Comment faire de la philosophie avec les enfants ?

Doing philosophical inquiry with children

Jean Pascal Simon et Marion Boulnois

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5395>

DOI : 10.4000/ree.5395

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2016

Référence électronique

Jean Pascal Simon et Marion Boulnois, « Comment faire de la philosophie avec les enfants ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 24 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2016, consulté le 16 juin 2021.
URL : <http://journals.openedition.org/ree/5395> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5395>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Comment faire de la philosophie avec les enfants ?

Jean Pascal Simon & Marion Boulnois¹

Résumé

Nous allons, dans un premier temps, montrer, que les discussions à visée philosophique (DVP), même si elles ne sont pas inscrites dans les programmes de l'Éducation nationale en France, sont légitimes dans la classe parce qu'elles sont en cohérence avec le socle commun et qu'elles permettent d'éveiller les enfants et les collégiens à une autre dimension de l'éducation : le penser par soi-même, le plaisir de la spéculation, l'éveil aux grandes questions de la philosophie, la familiarisation avec les auteurs et les textes. D'autre part, prenant appui sur une réflexion issue d'un séminaire de recherche-action, nous proposerons des principes de mise en œuvre de ces DVP. Ainsi, nous formulerons quatre exigences qui nous semblent minimales pour que ces débats prennent réellement en compte la dimension philosophique annoncée dans leur dénomination.

Depuis les années 2000, les discussions à visée philosophique (DVP²) se développent à travers le monde sous l'impulsion de l'UNESCO. Michel Tozzi rappelait en juin 2014 à Clermont-Ferrand au colloque « Philosez »³ la situation paradoxale de cette pratique scolaire qui, en France, n'a pas de statut scolaire, puisque qu'elle n'est mentionnée nulle part dans les programmes, mais qui est, en quelques années, devenue une activité scolaire didactisée avec des outils pédagogiques, fiches pour les élèves, guides pédagogiques et de nombreux manuels. Ainsi, les discussions à visée philosophique ont acquis le rang de pratique pédagogique comme les autres, si cela a longtemps été le fait d'enseignants innovants, militants, ce n'est aujourd'hui plus le cas et de nombreux enseignants « se lancent dans ces pratiques ». Depuis dix-huit mois, nous avons mis en place un groupe de recherche-action sur Grenoble, et depuis lors nous constatons que l'intérêt pour cette pratique est bien présent non seulement chez les enseignants, mais aussi chez les éducateurs de l'éducation populaire. Ainsi, nous avons pu identifier une quinzaine de lieux où les DVP (sous une forme ou une autre) étaient pratiquées, cela depuis la maternelle jusqu'à la maison de retraite !

Cette contribution se développera en deux parties. Nous montrerons d'abord la double légitimité de cette pratique dans l'Éducation nationale parce qu'elle est en cohérence avec le socle commun ; parce qu'elle permet d'éveiller les enfants et les collégiens à une autre dimension de l'éducation (le penser par soi-même, le plaisir de la spéculation, l'éveil aux grandes questions de la philosophie, la familiarisation avec les auteurs et les textes). La seconde partie de cet article pose la question de la mise en œuvre de ces DVP. Paradoxalement, le succès de ces pratiques est aussi ce qui fait leurs limites, en effet, l'observation de certaines mises en œuvre nous a conduits à nous interroger sur ce qu'il y avait de « philosophique » dans ces séances. C'est cela qui nous conduit à proposer cette réflexion sur les conditions nécessaires à mettre en œuvre, pour qu'un débat puisse véritablement avoir une dimension philosophique.

Si nous ne pouvons que nous réjouir de l'engouement pour ces DVP, il y a aussi lieu de s'en inquiéter. Aucune formation précise aux DVP n'existe, et l'on retrouve sous cette appellation une

¹ Jean Pascal Simon, maître de conférences, Université de Grenoble-Alpes. Marion Boulnois, professeure certifiée de philosophie, Lycée Aristide Bergès, Seyssinet.

² Le nom même de DVP fait problème et mériterait discussion. Pourquoi ne pas parler plus simplement d'ateliers philosophiques, comme Anne Lalanne (2004) ? Pourquoi ce mot de visée alors que philosopher signifie précisément tendre à, chercher la sagesse ? C'est par commodité, et parce qu'il est validé par l'usage, que nous reprendrons ici sans l'interroger le sigle DVP.

³ <http://philosez.sciencesconf.org/>

pluralité de pratiques parfois fort éloignées de la philosophie. C'est pour cela que nous avons voulu dégager, suite à notre expérience en primaire et en collège, les principes d'une « bonne » mise en œuvre de ces pratiques en contexte éducatif.

1. La DVP une pratique légitime au regard des attentes éducatives

■ *Le contexte*

Les pratiques sont très variées et il existe différentes formes et modalités de mise en œuvre des DVP. Pour résumer rapidement la situation on peut les classer en fonction des finalités : psychologique, voire psychanalytique comme la démarche de Jacques Lévine poursuivie par l'AGSAS⁴ qui se donne pour objectif que l'enfant fasse l'expérience d'être un sujet pensant ; éducatives et citoyennes où c'est le rapport à l'autre qui est mis en avant ; et philosophique qui (du moins en France) entend montrer qu'il n'est pas indispensable d'attendre la classe de terminale pour pratiquer la philosophie. On peut aussi identifier les démarches à travers leurs concepteurs ou promoteurs, nous avons mentionné Jacques Lévine, il y a aussi le courant « lipmanien » qui se réclame de Matthew Lipman (1976) fondateur des communautés de recherche, Michel Tozzi des discussions à visée démocratique et philosophique (DVDP) qui poursuit un double objectif d'éducation à la citoyenneté et philosophique, pour ne citer que quelques exemples. Pour plus de détails, on se reportera à l'article de Tozzi (2012) qui propose une analyse plus détaillée. Il faut aussi contextualiser tout cela au sein de l'école où les pratiques de l'oral sont de plus en plus diversifiées : entraînement à la prise de parole devant un groupe (du type « quoi de neuf ? »), débat interprétatif en lecture, argumentatif, scientifique... Au milieu de toutes ces pratiques, il faut donc définir les spécificités de la DVP comme pratique d'oral scolaire.

■ *Lien avec les attentes de l'institution*

Les DVP permettent de travailler les compétences que l'école souhaite faire acquérir aux élèves. Le Socle commun de compétence est aujourd'hui le cadre de référence qui fixe les attentes institutionnelles à l'issue de la scolarité obligatoire. Si, puisqu'elle est une pratique de l'oral, on pense spontanément que la DVP peut contribuer à un travail sur la maîtrise de la langue, ce n'est pas le seul domaine auquel elle peut contribuer. Ainsi, dans la rubrique « maîtrise des techniques de communication » il est attendu des élèves qu'ils adoptent « une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible » (Socle, p.6) : la DVP, dialogue éthique et critique permet de développer les compétences à la pensée critique et contribue également à de nombreux aspects de la « culture humaniste » (Socle, p.17 et suivantes). Partant des compétences langagières nous allons maintenant développer quelques exemples plus précis en les rapportant aux pratiques.

■ *L'expression orale*

On attend de l'élève à l'issue de la scolarité obligatoire qu'il sache prendre la parole en public ; prendre part à un dialogue, un débat (Socle, page 6)

Sur ces deux premiers points, la pratique de la DVP, quelle que soit sa forme, invite les élèves à prendre la parole et à entrer dans le débat que ce soit par un tour de table initial lors de la phase de délibération ou dans la phase de questionnement initial ou encore lors du débat. Divers outils ou démarches vont faciliter cela : usage d'un bâton de parole, le fait que l'animateur est le garant d'un contexte qui ne mette pas à mal la face de chacun... La méthode proposée par Michel Tozzi⁵ donne des rôles aux participants, ainsi tour à tour on peut être président de la séance, secrétaire, reformulateur, observateur.

⁴ Voir : <http://agsas.fr/>

⁵ Voir : <http://www.philotozzi.com/2012/08/493/>

Ce qui permet aux participants d'apprendre à prendre et tenir leur place dans un dialogue, à communiquer en groupe...

On attend aussi que l'élève sache « prendre en compte les propos d'autrui » (Socle, p.6) : cet objectif nous fait entrer dans ce que Bakhtine nomme le dialogisme, c'est-à-dire le fait de recourir à un discours autre pour formuler son propre propos. Dans les DVP on constate que les très jeunes enfants prennent en compte les paroles de l'autre, chez les plus jeunes il s'agit le plus souvent de la simple reprise thématique. Nous avons observé une DVP traitant de la question « peut-on aider quand on est petit ? », dans une classe de petite section de maternelle. L'analyse des échanges nous montre que par-delà ce qui pouvait sembler n'être que des discours parallèles, des objets de discours tissaient une sorte de toile conversationnelle. Les enfants reprennent à plusieurs tours de parole de distance des éléments posés par leurs camarades pour les compléter ou les illustrer par un fait tiré de leur vie personnelle.

Chez les élèves les plus âgés cela se manifeste aussi par des formulations d'accord (ou de désaccord) explicite comme le fait cette élève de cinquième : « *moi je suis d'accord avec Odile il y a des gens qu'on aime pas #⁶ parce qu'ils sont méchants avec nous # et d'autres on les aime bien parce qu'ils sont gentils et tout ça* ».

■ Le vocabulaire

Sur ce point, le texte ministériel précise que l'objectif est d'« Enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves » pour leur permettre de connaître « un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit, des abstractions, le sens propre et le sens figuré d'une expression » (Socle, p.5). À ce propos, Nicolas Go (2010, p.44) rappelle que la méthode philosophique consiste à définir ce dont on parle, ainsi on voit bien comment cette pratique peut contribuer à ces objectifs. L'exigence philosophique de définition et de clarification du langage permet d'atteindre cet objectif. Tous les dialogues dits socratiques nous invitent à sortir de l'énumération et de l'exemple particulier pour construire une définition valable en général. De même la DVP, peut et doit, engager cet effort, en apprenant aux élèves, par le questionnement, à sortir de leurs points de vue particuliers pour proposer une définition générale d'un concept qui soit élaborée collectivement et admise par le groupe. Ainsi lors d'une séance d'initiation à la philosophie en classe de quatrième de collège, l'intervenante (professeur de philo) après avoir fait expliquer la phrase suivante « On rencontre souvent son destin sur la route que l'on prend pour l'éviter », demande aux élèves « Qu'est-ce que le destin ? » et le questionnement se poursuit sur le fait que l'on puisse ou non y échapper... et les élèves pointent assez vite la contradiction dans l'énoncé : « on échappe à son destin » qui in fine signifie que celui qui énonce ce propos ne croit pas à l'existence d'un destin... on n'a donc pas à y échapper !

■ La maîtrise de la langue... et de la pensée

Lipman (2001, p.140) souligne que le « langage constitue en quelque sorte une carte de l'esprit », c'est en cela que les DVP (ou communautés de recherche) permettent, à travers le dialogue, de travailler des actes mentaux et d'en prendre conscience. Ce même auteur définit les actes mentaux en rappelant que les « phrases charrient avec elles un élément contextuel » qui informe sur l'attitude de la personne à l'égard de ce qu'elle dit. Sur le plan linguistique on retrouve ici le concept de modalisation, ainsi l'étude du matériau linguistique nous renseigne sur l'attitude du locuteur par rapport au « dit » du locuteur. Ainsi, nous avons montré (Simon, 2015) que les DVP peuvent amener les élèves à s'interroger non seulement sur les choses, mais aussi sur ce que l'on peut / doit / veut / sait faire de ces choses. C'est ce que fait cette enseignante quand elle dit : « *oui j'ai un mot qui me fait une phrase qui me fait bondir là obligé d'aimer ses enfants # euh ça m/ # euh moi je me pose la question # est-ce que ça choque pas cette phrase* » conduit les élèves à non plus s'interroger sur l'amour maternel, mais sur l'obligation, la possibilité, la nécessité, la facultativité... d'aimer ses enfants. Cela permet à Xavier de dire : « *ben on n'est pas obligé d'aimer ses enfants parce que (...) elles pensent que (...)* » et Igor de lui répondre « *heum oui, mais en fait # certes elles croient que c'est un poids de plus # mais au fond*

⁶ Dans ces transcriptions d'oral, le symbole « # » indique une pause de reprise de souffle.

d'elles elles savent que humm # fin que c'est heum # euh (en)fin # elles aiment leurs enfants ». Ces deux répliques montrent bien que l'on entraîne à la fois des actes mentaux et des compétences langagières. Enfin, d'un point de vue plus strictement philosophique, ce questionnement engage une réflexion morale et juridique, car si l'on ne peut jamais exiger de quelqu'un qu'il aime une autre personne, même s'il s'agit de ses propres enfants, la loi impose de s'en occuper correctement (devoir parental).

Nous pourrions faire d'autres liens entre la pratique de la DVP et les programmes scolaires, les textes de la mythologie peuvent être de bons déclencheurs de questionnement et on pourra ainsi développer chez les élèves « la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel » (Socle, p.17 et suivantes). Les DVP permettent de contribuer aux attentes contenues dans le projet de programme d'enseignement moral et civique⁷ notamment pour ce qui concerne la « culture du jugement » qui mentionne ces compétences :

- « Être capable de développer les aptitudes à la réflexion critique pour fonder ses jugements ;
- Être capable d'argumenter et de confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ;
- Être capable de rechercher les critères de validité des jugements moraux ;
- Être capable de remettre en cause et de modifier ses jugements initiaux après un débat argumenté ;
- Être capable de différencier son intérêt particulier de l'intérêt général » ;

et ces connaissances : « Les différents modes de raisonnement à l'œuvre dans les différentes disciplines doivent concourir à la formation de cette culture du jugement et à mettre en évidence sa dimension morale : par exemple en apprenant à distinguer les connaissances vérifiées des simples opinions, en nourrissant l'argumentation, en sollicitant l'analyse critique des textes, des œuvres et des différentes sources d'information. »

2. Conditions à une « bonne » mise en œuvre des DVP

Le film *Ce n'est qu'un début* a contribué à faire connaître ces pratiques. Les propos tenus par les enfants dans beaucoup de scènes de ce film sont séduisants, ce qui a pu donner envie et inciter nombre d'enseignants (principalement en classe maternelle) à mettre en œuvre cette pratique. Lors des premières formations/accompagnements que nous avons faites, la demande de démarches, méthodes, outils... a été forte tant l'envie de faire comme dans ce film était grande. Nous nous sommes vite rendu compte qu'avant de donner des outils, il fallait faire le point avec les enseignants qui souhaitent mettre en place ces ateliers, sur les raisons, sur leurs motivations.

Pourquoi faire de la philosophie avec les enfants ? Les motivations apparaissent comme étant très variables. Pour certains, il s'agit avant tout de libérer la parole. Pour d'autres, de juguler les tensions et de prévenir la violence scolaire. Pour d'autres encore, de permettre aux enfants de gagner en confiance. Toutes ces raisons sont louables, mais s'agit-il véritablement de philosophie ? À quelles conditions un atelier peut-il être qualifié de philosophique ? La question mérite d'être posée, car si l'on veut faire de la philosophie avec les enfants, autant en faire véritablement ! Et ce d'autant plus que les enfants du premier degré comme du collège, présentent de remarquables aptitudes à la pensée discursive, et un goût réel pour le dialogue philosophique qui, comme nous le verrons, ne saurait être réduit à une simple énumération d'opinions avec lesquelles il s'agirait d'être d'accord ou pas d'accord.

L'échange avec les enseignants désireux d'animer des DVP a mis en évidence la nécessité qu'il y a à définir les finalités et les objectifs poursuivis. Les quatre exigences que nous allons proposer ci-après n'ont pas été formulées à partir d'analyse d'un corpus de DVP mais d'une

⁷ En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/8/CSP-Projet_EMC_337328.pdf

réflexion qui s'est imposée à nous à l'occasion de ces séances de formation à partir des spécificités de la matrice disciplinaire dans laquelle les DVP s'inscrivent : la philosophie.

Un premier travail nous a conduits à caractériser négativement les DVP afin de déterminer d'abord ce qu'elles ne devraient pas, selon nous, être. Ni cours d'ECJS⁸, ni simple discussion, ni temps de « vie de classe », ni psychologie de groupe, la DVP doit se distinguer, nous semble-t-il, par ce qu'elle a en propre : le goût pour la philosophie. À ce titre les remarques de Michel Tozzi qui souligne que, pour intéressants qu'ils soient, les ateliers de Lévine ne sont pas à proprement parler des ateliers philosophiques, mais en seraient plutôt la propédeutique : « Lévine serait donc le préalable à Lipman » (Tozzi, 2008, p.98) ; il écrit par ailleurs que ce type d'atelier est un « courant des préalables à la pensée » (p.96), perspective à laquelle nous adhérons.

Déterminer positivement ce qui peut caractériser un atelier plus proprement philosophique nous a ensuite paru nécessaire. À la réflexion, et en échangeant avec les adultes désireux d'animer ces ateliers, il est apparu que le fond, c'est-à-dire la question de la finalité (pourquoi pratiquer de la philosophie avec des enfants ?) importait sans doute plus que la question technique du comment, trop souvent mise en avant. Car un protocole de ce que devrait être un moment de philosophie ne garantit en rien qu'il le soit. Il nous paraît donc primordial de prévenir les adultes que la question technique des moyens ne remplacera jamais une solide réflexion sur les fins. Ce n'est pas parce que les enfants seront disposés en U, qu'ils feront tourner un bâton de parole, que l'enseignant n'interviendra pas (protocole de Lévine), ou que l'on nommera un président de séance, une reformulation, un synthétiseur ou un discutant (protocole de Tozzi), que l'on pourra être certain de pratiquer de la philosophie. Sur le fond, il nous a donc paru essentiel de dégager des exigences minimales sans lesquelles une discussion ne saurait prétendre être « à visée philosophique ».

■ **Un point de départ à la réflexion et quatre exigences minimales**

La DVP peut partir d'une histoire, d'un conte, d'une séquence de film, d'un extrait de roman (cf. Lipman), etc. Notre pratique personnelle nous montre que les récits tirés de la mythologie, et particulièrement des textes fondateurs que sont *Illiade* et *Odyssée* constituent des ressources inépuisables pour engager la réflexion. Il importe ensuite de :

- **Exigence n°1 : faire émerger un questionnement**

Lors de séances d'initiation en classe de collège la présentation des mythes de la Grèce antique a donné l'occasion aux élèves de se questionner. Ainsi abordant l'histoire d'Icare les élèves ont eu l'occasion de réfléchir à la question du désir, reformulée ainsi par des élèves de sixième : « faut-il toujours suivre ses envies ? » ; le mythe d'Œdipe les a conduits à se demander si l'on « peut échapper à son destin ? » (élèves de quatrième) et à envisager des réponses multiples qui peuvent elles-mêmes prendre la forme de questions : « sommes-nous influencés par le destin ? » « Sommes-nous libres ? »...

- **Exigence n°2 : engager un travail de définition**

Pour reprendre les exemples précédents (qu'entend-on par désir ? Par liberté et par destin ?) une discussion ne fait sens et n'évite les sophismes qu'à la condition que les participants s'accordent, ne fût-ce que provisoirement, sur le sens des mots employés. L'effort de clarification du langage est déjà en soi une exigence philosophique de premier ordre (Cf. Wittgenstein).

Pour illustrer cette exigence nous pouvons reprendre notre analyse de la séance (Simon, à paraître) « Amour » (classe de cinquième) pour laquelle nous avons montré qu'entre les tours de parole 63 à 77 les interventions des élèves permettaient de poser une conceptualisation assez complète permettant un accord sur les sens que l'on peut donner au mot « amour ». Voici les formulations successives :

⁸ Education Civique Juridique et Sociale.

TDP 63 : Clotilde : (...) *ma définition c'est euh # ben en fait c'est l'amour c'est un sentiment exprimé par une personne pour une autre*
 TDP 65 : Estelle : (...) *moi je dis que l'amour c'est un sentiment fort qu'on ressent vers une personne*
 TDP 67 : Judith : (...) *c'est le cœur qui décide et pas la tête*
 TDP 68 : Elisée : (...) *eh ben c'est un sentiment qu'on exprime pour une personne*
 TDP 72 : Norbert : (...) *c'est un sentiment ressenti # pour une personne ou quelque chose d'autre*
 TDP 73 : Xavier : (...) *c'est un sentiment pour une personne chère à nos yeux ça peut être de l'amitié ou de l'amour*
 TDP 75 : Gérald : (...) *pour moi l'amour c'est un sentiment qu'on ne contrôle pas*
 TDP 76 : Igor : (...) *euh ben pour moi l'amour c'est une c'est un sentiment qui se passe dans la tête et que l'on ne contrôle pas et que # et que l'on a envers quelqu'un quelque chose ou euh # plein de choses*
 TDP 77 : Didier : (...) *l'amour c'est quelque chose ben qui vient du cœur*

- *Exigence n°3 : ne pas en rester au simple échange d'opinions*

Les opinions doivent être considérées comme des objets de discours et de pensée. À ce titre il faut donc chercher à argumenter ses propos, en passant, à l'instar des dialogues socratiques, du particulier au général. Ainsi ne s'agit-il pas seulement d'avoir et d'exprimer des opinions, mais de prendre conscience que l'on en a, de s'interroger sur leur origine et sur leurs fondements, de les confronter, par l'argumentation, à celles des autres ce dont témoigne un élève de quatrième quand il dit qu'il croit que le destin existe parce qu'il est musulman. Le point de vue soutenu est ici argumenté et est fondé sur une croyance clairement exprimée comme telle. Dans ce type de situation, il n'y a aucun problème à entendre cette argumentation pour peu que celui qui la porte entende des points de vue fondés sur d'autres modes d'argumentation.

- *Exigence n°4 : dégager, dans la mesure du possible, les enjeux et les implications de nos affirmations*

Il s'agit d'apprendre à penser de manière cohérente et logique en évitant les contradictions, entrevoir les conséquences de ses propos. Par exemple : s'il existe un destin, alors nous ne sommes pas libres. Mais si l'on peut échapper à son destin, alors, ce n'est plus vraiment un destin au sens fort. Toujours dans la DVP « Amour », l'intervention de l'enseignante illustre cela dans le tour de parole 240 quand elle demande si on peut aimer plusieurs personnes. Igor et Ivan montrent qu'ils sont capables d'envisager les conséquences d'un amour envers plusieurs personnes à la fois qui s'appliquerait de la même manière : ce ne serait plus du véritable amour (Xavier 246) :

TDP 240 : Enseignante 1 : (...) *est-ce qu'on peut aimer plusieurs est-ce qu'on peut / dans l'amour il y a aimer plusieurs personnes il y a aimer une seule personne il y a aimer*
 TDP 241 : Igor : *fin Igor # on aime qu'une seule personne de la même amour # fin # c'est c'est-à-dire qu'on a # une sorte de graduations en amour # et on finit avec qu'une seule personne # [...] c'est assez compliqué à dire, mais [...]*
 TDP 246 : Xavier : *donc voilà ils ont plusieurs femmes et ils aiment pas vraiment d'amour c'est juste pour hmm # soit pour frimer ou des trucs comme ça # c'est pas c'est pas du véritable amour*
 TDP 251 : Igor : *Igor euh en fait on peut pas aimer plusieurs personnes de la même intensité d'amour*
 Plus loin, Élisée manifeste cette même disposition :
 TDP 426 Elisée : *ah oui ben # ben non parce que # normalement eh ben si on aime quelqu'un vraiment eh ben on préfère qu'il soit heureux même si ben # ça nous rend malheureux eh ben on laisse aller vers quelqu'un qu'il aime*

■ Une mise en place progressive

Ces exigences ne seront peut-être pas atteintes dans la DVP, qui peut rester inaboutie. Mais en les gardant constamment à l'esprit, le « formateur » participe à la visée proprement philosophique à laquelle il prétend. Et il serait dommage de s'en priver, tant les enfants se révèlent doués dans cet exercice de réflexion, pour peu qu'on leur donne l'occasion de le pratiquer.

On notera toutefois qu'une enseignante de petite section participant à notre groupe de recherche-action nous a montré qu'avant de pouvoir entrer dans une DVP, l'élève devait non

seulement être capable d'entrer dans une discussion ordinaire, mais devait aussi savoir identifier ses émotions, les exprimer d'une façon ou d'une autre (par une image ou par le langage). Il y a donc des prérequis à la mise en place de DVP.

Du côté des enseignants les choses changent aussi. Dans une interaction pédagogique « ordinaire » l'enseignant enseigne et l'apprenant apprend. Lors d'une DVP l'enseignant « anime »⁹ (terme qui dans d'autres contextes est parfois récusé par les enseignants), il n'« enseigne » pas, cela va changer les rapports à/et dans la classe, et le positionnement et le rôle de l'adulte et des enfants. L'institution scolaire assigne des rôles aux élèves et aux adultes, la DVP bouleverse cette assignation. Ainsi, l'adulte doit tenir un rôle dans le cadre des DVP qui est un peu différent de celui qui est tenu ordinairement par l'enseignant dans sa classe il n'est plus tout à fait enseignant (c'est pour cela que nous n'employons pas ici ce mot « enseignant ») il n'a plus à transmettre des connaissances, à dire le bien et le mal, il doit aider à la mise en place d'habiletés de pensée. Les enseignants qui se lancent (ou veulent se lancer) dans les DVP doivent alors se demander : quel est leur rôle ? comment lâcher prise ? (en tant qu'enseignant) comment guider la discussion ?... C'est une nouvelle pratique d'un oral visant à de la pensée collective.

■ Perspectives de recherche

Nous avons pensé ces quatre exigences, d'abord dans une perspective pédagogique, pour répondre à la demande de formation d'enseignants, d'éducateurs désireux de mettre en place des DVP. À l'issue de ce travail qui, rappelons-le, réunit des enseignants de plusieurs disciplines, des chercheurs¹⁰... il nous semble que ces exigences peuvent être aussi considérées comme des axes d'analyse des corpus qui n'ont servi, dans le cadre de cette contribution qu'à illustrer nos propositions. Ce chantier est ouvert, il nous faut maintenant appliquer cette grille d'analyse aux corpus que nous avons recueillis. Ce qui nous permettra de prendre en compte la spécificité de la discussion philosophique. En effet, l'analyste doit se demander, quelles sont les traces langagières de l'émergence et la formulation d'un questionnement ? Même chose pour les formes linguistiques des définitions proposées par les enfants et la co-construction d'une définition. Est-ce que les propos des enfants manifestent simplement une opinion ou est-ce que sa formulation témoigne d'une prise de conscience de son origine ? Enfin en quoi les propos tenus témoignent d'une prise en compte des implications et des enjeux ? Ainsi ces quatre exigences auront une double pertinence pédagogique et scientifique.

Conclusion

Les DVP sont donc des pratiques qui peuvent contribuer à l'acquisition des compétences que l'institution souhaite voir acquises par les élèves à l'issue de la scolarité obligatoire, mais ce n'est pas pour autant que cette pratique doit devenir une nouvelle discipline scolaire : elle peut être un prolongement de pratiques ordinaires. En outre, et c'est pour nous le plus important, elles offrent une autre manière de penser et d'argumenter abandonnant une perspective fondée sur la certitude (ce qui est l'objet de l'argumentation rhétorique) pour adopter celle du doute, de l'interrogation de ses opinions, de leur analyse, de la confrontation des raisons et motivations dans le cadre d'une argumentation spéculative.

C'est un changement de perspective didactique. Souvent, en effet, les élèves sont accoutumés à chercher « la bonne réponse ». Or une question philosophique pose davantage de problèmes, de questions nouvelles qu'elle n'apporte de réponse puisque plusieurs opinions également justifiées peuvent être défendues. La DVP permet d'apprendre à penser en mettant à distance son opinion, la considérer comme telle. De plus, les élèves apprennent à co-construire un/des point/s de vue sur les choses, et à penser ensemble plutôt que penser contre. C'est une

⁹ Il faut se souvenir qu'animer signifie « donner vie, insuffler la vie. » et aussi « mettre en mouvement », la tâche de l'animateur de DVP est donc de mettre la pensée en mouvement (source TLFi : <http://www.cnrtl.fr/definition/animer>).

¹⁰ Projet « pléduc » de l'axe 2 du laboratoire LiDiLEM : <http://lidilem.u-grenoble3.fr/actualites/seminaires-periodiques/%CF%86leduc-axe-2/>

démarche émancipatrice qui permet de « faire société ». La bonne manière de mettre en place des DVP n'est donc pas d'abord de choisir une méthode, une démarche ou un courant, mais de s'interroger sur ses motivations, ses buts pédagogiques et professionnels, d'être au clair sur ce qu'est la pratique de la philosophie et de définir ensuite les causes efficientes des DVP que l'on mettra en œuvre.

Bibliographie

AURIAC-SLUSARCZYK E. & BLASCO-DULBECCO M. (dir) (2013), « Quand les enfants philosophent. Analyses plurielles du corpus Philosophèmes », *Cahiers du LRL*, n°5.

BIGOT-DESTAILLEUR A. (2011), « La discussion à visée philosophique à l'école : des postures énonciatives aux postures enseignantes », *Diotime*, n°49.

[En ligne : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39678>], [Consulté le 06 juillet 2014]

BRENIFIER O. (2004), « Regard critique sur la méthode Lipman », *Diotime l'Agora*, n°21.

COLLECTIF (2014, mai), « Quelle éducation laïque à la morale ? », *Les Cahiers Pédagogiques*, n°513.

COLLECTIF (2006), *Le socle commun des connaissances et des compétences. Décret du 11 juillet 2006*, Direction générale de l'enseignement scolaire, Paris, MENESR.

LALANNE A. (2004), *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Paris, ESF.

LELEUX C. (2009, janvier-mars), « La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? », *Revue française de pédagogie*, n°166 [mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 06 juillet 2014 <http://rfp.revues.org/12711>]

LEVINE J. (2004, janvier), « Ateliers de philosophie de l'AGSAS. Spécificité, pratique et fondements In GFEN », *Pratiques de la philosophie*, n°9.

LIPMAN M. (1976), « Philosophy for Children », *Metaphilosophy*, n°7(1), p.17-33.

LIPMAN M. (2001), *À l'école de la pensée*, Paris, De Boeck Supérieur.

PIERCE C.S. (1878), « How to make our Ideas clear », *Popular Science Monthly*, n°12, p.286-302.

SHERRINGHAM M. (1997), « Une expérience précoce d'enseignement de la philosophie aux États-Unis », *Enseigner la philosophie : Pourquoi ? Comment ?*, F. Galichet (dir.), CRDP d'Alsace, IRID, Recherches en Sciences Humaines, p.93-104.

SIMON J.-P. (2015), « La conceptualisation collective dans des discussions à visée philosophiques », *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en actes*, E. Auriac-Slusarczyk & J.M. Colletta (éd.), Clermont-Ferrand, Université Blaise Pascal, Sphères éducatives.

TOZZI M. (2008), « Chapitre 5. Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités », *La philosophie pour enfants*, C. Leleux, Paris, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », p.95-115.

TOZZI M. (2012), *Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants*. [En ligne : <http://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>], [Consulté le 06 juillet 2014].