Apprendre à affronter l'incertitude dès l'école primaire grâce à la discussion à visée philosophique

Learn to face the uncertainty to the primary school thanks to the Collaborative Philosophical Inquiry

Muriel Briançon et Amanda Marty

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5410>

DOI : 10.4000/ree.5410

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2016

Référence électronique

Muriel Briançon et Amanda Marty, « Apprendre à affronter l'incertitude dès l'école primaire grâce à la discussion à visée philosophique », *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/5410> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5410>

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.

Apprendre à affronter l'incertitude dès l'école primaire grâce à la discussion à visée philosophique

Muriel Briançon & Amanda Marty¹

Résumé

L'article expose en quoi la discussion à visée philosophique (DVP) participe à apprendre à affronter l'incertitude et l'inconnu. À partir de l'idée que la pensée complexe est nécessaire en éducation, sont redéveloppées les thèses philosophiques de la Non-réalité qui indiquent que l'inconnu peut et doit avoir sa place dans les apprentissages scolaires. L'élève peut-il apprendre à affronter les incertitudes à l'école primaire ? L'incertitude étant liée à la notion d'inconnu, celle-ci peut-elle devenir un nouvel objet de savoir scolaire ? Dans notre perspective théorique de L'Altérité enseignante et de l'Aussersein meinongien, il existe bien un savoir de l'inconnu qui mérite sa place dans les apprentissages scolaires. La discussion à visée philosophique peut-elle alors devenir le dispositif privilégié au service de cet apprentissage ? Notre revue des moyens d'affronter l'incertitude et la recension de ses dimensions nous permet d'établir des grilles d'interprétation des propos d'élèves de six à onze ans recueillis lors de deux DVP. Nos interprétations montrent que la DVP permet aux enfants de travailler directement leur rapport à l'inconnu (non-savoir). Des zones non pensées et des compétences à développer pourraient devenir de nouveaux enjeux d'apprentissages dans l'école de demain.

Dans le cadre de la pensée complexe (Morin, 1990) et dans son livre *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Edgar Morin, sociologue et penseur, proposait « sept problèmes fondamentaux, d'autant plus nécessaires à enseigner qu'ils demeurent totalement ignorés ou oubliés » (Morin, 2000, p.7). Plus de dix ans après, ces sept savoirs sont-ils mieux pris en considération par le système éducatif français ? Apparemment pas (Morin, 2013). Une mise en correspondance des sept savoirs avec les programmes officiels² de l'école primaire montre que les compétences requises par l'Éducation nationale ne citent pas explicitement les thèmes moriniens, lesquels sont par ailleurs inégalement pris en compte. Ainsi, « Affronter les incertitudes » qui vient en cinquième position³ n'est quasiment pas opérationnalisé. Le terme « incertitude » n'est cité que trois fois⁴ dans le Socle Commun des Connaissances et des Compétences. Or l'école primaire n'a-t-elle pas le devoir d'enseigner aux élèves à affronter les incertitudes qui caractérisent leur avenir et le XXI^e siècle ? Du point de vue de l'élève, peut-on apprendre à affronter les incertitudes à l'école primaire ?

1. Introduction

L'incertitude étant liée à la notion d'inconnu comme nous le verrons un peu plus loin, l'inconnu doit-il et peut-il devenir un nouvel objet de savoir scolaire ? Notre hypothèse est doublement affirmative. Premièrement, l'inconnu mérite d'être enseigné car, qu'il soit non encore-connu ou inconnaisable, cet inconnu – que l'on s'efforce en vain de nommer et dont les origines philosophiques oubliées remontent au Non-Etre grec inexistant, inconcevable et incommunicable

¹ Muriel Briançon, attachée temporaire d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation, Aix Marseille Université, École normale supérieure de Lyon. Amanda Marty, professeure des écoles, Education nationale.

² Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences du 11/6/2006 et BO n°1 du 5/1/2012.

³ Après les cécités de la connaissance, la condition humaine, les principes d'une connaissance pertinente, l'identité terrienne, et avant la compréhension et l'éthique du genre humain.

⁴ Une fois dans la rubrique Connaissances mathématiques (« les mesures à l'aide d'instruments, en prenant en compte l'incertitude liée au mesurage »), une autre fois dans la rubrique Capacités scientifiques et technologiques (« comprendre qu'à une mesure est associée une incertitude »), une troisième fois dans la rubrique Attitudes scientifiques et technologiques (« L'esprit critique : distinction entre le prouvé, le probable ou l'incertain, la prédiction et la prévision, situation d'un résultat ou d'une information dans son contexte »).

(Briançon, Mallet & Eymard, 2013) – stimule le désir de savoir de l'être humain. Deuxièmement, l'inconnu peut être enseigné car il constitue un savoir comme un autre dans le cadre de la pensée du philosophe autrichien méconnu Alexius Meinong, qui affirme que l'on peut penser le Hors-être (*Aussersein*) : « il existe un savoir de la non-réalité » (Meinong, 1904, p.101). Ce « savoir de l'inconnu » peut s'apprendre et la discussion à visée philosophique (Tozzi, 2005) pourrait devenir le dispositif privilégié au service de cet apprentissage. La discussion en tant que *praxis* permettrait aux élèves d'apprendre, en explorant patiemment, sans peur et même avec plaisir, ces objets de savoir particuliers que sont l'incertitude et l'inconnu.

Notre contribution s'inscrit en philosophie de l'éducation et s'intéresse aux pratiques de discussion à visée philosophique chez les élèves de six à onze ans. Peut-on alors apprendre dès cet âge-là, à l'école primaire et par la discussion, à affronter l'incertitude et à penser l'inconnu ?

Notre première partie s'intéressera aux moyens d'affronter l'incertitude. Une seconde partie cernera théoriquement six dimensions de l'incertitude et établira son lien avec l'inconnu. Nous détaillerons notre méthodologie de recherche dans une troisième partie et les résultats dans la partie finale.

2. Affronter l'incertitude : oui, mais avec quels outils ?

« Il faut apprendre à affronter l'incertitude » qui caractérise notre histoire, notre monde, notre avenir, affirme Edgar Morin (2000, p.93). Cela suppose qu'affronter l'incertitude est quelque chose qui peut s'apprendre, ce qui reste encore à montrer. Et si oui, avec quels outils ?

Pour Edgar Morin, cela ne fait aucun doute. L'incertitude est présentée comme le cinquième des sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur. Tous les efforts du philosophe sont orientés vers l'enseignement scolaire de ces nouveaux savoirs essentiels. En particulier, « la pensée doit donc s'armer et s'aguerrir pour affronter l'incertitude » (Morin, 2000, p.101). Pour ce faire, l'auteur propose deux outils : *le pari* et *la stratégie*. Il s'agit de généraliser la notion de pari à toute foi (en un monde meilleur, en la fraternité, en la justice, etc.), d'élaborer des scénarios stratégiques souples et modifiables, à la fois prudents et audacieux, puis de décider de manière réfléchie.

Pour Michel Fabre, philosophe de l'éducation, l'incertain pose problème et il est donc nécessaire de doter les générations nouvelles de nouveaux outils (métaphores de la carte et de la boussole) pour les éduquer à la « problémativité » du monde : « il faut donc apprendre à *problématiser* » (Fabre, 2011, p.83). Le processus de problématisation présente quatre caractéristiques : il est multidimensionnel (position, construction et résolution de problème) ; c'est une dialectique du connu et de l'inconnu (nécessité de points d'appui présumés et provisoires) ; il est une pensée contrôlée par des normes tantôt prédéfinies tantôt à construire (cadre de la problématisation) ; c'est enfin une schématisation fonctionnelle et réductrice du réel pour penser et agir. L'utilisation articulée de la carte (espace déjà exploré des savoirs) et de la boussole (repères) permet de transmettre l'expérience de façon non injonctive. Enfin, « éduquer pour un monde problématique exige de promouvoir le sens du problème comme un nouvel *éthos* » (p.107) avec une nouvelle maïeutique et une pédagogie de la problématisation.

Pour Michel Tozzi, didacticien de la philosophie, la fin des transcendances religieuses, l'industrialisation sauvage, la surdétermination économique et la crise de sens de l'homme postmoderne ont généré un désarroi sociétal et l'angoisse de l'individu face à « l'aléatoire incertitude de son devenir individuel et collectif » (Tozzi, 2012, p.18). Une demande sociale et scolaire de philosophie a contribué à développer depuis vingt ans de Nouvelles Pratiques Philosophiques : « à l'école, mais aussi dans la cité, il s'agit d'apprendre à *philosopher* » (p.263), l'objectif poursuivi étant de développer l'esprit critique et d'« apprendre à penser par soi-même » (p.273). Les trois capacités de base du philosophe (Conceptualiser, Problématiser, Argumenter)

permettent de définir de quoi l'on parle, de questionner et de fonder ses propos, donc d'acquérir une autonomie et une liberté de jugement, essentiels pour affronter les incertitudes de la vie.

Pour Muriel Briançon & Jeanne Mallet (2012) qui proposent une pédagogie de l'inconnu, affronter les incertitudes nécessite en effet dans un premier temps de *s'autoriser à penser l'inconnu* pour l'appivoiser. Pour ces philosophes de l'éducation, l'inconnu est la forme épistémologique de l'Altérité (Briançon, 2012) qui, sous toutes ses formes (extérieure, intérieure, épistémologique) et sur tous les plans (rapport à autrui, rapport à soi-même ou rapport au savoir), enseigne quelque chose. Alors, le fait de penser les apories de la connaissance constitue en soi un processus d'apprentissage transformateur et émancipateur. Ce processus d'apprentissage commence en s'interrogeant précisément sur ce que l'on ne connaît pas et en prenant conscience du double rapport : d'une part de son rapport au savoir et d'autre part de son rapport au non-savoir.

La pluralité d'outils proposés pour faire face à l'incertitude est le reflet de la polysémie du terme et de la multidimensionnalité de cette notion.

3. L'incertitude : un objet de savoir à six dimensions

Déjà chez Edgar Morin, l'incertitude a plusieurs sens. Elle caractérise la connaissance (« la connaissance est une navigation dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes », Morin, 2000, p.94), le réel (« comprendre l'incertitude du réel, savoir qu'il y a du possible encore invisible dans le réel », p.95) et l'action (l'action est un pari, avec la conscience du risque et de l'incertitude sous plusieurs formes : risque/précaution, fins/moyens et action/contexte, imprédictibilité à long terme). Rien qu'au niveau de l'individu, l'auteur distingue quatre « principes d'incertitudes » : un principe d'incertitude cérébro-mental, un principe d'incertitude logique, un principe d'incertitude rationnel et un principe d'incertitude psychologique.

Revenons alors aux définitions académiques du terme « incertitude » :

- « *Est incertain ce qui n'est pas fixé à l'avance ni assuré. Synonymes : aléatoire, douteux, hypothétique, problématique, possible, ce qui n'est pas connu avec certitude. Sur lequel on ne peut compter. Le temps est incertain, changeant* » (Robert illustré, 2013).
- « *Incertain, terme formé au XV^{ème} siècle, à partir de certitude, du latin certitudo, caractère de ce qui est sûr, conviction, pour signifier le caractère de ce qui n'est pas assuré, de ce qui est imprévisible, une chose mal connue ou une personne qui doute* » (Rey, 2010, p.405).
- « *Incertain indique le caractère de ce qui n'est pas déterminé ou déterminable, qui reste aléatoire, imprévisible, lié au doute* » (Foulquié & Saint-Jean, 1969, p.89).

À l'aide de ces définitions complémentaires, nous définissons six dimensions de l'incertitude, que nous conceptualisons maintenant grâce à une approche philosophique.

■ **Est incertain ce qui est indéterminé**

L'indéterminisme s'oppose au déterminisme, théorie d'après laquelle les phénomènes de l'univers dépendent si étroitement de ceux qui précèdent qu'il n'y a qu'une résultante possible (Foulquié & Saint-Jean, 1969). Philosophiquement, tous les phénomènes sont l'effet nécessaire de leurs antécédents (causalité nécessaire). Scientifiquement, certaines conditions étant connues exactement, les faits qui s'ensuivront peuvent être prévus avec une certitude et une exactitude rigoureuses (prévisibilité). Psychologiquement, la vie psychique comme le monde physique est rigoureusement déterminée et ne comporte aucune liberté.

Or le déterminisme objectif (choses soumises au principe de causalité) est remis en question dans le domaine scientifique depuis le principe d'indétermination (*Unbestimmtheit*) énoncé par Werner Heisenberg en 1927.

De plus, les existentialistes menés par Jean-Paul Sartre contestent le déterminisme objectif du psychisme et affirment que l'homme n'est pas déterminé *a priori* puisqu'il se construit tout au long de sa vie par ses actions. En effet, « il n'y a pas de déterminisme, l'homme est libre, l'homme est liberté » (Sartre, 1946, p.39). À la naissance, il existe peut-être mais n'a pas encore d'essence : « l'existence précède l'essence » (p.26). L'homme « n'est d'abord rien. Il ne sera qu'ensuite, et il sera tel qu'il se sera fait » (p.29). L'homme reste indéterminé tant qu'il n'a pas agi. Une fois qu'il a agi, l'homme « n'est donc rien d'autre que l'ensemble de ses actes, rien d'autre que sa vie » (et pas ce qu'il a pu penser avant ou après avoir agi) (p.51). L'homme est donc entièrement responsable de ce qu'il est, est devenu, et devant l'humanité entière.

Enfin, les limites de nos connaissances, de la rationalité et du langage connues depuis les philosophes de la Grèce antique rendent les choses indéterminées (indéterminisme subjectif).

■ **Est incertain ce qui est douteux**

Cette notion renvoie à trois sortes de doutes différents, selon qu'il est définitif ou provisoire, systématique ou localisé.

Les Néo-académiciens (Arcésilas, Carnéade) critiquaient la doctrine stoïcienne (Zénon, Chrysippe) et visaient à établir l'*aparañaxia*, la très grande ressemblance et indiscernabilité entre une représentation vraie et une représentation fausse. Leur argumentation était la suivante : partant de la prémisse stoïcienne qui affirme que certaines de nos représentations sont vraies, d'autres fausses, l'objection sceptique réside dans le fait qu'on ne peut donc pas distinguer les vraies des fausses (Long & Sedley, 1987, 40.H, p.193). On doit alors douter de tout ce qui apparaît, puisqu'« il n'existe rien qui puisse être connu, saisi, compris » (40.J, p.195). Pour les sceptiques, la seule attitude cohérente est alors la suspension du jugement devant l'indiscernabilité de nos représentations : le sage « s'abstiendra de donner son assentiment quand lui parviennent des choses semblables qu'il ne peut discerner l'une de l'autre » (40.I, p.194) et « suspendra donc son jugement sur toutes choses » (41.C, p.214). Le doute sceptique est général, systématique et définitif.

Au contraire des sceptiques « qui ne doutent que pour douter et affectent d'être toujours irrésolus » (Descartes, 1637, III, 760, p.92), c'est pour combattre l'incertitude et construire une connaissance fiable que René Descartes a méthodiquement recours au doute : « *tâchant à découvrir la fausseté ou l'incertitude des propositions que j'examinais, non par de fausses conjectures, mais par des raisonnements clairs et assurés, je n'en rencontrais point de si douteuses, que je n'en tirasse toujours quelque conclusion assez certaine, quand ce n'eût été que cela même qu'elle ne contenait rien de certain* » (p.92) et « *je pensai qu'il fallait que je fisse tout le contraire, et que je rejetasse comme absolument faux tout ce en quoi je pourrais imaginer le moindre doute, afin de voir s'il ne resterait point après cela quelque chose en ma créance qui fût entièrement indubitable* » (p.98).

Le doute cartésien est une étape systématique mais provisoire qui aboutit à la certitude du Cogito.

Chez un penseur contemporain comme Michel Fabre, une dialectique du doute et de la certitude, du « en question » avec le « hors question », est nécessaire car « douter exige quelques certitudes » (Fabre, 2011, p.89). Par ailleurs, un doute n'est sérieux que lorsqu'il est local, lorsqu'un problème effectif se pose. Le doute et les certitudes sont provisoires et tiennent à un contexte de problématisation donné.

■ **Est incertain ce qui est aléatoire**

Est dit aléatoire (du latin *alea*, sorte de jeu de dés, hasard) tout fait à venir que l'intervention du hasard rend incertain. Les aléas se calculent et génèrent des paris.

En mathématiques, l'aléatoire se calcule puisque les probabilités s'intéressent à des expériences faisant intervenir le hasard et dont on ne peut pas *a priori* deviner l'issue. L'étude des probabilités, relativement récente dans l'histoire des mathématiques, s'est développée depuis le XVIII^e siècle et a accompagné l'essor des jeux de hasard. La théorie des probabilités permet de calculer le caractère probable d'un événement, c'est-à-dire d'attribuer une valeur comprise entre 0 et 1 et représentant son degré de certitude. On distingue la probabilité mathématique *a priori* (rapport du nombre des cas favorables à l'événement considéré sur le nombre des cas possibles), de la probabilité statistique *a posteriori* (étant donné un grand nombre de cas observés, le rapport du nombre de cas où l'événement considéré s'est produit sur le nombre total d'événements observés). Enfin, la probabilité psychologique, qu'un sujet attribue subjectivement à un événement auquel il s'attend, ne peut se chiffrer que d'une façon symbolique (Foulquié, 1969, p.575). De manière générale, plus le nombre est grand, plus le risque/la chance que l'événement se produise est grand.

En philosophie, face à l'existence aléatoire de Dieu, Pascal est prêt à engager un pari comme on pourrait le faire dans la théorie des jeux de hasard. Pascal parie que Dieu existe car croire en Dieu apparaît comme une solution mathématiquement avantageuse : « *Estimons ces deux cas : si vous gagnez, vous gagnez tout ; si vous perdez, vous ne perdez rien. Gagez donc qu'il est, sans hésiter* » (Pascal, 1670, pensée 233).

■ **Est incertain ce qui est variable et changeant**

Le langage courant parle de « temps incertain » lorsque les conditions météorologiques sont variables. Cela nous renvoie aux notions de Devenir et de Changement.

Héraclite d'Éphèse pensait déjà à la fin du VI^e siècle avant J.-C. que l'Être est toujours en devenir : « Tout change, rien ne reste » même l'eau du fleuve qui fait qu'« on ne peut entrer deux fois dans le même fleuve » (Dumont, 1988, Héraclite, B LCI). L'écoulement de l'eau est permanent (mouvement). Il y a donc toujours de l'Être et du Non-Être, du même et du devenir : « Même chose en nous / être vivant ou être mort / être éveillé ou être vieux / car ceux-ci se changent en ceux-là / Et ceux-là de nouveau se changent en ceux-ci » (B LXXXVIII). Finalement, « le changement est une route montante-descendante et l'ordonnance du monde se produit selon cette route » (À I – 8).

Pour Aristote également, la substance sensible est soumise au changement qui se fait toujours entre contraires et qui prend quatre formes selon qu'il affecte la substance (génération/destruction), la qualité (modification), la quantité (accroissement/décroissement) ou le lieu (déplacement). « Tout changement est le passage de l'Être en puissance à l'Être actuel » (Aristote, Livre A, Ch. II, p.401). La puissance est le principe du changement.

■ **Est incertain ce qui est problématique**

Pour Michel Fabre, nous vivons dans un monde sans certitude car problématique : « Notre monde est en effet devenu problématique. C'est dire que nous avons perdu les certitudes des sociétés traditionnelles et peut-être aussi quelques-uns des espoirs que la modernité nous avait légués » (Fabre, 2011, p.7). Le caractère problématique vient du fait « que rien n'y aille plus de soi, qu'aucune orientation n'y apparaisse, à première vue du moins, plus légitime qu'une autre » (p.8). Le monde est désormais sans repère et surtout en crise de sens : « quelque chose est problématique en effet quand on hésite à lui assigner une référence, une signification et quand on ne sait de quoi elle est l'expression » (p.20). Les crises familiales, sociétales, culturelles, éducatives, identitaires, économiques qui secouent le monde manifestent un sens introuvable entre perte et profusion.

L'histoire des idées reflèterait alors une tension entre deux processus de refoulement : dans le refoulement problématologique, il n'y a pas de problèmes, seulement des solutions ; le refoulement apocritique vise au contraire à restaurer la distinction entre questions et réponses mais entraîne un renforcement des certitudes dans des domaines bien précis. Il en résulte que « d'une part la philosophie tente de nourrir partout le questionnement et interroge même les sciences sur le fondement de leur certitude, de l'autre les sciences visent à remplacer partout où c'est possible, les questions par des réponses certaines » (Fabre, 2011, p.25).

■ ***Est incertain ce qui est inconnu***

L'incertitude vient enfin de ce que l'on ne connaît pas ou pas encore. Toute philosophie atteint des limites discursives et conceptuelles : des apories (du grec *aporia*, littéralement « sans passage », dans le meilleur des cas une difficulté, dans le pire des cas une situation sans issue). La connaissance est limitée et « ne repose nulle part dans l'être. C'est une ligne de crête, un fil de lame où l'on se tient sans cesse sur l'impossible » (Peyron-Bonjan, 1994, p.139). Toutes les théories s'arrêtent quelque part et butent sur un obstacle insurmontable, un « innommable », un « infigurable », « autrement dit l'altérité de ce qui excède mes pouvoirs d'agir et de connaître, de ce qui survient "comme un voleur en pleine nuit" : [...] et l'altérité aussi du Tout Autre aux noms innombrables, noms divins et noms du terrible et de l'effroyable, ceux d'abîme, de sans fond, de chaos, d'informe, etc. ? » (Lamarre, 2006, p.78).

Mais l'idée d'inconnu est-elle cette aporie indépassable ou peut-elle constituer un nouvel objet de connaissance ? Se référant à un philosophe autrichien méconnu du XX^e siècle, Alexius Meinong, qui part du principe que tout objet est un objet de connaissance même s'il n'existe pas, Muriel Briançon & Jeanne Mallet (2012) montrent l'intérêt de sa Théorie de l'Objet pour les Sciences de l'Éducation. Remettant en question la réduction de l'objet de pensée à ce qui existe (ontologie), Meinong propose une nouvelle classification des objets de savoir intégrant en plus des objets existants (exemple, une table), des objets non existants mais subsistants (objets mathématiques, concepts, valeurs, jugements...), des objets non existants mais possibles (Ulysse, une montagne d'or...), imaginaires (un bouc-cerf) et fictifs (personnage de roman) ainsi que des objets non existants et impossibles (un carré-rond, le rien...). L'idée d'inconnu, que les auteurs associent à l'Altérité épistémologique et au Non-Être au sens parméniidien (Briançon, 2012), serait à ranger dans cette dernière catégorie d'objets contradictoires : le Hors-Être (*Aussersein*).

■ **4. Méthodologie**

Pour appréhender les représentations que les enfants de l'école primaire se font des notions d'incertitude et d'inconnu, nous mettons en œuvre une enquête exploratoire à visée compréhensive.

Depuis les années 50, sous l'influence des travaux de Matthew Lipman, la philosophie pour enfants est entrée à l'école primaire. Différents courants⁵ existent aujourd'hui et proposent divers dispositifs pédagogiques. Michel Tozzi (2005) œuvre depuis longtemps pour la diffusion à l'école des discussions à visée démocratique et philosophique (DVDP). La DVDP est un dispositif démocratique de pédagogie coopérative dans lequel les élèves assument des rôles. La vigilance de l'animateur permet de créer des « moments philosophiques » lorsque les discutants formulent une question pertinente, problématisent, conceptualisent et argumentent philosophiquement.

Une méthode d'observation qualitative de deux ateliers philosophiques a été choisie. Deux discussions à visée philosophique de 45 minutes chacune ont été réalisées et filmées à une semaine d'intervalle en mai 2013 avec la participation de 34 enfants du CP au CM2 d'une petite école privée hors contrat. Elles ont été animées par l'enseignante habituelle (extérieure à cette recherche) qui n'utilisait aucun support pour lancer les discussions. Les enfants sont habitués à ces débats hebdomadaires institutionnalisés qui contribuent au « Vivre ensemble ». Le dispositif

⁵ Courant psychanalytique de Jacques Lévine ; courant « éducation à la citoyenneté » de Sylvain Connac & Alain Delsol ; courant philosophique d'Oscar Brenifier & Edwige Chirouter.

de Tozzi (2012) a été repris *a minima*, sans attribution de rôles aux enfants et avec une animatrice plutôt en retrait, mettant l'accent sur la visée philosophique plutôt que sur la visée démocratique de la discussion, ce qui transforme la DVDP en simple DVP. Les questions inaugurales ont été proposées par les chercheurs : après un premier débat sur l'incertitude (« Qu'est-ce que l'incertitude et que faire face à l'incertitude ? »), il a été décidé d'approfondir la sixième dimension de l'incertitude, c'est-à-dire l'inconnu (« Qu'est-ce que l'inconnu ? » et « Peut-on penser à quelque chose d'inconnu ? »), parce que les élèves ne disaient rien de cette dimension à la première DVP et afin de contribuer aux recherches sur une possible mise en œuvre d'une pédagogie de l'inconnu (Briançon & Mallet, 2012).

Après retranscription intégrale des discussions, les propos des enfants ont tout d'abord été interprétés et discutés au regard des catégories et critères théoriques suivants : le tableau 1 met en exergue les critères correspondant à l'outillage cognitif nécessaire à l'abord de l'incertitude, tandis que le tableau 2 décline les dimensions de l'incertitude, telles que conceptualisées.

Tableau 1 - Critères d'identification des outils pour affronter l'incertitude

Outils pour affronter l'incertitude	Critères
<i>PARIER</i>	Faire des paris. Mettre en jeu. Entre deux opinions contradictoires, en soutenir une.
<i>AVOIR UNE STRATÉGIE</i>	Élaborer des scénarios stratégiques avant de décider. Manœuvrer habilement pour atteindre un but.
<i>PROBLÉMATISER</i>	Être capable d'explicitier sa position, ce que l'on connaît / ce que l'on ne connaît pas et le cadre du problème. Être capable de schématiser la réalité, sa pensée, son action. Être capable d'articuler la carte des savoirs acquis et ses repères.
<i>PHILOSOPHER</i>	Être capable de mettre en œuvre trois capacités : Conceptualiser, Problématiser, Argumenter. Définir de quoi l'on parle, se questionner et fonder ses propos. Faire preuve d'esprit critique. Penser par soi-même.
<i>PENSER L'INCONNU</i>	S'autoriser à penser l'inconnu : s'interroger sur ce que l'on ne connaît pas. Prendre conscience de son rapport au savoir et surtout de son rapport au non-savoir.

Tableau 2 - Critères d'identification des six dimensions de l'incertitude

Dimensions de l'incertitude	Critères
<i>INDÉTERMINÉ</i>	Imprévisibilité, absence de causalité, limite des connaissances humaines, liberté psychique et liberté d'action.
<i>DOUTEUX</i>	Scepticisme : indiscernabilité des représentations vraies / fausses et suspension du jugement. Doute cartésien méthodique. Dialectique du doute et de la certitude : doute localisé, certitudes provisoires et contextualisées.
<i>ALÉATOIRE</i>	Calcul de probabilités, hasard, issue incertaine, risque/chance, degré de certitude, choix, pari, jeu, gain/perte.
<i>VARIABLE-CHANGEANT</i>	Devenir, changer, se transformer, mouvement, passage, puissance, génération / destruction, modification, accroissement / décroissance, déplacement.
<i>PROBLÉMATIQUE</i>	Rien n'est sûr, absence de repère, de référence et de signification, sens introuvable entre perte et profusion, problème / solution, question / réponse.
<i>INCONNU</i>	LIMITES discursives et conceptuelles, APORIES de la connaissance, OBSTACLE insurmontable, innommable, infigurable, NON-ENCORE-CONNU ou INCONNAISSABLE, stimulant le DÉSIR DE SAVOIR, ALTÉRITÉ, NON-ETRE grec (inexistant, inconcevable, incommunicable), HORS-ETRE (<i>Aussersein</i>) meinongien (inexistant, impossible, contradictoire) mais qu'on peut imaginer.

Dans un second temps, les propos des élèves ont été triés pour mettre en valeur la manière dont ils abordaient la notion d'inconnu. La méthodologie est plus exploratoire puisque c'est à partir des propos des élèves que nous avons repéré et créé des catégories ad hoc pour rendre compte de leurs représentations. Ces dernières sont évoquées dans les résultats.

5. Résultats

Les résultats présentent, par étapes, l'interprétation des propos des élèves lors de la première DVP sur l'incertitude, puis lors de la seconde sur l'inconnu. Dans les tableaux de résultats suivants, nous mettons en italique les traces et les formulations langagières que nous repérons dans les propos des élèves.

■ Première étape de la DVP 1 : qu'est-ce que l'incertitude ?

Les élèves abordent d'abord la notion d'incertitude par ses dimensions d'indétermination, d'aléa et de variabilité.

Tableau 3 - Propos des élèves selon les six dimensions de l'incertitude

<i>Dimensions de l'incertitude</i>	<i>Propos des élèves</i>
INDÉTERMINÉ	<ul style="list-style-type: none"> • « on ne sait pas ce qu'elle a (comme maladie) du coup, on se pose des questions, on <i>est incertain</i> de quand elle va sortir » • « le train aura <i>peut-être</i> du retard... et du coup <i>on ne sait pas trop</i> ce qui va nous ralentir... et c'est ça qui fait un peu peur » • « <i>on n'est pas sûr</i> de quoi faire... je ne sais pas ce que je veux faire » • « quand je demande pour aller à la piscine, ils me disent « ce n'est <i>pas certain</i>, ça dépend de vous » et moi des fois je stresse de ne pas y aller... Si jamais ça arrive et que l'on n'y va pas, je serai triste ».
DOUTEUX	Ø
ALÉATOIRE	<ul style="list-style-type: none"> • « on doit <i>choisir entre deux</i> choses... t'arrive pas à choisir... un <i>choix assez difficile</i> » : nombreuses <i>hésitations</i> et « ça fait un peu peur des fois ». • « <i>t'arrive pas à choisir</i> donc il te faut du temps, tu es obligé de choisir, tu ne peux pas faire marche arrière, j'aurai peur de me tromper »
VARIABLE-CHANGEANT	<ul style="list-style-type: none"> • « on veut partir à vélo mais... <i>à cause du temps</i>... ou s'il y a un <i>changement de dernière minute</i>... on va peut-être pas pouvoir partir : il fait mauvais alors on peut pas y aller ». • « On peut stresser les autres à force de <i>se demander si demain il fera beau ou non</i> ».
PROBLÉMATIQUE	Ø
INCONNU	Ø

L'incertitude pour les enfants de cet âge représente d'un côté l'imprévisibilité et les événements changeants sur lesquels ils n'ont pas de prise, d'autre part la difficulté de faire des choix. Les caractéristiques Douteux / Problématique / Inconnu n'apparaissent pas du tout dans cette première DVP.

■ **Seconde étape de la DVP 1 : que faire face à l'incertitude ?**

Face aux incertitudes, les élèves évoquent volontiers différentes stratégies possibles : minimiser l'impact et relativiser l'importance de l'événement désiré, se calmer et faire baisser leur stress, demander conseil, imaginer ce qu'on peut faire si la chose désirée ne se produit pas, manipuler les personnes qui décident des événements.

Tableau 4 - Outils mentionnés par les élèves pour affronter l'incertitude

Outils mentionnés	Propos des élèves
PARIER	Ø
AVOIR UNE STRATÉGIE	<ul style="list-style-type: none"> • « il faut que je sois <i>moins stressé</i> face aux incertitudes. » • « <i>Je me dis</i> que si ma maman ne vient pas me chercher, <i>ce n'est pas grave</i>. » • « moi, <i>je demanderai conseil à un adulte</i> parce que si par exemple quelqu'un te propose des bonbons, peut te vouloir du mal ou non, si on se trompe, il peut nous arriver quelque chose de grave ». » • « si mes parents me disent qu'on va aller au cinéma mais que ce n'est pas sûr, <i>j'essaye de trouver autre chose que je pourrais faire si jamais on n'y va pas</i>. Comme ça, si jamais on ne va pas au cinéma, je pourrais faire quelque chose d'aussi bien. » • « si on a très envie d'aller au cinéma mais que ce n'est pas certain, <i>on peut aussi se dire 'ce n'est pas grave, on peut aussi en regarder un à la maison, on ne pourra pas voir forcément le film qu'on voulait, le grand écran à la maison c'est bien aussi et au cinéma on peut y aller une autre fois'</i> ». » • « Si on veut faire quelque chose et que ce n'est pas sûr qu'on puisse, <i>il faut un peu fayoter, il faut faire des trucs pour qu'ils [les parents] soient contents</i> »
PROBLÉMATISER	Ø
PHILOSOPHER	<ul style="list-style-type: none"> • « Quand on est face aux incertitudes, on <i>réfléchit</i> (répété 11 fois dans la réponse) et il finit par trouver quel plat il veut par exemple » et « si on réfléchit pas et ben on se trouve dans des situations où on n'arrive pas à s'en sortir parce qu'on veut les deux, c'est difficile quoi. »
PENSER L'INCONNU	Ø

Par contre, la réflexion est une réaction peu répandue puisque seul un enfant a évoqué avec insistance cette attitude. Enfin, parier sur les événements, problématiser les situations et penser ce qui est inconnu ne font pas partie des réponses naturellement produites par les enfants, mais les événements et situations d'incertitude évoqués ne s'y prêtent peut-être pas. Les élèves de cet âge ne font pas non plus spontanément de lien entre l'incertitude et l'inconnu.

Une deuxième DVP a alors permis de mieux cerner les représentations que les jeunes élèves se faisaient de l'inconnu.

■ **Première étape de la DVP 2 : qu'est-ce que l'inconnu ?**

Les enfants ont été étonnamment à l'aise avec la notion d'inconnu qui semble faire partie de leur univers familial. Très peu ont évoqué la peur qui est souvent associée à l'idée d'inconnu. On retrouve certaines caractéristiques liées à l'incertitude (le pari pendant un match, l'imprévisibilité d'un événement non encore survenu, ce dont on n'est pas sûr).

Tableau 5 - Propos des élèves sur la nature de l'inconnu

Critères de l'inconnu	Propos des élèves
Limite, Aporie, Obstacle	<ul style="list-style-type: none"> • Quelque chose « qu'on n'a <i>jamais</i> trouvé » • Quelque chose ou quelqu'un « que <i>personne</i> ne connaît »
Non-encore-connu ou	<ul style="list-style-type: none"> • « Quelque chose qui <i>ne s'est pas encore</i> passé, à quoi on pense. On peut penser : 'dans un match, c'est cette équipe qui va gagner'. • « Quelque chose comme la guerre que ma grand-mère connaît mais que <i>moi je ne connais pas</i> »
Inconnaissable	<ul style="list-style-type: none"> • « Par exemple <i>un extra-terrestre</i> : on a déjà entendu parler mais on ne connaît pas ».
Désir de savoir	Ø
Non-Être grec	<ul style="list-style-type: none"> • Quelque chose ou quelqu'un « <i>qui n'existe pas</i> »
Hors-Etre meinongien	<ul style="list-style-type: none"> • Quelque chose « qu'on peut aussi <i>inventer</i> », « <i>on l'imagine</i> », « quelque chose comme une <i>légende</i> » • « Quelque chose <i>qu'on s'imagine</i> que c'est comme ça, qu'on a entendu parler, mais on sait pas du tout à quoi ça ressemble, on a juste entendu le mot, <i>on s'imagine</i> que c'est comme ça ou comme ça, mais on n'est pas sûr. <i>C'est inconnu mais on essaie d'imaginer</i> » • Quelque chose « qui est <i>totalement inventé</i> »
Altérité	<ul style="list-style-type: none"> • « C'est une personne qui n'est <i>pas pareil</i> que les autres » • Quelqu'un ou quelque chose « qui est <i>ailleurs</i> »
Propos inattendus	<ul style="list-style-type: none"> • « C'est quelque chose qu'on ne pourra <i>jamais fabriquer</i>, qu'on ne pourra <i>jamais construire</i> » • Quelqu'un ou quelque chose « que <i>personne n'a jamais vu</i> », « qu'on ne peut <i>jamais voir</i> » et « Quelqu'un qu'on ne <i>voit jamais</i>, qu'on <i>entend pas</i>, qui ne <i>parle pas</i> et qu'on ne <i>voit pas</i> »

Mais, la question de l'inconnu ouvre d'autres perspectives que l'incertitude, puisque les élèves abordent des critères que nous avons pressentis : le caractère non encore connu (une chose, une personne, un événement), inconnaissable (l'extra-terrestre), inexistant (Non-Être grec) ou imaginaire (Hors-Être meinongien) de certaines choses, le rapport à un autrui différent (Altérité) et l'ailleurs géographique (une Altérité particulière : l'exotisme). Pourtant, certains propos sont inattendus et échappent à nos critères : une chose impossible à fabriquer/construire (peut-être parce qu'on ne dispose pas des plans de construction et qu'un objet connu se caractériserait par la possibilité de le fabriquer matériellement ?) et enfin le lien entre l'inconnu et l'impossibilité d'utiliser certains sens (la vue, l'audition). Ainsi chez les enfants de cet âge, la dimension visuelle (citée quatre fois) semble importante et mènerait à d'autres questions que l'on pourrait leur poser : connaît-on les choses dès lors que l'on peut les voir ? Ou bien, ne peut-on connaître que les choses visibles ? Les objets de pensée impossibles et contradictoires de Meinong n'ont pas été cités. L'idée que la curiosité (désir de savoir) pourrait être stimulée par l'inconnu n'apparaît pas non plus ici.

■ Seconde étape de la DVP 2 : peut-on penser à quelque chose d'inconnu ?

Les enfants ont unanimement répondu positivement à la question. Ils ne montrent aucun trouble à penser et à parler de l'inconnu. Tout le monde peut penser à une chose inconnue, c'est une

évidence pour eux. Rien ne les empêche d'inventer, de créer, de rêver, de penser à des objets, des idées ou des personnes inconnues : *« Moi, je pense à quelque chose que je ne connais pas, je ne sais pas ce que c'est mais je peux y penser. Alors oui, on peut penser à des choses qui sont inconnues et... les imaginer quoi »*.

Les élèves nous en fournissent de nombreux exemples. L'inconnu caractérise d'abord des personnes existantes (une grand-mère jamais vue, un grand-père mort à la guerre, des personnes dont nos amis nous racontent l'histoire, des gens croisés dans la rue) mais aussi inexistantes (le Père Noël). L'inconnu se rattache aussi à des choses existantes mais invisibles (les microbes ou les virus dont on sent les effets mais qu'on ne voit pas, qu'on n'entend pas). L'inconnu, c'est ensuite un fait matériellement impossible (*« une moto qui peut aller jusqu'à cent mille kilomètres par heure et qui vole »*, exemple qui rappelle le char à voile qui vole dans les airs dont parlait le sophiste Gorgias au V^e siècle avant notre ère dans son traité sur le Non-Être pour illustrer les mensonges, le faux, cette forme de Non-Être). C'est aussi quelque chose que l'on découvrirait alors que tout le monde serait convaincu de son inexistence : *« inconnu, c'est que personne ne l'a jamais vu et, quand tu fais de grandes découvertes où tu vois quelque chose, personne croyait que ça existait... mais ça existe et tout le monde dit "mais c'est pas possible, c'est inconnu cette chose" ! C'est pas parce que c'est inconnu, que personne ne l'a vu, qu'on doit juger »*.

L'inconnu, c'est aussi une chose dont on a très envie et que l'on imagine avant de la voir et de l'avoir : *« quand ma mère me dit "j'ai une surprise pour toi", je commençais à m'imaginer plein de trucs. C'était inconnu la surprise »*. L'inconnu est alors également lié au rêve : *« Souvent quand on se dit "tu as vu quelque chose d'inconnu !" ce n'est pas normal, tu dois rêver »*.

Les élèves distinguent bien ce qui est inconnu pour les autres de ce qui leur est inconnu. Et par conséquent, ce qui est méconnu ou inconnu pour eux peut faire l'objet d'un apprentissage, c'est-à-dire passer du statut d'inconnu aujourd'hui au statut de connu plus tard. Ainsi, l'inconnu est évoqué au sujet de ce que l'on ne sait pas encore ou pas encore faire, que l'on peut apprendre et qui ne sera plus inconnu lorsqu'on aura acquis un savoir ou un savoir-faire : *« par exemple, je veux tenir un magasin, mais je ne sais pas comment c'est... pour moi, la façon dont on tient un magasin c'est inconnu. Peut-être qu'à un moment, quand je serai plus grand, j'apprendrai et après je saurai, donc ce ne sera plus inconnu »*.

Enfin, l'inconnu suscite du désir de savoir chez un autre élève puisqu'il semble plus attrayant de s'orienter vers de nouveaux horizons que d'en rester à ce que l'on connaît déjà : *« moi, je pense plus à des choses inconnues qu'à des choses connues parce que les choses que je connais, je les connais, ça ne me sert pas vraiment d'y penser. Alors que les choses que je ne connais pas, je peux faire des découvertes, je peux trouver des choses que je ne pensais pas avant. Ça me sert à rien de faire des découvertes sur ce que je connais »*.

Remarquons globalement que les jeunes élèves donnent plus d'exemples de ce qui leur est inconnu qu'ils ne définissent l'idée d'inconnu, comme le faisait Hippias dans le dialogue socratique éponyme sur le beau (Platon, *Hippias majeur*, 287c-293c).

Conclusion

Par le biais de la discussion à visée philosophique, nous sommes parvenus à introduire l'incertain et l'inconnu au sein même des apprentissages. Dans le cadre de nos données, les élèves de l'école primaire sont capables de penser ce qu'est l'incertitude, d'en donner des exemples et de concevoir spontanément des stratégies pour l'affronter. Ils construisent également des représentations de l'inconnu. Lorsque l'inconnu est abordé par le biais de l'incertitude, les élèves de primaire font le lien avec leur propre vie et l'inconnu peut apparaître sous sa figure angoissante. Au contraire, lorsqu'ils sont amenés à réfléchir directement sur ce qui leur est inconnu, la peur disparaît au profit d'un plaisir d'imaginer. La discussion favorise – on le

sait depuis longtemps – la verbalisation, condition de la métacognition. Mais les discussions sur l'incertitude et l'inconnu permettraient aussi aux élèves de prendre peu à peu conscience de leur rapport au (non)savoir comme processus psychique au sens d'Alexius Meinong. Ceci nous semble essentiel pour aborder différemment à l'école les apprentissages scolaires traditionnels. L'importance pour les enfants de la dimension visuelle et auditive dans le processus de connaissance est apparue de manière saillante. Des zones non pensées (doute / problématique / inconnu) et des compétences à développer (parier, problématiser, penser l'inconnu) ont été mises en évidence : elles pourraient constituer à leur tour de nouveaux enjeux d'apprentissages scolaires. Si cette recherche montre en milieu scolaire que le dispositif de la DVP permet à des élèves de six à onze ans à se confronter et à affronter l'incertitude sans difficulté majeure, la pédagogie du XXI^e siècle peut sans doute plus largement et plus explicitement s'inspirer des thèses d'Edgar Morin. La facilité avec laquelle de jeunes élèves s'aventurent, grâce au dispositif de la DVP, en terrain inconnu, suggère que la discussion est sans doute un dispositif qui s'adapte à ces aventures, mais aussi que l'aventure de l'apprentissage peut gagner en ambition.

Bibliographie

ARISTOTE, *La Métaphysique*, Paris, Pocket, 1991.

BRIANÇON M. (2012), *L'Altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*, Préface de Michel Fabre, Paris, Publibook.

BRIANÇON M. & MALLET J. (2012), « De l'objet de connaissance à une pédagogie de l'inconnu. Utilité de la philosophie de Meinong en Éducation », *Penser l'Éducation*, n°31(Juin), p.5-25.

BRIANÇON M., MALLET J. & EYMARD C. (2013), « Altérité, une notion vraiment sans histoire ? Éclairage philosophique sur une notion devenue incontournable en Éducation », *Recherches en Éducation*, n°16(Juin), p.105-114.

DESCARTES (1637), *Le Discours de la Méthode*, Paris, Bordas, 1984.

DUMONT J.-P. (1988), *Les Présocratiques*, Paris, Gallimard.

FABRE M. (2011), *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, Presses Universitaires de France.

FOULQUIE P. & SAINT-JEAN R. (1969), *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris, Presses Universitaires de France.

LONG A.A. & SEDLEY D.N. (2001), *Les philosophes hellénistiques*, tome 2, Les Stoïciens (The Hellenistic philosophers, 1987, traduction J. Brunschwig et P. Pellegrin), Paris, Flammarion.

MEINONG A. (1904), *Théorie de l'objet et présentation personnelle*, Préface de Jean-François Courtine et Marc de Launay, Paris, Vrin, 1999.

MORIN E. (2013), En 2013, il faudra plus encore se méfier de la docte ignorance des experts, *Le Monde* du 1/1/2013 : http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/01/01/en-2013-il-faudra-plus-encore-se-mefier-de-la-docte-ignorance-des-experts_1811813_3232.html, consulté le 23 septembre 2014.

MORIN E. (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.

MORIN E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, 2005.

PASCAL (1670), *Pensées*, Édition de Michel Le Guern, Paris, Gallimard, 2004.

PLATON, *Premiers dialogues. Second Alcibiade, Hippias mineur, Premier Alcibiade, Euthyphron, Lachès, Charmide, Lysis, Hippias majeur, Ion*, Traduction Émile Chambry, Paris, GF Flammarion, 1967.

REY A. (2010), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert.

SARTRE J.-P. (1946), *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Gallimard, 1996.

TOZZI M. (2012), *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*, Grenoble, Chronique sociale.

TOZZI M. (2005), « L'émergence de pratiques à visée philosophique à l'école primaire et au collège, comment et pourquoi ? », *SPIRALE*, n°35, p.9-26.