

SYNTHESE ARED PHILOSOPHIE AU CYCLE 3

ACADEMIE DE TOULOUSE 2018-2020

L'ARED Philosophie au cycle 3 était constitué de :
Christophe Bardyn, IA-IPR de philosophie, académie de Toulouse
Anne Lalanne, IEN de la circonscription Aveyron 2
Melissa Bechour, Conseillère pédagogique départementale langue française, Haute-Garonne
Cendrine Caillau, Professeure de philosophie
Frédéric Galibert, Professeur de philosophie
Nicolas Laurens, Professeur de philosophie
Peggy Saule, Professeure de philosophie

TABLE DES MATIERES

PROPOS INTRODUCTIF	par Christophe Bardyn
Qu'est-ce qu'un problème philosophique ?	p.2
De l'ignorance socratique à la maïeutique	p.4
Socrate et les enfants	p.5
Les enfants sont-ils naturellement philosophes ?	p.6
C'est enfantin	p.7
Philosophie et démocratie	p.8
METHODOLOGIE ET RÔLE DE L'ENSEIGNANT	par Anne Lalanne
Méthodologie de la culture du jugement	p.10
A. Spécificité de la réflexion	p.10
B. La discussion réglée	p.12
C. Le rôle de l'enseignant	p.13
Trois exemples de problématiques	p.17
1. La notion de règle	p.17
2. Le respect	p.22
3. La promesse	p.26
PRESENTATION D'UNE SEQUENCE DE PRATIQUE DE PHILOSOPHIE EN CYCLE 3	par Peggy Saule
Objectifs didactiques de l'ARED	p.28
La question du dispositif	p.28
Quatre modalités pédagogiques	p.29
Exemple d'une séquence en 5 séances sur le vivre-ensemble	p.30
FAIRE DE LA PHILOSOPHIE A L'ECOLE	par Nicolas Laurens
Quel est l'intérêt de faire de la philosophie avec nos élèves de l'école primaire ?	p.36
Quelles difficultés rencontre-t-on ?	p.38
Comment s'y prendre ?	p.40
LES QUATRE COULEURS DE LA PHILOSOPHIE	par Nicolas Laurens
Retour à l'essentiel ?	p.47
De ce qui est premier en philosophie	p.48
L'articulation des quatre gestes philosophiques	p.59
Désir de savoir et savoir comme désir	p.54
Accompagner et mettre en œuvre	p.58

PROPOS INTRODUCTIF

*par Christophe Bardyn
IA-IPR de philosophie
Académie de Toulouse*

QU'EST-CE QU'UN PROBLEME PHILOSOPHIQUE ?

Si l'activité philosophique consiste bien essentiellement à travailler sur des problèmes, il pourrait être utile de préciser ce qui constitue spécifiquement un problème philosophique, en le distinguant d'autres types de problèmes. Commençons par poser les caractéristiques générales d'un problème théorique :

« Il importe de bien distinguer question et problème. Poser une question n'est pas pour autant poser un problème. On peut formuler ainsi la différence entre ces deux concepts : il est possible de répondre immédiatement à une question, il n'est pas possible de résoudre immédiatement un problème. On ne le peut que médiatement. [...] Il faut problématiser la question, c'est-à-dire montrer en quoi et pourquoi elle fait problème ; cela revient donc à montrer qu'on ne peut répondre immédiatement à cette question. On y arrive généralement en montrant que les différentes réponses immédiates que l'on apporte à cette question se contredisent¹. »

La première partie de cette citation définit un problème en général. La seconde partie glisse insensiblement vers le problème philosophique. On peut l'inférer du fait que cette définition ne convient pas à un problème scientifique par exemple. Un problème de mathématiques ou de physique ne consiste pas en une contradiction. Il s'agit plutôt d'une difficulté qui a requiert des moyens spécifiques pour être résolue. En droit, un problème scientifique peut toujours être résolu. À l'inverse, un problème philosophique demeure toujours tel, même lorsqu'un philosophe prétend le résoudre...

La notion de contradiction qu'introduit notre citation renvoie évidemment à l'idée d'antithèse. Il est certain que nombre de problèmes philosophiques peuvent prendre la forme d'une antithèse. À titre d'exemple, les antinomies de la raison pure sont bien des problèmes métaphysiques et des antithèses. Cela dit, on ne peut pas réduire tous les problèmes à cette structure simple. Il y a au moins deux autres cas de figure. Le premier est celui où plusieurs thèses distinctes sont possibles. Le problème n'est pas antithétique mais polythétique. La question de savoir en quoi consiste le bonheur est de ce type. Il n'y a pas deux réponses contradictoires mais une multitude de réponses qui se recoupent plus ou moins. Le second est celui où l'on n'arrive tout simplement pas à donner une définition claire d'un concept. C'est ce qui arrive parfois dans un dialogue platonicien. Dans ce cas, on est confronté à une absence de thèse. On pourrait dire que le problème est athétique.

¹ Bernard Sève, *Exercices philosophiques*, Paris, Hachette, 1979, p. 4.

Le caractère commun d'une athèse, d'une antithèse ou d'une polythèse est de nous mettre face à une aporie. Mais l'indécidabilité du problème doit venir de sa structure rationnelle et non pas d'une simple juxtaposition formelle de réponses possibles. C'est pour cela que la simple critique des opinions ne suffit pas pour constituer un problème philosophique. La critique d'une opinion se fait, le plus souvent, au nom d'une autre opinion. L'esprit critique peut donc parfaitement rester au niveau de l'opinion. Il suffit d'opposer une opinion à une autre opinion, et on obtient une antithèse. Mais on n'a pas encore un problème philosophique. La critique, au sens philosophique du terme, est tout à fait différente de la critique d'opinion. De ce point de vue, le travail critique de Kant est emblématique : il consiste à « instituer un tribunal qui, en assurant ses légitimes prétentions [celles de la raison], repousse toutes celles qui sont sans fondement, non par une décision arbitraire, mais au nom de ses lois éternelles et immuables, en un mot la *critique de la raison pure* elle-même². » Ce sont les lois de la raison qui doivent décider de ses propres limites.

La recherche de présupposés ne suffit pas non plus automatiquement à poser un problème philosophique. Sinon, il suffirait d'explicitier les implicites pour philosopher. Mais prendre conscience d'un implicite ne signifie pas qu'on entre dans une dimension problématique, à moins que cet implicite ne fasse intrinsèquement problème, ce qui n'est pas toujours le cas. Problématiser ne veut pas dire qu'on fait accéder à la conscience toutes les dimensions d'une question.

Si nous admettons qu'un problème philosophique est toujours essentiellement une aporie, nous pouvons examiner ce qu'implique le fait de mettre un élève de l'école primaire face à une aporie. Il n'est pas absolument évident que ce soit toujours profitable. L'acquisition de connaissances fait partie de la construction de soi. La prise de conscience d'une aporie est déstabilisante. C'est d'ailleurs pour cela que beaucoup d'adultes répugnent à interroger philosophiquement leurs certitudes. Le grand intérêt de la philosophie est de nous éviter de nous enfermer dans des certitudes discutables. Mais il faut être prudent lorsque l'on envisage d'ébranler les certitudes (encore fragiles) d'un écolier.

On peut comprendre dès lors les précautions des lois Ferry :

« *Objet propre et limites de cet enseignement* [il s'agit de l'éducation morale]. – L'enseignement moral laïque se distingue donc de l'enseignement religieux sans le contredire. L'instituteur ne se substitue ni au prêtre, ni au père de famille ; il joint ses efforts aux leurs pour faire de chaque enfant un honnête homme. Il doit insister sur les devoirs qui rapprochent les hommes et non sur les dogmes qui les divisent. Toute discussion théologique et philosophique lui est manifestement interdite par le caractère même de ses fonctions, par l'âge de ses élèves, par la confiance des familles et de l'État : il concentre tous ses efforts sur un problème d'une autre nature, mais non moins ardu, par cela même qu'il est exclusivement pratique : c'est de faire faire à tous ces enfants l'apprentissage effectif de la vie morale³. »

Ce que la note de l'IGEN de février 2018 commente ainsi : « Ce qui est ici remarquable c'est que la philosophie ou le philosophique sont ici mentionnés comme cela même qu'il ne faut pas – surtout pas – faire. Et cela parce que l'on considère que cela conduirait les professeurs (a) à outrepasser les limites d'un enseignement proprement laïque, respectueux

² Kant, *Critique de la raison pure*, Préface de la première édition.

³ Extrait du décret du 27 Juillet 1882 dans son « Titre III – Éducation morale / Objet de l'éducation morale.

des croyances individuelles & familiales, (b) à troubler ainsi des esprits trop jeunes et trop fragiles pour tenir le choc de ces interrogations, (c) à susciter et alimenter d'inévitables controverses, ou même des conflits difficilement surmontables. Problème politique. Problème moral aussi.

On comprend que cet interdit a une face éminemment positive. C'est la place que l'on fait *par ailleurs*, (a) à des éléments de savoir ou de pratique ne prêtant pas aux déchirements conflictuels – dans le cadre d'une *éducation intellectuelle* (scientifique, littéraire, artistique, technique ou technologique), (b) à une *visée d'édification morale individuelle et collective* assumée comme telle – l'horizon étant celui d'une morale commune raisonnablement acceptable⁴. »

Ces remarques doivent effectivement nous alerter. Elles nous invitent à délimiter avec soin les champs de problèmes qui seraient susceptibles d'être travaillés par des écoliers de notre temps. Dans la mesure où nous envisageons un apprentissage progressif de la philosophie, il est possible de réserver certains sujets à un âge plus mûr. C'est exactement l'inverse de la tendance actuelle, puisque les pratiques sauvages de philosophie ont tendance à mettre les écoliers devant d'énormes questions philosophiques, qui sont probablement prématurées. Une saine pratique devrait au contraire commencer par des questions simples et modestes, pour ne pas déstabiliser exagérément les élèves. Nous ne jouons pas les apprentis sorciers.

Plus précisément, ce qui constitue le nœud du scandale, si l'on peut dire, c'est le fait que philosopher soit réduit à la contestation de l'opinion ou de la croyance. Mais les doxophobes ne sont pas socratiques, ou bien ils n'ont pas lu Platon, puisque le Socrate de Platon introduit justement la notion d'opinion vraie, ou d'opinion droite, pour travailler certains problèmes... Là encore, une pratique réductrice de la philosophie conduit à des crispations autour de difficultés que nous pourrions éviter.

DE L'IGNORANCE SOCRATIQUE A LA MAÏEUTIQUE

Si nous assumons comme définition de l'acte philosophique l'étonnement socratique, qui enveloppe le savoir de sa propre ignorance (je sais que je ne sais rien), il paraît naturel de suggérer comme méthode philosophique fondamentale la maïeutique. C'est ce que font plus ou moins beaucoup de concepteurs d'ateliers philosophiques. Mais cela implique là encore de mettre un contenu adéquat sous le terme maïeutique. Or, il apparaît clairement que ce concept fait l'objet d'un contresens assez large.

Socrate construit-il des concepts ? En première intention, non. Il y a un contresens autour de la maïeutique : il ne s'agit pas d'accoucher des concepts... Le concept n'est pas le beau bébé que tout le monde attend et admire après la naissance. Le travail de l'accoucheur est de délivrer la pensée de ses productions fausses. C'est le côté délivrance qui est mis en avant par Socrate. Il ne s'agit pas nécessairement de produire des concepts positifs.

Si l'on prétend s'inspirer de la maïeutique socratique, c'est à cela qu'il faut revenir.

Le deuxième aspect décisif est la dimension dialoguée du travail socratique. Toutes les méthodes contemporaines parlent de « discussion » ou de « débat ». Aucune ne maintient

⁴ IGEN, Groupe de philosophie, Note d'orientation relative à la « discussion à visée philosophique » (Février 2018), p. 10.

le dialogue. Il y a une raison simple. Le dialogue implique essentiellement deux personnes à la fois, jamais plusieurs. Quand un tiers s'introduit dans un dialogue socratique, Socrate se tourne vers lui et dialogue avec ce tiers jusqu'à ce qu'il puisse (éventuellement) reprendre le dialogue avec le premier interlocuteur.

Quel est l'enjeu ? Il s'agit de savoir si nous admettons qu'il puisse y avoir authentiquement une « pensée collective ». Le groupe pense-t-il philosophiquement ? La réponse des tenants de la DVP et de ses avatars est : oui. Exemple : Jean-Charles Pettier : « Les activités philosophiques ne pouvant se concevoir qu'en groupes [...] pour la mise en débat, une vraie difficulté se pose pour beaucoup d'enseignants qui n'osent pas travailler de cette façon. [...] Or, si l'on veut que ces activités aient un véritable caractère philosophique, il nous semble primordial que l'enseignant n'apporte pas « sa » réponse ». (Jean-Charles Pettier, Véronique Lefranc, *Philosopher à l'école*, Paris, Delagrave, 2006, p. 12). La réponse socratique (par l'exemple) est : non. Ce qui ne veut pas dire qu'on ne peut pas conduire un dialogue au milieu d'un groupe, ou conduire plusieurs dialogues consécutifs, voire entrecroisés.

Pourquoi cette position socratique ? Parce que la recherche philosophique implique la personne avec son propre désir de savoir. Ce n'est pas le désir de l'autre qui est sollicité, c'est le mien. Cela implique aussi que la question de départ doit m'intéresser personnellement. Elle n'intéressera peut-être pas de manière égale mon voisin ou mon ami.

Socrate guide le dialogue. Parfois même il triche pour conduire l'interlocuteur où il veut... C'est qu'il s'agit d'abord d'opérer une conversion de l'intelligence. C'est un déclic.

Donc la philosophie socratique est délivrance de mes faux savoirs et rénovation du désir de savoir à la racine. Sa méthode est le dialogue personnalisé et individualisé.

SOCRATE ET LES ENFANTS

Contrairement à ce qu'on affirme parfois (« Socrate ne discute qu'avec des adultes »), un certain nombre de dialogues de Platon ou de Xénophon montrent Socrate discutant avec des enfants ou de très jeunes adolescents. Il vaut la peine d'aller voir de ce côté pour commencer.

Les Rivaux (Anterastai)

Ce dialogue est considéré actuellement comme « douteux ». Personne ne le considère comme apocryphe. Beaucoup de lecteurs anciens l'attribuaient à Platon. Les érudits sont au moins d'accord sur le fait qu'il est très ancien et que rien ne s'oppose à l'attribuer à Platon. Ce qui nous gêne, précisément, c'est son contenu...

C'est sans doute le dialogue où Socrate discute avec les adolescents les plus jeunes. Le cadre est celui de l'enseignement d'un *grammatikos*, un maître qui enseigne lecture et écriture (132a). C'est le niveau de l'école primaire (comparer *Lysis* et *Ménexène*). Le sous-titre du dialogue est « sur la philosophie », ce qui est un cas unique... Il est question de distinguer entre la philosophie et le savoir encyclopédique. En arrière-plan, la rivalité entre culture physique (gymnastique) et culture de l'esprit (musique) (132d). Ce qui déclenche la discussion est une dispute à connotation amoureuse entre les deux jeunes gens, qui sont

rivaux en amour aussi (132a-b). Nous avons là les composantes minimales d'un dialogue platonicien : le désir, les contradictions entre les désirs, et la question de la valeur du savoir. Le dialogue aboutit à une conclusion surprenante : Socrate donne raison à l'athlète ignorant et humilie le jeune savant (139a). Le dialogue est une critique du savoir encyclopédique. Celui qui prétend tout savoir ne sait en fait rien.

C'est évidemment un thème majeur de la philosophie socratique : la maïeutique est d'abord délivrance de mes faux savoirs et rénovation du désir de savoir à la racine. Sa méthode est le dialogue personnalisé et individualisé. Si nous partons de là, cela signifie que l'ignorance socratique est le point de référence du travail philosophique. C'est elle qui ouvre la dimension problématique des questions philosophiques. Problématiser, c'est reconnaître et étayer notre ignorance face à des questions fondamentales. C'est aussi ce qu'il faut entendre par « étonnement » (*thaumazein*) en philosophie.

LES ENFANTS SONT-ILS NATURELLEMENT PHILOSOPHES ?

Les enfants s'interrogent volontiers sur tout ce qui les entoure. Sont-ils pour autant philosophes ? La question mérite d'être posée, car si la réponse est positive, cela aura des conséquences sur la manière d'aborder la philosophie à l'école. Cela poserait aussi un problème : comment expliquer que, passant à l'adolescence, les enfants perdent, apparemment, cette orientation philosophique ? Il me semble que les deux choses sont liées.

Les enfants, jusqu'à environ dix ans, sont conscients d'ignorer un grand nombre de choses. Ils sont conscients aussi de ne pas comprendre tout ce qui se passe autour d'eux dans le monde des grandes personnes. Leurs questions manifestent donc un désir de savoir immédiat : qu'est-ce que c'est ? pourquoi c'est comme ça ? En ce sens, donc, ils sont naturellement philosophes. Ils acceptent leur ignorance et cherchent la connaissance.

Toutefois, il y a une différence avec l'ignorance socratique : c'est que l'enfant croit et espère qu'il va tout apprendre et tout savoir. On peut le remarquer quand, après avoir expliqué quelque chose à un enfant, on l'entend dire avec satisfaction : « j'ai compris ». Très naturellement, l'enfant ne cherche pas à prendre conscience de son ignorance, puisque cette conscience est son point de départ. Au contraire, il cherche le savoir comme remède à son ignorance. Et il trouve ! Les adultes, ou des enfants plus âgés, lui expliquent les choses.

Le résultat de cette attitude n'est donc pas une consolidation de l'attitude philosophique, au sens de l'ignorance socratique, mais au contraire l'impatience de savoir. La conséquence est inévitable : vient un moment, au début de l'adolescence, autour de dix ou douze ans, où l'enfant dit : « je sais ». Il faut remarquer ce « je sais » très particulier, que tous les parents ont entendu un jour. C'est un « je sais » traînant (jeeee saaaais), signe de lassitude et qui peut se traduire ainsi : « oui, vous me l'avez répété dix mille fois, donc je sais, inutile de m'expliquer encore une fois ». Quand ce moment arrive, l'enfant devient adolescent et cesse d'être « naturellement philosophe ».

Il me semble que cela explique qu'il va falloir reconquérir la posture socratique au cours de l'adolescence. À partir du moment où un être humain pense ou croit qu'il en sait assez,

il n'assume plus son ignorance. Il va falloir une intervention extérieure pour la lui rappeler. Ce sera le rôle du maître de philosophie : ultimement, Socrate.

Si ce schéma est correct, cela implique que l'enfant n'était, en réalité, pas complètement philosophe. Si philosopher veut dire : produire une conscience plus aiguë des problèmes, c'est-à-dire de notre ignorance face à ces problèmes, il est douteux que ce soit exactement ce que l'enfant recherche. Spontanément, il désire plutôt une solution à ses problèmes et un remède à son ignorance.

Trois conséquences :

1° : on ne philosophera pas de la même manière à l'école et au collège ou au lycée, avant et après la bascule vers le « je sais ».

2° : philosopher à l'école pourrait avoir le sens suivant : légitimer la part d'ignorance de l'enfant, en lui faisant prendre conscience que ses interrogations sur certains sujets renvoient effectivement à des difficultés que même les adultes ne peuvent pas résoudre. En ce sens, l'exercice de la philosophie avec les enfants doit être joyeux, car il permet à l'enfant d'échapper à l'idée que son ignorance serait honteuse ou coupable. Mais il ne conviendrait pas non plus d'enfermer l'enfant dans une ignorance qui le découragerait d'apprendre en lui expliquant qu'il ne saura jamais rien ! Cela irait à l'encontre de son désir et de sa tendance naturelle à apprendre et serait certainement contre-productif.

3° : philosopher à partir du collège impliquerait en revanche de lutter d'emblée contre la prétention au savoir qui s'installe insidieusement. Mais là non plus, il ne s'agit pas d'ébranler la confiance acquise dans une certaine forme de savoir qui permet au jeune adolescent de s'appuyer sur des repères éthiques ou épistémiques. Ici, on se rapprochera beaucoup plus, et à bon droit, de la pratique socratique. Plus l'adolescent avance en âge, plus il croit savoir, et plus l'exercice dialectique devient indispensable. Ceci explique que les interlocuteurs les plus jeunes de Socrate sont généralement de jeunes adolescents (*Lysis*, *Rivaux*, etc.) et pas de petits enfants. Les très petits enfants n'ont pas encore besoin de la dialectique socratique.

C'EST ENFANTIN

Certaines discussions socratiques passent pour « enfantines ». De manière plus générale, c'est la philosophie antique toute entière qui donne ce sentiment à beaucoup de penseurs modernes. Celui qui est allé le plus loin dans cette direction est évidemment Auguste Comte, qui déclarait par exemple : « Le point de départ étant nécessairement le même dans l'éducation de l'individu que dans celle de l'espèce, les diverses phases principales de la première doivent représenter les époques fondamentales de la seconde. Or, chacun de nous, en contemplant sa propre histoire, ne se souvient-il pas qu'il a été successivement, quant à ses notions les plus importantes, *théologien* dans son enfance, *métaphysicien* dans sa jeunesse, et *physicien* dans sa virilité⁵ ? » Dans cette perspective d'un développement historique de l'esprit humain, l'Antiquité est dans l'enfance. Ceci le confirme d'ailleurs : « Cette nécessité devient encore plus sensible en ayant égard à la parfaite convenance de la philosophie théologique avec la nature propre des recherches sur lesquelles l'esprit humain dans son enfance concentre si éminemment toute son activité. Il est bien remarquable, en effet, que les questions les plus radicalement inaccessibles à nos moyens, la nature intime

⁵ Auguste Comte, *Cours de philosophie positive*, Leçon 1, III, 3.

des êtres, l'origine et la fin de tous les phénomènes, soient précisément celles que notre intelligence se propose par-dessus tout dans cet état primitif, tous les problèmes vraiment solubles étant presque envisagés comme indignes de méditations sérieuses⁶. » Le *Système de politique positive* le dit enfin en toutes lettres : « Ces trois modes consécutifs de l'activité, la conquête, la défense, et le travail, correspondent exactement aux trois états successifs de l'intelligence, la fiction, l'abstraction, et la démonstration. De cette corrélation fondamentale résulte aussitôt l'explication générale des trois âges naturels de l'humanité. Sa longue enfance, qui remplit toute l'antiquité [c'est moi qui souligne], dut être essentiellement théologique et militaire ; son adolescence, au moyen âge, fut métaphysique et féodale ; enfin, sa maturité, à peine appréciable depuis quelques siècles, est nécessairement positive et industrielle⁷. »

Plutôt que de nous scandaliser d'une conception aussi réductrice et appauvrissante de la philosophie antique, prenons notre grand penseur au mot. Ce sera donc une excellente occasion de s'emparer des questions de la philosophie antique pour entamer un travail philosophique avec les enfants. Les premières pages de certains dialogues de Platon ou de Xénophon peuvent à cet égard servir de « livre du maître » pour préparer un travail avec les élèves. Beaucoup de professeurs des écoles remarquent, par exemple, que la question de l'amitié rencontre un franc succès lorsqu'elle est proposée aux jeunes élèves. Or, « qu'est-ce qu'un ami ? » est exactement la question du *Lysis*, un dialogue où Socrate discute justement avec des enfants. Il serait bien sûr exagéré de vouloir suivre avec des élèves de cycle 2 ou 3 la totalité du parcours problématique de ce dialogue, mais la lecture de l'ouvrage peut aider le maître à préparer son propre travail en lui permettant d'identifier plus rapidement un certain nombre de difficultés conceptuelles. Les ouvrages de Xénophon présentent un avantage du même ordre. Xénophon, qui était un disciple de Socrate et qui a lui aussi écrit des dialogues, est aujourd'hui tombé dans un mépris quasiment universel, au point qu'il ne figure même pas dans la liste des auteurs classiques pour l'enseignement de la philosophie en terminale. Le malheureux Xénophon a la réputation de ne pas avoir de pensée profonde. Ce qu'il écrit est trop simple, trop évident. Voyez un peu : certains de ses mini-dialogues, dans les *Mémorables*, font à peine deux ou trois pages... Ce n'est pas sérieux, juste bon pour des enfants. Eh bien, soit ! Servons-nous aussi de Xénophon pour philosopher avec des enfants. Les chapitres 2 à 6 du livre II des *Mémorables* parlent du respect des enfants pour leurs parents, de l'amitié entre frères et de l'amitié tout court. Dans plusieurs autres chapitres, Socrate s'adresse directement à un enfant ou à un adolescent pour parler de son futur métier ou des bonnes règles de vie à adopter. Tout cela constitue une ressource appropriée à ce travail.

PHILOSOPHIE ET DEMOCRATIE

La visée politique est présente dans la plupart des dispositifs de philosophie avec les enfants, de Michel Tozzi à Edwige Chirouter (Unesco). Le présupposé est que la philosophie est bonne pour la démocratie. On concède que tous les philosophes ne sont pas démocrates, mais on fait remarquer que la philosophie est tout de même née en même temps et au même endroit que la démocratie. On en déduit qu'il existe une sorte de connaturalité entre les deux. C'est une thèse qui s'expose à de nombreuses difficultés. Il n'est pas question de contester que des philosophes importants ont contribué à penser et à

⁶ *Id.* III, 5.

⁷ Auguste Comte, *Système de politique positive*, III, 63.

légitimer la démocratie, mais il est impossible d'oublier que d'autres figures ont rejeté les pratiques démocratiques, de manière parfois virulente.

Le cas de Socrate est encore une fois particulièrement éclairant, car on en fait implicitement un fondateur de la pensée démocratique, ce qui ne saute pas aux yeux quand on lit les textes de Platon ou de Xénophon. On oublie surtout que le procès de Socrate avait une dimension appuyée de procès politique, et qu'il lui a été intenté par des partisans de la démocratie, qui lui ont fait payer ses liens d'amitié avec les aristocrates de la tyrannie des Trente. Il y a certainement un bon usage de la réflexion philosophique dans un cadre démocratique, mais il n'est pas possible d'identifier simplement et strictement esprit philosophique et esprit démocratique.

Cette identification, en plus d'être inconsistante intellectuellement, a des conséquences embarrassantes pour la philosophie elle-même, parce qu'elle implique que des thèses non-démocratiques sont *a priori* irrecevables et fausses. Autrement dit, elle implique un contrôle idéologique sur la pensée philosophique. Il est tout à fait normal que, dans une république démocratique, l'éducation soit orientée dans le sens démocratique. C'est parfaitement légitime. Mais cela n'autorise pas à décréter qu'une pensée n'est philosophiquement recevable que si elle est démocratique par essence, parce que, si on va jusque-là, on prétend avoir la solution définitive à un certain nombre de problèmes philosophiques majeurs. Autrement dit, on prétend savoir et non pas ignorer.

La pratique de la philosophie à l'école ne doit donc pas se limiter à l'acquisition de formules idéologiques préconçues. Elle ne peut pas devenir un simple auxiliaire du politiquement correct, même s'il ne s'agit pas non plus, évidemment, de susciter le scandale et de soutenir des thèses odieuses. Viser une fin politique, aussi éminente soit-elle, c'est donner un objectif hétéronomique à la philosophie et donc nier de fait sa spécificité.

METHODOLOGIE ET RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Par Anne Lalanne

IEN de la circonscription Aveyron 2

Extrait de « l'enseignement moral : une pratique de classe » A. Lalanne

METHODOLOGIE DE LA CULTURE DU JUGEMENT

Dans le cadre des apprentissages, les compétences d'ordre intellectuel et méthodologique vont aider les élèves à structurer progressivement leur pensée. C'est grâce à cette capacité qu'ils pourront s'engager sur le terrain de l'action.

En ce qui concerne le domaine du jugement, c'est-à-dire de la réflexion, nous préférons parler de méthodologie structurant un *oral réflexif* et éviter ainsi la confusion des multiples et divers dispositifs, plus ou moins pertinents, dans lesquels la forme prévaut trop souvent sur le fond. (Voir du même auteur, *l'analyse de trois dispositifs*, dans : « *La philosophie à l'école : une philosophie de l'école* » p109 à 138).

A- Spécificité de la réflexion

La réflexion critique se déploie dans le langage, avec les mots du quotidien. Or, il y a les implicites, la polysémie des termes, autant de pièges et d'ambiguïtés du message. La langue vernaculaire constitue parfois un obstacle à la cohérence de la pensée, et son utilisation exige un effort de rigueur. Car c'est dans les mots que nous pensons et non par leur intermédiaire. La pensée ne prend sens qu'au moment où elle est extériorisée, posée devant soi, incarnée dans le langage. Une pensée sans mot n'est qu'une illusion, une pensée qui ne sait pas ce qu'elle pense, qui ne pense pas. On ne prend conscience de ce qu'on pense qu'en le disant, « *le travail de la langue n'est pas le moment d'une simple transcription dans le langage des signes de la pensée, c'est celui de son effectivité même* », nous disait déjà Hegel, et à sa suite Vygotsky (Pensée et langage) : « *La structure du langage n'est pas le simple reflet, comme dans un miroir, de celle de la pensée. Aussi le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot.* »

« *Il y a donc intrication entre le penser et le dire, le discourir, l'argumenter. Le langage, mettant les mots à la place des choses, les mots à la place des mots, offre à chacun le pouvoir d'agir symboliquement sur ces objets en modifiant leurs représentations.* » (G. Vigneaux, L'argumentation).

Et si le travail de la réflexion est indissociable du travail de la langue, celui-ci s'élabore aussi dans une mise à l'épreuve, dans une confrontation nécessaire des idées. C'est bien connu, on ne pense jamais tout seul mais toujours à partir de ce que d'autres ont formulé. Prendre conscience de sa pensée, c'est se donner la possibilité de se l'approprier par le détour de celle des autres. C'est de cet échange que notre jugement tiendra sa validité.

Cependant, il existe divers types d'échange, sous-tendus, chacun, par des objectifs précis. Examinons les deux qui sont préconisés dans le programme d'EMC : « *le débat argumenté et la discussion réglée* ».

→ Le débat argumenté

Il tient son origine de la dispute théologique du Moyen-âge, sorte de joute oratoire durant laquelle deux ou plusieurs orateurs rivalisent, luttent pour obtenir un succès. Tout d'abord dans débattre il y a « battre ». La caractéristique principale du débat (à travers son vocabulaire guerrier), réside dans la capacité à convaincre, c'est-à-dire à vaincre l'autre, à gagner la bataille des arguments. Les orateurs se posent donc en adversaires. C'est une confrontation, dans laquelle chacun des protagonistes est obligé de rester centré sur lui, sur ses opinions, pour défendre ses propres points de vue. L'enjeu est simple, il s'agit, coûte que coûte, d'avoir raison contre l'autre, face à un tiers qui arbitre. Pour s'assurer de la victoire, il est nécessaire de maintenir le désaccord, l'opposition. Etre sensible à un argument adverse serait montrer une certaine faiblesse qui pourrait, au final, être fatale.

Cette bataille débouchera au mieux sur un statut quo, autrement dit sur une situation figée où chacun repartira avec ses convictions, persuadé de ne pas avoir été réellement compris ou performant ; au pire par la désignation d'un perdant dont les thèses seront de ce fait, disqualifiées.

Le débat argumenté est intéressant lorsqu'il s'agit de trouver une solution claire, en vue d'une prise de décision potentiellement applicable : soit la solution A soit la B, mais si A, alors non B. Cela concerne principalement l'ensemble des sujets relevant d'un choix : pour ou contre ? D'accord, pas d'accord ? Dilemme moral...

Exemple : dans la lutte contre le harcèlement, le débat argumentatif proposera de réfléchir à la question : « dans telle situation..., que puis-je ou dois-je faire : alerter et comment (pour éviter des représailles) ou me taire (au risque d'être un complice passif voire d'être une prochaine victime) ?

→ La discussion

A l'inverse, discuter signifie examiner avec soin une question, échanger des idées, des arguments sur un thème donné. La discussion suppose une écoute du discours de l'autre, au sens d'une prise en compte de ce qu'il énonce comme possiblement acceptable. Ainsi, les interlocuteurs se positionnent comme des partenaires qui s'inscrivent dans une recherche commune, visant une meilleure compréhension du sujet de la discussion.

L'échange d'arguments offre alors à chacun l'expérience d'une double dynamique :

- se décentrer : sortir de l'immédiateté de ses dires pour tenir compte des faits et du contexte ; exprimer ses émotions (ce qui est déjà reconnaître qu'elles sont personnelles et ne valent pas en absolu) ; prendre en compte les éléments apportés par les autres et recourir à une argumentation logique pour fonder rationnellement ses propos.

- accéder à soi-même grâce à la confrontation avec d'autres : prendre conscience de ce qui est pensé et dit ; comprendre les limites de son argumentation ainsi que de ses propres contradictions ; découvrir de nouvelles conceptions.

Bref, exercer sa raison dans un acte réflexif qui exige une rigueur spécifique basée sur l'analyse des opinions, la comparaison des points de vue, l'examen des conséquences pour soi comme pour les autres et l'élaboration progressive d'une pensée qui distingue les arguments affectifs des arguments rationnels et raisonnables.

C'est pourquoi l'enjeu de la discussion réside moins dans le fait d'avoir raison que plutôt de chercher à rendre raison, de progresser, ensemble, dans la compréhension d'une thématique. On peut ne pas être d'accord avec une thèse, mais reconnaître sa validité et lui donner une place dans l'examen de la question. Discuter, c'est chercher un terrain d'entente (qui n'a rien à voir avec la recherche d'un consensus issu d'une majorité, à l'instar d'une « communauté de recherche » de type scientifique) ; c'est parvenir à un accord ou à un désaccord, momentané ou durable, mais reconnu valable par tous. De ce fait, il n'y a rien à perdre mais tout à gagner. Chacun contribue à sa façon, apporte ce qu'il est en mesure de faire partager et bénéficie en retour de la participation des autres. La discussion fonde ce véritable dialogue entre les esprits qui se déroule sur le plan de la raison commune et qui n'est autre que l'accès à la culture partagée.

La discussion réglée se prête davantage à des questionnements d'ordre plus général, dont la compréhension donnera du sens à une action future. Elle peut donc précéder le débat argumenté, en lui apportant les éléments indispensables pour analyser une situation concrète et faire des choix.

Ex : dans la lutte contre le harcèlement, la compréhension de la distinction entre : alerter et dénoncer est indispensable, pour pouvoir agir de façon éclairée.

C'est pourquoi nous proposons de traiter les problématiques relevées dans chaque domaine de la culture civique, dans le cadre méthodologique d'une « discussion réglée ».

B- La discussion réglée

La discussion réglée s'organise d'abord dans l'espace : installer les élèves de façon propice aux échanges et prévoir un tableau pour en garder une trace, que l'enseignant prendra en notes. Ces notes sont conservées jusqu'à la réalisation de l'écrit final.

(Si tant est que le contexte s'y prête, préférer le demi-groupe à la situation de classe entière. Dans ce cas, prévoir des ateliers en autonomie).

Elle se structure autour de trois moments incontournables :

- la phase d'élaboration des idées : qui recueille les représentations des élèves, les points de vue qu'ils ont sur le sujet ;
- la phase de confrontation des idées : durant laquelle les élèves échangent et s'approprient la problématique ;
- la phase de structuration des idées : qui constitue la trace écrite collective.

Toutefois, l'enseignant peut, et même devra sans doute, adapter ce déroulement à la maturité intellectuelle des élèves :

- En cycle 2 : notamment en CP et CE1, une problématique peut être traitée, principalement à l'oral, sur une séance (30mn) comprenant ces 3 phases, que l'enseignant prendra soin de faire repérer aux élèves.
- A partir du CE2 et au cycle 3 : une problématique peut être traitée en plusieurs séances et notamment une séance par phase.

→ *Remarque 1 :*

- si l'enseignant propose un thème (ex : la liberté), la phase d'élaboration des idées est capitale pour faire émerger un problème, au-delà d'un simple questionnement (ex : être libre, est-ce faire tout ce que je veux ?) (cf. du même auteur, mise à jour d'un problème, dans : « La philosophie à l'école : une philosophie de l'école », p84 à 89).

- si la question proposée est déjà d'ordre général (ex : qu'est-ce que la liberté ?), cette phase d'élaboration des idées constituera soit un premier recueil et un tri des représentations des élèves, soit un rappel des éléments saillants d'une discussion précédente (le programme d'EMC étant spiralaire, les questions sont approfondies tout au long du cursus).

→ *Remarque 2 :*

- le choix du support ou pas, lors de la situation de départ : si l'analyse de situations concrètes est à privilégier, ce peut être aussi une situation vécue ou fictive. Toutefois, certaines problématiques peuvent être traitées directement, et, y gagnent même. Car le support peut enfermer les élèves dans une étude de cas, les empêchant d'ouvrir leur réflexion sur une compréhension plus générale.

Phase d'élaboration des idées	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Faire émerger</u> les représentations : aider les élèves à exprimer les idées, les remarques, les questions qu'ils ont sur le sujet. - <u>Mettre en lien</u> les représentations : les classer : accord ou désaccord / association / ressemblance / différence / opposition / implicite ... - <u>Formuler</u> la problématique : de la question au problème.
Phase de confrontation des idées	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Exposer</u> la problématique - <u>Relier</u> les idées exprimées lors d'un 1^{er} tour de table : ressemblance / différence / analyse : opposition- analogie- dissociation- comparaison ... <p>=> Repérer les différents niveaux du discours et pistes à réfléchir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Confronter</u> les idées dans le cadre d'une discussion argumentée en repérant les types d'arguments (affirmation, exemple, contre-exemple, hypothèse...); - <u>Examiner</u> la valeur de l'argumentation : au regard de la cohérence, de la non contradiction des propos (pour sortir de l'argument d'autorité) et recentrer la discussion. <p>=> point d'étape :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Retracer</u> les idées développées (premier classement / mobiliser des savoirs / où on en est et ce qui pose question : recentrer pour relancer) ; - <u>Structurer</u> la discussion par un tri et une catégorisation des arguments : passer de l'opinion spontanée à l'opinion argumentée : arguments recevables (cohérence) et acceptables (valeur). <p>(- Reprise, ou non, de la discussion argumentée...)</p> <p>=> Mise en mémoire (individuelle) : ce que chacun retient (à chaud).</p>
Phase de structuration des idées	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Reformuler</u> la problématique ; - <u>Reprendre</u> les notes collectives et les traces individuelles par groupe de 2 ou 3 élèves : proposition d'un résumé de la discussion ; - <u>présenter</u> les pistes de réflexion soulevées et les distinctions qui ont émergé : échanger entre les groupes pour une élaboration collective d'un résumé plus complet. <p>=> Synthèse collective : définition des termes - distinctions qui apparaissent - généralisation-modélisation ... (résumé / carte heuristique / affiche...)</p>

C- Rôle de l'enseignant

L'exercice du jugement s'apprend et les élèves vont être confrontés, quel que soit leur niveau de scolarité, à certains obstacles : dépasser leur expérience personnelle ; interroger les présupposés de leur opinion ; prendre en compte les arguments des autres ; penser ensemble et non de façon juxtaposée ou en opposition stérile ; construire une argumentation basée sur l'analyse, qui distingue, relie différentes idées... C'est pourquoi l'enseignant a un rôle spécifique à jouer. Et ce rôle, il ne le tiendra que s'il est lui-même dans une dynamique de réflexion.

« Cette situation exige du maître d'être capable sans cesse de distinguer et de rassembler, de réfléchir sur les ressemblances et les différences, les continuités et les ruptures, sur le rapport entre les divers ordres de savoirs, sur le rapport entre les divers ordres de valeurs, sur le rapport entre l'ordre du savoir et l'ordre des valeurs, etc... » (Y. Château, Colloque Balaruc 2003)

1- La préparation

Il s'agit de clarifier les enjeux de la problématique ; d'en connaître les distinctions de base qui permettent de l'appréhender ; de choisir une formulation, la plus générale possible, afin d'éviter certains présupposés ; de repérer diverses entrées et d'entrevoir les conséquences concrètes, dans le vécu quotidien des élèves et partant, d'une mise en pratique de l'enseignement moral... Bref, de maîtriser, autant que faire se peut, à son niveau, la notion qui sera discutée en classe avec les élèves.

2- Le guidage

Pour éviter que la discussion réglée ne s'emballe vers une conversation spontanée, caractérisée le plus souvent par une juxtaposition d'exemples ou de situations personnelles, par un empilement de généralités et de prises de position résultant de préjugés, le rôle de guidage de l'enseignant est déterminant.

Il concerne uniquement le fond, c'est-à-dire le contenu de la discussion. Il s'agit principalement de recentrer les élèves sur le thème ; de relancer la discussion lorsqu'ils sont enfermés dans les exemples et ne parviennent plus à en sortir ; de pointer là une contradiction, de renvoyer ici une question, de synthétiser les idées développées par les élèves...

En fait, ce travail s'articule autour de trois axes : la reformulation, la mise en lien des idées et la structuration des idées, qui s'entremêlent bien évidemment dans le cours de la discussion.

→ Durant les phases 1 et 2 (élaboration et confrontation des idées) : l'enseignant va principalement s'attacher à reformuler et mettre en lien les propos exprimés.

Reformuler, c'est mettre en évidence des éléments exploitables qui feront progresser la discussion. Une reformulation peut se faire de diverses manières. Elle peut consister simplement à redire une idée émise par un ou plusieurs élèves, en utilisant un vocabulaire plus précis, voire un mot nouveau, qu'ils pourront s'approprier et réinvestir à un autre moment ; profiter de l'opportunité pour introduire un nouvel élément qui relancera la recherche ; poser une question qui appelle un développement des arguments ; pointer ici une contradiction, là une impasse...

L'importance de la reformulation permet de recentrer l'attention sur l'objet de la réflexion et oblige les élèves à ne pas se contenter de réponses approximatives mais à approfondir leur pensée, à la développer, à affiner certaines distinctions dont ils ont l'intuition.

Au début, et quel que soit l'âge des élèves, la reformulation incombe principalement à l'enseignant. En reformulant, il permet, d'une part, à l'auteur d'objectiver sa parole et par là d'en prendre réellement conscience pour pouvoir la compléter, l'approfondir ou même la délaisser momentanément et d'autre part, aux autres, de se l'approprier. Ce premier travail de mise à distance est très important car il rend possible une mise en commun des idées, ce qui permet un détachement progressif du "qui l'a dit" pour aller vers un "qu'est-ce que j'en pense"? Le maître joue ici le rôle de tiers qui libère les plus timides (ou en retrait) des influences personnelles des leaders. Chaque intervention acquiert ainsi un même statut, les réflexions, les idées devenant la propriété du groupe lui-même.

Progressivement, les élèves comprennent qu'ils peuvent s'aider à formuler une idée sans que cela soit vécu comme une marque d'échec, puisque cette aide s'inscrit dans une recherche commune. Il est arrivé plus d'une fois que certains demandent l'aide du groupe et que celui qui tente une reformulation s'enquiert de sa précision : « est-ce que c'est ce que tu voulais dire ? ». Les élèves prennent conscience de l'effort à fournir ensemble.

Mettre en lien les propos, c'est entrer dans la réflexion. En les questionnant, en les analysant, l'enseignant amène les élèves à prendre du recul par rapport à « leur opinion », souvent bien arrêtée et n'étant que la simple répétition de discours environnants, le plus souvent stéréotypés. Il va les inciter à trier en repérant les ressemblances et les oppositions ; à interroger la valeur d'un argument ; à donner une précision sur le sens d'un mot, faire apparaître un implicite, une contradiction...

Par cet accompagnement, les élèves vont pouvoir progressivement passer de l'opinion spontanée à une pensée plus rationnelle car justifiée ; mobiliser des savoirs et accéder à des distinctions simples, mais indispensables, pour comprendre les enjeux des problématiques étudiées.

Au cours de ces deux phases, l'enseignant sera obligé de faire le point sur les idées émises, de donner sens aux exemples (souvent juxtaposés) en les généralisant, ou encore d'ouvrir d'autres pistes de réflexion, de repérer où en est la réflexion. Ces points d'étape, réguliers si besoin, recentrent la discussion en opérant des « stabilisations » de sens, à travers des distinctions, des contradictions, des rapprochements...

L'importance du guidage tient au fait que le cheminement rationnel des élèves n'est pas linéaire, mais procède plutôt par rupture. La pensée est toujours aux prises avec les préjugés et les acquis des distinctions ne sont jamais établis une fois pour toutes. Les efforts pour s'extraire des évidences sont sans cesse à renouveler, c'est le flux et le reflux de la pensée.

« Il s'agit là, d'un stade antérieur à la pensée logique et analytique. C'est le premier mouvement d'une pensée encore irréfléchie mais déjà en quête de liaisons à établir. » (Wallon, Les origines de la pensée chez l'enfant)

Ce travail de clarification, de structuration des idées, rend possible alors un réinvestissement qui aide les élèves dans la construction de leur pensée. Et le rôle de l'enseignant consiste à les amener vers une progression cohérente. C'est pourquoi, tant qu'ils en ont besoin, l'enseignant se doit d'établir ces liaisons, c'est à lui qu'incombe la responsabilité de cette cohérence.

Grâce au guidage, les élèves seront progressivement en mesure d'opérer seuls ces liaisons, et commenceront à « exercer leur jugement ».

Remarque : Points de vigilance sur les procédés susceptibles d'entraver l'échange

- une généralisation abusive ;
- l'attaque personnelle : recentrer le désaccord sur les idées et non sur les personnes ;
- l'appel au préjugé (une opinion préconçue, favorable ou défavorable, qui est souvent imposée par le milieu, l'époque ou l'éducation) ;
- l'appel au stéréotype (une image figée d'un groupe de personnes en ne tenant pas compte des singularités. Cette image est généralement négative et basée sur des renseignements faux ou incomplets) ;
- l'argument d'autorité (référence abusive à l'autorité d'une personne ou d'un groupe pour appuyer un argument non fondé rationnellement).

3- La trace écrite

Une discussion réglée, si elle s'effectue à l'oral, n'empêche nullement un passage à l'écrit si les élèves en ressentent le besoin ; ni ne dispense d'une trace écrite finale. *« L'enseignement moral et civique... donne lieu à des traces écrites »*. Celles-ci s'avèrent indispensables pour structurer la réflexion et stabiliser les connaissances en cours. Il est possible de les réaliser à un double niveau :

- les étapes du cheminement de la réflexion collective ;
- les distinctions sur lesquelles la problématique débouche.

Bien qu'élaborée avec les élèves, sa qualité linguistique doit aussi constituer un modèle d'énoncé.

Remarque : A EVITER absolument, comme on le constate dans certains manuels, la phrase demandée aux élèves, du type : « pour moi, la fraternité c'est... ». En effet, ce n'est que le relevé d'une représentation personnelle et ne constitue en aucun cas une trace écrite commune qui relève d'un savoir et en tant que tel et constitue un référent stable.

→ Lorsque les élèves sont jeunes, en début de cycle 2 (CP et CE1), elle retrace surtout leur cheminement et peu à peu, structure la réflexion du groupe (elle peut clôturer une problématique comme servir de point de départ à une problématique ultérieure). Mais dans tous les cas, qu'elle

soit succincte ou plus élaborée, elle formalise les distinctions abordées et constitue des points d'appui possibles pour la suite.

Cette vue d'ensemble permet aux élèves de prendre conscience du chemin parcouru, « *d'avancer à reculons* » dirait M. Conche, de découvrir une réflexion qu'ils ne soupçonnaient pas au début. A travers ces résumés (lors des points d'étape comme à la fin), ils arrivent progressivement à situer leur apport personnel dans cette recherche commune. Ils peuvent dès lors s'enrichir des idées développées par les autres et en mesurer, après coup, la pertinence ou du moins le bien-fondé.

Les élèves, surtout à partir du CE2 et au cycle 3, gagnent à s'entraîner à ce travail de structuration des idées en ébauchant eux-mêmes (ou par petits groupes) un résumé de la discussion. Ils entreprennent ainsi, progressivement, un travail de synthèse. Et s'ils retiennent généralement d'abord leur propre argumentation, ou l'ordre chronologique de la discussion, une confrontation des divers résumés leur permettra sans doute de combler leurs oublis. Avec l'aide de l'enseignant, ils structureront les connaissances essentielles des « *valeurs qui régissent notre société démocratique* ».

La trace écrite est à conserver dans le cahier d'EMC, dans la partie « domaine du jugement ». Ainsi, année après année, les distinctions et les savoirs stabilisés, s'approfondissent de façon complémentaire. Comme pour tous les apprentissages, ces moments de structuration sont incontournables et participent à la formation du jugement moral des élèves.

Enseignant	Elève
<p><u>Avant la séance : la préparation</u> → De la thématique à la problématique : - comprendre les distinctions essentielles aux enjeux de la problématique ; - anticiper les obstacles, les arguments, les situations ou exemples pour relancer... → Trouver la situation de départ, ou la question.</p>	<p>Pour les élèves, possibilité d'amorcer la réflexion en proposant : - Cycle 2 : lecture d'album, situation vécue, question ... - Cycle 3 : situation de recherche : définition, événement...</p>
<p><u>Phases 1 et 2 : le guidage</u> → <u>Reformuler</u> (différents degrés : de la répétition en écho à la reprise avec une hypothèse interprétative). → <u>Mettre en lien des idées</u> : - <u>Analyser</u> : opposition- dissociation- analogie- comparaison .../ différents niveaux du discours - Faire émerger le sens de ce qui est énoncé : implicites, présupposés ; - <u>Questionner</u> pour : expliquer (exemplifier, interpréter...) / définir / argumenter / analyser (identifier les présupposés...) / récapituler. → <u>Récapituler les idées développées</u> : retracer le cheminement réflexif du groupe.</p>	<p>Guider pour : → <u>Réfléchir à ses représentations</u> : organiser le confus : identifier leur source, interroger leur valeur, confronter les représentations (différence, opposition ressemblance...). → <u>Travailler la langue</u> : formaliser sa pensée : à partir des mots, de leur définition et de leur polysémie, à partir de distinctions lexicales. → <u>Faire usage de sa raison</u> : passer de l'opinion spontanée à la pensée : de la question au problème, confronter et structurer les idées. → <u>Recherche commune de sens</u> : tendre vers l'universalité : passer du particulier au général, rechercher ce qui vaut pour tous. Critère de validation des arguments : -rationnel : d'un point de vue logique ; -raisonnable : d'un point de vue moral (qui doit valoir pour tout autre que soi)</p>

<p><u>Phase 3 : la trace écrite</u> → <u>Structurer les idées</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les organiser pour mettre en évidence les points importants à retenir, vers le résumé ; - Tuilage entre deux séances. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trace écrite, dans la partie « jugement » du cahier d'EMC : - recherche pour approfondir le sujet : lectures, exposés, productions d'écrits... - diverses affiches possibles.
---	---

TROIS EXEMPLES DE PROBLEMATIQUES

1- La notion de règle

Etape 1 : cette problématique intervient après avoir travaillé :

En cycle 2, année 1 :

La mise en place de règles communes, dans la continuité du cycle 1, durant lequel les élèves ont appliqué quelques règles de base relevant d'une catégorisation en trois parties : le respect d'autrui (les interdits), le fonctionnement et la communication.

Pour cela, il est possible de partir de situations concrètes (mais distancées) pour faciliter le passage du comportement aux règles :

- observer les comportements : à partir de l'expérience quotidienne, d'images, de photos (illustrant différents comportements), proposer par groupe, un premier tri : repérer et nommer des comportements et des attitudes qui contribuent (partage, écoute, empathie...) ou nuisent (dangereux, gênant, violent...) à la vie collective et pourquoi ?
- relier les comportements avec les règles qu'ils connaissent par une mise en commun des propositions (si les élèves n'ont pas eu l'expérience d'une catégorisation des règles, en cycle 1, constituer avec eux ces trois familles de règles). Noter la formulation des élèves.

- réécrire, si nécessaire, les formulations des élèves en utilisant la forme affirmative plutôt que le « ne... pas ». Cela permet de souligner explicitement ce fait positif, que la règle d'abord autorise et protège. (Nous renvoyons à la fiche : *Elaboration des règles de vie, en annexe 2 de l'ouvrage cité*).

(Nb : la notion de règles communes est à distinguer de la posture d'élève, à réfléchir en lien avec le domaine de la sensibilité)

A quoi servent les règles ? Séance qui vise à expliquer leur fonction.

Les élèves pensent que, si les règles existent, c'est pour les empêcher de faire ce qu'ils veulent, qu'elles sont édictées par les adultes parce qu'ils sont les plus forts... Il s'agit de comprendre que les règles donnent le cadre qui permet d'avoir des repères clairs, sur les droits et devoirs de chacun. Pour cela, il est possible de faire le lien avec les droits de l'enfant : j'ai des droits, les autres aussi. Les règles sont là pour les assurer et expliquer ce qui est autorisé ou pas, pour permettre de mieux vivre ensemble.

Remarques :

Il apparaît, souvent, dans le cadre des règles communes, « le droit de se tromper ». Certes, cela part d'une intention de dédramatiser l'erreur, de lui donner un caractère accidentel et non définitif. Cependant, parler de « droit » à l'erreur, incite à une double confusion chez les élèves :

→ *D'abord sur la notion de droit : le « droit à l'erreur » est un abus de langage qui ne relève en rien du juridique. Au moment où l'on clarifie les termes pour construire le rapport à la loi du futur citoyen, il est quelque peu fâcheux d'y insérer de l'équivoque.*

→ *Ensuite, sur le statut de l'erreur : parler d'un « droit à l'erreur », c'est :*

- *confondre l'erreur avec la faute, la considérer comme définitive et attachée à la personne, puisque c'est un droit qui m'est accordé (J'ai droit à l'erreur comme j'aurai droit au pardon... !).*

- *considérer l'erreur comme extérieure à l'apprentissage, une incongruité qui s'y immiscerait et dont il faudrait protéger l'élève : il a le droit de se tromper, comme une sorte de joker qu'il pourrait poser. Mais l'extériorité de l'erreur dédouane l'élève de la possibilité de l'analyser, d'essayer de la comprendre pour la dépasser. C'est dommageable car l'erreur, précisément, est constitutive de l'apprentissage, elle fait partie du processus cognitif de l'élève. Du latin errare, « errer », elle est une affirmation fautive, c'est-à-dire en contradiction, soit avec les règles de la logique, soit avec les données de l'expérience. Elle renseigne sur la façon dont l'élève apprend, permet de situer où il en est dans sa démarche. En cela, elle lui est utile pour progresser. (En fait, qui a vraiment le plus besoin de dédramatiser l'erreur : l'élève qui la découvre et qui n'a, au début aucun a priori ; ou l'enseignant qui se sent en difficulté, ne sachant comment la traiter ?).*

En cycle 2, année 2 : qu'est-ce que la règle, la loi ?

A l'école, les élèves apprennent à appliquer les règles communes. L'enjeu est ici de comprendre le statut des règles communes dans le contexte scolaire ainsi que leur fonction.

- la fonction des règles : approfondir le travail commencé en année 1 (à quoi servent les règles ?) en articulant droit et devoir.

Pour, « Respecter autrui », il est possible de les reformuler à partir de la structure : « j'ai le droit de..., j'ai le devoir de... ». Toutefois, il convient que la formulation reflète ce qui relève d'un impératif moral.

Ex : « il est interdit de faire mal à quelqu'un dans son corps ou par les mots » => « j'ai le droit d'être protégé(e) de toute forme de violence (article 19 de la Convention des droits de l'enfant), j'ai le devoir de m'interdire toute violence envers les autres ».

Ex : pour le fonctionnement et la communication, la formulation peut être plus simple : « je lève le doigt pour demander la parole »

=> « j'ai le droit de m'exprimer (art 13 de la Convention des droits de l'enfant), j'attends mon tour de parole » ...

Ce cadre garantit un espace sûr dans lequel chacun peut s'épanouir.

- le statut des règles : elles ne relèvent pas du hasard : les règles communes sont une déclinaison de la loi, adaptées au contexte scolaire. (Il est donc préférable d'éviter de parler de « loi » de la classe).

Aborder une définition de la loi : « *C'est l'ensemble des règles (juridiques) qui définissent les droits et les devoirs de chacun. Ces règles s'imposent à tous, sous peine de sanction. La loi permet de vivre ensemble, en facilitant les rapports entre les personnes* ».

- la sanction : elle intervient lorsqu'un élève a transgressé une règle. Il convient de graduer les sanctions. En effet, la sanction doit être proportionnée au regard de la catégorie concernée : transgresser l'interdit de violence qui concerne le respect d'autrui, ne peut être au même niveau que le fait de couper la parole à un camarade qui relève de la communication. (Il est essentiel d'y être vigilant, lors de la mise en place d'un permis à point, par exemple).

Etape 2 : Pourquoi appliquer les règles communes : quelle distinction entre obéissance et soumission ?

Cycle 2, année 3.

L'enjeu de cette discussion réglée est de comprendre pourquoi appliquer les règles.

- par peur de la sanction, pour éviter les ennuis, pour se faire « bien voir », dans l'espoir d'obtenir une faveur... auquel cas l'élève se situe seulement au niveau du comportement : il se soumet parce qu'il n'est pas (encore) en position de s'opposer. La règle est perçue comme un rapport de force, une contrainte extérieure et unilatérale, qui l'oblige à se plier à la volonté d'un Autre, à la règle d'un Autre, ici l'enseignant.

- parce qu'elle est justifiée : les limites que la règle pose, garantissent le respect de la dignité de chacun. Dans ce cas, la règle est perçue comme une réponse à un besoin d'agir ensemble sans violence. Elle s'inscrit dans une relation de confiance, laquelle implique une légitimité de l'autorité qui l'exerce. Parce qu'elle vaut pour tous, y compris pour ceux qui la représentent,

(ici l'enseignant et plus largement l'ensemble de l'équipe éducative), la règle devient impersonnelle et protège des rapports de force ou de pouvoir. (*Voir du même auteur : « La philosophie à l'école, une philosophie de l'école », chap. « qu'est-ce qu'un maître ? », p30 à 35*). L'élève inscrit son attitude dans une dimension morale, basée sur la volonté et le respect mutuel.

Certes, la problématique est loin d'être simple, mais ce qui importe, à ce niveau de scolarité, est de fixer quelques repères, qui seront approfondis tout au long de leur parcours secondaire.

(Proposition de déroulement à titre indicatif)

→ Phase d'élaboration des idées

- recueillir les représentations des élèves concernant la question : pourquoi appliquer les règles communes ? Les termes d'obéissance, de soumission et de sanction vont être abordés, même si les élèves les expliquent avec leurs mots à eux. Dans ce cas, l'enseignant introduira les deux termes.

- demander aux élèves d'en rechercher la définition ainsi que leur étymologie.

Remarque : obéir : vient du verbe latin : « prêter l'oreille », par extension être attentif / soumettre, du latin *submittere* « envoyer dessous, placer sous ».

→ Phase de confrontation des idées

- à partir des définitions et de l'étymologie, confronter les points de vue : on applique les règles parce que... (deux pistes qui ressortent généralement des discours d'élèves: on n'a pas le choix sinon on est sanctionné ; c'est pour que tout le monde puisse bien apprendre, pour qu'on soit bien à l'école).

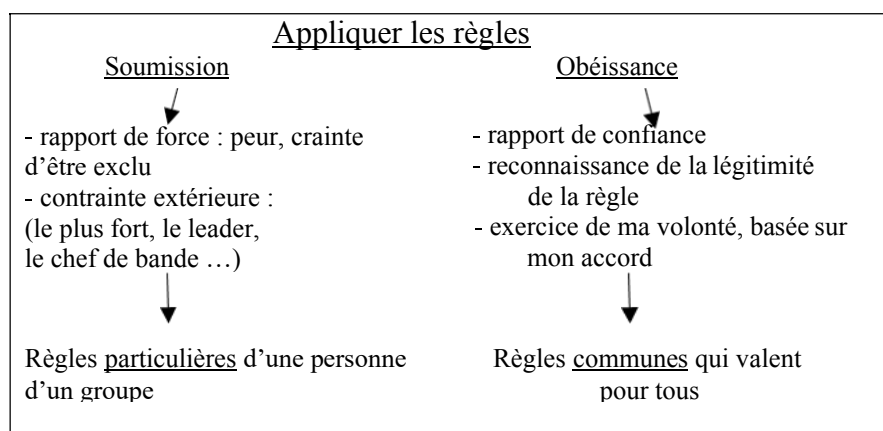
- approfondir ces deux postures par rapport à la règle pour faire émerger la distinction intuitive des élèves entre l'obéissance (être attentif à quoi ? Sinon au respect de ses droits) et la soumission (être contraint, dans une situation de rapport de force).

(Ex : la situation de racket : je fais ce qui m'est exigé car je n'ai pas le choix de m'y soustraire)

→ Phase de structuration des idées

- formaliser les deux termes, c'est donner l'occasion aux élèves de prendre conscience de leur rapport à la règle commune, comme à celles qu'ils peuvent rencontrer dans les relations qu'ils nouent. Ce premier niveau de distinction va leur permettre de mettre des mots sur leur expérience, la manière dont peut se nouer le rapport à autrui et les conséquences que cela impliquent pour eux, dans telle ou telle situation.

Trace écrite possible



Etape 3 : « Le fondement de la loi : quelle distinction entre légal et légitime » ?

Cycle 3, année 2

Cette discussion réglée a pour enjeu de connaître les cadres d'une société démocratique, de comprendre le fondement de la loi ainsi que des grandes déclarations des droits, et partant, leur lien avec les règles communes.

Elle intervient après avoir abordé, en année 1 du cycle 3, le vocabulaire de la règle et du droit (droit, devoir, règle, règlement, loi, code civil, code pénal). A cette occasion, il est possible de faire remarquer aux élèves le lien entre les catégories des règles communes et la loi : Respecter autrui (interdit de toute forme de violence envers autrui et obligation de porter secours) se réfère au code pénal, tandis que le « Fonctionnement et la Communication » se réfèrent au code civil.

Si l'objectif de l'enseignement civique est d'expliquer le fonctionnement de la vie démocratique, celui de l'enseignement moral est de réfléchir sur le sens de cette organisation de la vie en commun.

Appréhender le fondement de la loi est complexe et il serait inadapté, à ce niveau de scolarité, de vouloir traiter la problématique dans sa globalité.

Toutefois, il est possible d'aborder la distinction entre légal et légitime, à partir de quelques repères, nécessaires à la construction du rapport à la loi du futur citoyen, repères qui seront approfondis ultérieurement, au cours de la scolarité.

- Légal : vient du latin « lex », ce qui est conforme au droit, c'est-à-dire ce qui correspond à l'ensemble des lois, écrites et votées selon les règles d'un pays, à un moment de son histoire.

- Légitime : vient du latin « lex », ce qui est conforme à l'idée (ou idéal) de justice, qui a une portée universelle et qui concerne la personne humaine en général et non seulement le citoyen de tel pays. En ce sens, on peut dire que la légitimité postule une idée morale de la dignité humaine. La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme tente de préciser les valeurs fondamentales qui fondent la légitimité. (Comme le suggère son titre, elle n'est pas un texte de droit mais une déclaration de principe d'ordre métajuridique).

La légitimité constitue l'articulation entre République et Démocratie : la République donne l'horizon moral à la Démocratie, en tant que mode de gouvernement du peuple, par le peuple, pour le peuple. Elle évite la dérive du principe de la majorité : non comme ce que réclame le plus grand nombre (groupe de pression ; alignement sur les modes et les passions du moment ...) mais comme ce qui vaut pour tous (la Res publica : bien commun).

Cependant, légitimité et légalité peuvent parfois entrer en conflit. La légitimité doit être distinguée de la légalité qui n'en constitue qu'un des éléments. Le légitime déborde et juge le légal, en tant qu'il ajoute une orientation vers l'idée de justice. Or, le légal peut être injuste, quand le droit n'est que l'expression déguisée d'une force ne visant que son intérêt et non le bien commun ; ou lorsqu'il ne respecte pas les droits de l'Homme. Une loi peut être légale mais pas forcément légitime. (Faire le lien avec l'histoire).

Par ailleurs, légalité et légitimité sont liées : la légalité a besoin de légitimité pour s'imposer autrement que par la force. Mais la légitimité ne saurait avoir force de loi sans le secours de la légalité. La loi est donc aussi ce qui permet au légitime de devenir concret et effectif.

(Proposition de déroulement à titre indicatif)

→ Phase d'élaboration des idées

- à partir d'événements extraits de l'enseignement de l'histoire, de la littérature, recueillir les représentations des élèves concernant la notion de loi : pourquoi, à certaines périodes de l'histoire, (par exemple, lors de la seconde guerre mondiale, en lien avec l'étude de la Shoah et des thèmes concernant le racisme et l'antisémitisme), il y a des citoyens qui ont désobéi aux lois, pourtant légales, et qui ont été appelés « justes » ? Les élèves vont ouvrir des pistes : l'idée de loi juste ou injuste, l'idée que tous les êtres humains sont égaux en droit, la notion de dignité de la personne, de respect...

Si le terme légal peut être inconnu des élèves, celui de légitime peut apparaître. Sinon, l'enseignant peut introduire les deux termes.

- demander aux élèves de rechercher la définition des termes : légal et légitime.

→ Phase de confrontation des idées Analyser la nuance entre les termes.

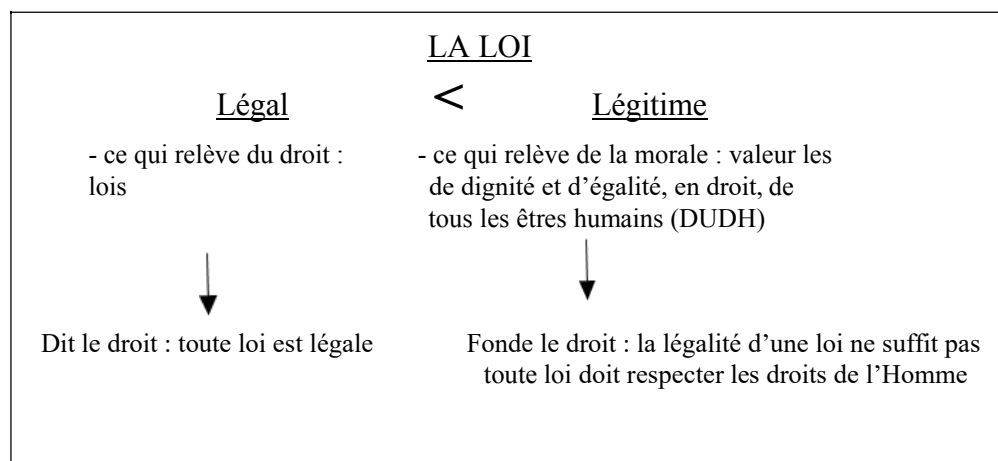
- à partir des définitions, confronter les points de vue : comment peut-on savoir qu'une loi, légale, est juste ou injuste ? Sur quels critères ? Au nom de quoi ?

Le guidage de l'enseignant consiste à inciter les élèves à s'appuyer sur les distinctions précédentes : entre obéir et se soumettre (cycle 2 année 3); sur la notion de respect (cycle 2 année 3) ; sur la notion d'intégrité physique de la personne (cycle 3, année 1). En effet, les élèves ont tendance à juxtaposer les savoirs, ce qui est tout à fait normal. C'est pourquoi le rôle de l'enseignant est primordial pour les aider à mettre en résonance toutes ces problématiques, à faire des liens entre elles, à comprendre comment elles s'articulent.

- demander aux élèves, par petits groupes, de résumer ce qu'ils retiennent de cette distinction.

→ Phase de structuration des idées

Trace écrite possible



2 – Le respect

Cycle 2, année 3 : « Qu'est-ce que le respect » ?

Cycle 3, année 2 : Qu'implique la notion de « respect » : Quelle distinction entre « protéger » et « rapporter » ?

En quoi la notion de respect relève-t-elle de la morale ?

Si l'on suit l'analyse kantienne, le premier devoir de l'homme est un devoir envers lui-même parce que c'est en lui-même que l'homme découvre ce qu'est l'humanité. Ce devoir envers soi concerne la dignité de la personne humaine qui est une valeur inconditionnelle, fondement des devoirs envers autrui, que nous reconnaissons comme un autre nous-même. Cette rencontre avec l'autre nous fait entrer dans la sphère du droit, le droit d'être reconnu comme une personne. La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme est un texte qui affirme, universelle, égalitaire et inaliénable, la dignité de la personne humaine : article 1

« Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droit ». Par conséquent, respecter l'autre est une exigence morale, basée sur un principe d'égalité entre les êtres humains, comme fondement de la paix sociale et des relations interpersonnelles. C'est le sens du premier impératif kantien : « Agis de telle façon que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans celle d'autrui, toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen ».

Les valeurs qui fondent notre République laïque s'ancrent dans l'horizon de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme. C'est à partir de la dignité de la personne humaine, comme valeur inconditionnelle à respecter, au-delà de nos différences comme de nos inimitiés, que peuvent s'articuler les notions d'égalité (même dignité) et de fraternité (respect de cette dignité, comprise comme responsabilité : « *Je suis responsable de l'humanité de l'autre, de tout autre* » Levinas).

D'ailleurs, l'article 16 du Code civil dispose que « *la loi assure la primauté de la personne, interdit toute atteinte à la dignité de celle-ci et garantit le respect de l'être humain dès le commencement de sa vie* ».

Quelques précisions :

→ Respect et politesse

Si l'on se réfère à la définition du dictionnaire, le respect vient du latin respectumus : égard, considération, déférence. Le respect est le sentiment qui porte à accorder à quelqu'un de la considération en raison de la valeur qu'on lui reconnaît, et à se conduire envers lui avec réserve et retenue.

Dans cette acception, le respect est facilement associé à la politesse, comme un ensemble de paroles (se dire bonjour, remercier, parler correctement, éviter les mots blessants ou injurieux...) ou d'attitudes (le fait de se saluer, d'éviter de se bousculer, d'attendre son tour dans une file d'attente...) qui facilitent les relations interpersonnelles. La politesse instaure un climat de bienveillance entre les individus, elle nous conforme à un ensemble de règles qui régissent le comportement, le langage à adopter dans une société. Et si elle témoigne, sans doute, d'un premier degré de respect, par le fait et la manière d'observer ces usages, rien ne garantit qu'elle constitue un gage de moralité. Une personne peut se comporter de façon totalement immorale, tout en étant extrêmement polie. Le respect est une valeur plus profonde que la simple politesse, car il est débarrassé de toute hypocrisie.

→ Respect et tolérance

La tolérance est souvent présentée comme une qualité, une ouverture d'esprit, premier pas vers le respect de l'autre. Une sorte de signal de bienveillance en direction d'autrui, qui montrerait notre bonne volonté dans le fait d'accepter l'autre tel qu'il est, de supporter, parfois à contrecœur, ce que nous ne comprenons pas forcément, ce qui pourrait nous surprendre voire nous déranger (on peut même haïr ce qu'on tolère). Or, cette attitude de tolérance qui ne relève

que de ma bonne volonté, devient contingente, suspendue au moment où je peux décider de ne plus tolérer. (Possibilité d'étudier le tableau de Charles Sagnier, « La tour de Constance et ses prisonnières » (Paris, 1880), suite à la révocation de l'Edit de Nantes, par laquelle Louis XIV interdit le protestantisme).

A l'inverse, le respect de l'autre, constitutif de ma propre identité, ne relève en rien de ma subjectivité, c'est un impératif moral inconditionnel qui s'impose à moi comme à autrui.

→ Dignité inconditionnelle de la personne et dignité morale

Alors que la dignité de la personne est inaliénable, la dignité morale peut être fluctuante en ce qu'elle dépend de nos actions. On peut perdre sa dignité morale par des actes inacceptables, jamais son humanité.

L'humanité est à la fois l'ensemble des individus appartenant à l'espèce humaine, et à la fois entière en chacun de nous, dans la meilleure comme dans la pire de ses manifestations. C'est parce qu'il n'existe ni « barbare », ni « sauvage » ni « monstre », c'est parce qu'aucun être humain ne peut être exclu de cette humanité, que chacun doit répondre de ses actes devant la communauté toute entière et a le droit fondamental d'être défendu. C'est le sens à entendre dans la notion de crime contre l'humanité et c'est la raison de la création d'instances comme le tribunal de Nuremberg et le tribunal pénal international. « *Les juges, lorsqu'ils infligent des peines aux criminels, ne doivent pas déshonorer l'humanité ; certes ils doivent punir le malfaiteur, mais ne doivent pas violer son humanité par de bas châtiments* » (Kant).

Etape 1 : Ou'est-ce que le respect ?

Cycle 2, année 3

L'enjeu est d'amener les élèves à comprendre l'exigence morale que réclame l'idée de respect, d'en reconnaître certaines manifestations sans pour autant les confondre avec la valeur elle-même

(Proposition de déroulement à titre indicatif)

→ Phase d'élaboration des idées :

- s'appuyer sur la thématique des règles communes : qu'est-ce que signifie, pour vous, l'expression « se respecter » ? Les élèves vont exprimer l'idée souvent à partir d'exemples de bienséance : se respecter, c'est... ; ou par le contraire : se respecter, c'est ne pas...
- opérer, avec les élèves, un premier tri : distinguer les marques de politesse (se dire bonjour, se parler gentiment), de l'interdit de toute forme de violence (se moquer, s'insulter, se frapper...).

→ Phase de confrontation des idées

- interroger la notion de politesse dans les relations interpersonnelles, mais aussi à ses limites : hypocrisie (on peut faire semblant mais en fait, on est poli pour éviter de se faire gronder, pour obtenir un avantage...) ; comme à son absence : faire comme l'autre : il me parle mal, je lui réponds sur le même ton... quelle conséquence ? Un climat tendu, un engrenage de la dispute à la violence... ça peut ne jamais s'arrêter.

- réfléchir à la signification des interdits (en lien avec la catégorisation des règles) : en quoi ces interdits s'imposent à chacun : parce qu'ils sont indépendants du fait que j'apprécie ou non quelqu'un, qu'ils impliquent une réciprocité puisqu'ils garantissent en retour les droits de chacun.

Point d'étape : de tout ceci, il ressort plusieurs idées :

- être poli, éviter d'embêter les autres... participe au fait de se respecter mais cela ne suffit pas, car il n'y a aucune obligation : je peux faire semblant d'être poli ; je peux si je veux ne pas forcément être poli ; j'ai même parfois de bonnes raisons de ne pas l'être (si quelqu'un me parle mal, m'embête...).

- les interdits : ils sont pour tout le monde, je n'ai pas le choix et ils me protègent aussi ; cela nous rend égaux dans nos droits et nos devoirs.

- ⇒ Se respecter, c'est une obligation réciproque : même si nous sommes tous différents, qu'on s'apprécie ou non, nous sommes tous égaux en droit parce qu'on partage le fait d'être des humains (faire le lien avec la trace écrite de la discussion : que partageons-nous malgré nos différences ?) ; le respect permet de vivre ensemble sans conflit.

→ Phase de structuration des idées

Trace écrite possible

« Le respect s'applique uniquement aux personnes. Respecter l'autre est un devoir, c'est le reconnaître comme mon égal. Que je l'apprécie ou non, je dois le traiter avec attention, éviter de le blesser par des paroles ou des attitudes humiliantes. En retour, j'ai le droit d'être respecté. Le respect permet de vivre ensemble »

Etape 2 : Qu'implique la notion de respect : quelle distinction entre « rapporter pour protéger » et « dénoncer » au sens d'être « une balance » ?

Cycle 3, année 2

Cette problématique intervient en approfondissement

→ de la question « Que signifie la notion « d'intégrité de la personne » ? en cycle 3, année 1.

Cette notion peut être traitée à partir de la définition de l'intégrité de la personne :

- Ce qui est intègre est un tout, c'est une chose qui est dans son entier et qui ne manque d'aucune de ses parties. L'intégrité de la personne concerne son être tout entier, physique comme affectif et psychologique.
- Le principe est posé à l'article 16-1 alinéa 2 : « *Le corps humain est inviolable* ». L'intégrité physique de la personne doit être protégée contre les atteintes des tiers, qui doivent être sanctionnées et réparées. Ainsi, les coups et blessures entraînent la responsabilité pénale de leur auteur... ; on parle aussi d'intégrité morale de la personne pour ce qui concerne toute forme de violence, autre que physique (verbale, menace, harcèlement...)

→ de la lutte contre le harcèlement

L'ambiguïté, pour beaucoup d'élèves, se situe au niveau du fait d'avoir le courage de parler face à une situation de harcèlement. Lors des séances contre le harcèlement, les élèves sont invités à s'exprimer qu'ils soient victimes, témoins ou non concernés.

Exemple 1, extrait d'un manuel : « que ferais-tu si, chaque matin, un groupe d'élèves t'adresse des paroles humiliantes » ?

Exemple 2 (extrait d'une vidéo, parole de témoin) : « le harcèlement, pour arrêter, il faut en parler... »

Certes, il est indispensable de libérer la parole face au harcèlement. Et, dans le cadre de la classe, tous les élèves sont d'accord. Toutefois, l'injonction du « il faut », ne suffit pas, si l'on ne prend pas réellement en compte la peur des élèves, victimes comme témoins, et de la pression qu'ils peuvent subir, principalement hors du cadre sécurisé de l'école, loin de la protection des adultes.

En effet, la victime, si elle s'exprime, sera protégée dans l'établissement, mais qu'advient-il d'elle, à la sortie ?

Le témoin est aussi dans une posture délicate et peut se sentir piégé :

- soit il se tait et devient complice silencieux d'un acte qu'il désapprouve. Acte qui peut toucher un camarade qu'il apprécie et avec lequel il se sent proche, mais dont il doit se désolidariser sous peine d'être traité de la même façon. Cette situation le confronte à un vrai dilemme moral (même s'il n'en a pas pleinement conscience) et peut aboutir à une culpabilité génératrice de stress ;

- soit il parle et endosse le statut de celui qui « balance », au risque de devenir, hors des murs de l'école, le prochain « bouc émissaire » de la colère du ou des auteurs du harcèlement.

L'enjeu de réfléchir à la distinction entre « rapporter pour protéger » et « dénoncer au sens d'être une balance », est double :

- pour les élèves :

il s'agit de leur faire prendre conscience du statut de cette parole particulière. Car quel élève ne s'est pas entendu dire par les adultes, lorsqu'il s'est plaint d'une attitude d'un camarade envers lui ou envers un autre : « *arrête de rapporter !* » ? D'autant qu'il y a superposition de sens entre le fait de rapporter et le fait de dénoncer, équivalent de trahir ou d'être « une balance ». Le lexique constituant déjà une représentation du monde, ce travail sur le sens des mots, au-delà de la simple précision lexicale, va permettre aux élèves de questionner leurs représentations et d'en comprendre l'impact, jusque dans leur manière d'agir.

- pour les adultes composant l'équipe éducative de l'école :

à partir du moment où on sollicite cette libération de la parole, il convient de la prendre au sérieux, même si parfois, elle paraît exagérée, anodine, sans importance. Il s'agit peut-être de signaux faibles. Considérer cette parole est une première étape, qui devra en intégrer une seconde : agir, pour s'assurer de la sécurité de leur(s) auteur(s) en lien avec l'ensemble des partenaires, pour les protéger d'éventuelles représailles.

(Proposition de déroulement à titre indicatif)

→ Phase d'élaboration des idées :

Faire rechercher les définitions, par les élèves :

- dénoncer : acte destiné à alerter la communauté de faits jugés ou ressentis comme répréhensibles. Cependant, associé au reproche « d'être une balance », la dénonciation prend le sens de délation.

- délation : désigne une dénonciation jugée méprisante et honteuse qui consiste à fournir des informations concernant un individu, en général à son insu, pour des motifs personnels : pour son propre gain (s'enrichir et accaparer les biens d'autrui) ou pour lui nuire de manière malveillante (jalousie, envie, haine).

- rapporter : un des sens, au figuré, signifie : faire le récit de ce qu'on a vu, entendu, ou appris contre quelqu'un.

- protéger : action de défendre quelqu'un contre un danger (assistance, secours) ; action de soustraire quelqu'un à un danger, à un risque qui pourrait lui nuire ;

- trahir : livrer ou abandonner (quelqu'un à qui l'on doit fidélité) ; ne pas respecter l'engagement pris ; faire cause commune avec l'ennemi.

- témoigner : rapporter des faits pour protéger, c'est poser un acte courageux.

→ Phase de confrontation des idées

✓ Analyser la nuance entre les termes :

- dans le cas de « dénoncer » au sens de « délation : être une balance » : quels sont les motifs de celui qui dénonce ? (Par jalousie, pour prendre la place du leader, par vengeance...) ; qu'est-ce que ça lui rapporte ?

- dans le fait de rapporter, au sens de manifester son désaccord : désaccord par rapport à quoi ? (Un acte de violence, un rapport de force) ; désaccord, au nom de quoi ? (S'appuyer sur les notions de respect et d'intégrité de la personne). Exprimer son désaccord, est-ce trahir ? Qui trahit-on si on laisse faire ? (Je peux être la victime à mon tour : laisser faire n'est-ce pas se trahir finalement soi-même ? S'appuyer sur la notion de respect de soi et de respect d'autrui). Qu'est-ce qui est une faiblesse : manifester son désaccord, ou au contraire se soumettre au règne du silence imposé par le groupe ou un leader ? Enfin, ai-je vraiment le choix de me taire (reprenre la notion de respect) ?

- dans le cas de rapporter pour protéger, au sens de témoigner : clarifier la notion d'ennemi, par rapport à qui : l'auteur de harcèlement ou celui qui est garant de la sécurité de chacun (ici, l'adulte) ? Que penser du silence requis comme fédérateur d'un groupe ? D'ailleurs, pourquoi ceux qui commettent un acte violent, tiennent tant à museler ceux qui pourraient parler ? (L'auteur de violence a besoin du silence pour agir mais craint la parole, d'où la pression

exercée sur la victime et/ou les témoins. Parler, rompre le silence, c'est refuser de protéger l'auteur, qui va devoir répondre de ses actes). Quels sont les types de relations dans un tel groupe ? Qui commande et au nom de quoi ? (Repérer les rapports de force et non d'égalité). De quel type de trahison s'agit-il ? Par rapport à la règle de soumission à un leader ou par rapport au respect dû à chacun ? Quelles conséquences ? En quoi rompre le silence peut-il être, au final, une garantie de sécurité ?

- ✓ Point d'étape : chaque élève, ou groupe d'élèves, met par écrit ce qu'il retient concernant les termes « rapporter et dénoncer ».

→ Phase de structuration des idées

Formaliser cette distinction est importante, si l'on veut donner aux élèves les moyens de lutter contre le harcèlement et la violence sous toutes ses formes, autrement que par des injonctions de bonnes intentions. Comprendre cette distinction, c'est leur permettre de se l'approprier et de disposer d'arguments pour expliquer leur désapprobation face à de tels agissements. Sans doute leur faudra-t-il du temps pour oser se positionner ainsi. Mais c'est le seul pari, bien maigre de l'éducateur qu'est l'enseignant, pour espérer qu'ils s'autoriseront à rompre le silence.

Trace écrite possible

<u>Rapporter pour protéger</u>	<u>Dénoncer - être une balance (délation)</u>
<u>Motifs :</u>	<u>Motifs :</u>
- devoir de dire son désaccord : interdit de la violence	- la jalousie, la rivalité, la vengeance...
- refuser de se soumettre à une règle arbitraire (leader)	- la visée du leadership
- faire preuve d'empathie avec la victime (même inconnue ou peu appréciée)	- l'hypocrisie de l'empathie, elle n'est que le moyen d'utiliser la loi pour son intérêt personnel
- chercher de l'aide extérieure : pour rompre le silence, pour casser le rapport de force	- l'objectif pour arriver ses fins : faire intervenir la loi ou la règle
<u>Gain :</u> POUR TOUS Faire cesser la violence	<u>Gain :</u> PERSONNEL Obtenir les avantages visés

3 - La promesse

Cycle 2, année 3 : « Qu'est-ce qu'une promesse ? »

Promettre : « *c'est formuler, contracter explicitement un engagement garantissant à autrui l'obtention d'un résultat ou la réalisation d'un acte, dans un futur plus ou moins proche. Promettre, c'est, de ce fait, créer chez autrui un état d'espérance, alimenter une attente, qui peut s'avérer être un dommage supplémentaire et engendrer une profonde désillusion quand le résultat visé ne se produit pas* ». (Emmanuel Delessert)

La promesse relève du langage, elle est une parole adressée à autrui qui m'engage moralement.

Cet engagement moral envers autrui m'implique de plusieurs façons :

→ La promesse m'inscrit dans un rapport au temps particulier : cette parole est un engagement sur un futur, par essence, hypothétique. Pourtant, en affirmant la possibilité même de ce futur, elle donne de la consistance au présent, le réhabilite ;

→ La promesse risque de m'enfermer dans une conduite à suivre, potentiellement inadéquate, au regard des surprises que peut réserver le futur ;

→ La promesse implique ma responsabilité envers autrui, que j'engage dans cette probabilité. Ma promesse me lie à l'avance et m'oblige à répondre de mes actions à venir ; en promettant, j'accepte implicitement qu'on me demande des comptes, plus tard, sur la manière dont j'aurai réalisé ma promesse ; en donnant ma parole à quelqu'un d'autre, je l'autorise, par la suite, à exiger de moi des actions, des conduites. En disant « je promets », non seulement j'invite autrui à me faire confiance, mais je l'invite aussi à ruiner ma réputation, si je manque à ce que j'ai promis (Hume, Enquête sur les principes de la morale, III, III, 3).

Ceci étant posé, qu'est-ce qui se joue, dans la promesse ?

Autour de la promesse se noue un rapport à autrui. L'acte de promettre relève du don, par excellence, puisqu'il ne peut assurer la réalisation à venir. Ce don crée un possible. Promettre, ce serait donc produire un authentique acte de langage. Je me projette, par mes mots, vers ce dont je sais manquer. Toutefois, donner sa parole, ce n'est pas rien donner. Le défi est donc moins lancé au futur qu'au présent. La promesse devient déclencheur d'action et c'est en cela que réside sa plus grande force.

Remarque : la promesse est à distinguer du vœu, qui n'engage personne d'autre que moi et du serment, qui relève d'un engagement par rapport à quelque chose de commun (ex, le serment d'Hippocrate).

(Proposition de déroulement à titre indicatif)

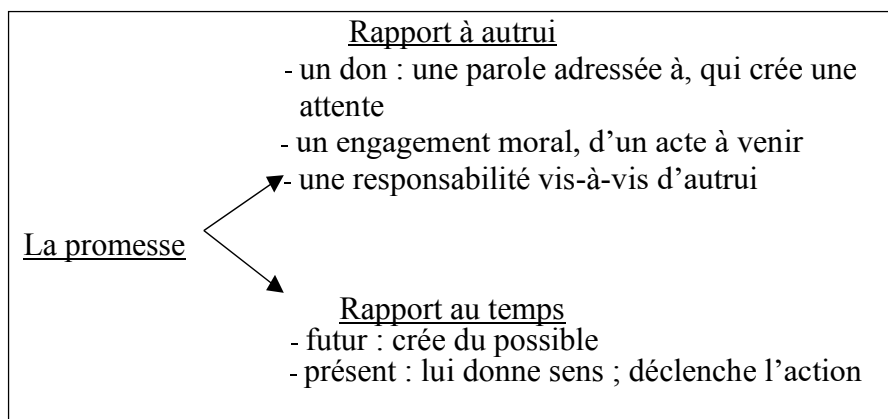
→ Phase d'élaboration des idées

- recueillir les représentations des élèves à partir de leur expérience : soit ils ont fait une promesse, soit on leur a fait une promesse ; distinguer le fait d'être auteur et le fait d'être destinataire. Qu'est-ce qui pousse à faire une promesse ? A qui la fait-on ? Quels liens se créent-ils ? Quelles conséquences ?
- demander aux élèves de rechercher la définition.

→ Phase de confrontation des idées

- analyser les termes de la définition : que signifie « donner sa parole » ? La réalisation de la promesse s'effectue-t-elle immédiatement ? Quel est le temps de la promesse ? Que provoque-t-elle ? Est-on sûr de pouvoir la tenir ? Pourquoi ? Que se passe-t-il si on ne la tient pas ?
- point d'étape : demander aux élèves, par petits groupes, de résumer ce qu'ils ont compris. Les aider à repérer, dans les idées développées, deux axes : autrui et l'idée de temporalité.

→ Phase de structuration des idées Trace écrite possible



PRESENTATION D'UNE SEQUENCE DE PRATIQUE DE PHILOSOPHIE EN CYCLE 3

*Par Peggy Saule
Professeur de philosophie
Académie de Toulouse*

OBJECTIFS DIDACTIQUES DE L'ARED

Après avoir défini l'objet, la légitimité et les finalités de la pratique de la philosophie en cycle 3, nous avons réfléchi à la manière dont les enseignants ou futurs enseignants de cycle 3 pourraient faire pratiquer les gestes philosophiques à leurs élèves. C'est-à-dire que nous avons cherché à inclure la pratique philosophique aux programmes, comme si elle était un moyen de faire corrélés des compétences méthodologiques, conceptuelles et disciplinaires. Les compétences philosophiques telles que nous les avons définies (problématiser, conceptualiser, argumenter et instruire – dans le sens de rassembler les éléments théoriques et pratiques nécessaires à l'analyse) trouvent écho et complémentarité avec les compétences pluridisciplinaires des programmes de cycle 3. C'est pourquoi nous nous sommes demandé, dans un premier temps, comment la pratique de la philosophie en cycle 3 pouvait s'insérer dans le cadre institutionnel ? Nous avons constitué, dans un second temps, un recueil de ressources et supports adaptés et connexes, classés par notions philosophiques (issus de la littérature jeunesse, du cinéma ou du cinéma d'animation, de contes et fables mythologiques ou philosophiques et d'œuvres picturales).

LA QUESTION DU DISPOSITIF

L'histoire de la pratique de la philosophie pour enfants nous montre que de multiples pratiques et dispositifs existent depuis de nombreuses années. Depuis l'élaboration des communautés de recherches philosophiques de Matthew Lipmann jusqu'à la Chaire Unesco de la philosophie pour enfants présidée par Edwige Chirouter, en passant par Michel Tozzi, Philippe Meirieu, Oscar Brenifier, Michel Sasseville, etc. la pratique de la philosophie ne cesse de s'étendre et diversifier ses pratiques avec ce postulat commun que « le philosophe » peut s'apprendre dès l'enfance.

Tous ces dispositifs instruisent un cadre plus ou moins rigide et ne sont pas tous compatibles avec le cadre institutionnel. Notre objet ici n'est pas d'inventer un nouveau dispositif ou un schéma-type, mais bien de dégager des outils pédagogiques, aussi bien méthodologiques que cognitifs, qui permettent de mettre en place des compétences philosophiques.

Nous avons déterminé qu'il n'y avait pas de nécessité à séparer la pratique philosophique du reste des apprentissages. Il est envisageable de créer un moment spécifique d'atelier-philo avec ses élèves, mais il est tout autant envisageable de faire prolonger les activités disciplinaires (sciences, arts plastiques, français, mathématiques...) par des questionnements philosophiques. C'est pourquoi, nous n'avons pas porté notre étude sur les dispositifs eux-mêmes, mais bien sur les modalités pédagogiques qui permettent la mise en œuvre d'une pratique philosophique.

QUATRE MODALITES PEDAGOGIQUES

Dans la perspective de recherche d'outils méthodologiques et théoriques pédagogiques, nous avons évalué 4 modalités pédagogiques qui permettent d'élaborer les gestes philosophiques. Ces modalités : le support, l'activité et le questionnement philosophique et la restitution, peuvent être indépendantes les unes des autres ou bien complémentaires selon le choix de l'enseignant de recourir à telle ou telle compétence.

Le support pédagogique d'abord comme création d'une culture commune. Le recours à un support permet aux élèves d'entrer progressivement dans la notion. Ce support engendre une lecture ou compréhension commune qui sera comme une référence ou une hypothèse à partir de laquelle les enfants pourront échanger et vers laquelle ils pourront revenir pour enrichir leur réflexion. Le support est également le moyen de recueillir les ressentis des élèves sur une œuvre, de montrer la diversité des ressentis et d'en induire des interprétations différentes.

L'élaboration d'une activité permet aux élèves de s'appropriier la notion ou le questionnement philosophique, d'être acteur de leur propre questionnement et de transformer une idée, parfois timide et confuse, en savoir-faire. L'activité est un moyen aider l'élève à se représenter une idée, parfois même à la problématiser. Agir, réaliser, créer, bouger, déplacer, construire permet de rompre le fil (ou le mur parfois) qui existe entre le concret et l'abstrait, entre le sensible et l'intelligible. Nous croyons ici que l'exploration du sensible n'est plus un obstacle à la pratique philosophique mais au contraire un passage nécessaire qui mène à l'abstraction.

Le questionnement philosophique à proprement parler est un moyen d'accéder au champ de l'abstraction en pratiquant l'argumentation. Défendre une idée et la rendre cohérente et claire pour autrui est le défi de chaque philosophe. D'autant plus que la prise de parole des élèves participe d'une pensée qui se développe et se construit collectivement. La collaboration est au cœur de la pratique de la philosophie en cycle 3.

La restitution, quelle que soit sa forme (écrite, radiophonique, mise en scène, création d'œuvre, carte mentale, etc...) trace l'évolution de la pensée et le cheminement intellectuel parcouru par les élèves. Cette restitution fixe l'évolution d'une pensée collective à un moment donné, laquelle sera le point de départ d'un nouveau questionnement. Les restitutions unifient les différentes compétences philosophiques engagées et marquent une étape importante dans le chemin vers l'abstraction.

EXEMPLE D'UNE SEQUENCE EN CINQ SEANCES SUR LE « VIVRE-ENSEMBLE »

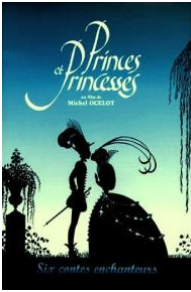
Cadre : atelier-philos, 1h hebdomadaire sur un cycle de 5 semaines. Cycle 3, env. 20 élèves, en co-intervention : professeur des écoles/professeur de philosophie




Question philosophique générale : Pourquoi vivre ensemble ?

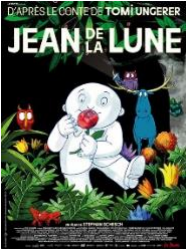
Notions abordées : les règles / les lois / autrui

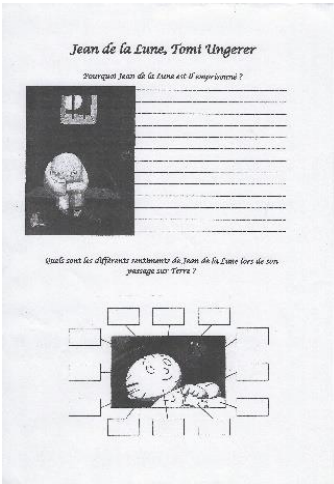

Compétences philosophiques visées : problématiser, conceptualiser, argumenter et instruire.

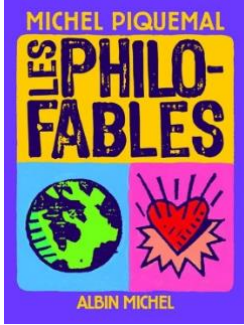
Distinctions conceptuelles et vocabulaire visés : légal / équitable ; moi / autrui ; peuple / individu ; identité / différences ; ethnocentrisme.

Question philosophique de la séance	Modalités pédagogiques	Compétences philosophiques visées	Compétences pluridisciplinaires visées
<p><u>Séance 1</u> :</p> <p>Est-ce facile de vivre ensemble ?</p>	 <p>Support : « La sorcière » extrait du film <u>Princes et Princesses</u> de Michel Ocelot.</p> <p>Pourquoi la sorcière n'avait-elle pas ouvert sa porte ? Pourquoi l'appelle-t-on sorcière ? Pourquoi porte-t-elle un masque ? Qu'est-ce qui permet d'ouvrir la porte ?</p> <p>Activité : Imaginer toutes les solutions qui permettraient d'entrer dans le château.</p> <p>Questionnement philosophique : Pourquoi les guerriers essaient-ils de d'entrer dans le château par la force ? Pourquoi les hommes sont-ils parfois violents les uns avec les autres ? Pourquoi se font-ils la guerre ?</p> <p>Comment faire pour éviter la guerre et la violence ? Peut-on bien vivre ensemble ? Comment faire ?</p>	<p>Construire une culture commune, entrer dans la notion.</p> <p>Confronter différents points de vue.</p> <p>Interroger, questionner.</p>	<p>Ecriture : -Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre (écrits de travail : Formuler des impressions de lecture.-Émettre des hypothèses.-Lister, articuler, hiérarchiser des idées.-Reformuler.)</p> <p>Enrichir le lexique : Mettre en réseau des mots (groupements par familles de mots, par champ lexical).- Connaître les notions de synonymie, antonymie.</p> <p>Lien avec l'enseignement de l'histoire notamment la fiche Eduscol : Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués et le</p>

	<p>Restitution : Réaliser un tableau qui permet de rassembler et classer les synonymes (ou moyens) et les antonymes (ou obstacles) de l'expression « bien vivre ensemble ».</p>	<p>Examiner des idées, mettre en œuvre des raisonnements.</p> <p>Délimiter une notion.</p>	<p>thème 3 du CM1 et du CM2.</p>
<p><u>Séance 2 :</u></p> <p>Les lois sont-elles nécessaires ?</p>	<p>Support : photolangage (cour d'école, arbitre de sport, tribunal, carrefour routier). Que voyez-vous ?</p>    <p>Activité : choisir une photo et dessiner ce qui se passerait si les lois ou les règles n'étaient pas respectées.</p> <p>Questionnement philosophique : Repérez dans quelles photos il y a des règles et dans lesquelles il y a des lois. Quelles différences y-a-t-il entre les règles et les lois ?</p> <p>A quoi servent les règles ? Les lois ?</p>	<p>Construire une culture commune, instruire, mobiliser de manière opportune des connaissances acquises.</p> <p>Envisager des objections.</p> <p>Distinction de concepts, conceptualiser. Distinction règle/loi.</p> <p>Envisager des paradoxes Problématiser</p> <p>Argumenter Distinction légal / équitable</p>	<p>Oral : Participer à des échanges dans des situations diverses : -Prendre en compte la parole des différents interlocuteurs dans un débat et identifier les points de vue exprimés- -Présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés- Mobiliser des expressions et des formules qui engagent celui qui parle (savoir exprimer un refus, exprimer une demande, présenter ses excuses, remercier).- Mobiliser des stratégies argumentatives :recours à des exemples, réfutation, récapitulation, etc. Développer le lexique en lien avec le domaine visé.- Savoir construire son discours -Savoir mobiliser des moyens d'expression -Savoir mettre à distance</p>

	<p>Existe-t-il des lois qui ne soient pas justes ? trouver un exemple de loi qui ne soit pas juste. Expliquer pourquoi elle n'est pas juste.</p> <p>Doit-on désobéir à certaines lois ?</p> <p>Restitution : Trace écrite : La règle c'est...alors que la loi... Les lois sont nécessaires quand...</p>	<p>Synthétiser Répondre au questionnement philosophique, apporter une solution à un problème philosophique.</p>	<p>son expérience et mobiliser des connaissances (formulation et reformulation, explicitation des démarches, des contenus, des procédures, etc.).</p>
<p><u>Séance 3 :</u></p> <p>A quoi servent les différences ? Episode 1</p>	 <p>Support : <u>Jean de la lune</u> de Tomi Ungerer. Pourquoi Jean a-t-il quitté la lune ? Que se passe-t-il pendant son séjour sur Terre ? Pourquoi retourne-t-il sur la lune ?</p> <p>Activité : remplir document : quels sont les différents sentiments éprouvés par Jean lors de son voyage sur Terre ? Pourquoi est-il emprisonné ?</p>	<p>Construire une culture commune, enrichir sa culture initiale.</p> <p>Exposer clairement ses idées à l'écrit.</p>	<p>Comprendre un texte littéraire et se l'approprier : -Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.- Être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles.- Être capable de repérer ses difficultés et de chercher comment les résoudre .-Être capable de recourir, de manière autonome, aux différentes démarches de lecture apprises en classe.</p> <p>Ecriture : -Recourir à l'écriture pour</p>

	 <p>Questionnement philosophique : Quelles sont les différences entre Jean et les terriens ? Quelles sont les différences entre moi et les autres ?</p> <p>Comment réagit-on face à quelqu'un de différent ? Pourquoi ?</p> <p>Restitution : Schéma (nuage de mot) des différents types de différences (physiques, de caractère, comportementales, de goût, d'habitudes...) Trace écrite : Être différent, ça veut dire...</p>	<p>Définition autrui Distinction différence / identité</p> <p>Formuler des arguments construits, les justifier.</p> <p>Conceptualiser.</p>	<p>réfléchir et pour apprendre</p>
<p><u>Séance 4 :</u> A quoi servent les différences ? Episode 2</p>	 <p>Support : <u>Voyage dans la Lune</u>, 1902, G. Méliès Qui va sur la Lune ? Comment se passe la rencontre avec les luniens ? Pourquoi ?</p>	<p>Construire une culture commune, examiner des références contradictoires.</p>	<p>Écouter pour comprendre un message : Mobiliser son attention en fonction d'un but.- Identifier et mémoriser des informations importantes, leurs enchaînements, mettre en relation ces informations, avec les informations</p>

	<p>Activité : Atelier de création de portrait : me représenter en lunien (s’imaginer à la place de l’autre).</p> <p>Questionnement philosophique : Est-ce difficile de se mettre à la place des autres ? Pourquoi ?</p> <p>Peut-on comprendre les autres ? Peut-on les accepter ? Pourquoi ? Quand ?</p> <p>Restitution : L’ethnocentrisme, ça veut dire que....</p>	<p>Confronter plusieurs représentations, plusieurs points de vue.</p> <p>Formuler clairement un argument à l’oral et le soumettre au doute. Appréhender la complexité du réel.</p> <p>Définition de l’ethnocentrisme.</p>	<p>implicites- Repérer d’éventuelles difficultés de compréhension, savoir les verbaliser et trouver des moyens d’y répondre.- Exercer une vigilance critique par rapport au langage écouté</p>
<p><u>Séance 5</u> :</p> <p>Ai-je besoin des autres ?</p>	 <p>Support : « La force du Bœuf », extraite des <u>Philofables</u> de M. Piquemal. En quoi consiste le pari ? Qu’est-ce qui a permis au bœuf de remporter le pari ?</p> <p>Activité : Disposer une peluche représentant une vache au centre des enfants. Leur demander de trouver un mot d’encouragement pour le bœuf. Puis, trouvez</p>	<p>Construire une culture commune, approfondir ses arguments.</p> <p>Partir de sa propre expérience avant d’aller vers de plus en plus de généralisation.</p>	<p>Comprendre un texte littéraire et se l’approprier :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Être capable de s’engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.- Être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l’expérience vécue et les connaissances culturelles.- Être capable de repérer ses difficultés et de chercher comment les résoudre .-Être capable de recourir, de manière autonome, aux différentes démarches de

	<p>l'exemple d'une chose que vous avez réussi à faire seulement parce qu'on vous a encouragé (à la maison, à l'école, au sport, en vacances, chez les grands-parents, etc.).</p> <p>Questionnement philosophique : Les autres me permettent-ils d'être meilleurs ? Pourquoi ?</p> <p>Les autres m'empêchent-ils parfois d'être meilleurs ou tout simplement de réaliser des choses ? Quand ? Pourquoi ?</p> <p>Le jugement que les autres portent sur moi modifie-t-il mon comportement ?</p> <p>Restitution : Ecriture + mise en scène collective d'une pièce intégrant les personnages suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jean de la lune, l'étranger - Le paysan et son bœuf, les 2 amis complices et inséparables - Un juge (ou un arbitre) - Un guerrier vaillant et poli - Une princesse rebelle - Des brigands, voleurs et méchants 	<p>Formuler un jugement critique, formuler et tenter de résoudre un problème philosophique. Problématiser.</p> <p>Collaborer, mobiliser les connaissances acquises.</p>	<p>lecture apprises en classe.</p> <p>Ecriture : -Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre</p>
--	--	---	--

FAIRE DE LA PHILOSOPHIE A L'ECOLE

- INTERET, DIFFICULTES ET PISTES DE TRAVAIL -

Par Nicolas Laurens
Professeur de philosophie
Académie de Toulouse

QUEL INTERET CELA PEUT-IL AVOIR DE FAIRE DE LA PHILOSOPHIE AVEC NOS ELEVES DE L'ECOLE PRIMAIRE ?

Moyennant les précautions mises en avant dans la note de l'IGEN de février 2018, on peut espérer que la pratique de la philosophie contribue à faire grandir les élèves et à les constituer comme sujets autonomes et éclairés, intellectuellement et moralement responsables, autrement dit comme des sujets capables de penser le monde qui les entoure et de vivre avec les autres, ce qui est bien l'objectif de notre école. Ainsi la pratique de la philosophie pourrait accompagner avantageusement le développement de l'élève aussi bien dans le domaine cognitif, que dans le domaine social et éthique. En effet on peut attendre de cette pratique qu'elle permette à l'élève :

1. D'apprendre à réfléchir et à penser par lui-même (DOMAINE COGNITIF)

- **De se recentrer** : cela rend l'élève capable de s'exprimer, de libérer une parole personnelle, de mobiliser à l'école une expérience propre, et de construire ses idées et sa pensée à partir de son vécu.
- **De se décentrer** : cela permet à l'élève de mettre de la distance par rapport à son vécu et à son expression immédiate, pour le rendre intelligible à lui-même et aux autres. Il s'agit bien de l'encourager à produire une parole et une pensée objectivables, rationalisables et communicables. On peut parler d'une rupture épistémologique, ou d'un travail d'objectivation (*Cf texte n°1 de Bachelard*).
- **D'établir ses idées** : cela permet à l'élève de fonder rationnellement son discours à l'aide d'arguments exposant les raisons de sa pensée.
- **De se déprendre de tout dogmatisme** : en apprenant à poser des questions et à approfondir son questionnement, l'élève accède à une distance critique par rapport à lui-même et au monde, et développe son sens du problème et son ouverture d'esprit. On parle d'esprit critique (*Cf texte n°2 de Russell*).
- **De construire et d'élaborer sa pensée en progressant méthodiquement** (par tâtonnement parfois), soit donc de cheminer vers la vérité en produisant un raisonnement à partir des éléments examinés.
- **De cultiver son jugement, son goût pour la recherche** dans laquelle on trouve toujours plus que ce que l'on a, mais aussi son exigence intellectuelle, et son goût pour la vérité et l'exactitude.
- **D'accéder à une culture générale** et philosophique qui est « formatrice » au sens plein du terme.

- **D'articuler les disciplines entre elles**, de créer des liens.
- **De sortir de la confusion mentale** en distinguant le sens des termes, des mots ou des concepts que l'on utilise. Dire ce que n'est pas la chose permet en effet de cerner la chose et de l'approcher.
- **D'apprendre nuancer son jugement**, à partir de ce que les autres peuvent dire notamment. On peut parler d'auto-correction.
- **De s'ouvrir aux enjeux de ce qu'il étudie et aux questions essentielles** que posent notre rapport au monde, aux autres et à nous-mêmes.
- **D'apprendre à la fois à sortir de l'abstraction et à y accéder** : un mouvement d'allers/retours entre concept et intuition est véritablement constructif. Pour cela il faut s'exercer à mobiliser des exemples concrets et pertinents, mais aussi d'être capable, dans un mouvement inverse, de clarifier de quoi cet exemple est l'exemple en remontant aux idées générales et aux concepts.
- **De comprendre qu'on ne progresse qu'en se trompant**, et que l'erreur est l'étape indispensable pour avancer (*Cf texte n°3 de Alain*), l'essentiel ne se trouvant peut-être pas tant dans l'aboutissement de la démarche que dans la démarche elle-même ; celle-ci devant être reconnue comme l'acte dans lequel se déploie les facultés de l'élève, et en même temps se clarifie, s'éclaire, ou se rend intelligible quelque chose.
- **De comprendre que la philosophie est un levier puissant pour développer ses compétences linguistiques et logiques et accéder à la culture**, l'apprentissage requérant en toute chose une progressivité.

2. D'apprendre à penser avec les autres (DOMAINE SOCIAL)

- **D'apprendre à dialoguer**, autrement dit à faire sa place à la parole et aux idées de l'autre, cette écoute de l'autre étant indispensable pour bien penser. En effet en la matière il faut être au moins deux (même quand on est tout seul), c'est-à-dire interroger et répondre alternativement. Platon parle bien d'un « *dialogue de l'âme avec elle-même* ». Ainsi on ne pense jamais mieux qu'à plusieurs, les autres m'aidant à engager un rapport critique avec ce que j'affirme.
- **De développer la confiance** : au travers de la confrontation bienveillante entre ses idées et celles de ses pairs, l'élève prend à la fois la mesure de ce qu'il peut apporter aux autres quand il ose faire des hypothèses sur lesquelles les autres rebondissent, de ce qu'il a commun avec eux quand il entend les autres verbaliser ce qu'il pense, et de ce que les autres peuvent lui apporter quand il voit sa pensée se transformer à mesure que la discussion avance. La réflexion partagée favorise la reconnaissance mutuelle des élèves et permet de construire un monde commun dans lequel le quel une réflexion commune et partagée a toute sa place.
- **D'instaurer une culture de la concorde, de la tolérance, malgré les divergences** : c'est-à-dire de l'accord dans l'expression et le travail de la différence, laquelle doit se découvrir comme une richesse davantage que comme un obstacle insurmontable.

- **De prendre conscience qu'on se construit dans notre relation à l'autre** : c'est dans la confrontation et le partage de notre pensée avec celles des autres que notre identité se construit. On réalise qu'on peut changer d'idée, qu'on est transformé par nos rencontres, nos échanges et nos lectures.

3. De devenir autonome ou « majeur » (DOMAINE ETHIQUE)

- **De sortir de la tutelle intellectuelle** et du confort des idées reçues pour habiter sa propre pensée et s'élever au rang de « citoyen ». Il s'agit bien alors de développer le sens de la responsabilité intellectuelle de l'élève de façon à ce qu'il soit capable de porter et d'assumer son propre discours, ou de penser en première personne (*Cf texte n°4 de Kant*).
- **De se dépayser, d'élargir son horizon**, ses perspectives, son monde, de voir plus loin, d'imaginer autre chose, de ne plus subir le dogme du réel.
- **De prendre la mesure de son autonomie intellectuelle** : cela permet à l'élève de prendre conscience qu'il est un sujet pensant par lui-même, en lien avec les autres, les adultes faisant confiance à son intelligence.

QUELLES DIFFICULTES RENCONTRE-T-ON ?

1. Du côté des élèves

- Comment instaurer une culture du dialogue et de l'écoute dans la classe ?
- Comment mobiliser la classe entière et ne laisser aucun élève de côté, même les plus en retrait, timides ou résistants ?
- Comment ne pas rester dans l'opinion ou les banalités, mais construire véritablement une pensée pertinente ?
- Comment ne pas limiter le travail des élèves à la simple expression de soi ? Comment les conduire à ne pas seulement « se raconter » ?
- Comment gérer l'hétérogénéité des publics, et une maîtrise de la langue parfois très différente selon les élèves et les âges ?
- Faut-il parler de « philosophie », nommer la discipline en somme, au risque d'inhiber les élèves ?
- Comment faire en sorte que ces moments de réflexion partagée soient des temps vraiment constructifs pour les élèves ?
- Comment être respectueux du développement intellectuel des élèves et prendre en compte les limites que leur âge impose ? Comment ne pas les mettre en danger avec des interrogations prématurées ou décalées susceptibles de les fragiliser au lieu de les renforcer ?
- Comment évaluer les progrès des élèves ?
- Comment ne pas être trop modélisant et donner une vision réductrice de ce qu'est la philosophie, étant entendu qu'il y a de multiples façons d'en faire ?

2. Du côté de la structure

- Comment trouver le cadre, l'horaire et installer tout cela dans la continuité ?
- Comment travailler en collaboration avec les autres collègues, notamment de philosophie ?
- Comment travailler avec de petits effectifs pour un temps de parole consistant et des échanges profitables quand on a une classe nombreuse ?
- Comment convaincre administrations et collègues de la pertinence de ces dispositifs ?
- Comment donner une existence institutionnelle à cette pratique en termes d'évaluation ?

3. Du côté des enseignants

- Comment démarrer, commencer, enclencher ?
- Comment ne pas rester trop dans l'abstraction, et rendre concret ce qui apparaît comme abstrait de prime abord ?
- Comment rester dans l'accompagnement réflexif et ne pas tomber dans le transmissif, le vertical ou le descendant ? Comment enrichir le débat sans imposer ses opinions ?
- Comment ne pas être moraliste et de ne pas orienter voire diriger le jugement de l'élève alors que notre objectif est justement la construction libre de sa pensée propre ?
- Quelle marge de manœuvre pour l'enseignant ? Quel rôle ? Positionnement ou modalités d'interventions possibles ?
- Faut-il apporter des notions, des points de doctrines, des éléments de savoirs ?
- Une culture philosophique consistante de la part des enseignants est-elle requise pour entreprendre ce type d'activité ?
- Ateliers et débats sont-ils les seuls moyens pour la pratique de la philosophie avec les enfants ?
- Comment trouver des accords et des désaccords intelligents ?
- Faut-il inviter au questionnement dans toutes les disciplines ?
- La philosophie est-elle alors en elle-même transversale ?
- Comment éviter de tomber dans une modélisation citoyenne bien-pensante et moralisatrice ?
- Comment ne pas abandonner les élèves avec des questions trop grandes pour eux ?
- Comment ne pas écraser le « savoir » sur le « bien vivre » ?
- Le savoir n'est-il pas dévalorisé et instrumentalisé ici, c'est-à-dire réduit à n'être plus qu'un moyen, un prétexte, ou une occasion pour développer des compétences ?
- Le savoir n'est-il pas subordonné à des objectifs de morale civique ?
- Comment distinguer la morale d'un conte et son intérêt philosophique ?

COMMENT S'Y PRENDRE ?

1. Du côté des élèves

- Pour instaurer dans la classe une culture du dialogue, de l'écoute et de la liberté de réflexion, il peut être profitable de :
 - à partir du collège, il est possible de définir et répartir des rôles entre les élèves (un distributeur de la parole, un secrétaire, un maître du temps, un synthétiseur ...)
 - se placer en cercle, à la manière de la table ronde des chevaliers autour de laquelle chacun est l'égal des autres
 - clarifier à chaque fois les règles de la discussion : pas de bonne ou de mauvaise réponse en soi / parler en son nom propre / on peut faire évoluer ses représentations au fil de la discussion / pas d'aparté, etc.
- L'enseignant veille à faire circuler la parole de façon à stimuler tous les élèves, comme lors de n'importe quel moment de classe.
- Pour dépasser la simple opinion certainement peut-on encourager les élèves à :
 - donner des arguments et à dégager les raisons de leurs propos : c'est le travail philosophique d'argumentation
 - à définir le sens des mots qu'ils utilisent : c'est le travail de conceptualisation
 - à se poser des questions à partir de leurs idées spontanées : c'est le travail philosophique de problématisation.
 - à tisser des liens entre ce qu'ils connaissent et ce dont on parle : c'est le travail d'instruction de la réflexion ou d'approfondissement
- Ces moments de réflexion philosophique ne peuvent se limiter à de simples groupes de paroles où chacun se contenterait d'exprimer son vécu ou de raconter son expérience propre. Il est bien plutôt question de la constitution d'une communauté de réflexion ou de recherche commune dans laquelle chacun accepte la règle et le risque de mettre en mots la chose la plus authentiquement possible, de l'exposer aux autres, et de rentrer dans un processus d'examen critique avec ses pairs avec en vue la vérité. Un même objet alors se construit au centre du cercle, de même qu'un lien différent se tisse entre les élèves. S'il s'agit donc bien de partir de soi, c'est paradoxalement pour accéder à soi, un soi plus grand et différent, un soi qui se trouve après la médiation de cette réflexion rationnelle partagée avec ses pairs.
- Si évidemment on ne peut pas demander la même élaboration de la pensée à un élève de maternelle et à un collégien, il n'empêche qu'en vertu de la progressivité qui existe dans tous les apprentissages, on peut dès le primaire commencer à travailler les démarches intellectuelles essentielles qui font la philosophie.
- Être attentif aux profils des élèves dans la constitution des groupes est probablement intéressant pour rendre possible les meilleures interactions (cf : la question des « élèves vedettes »).

- L'intérêt de ces pratiques est de dégonfler le mot « philosophie » et de couper court aux fantasmes/prestiges /préjugés dont il est l'objet pour en faire quelque chose de simple qui concerne tout le monde. Elle est l'affaire de tous et doit devenir partagée sans se perdre.
- Trouver les moyens de produire quelque chose, d'aboutir à une trace écrite pour que cela ne reste pas des mots en l'air, mais bien une base sur laquelle construire est sûrement nécessaire. La trace écrite, fruit de la réflexion commune, retracera les étapes réflexives par lesquelles le groupe est passé, les distinctions qui ont été clarifiées et les pistes possibles à affiner pour comprendre une thématique. On peut alors à profit solliciter la créativité des élèves (fresques, tableaux, collages), et réaliser une œuvre collective à partir de ces temps de paroles, que l'enseignant aura pris le soin de prendre en notes. On peut même envisager d'enregistrer les échanges, de les filmer, pour une éventuelle diffusion.
- Il est évidemment profitable de faire régulièrement des bilans concernant les progrès des élèves et ce qui a changé dans leur pratique. Pour cela on peut s'appuyer sur les grilles de compétences préalablement constituées sur les quatre gestes fondamentaux de la philosophie.

2. Du côté de la structure

- A Partir du collège, de nombreux enseignants choisissent quand ils se lancent de mettre en place un « temps philo » hebdomadaire de 30 minutes, en demi-groupe. Cela est un minimum pour un temps de parole consistant par élève. L'idéal est de pouvoir constituer un projet pédagogique concerté avec l'administration et les enseignants intéressés pour expérimenter ces ateliers sur la longue durée, voire sur des niveaux différents. En élémentaire, il existe des domaines particulièrement propices avec des problématiques déjà ciblées en EMC (axe du jugement), ainsi que pour l'analyse d'œuvres artistiques. Inclure la réflexion philosophique dans le cadre des programmes lui assure toute sa légitimité. Un accompagnement par les professeurs de philosophie de lycée peut même être envisagé, soit par des invitations dans les classes au moment des ateliers, soit au travers de la constitution d'un groupe de réflexion interdegré constitué de professeurs de philosophie et de professeurs des écoles.
- Pourquoi ne pas envisager dans la formation initiale des professeurs des écoles à l'INSPE un module sur les pratiques de la philosophie dans le premier degré ?

3. Du côté des enseignants

- A partir du collège, on peut s'inscrire avantageusement dans la progression de l'année en prolongeant ce qui a été étudié en classe dans les différentes disciplines par un « temps philo » qui aborde les enjeux philosophiques de ce qui a été étudié, quand cela s'y prête, de façon à renforcer le sens des apprentissages et ouvrir les perspectives dégagées plus haut.

- On peut commencer par une lecture pertinente (conte, mythe, album) qui traite de la question que l'on veut aborder avec les élèves, ou utiliser un autre support (photographie, dessin, image), ou même exploiter les passerelles possibles entre la philosophie et l'instruction civique. On parle de « déclencheurs » pour la réflexion, amorces ou lanceurs dont il faudra savoir se séparer ensuite pour véritablement avancer.
- Pour éviter d'être trop abstrait, on peut encourager les élèves à trouver des exemples et des situations concrètes qu'ils peuvent tirer de leur expérience propre. C'est tout l'intérêt des ateliers du type « *Pour vous que signifie ... ?* » qui permettent de recueillir les représentations des élèves, à partir desquelles un questionnement problématique peut émerger. La réflexion peut effectivement ainsi être en prise directe avec les préoccupations de l'élève et le lien sera établi entre le concept abstrait et le vécu concret.
- Pour rester dans l'accompagnement réflexif et ne pas tomber dans le professoral et le moralisme, soit donc pour pratiquer l'art socratique de la maïeutique qui consiste à aider les élèves à accoucher de leur propres idées, certainement faut-il être sur une modalité plus interrogative qu'affirmative et inviter l'élève à préciser, définir les termes, clarifier, reformuler, donner des exemples exemplaires, argumenter, fonder son propos, réfléchir sur ses implications, demander aux autres de reformuler, s'ils sont d'accord avec ce qu'il a dit, de trouver des objections, d'imaginer des contre-exemples, de trouver des images ou des documents mêmes ...
- Pour autant il peut y avoir aussi des moments où la réflexion est nourrie par ce qu'un philosophe aura pu dire, et le travail sur un texte de philosophie ou l'exposition d'une idée soumise à leur jugement est envisageable, voire recommandé. En philosophie pas d'argument d'autorité possible, simplement des hypothèses et des propositions à examiner, lesquelles nous permettent souvent d'enrichir notre propre réflexion. Penser c'est « penser avec », avec ses pairs comme avec les philosophes eux-mêmes, sur un pied d'égalité. Il serait en effet dommage de se priver d'explorer les chemins qu'ils ont ouverts, ou les concepts qu'ils ont construits. Cela nécessite effectivement l'appropriation d'une certaine culture philosophique.
- Si la réflexion partagée, le débat, ou la discussion philosophique, comme on voudra, sont des modalités opératoires pour l'apprentissage de la philosophie, il peut aussi y avoir des classements de concepts ou d'images, les jeux de rôles (mise en jeu de la pensée d'un auteur, et éventuellement confrontation avec les autres auteurs), le théâtre, le chant, la poésie, et l'on retrouve tout l'intérêt qu'il y a à solliciter la créativité des élèves, même si l'on peut très bien imaginer dès maintenant les faire écrire leurs idées, leurs questions, leurs arguments, leurs exemples, leurs définitions, avec pour horizon les formes plus académiques à venir que prendra la philosophie dans notre école.
- S'il est judicieux de marquer de temps en temps des points d'accord (« *Est-ce que tout le monde est d'accord avec l'idée selon laquelle ... ?* ») qui sont autant de points d'étape, les points de désaccords, eux, ont tout intérêt à être formulés en problèmes, ou transformés en un questionnement ; alors ils deviendront l'occasion d'approfondir la réflexion, et non pas simplement l'expression d'une crispation. Certainement le désaccord pourra-t-il se creuser encore, mais on peut au moins espérer remonter comme cela aux principes ou

aux convictions initiales qui fondent les hypothèses philosophiques contradictoires (ce qui est déjà beaucoup), et comprendre alors qu'ici il est question de s'engager et de prendre un risque. Risque contre risque donc, et le désaccord se construit dans l'estime, car il ouvre sur le constat qu'une problématique peut contenir en elle-même plusieurs façons de l'aborder, ce qui est différent du fait d'avoir chacun son opinion sur la question.

- Certainement la philosophie a-t-elle sa place au sein de chaque discipline, pour la simple et bonne raison qu'elle se propose de rendre intelligible le réel dans toutes ces dimensions, sans restriction aucune. Reste à voir au sein de ces disciplines, et de ce qui est étudié par l'élève, qu'est-ce qui se prête le mieux à une approche ou un éclairage philosophique. La philosophie assume alors sa vocation à articuler les savoirs entre eux et à tisser des liens.
- On ne peut pas nier que la philosophie en visant le « vrai » vise aussi le « bien », et éclaire la question du « comment vivre » ou du « bien vivre », soit donc aussi le domaine pratique et l'agir. La pensée elle-même est un choix de vie d'ailleurs. Certainement faut-il comprendre que le savoir n'est pas indépendant de l'action ou simplement théorique et abstrait, mais qu'il est bien un « faire », qu'il est éminemment « formateur », qu'il forme, transforme et construit l'individu. Le vrai c'est aussi le juste. De là la différence entre le savant et le sage : un savoir qui ne serait qu'une érudition incapable d'ouvrir sur un mieux vivre ne serait pas un savoir véritable. Pour autant, bien sûr la philosophie se perdrait elle-même si elle dégénérait en un ensemble de prescriptions qui ne seraient pas le fruit d'un travail de réflexion sur un problème, et qui ne pourraient pas elles-mêmes être questionnées à nouveau. Il y a bien catéchisme quand on a affaire à une pensée officielle et descendante qui ne peut être remise en question, et on est au plus loin de la philosophie.
- Certainement n'y a-t-il pas ici le culte du savoir pour le savoir, mais bien une mise en perspective du savoir par rapport à ce qu'il permet de développer chez l'élève, autrement dit une clarification de ce sur quoi il ouvre, d'où l'importance de la trace écrite comme stabilisation des distinctions abordées et des pistes de réflexion à approfondir. On peut le regretter peut-être, pour autant c'est tout sauf une dévalorisation, bien au contraire même, puisque cette approche nous permet de prendre la mesure de sa fécondité et de sa dimension éminemment « formatrice ». Ainsi l'opposition entre compétences et connaissances apparaît bien caricaturale et artificielle, le but de l'école n'ayant jamais été simplement de former des savants, mais bien de faire grandir les élèves en portant au meilleur leurs facultés et en leur permettant de s'approprier la culture indispensable pour conduire leur vie d'adulte, de façon éclairée. Plus encore dans ce reproche, on se trompe sur la nature véritable du savoir, lequel, comme l'a identifié Platon le premier, n'est pas un ensemble de connaissances statiques que l'on pourrait « avoir » ou « donner » et qui pourrait constituer un but en soi, mais bien une activité de l'intelligence ou une puissance qui entre d'autant mieux en mouvement pour construire et résoudre des problèmes et mettre en ordre le monde et soi-même qu'elle a été exercée. Une telle idée d'ailleurs tient certainement au fait que le savoir est devenu dupe de lui-même, au sens où, c'est là tout le paradoxe, il faut que l'élève et nous-mêmes nous prenions au jeu de la vérité et en faisons une fin en soi pour que le savoir devienne authentiquement opératoire, c'est-à-dire formateur.

- Si l'intérêt philosophique d'un conte et sa morale se croisent, ils ne se recourent pas totalement pour autant, car la morale prétend dégager une vérité sur laquelle se baser pour agir, une « leçon » en quelque sorte, alors que l'intérêt philosophique relève souvent d'un approfondissement du questionnement, les questions ayant davantage de valeur que les réponses (*Cf texte n°5 de Jaspers*). En ce sens on peut dire que la morale a un intérêt philosophique car elle permet de penser un problème (celui du caractère implacable de la loi du plus fort dans la fable du loup et de l'agneau de La Fontaine par exemple), mais elle peut aussi elle-même être problématique ou ouvrir sur des problèmes (exemple : si raison du plus fort est toujours la meilleure, autrement dit si la force a toujours raison au bout du compte, ne peut-on imaginer tout de même une raison qui soit forte ? En effet pourquoi la force a-t-elle besoin de se donner des raisons ? De se faire passer pour légitime ? N'est-ce pas un aveu de faiblesse de sa part, ou même un hommage rendu à la morale ? Plus encore ne peut-on lui opposer une force qui soit authentiquement légitime, c'est-à-dire fondée effectivement en raison ? N'y aurait-il pas alors d'un côté la force du droit, et de l'autre la force de la force ? Cependant, cette distinction est-elle solide ? Le droit ne pourrait-il pas être le simple maquillage de la force, auquel cas La fontaine aurait raison : la raison du plus fort serait toujours la meilleure car il aurait toujours le droit de son côté ...).
-

Texte n°1 : **BACHELARD, La formation de l'esprit scientifique (1938)**

« La science, dans son besoin d'achèvement comme dans son principe, s'oppose absolument à l'opinion. S'il lui arrive, sur un point particulier, de légitimer l'opinion, c'est pour d'autres raisons que celles qui fondent l'opinion ; de sorte que l'opinion a, en droit, toujours tort. L'opinion *pense* mal ; elle ne *pense* pas : elle *traduit* des besoins en connaissances. En désignant les objets par leur utilité, elle s'interdit de les connaître. On ne peut rien fonder sur l'opinion : il faut d'abord la détruire. Elle est le premier obstacle à surmonter. Il ne suffirait pas, par exemple, de la rectifier sur des points particuliers, en maintenant, comme une sorte de morale provisoire, une connaissance vulgaire provisoire. L'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. Et quoi qu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce *sens du problème* qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit. »

Texte n° 2 : **RUSSELL, Problèmes de philosophie (1912)**

« La valeur de la philosophie doit en réalité surtout résider dans son caractère incertain même. Celui qui n'a aucune teinture de philosophie traverse l'existence, prisonnier de préjugés dérivés du sens commun, des croyances habituelles à son temps ou à son pays et des convictions qui ont grandi en lui sans la coopération ni le consentement de sa raison.

Pour un tel individu, le monde tend à devenir défini fini, évident ; les objets ordinaires ne font pas naître de questions et les possibilités peu familières sont rejetées avec mépris. Dès que nous commençons à penser conformément à la philosophie, au contraire, nous voyons, comme il a été dit dans nos premiers chapitres, que même les choses les plus ordinaires de la vie quotidienne posent des problèmes auxquels on ne trouve que des réponses très incomplètes. La philosophie, bien qu'elle ne soit pas en mesure de nous donner avec certitude la réponse aux doutes qui nous assiègent, peut tout de même suggérer des possibilités qui élargissent le champ de notre pensée et délivrent celle-ci de la tyrannie de l'habitude. Tout en ébranlant notre certitude concernant la nature de ce qui nous entoure, elle accroît énormément notre connaissance d'une réalité possible et différente ; elle fait disparaître le dogmatisme quelque peu arrogant de ceux qui n'ont jamais parcouru la région du doute libérateur, et elle garde intact notre sentiment d'émerveillement en nous faisant voir les choses familières sous un aspect nouveau. »

Texte n° 3 : **ALAIN, Vigiles de l'esprit, 6 août 1921**

« Quiconque pense commence toujours par se tromper. L'esprit juste se trompe d'abord tout autant qu'un autre ; son travail propre est de revenir, de ne point s'obstiner, de corriger selon l'objet la première esquisse. Mais il faut une première esquisse ; il faut un contour fermé. L'abstrait est défini par là. Toutes nos erreurs sont des jugements téméraires, et toutes nos vérités, sans exception, sont des erreurs redressées. On comprend que le lecteur ne regarde pas à une lettre, et que, par un fort préjugé il croit toujours l'avoir lue, même quand il n'a pas pu la lire, et si elle manque, il n'a pas pu la lire. Descartes disait bien que c'est notre amour de la vérité qui nous trompe principalement, par cette précipitation, par cet élan, par ce mépris des détails, qui est la grandeur même. Cette vue est elle-même généreuse ; elle va à pardonner l'erreur ; et il est vrai qu'à considérer les choses humainement, toute erreur est belle. Selon mon opinion, un sot n'est point tant un homme qui se trompe qu'un homme qui répète des vérités, sans s'être trompé d'abord comme ont fait ceux qui les ont trouvées. »

Texte n° 4 : **KANT, Réponse à la question “Qu’est-ce que les Lumières ?” (1784)**

§1 Qu’est-ce que les Lumières ? C’est la sortie de l’homme hors de l’état de minorité dont il est lui-même responsable. Minorité, c’est-à-dire incapacité de se servir de son entendement sans la direction d’autrui, état de tutelle dont il est lui-même responsable puisque la cause en réside non dans un défaut de l’entendement mais dans un manque de résolution et de courage de s’en servir sans être dirigé par un autre. *Sapere aude!* (Ose penser) Aie le courage de te servir de ton propre entendement. Voilà la devise des Lumières.

§2 La paresse et la lâcheté sont les causes qui expliquent qu’un si grand nombre d’hommes, après que la nature les a affranchi depuis longtemps de toute direction étrangère, reste cependant volontiers, leur vie durant, mineurs, et qu’il soit facile à d’autres de se poser en tuteur des premiers. Il est si aisé d’être mineur ! Si j’ai un livre qui me tient lieu d’entendement, un directeur qui me tient lieu de conscience, un médecin qui décide pour moi de mon régime, etc., je n’ai vraiment pas besoin de me donner de peine moi-même. Je n’ai pas besoin de penser pourvu que je puisse payer ; d’autres se chargeront bien de ce travail ennuyeux. Que la grande majorité des hommes (y compris le sexe faible tout entier) tienne aussi pour très dangereux ce pas en avant vers leur majorité, outre que c’est une chose pénible, c’est ce à quoi s’emploient fort bien les tuteurs qui très aimablement (par bonté) ont pris sur eux d’exercer une haute direction sur l’humanité. Après avoir rendu bien sot leur bétail (domestique) et avoir soigneusement pris garde que ces paisibles créatures n’aient pas la permission d’oser faire le moindre pas, hors du parc où ils les ont enfermés, ils leur montrent les dangers qui les menace, si elles essayent de s’aventurer seules au dehors. Or, ce danger n’est vraiment pas si grand, car elles apprendraient bien enfin, après quelques chutes, à marcher ; mais un accident de cette sorte rend néanmoins timide, et la frayeur qui en résulte, détourne ordinairement d’en refaire l’essai. »

Texte n°5 : **JASPERS, Introduction à la philosophie (1951)**

« Qu’est-ce que cette philosophie, si universelle et qui se manifeste sous des formes si étranges ? Le mot grec « philosophe » (*philosophos*) est formé par opposition à *sophos*. Il désigne celui qui aime le savoir, par différence avec celui qui, possédant le savoir, se nomme savant. Ce sens persiste encore aujourd’hui : l’essence de la philosophie, c’est la recherche de la vérité, non sa possession, même si elle se trahit elle-même, comme il arrive souvent, jusqu’à dégénérer en dogmatisme, en un savoir mis en formules, définitif, complet, transmissible par l’enseignement. 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. »

LES QUATRE COULEURS DE LA PHILOSOPHIE

*Par Nicolas Laurens
Professeur de philosophie
Académie de Toulouse*

1. RETOUR A L'ESSENTIEL ?

Tout l'intérêt d'aborder la pratique de la philosophie avec les enfants d'un point de vue institutionnel est de définir un cadre et de poser des garde-fous. En effet une telle approche permet de positionner d'emblée l'enfant comme « élève » et l'adulte comme « enseignant », ce dernier étant celui dont le métier est d'assurer les apprentissages du premier au sein de l'école. Nous parlerons alors de *la pratique de la philosophie dans le premier degré*, dans le prolongement ou à l'articulation de ce que l'élève fait déjà en classe. De la sorte en effet la philosophie trouve un périmètre délimité et clairement indentifiable, ce qui permet d'installer avec clarté chacun dans son rôle, et peut-être de prévenir les éventuelles dérives auxquelles cette pratique a pu donner lieu, de la cellule d'épanchement psychologique au catéchisme citoyen, pour prendre les deux extrémités du spectre des écueils que nous avons pu observer.

Au-delà de la délimitation d'un espace d'exercice légitime ou d'un cadre, le second intérêt de cette approche est d'engager la philosophie dans un processus de clarification de ce qu'elle fait ou prétend faire avec les élèves en termes d'apprentissage. Ceci implique d'essayer de formaliser, dans le vocabulaire pédagogique qui constitue la culture commune des enseignants du premier degré, les démarches intellectuelles ou les gestes spécifiques attendus des élèves quand on se propose de leur faire faire de la philosophie. Une telle entreprise, aussi nécessaire et évidente soit-elle sur le papier, recouvre en réalité des difficultés redoutables car elle implique de questionner l'essence du philosophique, par-delà la diversité de ses modalités telles qu'elles se donnent à voir au cours de l'histoire de la philosophie. Il ne s'agit en effet rien de moins que d'être capable d'identifier ce que les philosophes « font », par-delà leurs différences, autrement dit ce qui fait que l'on peut parler de philosophie, ou quand est-ce qu'il y a philosophie si l'on préfère. Il s'agit aussi, à partir de là, d'élucider comment il serait possible de favoriser la mise en œuvre de ce « faire » chez les élèves du premier degré. Une telle ambition est tout le contraire d'une édulcoration ou d'une dévaluation puisqu'il s'agit de revenir à l'essentiel : les philosophes philosophent et nous cherchons à ce que nos élèves philosophent eux-mêmes, convaincus du gain que pourrait constituer pour eux une telle pratique (cf « Faire de la philosophie à l'école »). Mais qu'est-ce que cela veut dire ?

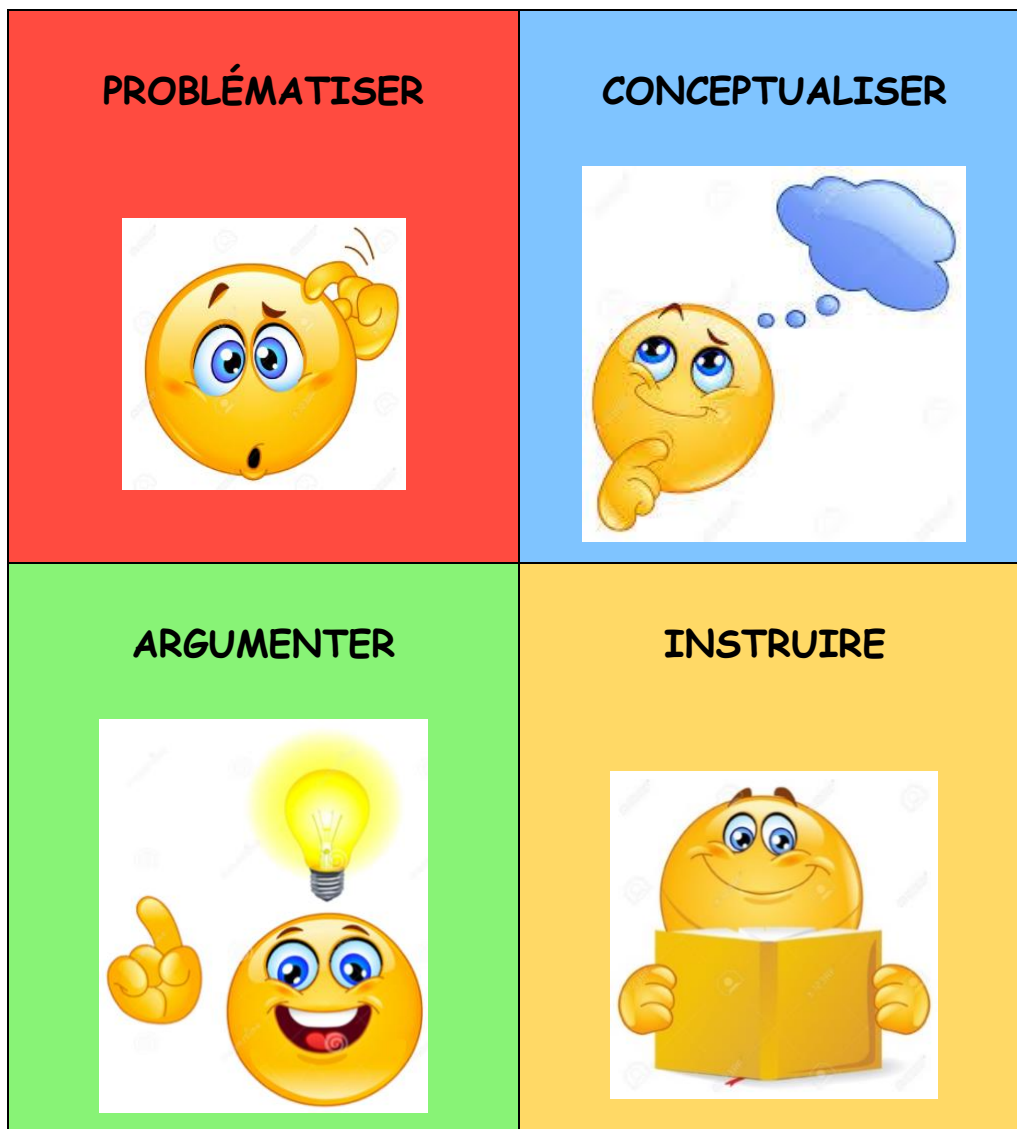
Pour répondre à cette question il a été question pour nous de déterminer ce sans quoi il ne peut pas y avoir philosophie, autrement dit de repérer un certain nombre de gestes essentiels caractéristiques du philosophique. Le terme important ici est le terme « essentiel » puisqu'il s'agit bien de pouvoir délivrer à nos collègues du premier degré des indicateurs clairs leur permettant de savoir s'ils sont bien en train de faire faire de la philosophie à leurs élèves, et non pas autre chose. Cherchant à pointer ces critères de reconnaissance attestant de la présence de la philosophie au sein d'un discours, nous sommes partis des différents programmes de philosophie (1973, 2003, 2020), en essayant d'en repérer les points saillants et les récurrences. C'est alors que les termes de « problème », de « concept », de « raisons » mais aussi de « culture » ou de connaissance, se sont nettement dégagés de l'ensemble de ces textes, au point de nous conduire à retenir quatre gestes clés, que la philosophie partage certainement avec d'autres disciplines, mais qu'elle modalise immédiatement de manière spécifique. Il s'agit des gestes consistant à porter un questionnement, ce que nous appellerons « problématiser », à caractériser le sens des mots que l'on utilise et à se placer au niveau des essences, ce que nous appellerons « conceptualiser », à construire un raisonnement et essayer de tracer le chemin le plus conséquent possible, ce que nous appellerons « argumenter », et enfin à prendre appui, pour développer notre pensée, sur toutes les forces vives dont nous disposons, autrement dit sur notre culture, ce que nous appellerons « instruire ». Pour chacun de ces quatre gestes, nous nous sommes efforcés d'en expliciter les ressorts en adoptant la focale des compétences telle que nos collègues du premier degré la connaissent et la pratiquent, tout en essayant de ne pas perdre la spécificité du philosophique, autrement dit en étant particulièrement vigilants sur le fait qu'il s'agit d'un seul et même effort de pensée dont on ne peut segmenter l'unité profonde qu'artificiallement. Conscient d'un tel risque et du fait que cette formalisation est en elle-même discutable et encore largement perfectible, nous voulons proposer à nos collègues du premier degré qui souhaitent conduire des ateliers philosophiques avec leurs élèves l'approche suivante, une approche en quatre couleurs.

2. DE CE QUI EST PREMIER EN PHILOSOPHIE

En effet, pour faciliter le travail des élèves et les activités en classe, nous avons choisi de mettre en place un code couleur, aussi simple et intuitif que possible, permettant de bien distinguer ces gestes les uns des autres. Il est à noter cependant, nous le disions plus haut, que nous avons fait ce choix pour des raisons simplement pédagogiques, étant donné que ces quatre démarches philosophiques sont, d'un point de vue didactique, absolument interdépendantes, coextensives ou inséparables dans la mesure où l'exercice de la philosophie est un tout qui toujours les articule. Mettre l'accent sur l'une d'entre elles en effet, c'est toujours d'une certaine manière retrouver ou engager toutes les autres. Il est alors simplement question d'une "majeure" ou d'une "dominante" pourrait-on dire, exprimée par une couleur, sur laquelle nous avons choisi de mettre successivement l'accent, non seulement pour en explorer les ressorts, mais pour permettre à l'élève de bien comprendre ce qui lui est demandé et de prendre conscience de ce qu'il fait au moment où il le fait.

- Concernant **la problématisation** nous avons choisi la couleur rouge, pour signifier la crise, l'embarras, l'inflammation ou l'impossibilité d'avancer.
- Concernant **la conceptualisation** nous avons choisi la couleur bleue, pour signifier l'élévation vers le ciel des idées abstraites, des essences, par opposition au terrain de l'expérience qui lui offre des exemples.
- Concernant **l'argumentation** nous avons choisi la couleur verte signifiant tout à la fois l'autorisation d'avancer, l'apaisement issu de l'accord avec les autres que seule la raison peut donner, et une promesse d'avenir.
- Concernant **l'instruction** (ou la mobilisation de sa culture) nous avons choisi la couleur jaune qui renvoie à l'or, à ce qui a de la valeur, à ce qui est précieux et qui permet d'enrichir un propos.

Nous pourrions alors présenter les choses de la manière suivante :



3. L'ARTICULATION DES QUATRE GESTES PHILOSOPHIQUES

Il faut prendre garde toutefois à ce qu'induit une telle formalisation, laquelle ne rend pas encore compte de l'articulation qui unit ces quatre gestes, même reconnus coextensifs ou interdépendants. De fait elle les pose comme simplement juxtaposés les uns aux autres, et d'une valeur égale qui plus est, alors qu'un principe organique ordonne leurs relations. Il est probable en effet que seule la claire conscience d'un tel principe permet de comprendre en quoi consiste véritablement l'activité philosophique, et par conséquent de bien comprendre ce que l'on se propose de faire avec des élèves du premier degré au travers d'ateliers philosophiques. Pour identifier un tel principe, il faudrait pouvoir s'inscrire au cœur de la discipline et de son déploiement, autrement dit s'attacher à son originalité propre. La méthode que nous nous proposons de mettre en œuvre alors consiste à repérer parmi ces gestes, même modalisés philosophiquement, là où se trouve le plus grand écart ou le plus grand différentiel entre la philosophie et les autres disciplines qui partagent ces mêmes gestes. Nous pouvons en effet parler de "compétences partagées" - nous le disions plus haut - signifiant par là qu'il y a du commun et du spécifique. Si alors nous sommes bien en quête de ce qui fait l'originalité du philosophique, notre question devient alors la suivante : où trouve-t-on, parmi ces gestes intellectuels, le plus de commun et le plus de spécifique ? Et quelle spécificité semble revenir de manière insistante au point de donner à penser qu'il s'agit bien du foyer de la discipline ou de son point nodal ? Qu'est-ce qui, dans ces gestes intellectuels, ne peut être enlevé sans enlever la discipline elle-même ?

Entreprendre sérieusement un tel travail impliquerait une réflexion interdisciplinaire de fond que nous n'avons probablement pas les moyens de mener ici. Il faudrait pour cela entrer successivement en dialogue avec chacune des autres disciplines étudiées à l'école, cela afin de clarifier différences et points de rencontres avec la philosophie, non seulement en termes de contenus mais aussi de démarches, d'opérations mentales, de gestes intellectuels ou de compétences. Cela constituerait un chantier didactique considérable, chantier que les réformes actuelles nous invitent toutefois à ouvrir, il faut le noter, avec le nouvel enseignement de spécialité « Humanités, littérature et philosophie » en classe de première notamment. Pour autant, même sans ce travail de fond, essayons d'avancer sur un tel chemin pour voir si, sans entrer dans le détail de ce dialogue entre la philosophie et les autres disciplines, nous ne pourrions pas identifier la nature de ce lien organique qui présiderait à l'articulation des quatre gestes philosophiques dégagés plus haut. Pour cela tâchons de les examiner rapidement un à un.

Concernant la couleur jaune et le geste intellectuel qui lui correspond, il apparaît que nombreuses sont les disciplines qui appellent les élèves à mobiliser leur culture pour instruire et enrichir les propos qu'ils tiennent, autrement dit qui les encouragent à tisser des liens entre ce qu'ils connaissent et ce dont il est question. Elles sont tout aussi nombreuses à observer et déplorer le cloisonnement des connaissances acquises et les difficultés rencontrées par les élèves pour faire circuler les savoirs d'un chapitre à l'autre, d'une année à l'autre, et plus encore d'une discipline à l'autre. Remarquons alors que s'il y a ici une

spécificité du philosophique, elle est peut-être déjà quantitative, en ce sens que la totalité du savoir scolaire et extra-scolaire est en droit mobilisable en philosophie, une telle extension ne se retrouvant probablement pas ailleurs. Une seconde spécificité, qualitative cette fois, semble tenir à la nature du savoir développé qui, en philosophie, n'est jamais un savoir positif ou une connaissance avérée ayant une valeur en elle-même puisqu'ici tout est susceptible d'être remis en jeu ou en question. De fait aucun savoir philosophique ne peut se prévaloir d'un quelconque intérêt s'il est décorrélé du questionnement qui le porte et du questionnement sur lequel il ouvre. C'est un savoir « en creux » en quelque sorte, un savoir réflexif qui a davantage de valeur pour le questionnement qu'il suscite que pour les réponses qu'il apporte, lesquelles sont irréductiblement problématiques. Et nous retrouvons là l'une des grandes difficultés de l'enseignement philosophique qui consiste à trouver ce point d'équilibre entre la connaissance des philosophes et la liberté de notre jugement, lequel point d'équilibre est le même que celui qui existe en philosophie en général entre « l'histoire de la philosophie » et « l'acte de philosopher ».

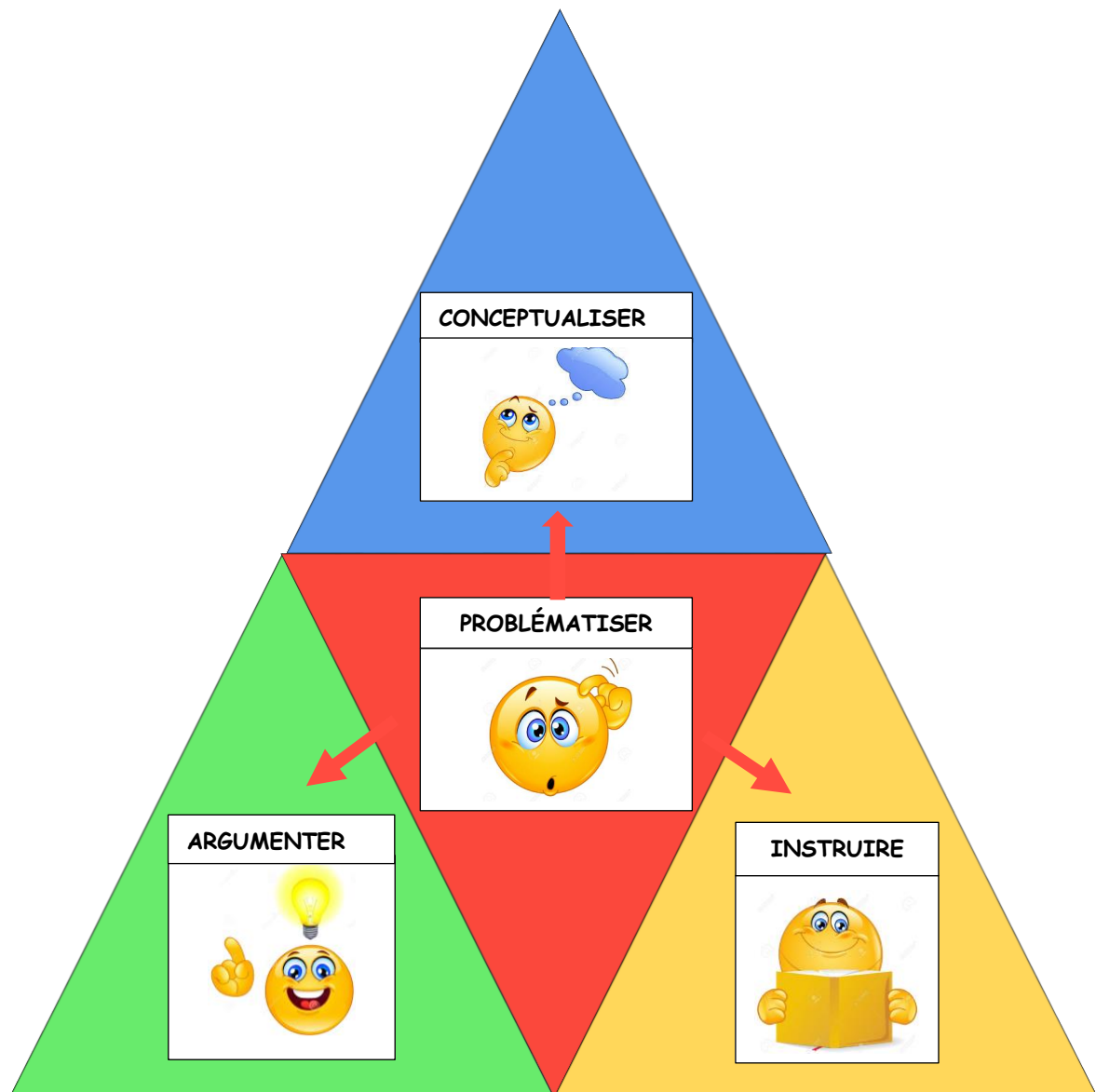
Concernant la couleur verte et la démarche argumentative, il faut reconnaître aussi qu'elle est loin d'être exclusivement philosophique tant les élèves l'étudient et la pratiquent dans toutes les matières exigeant un travail de rédaction, et ce jusqu'au cycle terminal. Les disciplines de l'écrit en effet, quels que soient leurs objets d'étude, se construisent toutes autour de la rationalité du discours et d'une certaine objectivité du point de vue, lequel seul peut donner au propos tenu sa consistance et sa légitimité. C'est à cela que les élèves doivent accéder ; ce qui implique un travail d'objectivation, la maîtrise du raisonnement, l'acquisition de méthodes propres, mais aussi un certain rapport à la vérité. C'est alors là que pourrait apparaître une spécificité du philosophique sur cette question de l'argumentation. En effet, au-delà de la capacité à produire un discours démonstratif, méthodique et aussi universel que possible, tout philosophe authentique est porté par une exigence de vérité telle qu'il ne peut se départir d'une forme d'insatisfaction ou de suspicion irréductible à l'égard du propos qu'il tient lui-même, comme si tout ce qu'il trouvait au fond lui échappait sans cesse, comme si chaque point d'arrivée était une relance, comme si ce qui comptait avant tout, davantage que le résultat ou l'aboutissement de la démarche, c'était le scrupule qui impose méfiance et vigilance vis-à-vis de tous les biais argumentatifs possibles dont il peut être le jouet. La raison raisonne et argumente en philosophie certes, mais elle reste d'abord fondamentalement "désir", conformément à l'étymologie du terme philosophie qui vient du grec *philein* qui veut dire aimer, et de *sophia* qui veut dire sagesse ou vérité. A croire que la raison est ici définitivement examinatrice.

Concernant le geste correspondant à la couleur bleue qui consiste à s'élever au concept, il semblerait en revanche que l'on se rapproche d'une spécificité du philosophique puisque seuls les programmes de philosophie en mentionnent explicitement le terme. De fait les opérations d'abstraction, de définition et de distinction apparaissent indissociables de l'exercice philosophique lui-même, lequel passe toujours par l'élucidation de ce que les mots veulent dire. Il faudrait toutefois ici ne pas aller trop vite puisque nous devons reconnaître que chaque discipline développe une terminologie propre et construit des

concepts spécifiques qui engagent un travail théorique et définitionnel. Un élève d'ailleurs maîtrise d'autant mieux une discipline qu'il navigue aisément dans son vocabulaire propre, ce qui nous conduit à penser que, toute science déployant sa propre conceptualité, ce n'est qu'à première vue seulement que la notion de concept est strictement philosophique. Ceci étant dit, il est intéressant de noter qu'en philosophie ce travail conceptuel s'effectue à partir de la langue la plus commune comme si, et c'est là peut-être là que se situe son trait spécifique sur cette question, les mots les plus usuels étaient constitués de tensions internes inaperçues que le philosophe se donnait pour tâche de penser. De fait ce qui compte en philosophie ce n'est peut-être pas tant de produire des outils théoriques opératoires pour penser ou décrire une réalité, comme toutes les autres disciplines, que d'interroger la réalité elle-même à partir de la saisie que nous prétendons en avoir avec des mots qui sont les nôtres pour la dire. Ce qui compte avant tout par conséquent en philosophie, et ce qui sur cette question de la conceptualisation ne se retrouve alors pas ailleurs, c'est la mise en tension des mots eux-mêmes dans leur prétention à dire le réel, lesquels deviennent par conséquent tout autant des problèmes que des concepts.

Nous remarquons ici, avant d'aborder la dernière couleur rouge qui correspond à l'opération de problématisation, qu'à chaque fois est revenue l'idée de problème quand il a été question d'identifier rapidement la spécificité philosophique de la mise en œuvre des trois autres gestes, ceci nous conduisant à penser que nous tenons probablement là l'originalité du philosophique que nous cherchions. Cette piste est probablement la bonne, mais il faut tout de même remarquer que les élèves entendront aussi parler de "problématique" dans de très nombreuses disciplines, et avant cela de « situation problème ». Probablement alors nous faudrait-il reconnaître que la science en général est par principe recherche, et que « le sens du problème » en général est bien « la marque du véritable esprit scientifique » comme le dit Bachelard. Cette remarque faite, est-ce à dire pour autant qu'il n'y a pas de spécificité problématique du philosophique ? Rien n'est moins sûr. A y regarder de près en effet, on peut observer en philosophie une problématique radicale qui ne semble pas avoir d'équivalent dans les autres disciplines, comme si le problème ici, pouvait demeurer tel et faire sens en lui-même, malgré le déploiement de nos efforts pour le résoudre. En effet un problème scientifique semble toujours en droit pouvoir être résolu, et s'il ne l'est pas maintenant, il le sera certainement plus tard, ce qui n'est pas nécessairement le cas d'un problème philosophique, lequel provient d'une tension ou d'une contradiction interne qui peut s'avérer irréductible. Si l'on s'essaye à une caractérisation alors, notons qu'un problème philosophique est une aporie ou une impasse, laquelle résulte de la reconnaissance du caractère également valable des hypothèses en présence, ou même de la multiplicité ou de l'absence d'hypothèses valables. Il prend alors la forme d'un étonnement radical, d'un embarras foncier ou d'une crise profonde devant le caractère indécidable de ce qu'il y a à penser, ou devant l'impossibilité d'apporter une réponse complètement satisfaisante, crise qui engage notre être dans toutes les dimensions de son existence. C'est probablement donc là qu'apparaît le caractère absolument central de la mise en problème en philosophie puisque cette dernière doit bien être reconnue comme le principe de la réflexion, au double sens de « ce qui commence » et de « ce qui commande »

ou ordonne, le mot faisant problème, l'argument faisant problème, le texte faisant problème, le réel faisant problème. C'est donc bien ce geste-là, lequel consiste à faire apparaître les problèmes de cet ordre, qu'il nous faut reconnaître comme le cœur battant de la discipline, ce qui nous conduit à proposer le schéma suivant en guise d'articulation des quatre gestes que nous avons formalisés plus haut, schéma qui place la problématisation au centre et au cœur de la mise en œuvre des trois autres :



A ce stade de la réflexion, la question de savoir si cet embarras foncier ne peut pas être plus déstabilisant que constructif pour les élèves du premier degré ne peut pas ne pas être posée. De fait les réticences qui existent de la part d'un certain nombre de collègues à l'égard de la pratique de la philosophie avec de très jeunes élèves trouvent souvent leur source dans cette même question. Il est en effet probable qu'une certaine maturité et expérience de la vie soient nécessaires pour pouvoir faire face aux interrogations profondes qu'ouvre la philosophie, l'école devant construire d'abord ce qu'elle prendra la liberté de remettre en question, ensuite seulement. Cette réserve que l'on ne peut pas éluder d'un trait sauf à prendre la philosophie à la légère, nous invitera à la prudence sur ce chemin d'une pratique de la philosophie avec les élèves du premier degré, convaincus malgré tout du fait qu'elle peut, moyennant certaines précautions, contribuer au déploiement des facultés cognitives, sociales, et morales de l'élève (cf « Faire de la philosophie à l'école »). Peut-être d'ailleurs aurons-nous intérêt dans ces conditions, sans être dupes du fait que c'est bien le questionnement qui est au cœur de l'activité philosophique elle-même, à travailler en priorité avec les très jeunes élèves sur les trois autres gestes, lesquels contribuent au développement de leurs aptitudes à tisser des liens entre leurs connaissances, à fonder en raison leur discours et à manier un vocabulaire rigoureux. Ce sera d'ailleurs le sens des propositions concrètes qui sont les nôtres ici, lesquelles placent la priorité sur le travail de distinctions conceptuelles ou de caractérisation du sens des mots.

4. DESIR DE SAVOIR ET SAVOIR COMME DESIR

Une fois au clair sur cette articulation des différents gestes de la philosophie et sur le rôle central de la problématisation, mais aussi forts de ce principe de prudence vis-à-vis de ce même travail de problématisation qui nous incite à aborder la pratique de la philosophie de manière non frontale, essayons de mieux comprendre chacune des opérations intellectuelles en question en caractérisant les traits essentiels. L'objectif ici est d'identifier ce qui est susceptible de faire obstacle à leur mise en œuvre chez les élèves, et peut-être aussi de dégager quelques pistes pour les aider à avancer dans cette voie. Nous avons alors, pour chacun de ces quatre gestes, essayé de repérer les points de résistance possible à la pratique de la philosophie, la posture à adopter pour parvenir à les réduire, et quelques éléments de méthode susceptibles de favoriser cette réduction. Ici nous avons choisi d'être aussi proche que possible du terrain tout en mettant l'accent sur ce point aveugle des pédagogies traditionnelles mis au jour par l'approche par compétences de l'enseignement, à savoir la question des postures, des attitudes, des « savoirs-être », ou de ce que nous appellerons ici « dispositions », question qui constitue l'un des apports pédagogiques majeurs de cette approche, sinon l'apport principal. En l'espèce il ne s'agit de rien de moins que de réfléchir aux conditions de possibilité du philosophique, autrement dit à l'attitude intellectuelle sans laquelle aucune de ces opérations philosophiques n'est possible, et de l'articuler directement à ce qui lui fait barrage, pour chacun des quatre gestes en question. De cette manière en effet, nous pouvons espérer travailler là où se trouve le levier principal des apprentissages des élèves.

Une remarque s'impose ici car il ne faut pas sous-estimer l'ambition d'une telle exigence, cette question de savoir comment prendre en charge les difficultés d'apprentissage des élèves étant souvent la plus périlleuse. Cela ne va pas de soi en effet : enseigner des contenus et des méthodes, nous savons globalement faire, en revanche enseigner un désir c'est une tout autre affaire, car c'est bien de désir qu'il s'agit comme le souligne Rousseau¹, cette remarque étant valable pour toute discipline et tout particulièrement pour la philosophie. Pour Platon déjà le savoir est identifié comme une " erotique", au sens où le manque est constitutif de la démarche même d'apprendre. En effet pour lui, celui qui ne fait pas de philosophie ou celui qui ignore plus généralement, n'est jamais vide, mais au contraire toujours « trop plein » en quelque sorte. Ceci fait que le premier travail du pédagogue consiste bien souvent à l'arracher à son lieu, soit donc à le mettre en crise ou à creuser en lui une forme d'absence. Et il faut pour cela aller le chercher là où il se trouve. Ce n'est alors qu'en provoquant son inconfort ou son désir, autrement dit qu'en l'aiguillant, que l'on aura une chance de le mettre réellement en mouvement. Le savoir véritable nous dit-il dans Le banquet (205c) en faisant sauter les oppositions statiques et superficielles, n'est par conséquent rien d'autre que le savoir de sa propre ignorance, ce savoir si précieux qui fait que l'on peut avancer vers une vérité reconnue comme absente. Étonnamment donc le vide se croit plein quand le plein se sait vide.

Ce qu'il y a à comprendre ici c'est que l'on n'apprend véritablement que des questions que l'on se pose. Et cette proposition est loin d'être anodine puisqu'elle implique une nature particulière pour le savoir, qui devient alors vivant et tout sauf dogmatique. On retrouve alors avec cette focale sur les dispositions de l'élève la question de la place centrale du problème en philosophie, lequel ne doit pas simplement être pensé comme un moyen ou un instrument pour construire la connaissance mais sa condition même. La logique est inverse en effet : c'est la connaissance qui doit être reconnue comme le moyen de résoudre le problème, l'épreuve du doute et du questionnement devant être reconnue comme fondatrice en tant qu'elle vaut comme inscription indispensable de celui qui apprend dans la tâche. Dans le fond l'on pourrait dire qu'un savoir qui n'est pas problématisé ou relié à un questionnement n'a que peu de valeur épistémologique, l'école se devant de ne pas proposer aux élèves des savoirs chosifiés et définitifs, mais bien plutôt des réponses possibles à des problèmes rencontrés en première personne.

Si, après cette mise en perspective plus générale sur la question des « savoirs être » et du désir d'apprendre, nous retrouvons nos élèves du premier degré vis-à-vis desquels il faut veiller à ce que l'épreuve du doute reste essentiellement constructive, il nous faudra

¹ Rousseau, J.J., *Emile ou de l'éducation*, Paris: Garnier, 1951, p. 116 : « On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire; on invente des bureaux, des cartes; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie. Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée? Quelle pitié. Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne. »

alors être particulièrement attentifs à cette question des postures. En effet il faudra d'une part avoir bien à l'esprit que c'est bien à partir d'elles et de leur dimension questionnante que s'enclenche le philosophique, mais d'autre part et dans le même temps rester vigilants vis-à-vis du degré d'approfondissement du questionnement que sera capable de supporter l'élève, de façon à ne pas l'exposer aventureusement à des difficultés en face desquelles il se trouverait totalement désemparé et impuissant. En la matière il est toutefois raisonnable d'être optimiste car la force des jeunes élèves est d'avoir un rapport au savoir non encore entamé, soit donc un appétit de connaissance, une fraîcheur intellectuelle, une authenticité et un goût pour le questionnement qui constituent autant de leviers absolument propices aux apprentissages philosophiques. On peut alors espérer sur ce chemin de la pratique de la philosophie dans le premier degré rencontrer d'abord un enthousiasme fertile et contagieux plutôt qu'une fascination funeste et paralysante.

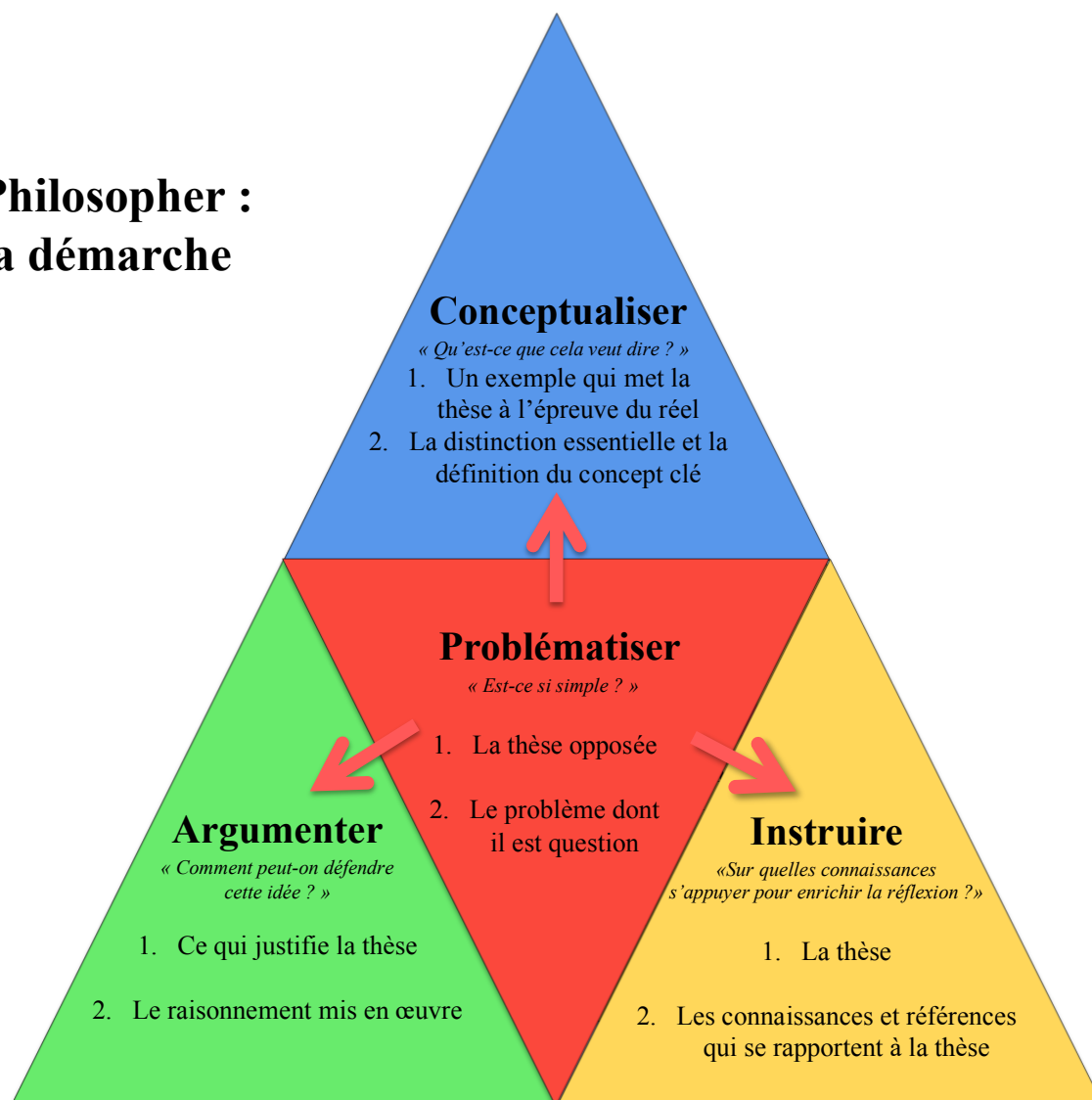
Pour chacun des gestes en question, voici alors la façon dont on peut formaliser les obstacles que les élèves auront à surmonter pour réussir à faire de la philosophie, obstacles articulés eux-mêmes aux dispositions à adopter pour pouvoir les surmonter, et à des conseils de méthode pour y parvenir :

<p style="text-align: center;">PROBLÉMATISER</p> <p style="text-align: center;"><i>Question clef : « Est-ce si simple ? »</i></p> <p>Obstacles à surmonter : s'en tenir à ce qui paraît évident, aux convictions spontanées, aux préjugés ou aux idées « toutes faites ». Enfermer la question dans une vision dogmatique et figée des choses</p> <p>Disposition à adopter : prendre le risque de douter et de remettre en question la pensée commune. Réprimer le désir de réponse immédiate, s'empêcher de simplement réagir à la question posée mais envisager la pluralité des réponses possibles</p> <p>Méthode pour y parvenir : pour chaque réponse qui vient à l'esprit, formuler des objections et trouver des contre-exemples. Identifier les enjeux de chaque réponse : « Si je soutiens cela, alors cela implique que ... »</p>	<p style="text-align: center;">CONCEPTUALISER</p> <p style="text-align: center;"><i>Question clef : « Qu'est-ce que cela veut dire ? »</i></p> <p>Obstacles à surmonter : s'en tenir au vécu, aux cas particuliers, aux anecdotes ou à la simple narration d'exemples. Enfermer les mots dans des définitions « toutes faites » et rigides</p> <p>Disposition à adopter : faire un effort d'abstraction consistant à monter en généralité et à dépasser le stade du cas particulier. Prendre du recul vis-à-vis des définitions « toutes faites » pour les interroger au fil de la réflexion</p> <p>Méthode pour y parvenir : chercher les points communs des différents exemples pour en tirer l'essentiel, se demander ce qui rend ces exemples pertinents pour définir un terme. S'appuyer sur des distinctions (qu'est-ce qui différencie ce concept de tel autre ?) pour saisir le sens propre d'une notion</p>
---	--

<p style="text-align: center;">ARGUMENTER</p>	<p style="text-align: center;">INSTRUIRE</p>
<p style="text-align: center;"><u>Question clef</u>: « Comment peut-on défendre cette idée ? »</p> <p>Obstacles à surmonter : se contenter de passer en force en affirmant seulement ses idées. S'en tenir à la simple approbation ou condamnation. Refuser de s'engager dans la réflexion et d'évaluer la pertinence d'un argument (« au final chacun son avis »)</p> <p>Disposition à adopter : s'engager dans sa pensée tout en prenant du recul vis-à-vis de ses jugements de valeur spontanés. Essayer de se convaincre soi-même en adoptant un point de vue aussi universel que possible</p> <p>Méthode pour y parvenir : s'efforcer d'établir ses idées en dégageant toutes les bonnes <i>raisons</i> que l'on a de les soutenir. Ordonner son propos de manière rigoureuse. Ne pas perdre de vue la cohérence et la finalité du propos en se demandant à chaque instant « Qu'est-ce que je soutiens ici ? »</p>	<p style="text-align: center;"><u>Question clef</u>: « Sur quelles connaissances s'appuyer pour enrichir la réflexion ? »</p> <p>Obstacles à surmonter : centrer son propos sur la simple expérience subjective et individuelle. Mentionner des références de manière extérieure comme un commentaire descriptif, ou de manière simplement décorative sans les expliquer ni les exploiter</p> <p>Disposition à adopter : penser en première personne tout en prenant appui sur une culture acquise et des connaissances précises. Non pas <i>réciter</i> mais <i>réfléchir avec</i>, ou <i>réfléchir à partir de</i></p> <p>Méthode pour y parvenir : identifier toutes les connaissances qui se rapportent aux propos tenus (philosophiques, mais aussi littéraires, scientifiques, cinématographiques, historiques...). Tisser des liens et toujours se demander en quoi la référence peut venir éclairer le problème</p>

Pour faire un pas de plus et être aussi clair que possible concernant la démarche philosophique dans son unité et dans la spécificité de chacun des quatre gestes qui la constituent, voici un tableau synthétique qui peut s'avérer utile. Il permet en effet d'avoir une vision d'ensemble et en même temps de comprendre à quoi correspondent précisément ces gestes, même si une telle formalisation est probablement plus adaptée à des élèves plus âgés ayant à produire un travail méthodique sur un texte ou sur un sujet.

Philosopher : la démarche



5. ACCOMPAGNER ET METTRE EN ŒUVRE

A partir de là, on peut s'essayer à développer quelques outils qui pourraient être utiles aux collègues du premier degré, autrement dit adaptés au public qui est le leur, outils qui auraient vocation à les accompagner dans la conduite de moments philosophiques menés avec leurs élèves dans le prolongement de ce qui est fait en classe, à partir d'une question ou d'un support (œuvre d'art, photo, texte, album ...). Nous en proposerons ici deux, sous la forme de jeux de cartes de couleurs, concernant, pour le premier, des questions clés qui correspondent aux démarches spécifiques vues plus haut et qui pourraient être posées aux élèves afin de favoriser leur réflexion philosophique et, pour le second, des propositions d'activités possibles à mettre en œuvre avec les élèves, lesquelles seraient susceptibles de contribuer aux quatre apprentissages philosophiques essentiels que nous avons dégagés :

QUESTIONS POUR SOUTENIR LA RÉFLEXION PHILOSOPHIQUE :

CONCEPTUALISER

« Qu'est-ce que cela veut dire ? »

- ⇒ De quoi cette image ou cette histoire parlent-elles, si l'on oublie un peu les personnages ou ce que l'on voit ?
- ⇒ Si l'on essaye de trouver des mots importants qui parlent de cette image ou de cette histoire, quels mots pourrait-on choisir ?
- ⇒ Dans cette question, quels sont les mots importants ?
- ⇒ Quel est le contraire de ces mots importants ?
- ⇒ Comment pourrait-on les définir ? Cela veut dire quoi ?
- ⇒ Est-ce que ce mot désigne la même chose que cet autre mot ?
- ⇒ Quelle idée cette histoire ou cette image nous donne-t-elle à penser ?
- ⇒ Est-ce que l'on pourrait trouver un exemple pour cette idée ?
- ⇒ Tu viens de donner un exemple, mais c'est un exemple de quoi, de quelle idée ?

PROBLÉMATISER

« Est-ce si simple ? »

- ⇒ Est-ce que cette idée est toujours vraie ?
- ⇒ Peut-on trouver un contre-exemple à cette idée ?
- ⇒ Est-ce que tu es d'accord avec X quand il dit que ... ?
- ⇒ Peut-on prendre un autre point de vue pour aborder le sujet ?
- ⇒ Avec quelle idée n'es-tu pas d'accord ?
- ⇒ Quelle question pourrait-on poser ?
- ⇒ Que cherche-t-on à comprendre ?
- ⇒ Quel est le problème alors ?
- ⇒ Qu'est-ce que l'on cherche à résoudre avec cette question ?
- ⇒ Quelles sont les différentes possibilités qui s'offrent à nous ?
- ⇒ Y a-t-il une autre possibilité que nous n'avons pas envisagée ?

ARGUMENTER

« Comment peut-on justifier cette idée ? »

- ⇒ Pourquoi dis-tu cela ? En quoi est-ce vrai ?
- ⇒ Qu'est-ce qui te permet de le dire ?
- ⇒ En quoi est-ce recevable ?
- ⇒ Comment justifier cela ?
- ⇒ Quelles bonnes raisons avons-nous de soutenir une telle affirmation ?
- ⇒ Qu'est-ce que cette idée présuppose ?
- ⇒ Qu'est-ce que cette idée implique ? Et si tu vas au bout de cette idée, quelles en sont les conséquences ?
- ⇒ Que peut-on conclure de ce que dit Untel ?
- ⇒ Pourquoi pas l'inverse ?
- ⇒ N'est-ce pas contestable ?

INSTRUIRE

« A quoi cela fait-il penser ? »

- ⇒ Quelle est l'idée qui est défendue ? Peux-tu clairement l'exposer ?
- ⇒ Qui pourrait défendre une telle idée ?
- ⇒ Si l'idée devenait un personnage que l'on connaît, ce serait lequel et que dirait-il exactement ?
- ⇒ A qui je pense quand je pense que ... ?
- ⇒ A quelle situation, à quelle scène, on pourrait penser quand on entend cette idée ?
- ⇒ Qui pourrait dire ça ?
- ⇒ N'y a-t-il pas une histoire, un film, un texte, une oeuvre d'art, que je connais et qui parle exactement de ça ?
- ⇒ Si je me mets dans la peau de celui qui dit ça, jusqu'où je vais ?

ACTIVITÉS POSSIBLES POUR FAIRE DE LA PHILOSOPHIE

<p style="text-align: center;">POUR CONCEPTUALISER</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Trouver les mots clés à partir d'une image ou d'une histoire (tour de table avec un seul mot) ⇒ Trouver les contraires, des oppositions ou des distinctions en construisant d'une double liste ⇒ Classer des images, par opposition ou par colonne ⇒ Le jeu du dictionnaire : construire des définitions, des distinctions et des différences ⇒ Construire des idées avec des mots clés en rapport à une image, un conte, une histoire : quelle est l'idée qui est dans le conte ? Si l'image parlait, que dirait-elle ? Que dit l'histoire au-delà de ce qui s'y passe ? ⇒ Le jeu des exemples (qui peut s'articuler avec une production en arts plastiques ou activité d'écriture ...) 	<p style="text-align: center;">POUR PROBLÉMATISER</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Trouver des objections ou des contre-exemples permettant de déconstruire idées reçues, préjugés, évidences ou pseudo-vérités : « <i>Est-ce que c'est toujours vrai ?</i> ». ⇒ Construire des paradoxes, des contradictions, des « cercles carrés » ⇒ Construire l'autre possibilité ou l'hypothèse alternative à partir d'une question, en trouvant le point de tension maximal ⇒ Trouver l'enjeu d'un problème. Qu'est-ce qui se joue dans la question ? ⇒ Trouver en quoi la question fait elle-même problème. ⇒ A partir d'une alternative entre deux possibilités contradictoires, inventer une autre question qui ouvre une nouvelle dimension du problème ou une possibilité inédite.
<p style="text-align: center;">POUR ARGUMENTER</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Jeux de raisonnements du type « <i>Trouver la phrase intermédiaire entre une première proposition et une conclusion</i> » ⇒ Jeux de logique sur les syllogismes ⇒ Raisonnement à trous, trouver les connecteurs logiques ⇒ Jeux sur le raisonnement par déduction : <i>c'est vrai parce que c'est la conséquence d'une idée vraie</i> ⇒ Jeux sur le raisonnement l'absurde : <i>c'est vrai parce que l'inverse est intenable</i> ⇒ Jeux sur le raisonnement analogique ou par image : <i>c'est vrai parce que ça se passe ici comme ça se passe chez (A/B = C/D)</i> 	<p style="text-align: center;">POUR INSTRUIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Le jeu de rôles philosophiques avec accessoires et à partir de citations et de textes pour découvrir la pensée des auteurs sur une même question ou même thème (ateliers en îlots) ⇒ « Penser avec les penseurs », prolongement de ces ateliers avec des questions qui pourraient être posées à des auteurs lors de tables rondes types « colloques » ⇒ Réalisation de saynètes permettant de mettre en situations les idées des auteurs ⇒ « Faire philosopher des personnages » : transformer les héros, les personnages que l'on connaît, en philosophes qui tiennent un discours ⇒ Trouver les personnages clés d'une notion ⇒ Trouver des œuvres d'art qui parlent de l'idée qu'on discute