulier des textes philosophiques pour la pratique philosophique : un moyen de réfléchir ensemble et non un support pour savoir, comme le sont en classe les textes informatifs (question 1b).
- le travail de reformulation des textes opéré par les élèves est guidé par les gestes suivants (après observation de l'enseignante de la classe expérimentale E3) : la contextualisation du texte (interventions n°18 et 27 qui donnent le cadre d'énonciation des discours des trois penseurs), un moment de synthèse (intervention n°57), mais aussi un questionnement relancé auprès de la classe quand une interprétation erronée du texte survient (interventions n°39 et 53).
- pour rendre efficace ce travail de reformulation (après observation de l'enseignante de la classe expérimentale E2), il semble falloir éviter en revanche de trop nombreuses questions portant sur les détails du texte, car elles éloignent de la réflexion philosophique à mener.
- dans le cadre de la préparation de l'enseignante, et en vue de permettre de façon assurée aux élèves, lors du moment de lecture, de s'engager dans la problématisation, l'enseignant-e doit se demander à quelle(s) question(s) philosophique(s) répond chaque texte. Par exemple, pour le discours de Phèdre : « l'amour est-il le principal moteur de

l'action ? l'amour nous fait-il nous surpasser ? l'amour ne peut-il pas nous mettre en danger ? » ; pour le discours de Pausanias : « l'amour est-il avant tout intellectuel ? choisissons-nous rationnellement l'être aimé ? y a-t-il de l'indicible ou de l'incompréhensible dans l'amour ? le corps a-t-il sa part dans l'amour ? » et pour le discours d'Aristophane : « l'amour n'est-il pas avant tout la sensation du manque de l'être aimé ? l'amour conduit-il vraiment au bonheur ? ». Lors du moment de lecture-problématisation, il faut que l'enseignant-e puisse faire rattacher toujours les textes philosophiques à l'objectif de mettre en avant son problème interne.

- au moment de la formulation des questions par les élèves, l'enseignante doit rapprocher les questions philosophiques qui s'y prêtent, pour n'en adopter qu'une – celles qui pourraient donc être rangées sous une même problématique, tout en sachant distinguer celles qui permettent *a contrario* deux interrogations différentes. On voit que cette entreprise (sur le vif) est délicate dans la mesure où pour les enseignantes des deux classes, les rapprochements ou les distinctions opérés entre les questions lors de cette séance sont discutables.

A partir de l'analyse des idées des élèves énoncées à la fois lors de la DVP et dans les productions d'écrit, on ne peut qu'être frappé par la qualité de leur réflexion. Ces dernier-ère-s soulèvent bien les problèmes philosophiques propres à l'amour, elles/ils sont bien concerné-e-s et ont les moyens de développer une pensée à partir de la culture philosophique. On peut se demander si on aurait été aussi loin dans la réflexion philosophique sur l'amour sans Phèdre, Pausanias et Aristophane. Certes l'amour est un thème qui touche les élèves et il faut leur offrir l'occasion de philosopher à son sujet. Mais les interventions orales des élèves autant que les productions d'écrit nous montrent aussi le travail philosophique mené grâce aux textes pendant ces deux années. Les textes ont permis l'adoption par les élèves de la classe expérimentale d'une méthodologie, d'une rigueur dans les termes, d'un objectif de formuler des vérités générales sur l'être humain. Et dans la classe témoin, on constate qu'ils ont permis à l'enseignante de se rapprocher des exigences propres à l'apprentissage du philosophe.

En conclusion de cette deuxième année d'expérimentation, nous pouvons réaffirmer notre postulat et vérifier à nouveau nos deux hypothèses de recherche. L'analyse de ces trois autres séances a permis de mettre en évidence des éléments déjà observés lors de la première année d'expérimentation, mais elle nous a aussi conduite à remarquer de nouveaux points. Si les textes philosophiques ont été dans l'ensemble compris par les élèves, reformulés par elles/eux, s'ils ont permis la formulation de questions philosophiques et ont imprégné les idées des élèves (postulat confirmé), nous avons aussi décelé des références explicites aux textes pendant les DVP ou dans les productions d'écrit et constaté que les éléments culturels mis en avant par l'enseignante (lors de la dernière séance de l'année) pouvaient être assimilés et repris par les élèves (comme dans les autres disciplines). Retenons que le relevé des références explicites spontanées aux philosophes a cependant été très rare. Il est vrai aussi que ces références n'ont jamais fait l'objet d'une attente explicite de la part de l'intervenante dans la classe expérimentale. Nous avons aussi remarqué que lorsque l'idée principale d'un texte allait à l'encontre d'une idée commune (exemple : en aucun cas, il ne faut adopter de geste violent envers quelqu'un), cela constituait en premier lieu un obstacle à sa compréhension. L'élève, orienté d'abord dans sa réflexion par une idée morale (véhiculée avec bon sens à l'école), peut manquer le propos d'un texte ; et cela, d'autant plus, à notre sens, dans un cadre scolaire. Ainsi la compréhension d'un texte philosophique, adapté pour les jeunes lecteurs, même s'il a été pensé comme étant accessible du point de vue du lexique, de la syntaxe, des inférences, peut tout de même contenir des problèmes de compréhension. Cela ne signifie pas pour nous qu'il faut les éviter, puisqu'au contraire ce sont eux qui vont permettre aux jeunes élèves de dépasser certains automatismes de pensée, certains préjugés, mais surtout vont leur faire pénétrer un monde plus complexe, et donc instiller la nuance dans leur pensée.

Notre hypothèse n°1 est vérifiée puisque la matrice didactique de Tozzi a toujours été présente dans la classe expérimentale, et elle l'est d'autant plus que le dispositif expérimental adopté en fin d'année par l'enseignante de la classe témoin a présenté le même résultat. L'effet « intervenante », s'il y en avait un, a pu être mis de côté pour cette séance, et nous retrouvons la même activation de la matrice, avec un profil du travail de la classe témoin ainsi différent de celui observé pendant l'année. L'énonciation de vérités générales, l'utilisation de concepts, le sens donné aux questions philosophiques posées sont autant de points qui ont distingué le travail de la classe expérimentale (comparé à celui de la classe témoin). Si les élèves de la classe expérimentale ont toujours produit de façon plus dynamique des idées lors des DVP, leurs interventions sont aussi devenues plus complexes en fin d'année, celles-ci ne se contentant plus d'appartenir à un seul élément de la matrice mais à plusieurs. La lecture de textes philosophiques active donc bien plus la matrice didactique de Tozzi pendant la DVP.

Enfin notre hypothèse n°2 se voit également vérifiée pour cette deuxième année, dans la mesure où les élèves, grâce aux textes (nous avons mis en évidence leur impact dans le travail argumentatif et conceptuel), ont acquis un positionnement face aux idées que l'on peut qualifier de distanciation. Les élèves n'hésitent pas à interroger la pertinence d'une formule, créent des expressions langagières, font appel à d'autres notions philosophiques que celle étudiée pour mieux l'éclairer, préfèrent essayer de généraliser une idée plutôt que faire une liste d'exemples. La comparaison avec la classe témoin a été flagrante sur ce dernier point, celle-ci s'étant plus orientée vers l'énonciation de recettes pratiques pour résoudre les questions philosophiques. En fin d'année, les élèves se révèlent aussi bien plus autonomes dans la conduite de leur pensée : elles/ils s'appuient les propos des un-e-s et des autres. Le lien que l'intervenante a tissé toute l'année explicitement, et de manière répétée, entre leurs propos, y compris pendant le moment de lecture-problématisation, a conduit les élèves à savoir construire ce fil dorénavant entre elles/eux. Une dernière preuve du développement de l'esprit critique chez les élèves de la classe expérimentale est pour nous l'émergence spontanée de propos métaréflexifs d'élèves sur la conduite de la DVP du point de vue du contenu (et non seulement de son fonctionnement). Les textes philosophiques ont servi de modèle pour ce positionnement : l'intervenante l'a mis explicitement en avant lors des moments de lecture-problématisation et les élèves ont pu progressivement s'en emparer lors de la DVP.

Consciente que la vérification de nos hypothèses repose sur l'examen de six séances (sur vingt-sept) échelonnées sur les deux années de l'expérimentation et sur notre analyse pouvant comporter - malgré nos précautions - des éléments subjectifs, nous avons souhaité également les éprouver au regard de l'ensemble des retranscriptions des DVP et des productions d'écrit de la classe expérimentale (chapitre suivant, cf. chapitre 16) et de l'avis des élèves (cf. chapitre 17) et de l'enseignante de la classe témoin (cf. chapitre 18).

Chapitre 16 : Analyse des interventions orales et des productions d'écrit de la classe expérimentale, ciblée sur les références faites par les élèves aux philosophes ou aux textes philosophiques

Lors de l'expérimentation, pendant les séances de classe, il nous semblait que les élèves faisaient très rarement référence explicitement aux philosophes lors des discussions à visée philosophique. Nous n'avons pas souhaité pour autant, en tant qu'intervenante, susciter ces références du côté des élèves. D'un point de vue pédagogique, cela aurait été trop lourd et la référence aux philosophes aurait alors été une attente scolaire peut-être contre-productive. Attendre à tout prix une référence aurait pu conditionner les interventions des élèves qui, au lieu de faire l'effort de penser, pourraient évidemment se réfugier dans la récitation. Du point de vue de notre recherche, cela aurait faussé nos résultats puisque nous souhaitions savoir ce que les élèves pourraient faire par elles-mêmes de ces textes. Si ces références faites par les élèves aux textes philosophiques, sans qu'on les y enjoigne, ont été rares, elles n'ont cependant pas été inexistantes. Ainsi, quand une référence explicite à un philosophe s'exprimait au cours de la DVP, nous étions toujours surprise et étions surtout curieuse de savoir pourquoi celle-ci avait été faite, puisqu'elle n'était pas réclamée. Nous souhaitions aussi savoir comment elle était faite, puisque les élèves de cycle 3 n'étaient pas censés savoir « philosopher avec des philosophes », ou encore participer à une discussion à visée philosophique qui prenne appui sur des textes appartenant à l'histoire de la philosophie.

Pour éprouver notre postulat, mais aussi pour répondre à notre questionnement de recherche, nous avons relu l'ensemble des retranscriptions des DVP et des productions d'écrit des classes expérimentales de CM1 et de CM2²⁰⁸, et extrait les passages où certain-e-s élèves citaient un philosophe ou un texte particulier. Concernant cette question de la référence spontanée des élèves aux philosophes ou aux textes philosophiques, il ne nous semblait en effet pas suffisant de ne les observer que sur les six séances précédemment analysées (six séances sur vingt-sept au total). Les passages où nous avons pu constater des références, dans les vingt-et-une autres séances, seront cités dans ce chapitre 16. Ces derniers ont été très ponctuels, mais il nous semble important de prendre le temps de les analyser pour en tirer quelques nouvelles conclusions sur l'usage du texte philosophique au cycle 3 à l'occasion de DVP. Nous traiterons d'abord les interventions orales des élèves, puis leurs productions d'écrit.

²⁰⁸ Nous disposons en effet à l'issue de nos deux années d'expérimentation de toutes les DVP de la classe expérimentale, mais aussi de toutes les productions d'écrit de chaque élève, retranscrites. Le volume de ce corpus étant très volumineux, nous avons choisi de ne pas les mettre en annexe, souhaitant privilégier les retranscriptions qui concernaient les six séances analysées dans le détail aux chapitres 14 et 15.

16-1 Analyse ciblée des interventions orales

16-1-1 Des références qui ne se reconnaissent pas comme telles par les élèves

Avant de parler des références faites par les élèves liées aux textes philosophiques lus avant DVP, nous souhaitons brièvement aborder le fait que les élèves formulent des idées appartenant à l'histoire de la philosophie, sans y avoir été confronté-e-s par l'intermédiaire d'une lecture de textes. Les élèves reprennent, dans leur argumentation lors des discussions à visée philosophique, des idées philosophiques de philosophes bien définis, sans que l'intervenante leur ait lu un seul texte de ces derniers. Il y a ainsi parfois une adéquation entre la réflexion d'un-e élève et la pensée d'un philosophe. Nous corroborons ainsi ce qu'Edwige Chirouter avait déjà constaté dans son expérimentation de thèse (Chirouter, 2008a), quand en relevant les idées des élèves lors d'une discussion à visée philosophique portant sur l'amitié, elle avait retrouvé les idées d'Aristote, par exemple.

Sans interpréter chaque propos d'élève, avec cette visée de toujours les relier aux doctrines philosophiques sans que celles-ci leur aient été présentées par le biais d'un texte, nous pouvons exemplifier ce type d'intervention par le propos de Joa, élève en CM2 en 2017/2018, lors d'une séance organisée sur la liberté en fin d'année : « *Moi je pense qu'on peut être libre même en respectant la loi²⁰⁹ parce qu'on peut faire des choses qui ne font pas de mal aux autres et on est libre, on n'est pas forcément obligé de faire des choses qui font mal aux autres, et la loi elle dit que c'est interdit de faire des choses qui font mal aux autres.* » (séance 10 / 12, mars 2018). Sans que nous ayons lu en classe un texte du philosophe Kant, Joa associe liberté et respect de la loi. Or c'est ce que n'a cessé de montrer ce philosophe ses différentes œuvres (*Fondements de la métaphysique des mœurs, Critique de la raison pratique, La religion dans les limites de la simple raison*). Joa tente en effet de répondre à la question philosophique formulée par la classe : « *A quelle condition est-on libre ?* », à la suite de la lecture de trois textes extraits de l'ouvrage *Le tonneau de Diogène*, de Françoise Kerisel²¹⁰ qui tous trois ne faisaient pas du tout cette association entre les notions de liberté et de loi.

On peut aussi lire ce propos d'Anm lors de la même séance : « *Je pense qu'on a inventé la loi parce qu'avant on était trop libre et on faisait ce qu'on voulait et on a mis des règles pour ne pas faire*

²⁰⁹ Mise en gras par nous.

²¹⁰ Ces trois textes sont les suivants : « *La souris* », page 8, « *Les oiseaux* », page 33, « *Citoyens du monde* », page 35 (Kerisel, 2005).

des choses mal. » (séance 10 / 12, mars 2018). Ainsi Anm²¹¹ exprime une idée rousseauiste. Elle adopte la même hypothèse que Rousseau : sa fiction théorique, visant à nous faire comprendre comment l'homme était passé de l'état de nature à l'état civil, par l'intermédiaire du contrat social. Anm peut émettre l'idée d'une liberté « négative » parce qu'elle conçoit comme Rousseau l'idée selon laquelle la loi vient cerner le trop plein de libertés, néfaste pour le vivre-ensemble.

Ces deux exemples se veulent emblématiques du niveau de conceptualisation et de réflexion que l'on peut faire advenir chez les élèves de cycle 3 quand elles/ils sont dans un dispositif de pratique philosophique. A noter également que ce niveau apparaît en fin d'année de CM2 puisque la séance sur la liberté était la dixième de l'année.

16-1-2 Des références implicites aux idées des philosophes

Comme nous l'avons montré dans l'analyse détaillée des six séances ayant eu lieu dans les classes expérimentales de CM1, puis l'année suivante de CM2²¹², la référence implicite à un texte philosophique lu avant DVP est le type de référence le plus fréquent du corpus que nous avons pu constituer pour notre recherche (comprenant ainsi toutes les séances retranscrites). Les élèves reprennent dans un propos personnel les idées-forces des textes lus, sans les citer explicitement. Une appropriation a eu lieu, soit que l'adhésion à l'idée ait été immédiate (l'idée d'Epicure ci-dessous), soit que sa formulation ait été particulièrement opérante du côté des élèves (la formulation d'Epicure ci-dessous). Cette intégration, cette reprise « à son compte », est le résultat pour nous de ce que peut générer la philosophie sur un être humain, enfant ou pas. Lire un texte de philosophe c'est ne plus voir les choses de la même façon : son inventivité au niveau de l'idée, mais aussi sa création au niveau du langage, ne peuvent que frapper les esprits prêts à s'engager dans un processus de réflexion. C'est ce qui se passe selon nous quand nous relevons, dans les transcriptions de DVP, ce type de propos mis en gras ici : « *Moi je pense qu'il faut penser à la mort pour s'habituer quand on sera près de mourir ou quand on sera mort pour nous aider à supporter ça.* » (propos d'Art, CM2, séance 9 / 12) ; « *Pour moi la mort c'est une étape de la vie. Forcément tu devras l'affronter. Tes parents ils vont mourir à un moment et il faut que tu sois prêt à l'accepter. Il faut penser à la mort pour accepter la mort* » (propos de Mer, CM2, séance 9 / 12) ; « *On peut penser à la mort comme on peut penser à quelque chose d'autre. La mort, on peut penser à tout. La mort pour moi c'est quelque chose qui va arriver forcément et après quand il y en a qui disent : « on peut pas*

²¹¹ Certes deux textes de philosophie jeunesse avait été lus dans la classe expérimentale de CM1 sur l'état de nature et le contrat social chez Rousseau, mais cette élève, Anm, ne faisait pas partie de cette classe de CM1.

²¹² Cf. Chapitres 14 et 15.

faire l'expérience », on va forcément en faire une mais on pourra pas révéler cette expérience comme on pourra plus s'exprimer quand on sera mort. » (propos de Rap, séance 9 / 12) ; « **Il faut penser à la mort pour être préparé.** » (propos de Mar, séance 9 / 12). Ces propos sont tous issus de la même DVP organisée sur le thème de la mort en CM2 (février 2018). Les élèves ont travaillé à partir de la question suivante : « *Peut-on penser à la mort ?* », toujours formulée par eux/elles-mêmes suite à la lecture des textes philosophiques. Pour ce thème, nous avons réécrit le texte de *La lettre à Ménécée* d'Epicure. Nous avons adapté le vocabulaire employé et la syntaxe pour que le texte soit compréhensible pour des élèves de CM2. Nous avons aussi lu et guidé la compréhension de deux citations :

- une de Spinoza : « *L'homme libre ne pense à rien moins qu'à la mort, et sa sagesse est une méditation non de la mort, mais de la vie.* », (*L'Ethique*, proposition 67).
- une de Montaigne : « *Philosopher c'est apprendre à mourir.* » (*Les Essais*, livre 1, chapitre 19).

On comprend ainsi d'où viennent peut-être les propos d'Art et de Mer quand on sait que les élèves ont pu discuter dans un premier temps autour de la citation de Montaigne. Cette idée de préparation à la mort grâce à la pensée de la mort est reprise dans la synthèse finale réalisée par Mar, en charge de la synthèse lors de ce débat. Quant à Rap, on sent qu'il vient d'acquérir l'idée selon laquelle « *la mort n'est rien pour nous* » (Epicure) : elle est forcément indolore puisque quand elle est là, nous ne sommes plus. Il en déduit directement que la mort rend tout témoignage impossible. On sent l'utilisation d'Epicure puisqu'il dit : « *il y en a qui disent* ». Même si Rap ne cite pas ici le nom du philosophe, et c'est bien normal puisqu'il n'en a entendu parler qu'une seule fois, et qu'on ne lui demande pas de faire ce travail, on repère cette référence.

16-1-3 Des références explicites à des philosophes

Ce type de référence est – redisons-le – rare. Souvent il n'apparaît qu'après sollicitation de l'intervenante lors de la DVP. Après relecture des DVP retranscrites, nous avons surtout retrouvé les noms de Diogène et de Socrate. Le nom de Socrate, ou la reprise anaphorique « il » lui étant associée, sont apparus en CM1 treize fois dans la DVP organisée autour de la notion même de philosophie (séance 3 / 15, novembre 2016) : les élèves, par groupe, avaient dû en effet lire et s'approprier un texte différent illustrant sa conception de la philosophie. Nous avons répertorié dans le tableau 103 ci-dessous les textes de philosophie jeunesse lus, avec leurs références d'origine dans la colonne de droite, pour cette séance.

Tableau 103 – Références des textes philosophiques lus lors de la séance 3/15 de la première année d'expérimentation (CM1)

Séance de CM1 sur la philosophie (novembre 2016)	
Textes de philosophie jeunesse ²¹³	Textes philosophiques de référence
« L'ironie socratique », pages 57-59	<i>Apologie de Socrate</i> , 21 a
« Le savoir de son ignorance », pages 60-63	<i>Charmide</i> , 175c
« Le poisson torpille », pages 65-67	<i>Ménon</i> , 80 a-d
« Le taon qui pique », pages 69-70	<i>Apologie de Socrate</i> , 30 a-b
« Le cheval qui se roule », pages 72-73	<i>Histoires variées</i> , Elieen, livre 14, 15.
« L'accoucheur des âmes », pages 74-77	<i>Théétète</i> , 150 e
« L'entre-deux », pages 93-95	<i>Lysis</i> , 217 a-c
« Le puits et les étoiles », pages 96-99	<i>Théétète</i> , 174 a-c

A la lecture de ces quatre interventions, recueillies dans le tableau 104 ci-dessous, on peut voir à quel point les reformulations des élèves sont justes, tout en utilisant des mots propres à leur âge. « Il » désigne Socrate.

Tableau 104 – Références explicites des élèves faites au philosophe Socrate lors de la séance 3/15 de la première année d'expérimentation (CM1)

élève	Contenu de l'intervention
Est	<i>Pour ceux qui croient tout savoir, il utilise l'ironie.</i>
Est	<i>Il sait qu'il ne sait pas tout et qu'il apprend toujours quelque chose.</i>
Ami	<i>C'est faire naître des âmes.</i>
Kei	<i>Que à partir de quelque chose, on peut penser à autre chose.</i>

« Faire naître des âmes » est l'expression-élève de la maïeutique dont il a été question dans le texte « L'accoucheur des âmes » : « j'accouche les esprits comme ma mère accouche les corps. » y déclare Socrate (Roche & Barrère, 2005, p. 76). Ami reprend explicitement la métaphore de Socrate pour expliquer lors de la DVP ce que peut être la philosophie. Et le processus de la pensée décrit par Kei, en vue toujours de définir ce qu'est la philosophie selon Socrate, prolonge cette idée de l'accouchement présent également dans le texte sous cette forme : « Ils trouvent en eux-mêmes et produisent beaucoup de belles choses. » (Roche & Barrère, 2005, p. 77).

Ensuite, à l'occasion d'un débat sur le bonheur (séance 9 / 15, mars 2017) et à partir de la question philosophique : « Peut-on vivre sans bonheur ? », deux élèves de CM1 (cf. interventions retranscrites dans le tableau 105 ci-dessous) ont utilisé et cité à bon escient Diogène quand l'intervenante leur a demandé de différencier les notions de plaisir et de bonheur.

²¹³ Huit extraits de l'ouvrage de philosophie jeunesse : *Sagesses et malices de Socrate, le philosophe de la rue* (Roche & Barrère, 2005) ont été lus par un groupe d'élèves différent. Chacun de ces textes livre un élément de la philosophie socratique.

Tableau 105 - Références explicites des élèves faites au philosophe Diogène lors de la séance 9/15 de la première année d'expérimentation (CM1)

élève	Contenu de l'intervention
Keir	<i>Pas pour moi parce que quand... Pour Diogène, le bonheur c'est pas... c'est pas avoir plein de choses. Le plaisir, c'est un peu c'est un peu c'est avoir beaucoup de choses parce que quand... Le plaisir, c'est quand on a envie quand on a envie d'acheter des choses, avoir de l'argent.</i>
Est	<i>Ben non, c'est pas la même chose parce que, comme l'a dit Diogène, les gens en fait les gens se font plaisir en général, alors lui il fait tout l'inverse. Il dit, il pense que le bonheur, c'est d'être libre. Le bonheur c'est d'être heureux alors que le plaisir, c'est enfin c'est ...</i>

Kei commence par s'exprimer personnellement, puis se ravise en reprenant ce qu'est le bonheur pour Diogène : l'indépendance matérielle. La définition de celui-ci permet à Kei d'affirmer en contrepoint ce qu'est le plaisir. Quant à Est, elle se réfère tout de suite à Diogène pour associer bonheur et liberté. Même si Est ne finit pas sa phrase destinée à distinguer ce qu'est le plaisir, elle a utilisé le modèle de vie de Diogène qui lui a été exposé lors de la lecture de deux textes extraits de *Le tonneau de Diogène* (Kérisel, 2005), dont nous notons dans le tableau 106 ci-dessous les références aux textes philosophiques d'origine.

Tableau 106 - Références des textes philosophiques lus lors de la séance 9/15 de la première année d'expérimentation

Séance de CM1 sur le bonheur (mars 2017)	
Textes de philosophie jeunesse	Textes philosophiques de référence
Texte 1 : pages 3-4 « Diogène » Diogène cherche le secret du bonheur. Il vit sans rien posséder. Il fait tout à l'inverse des autres puisque les autres ne sont pas heureux. Etre heureux, c'est être libre. Etre libre, c'est dire non à tout et à tous. Les enfants le suivent.	Diogène Laërce, <i>Vies et doctrines des philosophes illustres</i> , livre VI, chapitre 2, « Diogène ».
Texte 2 : pages 31-32 « Alexandre » Il manque une chose au roi Alexandre le Grand qui a pourtant toutes les richesses : l'amitié de Diogène. Pour gagner son amitié, il lui propose de lui apporter tout ce qu'il désire. Diogène reste indifférent et ironique. Opposition entre Alexandre riche et non comblé et Diogène vivant plus que modestement mais heureux.	Diogène Laërce, <i>Vies et doctrines des philosophes illustres</i> , livre VI, chapitre 2, « Diogène ».

La philosophie jeunesse qui relate fidèlement la vie et la pensée d'un philosophe – et la vie des philosophes antiques s'y prête extrêmement bien car leur vie reflète leur philosophie – permet donc aux élèves de conceptualiser (comme pour distinguer bonheur et plaisir) et de comprendre ce qu'est philosopher.

16-1-4 Des références explicites aux textes philosophiques

Une fois que le choix a été fait de lire lors des séances de pratique philosophique certains textes philosophiques célèbres, on peut dire, depuis les chapitres 14 et 15, que les élèves savent s'en emparer. Si ces textes sont célèbres, c'est qu'ils marquent : leur démonstration est forte, leur vision du monde est claire. Les élèves n'y sont pas insensibles.

C'est ainsi qu'on trouve une forte reprise, explicite cette fois, de l'exemple fameux de l'expérience cartésienne du morceau de cire ou encore de l'explicitation marxienne de la transformation par le capitalisme de la fabrique d'épingles ou bien encore de la légitimation rousseauiste du contrat social. Et cela est d'autant plus fort que deux de ces reprises sur trois ont été faites non pas suite à la lecture de ces textes lors de la même séance, mais lors de séances ultérieures. Ainsi lors d'une séance de CM1 sur l'apparence (séance 11 / 15, avril 2017), où nous avons fait le choix de la lecture d'un extrait de *La caverne de Platon* (Jay, 2012), une adaptation du mythe de la caverne extrait de *La République* de Platon (livre 7, 514b/517e), c'est un autre texte lu précédemment sur lequel une élève s'est appuyée pour réfléchir à la question : « *L'apparence est-elle trompeuse ?* » : « *Ben euh oui elle est trompeuse parce que, comme le morceau de cire, au début il était tout euh... tout euh... avant il avait un son métallique, euh ça sentait quelque chose, ça sentait le le le miel et après quand il l'a approché près du feu et ben du feu oui et ben c'était pas le même bruit, c'était pas la même odeur donc et c'était pas la même apparence donc euh et pourtant c'était le même morceau de cire donc donc oui elle est trompeuse l'apparence.* » (propos d'Ade, séance 11 / 15, avril 2017). L'intervenante souhaitant mettre en valeur lors de la DVP cette référence, elle a ensuite tout de suite rattaché le texte, auquel Ade faisait référence explicitement, à son auteur, Descartes : « *Toi tu te réfères à Descartes, au philosophe Descartes, pour me dire que l'apparence est trompeuse.* » (propos de l'intervenante, séance 11 / 15, avril 2017). Ade se sert du texte lu lors d'une séance antérieure qui portait sur les préjugés, extrait de l'ouvrage de philosophie jeunesse, *Le malin génie de Monsieur Descartes* (Mongin, 2010, p. 4-32), pour répondre à une question philosophique portant sur l'apparence. Les deux thèmes philosophiques sont très proches : apparence et préjugés. Et c'est finalement le texte de Descartes avec son expérience du morceau de cire, très facilement visualisable pour un élève de cycle 3, qui a été repris.

On peut donc dire que, pour certain-e-s élèves, les textes philosophiques laissent une trace chez les élèves, au point d'être réemployés lors d'une réflexion ultérieure portant sur un thème proche.

Nous avons pu également trouver de nombreuses références cette fois, et par différents-e-s élèves, à un texte transposé de Marx lors d'une séance de CM2 sur le thème du travail (séance 3 / 12, octobre 2017). Le texte lu en amont de la DVP était extrait de l'ouvrage *Le fantôme de Karl Marx*

(de Calan, 2010, p. 42-47). Ce passage montre, selon la pensée de Marx, comment, de la fabrique d'épingles, on est passé à l'usine : comment d'une fabrication maîtrisée de l'objet dans son entier par l'artisan, on est passé à la maîtrise d'un seul geste de fabrication, et donc à sa répétition puis à sa mécanisation. Les élèves avaient formulé et choisi la question philosophique suivante : « *Le travail rend-il heureux ?* ». Nous copions ci-dessous (cf. tableau 107) le passage entier qui correspond aux interventions des élèves qui se répondent entre eux/elles, à partir de l'exemple donné par Marx de la transformation de la fabrique d'épingles.

Tableau 107 – Transcription d'un moment de la DVP sur le travail ayant eu lieu dans la classe expérimentale de CM2 (séance 3/12, octobre 2017)

élève ou I	Contenu de l'intervention
I	<i>Est-ce que le travail rend heureux quand il est facile ?</i>
Mar	<i>Pas forcément parce que le travail peut être très facile, comme le disait Mer, mais on peut ne pas l'aimer. Par exemple, il faut faire les épingles, il y a des choses très faciles mais peut-être il y a des gens qui croient que c'est tout facile alors que quand ils commencent, ils se rendent compte que c'est difficile.</i>
Mer	<i>Oui parce qu'on a moins de choses à faire parce que si on fait par exemple toute l'épingle, on aura plus de choses à faire que juste aplatir le bout, et comme l'a dit Luc on va se lasser au bout d'un certain moment.</i>
Joa	<i>Moi je suis pas d'accord avec la première idée de Mer parce qu'il dit qu'on préfère faire qu'une seule chose sur l'épingle alors que, comme disait Rap, avant si on faisait en entier, on pouvait mettre tout son cœur au lieu de juste faire un bout parce que peut être on va faire le bon travail et après ça va faire un truc tout moche.</i>
Jut	<i>Je pense que c'est mal parce que les machines ça remplace un peu les ouvriers et du coup il y a de moins en moins d'ouvriers et du coup il y a de moins en moins de métiers parce qu'il y a les machines, ça remplace tout. Les ordinateurs ça remplace écrire.</i>
Joa	<i>Moi je suis à moitié d'accord avec Jut. Marx, il peut penser que c'est bien le travail quand on travaille dans de bonnes conditions. Après si on travaille dans de mauvaises conditions, je pense qu'il peut penser que c'est pas bien. Et pour l'histoire de l'ordinateur, il faut qu'il y ait quelqu'un qui appuie sur les touches pour écrire.</i>

Ainsi l'exemple de Marx (la fabrique d'épingles et son processus de transformation par la société capitaliste) est parlant : il atteint les élèves. Elles/ils ne sont pas, même en tant qu'enfants, en dehors de la réflexion à porter sur le monde du travail, même si elles/ils n'y ont pas encore pénétré. On constate ici que la théorisation de Marx aide les élèves à soutenir leur réflexion collective. Les élèves se répondent entre elles/eux, prolongent ou contredisent les propos des un-e-s et des autres.

16-2 Analyse ciblée des productions d'écrit

Après avoir analysé de près trois séances en CM1 et trois séances en CM2 ayant eu lieu dans la classe expérimentale, classe dans laquelle on utilisait les textes philosophiques, il fallait savoir aussi si les tendances repérées dans les productions d'écrit pouvaient être généralisées. Rappelons que

nous avons trouvé fort peu de références explicites aux philosophes et aux textes, dans ces dernières, même si les idées des textes se retrouvaient toujours dans quelques-unes.

16-2-1 Comptage des références philosophiques dans les productions d'écrit des élèves

Pour avoir une idée de la fréquence de ces références, nous avons fait un relevé, dans toutes les productions d'écrit de l'expérimentation (des vingt-sept séances), de toutes les références faites explicitement à un philosophe. A chaque fois que les noms de Diogène, Platon, Montaigne ou Descartes étaient écrits dans une production d'écrit d'élève, nous avons extrait ces passages.

Nous pouvons donc dire à nouveau que ces références, si elles existent régulièrement, sont toutefois très ponctuelles. En effet, sur deux années, et en mettant de côté les productions d'écrit des six séances déjà analysées, nous avons repéré 54 occurrences de noms de philosophes (cf. tableau 108 ci-dessous), ce qui est assez peu. Nous avons aussi souhaité voir quel philosophe était le plus souvent cité par les élèves. Quel philosophe marquait à ce point les élèves pour qu'elles/ils l'évoquent dans leur production sans que la consigne ne leur ait été donnée de les citer ?

Tableau 108 - Nombre d'occurrences de philosophes cités dans les productions d'écrit des élèves des classes expérimentales CM1Exp et CM2Exp

Philosophe dont le nom est cité par un-e élève dans une production d'écrit	Nombre de fois où ce philosophe est cité dans l'ensemble du corpus
Socrate ²¹⁴	31
Diogène	14
Montaigne	2
Platon	2
Descartes	1
Hegel	1
Kant	1
Epicure	1
Spinoza	1
<i>TOTAL des occurrences pour les deux années d'expérimentation</i>	<i>54</i>

Les noms de Socrate et Diogène apparaissent de manière dominante, ce qui n'est pas étonnant puisque les supports de philosophie jeunesse directement extraits de leur philosophie ont été largement utilisés lors de l'expérimentation. Il s'agit des ouvrages de philosophie jeunesse suivants : *Sagesses et malices de Socrate, philosophe de la rue* (Roche & Barrère, 2005), utilisé

²¹⁴ Platon et Socrate sont ici distingués car dans la philosophie jeunesse, soit il était question de Socrate en tant que personnage présent dans les textes philosophiques lus aux élèves, soit il était question de Platon présenté comme auteur des fables comme le mythe de la caverne ou l'anneau de Gyges. Auprès des élèves, il a bien été spécifié en revanche, à l'occasion des différentes lectures, que Platon était le disciple de Socrate, et que nous avons accès à la pensée philosophique de Socrate par les écrits de Platon uniquement.

lors de 12 séances, et *Le tonneau de Diogène* (Kérisel, 2005), utilisé lors de trois séances. Les autres philosophes ne faisant pas autant œuvre dans l'édition de la philosophie jeunesse, ils ont été beaucoup moins utilisés pour aborder les différentes notions examinées débat après débat²¹⁵.

16-2-2 Quels élèves font des références philosophiques dans leur production d'écrit ?

Il ne suffisait pas ensuite de compter, il fallait savoir s'il y avait un type d'élèves plus qu'un autre qui citait. Nous avons donc identifié qui citait voulant savoir par exemple si c'était surtout les très bons élèves qui faisaient ces références. On pouvait en effet s'attendre à ce que ce soit surtout les très bons élèves qui citent les philosophes, puisque qu'on pouvait concevoir qu'elles/ils arrivent, de façon autonome, à énoncer leur idée en même temps qu'elles/ils fassent un lien, visible, explicite, avec le philosophe dont il avait été question lors de la séance. Cette hypothèse n'a pas été confortée. En effet, en CM1, sur 29 élèves, 20 au cours de l'année, donc sur 12 productions d'écrit en tout²¹⁶, ont écrit un nom de philosophe dans leur cahier de façon spontanée. Ainsi près de 70% ont eu cette envie une fois dans l'année au moins de citer le philosophe dont il avait été question lors de la lecture. Citer un nom de philosophe dans une production d'écrit ne concerne donc pas que les très bons élèves. Certain-e-s élèves l'ont fait une fois (12 élèves), d'autres davantage (les 8 autres), comme nous le montre le tableau 109 ci-dessous.

Tableau 109 - Nombre d'occurrences de noms de philosophes cités dans les productions d'écrit des CM1Exp par élève et nombre d'élèves correspondant à ce nombre d'occurrences

Nombre d'occurrences par élève de noms de philosophes présents dans les productions d'écrit lors de la première année d'expérimentation (sauf séances 1, 6 et 12)	Nombre d'élèves concernés par ce nombre d'occurrences
7 occurrences	1 élève
6 occurrences	1 élève
3 occurrences	3 élèves
2 occurrences	3 élèves
1 occurrence	12 élèves
Nombre total d'occurrences ²¹⁷ : 40	Nombre d'élèves total ayant cité un nom de philosophe au moins dans sa production d'écrit : 20

Si l'on regarde à quel type de niveau scolaire (1, 2 ou 3) ces 20 élèves correspondaient, on remarque que 13 étaient selon leur enseignante (E1) en début d'année de type 3 (soit très bons élèves), et 7 de type 2 (soit bons élèves ou élèves dits moyens) et 0 de type 1 (soit élève en difficulté). Rappelons

²¹⁵ Hegel, Kant, Epicure et Spinoza n'ont fait l'objet, par exemple, que d'une seule séance.

²¹⁶ Nous avons enlevé de ce comptage les productions d'écrit des trois séances de CM1 analysées précédemment au chapitre 14. Ce comptage s'est donc effectué sur douze séances au total.

²¹⁷ Nombre total obtenu en additionnant le nombre d'occurrences multiplié par le nombre d'élèves concernés.

qu'un seul élève dans cette classe est considéré par son enseignante en difficulté. Ainsi si davantage de très bons élèves citent, les élèves dits moyens citent beaucoup (35% des 20 élèves qui citent sont de type 2). Il faut dire aussi qu'être un très bon élève ne garantit pas à l'inverse la citation d'un philosophe. Parmi les 9 élèves qui, pas une seule fois dans l'année, n'ont songé à faire référence à un philosophe, 3 étaient de type 3 (et 5 de type 2 et 1 de type 1).

Ainsi faire appel à un philosophe dans une production d'écrit est envisageable pour un élève de niveau scolaire dit bon ou moyen. Il n'est pas besoin d'être un très bon élève pour faire une référence de type philosophique.

Nous avons peu parlé de la classe de CM2Exp dans ce paragraphe. En effet, pour des raisons assez désarçonnantes, la classe de CM2Exp a beaucoup moins fait appel aux philosophes dans les productions d'écrit. Sur les 49 occurrences relevées sur les deux ans, 40 sont le fait de la classe de CM1Exp, ce qui est très déséquilibré. Quelles explications pouvons-nous donner à ce déséquilibre ? Selon nous, les raisons sont multiples. Rappelons encore une fois que la consigne auprès des élèves lors de la production d'écrit n'a jamais été de citer les philosophes rencontrés lors des lectures. Mais si l'on doit comparer les deux années, que pouvons-nous avancer comme explication ? D'abord, la classe de CM2Exp constitue dans sa composition un rebrassage total des élèves qui proviennent de 3 classes de CM1 différentes. Les élèves provenant de la classe témoin CM1/CM2T et de l'autre classe de CM1 n'ont pas eu de lecture de textes philosophiques l'année précédente et ont eu l'habitude de produire un écrit à chaque fin de séance sans que cette étape de la séance n'existe. C'est pour nous l'argument principal. Il en est un autre qui nous paraît jouer également. Lors de cette deuxième année, pour obtenir la reconduction de l'expérimentation auprès de l'enseignante de la classe témoin, nous avons autant que possible suivi les thèmes qu'elle nous proposait, même quand nous ne disposions pas de supports de philosophie jeunesse pertinents pour les traiter. Cela nous a alors conduit à travailler avec des citations, expérience qui ne nous a pas du tout convaincue, puisque nous avons tout de suite mesuré le manque d'impact de ces phrases tirées de leur contexte et le mauvais rôle qu'elles pouvaient prendre (celui de faire autorité et non celui de faire réfléchir comme peut le faire un texte qui nous amène sur un temps plus long sur un chemin réflexif, problématisé et argumenté).

Ainsi pouvons-nous dire que l'existence de la philosophie jeunesse est garante de l'acculturation philosophique des élèves. Elle est une condition *sine qua non*. Sans elle, l'enseignant-e ou l'intervenante est tributaire d'un usage des citations qui n'est pas porteur.

16-2-3 Des références philosophiques faites par les élèves pour dire ce qu'est la philosophie

Pour exemplifier ce que nous entendons par le titre de ce paragraphe, citons la production d'écrit d'Est, élève de CM1, en respectant ses retours à la ligne :

« *Socrate utilise des méthodes :*

-il utilise l'ironie pour ceux qui croient tout savoir.

-pour ceux qui s'imaginent ne rien savoir il utilise la maïeutique. » (Est, CM1, séance 3 / 15, novembre 2016)

On pourrait ajouter une troisième raison au fait que nous retrouvons des références philosophiques davantage en CM1 qu'en CM2. C'est en CM1 que nous avons organisé une séance sur la philosophie elle-même. Cette séance (3 / 15, en novembre 2016) avait été l'occasion de faire lire aux élèves par groupe des petits textes qui exposaient un à un ce qu'était la philosophie pour Socrate. La classe avait ainsi pris connaissance de 8 textes extraits de *Sagesses et malices de Socrate, le philosophe de la rue* (Roche & Barrère, 2005), pour comprendre ce qu'était la philosophie. Le point de vue était celui de Socrate, mais celui-ci était largement partageable. En tout cas, il donnait un point de départ historique. Nous retrouvons dans le tableau 110 ci-dessous les extraits de production d'écrit se référant à la philosophie de Socrate (mise en gras par nous).

Tableau 110 – Productions d'écrit de la classe expérimentale de CM1 contenant des références à la philosophie de Socrate (séance 3/15, novembre 2016)

CM1Exp - 22 novembre 2016 - « Qu'est-ce que la philosophie pour Socrate ? »	
élève	Extrait des productions d'écrit des élèves
Jul	Socrate se moque de lui-même parce qu'il ne sait pas tout.
Bas	Pour Socrate , la philosophie c'est la sagesse.
Kei	La philosophie pour lui c'est à partir de quelque chose en pensant un peu on peut voir autre chose (...). La philosophie pour lui c'est aussi avoir confiance en soi mais pas trop il faut aussi savoir qu'on ne sait pas tout, savoir qu'on n'est pas le maître de tout qu'on n'est pas le maître de l'univers.
Em1	Socrate pose des questions difficiles qui paralysent. Socrate se moque de lui-même.
Clo	La philosophie pour Socrate c'est la sagesse. (...) Le sage, c'est celui qui ne sait pas. Le vrai sage est celui qui sait qu'il ne sait rien.
Man	La philosophie pour Socrate c'est la sagesse (...).
Em2	La philosophie pour Socrate c'est pointer ce qui fait problème.
Est	Socrate utilise des méthodes : <i>-il utilise l'ironie pour ceux qui croient tout savoir.</i> <i>-pour ceux qui s'imaginent ne rien savoir il utilise la maïeutique.</i>
Ant	Même Socrate se moque mais il se moque de lui aussi. Socrate fait du mal quand il parle.
Ale	La philosophie pour Socrate est poser des questions sur ce qu'on ne sait pas. Socrate se moque de lui-même.
Ade	La philosophie pour Socrate c'est de se poser la question sur soi et aussi Socrate il se moque de ceux qui disent qu'ils savent tout savoir parce qu'ils ne savent pas tout et pour ceux qui disent qu'ils ne savent rien ils savent quelque chose.

CM1Exp - 22 novembre 2016 - « Qu'est-ce que la philosophie pour Socrate ? »	
élève	Extrait des productions d'écrit des élèves
Leo	<i>La philosophie pour Socrate c'est de savoir qu'il ne sait pas tout mais qu'il sait quelque chose. Pour Socrate faire des choses dangereuses ce n'est pas être courageux.</i>
Cer	<i>Pour Socrate la philosophie c'est penser, et croire en lui, et en ce qu'on ne sait pas faire.</i>
Nic	<i>Socrate se moque quand une personne dit « je sais tout » et qu'il ne sait rien.</i>
Ami	<i>La philosophie pour Socrate c'est que tout le monde sait quelque chose, mais tout le monde ne sait pas tout. Socrate se moque de lui-même.</i>
Sop	<i>Pour Socrate la philosophie c'est savoir qu'il ne sait pas faire et ne pas imposer des idées, et de pointer le problème et puis aussi savoir ce qu'il fait.</i>
Ais	<i>La philosophie pour Socrate c'est le savoir de l'ignorance, pointer ce qui fait problème, être ironique avec soi-même, avoir confiance en soi-même.</i>

Le relevé ici des productions d'écrit citant Socrate n'a pas retranscrit dans son ensemble chaque production. Seules les phrases citant explicitement Socrate ont été recopiées. A la lecture de ce relevé, on se rend compte de la compréhension et de l'imprégnation de la culture philosophique. Il n'y a pas un élève qui produise un écrit incorrect sur ce qu'est la philosophie pour Socrate. Beaucoup de formules de Socrate sont reprises (« *savoir qu'on ne sait rien* », « *le savoir de l'ignorance* ») ou même ses concepts (l'ironie envers soi-même, la maïeutique) : dans les productions d'écrit de Jul, Em1, Est, Ant, Ale, Ade, Nic, Ami, Ais (citées ci-dessus). On voit bien qu'il s'agit d'une appropriation personnelle : tout cela est énoncé dans des phrases d'élèves : « *on n'est pas le maître de l'univers.* » (Kei). A la lecture des productions des élèves, on voit que certaines idées les ont fortement marqués puisqu'on retrouve par exemple cette idée plusieurs fois reformulée : « *savoir que l'on ne sait pas* » est un premier gage de sagesse. Les élèves ont compris la difficulté de la philosophie également (Em1 et Ant) parce qu'elles/ils ont lu le texte se référant à l'image célèbre du poisson torpille issue du *Ménon* (80 a-d), grâce à la transposition réalisée par Roche & Barrère (2005). Elles/ils ont saisi les rôles centraux de la question (Em1 et Ade) et du problème (Em2, Sop et Ais) dans la philosophie. L'extrait de la production d'écrit d'Est mise en exergue en haut de ce paragraphe montre la pertinence de ce qui a été perçu par les élèves au cours de la séance, qui a couplé lecture de textes philosophiques et discussion à visée philosophique : les mots choisis justement, la distinction fine entre le sophiste et celui qui souhaite apprendre à philosopher, ainsi que la forme de son écrit (un écrit structuré) montrent une rigueur certaine.

16-2-4 Des références philosophiques faites par les élèves dans les productions d'écrit pour convaincre, se rappeler ou continuer à discuter

A nouveau pour illustrer notre titre de paragraphe, citons une production d'écrit d'élève : « *Et comme le dit Montaigne on a autant de différences avec nous-mêmes qu'avec les autres.* » (Ais, CM1, séance 4 / 15, novembre 2016).

Ce type de référence est le moins utilisé : nous en avons comptabilisé sept (les productions d'écrit des six séances analysées ayant été exclues). Mais il nous semblait important de signaler tout de même son existence, dans la mesure où c'est de cette façon que les élèves de Terminale utilisent les références de philosophes dans leur dissertation. En effet, parfois, quand une idée de philosophe a bien plu et que son énonciation précise a été retenue, certain-e-s élèves les réécrivent de mémoire dans leur production. Les philosophes sont introduits par les mots « comme le dit X » ou « pour X ». Ces citations sont toujours très ponctuelles et ne sont souvent pas développées au-delà de la phrase qui a servi à les énoncer. L'élève de cycle 3 ne prend pas soin de les expliciter, elle/ il s'en sert directement. Le but de la citation semble être de renforcer l'impact de la production d'écrit par une forme de réquisition de l'expression du philosophe. La citation soutient l'argumentaire. Ces citations s'insèrent à chaque fois dans une production d'écrit plus ample, dans laquelle la réflexion se poursuit. On peut dire qu'elles correspondent à des rencontres entre une idée-formule de philosophe et un-e élève. On peut ainsi relever ce type de référence dans les productions d'écrit relevées dans le tableau 111 ci-dessous.

Tableau 111 – Relevé des références aux philosophes dans les productions d'écrit des élèves des classes expérimentales de CM1 et CM2 en vue d'argumenter

élève	Extrait des productions d'écrit des élèves de CM1Exp
CM1Exp - 28 novembre 2016 - « La différence entre les êtres humains est-elle réelle ? », séance 4 / 15	
Ais	<i>Et comme le dit Montaigne on a autant de différences avec nous-mêmes qu'avec les autres.</i>
CM1Exp - 20 mars 2017 - « A quoi servent les préjugés ? », séance 10 / 15	
Ais	<i>Descartes lui avait préjugé que ce qui était autour de lui était faux mais il était sûr de quelque chose : qu'il pensait et il a dit « je pense donc je suis. »</i>
CM1Exp - 29 mai 2017 - « En quoi les êtres humains et les animaux se différencient-ils ? », séance 13 / 15	
Ber	<i>L'hirondelle par exemple n'est pas libre en été elle est en Europe en hiver elle est en Afrique. Pour Descartes les animaux sont des machines.</i>
élève	Extrait des productions d'écrit des élèves de CM2Exp
CM2Exp - 18 décembre 2017 - « Est-on obligé de ressentir des émotions ? », séance 6 / 12	
Nol	<i>Au débat, nous avons parlé de Hegel de Kant et de Socrate il y en a qui ont eu la même émotion. Dans une définition il y en avait un qui disait que l'émotion est un sentiment de plaisir ou de déplaisir.</i>
CM2Exp - 12 février 2018 - « Peut-on penser à la mort ? », séance 9 / 12	
Nol	<i>Pendant le débat on a parlé d'Epicure et de Spinoza.</i>
Rod	<i>Je pense qu'on peut y penser quand quelqu'un de notre famille meurt on y pense mais il faut pas trop y penser car de toutes façons on les rejoindra il ne faut pas y penser trop il faut vivre sa vie avoir sa vie et ensuite on les rejoindra forcément tout le monde pense à ce qu'il y a derrière la mort même les philosophes ne sont pas d'accord.</i>
Lin	<i>Pour moi on peut penser à la mort car si on y pense on va être habitué quand ça va arriver mais si on n'y pense pas on va être triste quand celui-ci ou celle-là sera morte. Montaigne a dit « philosopher c'est apprendre à mourir ». C'est vrai car quand on philosophe on se pose des questions... et après on s'habitue à la mort.</i>

Ces sept productions ne fonctionnent cependant pas tout à fait de la même façon. La production d'Ais en novembre 2016 provient d'une citation des *Essais* de Montaigne : « *il se trouve autant de différence de nous à nous-mêmes que de nous à autrui.* » (livre II, chapitre I). Elle vient clore une argumentation d'élève et utilise la locution « *comme le dit X* » pour faire autorité d'argument. La production de la même élève, Ais, en mars 2017, reprend le cheminement intellectuel de Descartes (le doute) pour mettre en avant cette seule certitude de notre existence : notre pensée, et cite entre guillemets à cette occasion la célèbre formule « *je pense donc je suis* ». La production de Lin, en février 2018, fonctionne de la même façon. Elle cite une formule célèbre de Montaigne pour tenter de répondre à la question du débat, reposée dans le cahier. L'élève la légitime même en redonnant ses propres arguments : « *c'est vrai car...* ». L'élève vient donc s'inscrire en vrai face à cette pensée de philosophe qui l'a marquée. Sa pensée propre est en adéquation avec celle du philosophe. La production de Ber, en mai 2017, a un autre statut. On y trouve l'expression « *pour X* » qui marque une distance entre la production de l'élève et la pensée du philosophe. Les productions de Nol, en décembre 2017 et février 2018, énoncent, quant à elles, seulement le fait qu'on a évoqué lors du débat le nom de tel ou tel philosophe, sans nous dire précisément quelles idées ces derniers ont pu avoir sur la question ou la notion de la séance. La production de Nol, en décembre 2017, ne sait plus à qui attribuer la définition de l'émotion, réécrite assez fidèlement dans le cahier par l'élève. Il s'agissait en réalité d'une citation de Kant (trad. 1993) : « *L'émotion est le sentiment d'un plaisir ou d'un déplaisir actuel qui ne laisse pas l'être humain parvenir à la réflexion.* ». (extraite de *Anthropologie d'un point de vue pragmatique*). Cela nous permet de voir au passage quelle partie de la citation était compréhensible par l'élève et quelle autre ne l'était pas. Et cela nous convainc encore une fois de la non-efficacité de l'utilisation de citations philosophiques - au lieu du texte philosophique - du côté de la pratique enseignante. La production de Rod, en février 2018, fait référence, quant à elle, à l'ensemble des philosophes, sans faire référence à leur propos de façon précise. Ce que l'élève a saisi de son côté, c'est que penser à la mort ne servira pas à savoir ce qu'il y a après la mort, et que pour cela les philosophes ne sont d'aucun secours puisqu'ils n'ont pas la même opinion sur ce à quoi correspond la mort (le néant, la suite de la vie sous une autre forme...).

Ainsi même s'il n'a pas été fréquent, on peut se servir de ces exemples pour catégoriser chez l'élève de cycle 3 le type d'usage possible des références faites aux philosophes sous la forme de citations :

- convaincre (exemples : productions de Ais ou Ber),
- se rappeler (exemple : production de Nol),
- ou continuer à discuter (exemples : productions de Rod et Lin).

16-2-5 Des références philosophiques marquées par la vie des philosophes

Nous illustrons ce type de référence par deux productions d'écrit, celle de Ga2, élève de CM1 : « *Les élèves ne doivent pas s'attacher à leur enseignant sinon ça pourrait les gêner dans leurs apprentissages. (C'est comme dans la troisième histoire quand AGATHON se met à côté de SOCRATE pour qu'il lui apprenne tout.)*. » (séance 5 / 15, décembre 2016) ; et celle de Joa, élève de CM2 : « *Nous sommes libres parce que nous avons une liberté de penser et c'est une richesse. Diogène lui aussi avait la liberté de penser puisque même s'il est emprisonné il est libre de penser et de philosopher. Grâce à ce texte j'ai appris beaucoup sur la liberté et je me rends compte à quel point j'ai de la chance puisque pas tout le monde n'est comme moi.* » (séance 10 / 12, mars 2018).

Ce type de références aux philosophes provient directement de la forme des ouvrages de philosophie jeunesse utilisés lors de certaines séances. Sont concernés par ce type de références Socrate et Diogène qui sont tous deux des philosophes antiques nous délivrant leur message philosophique par le biais du récit de leur vie. C'est leur vie philosophique qui est contée dans ces ouvrages. Et c'est donc ce qu'ont fortement retenu les élèves. Nous retrouvons dans le tableau 112 ci-dessous les extraits de productions d'écrit que l'on a pu lire concernant le philosophe Socrate (mise en gras par nous).

Tableau 112 – Productions d'écrit se référant à la vie du philosophe Socrate

élève	Extrait des productions d'écrit des élèves
CM1Exp - 30	janvier 2017 - « Est-ce que le beau existe vraiment ? »
Man	Socrate se trouve beau de l'intérieur mais pas de l'extérieur.
CM1Exp - 12	décembre 2016 - « Comment les enseignants peuvent-ils enseigner aux élèves ? »
Ga2	<i>Les élèves ne doivent pas s'attacher à leur enseignant sinon ça pourrait les gêner dans leurs apprentissages. (C'est comme dans la troisième histoire quand AGATHON se met à côté de SOCRATE pour qu'il lui apprenne tout.)</i>
Ade	<i>Et aussi elle nous a lu une histoire et l'histoire parlait qu'Agathon se mettait à côté de Socrate pour qu'il lui dise tout. Mais Socrate ne va rien lui dire, parce qu'il pense que s'il lui dit tout il ne saura pas utiliser son cerveau pour penser.</i>
Ais	<i>Dans une histoire Socrate dit à Agathon qu'il ne faut pas juste répéter pour faire croire qu'on est intelligent.</i>

Les élèves se servent donc de la vie de Socrate, des histoires qui lui arrivent, pour tenter une réponse à la question philosophique venant d'être débattue. Ici grâce aux dialogues socratiques retranscrits dans l'ouvrage de philosophie jeunesse, les élèves ont compris qu'interroger l'existence de la beauté, c'était se questionner sur ce qu'elle était vraiment : une beauté physique ou une beauté morale (Man) ? Ils ont également saisi grâce à eux que pour apprendre quelque chose, il fallait se démarquer de son enseignant-e (Ga2) et se construire une autonomie intellectuelle (Ade et Ais).

Les élèves se servent également du récit de la vie du philosophe Diogène pour construire des réponses aux questions philosophiques, comme nous pouvons le constater dans le tableau 113 ci-dessous.

Tableau 113 - Productions d'écrit se référant à la vie du philosophe Diogène

élève	Extrait des productions d'écrit des élèves
CM1Exp - 13	mars 2017 - « Peut-on vivre sans bonheur ? »
Est	<i>Et pour Diogène le bonheur c'est d'être libre parce que lui vu qu'il n'a rien il ne dépend de personne. Et il est libre. Les grandes personnes disent qu'il est fou et qu'il fait tout à l'envers, mais les petits disent qu'il est sage. Diogène fait tout l'inverse des autres parce que les autres vivent mal parce que le bonheur pour les autres c'est de tout avoir. Mais Diogène, lui n'a besoin de rien puisque pour lui c'est d'être libre. Le bonheur n'est pas de tout acheter mais plutôt le plaisir mais au bout d'un moment c'est lassant et ennuyant. Plaisir et Bonheur ce n'est pas la même chose. Le plaisir c'est ce que j'ai dit avant, et le bonheur c'est la joie de vivre et la liberté comme Diogène.</i>
CM1Exp - 15	juin 2017- « Tout le monde est-il libre ? »
Pat	<i>Diogène lui était en prison mais il était bizarrement libre.</i>
Est	<i>Mais Diogène un jour étant prisonnier était quand même libre car il disait qu'il allait pouvoir travailler sur l'homme arrivé au marché des esclaves il appela un passant et il lui apprit quelque chose le passant l'acheta et une fois qu'il l'avait acheté il l'affranchit et Diogène retourna à son tonneau la morale de cette histoire c'est que Diogène ayant appris quelque chose au passant le passant pour le remercier l'affranchit.</i>
Nic	<i>Diogène était en prison et pourtant il se sentait libre, pourtant les autres en prison, ils se sentaient prisonniers.</i>
CM2Exp - 12	mars 2018 « A quelles conditions est-on libre ? »
Ga2	<i>Nous sommes libres tout le temps mais de tout. Diogène lui ne vit que dans un tonneau et il est libre. Il est aussi heureux.</i>
Joa	<i>Nous sommes libres parce que nous avons une liberté de penser et c'est une richesse. Diogène lui aussi avait la liberté de penser puisque même s'il est emprisonné il est libre de penser et de philosopher. Grâce à ce texte j'ai appris beaucoup sur la liberté et je me rends compte à quel point j'ai de la chance puisque pas tout le monde n'est comme moi.</i>
Rod	<i>Il n'y a pas vraiment de condition car quand on pense qu'on est libre on est libre de penser qu'on est libre il faut avoir nos conditions pour être libre. Diogène a sa façon de penser quand il est libre. D'autres ont leur façon de penser d'être libre.</i>

Diogène fait référence de modèle : il est exemplaire pour nous montrer en quoi consistent la liberté (se démarquer des biens matériels, identifier ce qui constitue un bien inaliénable, la pensée) et donc le bonheur. Cette figure philosophique permet aux élèves de dépasser plus vite un certain nombre de préjugés sur la liberté (je suis libre quand je fais surtout ce que je veux) ou le bonheur (l'acquisition de certaines choses me procure du bonheur). Sa philosophie est accessible par le biais du récit de sa vie, et ce qu'en retirent les élèves non seulement ne trahit guère la pensée philosophique du penseur, mais encore leur permet de réfléchir. Socrate et Diogène font figures ici de points d'appui pour la réflexion d'un élève de cycle 3. On pourrait même avancer l'idée que, bien transposée, c'est la culture philosophique antique en son entier, qui pourrait apporter beaucoup à la réflexion philosophique des jeunes élèves.

16-2-6 Des références philosophiques qui montrent l'appropriation d'une culture philosophique textuelle

Enfin, on trouve aussi les traces d'une culture textuelle philosophique en cours de construction, dans certaines productions d'écrit, et c'est ce qui nous paraît le plus intéressant. Les élèves de cycle 3 sont capables de recevoir des textes philosophiques célèbres et de s'en saisir pour énoncer leur pensée personnelle sur une question philosophique. Notre postulat de recherche est consolidé, non seulement à partir des analyses détaillées des séances (cf. chapitres 14 et 15), mais encore par le relevé ci-dessous (cf. tableau 114) des productions d'écrit de l'ensemble des séances ayant eu lieu dans les classes expérimentales de CM1 et CM2, mises en regard des références philosophiques d'origine.

Tableau 114 – Productions d'écrit d'élèves faisant référence à un texte philosophique célèbre

élève	Extrait des productions d'écrit des élèves qui font référence à un texte philosophique célèbre	Texte philosophique de référence
CM1Exp - 28 novembre 2016 - « La différence entre les êtres humains est-elle réelle ? »		
Est	<i>Comme les abeilles : d'un point de vue on est pareil mais d'un autre on est différent.</i>	Texte extrait du <i>Ménon</i> (72 a-b) de Platon, qui formule l'ambiguïté du terme de différence.
Ant	<i>Toutes les abeilles sont pareilles donc tous les humains aussi.</i>	
CM1Exp - 24 avril 2017 - « L'apparence est-elle trompeuse ? »		
Ju1	<i>Oui car, par exemple, dans l'histoire du morceau de cire au début il sent le miel, mais quand on l'approche du feu il fond, il sent pas pareil mais c'est le même. Comme quoi l'apparence nous trompe.</i>	Texte dit du « morceau de cire » extrait des <i>Méditations métaphysiques</i> (II, 11-13) de Descartes, qui montre que la sensation peut ne pas nous faire accéder à la vérité.
Ga2	<i>Et aussi avec le morceau de cire de Descartes au début il sent le miel il a un beau son mais quand il le chauffe il ne sent plus il n'a pas un beau bruit.</i>	
Ade	<i>Oui et non parce qu'elle peut être trompeuse exemple un morceau de cire il a un bruit, une odeur et une apparence et quand on l'approche près du feu et ben ça a plus la même odeur, le même bruit et la même apparence.</i>	
Ami	<i>Un morceau de cire est dur mais quand on l'approche du feu ça devient mou et ça change d'apparence.</i>	
CM1Exp - 24 avril 2017 - « L'apparence est-elle trompeuse ? »		
Kei	<i>Si on parle d'une personne l'apparence peut être trompeuse. Mais si on parle d'un fruit par exemple l'apparence nous sert à savoir s'il est pourri, s'il y a de la pourriture dessus. En fait l'apparence sert à avoir une première idée sur les choses pas une idée forcément vraie mais une première idée. En deuxième partie il y a aussi le toucher, l'ouïe, les odeurs. Dans le mythe de la caverne de Platon on raconte l'histoire de plusieurs personnes prisonnières depuis leur plus jeune âge ils ont été face à un mur toute leur vie. Pour eux l'ombre d'un chien est un chien l'ombre d'un homme est un homme. Dans une grotte, ils ont été depuis leur naissance même si on en détachait un et qu'on le sortait de la grotte, il aurait mal à tous ses muscles qui n'étaient pas habitués à tant d'exercices et même s'il arrivait à sortir. Au contact de la lumière il aurait les yeux qui le brûleraient, il aurait mal. Même s'il s'habituaient à la lumière et à marcher ses amis lui manqueraient donc il irait leur dire ce qu'il avait vu, mais ses amis ne le croiraient</i>	Texte issu de la <i>République</i> de Platon nommé « le mythe de la caverne » (livre VII).

élève	Extrait des productions d'écrit des élèves qui font référence à un texte philosophique célèbre	Texte philosophique de référence
	<p>pas et pourraient même le traiter de danger public et, encore une fois, même s'il réussissait à les détacher ses « amis » voudraient se débarrasser de lui à jamais.</p> <p>Qui est le philosophe ?</p> <p>Le philosophe est celui qui a découvert le monde réel même s'il a beaucoup souffert il a réussi.</p> <p>Apparemment le nombre fait la force dans cette histoire. Tous les autres, qui vivent attachés dans la grotte sans lumière ; comme ils sont plus ils en concluent qu'ils ont raison et dans leur sens notre pauvre sage a tort.</p>	
Sop	C'est pareil pour les personnes qui sont dans le mythe , ils ne veulent pas avouer qu'ils avaient tort à propos des gens qui vivent en dehors de leur grotte.	
Ais	Oui, encore avec la caverne de Platon ils voyaient des chiens mais c'était peut-être quelque chose d'autre.	
CM1Exp	- 29 mai 2017 - « En quoi les êtres humains et les animaux se différencient-ils? »	
Mar	<p>(...)</p> <p>3) Les êtres humains et les animaux n'ont pas le même langage.</p> <p>4) Les animaux sont comme des machines ils font toujours la même chose ils vont toujours au même endroit.</p> <p>5) L'être humain est plus intelligent que les animaux. Il va où il veut et il choisit où est-ce qu'il veut habiter.</p> <p>6) L'être humain est libre de faire ce qu'il veut selon son choix.</p> <p>L'être humain va à l'école et apprend des choses.</p>	
Em2	L'être humain et l'animal se différencient parce que certains animaux ont une vie qu'on peut prévoir à l'avance ça ne change pas, alors que nous ce n'est jamais pareil. Les animaux n'ont pas la même intelligence que nous.	Texte dit « des animaux-machines » issu du <i>Discours de la méthode</i> (5 ^{ème} partie) de Descartes.
Est	L'être humain a la parole, la curiosité, la raison , l'intelligence et il est libre, quant à l'animal il y en a certains comme les hirondelles qui ne sont pas libres car elles doivent suivre les autres, il y en a qui parlent avec des gestes (il y a aussi des humains) comme le chien, et ses gestes ont un sens.	
Ber	L'hirondelle par exemple n'est pas libre en été elle est en Europe en hiver elle est en Afrique. Pour Descartes les animaux sont des machines.	
Ale	On peut prédire l'avenir des hirondelles mais nous ne pouvons pas pour les êtres humains.	
Ade	Quand une hirondelle naît c'est comme un robot nous les êtres humains on sait le futur des hirondelles car elles font tout le temps la même chose.	
CM1Exp	- 15 juin 2017- « Tout le monde est-il libre ?»	
Em1	L'histoire de la souris où Diogène mange son vieux crouton de pain la souris arrive et mange les miettes donc elle est libre. Libre de manger les miettes de pain et donc elle est contente.	Fragment de Diogène Laërce extrait de <i>Vies et doctrines des philosophes illustres</i> relatant une anecdote concernant Diogène le cynique.
Sop	La souris est libre car elle est libre de choisir un tout petit peu de nourriture.	
Ais	Il y a des personnes libres, comme la souris . Elle peut manger tout ce qu'elle veut, aller où elle veut en étant heureuse. Mais il y a des personnes qui ne peuvent pas faire ce qu'elles veulent. La souris n'est jalouse des fêtes, des choses à manger et elle se contente que des restes de pain de Diogène .	

Toutes ces productions montrent comment les élèves s'approprient explicitement les idées philosophiques contenues dans les textes de la culture philosophique occidentale. Leurs mots, leurs formulations nous montrent leur cheminement réflexif personnel. Les exemples marquants qui ont fait devenir célèbres un certain nombre de textes philosophiques sont aussi remarqués par les élèves de cycle 3, puisqu'ils sont repris, sans que la consigne ne leur ait été formulée, quand elles/ils ont à écrire dans leur cahier de philosophie. Ces textes ont marqué puis construit la culture philosophique occidentale, ils ne manquent pas de marquer aussi les jeunes élèves.

Chapitre 17 : Analyse des questionnaires de fin d'année scolaire soumis aux élèves

En fin de première année d'expérimentation (juin 2017), mais aussi à la fin de la deuxième (mars 2018), nous avons proposé un questionnaire écrit individuel à chacun-e des élèves de l'expérimentation : dans la classe expérimentale, mais aussi de façon adaptée, en vue d'une comparaison, dans la classe témoin. Ces questionnaires sont reproduits dans l'Annexe 28 pour la première année d'expérimentation, et dans l'Annexe 29 pour la deuxième, car d'une année à l'autre nous avons dû modifier nos questions (celles en relation avec les textes lus dans l'année pour la classe expérimentale). Ces questionnaires avaient pour objectif d'avoir le ressenti des élèves sur la pratique philosophique, telle qu'elle était pratiquée dans les deux classes et de recueillir également la trace des philosophes, des idées philosophiques et des textes philosophiques restée éventuellement en mémoire pour les élèves des classes expérimentales CM1Exp et CM2Exp, en fin d'année ou d'expérimentation. Nous avons recueilli l'ensemble des réponses en annexe (cf. Annexes 30 (CM1Exp) et 31 (CM1/CM2T) pour la première année, et 32 (CM2Exp) et 33 (CM2T) pour la seconde), mais voici de façon organisée quelques résultats (ponts saillants) mis en valeur. Soulignons ici le fait que ce questionnaire a été présenté aux élèves en vue de recueillir ce qu'elles/ils pensaient sincèrement et qu'il a été besoin de leur dire qu'il ne s'agissait pas d'une évaluation. Les questions du questionnaire ont été présentées au chapitre 13-4-3.

17-1 Dans les classes témoins CM1/CM2T (en 2017) et CM2T (2018)

En CM1, puisque l'enseignante de la classe témoin a travaillé sans recours aux philosophes, nous avons fait passer aux élèves de cette classe le même questionnaire que celui pour la classe expérimentale, mais sans les questions qui concernaient les philosophes (les cinq dernières, cf. Annexe 28). En revanche, en CM2, puisque l'enseignante a voulu se servir des philosophes, tous les élèves de CM2 (classe expérimentale et classe témoin) ont eu le même questionnaire à quelques aménagements prêts (pour les quatre dernières questions, cf. Annexe 29).

17-1-1 Ce que pensent les élèves des classes témoins de la pratique philosophique en fin d'année

Dans la classe témoin de CM1/CM2 (fin de la première année d'expérimentation), les élèves trouvent que la pratique philosophique est « intéressante » ou « très intéressante » majoritairement (19 élèves sur 25 en CM1/CM2T). Les résultats de ce questionnaire sont placés dans l'Annexe 31. Ce qui plaît aux élèves, c'est avant tout les thèmes, mais la référence aux albums est aussi un

élément prépondérant. Rappelons qu'un vrai travail de mise en réseau des albums était mené en amont des DVP dans cette classe, avec mise en valeur des ouvrages dans la classe, et échanges oraux collectifs organisés autour de ces œuvres. Ce qui plaît beaucoup moins en revanche aux élèves de la classe témoin, c'est le cahier de philosophie : 10 élèves l'identifient comme un élément négatif de la séance.

Nous retrouvons le même type de résultat (cf. Annexe 33) pour la seconde année d'expérimentation : les élèves de la classe témoin (CM2T) trouvent « intéressante » ou « très intéressante » la pratique philosophique pour 25 d'entre elles/eux (sur 30). Et ce sont les thèmes abordés qui rendent cette pratique attrayante à leurs yeux, ainsi que l'organisation spatiale de la classe en forme de cercle en seconde place. Le cahier de philosophie apparaît encore comme un élément négatif de cette pratique (pour 12 d'entre elles/eux).

Il faut donc lire les réponses à la question 9 portant sur le cahier en particulier pour comprendre ce fort nombre d'élèves opposants.

17-1-2 Ce que pensent les élèves des classes témoins du cahier de philosophie en fin d'année

Pour le CM1, nous avons relevé deux types de réponses récurrents.

- « *C'était difficile parce qu'il fallait tout remettre dans sa tête.* » (Max, CM1)

En effet, en lisant les réponses des élèves de la classe témoin CM1/CM2T à la question 7 : « *Explique pourquoi c'était facile ou difficile d'écrire dans ton cahier.* », on repère 13 élèves (sur 25) déclarant l'écriture, dans le cahier, difficile. La réponse la plus courante est qu'elles/ils n'arrivent pas à se souvenir de ce qui s'est dit pendant le débat pour pouvoir le restituer ensuite à l'écrit : sur 13 élèves déclarant cette écriture difficile, 10 en effet avancent cette raison.

- « *C'était facile car j'écoutais le débat mais je ne participais pas mais à la fin je retenais et j'écrivais.* » (Lau, CM2)

Et à l'inverse quand on observe les arguments donnés pour justifier le caractère « facile » de l'écriture dans ce cahier, les élèves avancent majoritairement le même : il est facile d'écrire dans le cahier puisqu'il ne s'agit que de retenir ce qui s'est dit lors du débat (c'est l'argument de 7 élèves sur 9). A la lecture de certaines réponses, on peut même se demander si la stratégie de quelques-uns n'était pas de se taire lors du débat pour mieux écrire : « *Je ne parlais pas trop pendant le débat donc j'arrivais à me souvenir de ce que les élèves avaient dit même si je ne parlais pas trop.* »

(Mad, CM2) ; « *C'était facile car j'écoutais bien même si je ne parlais pas tout le temps j'essayais de garder les choses les plus importantes.* » (Man, CM2).

Pour la classe de CM2T, le cahier de philosophie n'est plus considéré comme étant « difficile » d'y écrire, mais l'argument permettant d'expliquer pourquoi il est facile d'écrire dedans reste le même : « *J'ai trouvé ça facile car comme je ne participe pas j'écoute plus et je retiens les idées alors c'est plus facile* » (Flo, CM2). On décèle même un malentendu sur les questions philosophiques de l'enseignante qui sont considérées par les élèves au même titre que les questions scolaires traditionnelles : « *Pour moi, c'est facile car on a déjà répondu aux questions dans le débat.* » (Ade), ou : « *J'ai trouvé ça facile en général car la maitresse nous donnait les questions donc on sait d'avance ce qu'on doit écrire.* » (Yan, CM2).

Ainsi pouvons-nous tirer comme conclusion le fait suivant : la consigne consistant à demander aux élèves de réécrire l'ensemble des idées avancées lors du débat n'est pas stimulante. Certes elle met en jeu l'écoute lors du débat, mais il faut obtenir celle-ci par un autre argument (le respect de l'autre, la condition de possibilité pour une construction collective d'une pensée, etc.). Le cahier doit vraiment être l'occasion d'un écrit personnel (et non intime) où l'on donne l'occasion à l'élève, après avoir entendu divers arguments, d'exprimer une pensée construite qui est la sienne.

17-1-3 Ce que retiennent les élèves des classes témoins comme idées philosophiques en fin d'année

En CM1/CM2T, à la fin de la première année d'expérimentation, les élèves ont retenu peu d'idées philosophiques et leurs idées sont aussi peu variées. Quand on relève les réponses à la question 8 : « *Quelle idée philosophique entendue lors d'un débat gardes-tu en tête aujourd'hui ?* », on ne lit à strictement parler que deux idées philosophiques. On trouve aussi des thèmes (pour 7 élèves), ce qui note une confusion chez les élèves entre ce qu'est un thème et ce qu'est une idée. On lit, enfin et surtout, des phrases moralisatrices du type : « *Qu'il faut profiter de ce qu'on a plutôt que de vouloir plus.* » (Lan, CM2), ou « *Celle que je garde en tête c'est l'idée sur l'argent. La phrase dit que l'argent ne fait pas tout.* » (Mat, CM2) ou des faits sociaux donnés comme exemples lors du débat : « *Je garde l'idée qu'il y a des enfants qui doivent prendre des risques pour pouvoir aller à l'école.* » (Man, CM2). Six élèves, enfin, n'ont pas répondu à cette question.

En CM2T, à la fin de la deuxième année d'expérimentation, nous lisons à strictement parler cinq idées philosophiques seulement, toutes sont la reproduction de citations qui avaient été lues en

classe : « *On a deux vies et la deuxième commence quand on se rend compte qu'on en a qu'une.* » (phrase de Confucius citée par deux élèves : Max et Yan), « *Les hommes sont tous égaux.* » (phrase issue de la déclaration universelle des droits de l'homme, citée par Ju2) ; « *L'homme est condamné à être libre.* » (citation de Sartre reprise par Ami) et « *Que si on choisit un travail qu'on aime on n'aura pas à travailler un seul jour de notre vie.* » (citation de Confucius écrite par Cap). Nous trouvons pour les autres élèves des questions à la place d'idées (pour 3 élèves) ou une absence de réponse (pour 4 élèves), ou encore une fois des phrases de type moralisateur (pour 3 élèves) : « *Il faut choisir un travail que l'on aime.* » (Ine), « *Quand nous avons fait le débat sur la tolérance j'ai surtout retenu que tout le monde est différent mais il ne faut rejeter personne.* » (Eli), « *C'est qu'il faut tolérer tout le monde même ce qu'on n'aime pas.* » (May). Cinq élèves ont aussi des réponses inadéquates. Ainsi, dans la classe, soit les élèves confondent idée philosophique et citation, ou idée philosophique et idée morale. Il semble qu'elles/ils ne puissent être elles-eux-mêmes à l'origine d'une idée philosophique. Soit elles/ils n'ont pas identifié ce qu'est simplement une idée puisqu'elles/ils proposent des questions ou des thèmes : « *Je retiens l'amitié car ça m'aide beaucoup avec mes amis.* » (Han).

17-1-4 Ce que posent les élèves des classes témoins comme questions philosophiques en fin d'année

Pour examiner les questions proposées par les élèves de la classe témoin en fin de première et de deuxième année d'expérimentation, nous les avons recensées dans le tableau 115 ci-dessous.

Tableau 115 – Questions philosophiques proposées par les élèves des classes témoins

Les questions des CM1/CM2T ²¹⁸	Les questions des CM2T
<i>D'où venons-nous ?</i> (Yan, CM1)	<i>Pourquoi aujourd'hui des gens qui tuent des gens innocents ?</i> (Ber)
<i>Qu'est-ce que l'on était avant de naître ?</i> (Ma1, CM2)	<i>Quand on est mort, qu'est-ce qu'on devient ? Un animal ? rien ?</i> (Ju3)
<i>Qu'est-ce qui se passe après la mort ou avant la naissance ?</i> (5 élèves : Gil, CM2 ; Cla, CM2 ; Ma3, CM2 ; Adr, CM2 ; Lan, CM2)	<i>Qu'y a-t-il après la mort ? L'univers est-il infini ?</i> (Max)
<i>Qu'y a-t-il après la mort ?</i> (5 élèves : Lau, CM2 ; Ali, CM1 ; Flo, CM1 ; Max, CM1 ; Sop, CM2)	<i>Où allons-nous après la mort ?</i> (Eli)
<i>Il y en a plein pourquoi on vit pourquoi on meurt.</i>	<i>Il y a une vie après la mort ? Est-ce que nous pouvons tuer la mort ?</i> (Lo1)
<i>Est-ce que je pourrais survivre sans amitié ?</i> (Ma2, CM2)	<i>Je me demande ce qu'il y a après la mort.</i> (Ch1)
<i>L'espace est-il infini ?</i> (Max, CM1)	<i>J'aimerais savoir pourquoi on meurt, vit, on parle, on vole pas.</i> (Ali)
<i>La question que je me pose toujours aujourd'hui c'est est-ce que l'argent fait le bonheur ?</i> (Man, CM2)	<i>Pourquoi est-on obligé de grandir ?</i> (Ine)
Questions scientifiques : 5 élèves	<i>Pourquoi est-on obligé de grandir ?</i> (Cap)
	<i>Je ne me pose que pourquoi la terre est si bien faite pour nous on y vive.</i> (Ale)
	<i>Pourquoi sommes-nous là ?</i> (Yan)
	<i>A quoi sert l'amitié ?</i> (Rom)

²¹⁸ Les formulations des élèves ont été respectées.

Les questions des CM1/CM2T ²¹⁸	Les questions des CM2T
<p><i>Que deviendrons-nous demain ? Mon avenir et celui des nôtres, et l'avenir de notre planète. (Yva, CM2)</i> <i>Je me demande ce que nous allons devenir dans quelques siècles. (Est, CM2)</i> <i>Je me demande comment la planète a été créée. (Chl, CM1)</i> <i>Je me pose la question qu'est-ce que c'est la terre. (May, CM1)</i> <i>Je me pose est-ce qu'il y a d'autres animaux qu'on n'a pas découvert sur terre ? (Ale, CM1)</i> <i>Pourquoi la nature n'est-elle pas pareille à différents endroits ? (Aur, CM1)</i></p>	<p><i>Pourquoi allons-nous dans l'espace ? (Ju2)</i> <i>Est-ce que tout le monde est égaux ? Est-ce que tout le monde est raciste ? (Ade)</i> <i>Que serait un monde sans vérité ? La liberté est-elle facile à atteindre ? (Ami)</i> <i>Pourquoi l'homme a une intelligence et pas l'animal ? (Lo2)</i> <i>J'aimerais faire un débat sur la sincérité. (Han)</i></p> <p>Questions scientifiques <i>A-t-on des souvenirs de quand on était spermatozoïde ? (Aur)</i> <i>Comment sera la terre en l'an 10 000 ? Comment sera l'ère de demain ? (Lo1)</i> <i>Pourquoi l'air existe ? pourquoi la nature pousse et ravage nos maisons ? (Ju2)</i></p>

La première année, les élèves de la classe CM1/CM2T n'ont pas tous et toutes bien identifié ce qu'était une question philosophique, puisqu'elles/ils posent aussi des questions scientifiques (pour 5 d'entre elles/eux) ou ne répondent pas (5 élèves), la classe étant composée de 25 élèves.

Ce constat se retrouve en fin de deuxième année d'expérimentation. Dans la classe de CM2T, il reste des questions scientifiques proposées à la place des questions philosophiques attendues (pour 3 élèves), et douze élèves (sur 30) n'ont pas de question à poser, ce qui est un nombre important. Les questions philosophiques posées sont un peu plus variées que lors de la première année, dans la classe de CM1/CM2T, n'abordant plus seulement la mort ou l'origine de la vie.

17-1-5 L'acculturation philosophique dans la classe témoin CM2T ²¹⁹

En CM2, l'enseignante a souhaité agrémente les séances de pratique philosophique par la lecture de citations de philosophes ou d' « hommes célèbres ». Celle-ci avait lieu au cours du débat ou en fin de débat. Nous allons donc nous intéresser aux réponses des élèves à la question 120 « *Cite des philosophes dont tu as entendu parler cette année* », pour savoir ce que les élèves en retiennent.

Les élèves citent bien des noms de philosophes à l'occasion de cette question 10 : Rousseau, Socrate, Platon et Confucius apparaissent un grand nombre de fois par exemple (respectivement 21, 19, 14 et 11 fois). Mais on trouve aussi Nelson Mandela, Kofi Annan, Gandhi et Esopo, qui ne sont pas des philosophes, mais qui ont été confondus avec ces derniers par les élèves, puisqu'ils faisaient comme eux l'objet de citations lors des séances.

²¹⁹ Nous ne parlons pas dans ce paragraphe de la classe témoin CM1/CM2T, puisque, cette année-là, l'enseignante ne faisait pas usage de citations de philosophes.

La question 11 nous permettait de savoir ce que les élèves ont retenu de ces philosophes : « *Choisis un de ces philosophes. Qu'as-tu retenu de lui (de sa vie et/ou de ses idées) ?* ». Tout d'abord, les élèves ont retenu davantage des faits (éléments biographiques) que des idées philosophiques (cf. tableau 116 ci-dessous).

Tableau 116 – Réponses des élèves de CM2T à la question 11 du questionnaire, montrant la mémorisation d'éléments biographiques

élève	Réponse des élèves à la question 11
Ju1	<i>Platon était un philosophe et le disciple de Socrate il était grec. Il a écrit des livres philosophiques.</i>
Ade	<i>J'ai choisi Platon. Car il a écrit un texte très intéressant sur les ombres. Que Laurence²²⁰ nous a dit dans le débat philosophique. Et que je retiens.</i>
Ant	<i>Socrate avait une barbe il était pauvre et on lui a interdit de philosopher avec des enfants mais il a continué.</i>
Eth	<i>Socrate est philosophe mort par du poison.</i>
Rom	<i>Il a parlé de la vérité. (Rom fait référence à Descartes)</i>
Aur	<i>Descartes a eu l'idée qu'il y avait un malin génie qui faisait qu'il se trompait tout le temps. Il a décidé de douter de tout ce qui était vrai. »</i>
Man	<i>Je retiens que Platon était un élève de Socrate.</i>
Ju4	<i>Voltaire il a fait de la philosophie et il parle de la tolérance, de la liberté.</i>
May	<i>Blaise Pascal a inventé la brouette.</i>

Sur ces 9 élèves qui ont réussi à écrire quelque chose sur un philosophe, 5 (les cinq premiers cités ci-dessus) faisaient partie l'année précédente de la classe expérimentale en CM1 et 4 relatent ici des éléments que l'intervenante leur avait donnés lors des lectures des textes de philosophie jeunesse. Rom (en CM1Exp l'année précédente), Aur (en CM1/CM2T l'année précédente) et Man (nouvelle élève dans cette école, en CM2) citent Platon et Descartes, et font en réalité référence à une séance que l'intervenante a aussi menée. En fin d'année, à la demande de l'enseignante, l'intervenante a organisé une séance de pratique philosophique avec textes philosophiques sur la notion de vérité : des adaptations pour la jeunesse du mythe de la caverne de Platon et du texte du malin génie de Descartes avaient été lues. Seules Ju4 et May font des références apportées par leur propre enseignante. C'est donc en réalité deux élèves seulement qui arrivent à dire quelque chose sur les philosophes abordés par leur enseignante pendant l'année. On trouve par ailleurs des éléments erronés, lors de la réponse à la question 13, même de la part de très bons élèves : « *Socrate est l'élève de Platon.* » (Max), « *Platon était l'élève de Confucius.* » (Eli), « *Platon il a inventé la brouette.* » (Ju4), « *Voltaire était pour et contre la royauté.* » (Lo1). On lit aussi ces aveux : « *Je ne sais pas car chacun a des idées différentes.* » (Ine), « *Je ne me souviens plus.* » (Chl), « *Je n'ai rien retenu de ces philosophes.* » (Flo) qui montrent, avec le reste des constats ci-dessus, que la

²²⁰ Prénom de l'intervenante dans la classe expérimentale.

succession de citations de philosophes (mêlées en plus à d'autres personnalités) n'assure pas une culture philosophique.

17-1-6 Le rôle des philosophes pour les DVP selon les élèves de la classe témoin²²¹

Les mêmes questions (12 et 13) ont été posées aux élèves de la classe témoin, et à celles et ceux de la classe expérimentale, sachant que les premier-ère-s ne disposaient pas de textes de philosophie jeunesse, mais de citations de philosophes. La question 12 demandait : « *D'après toi, est-ce que les philosophes nous aident à philosopher lors des débats en classe ?* ». La question 13 complétait pour certain-e-s le questionnement : « *Si oui, peux-tu dire en quelques mots en quoi, pour toi, les philosophes nous aident à philosopher lors des débats en classe.* ».

Douze élèves (sur 25) se sont prononcés en leur faveur, soit moins de la moitié. Les élèves donnent ces arguments :

- les philosophes leur donnent des idées (pour 6 élèves) : « *Ils nous aident à débattre car cela nous donne des idées pour le débat de connaître leurs idées.* » (Aur).
- ou alors les philosophes leur permettent de réfléchir par elles/eux-mêmes (4 élèves) : « *C'est car ils nous mettent sur la voix du thème avec leur texte et leur phrase.* » (Ami, en CM1Exp l'année précédente).
- ou encore les philosophes suscitent le questionnement (2 élèves) : « *Oui parce que leur explication nous pose des questions.* » (Em1, en CM1Exp l'année précédente) ou « *Comme ça on apprend à philosopher et se poser plein de questions.* » (Ber, en CM1Exp l'année précédente).

Parmi ces élèves de CM2 qui trouvent un intérêt à côtoyer les philosophes, nous trouvons donc des CM1 issus de la classe expérimentale de l'année précédente. Notons également qu'à cette question en particulier, de nombreuses non-réponses (13 élèves) ont été comptabilisées, deux élèves seulement ayant répondu « non ». Ainsi on peut là encore dire que les citations de philosophes ont peu d'impact sur les élèves : ces dernier-ère-s ne retiennent pas énormément d'éléments et déclarent elles/elles-mêmes leur inutilité.

²²¹ Nous ne parlons pas dans ce paragraphe de la classe témoin CM1/CM2T, puisque, cette année-là, l'enseignante ne faisait pas usage de citations de philosophes.

17-2 Dans les classes expérimentales CM1Exp (2017) et CM2Exp (2018)

Analysons maintenant les réponses au questionnaire des élèves des classes expérimentales CM1Exp (première année d'expérimentation) et CM2Exp (deuxième année).

17-2-1 Ce que pensent les élèves des classes expérimentales de la pratique philosophique en fin d'année

On peut d'emblée dire que cette pratique philosophique a plu aux élèves : en CM1, 26 élèves (sur 27) l'ont trouvé « intéressante » ou « très intéressante », et en CM2, 23 élèves (sur 29) lui ont attribué ces deux mêmes qualificatifs (recueil des réponses à la question 1). Pour savoir ce qui leur avait plu dans cette pratique, nous avons listé 16 propositions (cf. Annexe 28, question 2) qui concernaient par exemple, le fonctionnement du débat, les références philosophiques, le cahier de philosophie, le positionnement de l'intervenante, ou encore les thèmes et les questions. Les réponses des élèves de la classe expérimentale de CM1 ont été répertoriées dans l'Annexe 30, et celles des élèves de la classe expérimentale de CM2 dans l'Annexe 32.

Le fait que les élèves puissent s'exprimer a constitué un fort attrait pour cette pratique : 9 élèves en CM1 et 9 élèves également en CM2 ont choisi cette proposition d'explication au fait que les séances leur avaient plu. Les élèves ont également été sensibles à l'écoute (8 élèves ont choisi cette proposition en CM1 et 11 en CM2). Le rôle du distributeur-trice de parole a été également un fort levier (8 élèves l'ont choisi en CM1 et 14 en CM2). Dans la pratique, cela se confirmait par le fait que beaucoup d'élèves levaient expressément la main pour tenir ce rôle. On constate ensuite une évolution du CM1 au CM2 : la construction collective d'une réponse possible a été choisie comme argument par 10 élèves en CM2, alors que cela avait été le cas en CM1 pour seulement 5 élèves, comme si le sentiment de coopération s'était développé positivement dans la classe en deux ans.

Les thèmes sont aussi une motivation pour les élèves : la proposition les concernant a été choisie par 8 CM2 et 6 CM1. Cela reste un score fort, même si les propositions concernant le fonctionnement de la discussion (expression et écoute) ont été prioritaires. Quels thèmes abordés ont donc plu aux élèves ? C'est l'objet de la question 3 du questionnaire. En CM1, ce sont les thèmes de l'égalité (13 voix), du bonheur (12 voix) et de l'amitié (10 voix) qui ont été sollicités ; en CM2 les thèmes de l'amitié à nouveau (15 voix), des émotions (12 voix) et du racisme (10 voix). Ce qui est intéressant c'est de comprendre pourquoi ces thèmes ont été choisis. Nous avons justement demandé aux élèves de justifier leur choix numéro 1 (question 4).

On trouve ainsi des élèves (5 d'entre eux en CM1, et 7 d'entre eux également en CM2) qui ont préféré tel ou tel thème en raison du fait qu'il lui avait permis d'apprendre quelque chose (cf. tableau 117 ci-dessous).

Tableau 117 – Arguments des élèves des classes expérimentales concernant leur choix de thème préféré (apprentissage)

Elève CM1Exp	Réponse à la question : « Pour le thème que tu as positionné en premier, explique pourquoi il a été ton préféré. »
Est	<i>Car il m'a appris que l'argent n'était pas le plus important et qu'on en avait besoin normalement pour avoir une maison et des vêtements, enfin, pour vivre.</i>
Cer	<i>C'était l'argent parce qu'il y avait expliqué que ce n'est pas l'argent qui fait le bonheur.</i>
Ami	<i>C'est parce qu'il nous a appris en quoi l'amitié est utile, comment la trouver</i>
Iri	<i>Parce que l'argent rend fou quelques personnes et il y a des choses plus importantes que l'argent.</i>
Ale	<i>Car j'ai appris quel était la différence entre un animal et l'homme.</i>
Elève CM2Exp	Réponse à la question : « Pour le thème que tu as positionné en premier, explique pourquoi il a été ton préféré. »
Lin	<i>J'ai bien aimé l'amitié car je trouvais que c'était très intéressant et ça m'a appris beaucoup de choses.</i>
Bas	<i>Car pour moi l'amitié c'est important d'avoir des amis et de savoir comment on arrive.</i>
Mer	<i>Le racisme : Il y avait beaucoup de choses que je ne savais pas et c'était très intéressant.</i>
Ga2	<i>J'ai aimé le thème de « la mort » car j'ai pu m'exprimer et j'en avais besoin aussi car je voulais apprendre des idées que les autres ont sur le sujet.</i>
Man	<i>J'ai choisi ce thème en premier car j'ai trouvé que ça nous a appris des choses sur la violence.</i>
Ale	<i>Le bien et le mal : C'est parce que j'ai appris que pour faire du bien à des personnes on peut faire du mal à d'autres.</i>
Joa	<i>J'ai bien aimé la tolérance parce que je me posais beaucoup de questions.</i>

Les élèves apprécient donc d'« en savoir plus » sur le monde, la vie.

Cinq autres élèves ont un regard métaréflexif sur le fonctionnement de la classe : un thème leur a particulièrement plu quand elles/ils ont considéré que le débat avait été de qualité au niveau collectif : « Car sur ce thème j'ai beaucoup aimé car nous avons eu beaucoup d'idées que nous avons beaucoup développées. Et j'ai vraiment eu l'impression de faire de la philosophie. » (Léo, CM1) ; « Parce qu'on a eu un bon débat. » (Bas, CM1) ; « J'ai positionné en premier l'argent car beaucoup d'idées ont été dites et j'ai trouvé ça très intéressant. » (Ine, CM1) ; « L'apparence est mon préféré car on a parlé des préjugés, on a débattu. » (Sop, CM1) ; « Il y a plusieurs choses à dire que chacun avait. » (Rod, CM2).

Pour certain-e-s, c'est plutôt leur propre performance, leur sentiment de réussite dans cette pratique, qui leur a fait choisir un thème plutôt qu'un autre : 6 élèves en CM1 et 5 en CM2 (cf. tableau 118 ci-dessous). D'ailleurs, il est aussi intéressant de constater que pour répondre aux questions 5, 5bis et 5ter portant sur la participation aux débats, les élèves ont été assez fidèles à la réalité, en se

déclarant soit silencieux, soit participant ou grand participant lors des débats. Elles/ils ont très bien su se situer dans l'échelle de participation.

Tableau 118 - Arguments des élèves des classes expérimentales concernant leur choix de thème préféré (inspiration)

Elève CM1Exp	Réponse à la question : « Pour le thème que tu as positionné en premier, explique pourquoi il a été ton préféré. »
Kei	<i>Dans ce thème (l'égalité), il y avait beaucoup de choses à dire et il y avait beaucoup de choses que je savais. J'ai bien aimé ce thème.</i>
Pat	<i>C'est parce que je les faisais rire toute l'année parce qu'on partageait nos réponses parce que leurs réponses me plaisaient et parce qu'ils m'ont toujours considéré comme un être pensant des choses incroyables.</i>
Ant	<i>Parce qu'il était marrant et que j'ai compris grâce au livre que j'ai lu après.</i>
Ais	<i>C'est parce que j'ai eu beaucoup d'idées sur ce thème, et ça m'a plu.</i>
Clo	<i>J'ai mis la différence en premier parce que c'est là où j'ai le plus parlé et parce que j'ai bien aimé ce thème.</i>
Em2	<i>Ce thème m'a plus intéressé que les autres parce que j'ai plutôt bien réussi à écrire dans mon cahier.</i>
Elève CM2Exp	Réponse à la question : « Pour le thème que tu as positionné en premier, explique pourquoi il a été ton préféré. »
Iri	<i>Parce qu'on a parlé de ça (l'amitié) et moi je me suis sentie bien.</i>
Anm	<i>J'ai beaucoup pris la parole et ça m'a plu.</i>
Jul	<i>C'est la vérité car j'ai aimé parler du vrai et du faux, du mensonge. C'est aussi la première fois où j'ai été secrétaire.</i>
Clo	<i>J'ai beaucoup écrit sur mon cahier sur ce thème.</i>
Nol	<i>C'est parce que je me suis plus intéressé dans ce thème et je me suis mieux exprimé. J'avais plus d'idées.</i>

Enfin, l'argument le plus souvent utilisé (9 en CM1 et 9 en CM2), c'est l'importance aux yeux de l'élève du thème en question. Il y a des thèmes selon eux qui soit, pour des raisons personnelles expliquées, soit « par essence », sont primordiaux²²².

Si l'on revient aux réponses des élèves à la question 2 (« Entoure en vert ce qui te plaisait durant ces séances. »), on peut certes comprendre que le dispositif d'expression que permet la pratique philosophique est motivant pour les élèves, mais qu'il existe surtout, si l'on considère l'ensemble des réponses à cette question 2 et celles de la question 4 (« Explique pourquoi ce thème a été ton préféré. »), une forte attente en termes de contenu du côté des élèves. Les élèves veulent apprendre des choses sur le monde, la vie, l'être humain, elles/ils veulent aussi s'intéresser à des thématiques essentielles pour la vie et elles/ils sont sensibles aux idées formulées à cette occasion.

Parmi les propositions, il faut enfin noter le fort attrait des élèves pour le cahier de philosophie (choisi par 11 élèves sur 27 en CM1, et par 9 élèves sur 29 en CM2, alors qu'il y avait 16 propositions). Ce résultat est opposé à celui des classes témoins CM1/CM2T et CM2T l'année

²²² En CM1 : Que, Eth, Rom, Nic, Ade, Ju2, Ber. En CM2 : Rap, Cor, Pat, Yoh, Sol, Emm, Dan, Mar, Bas.

suivante (cf. 17-1-2). Pour cette raison, nous avons consacré le paragraphe suivant (cf. 17-2-2) aux déclarations des élèves rédigées à l'occasion de la question 7 du questionnaire. Cette question était destinée à recueillir le ressenti argumenté des élèves concernant la facilité ou non d'écrire dans ce cahier.

17-2-2 Ce que pensent les élèves de la classe témoin du cahier de philosophie en fin d'année

Les questions 6 et 7 du questionnaire ont porté sur le cahier de philosophie. Après leur avoir demandé s'il était facile ou non pour elles/eux d'écrire dessus (question 6), nous avons demandé aux élèves de dire pourquoi (question 7).

En CM1, 21 élèves ont trouvé cela facile (contre 6 élèves qui ont trouvé cela difficile) ; en CM2, 23 élèves (contre 6). La proportion est donc quasiment identique. Observons les arguments avancés par les élèves, que nous avons tentés de classer en trois catégories (cf. tableau 119 ci-dessous).

Tableau 119 – Arguments des élèves de la classe expérimentale pour expliquer leur facilité à écrire dans le cahier de philosophie

Dans la classe expérimentale de CM1 en juin 2017	Dans la classe expérimentale de CM2 en mars 2018
C'était facile d'écrire dans le cahier de philosophie car :	
<p>1-je réécrivais les idées entendues lors du débat : <i>Parce que j'écoutais et quand j'écrivais c'était dans ma tête. (Em2)</i> <i>Car grâce au débat les idées étaient déjà faites et ça m'a aidé donc j'ai pu écrire dans mon cahier de philosophie. (Ine)</i> <i>C'était facile car j'ai bien écouté pendant le débat et les histoires. (Sop)</i> <i>Il fallait juste se souvenir des idées dites lors du débat et les réécrire. (Ais)</i> <i>Car j'avais toujours les idées du débat dans ma tête. (Ale)</i> <i>Comme j'avais écouté au débat à visée philosophique, quand on prend le cahier on a les idées du débat donc c'est facile. (Man)</i> <i>Parce que la philosophie ça veut dire on ne sait pas tout après avant d'écrire dans le cahier on faisait un débat qui nous aidait beaucoup à leurs questions au texte. (Iri)</i></p> <p>2-j'avais des idées personnelles : <i>Je participais beaucoup aux débats, du coup, je reprenais tout ce que j'avais dit et ce que les autres ont dit qui m'avait plu ou même ce que je pensais et que je n'avais pas forcément dit au débat et je l'écrivais. (Kei)</i></p>	<p>1-je réécrivais les idées entendues lors du débat : <i>Il faut juste retenir le débat. (Cor)</i> <i>Il fallait juste écrire ce qu'on avait dit au débat. (Pat)</i> <i>J'écoutais beaucoup même si je ne parlais pas à chaque débat. (Luc)</i> <i>J'avais bien écouté pendant le débat. (Emm)</i> <i>Si tu as écouté le débat. (Rap)</i> <i>Il fallait juste se rappeler de ce qui a été dit lors du débat. (Dan)</i> <i>C'est comme si c'était un récapitulatif. (Mar)</i> <i>Il fallait juste écouter et trier dans toutes les explications des élèves. (Mer)</i> <i>Si je ne me souvenais pas du débat le secrétaire pouvait m'aider. (Art)</i> <i>Je reprenais les idées qui ont été dites pendant le débat. (Ale)</i> <i>J'écoutais les autres parler. (Ga1)</i></p> <p>2-j'avais des idées personnelles : <i>Avant on avait le débat du coup on peut retenir ce que disaient certains et nos pensées à nous. (No1)</i> <i>Même si on n'a pas écouté on a nos idées à nous. (Rod)</i></p>

Dans la classe expérimentale de CM1 en juin 2017	Dans la classe expérimentale de CM2 en mars 2018
C'était facile d'écrire dans le cahier de philosophie car :	
<p><i>C'était facile parce que je gardais les idées proposées et mes idées dans ma tête. (Ade)</i> <i>Ce n'était pas difficile parce que je reprenais ce qu'on avait dit en débat et je rajoutais les choses que je voulais. (Cer)</i> <i>Parce que j'avais plus d'idées dans mon cahier que quand je parlais. (Clo)</i> <i>Parce que j'avais plein d'idées dans ma tête. (Pat)</i> <i>C'était facile car j'avais des idées. (Bas)</i></p> <p>3-ce cahier avait un statut particulier : <i>C'est parce que personne ne peut se moquer de toi. On dit ce qu'on veut. (Ber)</i> <i>Car j'étais à l'aise quand j'écrivais et je savais qu'il n'y avait pas de réponse exacte. (Est)</i> <i>C'était facile car nous avons plus de temps et de calme pour nous concentrer. (Leo)</i> <i>J'ai trouvé que c'était facile car il n'y a que Laurence qui regarde ce qu'on écrit. (Mar)</i></p>	<p><i>On devait écrire ce qu'on pensait et des choses qu'on n'a pas dites au débat mais on le dit dans le cahier. (Jad)</i> <i>Les idées me venaient comme ça. (Bas)</i> <i>Même si je n'avais pas participé j'avais quand même des idées. (Ane)</i> <i>J'avais beaucoup d'idées. (Que)</i></p> <p><i>Si le thème m'a plu, j'écris très facilement. (Ga2)</i> <i>C'était facile car le thème m'a plu. (Anm)</i></p> <p>3-ce cahier avait un statut particulier : <i>C'est parce que les autres ne savent pas ce que je pense. (Lou)</i> <i>On avait plus de temps pour écrire et moins pour prendre la parole. (Leo)</i> <i>On a écrit notre texte on a pensé seul des fois c'est mieux écrire que dire devant tout le monde. Et je pense à ce que les autres personnes ont dit. (Iri)</i> <i>Je comprenais trop les questions posées. (Yoh)</i></p>

Ainsi pour des raisons tout à fait différentes (de trois ordres au moins), le cahier de philosophie adossé à la lecture de textes philosophiques et à la discussion à visée philosophique a plu aux élèves dans les classes expérimentales. Certain-e-s (7 élèves en CM1 et 11 élèves en CM2) ont considéré qu'il s'agissait simplement de reprendre les idées du débat, comme dans les classes témoins. En revanche, contrairement cette fois-ci aux classes témoins, d'autres élèves s'en sont saisis comme un véritable support d'expression de leurs propres idées (6 élèves en CM1 et 6 élèves en CM2). Enfin, selon 4 élèves en CM1 et 4 élèves en CM2, le statut donné à cet écrit a aussi joué un rôle positif : un moment d'expression personnelle silencieux non soumis au regard des autres, ni au jugement normatif de l'enseignante titulaire de la classe ou de l'intervenante, ou encore même non évaluable du point de vue de la vérité. Nous n'avions pas eu ce type d'argument dans les classes témoins.

Cet outil nous paraît donc être un pendant indispensable à la pratique de la discussion à visée philosophique. Il nous garantit un moment individuel de réflexion, il force la formulation ou la reformulation, il permet aussi à l'élève de se positionner en fonction d'une question philosophique précise. C'est lui donner enfin l'occasion de s'approprier les concepts avancés lors des moments d'oraux collectifs (échange autour des textes et DVP proprement dite).

17-2-3 Ce que retiennent les élèves des classes expérimentales comme idées philosophiques en fin d'année

La question 8 demandait aux élèves quelle idée philosophique, entendue lors d'un débat, elles/ils gardaient en tête. Les réponses ont été de quatre ordres.

- **Des idées philosophiques attribuables aux philosophes**

Les élèves ont repris à leur compte les idées de certains philosophes sans y faire référence : 5 élèves de CM1 ont écrit la formule cartésienne : « *Je pense donc je suis.* », 1 élève de CM1 a aussi écrit la phrase de Socrate : « *Je sais que je ne sais rien* ». Dans sa réponse, on sent qu'Em2 a été influencée par la réflexion de Descartes, elle en adopte la terminologie, tout en retenant une idée différente du philosophe : « *Que les apparences servent de premier jugement.* » (Em2). Dans cette autre réponse de Ju2 : « *Que la lumière c'est le soleil et la lumière c'est nous c'est notre univers.* », on comprend l'impact de la lecture du mythe de la caverne de Platon, et l'envie de l'élève de considérer que le monde réel est bien le nôtre (et non celui des ombres de la caverne). En CM2, 2 élèves ont recopié la formule de Montaigne « *Philosopher c'est apprendre à mourir* » (Anm, Rap) et trois élèves ont réécrit la phrase de Hobbes : « *L'homme est un loup pour l'homme.* » (Joa, Lou, Ga2). Puisque les mots repris par les élèves sont exactement les mêmes que ceux des philosophes, on constate vite le lien. Mais on trouve aussi en CM2 des réponses du type : « *Ça se trouve, 1+1 ne font pas 2.* » (Que), et on comprend d'où vient cette idée quand on sait que cet élève a été en contact avec le doute cartésien, via le récit de sa méditation métaphysique ; ou encore : « *On ne peut pas toujours penser à la mort.* » (Sol) où l'on comprend que l'élève se positionne par rapport à la sentence de Montaigne.

- **Des idées philosophiques évoquées lors des débats par un ou plusieurs élèves**

Certaines idées philosophiques retenues sont aussi celles que les élèves ont émises lors des débats (cf. tableau 120 ci-dessous).

Tableau 120 – Idées philosophiques retenues par les élèves des classes expérimentales

Elève CM1Exp	Réponses des élèves à la question 8
Nic	<i>Que l'homme est en liberté et qu'il a droit de dire non à tout.</i>
Ami	<i>On a l'impression que quelqu'un est méchant mais en fait on est gentil.</i>
Iri	<i>L'argent parce qu'il nous montre que l'argent n'est pas tout dans la vie il y a beaucoup de choses.</i>
Ale	<i>Que l'homme est pas pareil que l'animal.</i>
Est	<i>Lors du débat « le beau » : chacun ses goûts est l'idée philosophique que j'ai gardée.</i>
Ber	<i>Quand on dit tout le monde est identique.</i>
Ine	<i>L'argent est important pour s'acheter des choses (de la nourriture) sans lui nous sommes pauvres.</i>

Elève CM2Exp	Réponses des élèves à la question 8
Jul	<i>Parfois il ne faut pas toujours dire la vérité.</i>
Leo	<i>On est tous égaux.</i>
Mar	<i>L'amour est un don du ciel.</i>
Dan	<i>Il y a quelque chose après la mort.</i>
Luc	<i>On est libre de faire ce qu'on veut mais avec certaines limites et on ne doit pas dire fais ci fais ça.</i>

- **Des idées moralisantes**

Nous lisons aussi des idées plus moralisatrices que philosophiques, comme dans les classes témoins, mais sous une proportion bien inférieure, puisque nous en lisons seulement une, en CM1 : « *Ne pas être méchante avec ses amies.* » (Em1), et quatre, en CM2 l'année suivante : « *Il faut toujours dire la vérité sinon on peut se mettre en danger.* » (Cor) ; « *Même si quelqu'un est différent on doit l'accepter.* » (Art) ; « *La violence ne résout rien.* » (Man) et « *Croire en soi.* » (Emm).

- **Des faits plutôt que des idées**

Parfois ce sont davantage des faits évoqués qui ont marqué les élèves plus que des idées philosophiques proprement dites. En CM1, on lit ces faits relatant une inégalité : « *Que les femmes gagnent moins d'argent que les hommes.* » (Mar) ; « *Dans certains pays, les enfants ne sont pas libres.* » (Ais) ; « *Que la liberté des femmes n'est pas la même liberté que les hommes.* » (Ade). L'année suivante, en CM2, Ga1 retient aussi une inégalité : « *Il y a des personnes qui sont dans les rues.* » et Mer évoque quant à lui davantage la religion : « *Il y a une vie après la mort selon certaines croyances.* » (Mer). On a l'impression que la pratique philosophique a permis aux élèves de se rendre compte de certains faits sociaux majeurs.

Ajoutons que quatre élèves en CM1 ont évoqué un thème au lieu d'énoncer une idée et que cinq élèves n'ont pas répondu. En CM2, seul un élève a énoncé un thème (Pat) au lieu de rédiger une idée philosophique.

Pour conclure, et après comptage, c'est donc 8 élèves en CM1 et 7 autres élèves en CM2 l'année suivante (soit un quart de la classe à chaque fois) qui se réfèrent spontanément à une idée de philosophe quand on leur demande quelle idée philosophique elles/ils ont retenu. Parmi elles/eux, on trouve des appropriations ou des positionnements personnels quant à ces idées. Si on ajoute les idées provenant des élèves lors des DVP, on compte 15 idées philosophiques énoncées en CM1 (contre 2 dans la classe témoin la même année) et 12 en CM2 l'année suivante (contre 5 dans la classe témoin). Comparée aux élèves des classes témoins (cf. 17-1-3), on peut donc dire que **les élèves des classes expérimentales, qui ont bénéficié de la lecture de textes philosophiques, retiennent bien davantage des idées philosophiques.**

17-2-4 Ce que posent les élèves des classes témoins comme questions philosophiques en fin d'année

Nous avons vu au paragraphe 17-1-4 que la classe témoin, aussi bien en 2017 qu'en 2018, posait peu de questions philosophiques, et surtout que celles-ci étaient peu variées. La classe expérimentale, pour les deux années de l'expérimentation, montre en revanche des tendances contraires. Nous venons de constater que les idées philosophiques étaient davantage retenues par les élèves dans le dispositif expérimental (DVP avec texte philosophiques), nous pouvons mettre en avant une nouvelle grande différence entre les classes témoins et expérimentales, en ce qui concerne les questions philosophiques (cf. tableau 121 ci-dessous).

Tableau 121 - Questions philosophiques proposées par les élèves des classes expérimentales

Les questions des CM1Exp	Les questions des CM2Exp
<i>L'argent est-il important ? (Em1)</i>	<i>Pourquoi la philosophie existe-telle ? (Clo)</i>
<i>Le bonheur est-il important ? Qu'est-ce que l'amitié? Qu'est-ce que le beau ? (Ine)</i>	<i>A quoi sert la philosophie ? (Sol)</i>
<i>Qu'est-ce que le beau ? (Ber)</i>	<i>Est-ce que la philosophie continuera à exister ? (Luc)</i>
<i>Sommes-nous libres de tout faire ? (Est)</i>	<i>Peut-on aller plus loin avec la philosophie ? (Rod)</i>
<i>Le bonheur est-il important ? (Que)</i>	<i>Pourquoi être un philosophe ? (Emm)</i>
<i>Est-ce que tout le monde a de la gentillesse ? (Ade)</i>	<i>La philosophie peut s'améliorer ? (Nol)</i>
<i>L'amitié existe-t-elle vraiment ? (Ga2)</i>	<i>Est-ce que vivre c'est philosopher ? (Anm)</i>
<i>Pourquoi y a-t-il des personnes gentilles et des personnes méchantes ? (Sop)</i>	<i>Est-ce que la vie rejoint la vérité ? (Cor)</i>
<i>A quoi sert l'homme ? (Ale)</i>	<i>Ça se trouve 1+1 ne font pas 2. Que se passe-t-il si on trouve que 1+1 ne font pas 2 ? (Que)</i>
<i>Que ferait-on sans la lumière ? (Ju2)</i>	<i>Si le temps passe vite pourquoi ne mourrais-je pas aujourd'hui ? (Pat)</i>
<i>Pourquoi la philosophie a-t-elle existé ? (Iri)</i>	<i>Qu'y a-t-il après la mort ? (Dan)</i>
<i>Qu'est-ce que la philosophie représente dans le monde ? (Leo)</i>	<i>Pourquoi la mort fait-elle mal ? (Yoh)</i>
<i>Pourquoi les femmes gagnent-elles moins d'argent que les hommes ? (Mar)</i>	<i>Pourquoi sommes-nous toujours en guerre contre les terroristes ? (Rap)</i>
<i>L'homme existe ? (Bas)</i>	<i>La violence pourrait-elle disparaître ? (Man)</i>
<i>Qui a inventé la philosophie ? Pourquoi la philosophie existe-elle ? (Cer)</i>	<i>Le racisme existe-t-il dans tous les pays ? (Ale)</i>
<i>Pourquoi vit-on si on doit mourir un jour ? (Em2)</i>	<i>Comment on a créé la philosophie ? Pourquoi existe-t-il des personnes méchantes ? (Iri)</i>
<i>Pourquoi sommes-nous tous égaux ? (Ami)</i>	<i>Que se passerait-t-il si je n'étais pas là ? (Mar)</i>
<i>Est-ce que l'homme est libre de tout ? (Nic)</i>	<i>Qu'est-ce que le bonheur pour Diogène ? (Ju2)</i>

Dans la classe CM1Exp, 20 élèves (sur 27) formulent bien une question philosophique. On ne trouve pas comme dans la classe témoin de question d'ordre scientifique. Les sujets des questions sont aussi variés, semblants dépendre des individualités et du questionnement personnel de chacun-e, au contraire de la classe de CM1/CM2T qui avance majoritairement la question de l'origine ou celle de la mort (14 élèves, sur 17 élèves au total qui ont posé un vrai questionnement philosophique).

Lors de la deuxième année, les questions de la classe CM2Exp apparaissent plus riches, plus nombreuses, et mieux formulées également, comparées à celle de la classe témoin CM2T (cf. 17-1-4). Dix-huit élèves de la classe expérimentale (sur 29) proposent en effet des questions philosophiques sur des thèmes variés, y compris sur la philosophie elle-même (8 élèves). Ainsi les élèves de la classe expérimentale souhaitent-elles/ils questionner davantage la philosophie. Elles/ils recherchent en fait une métaréflexion sur la discipline elle-même.

Questionner philosophiquement un thème semble tout à fait acquis du côté des élèves de la classe expérimentale ; il n'en est pas de même pour ceux de la classe témoin. Pour comprendre cette différence, on peut certes avancer le fait que les textes philosophiques lus aux élèves ont livré à chaque lecture des questions philosophiques aux élèves, soit explicitement, soit par levée de l'implicite, grâce aux échanges que l'intervenante a guidés pour les dévoiler. On peut aussi dire que le moment dit de problématisation de la notion, à la suite de la lecture des textes, a initié les élèves à la formulation de questions philosophiques de façon solide. Notre hypothèse de recherche n°2 est ainsi confortée : la lecture de textes philosophiques associée à la pratique de la DVP favorise le développement de l'esprit critique des élèves, puisque savoir poser des questions philosophiques constitue un élément important de ce dernier.

Pour nous, l'analyse de ce questionnaire remet aussi en avant la proposition que constitue le dispositif lipmanien de « *cueillette des questions* » dont ne s'est pas saisie la pratique philosophique française. Il nous apparaît crucial de faire poser aux élèves leurs questions philosophiques, et de partir d'elles, plutôt que d'une grille de questions préparée à l'avance par l'enseignant-e, pour mener la DVP. Il faut que les élèves puissent s'interroger philosophiquement pour s'engager dans l'acte de philosopher, or pour cela il faut d'une part leur montrer (grâce aux textes philosophiques), d'autre part leur donner l'occasion de s'entraîner (lors du moment de problématisation). Poser des questions philosophiques à une classe ne suffit pas pour engager les élèves à philosopher. Il faut que l'acte de questionner passe du côté de l'élève.

17-2-5 L'acculturation philosophique dans les classes expérimentales

Les questions 10 à 12 du questionnaire de CM1 et les questions 10, 11 puis 14 à 17 du questionnaire de CM2 avaient pour but de recueillir – sans que cela ne représente une évaluation – ce qui retenaient les élèves à la fin de chaque année scolaire sur le plan de la culture philosophique. Il ne s'agit pas réellement d'une évaluation, puisqu'il n'y a pas eu tout simplement d'institutionnalisation de la culture philosophique dans la classe. A aucun moment, l'intervenante n'a fait un cours qui

méritait, par exemple, une trace écrite formelle (du type leçon) destinée à être mémorisée. En revanche, les élèves ont côtoyé pendant un an – deux ans pour certain-e-s – les philosophes à travers leurs textes, et le questionnaire peut nous aider à savoir quel impact cette première familiarisation peut avoir, de façon déclarative, du côté des élèves, indépendamment de la l’analyse de la pratique philosophique menée en classe (analyse menée dans les chapitres 14 et 15).

- **Les philosophes qui ont marqué les élèves**

La question 10 consistait à demander aux élèves simplement de citer les philosophes dont elles/ils avaient entendu le nom pendant l’année. Tous les élèves de CM1 ou de CM2 ont proposé une réponse. En CM1 (comme l’analyse des références explicites contenues dans les DVP et les productions d’écrit l’avaient montré²²³), ce sont Socrate, Diogène et Descartes qui ont été le plus cités (respectivement 27, 20 et 27 fois sur une classe comptant 27 élèves²²⁴). Mais on trouve aussi Rousseau (21 fois), Platon (8 fois), Simone de Beauvoir (une fois). En CM2, Voltaire arrive en tête (24 fois) – il avait été utilisé pourtant une seule fois dans le cadre de citations sur la tolérance -, puis Kant (20 fois), Socrate (20 fois) et Diogène (17 fois). Huit philosophes sont aussi cités à côté de ces têtes d’affiche : Platon, Hobbes, Hegel, Montaigne, Sartre, Descartes, Gramsci, Strauss et Epictète. Mais si un élève est capable de retenir un nom, même celui cité une seule fois à l’occasion d’une citation (comme Hobbes, Gramsci ou Strauss), et cela davantage quand il est en CM2, cela ne signifie pas que ce nom fait référence à une idée philosophique bien précise.

La question 11²²⁵, posée en CM2 uniquement, visait donc à aller plus loin en demandant à l’élève ce qu’elle/il retenait particulièrement du philosophe en termes soit d’élément biographique soit d’idée philosophique. Or parmi la liste des 13 philosophes cités lors de la question 10, seuls 5 sont choisis majoritairement, pour répondre à la question 11 ; Diogène et Socrate en tête (tableau 122 ci-dessous).

Tableau 122- Ce que les élèves de la classe expérimentale de CM2 retiennent du philosophe Diogène en fin d’année

Elève CM2Exp	Réponse à la question 11 liée au philosophe Diogène
Que	<i>Diogène vit dans un tonneau et pour lui le bonheur c’est son tonneau.</i>
Mar	<i>Diogène a vécu dans un tonneau pendant longtemps</i>
Man	<i>Diogène : il ne sert à rien d’être riche.</i>
Mer	<i>Diogène vit à Athènes dans un tonneau et a une vie misérable avec comme voisin des personnes qui font tout le temps la fête.</i>
Leo	<i>Diogène sait être heureux avec rien.</i>

²²³ Cf. chapitre 16.

²²⁴ La classe compte 29 élèves mais le jour de la passation du questionnaire, seuls 27 étaient présents.

²²⁵ « Choisis un de ces philosophes. Qu’as-tu retenu de lui (de sa vie et/ou de ses idées) ? ».

Elève CM2Exp	Réponse à la question 11 liée au philosophe Diogène
Jul	<i>Diogène vit dans un tonneau.</i>
Art	<i>Je me souviens de Diogène qui vivait dans un tonneau et faisait des leçons aux personnes plus riches et aux enfants.</i>
Anm	<i>Diogène : il ne suffit pas d'avoir tout ce qu'on veut pour être heureux.</i>
Gal	<i>Diogène vit dans un tonneau et donne des leçons à des personnes.</i>
Elève CM2Exp	Réponse à la question 11 liée au philosophe Socrate
Pat	<i>Socrate était arrogant et intelligent.</i>
Rod	<i>Socrate est un des premiers philosophes.</i>
Bas	<i>Je trouve que Socrate est un bon philosophe.</i>

Si Diogène et Socrate se retrouvent davantage commentés, c'est aussi parce qu'ils n'ont pas fait l'objet d'une seule DVP, mais de plusieurs, et que les supports de philosophie jeunesse dont nous disposons les concernant permettent cette reprise et cet impact sur les élèves : Diogène a été commenté 9 fois et Socrate 3 fois. Et tous ces commentaires ont été fidèles à ce qu'ont été ces philosophes.

- **Les textes philosophiques qui ont marqué les élèves**

En CM1, les questions 11 et 12 correspondent aux questions 14 et 15 du questionnaire passé en CM2. Les questions 11 (pour CM1) ou 14 (pour CM2) leur demandaient d'entourer le titre des textes dont elles/ils se souvenaient, puis d'en choisir un pour le raconter (questions 12 en CM1 et 15 en CM2). Les élèves pouvaient entourer à l'envi les textes sans s'en souvenir véritablement. C'est donc sur la question 12 en CM1 et la question 15 en CM2 que nous allons davantage nous attarder : « *Choisis un de ces textes. Raconte-le en quelques lignes.* ».

En CM1, le texte le plus choisi et « raconté » en cette fin d'année scolaire (juin 2017) est celui du morceau de cire, lu au mois de mars précédent, soit 3 mois auparavant, lors de la séance sur les préjugés. Nous lisons ce que les élèves de CM1 (9 élèves sur 27) disent en retenir grâce au tableau 123 suivant.

Tableau 123 – Ce que les élèves de la classe expérimentale de CM1 retiennent du texte du morceau de cire de Descartes en fin d'année

Elève CM1Exp	Réponse des élèves à la question 12
Ju2	<i>Socrate avait un morceau de cire dans les X il s'est approché du feu puis a brûlé le morceau de cire qui a dégouliné.</i>
Em1	<i>Au début le morceau de cire ne brûle pas. Et juste après il se met à chauffer. Descartes touche le morceau de cire et ça le brûle.</i>
Em2	<i>Le morceau de cire est dur, il fait un son brut mais on l'approche du feu et il fond il est tout mou et quand on le tape il ne fait plus le même son</i>

Elève CM1Exp	Réponse des élèves à la question 12
Bas	<i>Au début le morceau de cire quand on tape dessus il fait un bruit et si on le met dans le feu il fond et si on tape dessus il fait le même bruit.</i>
Ale	<i>Descartes prenait un morceau de cire et le mit sur le feu.</i>
Ine	<i>Au début c'est un morceau de cire normal et quand on l'a mis dans le feu le morceau de cire n'était plus normal il était tout fondu.</i>
Ais	<i>Descartes avait un morceau de cire dur et quand il l'approche ce morceau de cire fond il n'est plus dur, il est doux. Mais Descartes sait que c'est le même morceau de cire.</i>
Kei	<i>Descartes a un morceau de cire au début le morceau de cire est dur, quand on tape dessus il fait un bruit mat, il sentait bon le miel. Descartes met le bout de cire dans le feu maintenant le bout de cire ne sent plus le miel mais le brûlé, le bout de cire ne fait plus de bruit, et est tout mou, pourtant c'est le même morceau de cire.</i>
Est	<i>Le morceau de cire est dur, froid, lisse, quand on tapote dessus il fait un petit bruit et il sent le miel. Descartes l'a approché du feu et le morceau de cire s'est comme transformé, il est chaud, mou, quand on tapote dessus on se brûle alors qu'est-ce que qui nous prouve que c'est le même ?</i>

Parmi ces reformulations, on trouve des degrés différents d'évocation de ce texte. La plupart des élèves reste dans l'allusion (les cinq premiers), mais les quatre derniers sont extrêmement fidèles à l'expérience cartésienne et à son enjeu. Si trois d'entre elles donnent la conclusion cartésienne (c'est le même morceau de cire, malgré les apparences), la dernière (Est) formule de façon encore plus pertinente la question à l'origine de l'expérience.

Dans cette classe de CM1, on trouve le commentaire d'autres textes (le texte de Descartes sur le doute méthodique, celui sur les animaux-machines, ou encore le mythe de la caverne de Platon) beaucoup moins choisis par les un-e-s et les autres, mais avec des propos tout à fait fidèles cependant comme nous pouvons le lire dans le tableau 124 suivant.

Tableau 124 - Ce que les élèves de la classe expérimentale de CM1 retiennent des autres textes philosophiques en fin d'année

Elève CM1Exp	Réponse des élèves à la question 12
Leo	<i>Je pense donc je suis. Cela est une phrase dite par Descartes qui n'était pas sûr d'exister à cause du malin génie et il trouve une explication car il pense donc il existe.</i>
Iri	<i>En fait Descartes il se dit que peut-être que $2+2=4$, peut-être que non. Le perroquet est une machine pas un animal</i>
Ade	<i>C'est l'histoire de personnes dans une caverne ils sont dans la caverne depuis tout petit ils voient la nature par les ombres. Un jour une personne est relâchée et sort de la caverne. Il se dit le chien qu'on voyait par les ombres c'était des enfants à quatre pattes ils racontent tout ça à ses amis et ses amis le prennent pour un fou.</i>

En CM2, c'est le mythe de la caverne qui a été le plus commenté (9 élèves sur 29) comme nous pouvons l'observer dans le tableau 125, à la page suivante.

Tableau 125 - Ce que les élèves de la classe expérimentale de CM2 retiennent du texte du mythe de la caverne de Platon en fin d'année

Elève CM2Exp	Réponse à la question 15
Cor	<i>Ce sont des prisonniers dans une caverne et un jour y a un prisonnier qui a réussi à se détacher et qui a découvert la liberté.</i>
Que	<i>Il y a plusieurs personnes qui sont dans une caverne. Quelqu'un qui sort il voit la lumière et avant XXX il revient et les autres sont jaloux et le tuent.</i>
Mar	<i>C'est pendant la Préhistoire dans une caverne ce sont des gens de dos ne voyaient pas dehors et un jour quelqu'un sort de la caverne va avertir ses amies mais eux ne le croient pas et le tuent.</i>
Jul	<i>Il était dans une caverne et il ne voulait pas en sortir un jour il est sorti de cette caverne puis il vit le jour après il ne voulait plus revenir dedans à présent il vit hors de cette caverne.</i>
Art	<i>Des prisonniers étaient au fond d'une grotte et voyait leur ombre toute la journée. Un jour un prisonnier s'échappa et vit le monde. Il retourna bien après dans la caverne et raconta tout aux autres qui le tuèrent car ils en avaient marre.</i>
Ane	<i>Le mythe de la caverne raconte l'histoire de prisonniers qui sont enchaînés. Il y a un des prisonniers qui s'échappe car il veut sortir de la caverne.</i>
Gal	<i>Des prisonniers étaient dans une caverne. Dans la caverne il y a un feu puis il y a des hommes qui vont tout au fond de la caverne et ils voient leurs ombres.</i>
Clo	<i>C'est trois personnes dans la caverne qui voient leur ombre.</i>
Lou	<i>Ce sont des hommes qui n'ont jamais vu le jour mais un jour quelqu'un va aller visiter la forêt. Il revient et raconte tout aux autres mais les autres ne le croient pas alors ils le tuent.</i>

Ces brefs commentaires écrits retracent bien ce qui avait surtout interpellé les élèves lors de la lecture de ce texte en classe, avant la DVP : c'était davantage le fait que l'homme qui s'était détaché ne soit plus accepté par les autres, et qu'il se retrouve tué par eux, qui interrogeait les élèves, plus que ce que veut d'abord décrire le mythe (le statut de la vérité, la distinction entre l'opinion et l'Idée, les apparences et la réalité). Ce relevé nous montre que l'intérêt du jeune élève, à la lecture d'un mythe philosophique, peut se porter en priorité vers ses projections affectives plutôt que sur sa signification essentielle. Il nous enjoint aussi à penser que la réflexion qu'il porte en lui favorise sa mémorisation.

Ainsi on perçoit fortement les traces d'une acculturation philosophique, tant du point de vue des philosophes cités en fin d'année que des reformulations des textes retenus ; et cette culture est d'autant plus présente quand elle concerne soit des philosophes à la personnalité marquante (Diogène, Socrate), soit des textes philosophiques précis et intenses du point de vue de la mise en réflexion qu'ils suscitent.

17-2-6 Le rôle des philosophes pour la DVP selon les élèves des classes expérimentales

Nous avons demandé aux élèves en CM1 (questions 13 et 14), et en CM2 ensuite (questions 12 et 13), si elles/ils trouvaient que les philosophes nous aidaient à philosopher lors des débats organisés en classe, et pourquoi.

En CM1, 26 élèves (sur 27) ont répondu positivement (1 élève ne s'est pas prononcé) ; en CM2, elles/ils étaient 17 à écrire « oui » et 12 « non » pour cette question.

L'examen des réponses négatives des CM2²²⁶ est tout à fait instructive, mis à part le fait qu'avec un an de plus, non seulement on peut penser que les élèves affirment davantage leur point de vue (ils ont une année de plus en termes de maturité), mais encore qu'elles/ils ont acquis une confiance dans le dispositif, mais aussi vis-à-vis de l'intervenante, qui leur permet de véritablement exprimer leur opinion et de se démarquer d'une réponse pensée pour « convenir » à l'adulte.

Les élèves ne s'y trompent pas, elles/ils ne considèrent pas ces lectures comme du prêt-à-penser. Elles/ils savent ce qu'on attend d'elles/eux : penser par soi-même. Douze élèves de CM2 (sur 29) ont affirmé que les philosophes ne les aidaient pas lors de la pratique philosophique vécue en classe, mais pour quatre d'entre elles/eux c'est l'argument de l'autonomie de la pensée qui est mis en avant : « *Ils ne nous aident pas car ils ont leur idée.* » (Rod) ; « *Je pense qu'avec les philosophes on perd trop de temps et qu'ils ne servent littéralement à rien.* » (Dan) ; « *On peut avoir ses propres idées.* » (Joa) ; « *Ça ne sert à rien parce qu'ils disent ce qu'on a dit mais en plus compliqué.* » (Mer). Ces quatre élèves ont peut-être pensé que s'ils admettaient être aidés par les philosophes, cela signifierait qu'ils n'avaient pas véritablement philosophé par eux-mêmes. Signalons aussi que ces quatre élèves très participatifs lors des discussions à visée philosophique n'ont pas bénéficié du dispositif avec textes philosophiques, lors de leur première année de pratique philosophique en CM1, puisqu'ils appartenaient tous quatre aux autres classes de CM1²²⁷.

Pour les autres réponses négatives, nous lisons que les élèves ne peuvent les considérer comme une aide dans la mesure où elles/ils ont trouvé leurs textes complexes, voire incompréhensibles : « *Les lectures du texte étaient trop détaillées.* » (Yoh), « *On ne comprend pas tout le temps.* » (Ale), « *Parce qu'on ne comprend pas leur façon de parler.* » (Pat), « *Les citations ne nous aidaient pas car c'était pas très clair.* » (Lin), « *Je ne trouve pas que ça nous aide parce que tu les lisais un peu trop vite et que les questions étaient trop vite.* » (Man), « *Les rapports qu'ils faisaient ne ressemblaient pas aux débats.* » (Bas), « *C'est parce que ça nous avance pas sur le thème.* » (Lou). Ainsi les 5 premiers élèves ne trouvent pas les philosophes toujours compréhensibles et les 2 derniers n'ont pas fait le lien entre les textes philosophiques lus et le thème ou le débat. Il ne faut

²²⁶ Rappel : il n'y a pas eu de réponse négative en CM1.

²²⁷ Une élève a aussi écrit comme explication au fait que les philosophes ne servaient pas à participer aux DVP : « *Non car nous avons Laurence Breton notre philosophe en herbe.* » (Sol). Cela peut certes être compris comme une valorisation du rôle de l'intervenante, mais aussi comme étant destiné tout simplement à nous faire plaisir.

pas nier cette difficulté : c'est une vraie difficulté pour l'intervenante de choisir le bon texte, et c'en est une autre, tout aussi importante, de bien mener la séance pour que le lien soit fait entre la notion, les textes et la question philosophique débattue.

Intéressons-nous maintenant aux réponses positives et essayons de regrouper certaines réponses dans le tableau 126 ci-dessous pour les catégoriser.

Tableau 126 - Pourquoi selon les élèves les philosophes aident-ils dans la pratique philosophique

Pour les CM1Exp	Pour les CM2Exp
<p>1-Les philosophes nous aident en posant des questions. <i>Car c'est grâce à eux qu'ils nous aident à débattre car avant ils se posaient des questions. (Cer)</i> <i>Parce qu'ils demandent des choses et les autres répondent. (Ber)</i> <i>Ils nous inspirent ! ou avec leurs textes nous aident à comprendre la question qu'on se posait mais qu'on ne comprenait pas très bien, mais on peut philosopher un petit peu sans connaître les philosophes. (Est)</i> <i>Ils nous aident à nous questionner à trouver les réponses. (Bas)</i></p>	<p>1-Les philosophes nous aident en posant des questions. <i>Avec leurs questions on peut avoir plus d'idées. (No1)</i></p>
<p>2-Les philosophes nous donnent des idées. <i>Ils nous aident avec leur livre à avoir des idées pour la question. (Ade)</i> <i>Parce qu'ils nous donnent une idée du thème (Ami)</i> <i>Ils nous aident avec leurs idées. (An2)</i> <i>Ils trouvent des idées qui nous avancent dans la philosophie puisque sans eux nous n'aurions sans doute jamais dit ces phrases célèbres comme je ne sais qu'une seule je sais que je ne sais rien. C'est une phrase philosophique de Socrate. (Léo)</i> <i>Ils nous donnent plus d'idées, plus de vocabulaire, plus de philosophie. (Ais)</i></p>	<p>2-Les philosophes nous donnent des idées. <i>Ils nous apportent des idées. (Cor)</i> <i>Ça donne des idées. (Que)</i> <i>Des fois on peut trouver des idées que nous on n'a pas trouvé. (Luc)</i> <i>Leurs citations nous aident à trouver des idées. (Rap)</i> <i>A trouver des idées. (Leo)</i> <i>Ce sont des philosophes et ils nous donnent des idées ou ils nous avancent un peu. (Ga2)</i> <i>Ils nous aident à participer. (Anm)</i></p>
<p>3-Les philosophes nous inspirent. <i>Quand on lit des textes de philosophes car ça nous aide à savoir ce qu'ils pensent eux, si on est d'accord et ça nous donne d'autres idées. (Mar)</i> <i>Ils nous apprennent des choses et grâce à ça à notre tour d'apprendre des choses de nous-mêmes. (Ale)</i> <i>Les philosophes nous aident à philosopher car ils ont déjà réfléchi sur le sujet donc ça nous aide à démarrer. (Em2)</i></p>	<p>3-Les philosophes nous inspirent. <i>Si on pense à eux en classe ça pourra nous aider à philosopher. (Clo)</i> <i>On pourrait s'inspirer de leurs idées et remettre en question les nôtres. (Art)</i> <i>Parce qu'on s'inspire d'eux pour faire nos débats philo. (Iri)</i></p>
<p>4-Les philosophes sont des modèles en ce qu'ils nous montrent ce qu'est la philosophie. <i>Ils nous apprennent quelques phrases philosophiques ils nous apprennent ce qu'est la philosophie. (Pat)</i></p>	<p>4-La présence des philosophes permet de les connaître tout simplement. <i>« Pour mieux écrire dans le cahier de philo et pour mieux les connaître. » (Ga1)</i></p>

Pour les CM1Exp	Pour les CM2Exp
<p><i>Car ils nous apprennent à philosopher car eux-mêmes philosophent devant nous. (Rub)</i> <i>Eh bien car c'est leur métier d'être philosophe. (Ine)</i> 4-Les philosophes sont des modèles en ce qu'ils nous montrent ce qu'est la philosophie.</p> <p><i>Les philosophes m'aident à philosopher car c'est comme s'ils me montraient l'exemple. (Kei)</i> <i>Ils disent des phrases philosophiques. (Eth)</i> <i>Les philosophes nous aident à philosopher car ils nous font des phrases philosophiques et ces phrases philosophiques sont très bien. (Nic)</i> <i>Le philosophe nous pose des thèmes des phrases philosophiques. (Que)</i></p>	

Ainsi, même si c'est dans une proportion différente, on retrouve la même typologie d'arguments du CM1 au CM2. La force du modèle est quand même davantage présente en CM1. On peut faire l'hypothèse que lors de la première année de familiarisation avec cette nouvelle discipline qu'est la philosophie, la présence de modèle est plus recherchée. On trouve durant les deux années la distinction entre le fait que le philosophe puisse donner ou apporter des idées et le fait que celui-ci puisse en inspirer. La part d'expression personnelle est plus présente dans le deuxième cas. Les élèves ont aussi retenu que les philosophes posent des questions, ce ne sont pas seulement des producteurs d'idées. Une élève note aussi qu'ils ont un vocabulaire propre. Il nous semble que c'est la description d'Em2 en CM1 qui est la plus juste pour notre dispositif : les philosophes nous aident « à démarrer ». Lire des philosophes, ce n'est pas apprendre quelque chose, obtenir un savoir, c'est surtout se lancer grâce à eux dans une question, et donc une réflexion.

En conclusion de l'analyse de l'ensemble des réponses aux questionnaires, à la fin des deux années scolaires successives, nous retenons donc des différences saillantes entre les classes témoins et expérimentales. Les élèves des classes expérimentales savent davantage distinguer idées, thèmes et questions philosophiques ; elles/ils en formulent aussi en plus grand nombre. L'usage des textes philosophiques a aidé les élèves des classes expérimentales à savoir formuler une idée philosophique, mais aussi, pour la majorité d'entre elles/eux, et en proportion bien supérieure aux élèves des classes témoins, à en identifier et à les distinguer d'un thème philosophique, d'une sagesse morale (ou d'une phrase moralisatrice) ou encore d'un fait social. Il les aide aussi à savoir poser une question d'ordre philosophique. Les réponses des élèves questionnaires dans la classe expérimentale nous ont montré aussi, pour chaque année, une acculturation au monde philosophique. Enfin, si nous l'avons déjà montré à travers leurs interventions orales et leurs productions d'écrit, c'est, à partir leur propre avis, pour plus de la majorité d'entre elles/eux, que nous constatons aussi que les philosophes les aident dans la pratique philosophique.

Chapitre 18 : Analyse des entretiens menés avec l'enseignante des classes témoins CM1/CM2T et CM2T et de son observation du dispositif expérimental

Nous avons recueilli l'avis des élèves, intéressons-nous dans ce chapitre aux réflexions de l'enseignante des classes témoins, qui a organisé dans sa classe pendant deux ans (avec les CM1/CM2T en 2016/2017, puis avec les CM2T en 2017/2018) des discussions à visée philosophique sans utiliser de textes philosophiques. Comme spécifié et expliqué dans le chapitre présentant la méthodologie de notre recherche (cf. 13-4-4), nous avons mené un entretien avec elle à la fin de chaque année d'expérimentation. Nous disposons donc de deux retranscriptions d'entretiens (dont l'intégralité fait l'objet de l'Annexe 35 pour la première année et de l'Annexe 36 pour la deuxième) que nous allons analyser dans ce chapitre. Ces entretiens ont suivi une grille (cf. Annexe 34) qui doivent nous permettre de cerner ce que l'enseignante pense de cette pratique, mais aussi d'identifier les éléments qui constitueraient les gestes professionnels à lui associer. D'un entretien à l'autre, passé à une année d'intervalle, nous pourrions aussi nous demander si l'enseignante a évolué dans sa conception et sa perception. Enfin, nous disposons aussi d'un commentaire écrit de son observation du dispositif de DVP avec textes philosophiques (cf. chapitre 13-4-5). Il sera intéressant de l'analyser également pour savoir si ce dispositif, selon elle, apparaît transposable pour sa propre pratique.

18-1 Le profil professionnel de l'enseignante

E2 a 23 années d'ancienneté. Elle a enseigné à tous les niveaux de l'école élémentaire et dans des milieux diversifiés avant d'enseigner à Rueil-Malmaison : CLIN, SEGPA, milieu rural en province, puis éducation prioritaire en région parisienne. Avant de devenir enseignante, CF a fait un DUT de Mesures physiques puis une licence en Sciences de l'éducation. E2 a donc un profil à la fois d'enseignante expérimentée et d'enseignante à parcours dit « scientifique » (par opposition aux parcours de formation universitaire effectués en lettres ou sciences humaines), donc avec une formation initiale *a priori* plus éloignée de la discipline que représente la philosophie.

18-2 Le regard de l'enseignante sur les apports de la pratique philosophique pour ses élèves

La première question posée lors des deux entretiens était la suivante : « *D'après toi, qu'est-ce que cette pratique de la DVP a apporté à tes élèves ?* ». Du côté des élèves, pour l'enseignante, l'apport principal de la pratique philosophique est l'écoute. Cet aspect se retrouve à la fois à la fin de la première année d'expérimentation et à la fin de la deuxième : « *Euh, peut-être une meilleure écoute*

des uns des autres. S'écouter parce que c'est pas toujours évident quand on a sa propre idée d'écouter celui qui parle. On veut dire son idée sans forcément écouter d'abord celui qui a parlé avant soi. Et voilà, enfin, plus lever le doigt, plus ... être plus dans l'écoute les uns envers les autres. ». (Entretien du 2/07/2017) ; « (Rires.) Question trop ouverte ! Euh ben écoute... apprendre à s'écouter. Euh voilà. Je trouve que c'est c'est important parce que souvent enfin on l'a vu on l'a vu dans plusieurs autres cas quand on se retrouve à poser des questions enfin ils veulent absolument poser leurs questions puis après ils écoutent pas forcément les réponses et pas forcément ce que peuvent dire les autres. Donc je pense que déjà ça leur a apporté euh ça leur a apporté ça. ». (Entretien du 9/04/2018). Suite à notre relance la deuxième année, l'enseignante a ajouté ces deux propos : « (...) peut-être au niveau du vivre-ensemble, ça a quand même apporté beaucoup. (...) ; « Je pense moins d'a priori quand ils doivent intervenir quand même, même s'ils n'interviennent pas beaucoup... Et puis euh on a fait tous des tas de choses à côté sur la non-violence, sur la mascotte, sur le fait de ne pas se moquer des autres, etc. Et donc je trouve que c'est une entrée dans l'EMC qui est super. ». (Entretien du 9/04/2018).

L'écoute est ainsi le seul élément qu'elle met en avant à la fin de la première année d'expérimentation et c'est l'argument qui lui vient en premier à la fin de la seconde. En fin de CM2, l'enseignante ajoute cependant plusieurs autres éléments qui n'avaient pas du tout été identifiés en fin de CM1 : donner son avis, écrire de manière aisée, oser intervenir à l'oral grâce à la confiance construite par un climat de respect mutuel. Quand l'écoute est mise en exergue en premier lieu, on peut à la fois le comprendre, mais aussi s'étonner. En effet, nous savons bien que le dispositif de DVP en lui-même développe des compétences sociales et civiques importantes. On comprend aussi que la parole ou l'écriture, puisqu'ils sont finalement entraînés grâce à cette pratique, deviennent plus fluides. Ainsi l'enseignante se réfère pour cette pratique à des éléments qui concernent soit l'enseignement moral et civique, soit la maîtrise de la langue, mais jamais la philosophie elle-même. On aurait pu avoir comme réponse à cette première question qu'ils savaient mieux problématiser, mieux conceptualiser et mieux argumenter ou qu'ils étaient davantage engagés dans des réflexions à teneur philosophique. Ainsi ce ne sont pas les compétences propres au philosophe qui sont citées, comme si la pratique philosophique n'était pas là pour apprendre à philosopher, mais les compétences propres au vivre ensemble surtout.

18-3 La préparation de l'enseignante

Les questions 4, 5 et 6 de la grille d'entretien posaient le questionnement suivant : « *As-tu rencontré des difficultés au cours de l'année ? Si oui, lesquelles ? Quelles questions pédagogiques t'es-tu*

posé au cours de l'année ? As-tu consulté des ouvrages pédagogiques ? Si oui, lesquels ? et pour y trouver quoi ? ». Grâce à elles, nous avons pu avoir une idée de la manière dont l'enseignante envisageait la préparation d'une séance portant sur un thème précis. Nous avons aussi assisté, la première année, à une réunion de travail, entre l'enseignante de la classe témoin et l'enseignante de la troisième classe de CM1 de l'école, qui nous avait éclairée en partie sur leur manière de faire. Il faut noter ici que ces deux enseignantes sont très investies dans leur travail, et que nous ne nous attendions pas à une préparation aussi importante. D'elles-mêmes, elles la qualifiaient d'ailleurs de lourde²²⁸. Nous avons compris pourquoi lors de cette réunion : il leur fallait du temps pour identifier des supports (albums la plupart du temps, pour la première année) en relation avec les thèmes et en planifier la lecture en classe en amont de la séance. Il ne s'agissait donc pas pour elles ni de partir de rien (une pratique sans support, comme cela peut exister), ni de partir de la lecture d'un seul album juste avant le moment de DVP, mais bien plutôt d'une véritable mise en réseau d'albums suivie d'échanges qui trouvait son apogée lors de la DVP. Ce travail conséquent explique pour nous leur demande d'alléger la deuxième année l'expérimentation (moins de séances de DVP dans l'année scolaire). Les enseignantes se sont en réalité inspirées du dispositif d'Edwige Chirouter (2007), mais celui-ci était difficile à mettre en place dans la mesure où nous changions de thème tous les quinze jours, quand le dispositif avec albums de littérature jeunesse d'Edwige Chirouter restait attaché au même thème pendant un mois. Il nous semble pouvoir dire que même si l'ouvrage d'Edwige Chirouter est une référence qu'elles ont en effet eue entre les mains (comme elles l'ont déclaré lors de nos venues à l'école), il n'a pas été lu assez en profondeur pour repérer cette différence de fonctionnement majeure.

En revanche, ce qui apparaît dans les entretiens, c'est la recherche effectuée sur internet par l'enseignante E2. En effet, celle-ci, pour chaque sujet, consultait des sites de philosophie pour :

- construire son questionnement qu'elle soumettait ensuite aux élèves lors de la DVP,
- identifier des citations de philosophes ou d'autres personnalités célèbres (la deuxième année) et savoir comment les interpréter.

La sixième question posée lors de l'entretien était la suivante : « *As-tu consulté des ouvrages pédagogiques ? Si oui, lesquels ? Et pour y trouver quoi ?* ». Nous citons le passage correspondant à la réponse de l'enseignante à cette question ci-dessous lors de la première année, puis lors de la seconde, dans le tableau ci-dessous.

²²⁸ L'enseignante déclare lors du premier entretien : « *les débats étaient trop rapprochés* » (réponse à la question 15, entretien du 2/07/2017, cf. Annexe 35).

Tableau 127 - Objets des recherches internet de l'enseignante de la classe témoin

<p>Entretien du 2/07/2017 (fin de CM1/CM2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - « (...) j'ai recherché un petit peu sur internet des documents concernant la philosophie, comment ça pouvait être amené dans les classes, etc. Mais de documents pédagogiques même non pas vraiment. - Et sur internet tu cherchais quoi ? Tu écrivais quoi dans le moteur de recherche ? - Ben « débat philosophique en élémentaire. ». - Donc c'était sur la pratique que tu cherchais des informations. - Oui, c'était plus sur la pratique. Après tout ce qui concernait les sujets traités évidemment, je cherchais un maximum d'informations dessus. » (réponse à la question 6)
<p>Entretien du 9/04/2018 (fin de CM2)</p> <p>« Je cherchais comment les thèmes étaient traités dans ces ouvrages²²⁹. Je cherchais ça, puis je cherchais aussi les différentes idées, qui avait traité ces sujets-là et quelles étaient les idées des différents philosophes par rapport aux thèmes aussi. ». (réponse à la question 6)</p> <p>« Des difficultés ? Euh... Ben c'est beaucoup de travail à chaque fois puisque j'ai pas de formation philosophique à la base donc oui euh y a certaines notions il a fallu que je creuse un peu plus le sujet que d'autres pour pouvoir l'amener aux enfants. ». (réponse à la question 4)</p> <p>« Euh alors, dans ma préparation, comment je les ai utilisés, ben voilà j'ai en travaillant sur le sujet, je me suis renseignée pour savoir quel philosophe avait plus travaillé sur le thème abordé et puis voir ce qu'ils en disaient eux. Contrairement à ce que toi tu faisais avec les enfants, moi je parlais essentiellement de citations et pas de vrais textes philosophiques euh et puis après t'as différentes interprétations de ce qu'ils peuvent dire. Donc lire un maximum de choses et puis en faire une synthèse. ». (Réponse à la question 11).</p>

Ainsi finalement, E2 cherchait un contenu philosophique possible derrière chaque notion. Habituee à côtoyer des enseignant-e-s en formation sur le sujet, nous ne nous y attendions pas car nous n'avions jamais observé d'enseignant-e déclarant souhaiter s'informer de ce que la philosophie pouvait dire d'une notion avant de mener une DVP en classe. Nous devons ici faire part de nos doutes sur le fait qu'E2 représente bien l'ensemble des enseignant-e-s. D'une part, une personne peut difficilement correspondre à toutes, mais surtout dans le cadre de cette expérimentation, nous avons ressenti la différence de dispositif comme mal vécue de leur côté. En 2017/2018, elle avait accepté de continuer une deuxième année d'expérimentation, à la condition qu'elle puisse utiliser les philosophes. Ayant toujours peur de mal faire, alors qu'elle était fortement expérimentée, E2 s'est tout de suite dit que le dispositif avec textes philosophiques était « le bon », et que c'était forcément comme ça qu'elle aurait fait si l'expérimentation n'avait pas eu lieu. Elle nous a souvent dit : qui dit « à visée philosophique » dit « philosophe » et « philosophie », donc pas de DVP sans philosophe. Du coup, elle disait aux élèves et aux parents d'élèves que la classe « faisait de la philosophie ». Cela signifie donc qu'elle a intériorisé la pratique de la DVP dans la discipline « philosophie ». Et cela peut expliquer le fait qu'elle ait eu aussi l'envie de « se documenter » sur les savoirs savants propres à la discipline, comme lorsqu'elle prépare une séance d'histoire ou de

²²⁹ Ces ouvrages étaient les suivants : *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse* d'Edwige Chirouter (2007) ; *Philosopher et méditer avec les enfants* de Frédéric Lenoir (2016) ; la collection de livres « *Chouette ! Penser* », chez Gallimard jeunesse ; *Les philo-fables* de Michel Piquemal (2003) ; *Les goûters philo* de Brigitte Labbé ; *La philo 100% ado* d'Yves Michaud (2012) ; les livres de la collection « *Les petits Platons* » ; la collection « *Philozenfants* » d'Oscar Brenifer. L'enseignante ne distingue donc pas ouvrages pédagogiques et philosophie jeunesse. Ces deux catégories lui servent pour la préparation de ses séances.

sciences. Comme des élèves de terminale, elle consultait internet ou des ouvrages sur les notions philosophiques qu'elle avait choisies.

18-4 Les difficultés rencontrées par l'enseignante

On peut avancer une autre explication au fait que l'enseignante consulte des sites internet de philosophie pour préparer sa séance : la peur du silence lors de la DVP. En effet, la question principale qu'elle se posait, et qui montrait sa difficulté la première année, était de savoir comment initier la discussion : comment faire parler les élèves ? La première année, l'enjeu majeur de l'enseignante était de faire parler les élèves, alors qu'elle avait jugé *a posteriori* la classe (de CM1/CM2T) comme intervenant facilement, contrairement à l'année suivante (la classe de CM2T) : « *L'année dernière je le ressentais beaucoup moins. Ils ont beaucoup de mal à participer. Euh même sur t'as d'autres matières hein. Pas forcément qu'en philosophie* ». (Réponse à la question 1, entretien du 9/04/2018, fin de CM2).

La réponse à cette crainte était de trouver un maximum d'albums et de trouver les bonnes questions. Lors du premier entretien de 2017, elle dit en effet ceci : « *Les difficultés que j'ai rencontrées euh il fallait bien s'organiser parce que j'avais plein d'autres activités à mettre en place à côté. Comme on partait beaucoup à partir d'albums, il fallait que je cherche des albums, que j'aie fouiller, me renseigner d'abord, voir si la médiathèque avait des albums après aller les chercher. Une fois que j'étais allée les chercher, les présenter aux enfants, donc en fait le laps de temps était souvent assez court et parfois je revenais avec plein d'albums et je n'avais pas lu la moitié. Et parfois je trouvais pas d'albums aussi. Donc là aussi c'est une autre difficulté après de réfléchir à comment amener la discussion, à partir de quoi si je trouve pas d'albums qui me conviennent, donc parfois j'essayais de chercher euh d'aller en acheter quelques-uns mais parfois c'est pareil, on ne les a pas tout de suite, il fallait attendre, donc c'est ce genre de difficulté-là un petit peu que j'ai rencontré. Et puis voilà hum pour l'initier en fait, la discussion* ». (Réponse à la question 4) ; « *Pour mener un débat, j'ai besoin d'avoir des billes dans mon panier pour pouvoir relancer le débat et c'est pour ça que je suis obligée, enfin je me sens pas de la faire comme ça*²³⁰. Ayant quasiment jamais pratiqué de philosophie à part mon année de terminale, voilà quoi. » (Réponse à la question 15).

La deuxième difficulté rencontrée par l'enseignante était la longueur des débats. Son souhait de poser toutes les questions préparées au groupe classe la conduisait irrémédiablement à étirer le

²³⁰ C'est-à-dire sans passer du temps à préparer des questions philosophiques ; cette préparation nécessitant pour elle la consultation d'ouvrages et de sites internet.

temps du débat : « *Gérer les blancs, gérer le temps. Je sais, je me rends compte, je me suis rendue compte mais j'ai quand même beaucoup de mal à réduire en fait le temps de la séance était peut-être trop long, et c'est ressorti un petit peu, j'ai ressorti la / leur questionnaire, alors c'est ressorti hein, c'est ressorti un petit peu quand même quand ils ont colorié les cases. Pour certains. Parce que peut-être aussi j'attendais trop d'eux. Tout ce que j'avais préparé, les idées qu'ils auraient pu proposer. J'attendais, j'attendais trop peut-être qu'ils les disent toutes. Ce que j'aurais peut-être pas dû faire forcément.* » (entretien du 2/07/2017, réponse à la question 4) ; « *Après des débats peut-être trop longs, mais je te l'avais peut-être déjà dit l'année dernière, du fait de vouloir balayer un maximum des idées du thème.* » (entretien du 9/04/2018, réponse à la question 4).

Consciente de ce fait dès la première année, l'enseignante n'a pourtant pas changé sa manière de faire la deuxième année, toujours sensible selon nous au désir de bien faire. « Bien faire » serait ici défini par balayer l'ensemble des problématiques possibles associées à la notion philosophique en jeu. Notons ici que même en terminale, on ne se donne pas un tel objectif puisque chaque notion étant couplée à une autre, cela réduit le champ des questionnements.

Enfin la troisième difficulté énoncée par l'enseignante est davantage classique : faire parler tout le monde : « *Après d'autres difficultés ben c'est quand il n'y avait pas d'enfants qui rebondissaient sur les questions que je pouvais poser, et ça c'est aussi une autre difficulté.* » (entretien du 2/07/2017, réponse à la question 4) ; « *Euh ben c'est pratiquement toujours les mêmes, mais c'est les faire parler le maximum de monde pendant les débats, parce que c'est souvent les mêmes qui reviennent. Donc oui c'est essentiellement là où s'est posée la difficulté.* » (entretien du 9/04/2018, réponse à la question 4). Là encore les ambitions que l'enseignante se donne sont énormes. Pour chaque séance, elle aurait souhaité finalement que ses 30 élèves participent à l'oral de façon assez soutenue. Or quand on compare la participation des élèves dans les deux classes, on s'aperçoit bien qu'à chaque séance intervient plusieurs fois un tiers de la classe, que d'une séance à l'autre des élèves se révèlent participants, que d'autres s'effacent puis reviennent, et qu'il ne reste sur l'année qu'1, 2 ou 3 irréductibles qui ne souhaitent vraiment pas s'exprimer. Il faut donc en finir avec l'espoir sur chaque séance que tous et toutes participent. Cela semble davantage relever du mythe.

18-5 Les questions pédagogiques de l'enseignante sur la pratique philosophique

La question posée précisément à l'enseignante était la suivante : « *Quelles questions pédagogiques t'es-tu posé au cours de l'année ?* » (question 5). La première année, l'enseignante a eu essentiellement deux interrogations, l'une sur la manière de faire parler tout le monde, l'autre sur

le cahier de philosophie : « *Alors euh au niveau de la pratique j'ai trouvé ça super intéressant qu'ils ... le fait de pouvoir faire parler tout le monde parce que dans un grand groupe c'est pas évident. Y en a toujours qui se cachent, même dans un grand groupe. D'ailleurs y en a beaucoup qui n'ont pas parlé malgré tout. Euh ... c'est dommage mais bon voilà y a des timides, y en a qui n'osent pas se lancer devant tout le monde. Donc oui je pensais que ça allait permettre plus enfin permettre aux enfants qui étaient plus timides de participer davantage, ce que je n'ai pas trouvé enfin finalement ce qui ne s'est pas produit euh et puis aussi voilà le fait qu'ils puissent écrire ce qu'ils voulaient dans le cahier, qu'il y ait moins d'inhibition par rapport à l'écrit quoi peut-être. Et c'est ce qui était / ce qui n'est pas évident finalement parce que bon ils savaient que ce n'était pas noté, ils savaient que bon voilà c'était pour eux.* » (entretien du 2/07/2017 Réponse à la question 5).

Le fait de faire parler un maximum d'élèves est d'ailleurs son critère pour identifier les DVP réussies. On le comprend à l'occasion d'une autre question qui obtient le même type de réponse à la fin des première et deuxième années d'expérimentation : « *Et pour toi c'est quoi les indices qui font que tu les considères mieux réussies ces discussions ? Ben au niveau de la participation des enfants.* » (entretien du 2/07/2017, réponse à la question 8) ; « *C'est quoi pour toi les éléments qui définissent que c'est moins réussi ? La participation. Du mal à relancer le débat en fait. Y a un élève qui dès le début a dit euh, qui a un peu résumé ce que c'était et puis après on a beaucoup tourné en rond. Voilà. Y a pas eu beaucoup de rebondissements sur la notion des élèves les uns par rapport aux autres.* » (entretien du 9/04/2018, réponse à la question 7).

Quant à la réflexion sur le cahier, celle-ci est apparue chez l'enseignante, non pas au cours de l'année, mais surtout à la lecture des réponses de ses élèves au questionnaire de fin d'année que nous leur avons fait passer. Les avis négatifs étaient si nombreux que l'enseignante ne savait plus quoi penser de cet outil qu'elle pensait pourtant intéressant au départ car non noté, personnel : « *Mais quand on lit ton questionnaire, on sent que pour certains c'était facile et pour d'autres c'était compliqué.* » (entretien du 2/07/2017, réponse à la question 5).

La deuxième année, ses questions portent encore sur la manière de faire parler tout le monde, mais aussi sur ce qu'il y aurait à retenir des débats : « *Euh... ben comment faire participer le maximum d'enfants et puis c'est vrai que – bon tu l'as fait après dans tes questions – mais qu'est-ce qu'ils retiennent après de ces débats philosophiques ?* » (entretien du 9/04/2018, réponse à la question 5). La question de l'enseignante est intéressante car elle pointe toute la difficulté à faire comprendre ce qu'est la pratique philosophique aux yeux des enseignant-e-s, mais aussi aux yeux des inspecteurs-trices. Le programme d'EMC a changé au cours de notre recherche, l'été qui a suivi la fin de nos

deux années d'expérimentation (BO n°30 du 26 juillet 2018) : la « *discussion à visée philosophique* », en tant que telle (avec cette terminologie-là), a disparu du programme d'enseignement moral et civique. On parle maintenant de « *discussion réglée* ». Le mot « *philosophique* » aurait été enlevé suite au manque de contenu patent des DVP, remarqué par les IEN lors des visites de classe. Ainsi dès que les élèves seraient mis en situation de philosopher, elles/ils ne construiraient aucun savoir formalisable, d'où l'importance nouvelle donnée dans ce programme à « la trace écrite ». Or ici, dans ce programme d'EMC, « trace écrite » signifie qu'on attend l'institutionnalisation d'un savoir : on attend un contenu formalisable et mémorisable. Or cette attente est tout à fait incompatible avec la pratique philosophique : on attend, quand elles/ils sont mis en situation de parler ou d'écrire, que les élèves argumentent, conceptualisent, problématisent, fassent référence à un philosophe si besoin. Et cela, à l'école élémentaire comme en terminale. Ce qu'il faut retenir c'est comment on philosophe, et non ce qu'il y aurait à savoir sur la tolérance, le bonheur ou la mort. Or finalement l'enseignante rejoint après deux années de pratique cette question du statut du contenu des DVP. De ce questionnement sur ce qu'il y aurait à retenir, découle alors, chez elle, la question des thèmes à choisir : « *est-ce qu'il faut traiter essentiellement à cet âge-là des thèmes qui pourraient les, qui leur parlent davantage que d'autres, ou est-ce que c'est quand même intéressant d'aborder des questions qu'ils ne se poseraient peut-être pas à leur âge. Ça c'est une vraie question.* » (entretien du 9/04/2018, réponse à la question 5). L'enseignante sous-entend qu'elle devrait choisir des thèmes « proches des élèves » pour qu'elles/ils participent davantage et retiennent davantage, tout en s'interrogeant sur cette pertinence. En effet, qu'est-ce qu'un thème « proche des élèves » ? Non seulement on peut penser qu'un thème peut être proche pour un élève, mais pas pour un autre, mais encore il nous semble que les notions philosophiques détiennent une certaine universalité, qui rend ces dernières toutes appréhendables par de jeunes élèves.

18-6 Les gestes professionnels identifiés par l'enseignante

Nous avons posé la question suivante à l'enseignante : « *Selon toi, quelles compétences pédagogiques doit développer un-e enseignant-e qui organise dans sa classe des discussions à visée philosophique ?* » (question 9). Il faut d'abord dire que elle s'est empressée de dire que les gestes professionnels indispensables à la pratique philosophique sont ceux qu'elle ne détenait justement pas, elle. On décèle encore ici un désir de toujours bien faire et un constat personnel critique important. Lors de la première année, E2 met en avant la gestion de groupe, l'ouverture d'esprit, le travail de préparation et la bonne articulation entre le fait d'être en retrait tout en menant un débat : « *Ben voilà, déjà faut se mettre au point sur ce que c'est déjà un débat philosophique, comment*

l'organiser en classe, voir un petit peu, bon il n'y a pas qu'une manière de / mais bon voir comment / nous on sent comment le gérer. » ; « Il faut avoir un petit peu d'ouverture d'esprit, je pense. Et puis et puis se renseigner, enfin, je veux dire travailler sur les sujets qu'on va aborder avec les enfants. (...) au moment de mener le débat, ben faut savoir s'effacer, ce qui n'est pas évident. Euh, faut s'effacer tout en même temps continuer à animer le débat, ça c'est assez compliqué en fait. ». (entretien du 2/07/2017, réponse à la question 9).

La seconde année, ces éléments sont repris et y est ajouté la capacité de l'enseignante à accompagner les élèves dans la construction d'idées philosophiques. On sent qu'E2 aurait besoin de savoir identifier ce qu'est une idée philosophique de ce qui ne l'est pas. Pour elle la solution serait une formation en philosophie : *« Compétences pédagogiques, moi je pense qu'il faut quand même avoir une petite formation en philosophie avec les philosophes parce que pour pouvoir rebondir sur ce que disent les élèves et en tirer, ouvrir, reformuler, pour avoir l'idée philosophique, c'est peut-être pas forcément naturel à tout le monde, pour ceux qui ont jamais fait de philosophie. Voilà pour être un petit peu plus précise au niveau des idées philosophiques. Parce que peut-être que ben... je sais pas comment te dire ça mais on peut faire des débats à visée philosophique, mais qui soient pas vraiment d'un point de vue philosophique finalement, vraiment reprendre les bonnes idées. »* (entretien du 9/04/2018, réponse à la question 9). On sent que l'enseignante aimerait disposer d'un esprit critique sur les propos des élèves pour déceler ce qu'il y a de véritablement philosophique dans ce qu'elles/ils disent. Elle manque de référence.

18-7 L'identification de la pratique philosophique dans le cadre de l'EMC

L'enseignante crée dans son discours une relation ambiguë entre l'EMC et la philosophie. D'un côté, la philosophie est affirmée dans le cadre d'un besoin de formation, dans le discours auprès des élèves (*« on fait de la philosophie »*), dans la préparation des séances (consultation de sites de philosophie), dans la motivation à la faire pratiquer pour elle-même. De l'autre, c'est l'enseignement moral et civique qui semble visé : E2 considère un débat réussi quand il a bien fonctionné (respect des règles) ou quand beaucoup d'élèves se sont exprimés (collaboration active). Ces deux faits (respect et participation) sont des compétences attendues du programme d'EMC. Quand lors de l'entretien, nous lui posons la question suivante : *« As-tu parfois profité des DVP pour faire passer un message à contenu moral ? »* (question 13), on constate aussi que l'enseignante E2 attend l'émergence de certaines idées morales à l'occasion des DVP : *« Euh... ben oui. Sur le bonheur, par exemple, sur l'argent, par exemple, faire les liens aussi entre les différents thèmes. Ça les enfants l'ont fait sans forcément que je l'induisse. (...) Ben que le bonheur c'était / c'est*

quelque chose qui était / qui se travaille aussi, qui se construit et c'est quelque chose qui euh / comment / voilà je leur dis qu'il faut essayer d'être heureux malgré les difficultés qu'on peut rencontrer, etc. que c'est important de se sentir bien. ». (entretien du 2/07/2017, réponse à la question 13).

Ainsi les objectifs semblent-ils brouillés dans cette configuration. On le voit jusqu'à sa propre définition du mot « philosophie » dans la pratique philosophique à l'occasion de la question 14 : « *Pour toi, où réside la philosophie dans la pratique de la DVP et de la mise en place du cahier de philosophie ?* ». Philosopher, c'est « *se poser des questions* » répond-t-elle, et pourtant sa pratique d'enseignante n'a permis aux élèves que de répondre à des questions. La définition proposée la deuxième année, lors de la même question, est d'ailleurs éloquente : c'est pour elle « *essayer de répondre à un questionnement* », formulation plus proche de ce qu'elle a pu proposer aux élèves en effet.

Quand nous avons questionné plus précisément, la deuxième année, le désir de l'enseignante d'utiliser les philosophes dans cette pratique (questions 10 et 11), nous n'avons pas trouvé d'élément nous permettant de dire qu'elle souhaitait faire entrer les élèves dans ce monde culturel particulier, ou qu'utiliser les philosophes auraient l'avantage de montrer aux élèves ce qu'était philosopher pour qu'elles/ils le fassent à leur tour : « *Ben ça me paraissait important. Ça me paraissait important de parler de philosophes pour des débats à visée philosophique, même si parfois c'était plus simple pour nous euh d'amorcer le débat à partir d'autres supports. Et comme en plus, pour ma part, ça fait partie de – pour Christelle aussi de toutes façons – de nos programmes, parler aussi des philosophes. Euh ben qu'ils se rendent compte qu'on en parle pas comme ça non plus juste pour le programme d'histoire enfin à quoi ça sert. A quoi ils servent, à quoi ils ont servi et à quoi ils servent toujours finalement.* » (entretien du 9/04/2018, réponse à la question 10). Dans une première partie de sa réponse, le philosophe serait là surtout pour montrer à quoi sert la philosophie. Cela donnerait du sens au programme d'histoire. Notons au passage que ce programme n'évoque que les philosophes des Lumières.

En conclusion, ce que nous souhaitons mettre en avant ici, c'est que l'enseignante n'a pas pour objectif premier d'apprendre à philosopher à ses élèves. Ses objectifs prioritaires sont finalement la participation orale, le respect mutuel, l'articulation éventuelle avec le programme d'histoire, et non pas l'apprentissage de la pensée réflexive et construite.

18-8 Son observation du dispositif avec textes philosophiques

A l'occasion de l'observation d'une séance que l'intervenante a menée en fin d'expérimentation dans sa classe sur le thème de la vérité, E2 a pris des notes que nous avons retranscrites intégralement dans l'Annexe 37. Pour mener cette observation, nous lui avons posé trois questions : « 1) *Qu'est-ce qui est vraiment différent par rapport à ta pratique (liste les différences). Observe certes l'organisation de la séance et de la DVP, mais aussi l'utilisation des textes philosophiques, le positionnement de l'intervenante et les questions posées lors de la DVP.* 2) *Quels points te paraissent intéressants pour ta pratique future ? Dis lesquels en particulier et pourquoi.* 3) *Quels points ne te paraissent pas envisageables pour ta pratique future ? Dis lesquels et pourquoi.* ». E2 a repéré tout de suite que ce sont les élèves, dans le dispositif avec textes philosophiques, qui questionnent d'abord la notion, alors que dans son dispositif c'est elle qui amenait les problématiques. Elle attribue aussi une fonction différente à nos supports : les textes philosophiques permettent de faire formuler aux élèves des questions philosophiques, alors que pour elle les supports (albums, vidéos, images) avaient pour vocation à donner des idées aux élèves. Elle n'envisage donc pas que les textes philosophiques puissent être présents aussi pour développer la réflexion des élèves, ou pour leur apporter des modèles du philosophe. Elle constate aussi qu'elle interrompait le débat par des lectures de citations ou de documents « *pour enrichir les réponses* », alors que, dans le dispositif expérimental, l'intervenante suivait seulement la réflexion des élèves. Des différences de fonctionnement sont aussi notées : secrétaire, distributeur-trice de parole et synthétiseur-euse final-e ne faisaient pas partie des rôles qu'elle avait organisés auprès de ses élèves. E2 trouve l'intervenante en retrait pendant la DVP à proprement parler : « *les élèves se retrouvent et parlent entre eux* », et assigne à l'intervenante deux fonctions : celle de synthétiser au cours du débat, et celle de relancer par des « *questions proches* » à celle initialement mise en débat. En réalité, le retrait est ressenti du fait que l'intervenante ne s'occupe pas du fonctionnement du débat : ce sont les élèves détenant des rôles qui s'en chargent. Son retrait est donc à nuancer, car celle-ci est bien présente pour relancer ou reformuler.

- ***Quels éléments souhaite-t-elle s'approprier lors d'une pratique future ?***

Laisser aux élèves le soin de questionner la notion, choisir parmi les questions formulées par les élèves, être davantage en retrait, créer le rôle de distributeur-trice de parole dans le fonctionnement du débat et s'attribuer un rôle exclusif de reformulatrice-synthétiseuse sont les points qu'E2 a retenus comme pouvant faire partie de sa pratique future. Ainsi l'enseignante se voit tout à fait s'approprier ce fonctionnement. Mais elle semble intéressée aussi par le fait que cela soit les élèves

qui formulent les questions. Ainsi le moment de « *cueillette des questions* » semble séduire cette enseignante.

- **Quels points lui paraissent difficiles à envisager pour sa pratique future ?**

C'est justement les gestes professionnels propres à ce moment de cueillette des questions qui lui semblent inenvisageables pour sa pratique future. Distinguer une question philosophique de ce qui n'en est pas une, proposer une formulation plus exacte à un questionnement philosophique d'élève énoncé dans son premier jet, c'est-à-dire nécessairement imprécis ou peu clair pour l'ensemble de la classe, rapprocher une question d'un élève déjà formulée par un autre sont tout autant de gestes qu'elle ne sent pas capable d'accomplir. Ainsi en formation, il faudrait, selon nous, s'entraîner à poser des questions philosophiques à partir d'une notion, trouver des formules voire des indicateurs qui permettent de discriminer ce qu'est une question philosophique (peut-être en la comparant avec des questions scientifiques, historiques...) pour faire sentir la différence, lire des questions posées par les philosophes, etc.

Chapitre 19 : Les gestes professionnels associés à la pratique philosophique avec textes philosophiques

Nous souhaitons dans ce chapitre, après analyse des pratiques de l'intervenante et de la classe témoin (cf. question 10 de notre deuxième grille de lecture des séances, plus précisément), analyse des questionnaires élèves et analyse des entretiens, formaliser de façon récapitulative les gestes professionnels à prévoir pour une pratique philosophique alliant DVP et lecture de textes de philosophie jeunesse. Nous nous focaliserons sur les gestes professionnels propres à l'utilisation de ces textes par un-e enseignant-e du premier degré. Nous ne prétendons en effet pas recouvrir tous les gestes professionnels liés à la pratique de la DVP, ceux-ci ayant déjà été décrits par la recherche, par Michel Tozzi notamment. Il nous semble important de spécifier ces gestes dans la mesure où la pratique philosophique avec l'utilisation des philosophes n'est, pour l'instant, pas le choix des enseignant-e-s dans les classes, et dans la mesure aussi où, nous l'avons montré dans notre première partie, celle-ci semble inconcevable. Elle a eu une réalité dans notre expérimentation par notre biais, mais il est surtout intéressant de la rendre réalisable auprès de tout-enseignant-e.

Nous proposons ainsi, pour clore notre recherche, sous forme de tableau structuré (cf. tableau 128 ci-dessous) la liste de ces gestes professionnels que nous avons identifiés.

Tableau 128 - Les gestes professionnels liés à l'utilisation de textes de philosophie jeunesse lors des DVP

Gestes professionnels associés à l'étape de préparation de la séance
<ul style="list-style-type: none"> - Partir d'une notion philosophique - Identifier dans la philosophie jeunesse les textes se rapportant à cette notion - Faire un choix de deux ou trois textes qui observent la notion sous des angles différents, voire contraires - Identifier l'auteur-philosophe de ces textes pour se renseigner brièvement sur sa vie et son œuvre (éléments succincts de biographie) - Lister les questions philosophiques sous-jacentes aux deux ou trois textes choisis - Lister les autres notions philosophiques en jeu dans ces textes - S'entraîner à comparer ces textes sous l'angle de la notion philosophique choisie
Gestes professionnels associés au moment de lecture-problématisation
<ul style="list-style-type: none"> - Annoncer la notion philosophique en jeu dans la séance - Demander aux élèves quelles questions philosophiques elles/ils se posent à son sujet - Spécifier lors des premières séances ce que peuvent être des questions philosophiques. On peut dire, par exemple, aux élèves qu'il s'agit de questions portant sur la vie de l'être humain, sur la façon dont l'homme et la femme conduisent leur existence, que ces questions ont un caractère général et non scientifique (au sens de la biologie). Dans les premiers temps, on peut apprendre aux élèves à discriminer ce qu'est une question philosophique de ce qui n'en est pas une (question historique, question personnelle, question physiologique, etc.). - Avant chaque lecture de texte, présenter succinctement le philosophe qui en est l'auteur. - Présenter en début d'année ou rappeler au cours des séances le statut de ces textes aux élèves : non pas la manière dont il faut penser, mais un appui pour se questionner. Ces textes ne délivrent pas un savoir, des connaissances, mais proposent une ouverture pour penser. - Prendre en charge la lecture oralisée de chaque texte. - Après chaque lecture, demander rapidement aux élèves ce qu'elles/ils ont compris du texte pour essayer de cerner non pas ses détails mais son message principal : viser avec elles/eux la reformulation essentielle. - Composer avec les éléments avancés par les élèves pour construire cette reformulation. - Montrer aux élèves que cette construction est l'œuvre d'un collectif, tout comme la DVP sera un moment de réflexion collaborative.

- Si un texte apparaît trop difficile pour l'ensemble de la classe, prendre en charge la reformulation de celui-ci²³¹.
- Questionner les élèves sur ce que le philosophe dit de la notion, objet de la séance.
- Garantir le respect du texte (fidélité à son contenu), en montrant avec bienveillance à l'élève qu'elle/il avance plus son idée personnelle sur la question, qu'elle/il ne reformule la pensée du philosophe.
- Distinguer ainsi moment de reformulation du texte (interventions portant sur le contenu fidèle du texte) et moment de positionnement personnel à son sujet (interventions portant sur les effets du texte).
- Lors de la lecture du deuxième ou troisième texte, faire comparer les différents points de vue présents dans les textes.
- Proposer aux élèves de formuler de nouvelles questions philosophiques sur la notion.
- Aider si besoin (surtout lors des premières séances) à la reformulation des questions des élèves pour qu'elles soient véritablement générales et bien compréhensibles par tous et toutes.
- Faire voter la classe sur la question philosophique, formulée par les élèves durant cette étape, qui les intéresse le plus.

Gestes professionnels associés au moment de la DVP

- Distinguer moment de lecture-problématisation et moment de DVP (ne pas interrompre par exemple le cours d'une DVP pour lire un texte).
- Poser la question philosophique choisie par les élèves au groupe classe.
- Expliciter les références implicites aux textes faites par les élèves.
- Expliciter l'opération intellectuelle effectuée par un élève, ou celle qui est attendue, en la nommant et la décrivant au moment opportun (et en dosant le nombre de ces explicitations : il ne s'agit pas de commenter chaque intervention).
- Lors de relances ou de synthèses partielles, citer l'élève auteur-trice de telle ou telle idée. Valoriser les élèves en tant que producteurs-trices d'idées. Adopter un positionnement de confiance.
- Se positionner (surtout auprès de soi-même) en tant que facilitateur-trice et non en tant que passeur-euse d'idées précises (idées morales notamment).
- Se servir de l'idée ou de la question présente dans un texte lu pour relancer la DVP.
- Se servir des concepts présents dans la DVP pour aider la réflexion collective, si besoin.

²³¹ Il ne s'agit pas en effet de viser à tout prix une compréhension qui ne vient pas ; le but recherché étant surtout de philosopher. En revanche, ce texte ne pourra être choisi par l'enseignante pour une séance ultérieure : il faudra soit l'écarter, soit l'aménager pour qu'il devienne compréhensible par des élèves de cycle 3.

<ul style="list-style-type: none"> - Demander aux élèves de se positionner par rapport à un texte, si cela est opportun. - Raccrocher de temps en temps, ou recadrer quand cela est opportun, les propos des élèves à la problématique de la DVP.
<p>Gestes professionnels associés au moment de production d'écrit</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Proposer aux élèves de répondre à la question initiale de la DVP, de façon personnelle et argumentée. - Proposer aux élèves de se référer aux textes soit pour se positionner, soit pour argumenter, soit pour se servir d'un concept, soit pour reprendre un questionnement ou le développement d'un exemple qu'elles/ils ont trouvé pertinent. - Proposer aux élèves de poser d'autres questions philosophiques sur la notion.
<p>Aménagements possibles hors séance pour soutenir l'acculturation au monde philosophique</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Compulser au fur et à mesure les textes lus dans un lutin, de manière à ce que celui-ci soit consultable en classe ou à la maison, pour favoriser la relecture des textes. - Proposer dans la bibliothèque de classe des ouvrages de philosophie jeunesse. - Afficher sur un mur de la classe, au fur et à mesure qu'ils sont présentés dans les séances de pratique philosophique, le portrait des philosophes-auteurs des textes avec quelques indications (dates, nationalité, par exemple).

Ces gestes professionnels sont ainsi à la fois de l'ordre de l'action (proposer aux élèves de...) et de l'ordre de la méta-action (spécifier aux élèves que...), surtout en ce qui concerne l'explicitation auprès des élèves et la valorisation de ces dernier-ère-s.

Conclusion - Discussion

Notre recherche souhaitait interroger la pertinence de l'introduction de la culture philosophique à l'école élémentaire, et plus particulièrement au cycle 3 (CM1 et CM2), dans le cadre de la pratique de la discussion à visée philosophique. Les travaux de recherche et les ouvrages pédagogiques à disposition des enseignant-e-s sont loin d'avoir majoritairement pris cette option jusqu'à présent. Notre travail s'est alors proposé à la fois de comprendre cette absence et de donner des raisons à une introduction, supposée possible et profitable pour les élèves. D'un point de vue empirique, il s'est agi alors de bâtir un protocole associant lecture de textes philosophiques et discussion à visée philosophique dans un même temps de classe et d'en tester son opérationnalité, ses apports et ses limites pour les élèves.

Notre expérimentation en classe qui a concerné pendant deux ans 85 élèves de CM1 puis de CM2, à l'occasion de 25 DVP dans la classe témoin et de 27 DVP dans la classe expérimentale, soit 52 DVP en tout (dont 12 retranscrites dans ce manuscrit intégralement), associées à chaque fois à une production d'écrit individuelle (dont 314 retranscrites ici)²³², a cherché à vérifier si la lecture de textes philosophiques au cycle 3 était envisageable et pertinente. « Pertinente » signifiait pour nous trois choses : cette lecture devait montrer aux élèves ce qu'était philosopher, elle avait aussi pour but de déjouer d'emblée quelques préjugés (en proposant tout de suite un pas de côté par rapport aux lieux communs) pour accélérer l'examen critique ayant lieu lors de la discussion à visée philosophique ; et enfin elle devait permettre la création d'un ou de plusieurs problèmes philosophiques.

L'examen de la classe expérimentale, selon une grille de questionnement précise concernant notre problématique, nous a amenée à inventer un codage de toutes les interventions ayant eu lieu lors de l'échange collectif lié à la lecture des textes philosophiques et lors de la discussion à visée philosophique. Ce codage a été repris pour analyser les productions d'écrit individuelles après DVP. Ce codage a suivi la matrice didactique de Michel Tozzi (2011), composée de trois parties. Y ont été ajoutées les interventions (d'enseignante, d'intervenante ou d'élèves) liées à l'acculturation au monde philosophique.

²³² Nous disposons en réalité d'un corpus de données plus important que celui placé en annexe, ayant souhaité privilégier les retranscriptions de DVP et les productions d'écrit correspondant aux six séances analysées aux chapitres 14 et 15. Nous avons à notre disposition les retranscriptions des 52 DVP enregistrées et les retranscriptions des productions d'écrit des élèves ayant appartenu aux deux classes, témoin et expérimentale, sur les deux années, soit un total de 1400 productions d'écrit. Cet important recueil pourra servir à d'autres recherches.

Les analyses réalisées ont permis de mettre en avant qu'il y a bien compréhension par les élèves de la culture philosophique quand celle-ci est transmise par la philosophie jeunesse. La philosophie jeunesse apparaît donc particulièrement adaptée aux jeunes élèves dans le cadre scolaire quand celle-ci est intégrée à un dispositif pédagogique. Soulignons qu'il est important que ce dernier soit conçu comme permettant le questionnement des élèves et non comme devant véhiculer telle ou telle idée. Cette recherche a aussi montré que même si les reprises d'idées philosophiques présentes dans les textes sont mesurées dans les propos ou les productions d'écrit des élèves, elles sont néanmoins manifestes dans chacune des séances. Rappelons qu'il s'agit presque exclusivement de références implicites et que les références explicites aux philosophes, même si elles existent, émergent très peu.

On pourrait en conclure que ces références ne sont pour autant pas porteuses pour la construction de la pensée de l'élève, et qu'il s'agit là surtout d'un phénomène artificiel. Mais lorsqu'on compare les séances des classes expérimentales (CM1 puis CM2) et celles des classes témoins, on constate que ces références sont corrélées à des moments de problématisation bien plus développés, une hausse de l'argumentation et surtout une production d'idées philosophiques plus dynamique et plus intense. Or ce dernier élément n'est pas à négliger car il montre bien que le texte philosophique ne fait pas autorité pour les élèves : il est un appui pour construire sa pensée critique. Le texte philosophique permet ainsi la créativité dans le domaine des idées.

Nous avons retrouvé exactement les mêmes résultats dans les productions d'écrit : des références surtout implicites aux idées des philosophes et une production d'idées nouvelles (par rapport à celles énoncées lors de la DVP) toujours active. Nous pouvons donc dire que la réflexion personnelle se poursuit de façon fructueuse lors de ce moment d'écrit tant chez les élèves ayant beaucoup participé que chez celles/ceux n'ayant pas pris la parole une seule fois pendant la séance. La comparaison avec la classe témoin nous a permis d'affiner le rôle de cet écrit : il a pour but de refléter ce que l'élève pense, et non de constituer un résumé de ce qui a été dit lors de la discussion collective. Son intérêt est de permettre une écriture personnelle et non une trace écrite finale à valeur d'institutionnalisation collective et consensuelle. Cet écrit propose à l'élève d'être un auteur ou une autrice d'idées.

L'analyse des interventions enseignantes nous a permis d'identifier un certain nombre de gestes professionnels associés à cette lecture. Nous avons donc pu répondre à notre deuxième objectif de recherche. Les textes philosophiques n'ont pas une pertinence autonome. Ces derniers doivent être présentés et utilisés auprès des élèves comme outils pour stimuler leur réflexion, et cela

différemment selon que l'on se trouve pendant le moment de lecture-problématisation ou le moment pur de discussion à visée philosophique. Pour le moment de lecture conduisant à la formulation par les élèves de questions philosophiques sur le thème en jeu, l'enseignant-e a à présenter rapidement le philosophe, auteur du texte, et à poser des questions qui permettent aux élèves de se questionner elles/eux-mêmes. Il ne s'agit donc pas de questions de compréhension proprement dites (même si celles-ci sont parfois présentes quand cela est nécessaire), mais de questions visant à relier le texte à la notion travaillée pour savoir ce qu'il y a à en dire et quelles questions il pose. Comment le texte envisage-t-il la notion ? Sous quel angle la saisit-il ? Comment formuler la question philosophique qu'il pose ? Quelles questions philosophiques peut-on donc se poser sur cette notion ? Voilà les questions types, propres à notre dispositif.

L'expérimentation en fin de CM2 d'une séance réalisée par les enseignantes elles-mêmes, de notre dispositif, a été très instructive. D'abord, l'une d'elles a continué à faire le lien pendant la DVP entre le contenu des textes et les propos des élèves, ce que l'intervenante ne faisait pas du tout de façon appuyée. Or nous avons vu que cela a permis une plus grande appropriation par les élèves de la culture philosophique en jeu lors de cette séance. Même si cette action de mise en lien doit être toujours mesurée, pour que la DVP reste un moment d'expression de la pensée de l'élève, il nous faut retenir ce type de questionnement pendant la DVP qui incite à la mise en relation explicite de l'idée de l'élève avec celle du philosophe.

De nos deux années d'expérimentation, nous pouvons mettre en avant cinq points de conclusion essentiels.

Le premier est que la lecture de textes philosophiques avant DVP est opérationnelle auprès des élèves dès la première séance, c'est-à-dire que cette lecture ne les rebute pas. Habitué-e-s aux lectures littéraires ou documentaires, les élèves d'école élémentaire ne restent pas en retrait de ce nouveau type de texte mettant en scène la pensée d'un philosophe : elles/ils les reformulent avec engagement, conformément à notre postulat. La philosophie jeunesse bien choisie permet l'acculturation au monde philosophique : elle représente un support pertinent, voire crucial, puisque montrant précisément comment on s'y prend pour penser en philosophie.

Deuxièmement, ces textes philosophiques et les noms des philosophes, auteurs de ces textes, restent en mémoire du côté des élèves : ils peuvent laisser une trace, visible à l'occasion d'une séance ultérieure, ou à l'occasion d'un questionnaire de fin d'année. Sans avoir insisté dans notre dispositif

à la mémorisation d'éléments culturels, nous avons pu tout de même constater que la construction d'une première culture philosophique est possible par cette pratique philosophique avec textes.

Or cette première acculturation n'entrave pas la liberté de pensée de l'élève. Notre troisième point de conclusion est en effet le suivant : les élèves s'inspirent ou non des idées que les textes contiennent, lors de la DVP. Les élèves de cycle 3 font donc preuve d'un usage libre de ces textes, point qui nous semble véritablement important, et qui permet de conforter notre deuxième hypothèse de recherche.

Quatrièmement, la lecture de textes philosophiques permet chez les élèves l'apprentissage du questionnement (la problématisation), stimule la production d'idées pendant la DVP, puisqu'elle s'avère plus intense et dynamique chez elles/eux, comparativement aux élèves qui ne bénéficient pas de DVP avec textes philosophiques, et enfin met à disposition des élèves des distinctions conceptuelles, reprises lors des interventions orales de la DVP ou lors des productions d'écrit. Notre première hypothèse de recherche se trouve donc vérifiée du côté des élèves.

Cinquièmement, nous pouvons établir que les enseignant-e-s du premier degré peuvent s'emparer du dispositif de DVP avec textes philosophiques avec efficacité, et qu'elles/ils sont même guidé-e-s dans leur savoir-faire grâce à eux. Notre hypothèse n°1 est confirmée du côté enseignant-e.

Notre expérimentation a permis de mettre en avant d'autres points, plus périphériques du point de vue de notre problématique. Nous avons vu que le type de reformulation utilisé par l'enseignante / l'intervenante était déterminant : la répétition simple du propos de l'élève dessert la progression de la pensée collective. Elle banalise le propos en lui donnant le même statut que le précédent ou le suivant, elle démobilise au niveau de l'écoute de l'autre (puisque'on sait que l'enseignante va répéter ce qu'a dit l'élève), elle donne moins de force symboliquement au propos émis puisque l'auteur-trice est toujours repris par l'enseignante. A l'inverse, une reformulation extensive, qui consiste en la reprise plus générale du propos de l'élève, qui en amenant d'autres notions (conceptualisation) ou d'autres questions (problématisation) ou qui dit explicitement où on en est dans le propos collectif (explicitation et synthèse partielle) est plus profitable.

Enfin il nous faut donner les limites de notre expérimentation et les perspectives qui sont néanmoins à envisager. Notre expérimentation présente deux aspects discutables qu'il nous faut considérer : la recherche a été menée par l'intervenante de la classe expérimentale, d'une part, et les élèves ont été mélangés d'une année sur l'autre dans les trois classes, d'autre part. Nous avons ainsi analysé nos

propres interventions. Or même si nous avons vraiment essayé d'être objective en nous donnant des repères de comparaison grâce à un codage que nous avons réalisé près de quatre fois pour chaque séance, il est toujours possible de nous reprocher d'adopter une attitude plus positive vis-à-vis de notre pratique relativement à celle de l'autre enseignante. Mais nous ne connaissons pas d'enseignant-e utilisant les textes philosophiques, et par ailleurs il ne nous a pas été possible, faute de temps, d'envisager de former un-e enseignant-e à la DVP avec lectures de textes philosophiques et à la culture philosophique, avant de lancer l'expérimentation.

Nous avons en outre déjà soulevé le fait que l'intervenante n'était pas une enseignante ordinaire, ayant une appétence particulière pour la philosophie et disposant d'une expérience de pratique philosophique assez longue contrairement à l'enseignante de la classe témoin. Même si nous avons tout fait pour qu'un parallèle soit possible entre les classes témoin et expérimentale (même rythme des séances, même thème, même dispositif sans autre variable que la lecture de textes philosophiques, même niveau de classe), nous ne savons pas en réalité comment aurait procédé une autre personne enseignante, n'ayant pas notre expérience, avec notre dispositif incluant les textes.

La suite logique serait donc d'envisager une recherche qui définisse précisément les éléments de contenu de formation quant à l'introduction de la lecture de textes philosophiques en classe d'école élémentaire. Une recherche-action visant à former les enseignant-e-s sur un tel dispositif nous paraîtrait fort profitable, les gestes professionnels repérés pouvant aider à penser cette formation.

Nous devons aussi ajouter à ce point de discussion deux éléments de notre expérimentation qui, selon nous, a pu au contraire amoindrir nos résultats. Rappelons d'abord que les élèves de la classe expérimentale, lors des deux années, présentait un profil d'élèves moins performants (niveau général) que celles/ceux de la classe témoin. Nos résultats auraient ainsi pu être encore plus probants. Or cela montre pour nous au contraire qu'il n'est pas besoin d'avoir un niveau général supérieur pour mieux philosopher à l'école, puisque nous avons observé que les élèves de la classe expérimentale investissaient davantage la matrice de l'apprentissage du philosophe et donnaient davantage le signe du développement de leur esprit critique. Indiquons ensuite qu'il n'est pas exagéré d'envisager que la classe expérimentale de CM2 aurait aussi pu davantage présenter le signe d'un travail philosophique de qualité si ses élèves avaient tous bénéficié durant deux années consécutives du dispositif de DVP avec lecture de textes philosophiques (ce qui n'a été le cas que pour un tiers d'entre elles/eux).

Ce qui n'a en effet pu être mené ici, surtout du fait du remaniement des classes chaque année, c'est de faire une recherche sur la pratique philosophique à l'école avec textes philosophiques, impliquant des classes constituées des mêmes élèves chaque année (ce qui est le cas dans les petites structures, rares en région parisienne) pour assurer un suivi de recherche sur deux ou trois ans. Pour nous une telle structure était incompatible avec le besoin d'une classe témoin, nécessitant forcément une structure disposant de deux classes pour le même niveau.

Par ailleurs, cette recherche concernant le cycle 3, il faudrait la poursuivre pour le cycle 2. Il existe également une philosophie jeunesse pour la tranche d'âge concernée et il serait intéressant d'observer si les réactions des élèves face à cette lecture sont les mêmes, si les compétences développées en DVP ou en production d'écrit se retrouvent.

Pour continuer la recherche en didactique de la philosophie, et même si nous sommes persuadée de la pertinence de la discussion à visée philosophique, il nous semble important de continuer à chercher d'autres formes de pratique philosophique pour chaque degré de l'enseignement, en commençant par théoriser les pratiques innovantes qui ont lieu actuellement en classe de terminale pour que cet enseignement reste ou redevienne « parlant » pour les élèves. L'ambition de l'extension de l'enseignement de la philosophie passera aussi selon nous par des recherches qui porteraient maintenant sur le collège. La continuité entre l'école et le lycée pourrait bénéficier avantageusement à cet intermédiaire important (4 ans de la scolarité d'un élève).

A notre sens, la philosophie demeure aujourd'hui une discipline scolaire à constituer. Nous espérons que notre thèse y aura modestement contribué et, surtout, donnera envie à d'autres de poursuivre cet objectif.

Bibliographie

- Alain. (1983). *Système des beaux-arts*. Paris: Gallimard.
- Alain. (1985). *Propos sur le bonheur*. Paris: Gallimard.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*. Paris: Gallimard.
- Auguet, G. (2003). *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 : Un genre scolaire nouveau en voie d'institution ?* (Thèse de doctorat). Université Montpellier 3, Montpellier.
- Auguet, G. (2005). De la discussion à visée philosophique à la situation idéale de parole. *Spirale*, 35, 37-47.
- Auriac, E. (2007). Approche psychosociale de la discussion à visée philosophique comme praxis scolaire (élève), champ de formation (enseignant) et objet de recherche (pragmatique du discours). In *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* (p. 109-122). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Auriac Peyronnet, E. (2002). De quelques précautions pour penser des dispositifs de formation à la philosophie pour enfants (PPE). In *La discussion philosophique à l'école primaire. Pratiques – Formations – Recherche* (p. 42-52). Montpellier: CRDP Languedoc-Roussillon.
- Auriac Peyronnet, E. (2007). Effet de discussions à visée philosophique sur le processus de génération d'idées. *Enfance*, 59(4), 356-370.
- Auriac-Slusarczyk, E. (2017). Préface. In *Paroles de philosophes en herbe : Regards croisés de chercheurs sur une discussion sur la justice en CM2* (p. 7-15). Grenoble: Université Grenoble Alpes.
- Auriac-Slusarczyk, E., Claquin, F., Halté, A., Specogna, A., & Vinatier, I. (2011). Place et contrat institutionnels des discussions à visée philosophique pratiquées à l'école primaire. *Recherches en éducation, Hors-série Langage et activité enseignantes : interactions et constructions de savoirs*, 3, 80-93.
- Auriac-Slusarczyk, E., & Colletta, J.-M. (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*. Clermont-Ferrand: CRDP Auvergne.
- Auriac-Slusarczyk, E., & Saint-Dizier De Almeida, V. (2016). Quelles perspectives de recherche sur les ateliers de philosophie en contexte scolaire ? *Recherches en éducation*, 24, 3-9.
- Bachler, L. (2016). Trois conceptions philosophiques de l'enfance. *Spirale*, 79(3), 48-57.
- Bailleul, M. (2002). Former à la philosophie pour enfants. *Diotime*, 14(2), 34-41.
- Bailleul, M., Bour, T., Lacheray, C., & Pettier, J.-C. (2005). Former les enseignants aux activités à visée philosophique. *Diotime*, 27(4), 11.

- Bautier, É. (2005). Usages différenciés du langage, productions scolaires et travail philosophique. In *Rapport de recherche. L'enseignement de la philosophie en Lycée professionnel : Analyses, expériences, témoignages* (p. 48-65). Consulté sur https://www.univ-reims.fr/formation/ufr-instituts-et-ecoles/l-iufm-champagne-ardenne/formation/gallery_files/site/1/90/4401/5803/5807/5808.pdf
- Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires* (2ème éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens » : Démocratisation ou massification ?* Paris: Armand Colin.
- Beguery, J. (2012). *Philosopher à l'école primaire*. Paris : Retz et Marly-le-Roi: CRDP de l'académie de Versailles.
- Biaggi, V., & Monsaingeon, G. (2012). *Philo Terminales séries technologiques*. Paris: Nathan.
- Birck, J.-B. (2009). Créer des problèmes. Eléments pour une pédagogie des problèmes à partir de Gilles Deleuze. *Recherches en éducation*, 6(1), 59-65.
- Blond-Rzewuski, O. (dir.). (2018). *Enseigner à l'école primaire. Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?* Paris: Hatier.
- Bonnéry, S. (2014). Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles : Réflexions à l'occasion de la parution de la liste officielle « maternelle ». *Le français aujourd'hui*, 185(2), 47-57.
- Bonnéry, S., (dir.). (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris: La Dispute.
- Bonnéry, S., & Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le français aujourd'hui*, 190(3), 23-34.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Brenifier, O. (2002). La philosophie en maternelle. In *La discussion philosophique à l'école primaire* (p. 91-99). Montpellier: CRDP Languedoc-Roussillon.
- Brenifier, O. (2007). *La pratique de la philosophie à l'école primaire*. Toulouse: Sedrap et Paris: Alcofribas Nasier.
- Breton, L. (2009). Lire, débattre et écrire avec une visée philosophique à l'école. *Diotime*, 41(3), p. 7.
- Breton, L., & Marro, C. (2018). Apprendre à philosopher en Cours Moyen dans le cadre de l'enseignement moral et civique. *Spirale*, 62(2), 51-62.
- Breton, L., Marro, C., & Pasquier, G.²³³ (2017). Le carnet de littérature, un outil pour réfléchir en classe à l'égalité des sexes ? In *(D)écrire, prescrire, interdire : les professionnels face à la littérature de jeunesse aujourd'hui* (p. 99-114). Éspé de Versailles, UCP et Canopé.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques, La Pensée Sauvage*, 9(3), 309-336.

²³³ Les noms apparaissent dans cet ouvrage par ordre alphabétique et non par rang d'auteurs-trices.

- Bruillard, É. (2005). *Manuels scolaires, regards croisés* (Vol. 2). Caen: CRDP Basse-Normandie.
- Bulletin de la Société française de philosophie. (1991). *Réflexion sur l'état actuel et les perspectives de l'enseignement de la philosophie en France*, 85(1). Paris: Armand Colin.
- Calistri, C., Martel, C., & Bomel-Rainelli, B. (2007). *Apprendre à parler, apprendre à penser. Les ateliers de philosophie*. Nice: CRDP Académie de Nice.
- Carraud, F. (2002). Maternelle : apprendre à donner la parole et à parler aux autres. In *La discussion philosophique à l'école primaire. Pratiques-Formations-Recherche* (p. 81-90). Montpellier: CRDP Languedoc-Roussillon.
- Charbonnier, S. (2013). *Que peut la philosophie ? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible*. Paris: Seuil.
- Chirouter, E. (2007). *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire*. Paris: Hachette éducation.
- Chirouter, E. (2008a). *À quoi pense la littérature de jeunesse ? Portée philosophique de la littérature de jeunesse et pratiques à visée philosophique au cycle 3 de l'école élémentaire* (Thèse de doctorat). Université Montpellier 3, Montpellier.
- Chirouter, E. (2008b). Philosophie et littérature de jeunesse : La vérité, la fiction et la vie. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(2), 161-168.
- Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris: Hachette éducation.
- Chirouter, E. (2012). Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature. Analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3. *Recherches en éducation*, 13(1), 31-42.
- Chirouter, E. (2013). Penser le monde grâce à la littérature : Analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 91-117.
- Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. Paris: L'Harmattan.
- Chirouter, E. (2016a). *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse*. Paris: Hachette éducation.
- Chirouter, E. (2016b). Philosophie et littérature jeunesse : Quelles relations ? In *Enseignement et pratiques de la philosophie* (p. 177-189). Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : Histoire et actualité*. Paris: Hachette éducation.
- Connac, S. (2002a). Comparaison entre conseil coopératif et discussion philosophique. In *Nouvelles pratiques philosophiques en classe. Enjeux et démarches*. (p. 51-58). Rennes: CRDP Bretagne.
- Connac, S. (2002b). Vers une institution de la pensée... In *La discussion philosophique à l'école primaire. Pratiques-Formations-Recherche* (p. 144-149). Montpellier: CRDP Languedoc-Roussillon.
- Connac, S. (2003). L'évaluation des pratiques à visée philosophique avec des enfants. In *Les activités à visée philosophique : l'émergence d'un genre ?* (p. 57-61). Rennes: CRDP Bretagne.

- Connac, S. (2004). *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en Zone d'Éducation Prioritaire* (Thèse de doctorat). Université Montpellier 3, Montpellier.
- Connac, S. (2012). L'éducation populaire et coopérative à l'épreuve du philosophe. *Recherches en éducation*, 13(1), 53-65.
- Connac, S. (2016). L'éducation morale et civique par les Discussions à Visées Démocratique et Philosophique. Une formation en licence de Sciences de l'éducation. *Diotime*, 68(2), 11.
- Connac, S. (2019). Organiser la coopération entre élèves : Les discussions à visées démocratique et philosophique. *Diotime*, 79(1), 11.
- Coppens, S. (2014). Quelques tendances idéologiques du programme de Philosophie pour enfants. Analyse de Mark, recherche sociale. In *Annales de l'Institut de philosophie de Bruxelles. La philosophie au cœur de l'éducation : autour de Matthew Lipman* (p. 211-226). Paris: Vrin.
- Dalsuet, A. (2015). *Art et Philosophie*. Paris: Palette.
- Daniel, M.-F. (1997). *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey*. Bruxelles: De Boeck et Paris: Belin.
- Daniel, M.-F. (2005). Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications. In *Pédagogies en développement. La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p. 25-45). Bruxelles: De Boeck.
- Daumas-Raoux, M. (2000). *Discussion philosophique et éducation à la citoyenneté* (Mémoire de maîtrise). Université Montpellier 3, Montpellier.
- Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Paris: les Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. (2013). *Différence et répétition*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Delsol, A. (2002). L'importance du dispositif. In *Nouvelles pratiques philosophiques en classe. Enjeux et démarches*. (p. 73-78). Rennes: CRDP Bretagne.
- Delsol, A. (2003). La pensée provisoire chez l'enfant de maternelle. In *Les activités à visée philosophique : l'émergence d'un genre ?* (p. 111-120). Rennes: CRDP Bretagne.
- Derrida, J. (1975, mars). La philosophie refoulée. *Le Monde de l'éducation*, 4, p. 15-16.
- Descartes, R. (1953a). Discours de la méthode. In *Œuvres et lettres* (p. 123-179). Paris: Gallimard.
- Descartes, R. (1953b). Les principes de la philosophie. In *Œuvres et lettres* (p. 551-690). Paris: Gallimard.
- Descartes, R. (1953c). Lettre au marquis de Newcastle du 23 novembre 1646. In *Œuvres et lettres* (p. 1252-1257). Paris: Gallimard.
- Descartes, R. (1953d). Méditations. In *Œuvres et lettres* (p. 255-547). Paris: Gallimard.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris: Les empêcheurs de penser en rond.
- Diogène Laërce. (trad. 1999). *Vies et doctrines des philosophes illustres*. Paris: Librairie générale française.

- Dionne, A.-M. (2015). Lire des textes informatifs ou narratifs aux élèves ? Choix et conceptions des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 431-455.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula : Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris: Librairie générale française.
- Épicure. (trad. 2015). *Lettre à Ménécée*. Paris: Hatier.
- Fontenay, É. de. (2013). *Le silence des bêtes. La philosophie à l'épreuve de l'animalité* (nouvelle éd.). Paris: Points.
- Foreaux, F. (2016). De nouveaux territoires pour l'enseignement de la philosophie ? Une expérimentation dans l'académie de Reims. In *Enseignement et pratiques de la philosophie* (p. 161-175). Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Gaarder, J. (1995). *Le monde de Sophie. Roman sur l'histoire de la philosophie*. Paris: Seuil.
- Galichet, F. (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école : 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège*. Paris: Nathan.
- Galichet, F. (2005). La discussion à visée philosophique : un genre scolaire impossible ? *Spirale*, 35(1), 49-57.
- Galichet, F. (2007). *La philosophie à l'école*. Toulouse: Milan.
- Gallo, S. (2009). Le problème et l'expérience de la pensée : Implications pour l'enseignement de la philosophie. *Recherches en éducation*, 6(1), 49-58.
- Geneviève, G. (2006). *La raison puérile. Philosopher avec des enfants ?* Loverval: Labor.
- Giasson, J. (2005). *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelles: De Boeck.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture* (3ème éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Go, N. (2001). Le courant « philosophique ». In *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire* (p. 33-60). Paris: Hachette.
- Go, N. (2007). Analyse didactique d'une discussion « à visée philosophique » en CM1 : l'action du professeur. In *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* (p. 23-35). Bruxelles: De Boeck.
- Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?* Paris: Hachette Éducation.
- Goigoux, R. (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Consulté sur <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>
- Goubet, J.-F. (2013). Qu'en est-il de la philosophie dans la philosophie avec des enfants ? Transposition française par l'auteur de son article rédigé en allemand "Was heißt "Philosophieren" im

- Philosophieren mit Kindern? Eine Übersicht der gegenwärtigen Schulsituation in Frankreich". *Pädagogische Rundschau*, 6, 715-730.
- Goubet, J.-F. (2015a). La philosophie pour enfants, une conversation disciplinée ? En conversant avec Matthew Lipman. In *Philosopher avec des enfants : une discipline nouvelle ?* (p. 187-202). Zurich: LIT.
- Goubet, J.-F. (2015b). Philosopher relève-t-il des techniques culturelles élémentaires ? Ekkehard Martens et la philosophie avec les enfants comme discipline de pensée socratique. In *Philosopher avec des enfants : une discipline nouvelle ?* (p. 5-20). Zurich: LIT.
- Habermas, J. (1999). *De l'éthique de la discussion*. Paris: Flammarion.
- Habermas, J. (2005). Théories relatives à la vérité. In *Logique des sciences sociales et autres essais* (p. 275-328). Paris: Presses Universitaires de France.
- Hadot, P. (2003). *La philosophie comme manière de vivre*. Paris: Librairie générale française.
- Haut conseil de l'éducation. *Bilan des résultats de l'École 2007*. Consulté sur <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000516.pdf>
- Hawken, J. (2016). *Philosopher avec les enfants : Enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit* (Thèse de doctorat, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne). Consulté sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01562059/document>
- Hegel, G. W. F. (trad. 1988). *Encyclopédie des sciences philosophiques. III. Philosophie de l'esprit*. Paris: Vrin.
- Hersch, J. (1993). *L'étonnement philosophique. Une histoire de la philosophie*. Paris: Gallimard.
- Hubert, V. (dir.) (2009a). La part du problème à l'école. *Recherches en éducation*, 6(1), 1-147.
- Hubert, V. (2009b). Problème et émancipation à l'école. *Recherches en éducation*, 6(1), 66-79.
- Inspection générale de l'Éducation nationale. (2013a). *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*. Consulté sur https://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/72/8/2013-066-Rapport-IGEN-Bilan-de-la-mise-en-oeuvre-des-programmes-issus-de-la-reforme-de-2008_284728.pdf
- Inspection générale de l'Éducation nationale. (2013b). *Éclairages philosophiques en amont de la classe terminale*. Consulté sur https://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/70/7/2013-076_269707.pdf
- Inspection générale de l'Éducation nationale. Groupe permanent et spécialisé de philosophie. (2018). *Note d'orientation relative à la « discussion à visée philosophique »*. Consulté sur https://philosophie.ac-versailles.fr/IMG/pdf/igen-groupephilosophie_notefev2018_discussionviseereflexive.pdf
- Inspection générale de l'Éducation nationale & Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche. (2007). *L'enseignement de la philosophie en baccalauréat*

- professionnel. *Évaluation du dispositif mis en œuvre dans l'académie de Reims*. Consulté sur <http://media.education.gouv.fr/file/27/5/5275.pdf>
- Jaquet, C. (2014). *Les transclasses ou la non-reproduction*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jamet., M. (1990). L'enseignement philosophique au miroir du baccalauréat. *Revue française de pédagogie* 90, 61-69.
- Jaspers, K. (2007). *Introduction à la philosophie*. Paris: Plon.
- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris: Hachette.
- Kant, E. (trad. 1993). *Anthropologie d'un point de vue pragmatique*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Kant, E. (trad. 2006). *Que signifie s'orienter dans la pensée ?* Paris: Flammarion.
- Kant, E. (trad. 2015). *Critique de la faculté de juger*. Paris: Flammarion.
- Kipling, R. (2009). *Le Chat qui s'en allait tout seul*. Paris: Sorbier.
- Lalande, A. (2010). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (3ème éd. "Quadrige"). Paris: Presses Universitaires de France.
- Lalanne, A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Lalanne, A. (2009). *La philosophie à l'école : Une philosophie de l'école*. Paris: L'Harmattan.
- Lamarre, J.-M. (2012). L'enfant philosophe ? *Recherches en éducation*, 13(1), 26–30.
- Leleux, C. (2005). *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles: De Boeck.
- Leleux, C. (2010). Lipman Matthew. Mark. Recherche sociale. *Revue française de pédagogie*, 172(3), 141-142.
- Leleux, C., & Lantier, J. (2010). *Discussions à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans*. Bruxelles: De Boeck Education.
- Lemieux, M. (1998). *Nuit d'orage*. Paris: Seuil jeunesse.
- Lenoir, F. (2016). *Philosopher et méditer avec les enfants*. Paris: Albin Michel.
- Lévine, J. (2007). La notion de « monde philosophique des enfants » : utopie ou nécessité ? Présupposés, place, limites ? In *Apprendre à philosopher par la discussion* (p. 95-108). Bruxelles: De Boeck.
- Lévine, J. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Lipman, M. (1978a). *La Découverte d'Harry Stottlemeier*. Paris: Vrin.
- Lipman, M. (1978b). *Suki*. Montclair: Institut for the Advancement of Philosophy for children.
- Lipman, M. (1981). *Pixie*. Montclair: Institut for the Advancement of Philosophy for children.
- Lipman, M. (1983). *Lisa*. Montclair: Institut for the Advancement of Philosophy for children.
- Lipman, M. (1985). Entretien avec M. Matthew Lipman. *Philosophiques*, 12(2), 393-409.
- Lipman, M. (1987). *Kio and Gus*. Montclair: Institut for the Advancement of Philosophy for children.
- Lipman, M. (1988). *Elfie*. Montclair: Institut for the Advancement of Philosophy for children.

- Lipman, M. (1996). *Nous*. Montclair: Institut for the Advancement of Philosophy for children.
- Lipman, M. (2005). Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie. In *Pédagogies en développement. La philosophie pour enfants : le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p. 11-24). Bruxelles: De Boeck.
- Lipman, M. (2009). *Mark. Recherche sociale*. Bruxelles Bern Berlin: PIE Peter Lang.
- Lipman, M. (2011). *A l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique* (3ème éd.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Malkassian, G. (2016). Le cas de l'Italie. In *Enseignement et pratiques de la philosophie* (p. 131-144). Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Marchal, A., & Courme-Thubert, C. (2012). Philosophie Terminale L-ES-S. Paris: Magnard.
- Marro, C., Pasquier, G. & Breton, L. (2016). Les ressentis émotionnels, une entrée pour éduquer à l'égalité des sexes et à la littérature à l'école primaire. *Tréma*, 46(3), 77-88.
- Marrou, H.-I. (1981). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité. 1. Le monde grec* (6ème éd.). Paris: Seuil.
- Marsollier, C. (2011). *La philosophie à l'école. Pour apprendre à vivre ensemble*. Paris: L'Harmattan.
- Marx, K. (2014). *Le capital. Critique de l'économie politique. Livre premier. Le procès de production du capital*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Matthews, G. (1984). *Dialogues with Children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Matthews, G. (2000). The Ring of Gyges. Plato in Grade school. *International Journal of applied Philosophy*, 14(1), 3-11.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2002). *Horaires et programmes de l'enseignement primaire*. BO Hors-série n°1 du 14 février 2002. Consulté sur <https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2003). *Programme de philosophie en classe terminale des séries générales*. BO n°25 du 19 juin 2003. Consulté sur <https://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2005). *Programme de l'enseignement de philosophie en classes terminales des séries technologiques : Sciences et technologies de la gestion, sciences et technologies industrielles, sciences et technologies de laboratoire, sciences médico-sociales, hôtellerie*. BO Hors-série n°7 du 1er septembre 2005. Consulté sur <https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2005/hs7/philo.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). *Socle commun des connaissances et des compétences*. BO n°29 du 20 juillet 2006. Consulté sur <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

- Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). *Programme du CE2, du CM1 et du CM2. Cycle des approfondissements*. BO Hors-série n°3 du 19 juin 2008. Consulté sur https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2011a). *Instruction morale à l'école primaire*. Circulaire n° 2011-131 du 25 août 2011. Consulté sur : https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57284
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2011b). *Philosophie au lycée avant la classe terminale. Appel à projets*. BO n°9 du 3 mars 2011. Consulté sur <https://www.education.gouv.fr/cid55161/mene1100064c.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2012). *Programmes d'enseignement : Modification*. BO n°1 du 5 janvier 2012. Consulté sur https://cache.media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf (p. 8 et p. 30-34)
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015a). *Programme d'enseignement moral et civique. École élémentaire et collège*. BO spécial n°6 du 25 juin 2015. Consulté sur https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015b). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. BO spécial n°11 du 26 novembre 2015. Consulté sur https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015c). *Ressources Enseignement Moral et Civique. Discussion à visée philosophique à partir de l'album de Didier Jean et Zad, L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*. Consulté sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/24/7/Ress_emc_discussion_racisme_464247.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015d). *Ressources Enseignement Moral et Civique. Discussion à visée philosophique à partir de l'histoire « L'anneau de Gygès » de Platon* Consulté sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/24/4/Ress_emc_discussion_liberte-lois_464244.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015e). *Ressources Enseignement Moral et Civique. La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif*. Consulté sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015f). *Ressources Enseignement Moral et Civique. Le débat (régulé ou argumenté)*. Consulté sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/1/ress_emc_debat_464011.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2017). *Ensemble pour un pays de lecteurs. Mobilisation en faveur du livre et de la lecture*. Dossier de presse du 12 octobre 2017. Consulté sur

https://cache.media.education.gouv.fr/file/Espace_Presse/09/0/Dossier_Ensemble_pour_un_pays_de_1_ecteurs_831090.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale. (2018a). *Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4) : modification*. BO n°30 du 26 juillet 2018. Consulté à sur https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=132982

Ministère de l'Éducation Nationale. (2018b). *Programmes d'enseignement. Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification*. BO n°30 du 26 juillet 2018. Consulté sur https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=132987

Ministère de l'Éducation Nationale. (2018c). *L'éducation à la sexualité*. BO n°33 du 13 septembre 2018. Consulté sur https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=133890

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019a). *Programme de l'enseignement de philosophie de la classe terminale de la voie générale*. BO spécial n°8 du 25 juillet 2019 – Annexe 1. Consulté sur https://cache.media.education.gouv.fr/file/SPE8_MENJ_25_7_2019/15/9/spe238_annexe1_1159159.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019b). *Programme de l'enseignement de philosophie de la classe terminale de la voie technologique*. BO spécial n°8 du 25 juillet 2019 – Annexe 2. Consulté sur https://cache.media.education.gouv.fr/file/SPE8_MENJ_25_7_2019/16/1/spe238_annexe2_1159161.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale. & Direction de l'Enseignement Scolaire. (2002). *Document d'application des programmes. Littérature cycle 3*. Paris: CNDP.

Ministère de l'Éducation Nationale. & Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2010). *L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit. Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2009*. Note d'information 10.24 – Décembre 2010. Consulté sur http://media.education.gouv.fr/file/2010/99/8/NIMENJVA1024_161998.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale. & Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2016a). *CEDRE 2015 Nouvelle évaluation en fin de collège : compétences langagières et littéraires*. Note d'information n°21 – Juillet 2016. Consulté sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/90/7/depp-ni-2016-21-cedre-2015-college_604907.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale. & Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2016b). *PISA 2015 : L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit et en culture mathématique*. Note d'information n°38 – Décembre 2016. Consulté sur

https://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/40/4/depp-ni-2016-38-PISA-2015-comprehension-ecrit-culture-mathematique_678404.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale. & Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2017). *PIRLS 2016 : Évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit. Évolution des performances sur quinze ans*. Note d'information 17.24 Décembre 2017. Consulté sur https://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/73/7/depp-ni-2017-24-pirls-cm1-ecrit_860737.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale. & Direction Générale de l'Enseignement Scolaire. (2018). *La littérature à l'école. Listes de référence cycle 3*. Consulté sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/87/0/Repro_LISTE_DE_REFERENCES_DES_OUVRAGES_CYCLE_329_04_07_2018_985870.pdf

Montaigne, M. de. (trad. 1965). *Essais. 1. Livre premier*. Paris: Gallimard.

Nières-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris: Didier Jeunesse.

Pautard, A. (2002). L'atelier-philosophie Agsas. Une communauté de chercheurs-philosophes de la maternelle au collège. In *Nouvelles pratiques philosophiques en classe. Enjeux et démarches* (p. 79-84). Rennes: CRDP Bretagne.

Pasquier, G., Marro, C. & Breton, L. (2016). Éduquer à l'égalité des sexes à l'école primaire : autour de quelques gestes professionnels accompagnant une activité de lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 193(2), 97-110.

Pettier, J.-C. (2000). *La philosophie en éducation adaptée : utopie ou nécessité*. (Thèse de doctorat). Université Strasbourg 2, Strasbourg.

Pettier, J.-C. (2002a). La philosophie avec tous les élèves : quels enjeux ? In *Nouvelles pratiques philosophiques en classe. Enjeux et démarches*. (p. 29-34). Rennes: CRDP Bretagne.

Pettier, J.-C. (2002b). Une formation à la discussion philosophique dans l'éducation adaptée. In *La discussion philosophique à l'école primaire. Pratiques-Formations-Recherche* (p. 53-61). Montpellier: CRDP Languedoc-Roussillon.

Pettier, J.-C. (2004). *Apprendre à philosopher. Un droit. Des démarches pour tous*. Lyon: Chronique sociale.

Pettier, J.-C. (2005). La philosophie en... SEGPA. *Spirale*, 35(1), 75-90.

Pettier, J.-C. (2007). Peut-on fonder la discussion à visée philosophique avec les enfants sur les droits de l'homme, et en particulier les droits de l'enfant ? In *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* (p. 161-176). Bruxelles: De Boeck.

Pettier, J.-C. (2008). Une « visée » philosophique aux nouvelles pratiques ? *Diotime*, 38(3), 12.

- Pettier, J.-C., & Bour, T. (2003). Pratiques à visée philosophique en AIS et acquisition des compétences. Un exemple de recherche. In *Les activités à visée philosophique : l'émergence d'un genre ?* (p. 63-67). Rennes: CRDP Bretagne.
- Pettier, J.-C., & Chatain, J. (2003). *Textes et débats à visée philosophique. Au cycle 3, au collège (en SEGPA et... Ailleurs)*. Champigny-sur-Marne: CRDP Académie de Créteil.
- Platon. (trad. 1926). *Parménide. Théétète. Le sophiste*. Paris: Gallimard.
- Platon. (trad. 1965). *Apologie de Socrate. Criton. Phédon*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Platon. (trad. 1966a). *La République*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Platon. (trad. 1966b). *Second Alcibiade. Hippias mineur. Premier Alcibiade. Euthyphron. Lachès. Charmide. Lysis. Hippias majeur. Ion*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Platon. (trad. 1967). *Protagoras. Euthydème. Gorgias. Mènexène. Ménon. Cratyle*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Platon. (trad. 1978). *Le politique. Philèbe. Timée. Critias*. Paris: Gallimard.
- Platon. (trad. 1992). *Le banquet. Phèdre*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Platon. (trad. 2004). *Charmide. Lysis*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Poucet, B. (1999). *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990*. Paris: CNRS.
- Poucet, B. (2001). De la rédaction à la dissertation. Évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du 19ème siècle. *Histoire de l'éducation*, 89(1), 95-120.
- Poucet, B. (2005a). Les instructions de 1925. *Cahiers pédagogiques*, 432(3), 13-14.
- Poucet, B. (2005b). Quelle identité pour les professeurs de philosophie ? (1809-2000). *Publications de l'Institut national de recherche pédagogique*, 28(1), 285-300.
- Poucet, B. (2012). Une exception française : vers un nouveau paradigme de l'enseignement de la philosophie en Terminale ? *Recherches en éducation*, 13(1), 16-26.
- Poucet, B. (2016). L'enseignement de la philosophie en France. Bilan historique. In *Enseignement et pratiques de la philosophie* (p. 19-37). Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Poucet, B., & Rayou, P. (2016). *Enseignement et pratiques de la philosophie*. Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Pouyau, I. (2012). *Préparer et animer des ateliers philo*. Paris: Retz.
- Pozzi, J.-P. & Barougier, P. (Réalisateurs). (2011). *Ce n'est qu'un début*. [Film documentaire]. France : France Télévisions Distribution.
- Rabelais, F. (trad. 1994). *Pantagruel*. Paris: Librairie générale française.
- Raffin, F. (coord.). (2002). *Usages des textes dans l'enseignement de la philosophie*. Paris: Hachette, CNDP et INRP.

- Raimondi-Janner, M. (2010). *Surgissements démocratiques à l'école primaire. Analyse de conseils d'élèves*. Paris: L'Harmattan.
- Rayou, P. (2016). Un enseignement à reconstruire. In *Enseignement et pratiques de la philosophie* (p. 39-52). Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation* (1ère éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Rey, O. (2011). *Qu'est-ce que les évaluations internationales nous disent sur les atouts et faiblesses de l'école en France ?* Consulté sur <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/ocep/resultats-ressources/vsi-ocep/vsi-1>
- Rochex, J.-Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité* (2ème éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Rochex, J.-Y. (2005). Entre enseignants et élèves : modes de faire, tensions et contradictions. In *Rapport de recherche. L'enseignement de la philosophie en Lycée professionnel. Analyses. Expériences. Témoignages* (p. 26-47). Consulté sur https://www.univ-reims.fr/formation/ufr-instituts-et-ecoles/l-iufm-champagne-ardenne/formation/gallery_files/site/1/90/4401/5803/5807/5808.pdf
- Rochex, J.-Y., Bautier, É. (dir.). (2005). *Rapport de recherche. L'enseignement de la philosophie en Lycée professionnel. Analyses. Expériences. Témoignages*. Consulté sur https://www.univ-reims.fr/formation/ufr-instituts-et-ecoles/l-iufm-champagne-ardenne/formation/gallery_files/site/1/90/4401/5803/5807/5808.pdf
- Rousseau, J.-J. (trad. 1966). *Émile ou De l'éducation*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Rousseau, J.-J. (trad. 1989). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Paris: Gallimard.
- Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Schopenhauer, A. (trad. 2005). *Parerga & Paralipomena. Petits écrits philosophiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Sharp, A. M. (2014). A la rencontre de l'autre. Apprendre à juger dans une classe transformée en Communauté de recherche. In *La philosophie au cœur de l'éducation : autour de Matthew Lipman* (p. 20-35). Paris: Vrin.
- Simon, J.-P., & Tozzi, M. (2017). *Paroles de philosophes en herbe. Regards croisés de chercheurs sur une discussion sur la justice en CM2*. Grenoble: Université Grenoble Alpes.
- Soulé, Y., Tozzi, M., & Bucheton, D. (2008). *La littérature en débat. Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier: CRDP de l'académie de Montpellier.
- Steenhuyse, J.-P. (2014). A quoi reconnaît-on un problème philosophique ? In *L'enseignement philosophique. Quelle(s) spécificité(s) ?* (p. 192-208). Toulouse: Mélibée.

- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris: Hatier.
- Tauveron, C., & Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris: Hatier.
- Tharrault, P. (2007). *Pratiquer le débat philo à l'école. Cycles 2 et 3*. Paris: Retz.
- Tozzi, M. (1992). *Contribution à une didactisation de l'apprentissage du philosophe*. (Thèse de doctorat). Université Lyon 2, Lyon.
- Tozzi, M. (1993). Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 19-31.
- Tozzi, M. (1994). Peut-on philosopher sans culture philosophique ? *Les Cahiers pédagogiques*, 325(6), 71-72.
- Tozzi, M. (coord.). (1999). *L'oral argumentatif en philosophie*. Montpellier: CRDP Languedoc-Roussillon.
- Tozzi, M. (coord.). (2000). *Diversifier les formes d'écriture philosophique. Ateliers d'écriture et pratiques de classe*. Montpellier: CRDP Languedoc-Roussillon.
- Tozzi, M. (coord.). (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris: Hachette éducation et CNDP.
- Tozzi, M. (coord.). (2002a). *La discussion philosophique à l'école primaire. Pratiques-Formations-Recherche*. Montpellier: CRDP Languedoc-Roussillon.
- Tozzi, M. (dir.). (2002b). *Nouvelles pratiques philosophiques en classe. Enjeux et démarches*. Rennes: CRDP Bretagne.
- Tozzi, M. (2002c). Philosopher sans les philosophes est-ce bien philosopher ? *Les Cahiers pédagogiques*, 402(3), 17-18.
- Tozzi, M. (dir.). (2003). *Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre ?* Rennes: CRDP de Bretagne.
- Tozzi, M. (2005). Lipman, Lévine, Tozzi : Différences et complémentarités. In *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. (dir.). (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Tozzi, M. (2010). Le mythe comme support à une réflexion philosophique avec les élèves. Consulté sur <https://www.philotozzi.com/2010/04/le-mythe-comme-support-a-une-reflexion-philosophique-avec-les-eleves/>
- Tozzi, M. (2011). *Penser par soi-même* (7ème édition). Lyon: Chronique sociale.

- Tozzi, M. (2012a). *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*. Lyon: Chronique sociale.
- Tozzi, M. (2012b). Un enjeu politique, démocratique : vers une « citoyenneté réflexive ». In *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*. (p. 293-302). Lyon: Chronique sociale.
- Tozzi, M. (2013). Observer une Discussion à Visées Démocratique et Philosophique (DVDP) pour l'analyser : pourquoi observer ? Quoi ? Comment ? *Diotime*, 56(2), 7.
- Tozzi, M. (2017). La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) : finalité, enjeux, pratiques. *Diotime*, 74(4), 10.
- Tozzi, M., & Etienne, R. (dir.). (2004). *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherches*. Paris: L'Harmattan.
- Tozzi, M. & Molière, G. (coord.). (1995). *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*. Montpellier: CRDP Languedoc-Roussillon.
- Trouvé, A. (2003). Philosopher avec les enfants. In *Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre ?* (p. 19-24). Rennes: CRDP Bretagne.
- Usclat, P. (2007). La légitimation d'une intervention modulée du maître sur le fond dans une discussion à visée philosophique. In *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* (p. 137-146). Bruxelles: De Boeck.
- Verdeau, P. (dir.). (2014). *L'enseignement philosophique. Quelle(s) spécificité(s) ?* Toulouse: Mélibée.
- Vial, J. (1995). *Histoire de l'éducation* (4ème éd.). Paris: Presses Universitaires de France.

Bibliographie de philosophie jeunesse

- Abel, O. (2006). *La conversation*. Paris: Gallimard jeunesse.
- Abel, O. (2010). *Le Oui de Paul Ricœur*. Paris: Les petits Platon.
- Armengaud, F. (2013). *Le Rhinocéros de Wittgenstein*. Paris: Les petits Platon.
- Bernard, H., & Faure, A. (2008a). *C'est quoi la mémoire ?* Toulouse: Milan Jeunesse.
- Bernard, H., & Faure, A. (2008b). *C'est quoi les religions ?* Toulouse: Milan Jeunesse.
- Bernard, H., & Faure, A. (2009a). *C'est quoi le bonheur ?* Toulouse: Milan Jeunesse.
- Bernard, H., & Faure, A. (2009b). *C'est quoi le réel ?* Toulouse: Milan Jeunesse.
- Bernard, H., & Faure, A. (2009c). *C'est quoi le rire ?* Toulouse: Milan Jeunesse.
- Bernard, H., & Faure, A. (2009d). *C'est quoi l'imaginaire ?* Toulouse: Milan Jeunesse.
- Bernard, H., & Faure, A. (2010). *C'est quoi la nature ?* Toulouse: Milan.
- Bessone, M. (2018). *Les races, ça existe ou pas ?* Paris: Gallimard jeunesse.
- Boizard, S. (2010). *Les grands philosophes parlent aux petits philosophes*. Toulouse: Milan Jeunesse.
- Boulet, G., Chilard, A.-S., & Brenifier, O. (2013). *Pense pas bête 1—Les grandes questions philo des 7/11 ans*. Montrouge: Bayard jeunesse.
- Bouton, C. (2010). *J'ai pas le temps !* Paris: Gallimard jeunesse.
- Boyer, J. (2012a). *Comment sais-tu ce que tu sais ?* Paris: Flammarion.
- Boyer, J. (2012b). *Pourquoi c'est bien ? Pourquoi c'est mal ?* Paris: Flammarion.
- Boyer, J. (2013a). *Peux-tu décider d'être heureux ?* Paris: Flammarion.
- Boyer, J. (2013b). *Peux-tu vivre sans les autres ?* Paris: Flammarion.
- Boyer, J. (2014). *Et si on parlait de politique ?* Paris: Flammarion.
- Brenifier, O. (2004a). *Le bien et le mal, c'est quoi ?* Paris: Nathan.
- Brenifier, O. (2004b). *Les sentiments, c'est quoi ?* Paris: Nathan.
- Brenifier, O. (2004c). *Moi, c'est quoi ?* Paris: Nathan.
- Brenifier, O. (2004d). *Savoir, c'est quoi ?* Paris: Nathan.
- Brenifier, O. (2005a). *La liberté, c'est quoi ?* Paris: Nathan.
- Brenifier, O. (2005b). *La vérité selon Ninon*. Paris: Autrement.
- Brenifier, O. (2005c). *Le bonheur selon Ninon*. Paris: Autrement.
- Brenifier, O. (2005d). *Vivre ensemble, c'est quoi ?* Paris: Nathan.
- Brenifier, O. (2006). *Le beau et l'art, c'est quoi ?* Paris: Nathan.
- Brenifier, O. (2007a). *Le livre des grands contraires philosophiques*. Paris: Nathan.
- Brenifier, O. (2007b). *Questions de philo entre ados*. Paris: Seuil Jeunesse.
- Brenifier, O. (2008a). *La vérité selon Ninon*. Paris: Autrement.
- Brenifier, O. (2008b). *L'amour selon Ninon*. Paris: Autrement.

- Brenifier, O. (2009a). *L'amour et l'amitié*. Paris: Nathan.
- Brenifier, O. (2009b). *Le sens de la vie*. Paris: Nathan.
- Brenifier, O. (2010a). *C'est bien, c'est mal*. Paris: Nathan.
- Brenifier, O. (2010b). *La question de Dieu*. Paris: Nathan.
- Brenifier, O. (2012a). *La vie, c'est quoi ?* Paris: Nathan.
- Brenifier, O. (2012b). *Le beau selon Ninon*. Paris : Autrement.
- Brenifier, O. (2013a). *Le bonheur, c'est quoi ?* Paris: Nathan.
- Brenifier, O. (2013b). *Moi et mon contraire. Le livre de tous les caractères*. Paris: Nathan.
- Brenifier, O. (2017). *La liberté selon Ninon*. Paris: Autrement.
- Brugère, F. (2008). *C'est trop beau*. Paris: Gallimard jeunesse.
- Cabestan, P. (2019). *Qui suis-je pour de vrai ?* Paris: Gallimard jeunesse.
- Calan, R. de. (2010). *Le Fantôme de Karl Marx*. Paris: Les petits Platon.
- Castel, A. (2006). *Sommes-nous libres ?* Paris: Gallimard jeunesse.
- Castel, A. (2011). *Un lieu à soi*. Paris: Gallimard jeunesse.
- Castel, A. (2013). *Aimer un peu, beaucoup... À la folie ?* Paris: Gallimard jeunesse.
- Champs, E. de. (2018). *Tout pour être heureux ?* Paris: Gallimard jeunesse.
- Chilard, A.-S., & Pettier, J.-C. (2011). *Pense pas bête 2—Les grandes questions philo pour les 7 à 107 ans*. Montrouge: Bayard Jeunesse.
- Chirouter, E. (2012). *Moi, Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Les petits Platon.
- Crignon de Oliveira, C. (2010). *Je ne veux pas vieillir*. Paris: Gallimard jeunesse.
- Dalsuet, A. (2015). *Art et Philosophie*. Paris: Palette.
- Déchery, L. (1998). *Le livre des philosophes. A travers la vie et l'œuvre des grands penseurs, découvrez la philosophie*. Paris: Gallimard jeunesse.
- Deleule, D. (2008). *Le football*. Paris: Gallimard jeunesse.
- Delmotte, B. (2019). *C'est pour ton bien !* Paris: Gallimard jeunesse.
- Eveno, C. (2006). *Regarder le paysage*. Paris: Gallimard jeunesse.
- Faden-Babin, L., & Rachmanski, J. (2014). *Kierkegaard et la sirène*. Paris: Les petits Platon.
- Fœssel, M. (2007). *Pourquoi les hommes se disputent-ils à propos de Dieu ?* Paris: Gallimard jeunesse.
- Fœssel, M., & Revault d'Allonnes, M. (2012). *Chouette ! Philo. Abécédaire d'Artiste à Zombie*. Paris: Gallimard jeunesse.
- Foisneau, L. (2012). *Pourquoi aimes-tu tes amis ?* Paris: Gallimard jeunesse.
- Foix, A. (2007). *Je danse donc je suis*. Paris: Gallimard jeunesse.
- Fontenay, É. de. (2006). *Quand un animal te regarde*. Paris: Gallimard jeunesse.
- Fraisse, G. (2006). *Le mélange des sexes*. Paris: Gallimard jeunesse.

- Gaille, M. (2011). *Vivre avec l'étranger*. Paris: Gallimard jeunesse.
- Gaille, M. (2015). *Vivre dans et avec l'environnement*. Paris: Gallimard jeunesse.
- Gasparov, M. (2014). *À table ! Petite philosophie du repas*. Paris: Gallimard jeunesse.
- Gérard, V. (2012). *Obéir ? Se révolter ?* Paris: Gallimard jeunesse.
- Henke, M. (2011). *Lao Tseu ou la voie du dragon*. Paris: Les petits Platon.
- Jacques, M., & Schwob, J.-M. (2011). *Le mythe de l'Attelage ailé ou les Chevaux de l'âme*. Chalon-sur-Saône: Cheval vert.
- Jay, B. (2009a). *Ce que vit Er quand ses yeux se fermèrent*. Chalon-sur-Saône: Cheval vert.
- Jay, B. (2009b). *La caverne de Platon*. Chalon-sur-Saône: Cheval vert.
- Jay, B., & Jay, A. Les éditions du cheval vert. Consulté sur <http://editionsduchevalvert.fr/>
- Jay, B., & Lupu, S. (2010). *Le mythe d'Aristophane ou au commencement de l'amour*. Chalon-sur-Saône: Cheval vert.
- Kadi, M., & Kaplan, A. (2018). *Newton et la confrérie des astronomes*. Paris: Les petits Platon.
- Kambouchner, D. (2010). *De bonnes raisons d'être méchant ?* Paris: Gallimard jeunesse.
- Kérisel, F. (2006). *Le tonneau de Diogène*. Paris: Magnard.
- Klein, E. (2015). *Y a-t-il eu un instant zéro ?* Paris: Gallimard jeunesse.
- Labbé, B., & Dupont-Beurier, P.-F. (2006). *Le corps et l'esprit*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Dupont-Beurier, P.-F. (2007a). *D'accord et pas d'accord*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Dupont-Beurier, P.-F. (2007b). *La mémoire et l'oubli*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Dupont-Beurier, P.-F. (2007c). *L'homme et l'animal*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Dupont-Beurier, P.-F. (2008a). *Les droits et les devoirs*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Dupont-Beurier, P.-F. (2008b). *Moi et les autres*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Dupont-Beurier, P.-F. (2009a). *Le rêve et la réalité*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Dupont-Beurier, P.-F. (2009b). *Normal et pas normal*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Dupont-Beurier, P.-F. (2010a). *Croire et savoir*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Dupont-Beurier, P.-F. (2010b). *La richesse et la pauvreté*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Dupont-Beurier, P.-F. (2011a). *La tristesse et la joie*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Dupont-Beurier, P.-F. (2011b). *Possible et impossible*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Dupont-Beurier, P.-F. (2012a). *Etre et avoir*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Dupont-Beurier, P.-F. (2012b). *La dictature et la démocratie*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Dupont-Beurier, P.-F. (2013a). *Les machines et les hommes*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Dupont-Beurier, P.-F. (2013b). *Moral et pas moral*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Dupont-Beurier, P.-F. (2014). *La chance et la malchance*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Dupont-Beurier, P.-F. (2015). *Les images et les mots*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Dupont-Beurier, P.-F. (2016). *Avec religion et sans religion*. Toulouse: Milan.

- Labbé, B., & Dupont-Beurier, P.-F. (2018a). *La colère et la patience*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Dupont-Beurier, P.-F. (2018b). *La confiance et la trahison*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Dupont-Beurier, P.-F. (2019). *La tolérance et l'intolérance*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2000a). *La guerre et la paix*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2000b). *La vie et la mort*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2000c). *Le travail et l'argent*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2000d). *Les dieux et Dieu*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2000e). *Pour de vrai et pour de faux*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2000f). *Prendre son temps et perdre son temps*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2001a). *Ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2001b). *La justice et l'injustice*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2001c). *Le bien et le mal*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2001d). *Le bonheur et le malheur*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2001e). *Les chefs et les autres*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2001f). *Les garçons et les filles*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2001g). *Les petits et les grands*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2001h). *Libre et pas libre*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2002a). *La beauté et la laideur*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2002b). *La fierté et la honte*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2002c). *La nature et la pollution*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2002d). *La violence et la non-violence*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2002e). *Le rire et les larmes*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2002f). *L'être et l'apparence*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2004a). *Le courage et la peur*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2004b). *Le succès et l'échec*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2005a). *La parole et le silence*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2005b). *L'amour et l'amitié*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2005c). *Le respect et le mépris*. Toulouse: Milan.
- Laffon, M. (2011). *Le musée philosophique*. Toulouse: Milan.
- Lamouche, F. (2011). *Être responsable*. Paris: Gallimard jeunesse.
- Leblanc, G. (2008). *Gagner sa vie, est-ce la perdre ?* Paris: Gallimard jeunesse.
- Leblanc, G. (2011). *À la recherche de son âme*. Paris: Gallimard jeunesse.
- Léna, M., & Bouillot, M. (2016). *Le Secret d'Édith Stein*. Paris: Les petits Platons.
- Malard, H. (2016). *Pic de la Mirandole et l'ange jaloux*. Paris: Les petits Platons.
- Marchand, Y. (2011a). *Diogène l'Homme Chien*. Paris: Les petits Platons.

- Marchand, Y. (2011b). *Le Cafard de Martin Heidegger*. Paris: Les petits Platon.
- Marchand, Y. (2012a). *Le Rire d'Épicure*. Paris: Les petits Platon.
- Marchand, Y. (2012b). *Socrate sort de l'ombre*. Paris: Les petits Platon.
- Marchand, Y. (2014). *La Révolte d'Épictète*. Paris: Les petits Platon.
- Marchand, Y. (2015). *Les Mystères d'Héraclite*. Paris: Les petits Platon.
- Marchand, Y. (2017). *Socrate Président !* Paris: Les petits Platon.
- Marin, C. (2018). *Qu'allons-nous devenir ?* Paris: Gallimard jeunesse.
- Michaud, Y. (2012). *La philosophie 100 % ado*. Montrouge: Bayard jeunesse.
- Midmaier, C. (2013). *Que fait-on quand on agit ?* Paris: Gallimard jeunesse.
- Mokaddem, S. (2012). *Socrate est amoureux*. Paris: Les petits Platon.
- Mongin, J.-P. (2010a). *La Confession de Saint Augustin*. Paris: Les petits Platon.
- Mongin, J.-P. (2010b). *La Folle Journée du Professeur Kant*. Paris: Les petits Platon.
- Mongin, J.-P. (2010c). *La Mort du divin Socrate*. Paris: Les petits Platon.
- Mongin, J.-P. (2010d). *Le Malin Génie de Monsieur Descartes*. Paris: Les petits Platon.
- Mongin, J.-P. (2010e). *Leibniz ou le Meilleur des Mondes possibles*. Paris: Les petits Platon.
- Mongin, J.-P. (2012). *Denys l'Aréopagite et le nom de Dieu*. Paris: Les petits Platon.
- Mongin, J.-P. (s. d.). Les petits Platon / journalistes. Consulté sur <https://www.lespetitsplaton.com/fr/professionnels/journalistes>
- Mongin, O. (2007). *De quoi rire ?* Paris: Gallimard jeunesse.
- Morlot, F. (2011). *Les Illuminations d'Albert Einstein*. Paris: Les petits Platon.
- Muller-Collard, M. (2014a). *Le petit théâtre de Hannah Arendt*. Paris: Les petits Platon.
- Muller-Collard, M. (2014b). *Le Professeur Freud parle aux poissons*. Paris: Les petits Platon.
- Péju, P. (2007). *Le monstrueux*. Paris: Gallimard jeunesse.
- Péju, P. (2018). *Sommes-nous tous narcissiques ?* Paris: Gallimard jeunesse.
- Pierron, J.-P. (2012). *Les Rêveries de Gaston Bachelard*. Paris: Les petits Platon.
- Piquemal, M. (2001). *Mon premier livre de sagesse*. Paris: Albin Michel.
- Piquemal, M. (2003). *Les philo-fables*. Paris: Albin Michel.
- Piquemal, M. (2004). *Petites et grandes fables de Sophios*. Paris: Albin Michel.
- Piquemal, M. (2007). *Les Philo-fables pour vivre ensemble*. Paris: Albin Michel.
- Piquemal, M. (2010). *Les Philo-fables pour la Terre*. Paris: Albin Michel.
- Queval, S. (2011). *Le mythe du Politique ou pourquoi les choses vont mal*. Chalon-sur-Saône: Cheval vert.
- Revault d'Allonnes, M. (2013). *Raconter des histoires, raconter l'Histoire*. Paris: Gallimard jeunesse.
- Robelin, C., & Robelin, J. (2006). *Qu'est-ce qu'un homme ? Dialogue de Léo, chien sagace, et de son philosophe*. Paris: Gallimard jeunesse.

- Roche, C., & Barrère, J.-J. (2005). *Sagesses et malices de Socrate, le philosophe de la rue*. Paris: Albin Michel.
- Rocquet, C.-H. (2012a). *Érasme et le grelot de la Folie*. Paris: Les petits Platons.
- Rocquet, C.-H. (2012b). *Visite d'un jeune libertin à Blaise Pascal*. Paris: Les petits Platons.
- Sallenave, D. (2011). *Pourquoi on écrit des romans...* Paris: Gallimard jeunesse.
- Sarrazac, J.-P. (2008). *Je vais au théâtre voir le monde*. Paris: Gallimard jeunesse.
- Spector, C. (2009). *C'est pas juste !* Paris: Gallimard jeunesse.
- Spector, C. (2014). *C'est quoi, l'Europe ?* Paris: Gallimard jeunesse.
- Thiault, J. (2019). *Tous pareils ?* Paris: Gallimard jeunesse.
- Tozzi, M. (2014). *La morale, ça se discute*. Paris: Albin Michel jeunesse.
- Tozzi, M. & Gilbert, M. (2016). *Ateliers philo à la maison*. Paris: Eyrolles.
- Vallée, C. (2009). *L'anneau de Gygès. Le bien ? Le mal ? Le pouvoir ?* Chalon-sur-Saône: Cheval vert.
- Widmaier, C. (2019). *Que nous apprend l'expérience ?* Paris: Gallimard jeunesse.

Table des tableaux

Tableau 1– Les différents courants de la pratique philosophique à l'école : dénominations, acteurs-trices principaux-ales et modes d'intervention de l'enseignant-e / animateur-trice	107
Tableau 2- Relevé des compétences attendues au cycle 3 par le programme d'EMC en lien avec celles que développe la DVP	115
Tableau 3 - Relevé des compétences attendues au cycle 3 par le programme de français en lien avec celles que développe la DVP	116
Tableau 4- Recherche lexicale dans le programme de cycle 3.....	117
Tableau 5- Recherche lexicale dans le programme de philosophie des classes terminales	120
Tableau 6 - Recensement chronologique des ouvrages pédagogiques publiés entre 2002 et 2018 sur la pratique philosophique à l'école.....	141
Tableau 7- Recensement chronologique dans leur parution des ouvrages de philosophie jeunesse	159
Tableau 8 - Catégorisation des ouvrages de philosophie jeunesse en fonction de la lisibilité de la référence philosophique	184
Tableau 9- Identification d'éléments permettant la conduite des Discussions à Visée Philosophique dans les ouvrages de philosophie jeunesse	185
Tableau 10 : Effectifs des classes expérimentale et témoin en 2016/2017, puis en 2017/2018...	207
Tableau 11: Niveau des élèves lors de la première année d'expérimentation (données déclaratives des enseignantes en début d'année scolaire – octobre 2016)	209
Tableau 12: Niveau des élèves lors de la deuxième année d'expérimentation (données déclaratives des enseignantes en début d'année scolaire – octobre 2017)	210
Tableau 13 - Calendrier des séances de pratique philosophique dans les classes expérimentale et témoin en 2016/2017 et 2017/2018	212
Tableau 14 – Séances retranscrites dans les classes expérimentale et témoin en 2016/2017 et 2017/2018.....	220
Tableau 15 - Signes utilisés dans les retranscriptions orales.....	222
Tableau 16 – Productions d'écrit (PE) des élèves retranscrites dans les classes expérimentale et témoin en 2016/2017 et 2017/2018	223
Tableau 17 – Grille d'analyse n°1	228
Tableau 18 – Grille d'analyse n°2	231
Tableau 19- Description détaillée du codage couleur utilisé pour identifier la nature des interventions orales des élèves	234
Tableau 20 - Description détaillée du codage couleur utilisé pour identifier la nature des interventions orales de l'enseignante ou de l'intervenante	234
Tableau 21 – Code couleur utilisé dans le codage des séances orales retranscrites (selon l'appellation Word)	237
Tableau 22 – Légende du codage des différentes opérations intellectuelles effectuées par les élèves ou l'enseignante / l'intervenante avec ordre d'apparition dans la séance	238
Tableau 23 – Pourcentages de chaque type d'interventions élèves et intervenante pour la première séance de la première année d'expérimentation dans la classe expérimentale (l'amitié)	239
Tableau 24 - Pourcentages de chaque type d'interventions élèves et intervenante pour la sixième séance de la première année d'expérimentation dans la classe expérimentale (l'identité)	240
Tableau 25 - Pourcentages de chaque type d'interventions élèves et intervenante pour la douzième séance de la première année d'expérimentation dans la classe expérimentale (l'égalité).....	241
Tableau 26 - Pourcentages de chaque type d'interventions élèves et enseignante pour la première séance de la première année d'expérimentation dans la classe témoin (l'amitié).....	242
Tableau 27 - Pourcentages de chaque type d'interventions élèves et enseignante pour la sixième séance de la première année d'expérimentation dans la classe témoin (l'identité).....	243
Tableau 28 - Pourcentages de chaque type d'interventions élèves et enseignante pour la douzième séance de la première année d'expérimentation dans la classe témoin (l'égalité)	243

Tableaux 29 – Rappel des pourcentages des interventions (intervenante et élèves) propres au travail d'acculturation au monde philosophique pour chacune des trois séances analysées de la première année d'expérimentation	245
Tableau 30- Reformulations des élèves du texte « Rares amis » présentant le signe de sa compréhension	250
Tableau 31 - Reformulations des élèves du texte « Les trois tamis» présentant le signe de sa compréhension	251
Tableau 32 - Reformulations des élèves du texte « Un plat de lentilles » présentant le signe de sa compréhension	252
Tableau 33 – Questions philosophiques des élèves sur l'amitié posées après lecture	253
Tableau 34 – Interventions élèves et intervenante ayant trait à la culture philosophique	254
Tableau 35 – Extraction ciblée, faite à partir de la retranscription intégrale de la DVP sur l'amitié, des idées, éléments de conceptualisation ou de problématisation formulés par les élèves	256
Tableau 36 - Légende du codage des productions d'écrit individuelles retranscrites	259
Tableau 37 – Productions d'écrit se référant implicitement aux textes philosophiques (Socrate)-séance 1/15 sur l'amitié.....	260
Tableau 38 – Productions d'écrit proposant des idées nouvelles par rapport à celles énoncées lors de la DVP – séance 1/15 sur l'amitié	261
Tableau 39 – Synoptiques de la séance sur l'amitié dans les classes expérimentale et témoin ...	263
Tableau 40 – Relevé d'interventions enseignante dans la classe témoin – séance 1/13 sur l'amitié	266
Tableau 41 – Reformulations des élèves du texte « Je pense donc je suis » présentant le signe de sa compréhension	271
Tableau 42- Extraits du moment de lecture-problématisation de la séance sur l'identité	272
Tableau 43 - Reformulations des élèves du texte « Le morceau de cire » présentant le signe de sa compréhension	273
Tableau 44 – Moment de reformulation d'une question philosophique lors de la séance sur l'identité	274
Tableau 45 - Extraction ciblée, faite à partir de la retranscription intégrale de la DVP sur l'identité, des idées, éléments de conceptualisation ou de problématisation formulés par les élèves	276
Tableau 46 – Productions d'écrit utilisant des distinctions conceptuelles – séance 6/15 sur l'identité	280
Tableau 47 – Production d'écrit structurée d'une élève de la classe expérimentale – séance 6/15 sur l'identité.....	281
Tableau 48 – Synoptiques de la séance sur l'identité dans les classes expérimentale et témoin .	282
Tableau 49- Reformulations des élèves du texte « L'état de nature » présentant le signe de sa compréhension	290
Tableau 50 - Reformulations des élèves du texte « Le contrat social » présentant le signe de sa compréhension	292
Tableau 51- Interventions de l'intervenante reprenant les concepts, les idées ou les phrases-clés présents dans les textes philosophiques (Rousseau).....	293
Tableau 52 – Moment de retour réflexif sur ce qu'est la philosophie lors de la DVP sur l'égalité	294
Tableau 53 – Extraction ciblée faite à partir de la retranscription intégrale de le DVP sur l'égalité	296
Tableau 54 – Productions d'écrit se référant implicitement aux textes philosophiques (Rousseau) : la notion de chef.....	300
Tableau 55 – Productions d'écrit se référant implicitement aux textes philosophiques (Rousseau) : la notion de contrat social.....	301
Tableau 56 – Productions d'écrit présentant des idées nouvelles – séance 13/15 sur l'égalité....	301
Tableau 57 - Synoptiques de la séance sur l'égalité des classes expérimentale et témoin.....	302

Tableau 58 – Données chiffrées extraites des trois synoptiques des classes expérimentale et témoin pour la première année d’expérimentation	304
Tableau 59 – Extrait de la DVP sur l’égalité dans la classe témoin : des interventions d’ordre personnel	307
Tableau 60 – Extrait de la DVP sur l’égalité dans la classe témoin : le développement d’un scénario.....	307
Tableau 61 – Extraits des productions d’écrit de la classe témoin pour la séance sur l’égalité ...	309
Tableau 62 – Pourcentages de chaque type d’interventions élèves et intervenante pour la première séance de la deuxième année d’expérimentation dans la classe expérimentale (l’amitié)	314
Tableau 63 - Pourcentages de chaque type d’interventions élèves et intervenante pour la septième séance de la deuxième année d’expérimentation dans la classe expérimentale (la violence)	314
Tableau 64 - Pourcentages de chaque type d’interventions élèves et enseignante pour la douzième séance de la deuxième année d’expérimentation dans la classe expérimentale (l’amour).....	315
Tableau 65 - Pourcentages de chaque type d’interventions élèves et enseignante pour la première séance de la deuxième année d’expérimentation dans la classe témoin (l’amitié).....	317
Tableau 66 - Pourcentages de chaque type d’interventions élèves et enseignante pour la septième séance de la deuxième année d’expérimentation dans la classe témoin (la violence).....	318
Tableau 67 - Pourcentages de chaque type d’interventions élèves et enseignante pour la douzième séance de la deuxième année d’expérimentation dans la classe témoin (l’amour)	318
Tableaux 68 – Pourcentages des interventions propres au travail d’acculturation au monde philosophique pour chacune des trois séances analysées de la deuxième année d’expérimentation dans la classe expérimentale.....	320
Tableau 69 - Pourcentages des interventions propres au travail d’acculturation au monde philosophique pour la dernière séance de la deuxième année d’expérimentation dans la classe témoin.....	321
Tableau 70- Reformulations des élèves du texte « Rares amis » présentant le signe de sa compréhension	325
Tableau 71 - Reformulations des élèves du texte « Un plat de lentilles » présentant le signe de sa compréhension	326
Tableau 72 – Questions philosophiques des élèves sur l’amitié posées après lecture	327
Tableau 73 – Extraction ciblée, faite à partir de la retranscription intégrale de la DVP sur l’amitié, des idées, éléments de conceptualisation ou de problématisation formulés par les élèves (2 ^{ème} année)	329
Tableau 74 – Interventions élèves montrant un travail de problématisation – séance 1/12 sur l’amitié	332
Tableau 75 – Productions d’écrit se référant implicitement aux textes philosophiques (Socrate) – séance 1/12 sur l’amitié.....	334
Tableau 76 – Productions d’écrit présentant des idées nouvelles – séance 1/12 sur l’amitié	334
Tableau 77 - Synoptiques de la séance sur l’amitié dans les classes expérimentale et témoin (2 ^{ème} année)	336
Tableau 78 – Productions d’écrit de la classe témoin présentant des idées nouvelles – séance 1/12 sur l’amitié.....	339
Tableau 79 – Interventions de l’intervenante lors du moment de lecture-problématisation visant le respect du texte – séance 1/12 sur l’amitié.....	340
Tableau 80 – Interventions de l’intervenante guidant la reformulation des questions philosophiques posées par les élèves – séance 1/12 sur l’amitié.....	340
Tableau 81 – Questions philosophiques posées par l’enseignante aux élèves dans la classe témoin lors de la DVP – séance 1/12 sur l’amitié	342
Tableau 82 – Interventions de l’enseignante de la classe témoin consistant à poser des questions avec des réponses attendues – séance 1/12 sur l’amitié	344
Tableau 83- Reformulations des élèves du texte « Le singe, les coqs et l’âne » présentant le signe de sa compréhension	347

Tableau 84 - Reformulations des élèves du texte « Bucéphale et Alexandre » présentant le signe de sa compréhension	349
Tableau 85 - Reformulations des élèves de la citation de Hobbes présentant le signe de sa compréhension	349
Tableau 86 - Extraction ciblée, faite à partir de la retranscription intégrale de la DVP sur la violence, des idées, éléments de conceptualisation ou de problématisation formulés par les élèves	353
Tableau 87 - Productions d'écrit se référant implicitement aux textes philosophiques – séance 7/12 sur la violence.....	356
Tableau 88 - Productions d'écrit présentant des idées nouvelles – séance 7/12 sur la violence..	357
Tableau 89 - Synoptiques de la séance de CM2 sur la violence dans les classes expérimentale et témoin.....	359
Tableau 90 - Reformulations par les élèves de la classe expérimentale du discours de Phèdre présentant le signe de sa compréhension.....	369
Tableau 91 - Reformulations par les élèves de la classe expérimentale du discours de Pausanias présentant le signe de sa compréhension.....	370
Tableau 92 - Reformulations par les élèves de la classe expérimentale du discours d'Aristophane présentant le signe de sa compréhension.....	371
Tableau 93 - Reformulations par les élèves de la classe témoin du discours de Phèdre présentant le signe de sa compréhension	371
Tableau 94 - Reformulations par les élèves de la classe témoin du discours de Pausanias présentant le signe de sa compréhension.....	372
Tableau 95 - Reformulations par les élèves de la classe témoin du discours d'Aristophane présentant le signe de sa compréhension.....	373
Tableau 96 - Extraction ciblée, faite à partir de la retranscription intégrale de la DVP sur l'amour, des idées, éléments de conceptualisation ou de problématisation formulés par les élèves de la classe expérimentale.....	378
Tableau 97 - Productions d'écrit présentant des idées nouvelles – séance 12/12 sur l'amour.....	384
Tableau 98 – Production d'écrit codée d'une élève – séance 12/12 sur l'amour.....	384
Tableau 99 - Productions d'écrit de la classe témoin se référant implicitement aux textes philosophiques - séance 12/12 sur l'amour	386
Tableau 100 - Synoptiques de la séance de CM2 sur l'amour dans les classes expérimentale et témoin.....	387
Tableau 101 – Données chiffrées extraites des synoptiques des classes expérimentale et témoin pour la deuxième année d'expérimentation.....	389
Tableau 102 - Productions d'écrit présentant des idées nouvelles dans la classe témoin – séance 12/12 sur l'amour	391
Tableau 103 – Références des textes philosophiques lus lors de la séance 3/15 de la première année d'expérimentation (CM1)	401
Tableau 104 – Références explicites des élèves faites au philosophe Socrate lors de la séance 3/15 de la première année d'expérimentation (CM1).....	401
Tableau 105 - Références explicites des élèves faites au philosophe Diogène lors de la séance 9/15 de la première année d'expérimentation (CM1).....	402
Tableau 106 - Références des textes philosophiques lus lors de la séance 9/15 de la première année d'expérimentation	402
Tableau 107 – Transcription d'un moment de la DVP sur le travail ayant eu lieu dans la classe expérimentale de CM2 (séance 3/12, octobre 2017).....	404
Tableau 108 - Nombre d'occurrences de philosophes cités dans les productions d'écrit des élèves des classes expérimentales CM1Exp et CM2Exp	405
Tableau 109 - Nombre d'occurrences de noms de philosophes cités dans les productions d'écrit des CM1Exp par élève et nombre d'élèves correspondant à ce nombre d'occurrences	406

Tableau 110 – Productions d’écrit de la classe expérimentale de CM1 contenant des références à la philosophie de Socrate (séance 3/15, novembre 2016)	408
Tableau 111 – Relevé des références aux philosophes dans les productions d’écrit des élèves des classes expérimentales de CM1 et CM2 en vue d’argumenter.....	410
Tableau 112 – Productions d’écrit se référant à la vie du philosophe Socrate.....	412
Tableau 113 - Productions d’écrit se référant à la vie du philosophe Diogène.....	413
Tableau 114 – Productions d’écrit d’élèves faisant référence à un texte philosophique célèbre.	414
Tableau 115 – Questions philosophiques proposées par les élèves des classes témoins	420
Tableau 116 – Réponses des élèves de CM2T à la question 11 du questionnaire, montrant la mémorisation d’éléments biographiques.....	422
Tableau 117 – Arguments des élèves des classes expérimentales concernant leur choix de thème préféré (apprentissage)	425
Tableau 118 - Arguments des élèves des classes expérimentales concernant leur choix de thème préféré (inspiration).....	426
Tableau 119 – Arguments des élèves de la classe expérimentale pour expliquer leur facilité à écrire dans le cahier de philosophie	427
Tableau 120 – Idées philosophiques retenues par les élèves des classes expérimentales	429
Tableau 121 - Questions philosophiques proposées par les élèves des classes expérimentales ..	431
Tableau 122- Ce que les élèves de la classe expérimentale de CM2 retiennent du philosophe Diogène en fin d’année.....	433
Tableau 123 – Ce que les élèves de la classe expérimentale de CM1 retiennent du texte du morceau de cire de Descartes en fin d’année	434
Tableau 124 - Ce que les élèves de la classe expérimentale de CM1 retiennent des autres textes philosophiques en fin d’année.....	435
Tableau 125 - Ce que les élèves de la classe expérimentale de CM2 retiennent du texte du mythe de la caverne de Platon en fin d’année	436
Tableau 126 - Pourquoi selon les élèves les philosophes aident-ils dans la pratique philosophique	438
Tableau 127 - Objets des recherches internet de l’enseignante de la classe témoin	444
Tableau 128 - Les gestes professionnels liés à l’utilisation de textes de philosophie jeunesse lors des DVP.....	454

Table des annexes – tome 2

Annexe 1 : Programme d'enseignement moral et civique pour l'école élémentaire et le collège – Bulletin officiel spécial du 25 juin 2015.....	
Erreur ! Signet non défini.	
Annexe 2 : Fiche ressource Eduscol sur la discussion à visée philosophique (2015).....	
Erreur ! Signet non défini.	
Annexe 3 : Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4) - Bulletin officiel n° 30 du 26 juillet 2018.....	
Erreur ! Signet non défini.	
Annexe 4 : Documents d'application des programmes, Littérature, cycle des approfondissements (cycle 3) - Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire – CNDP, décembre 2004.....	
Erreur ! Signet non défini.	
Annexe 6 : Programme du séminaire « Les Journées académiques de l'enseignement de philosophie » - 12 et 13 juin 2017.....	
Erreur ! Signet non défini.	
Annexe 7 : Plan de formation continue des professeurs-e-s de philosophie dans l'académie de Versailles pour l'année 2017/2018.....	
Erreur ! Signet non défini.	
Annexe 8 : Programme du séminaire « Sens et pratiques de la discussion à visée philosophique » - Plan national de formation – Professionnalisation des acteurs - Jeudi 1er février 2018.....	
Erreur ! Signet non défini.	
Annexe 9 : Exemple d'exercice dans un manuel de Lipman.....	
Erreur ! Signet non défini.	
Annexe 10 : Tableau synthétique d'analyse des ouvrages pédagogiques sur la pratique philosophique à l'école primaire.....	
Erreur ! Signet non défini.	
Annexe 11 : Bibliographie de philosophie jeunesse catégorisée et analysée sous l'angle de la référence faite aux philosophes.....	
Erreur ! Signet non défini.	
Annexe 12 : Composition des classes de l'expérimentation, désignation, sexe et niveau des élèves.....	
.....	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 13 : Calendrier et descriptif succinct de l'expérimentation de la recherche en CM1 puis en CM2.....	
Erreur ! Signet non défini.	
Annexe 14 : Liste des thèmes proposés aux enseignantes et liste des thèmes choisis par les enseignantes des classes témoins.....	
Erreur ! Signet non défini.	
Annexe 15 : Fiches de préparation des séances des classes expérimentales de CM1 et CM2..	
Erreur ! Signet non défini.	
Annexe 16 : Textes de philosophie jeunesse lus dans les classes expérimentales de CM1 puis de CM2 lors des six séances analysées.....	
Erreur ! Signet non défini.	
Annexe 17 : Tableau récapitulatif des philosophes et des textes utilisés pour chaque séance..	
Erreur ! Signet non défini.	
Annexe 18 : Les documents de préparation de l'enseignante de la classe témoin.....	
Erreur ! Signet non défini.	

Annexe 19 : Les trois séances retranscrites pour la classe expérimentale de CM1 (échange oral collectif à partir de la lecture de textes philosophiques et discussion à visée philosophique)..

Erreur ! Signet non défini.

Annexe 20 : Les trois séances retranscrites pour la classe expérimentale de CM2 (échange oral collectif à partir de la lecture de textes philosophiques et discussion à visée philosophique)..

Erreur ! Signet non défini.

Annexe 21 : Les trois séances retranscrites pour la classe témoin de CM1/CM2 (discussion à visée philosophique).....**Erre**

ur ! Signet non défini.

Annexe 22 : Les trois séances retranscrites pour la classe témoin de CM2 (discussion à visée philosophique).....

Erreur ! Signet non défini.

Annexe 23 : Les productions d'écrit des CM1 de la classe expérimentale pour les trois séances analysées.....

Erreur ! Signet non défini.

Annexe 24 : Les productions d'écrit des CM2 de la classe expérimentale pour les trois séances analysées.....

Erreur ! Signet non défini.

Annexe 25 : Les productions d'écrit des CM1/CM2 de la classe témoin pour les trois séances analysées.....

Erreur ! Signet non défini.

Annexe 26 : Les productions d'écrit des CM2 de la classe témoin pour les trois séances analysées.....

Erreur ! Signet non défini.

Annexe 27 : Les productions d'écrit des élèves contenant des références philosophiques explicites.....

Erreur ! Signet non défini.

Annexe 28 : Le questionnaire proposé aux élèves en fin de CM1 (première année d'expérimentation) – juin 2017.....

Erreur ! Signet non défini.

Annexe 29 : Le questionnaire proposé aux élèves en fin de CM2 (deuxième année d'expérimentation).....

Erreur ! Signet non défini.

Annexe 30 : Réponses des élèves de la classe expérimentale de CM1 au questionnaire – juin 2017 – 27 élèves.....

Erreur ! Signet non défini.

Annexe 31 : Réponses des élèves de la classe témoin de CM1/CM2 au questionnaire – juin 2017 – 25 élèves.....

Erreur ! Signet non défini.

Annexe 32 : Réponses des élèves de la classe expérimentale de CM2 au questionnaire – mars 2018 – 29 élèves.....

Erreur ! Signet non défini.

Annexe 33 : Réponses des élèves de la classe témoin de CM2 au questionnaire – mars 2018 – 30 élèves.....

Erreur ! Signet non défini.

Annexe 34 : Grille des entretiens menés auprès de l'enseignante de la classe témoin en fin de CM1 et en fin de CM2.....

Erreur ! Signet non défini.

Annexe 35 : La transcription de l'entretien mené avec l'enseignante de la classe témoin CM1/CM2T – 2 juillet 2017.....

Erreur ! Signet non défini.

Annexe 36 : La transcription de l'entretien mené avec l'enseignante de la classe témoin CM2T – 9 avril 2018.....

Erreur ! Signet non défini.

Annexe 37 : L'écrit d'observation de l'enseignante de la classe témoin ayant assisté à une séance de pratique philosophique avec textes philosophiques.....

Erreur ! Signet non défini.

Annexe 38 : Comptage catégorisé des interventions orales des élèves et de l'intervenante dans la classe expérimentale en 2016/2017.....

Erreur ! Signet non défini.

Annexe 39 : Comptage catégorisé des interventions orales des élèves et de l'enseignante dans la classe témoin en 2016/2017.....

Erreur ! Signet non défini.

Annexe 40 : Comptage catégorisé des interventions orales des élèves et de l'intervenante dans la classe expérimentale en 2017/2018.....

Erreur ! Signet non défini.

Annexe 41 : Comptage catégorisé des interventions orales des élèves et de l'enseignante dans la classe témoin en 2017/2018.....

Erreur ! Signet non défini.

