AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuèle & COLLETTA
Jean- Marc (dir.). *Les ateliers de philosophie : une
pensée collective en acte* / GROSJEAN Marie-Pierre
(dir.). *La philosophie au coeur de l'éducation : autour de
Matthew Lipman*

Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, 2015, 432 p. /
Paris : Vrin, 2014, 256 p.

Élisabeth Nonnon

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4715>

DOI : 10.4000/rfp.4715

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 mars 2015

Pagination : 121-125

ISBN : 978-2-84788-768-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Élisabeth Nonnon, « AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuèle & COLLETTA Jean- Marc (dir.). *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte* / GROSJEAN Marie-Pierre (dir.). *La philosophie au coeur de l'éducation : autour de Matthew Lipman* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 190 | janvier-février-mars 2015, mis en ligne le 31 mars 2015, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4715> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4715>

Notes critiques

AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuèle & COLLETTA Jean-Marc (dir.). *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, 2015, 432 p.

GROSJEAN Marie-Pierre (dir.). *La philosophie au cœur de l'éducation : autour de Matthew Lipman*. Paris : Vrin, 2014, 256 p.

Depuis les travaux du philosophe pragmatiste Matthew Lipman dans les années 1970, la visée d'une entrée dès le plus jeune âge dans la pensée philosophique à travers la discussion s'est développée dans différents pays, donnant lieu à une abondante littérature de niveaux très différents. Fortement ancrée au départ dans un contexte anglo-saxon, cette approche s'est amorcée plus tardivement en France avec la traduction par P. Belaval de *La découverte d'Harry Stottlemeier* de Lipman. La pratique des « ateliers de philosophie » s'est développée, relativement dans les marges des apprentissages scolaires, pour devenir peu à peu un objet légitime et valorisé. La reconnaissance par l'Unesco, plus récemment les nouveaux programmes qui préconisent un travail explicite sur une « morale laïque » peuvent lui donner une plus grande visibilité institutionnelle. Il est d'autant plus utile d'explicitier les questions que pose cet ensemble de pratiques, hétérogène dans ses méthodes et ses buts, notamment celles que les travaux militants, souvent idéalistes, ancrés implicitement dans des filiations théoriques diverses, ont tendance à occulter : celle des fondements et présupposés philosophiques qui sous-tendent ce projet ; celle de la réalité des apprentissages auxquels peut donner lieu cette pratique, et de son évaluation. Deux ouvrages collectifs récents, très différents dans leur conception et leur statut, apportent un éclairage utile sur ces questions.

L'ouvrage collectif *La philosophie au cœur de l'éducation : autour de Matthew Lipman* s'attache surtout à clarifier les concepts centraux de Lipman (pensée critique, dialogue philosophique, communauté de recherche), en démêlant les traditions philosophiques auxquelles il se rattache, ses dettes à l'égard d'autres philosophes, Dewey notamment. Sur beaucoup d'idées générales (dialogue, nécessité d'apprendre à penser, enjeux démocratiques d'un tel apprentissage...), les auteurs se rejoignent, du moins en apparence, et on peut avoir une impression de redondance au fil des contributions, dans les reprises des notions de Lipman et de leurs visées. Le plus intéressant se situe dans les différences de perspectives théoriques et de contextualisations. Si la plupart des auteurs soulignent l'inscription de Lipman dans la tradition pragmatiste, les interprétations des notions de dialogue philosophique et de communauté de recherche sont assez différentes d'une contribution à l'autre. Ann Sharp, collaboratrice de Lipman, rattache sa notion de pensée critique aux idées d'Hannah Arendt, notamment celle d'une éducation du jugement par la confrontation de points de vue dans des espaces publics de discussion, comme ressource pour le fonctionnement démocratique contre la « banalité du mal ». Son approche, reprise par Lipman, diffère du bien juger selon Kant, en ce qu'il s'agit moins de s'abstraire de situations contingentes que d'envisager leurs particularités, les conditions spécifiques des points de vue auxquels on se confronte, d'où l'importance de la narration de l'expérience. C'est aussi à H. Arendt que se réfère Jen Glaser dans son analyse de la notion de pensée créative chez Lipman et du rôle de l'imagination dans la pensée philosophique, notamment l'imagination morale qui donne la capacité de penser à partir

d'une autre perspective. Il distingue plusieurs fonctions de l'imagination dans le processus de conceptualisation, montrant par exemple le rôle des métaphores dans les raisonnements. Comme Sharp, il se réfère à H. Arendt quant à l'importance des contextes particuliers dans l'élaboration des jugements.

D'autres contributions insistent plus sur la filiation avec les pragmatistes et la philosophie analytique. Maughn Gregory entreprend de clarifier ce qui sépare l'apprentissage de la pensée critique selon Lipman de l'éducation aux valeurs, « entreprise florissante » aux États-Unis, dont il montre les présupposés et diverses interprétations, notamment behavioristes. Pour Lipman au contraire, il s'agit non d'inculquer des valeurs mais de donner « des méthodes de raisonnement critique permettant d'aboutir à des jugements moraux fondés, particulièrement du point de vue de la logique » en se centrant sur la définition des concepts et les relations logiques entre eux, dans la tradition de la philosophie analytique. Il s'agit donc pour l'enseignant, à partir d'une analyse des concepts philosophiques, d'aider les enfants à les identifier et les questionner. Se référant aux travaux de Davidson, Lorraine Splitter analyse aussi l'apport de la philosophie analytique pour fonder une rationalité dans la réflexion sur les croyances, avec une insistance sur la recherche de vérité et la dimension conceptuelle ; ce qui peut faire le lien entre connaissance et vérité objective d'une part, et croyances et pensées de chacun d'autre part, c'est l'activité de communication interprétative de personnes qui croient et pensent (principe de triangulation).

D'autres contributions rattachent la perspective de Lipman à des courants de pensée actuels, centrés sur l'émancipation et l'éducabilité, se référant à Amartya Sen ou à Paulo Freire. Marina Santi situe les apports de Lipman par rapport aux documents de l'ONU, de l'Unesco... sur « l'inclusion » (sociale, économique, politique), processus opposé à l'exclusion, pour la reconnaissance d'individus ou de communautés infériorisés. Le développement de la pensée critique chez Lipman est rattaché à celui des « capacités » d'A. Sen, c'est-à-dire « l'accroissement équitable mais différencié des opportunités de choix et d'initiatives des individus en fonction de contextes » socio-culturels et de conditions de vie variables. L'auteur souligne l'évolution de Lipman, parti dans les années 1970 dans une perspective analytique (notamment dans le curriculum de logique formelle et informelle pour enfants qu'est *La découverte d'Harry Stottlemeier*) et insistant davantage

ensuite sur la pensée complexe et créative et ses implications émancipatrices et politiques. Isabelle Jaspers développe aussi cette parenté avec A. Sen en explicitant les conditions à respecter et la méthodologie pour l'instauration d'une communauté de recherche qui soit émancipatrice pour tous. La question centrale est celle de la diversité culturelle : l'émancipation suppose de dépasser l'enfermement des individus dans une identité unique qui les déterminerait, donc de s'opposer au communautarisme tout en tenant compte de la variété des contextes et des références où s'ancre le processus de raisonnement. Daniela Camhy reprend ce questionnement, sur ce que signifie la notion de communauté de recherche dans des contextes pluriethniques. La référence est ici celle du dialogue socratique et l'enrichissement de sens à travers une maïeutique stimulant la curiosité à propos des formulations linguistiques des idées. On voit donc la nuance par rapport aux approches du dialogue intersubjectif empreint du pragmatisme de Lipman.

Reste la question de ce qui caractérise un dialogue philosophique, au-delà du développement communicatif et argumentatif des enfants. Comme le dit Félix Garcia Moriyon, la plupart des dialogues observés en classe ne constituent pas vraiment un type spécifique qu'on peut qualifier de philosophique : une clarification s'impose pour orienter la tâche de l'enseignant, « mais aussi une certaine normativité permettant de dire quand on fait de la philosophie et quand on fait autre chose ». Cette spécificité ne peut se définir seulement par les thèmes abordés, il faut se demander comment en discuter philosophiquement. L'auteur reprend les grands principes philosophiques depuis Aristote (l'étonnement, le questionnement), les grandes questions kantienne (Que pouvons-nous connaître ? Que devons-nous faire ? Que nous est-il permis d'espérer ?) et la réflexion sur les fins, qui peuvent s'exercer à partir de notre quotidien.

On le voit, la majorité des contributions se situe au niveau de notions et principes théoriques, de visées générales, et reprennent la vision optimiste, sinon volontariste, de l'entreprise pionnière de Lipman. On ne peut donc attendre de leur lecture ni une mise en discussion critique du modèle de Lipman, ni une description précise de procédures réellement mises en œuvre dans ces ateliers de philosophie (il y a très peu d'exemples dans l'ouvrage), du travail conceptuel impliqué à chaque âge sur les notions proposées, encore moins une évaluation des apprentissages observés. Deux contributions se démarquent de l'en-

semble à cet égard. Celle de Sven Coppens parce qu'il adopte une position d'extériorité en dégagant « quelques tendances idéologiques du programme de philosophie pour enfants » : il analyse les sources philosophiques du programme sur les thèmes épistémologiques, psychologiques et sociologiques, politiques et juridiques, éthiques, soulignant par exemple sa filiation à Russell et Wittgenstein sur les questions épistémologiques, à Locke sur le contrat social, à Rawls sur le concept de justice... Le matériel reste selon lui « l'œuvre d'une seule personne, fidèle à une tradition philosophique particulière, elle-même propre à une culture particulière, la culture anglo-saxonne », et il juge nécessaire d'ouvrir le modèle en prenant en compte des systèmes philosophiques autres qu'anglo-américains. Sur un tout autre plan, l'article de Marie-France Daniel se démarque par le souci de prendre explicitement en charge la question des apprentissages et leur évaluation, de s'inscrire dans un contexte précis (celui de l'alphabétisation d'adultes au Québec) et de présenter une recherche empirique dans la durée. Se demandant ce que peuvent être les indicateurs d'un dialogue philosophique et de son développement, elle s'appuie sur Dewey pour proposer une typologie permettant de situer les échanges sur six niveaux, la pensée dialogique critique pouvant se réaliser selon plusieurs modes et niveaux de conscience. La recherche visait à déterminer si les ateliers de philosophie ont une incidence sur la pensée d'adultes analphabètes et leur manière d'appréhender le monde. L'évaluation, mitigée, marque des évolutions dans la capacité à s'écouter et une relative distanciation à l'expérience particulière, mais ne permet pas de conclure que les participants sont entrés dans l'intersubjectivité d'un dialogue critique, caractérisé par l'ouverture à l'incertitude, la capacité à conceptualiser, à transformer les perspectives, à s'appuyer sur des principes sociaux et éthiques plus larges, à formuler des critiques et s'auto-corriger. L'auteur souligne les conditions de durée (au moins deux ans), de fréquence et de régularité pour que ces pratiques produisent des effets.

Cette prudence et cet ancrage dans des pratiques avérées et un contexte spécifié sont bienvenus, répondant en partie aux questions qu'on se pose à la lecture de l'ouvrage : celle de la réalité des pratiques diverses inscrites sous cette dénomination d'ateliers philosophiques, de ce qui serait philosophique dans des discussions attestées, des objectifs et conditions pour qu'il y ait apprentissage. La plupart des contributions situent cette spécificité non par rapport à des contenus

conceptuels attachés aux notions discutées, mais à des procédures de dialogue, d'argumentation et des capacités générales (questionner, étayer son jugement par des raisons), qu'on pourrait trouver dans d'autres apprentissages scolaires, ce qui laisse ouverte la question : en quoi est-ce autre chose qu'un simple apprentissage du dialogue, de la réflexion en commun et du partage des expériences ? Reste ouverte aussi la question, posée de façon incidente à la fin de l'article de M. Santi, des inégalités au sein de la communauté de recherche, du risque d'une pratique ségrégative et des conditions pour qu'elle ne le soit pas, d'où la nécessité d'une réflexivité critique chez les praticiens pour maintenir le potentiel participatif de la discussion, et l'importance de l'évaluation.

Malgré ces silences et ces points aveugles, l'ouvrage, dans la perspective qu'il adopte, est utile et stimulant, en assumant la dette à un travail pionnier, novateur à son époque, en mettant au clair des filiations et des interprétations diverses derrière les mêmes mots d'ordre. Il rappelle la nécessaire contextualisation des notions dans des champs de réflexion bien spécifiés et peut aider à dépasser l'amnésie théorique et le syncrétisme qui sont toujours le risque dans l'appréhension enthousiaste d'un nouvel objet dans les pratiques éducatives.

L'ouvrage collectif coordonné par Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et Jean-Marc Colletta, *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*, se situe sur un autre plan. Il rassemble les contributions issues d'une recherche empirique en cours, sur quatre années scolaires, menée à Clermont-Ferrand, Montréal, Grenoble et Nancy. La recherche est présentée de façon précise et rigoureuse dans ses méthodes de recueil et de traitement, ses données, les supports et outils d'évaluation utilisés (même ses sources de financement) : « des études concernant l'effet de la pratique des ateliers philosophiques sur l'homogénéisation des niveaux scolaires et de motivation entre élèves pourront grâce à ces données se poursuivre » (présentation par E. Auriac-Slusarczyk). Un des intérêts de l'ouvrage est de présenter un corpus important de dialogues transcrits dans leur intégralité dans des classes de niveaux différents (85 p.), et pas seulement des extraits illustratifs éliminant les scories : cela permet au lecteur de se faire une idée de ce qui se passe dans les ateliers de philosophie observés, et de se poser par lui-même les questions : en quoi peut-on qualifier ces échanges de philosophiques ? Quels seraient les indicateurs d'un

développement, en quoi il y a-t-il apprentissage ? La visée de la recherche est en effet de comprendre ce qui se passe au cœur des ateliers philosophiques, en s'appuyant sur la matière même des discussions produites. Définir ce genre scolaire à partir de pratiques avérées plutôt qu'à partir de principes peut contribuer à mieux cerner le travail professionnel d'enseignants dans ce type de situations, et donc donner des éléments pour une formation d'enseignants. L'ancrage dans le travail professionnel et la formation est une clé de cette recherche, le corpus en question étant envisagé comme support pour la formation.

E. Auriac-Slusarczyk pose en introduction une question centrale : on cherche à dégager dans le corpus des événements de pensée liés à l'actualisation d'un raisonnement démonstratif (appelés philosophèmes), mais cette délimitation est loin d'être évidente, comme la réponse à la question qu'est-ce qui serait philosophique dans les ateliers philosophiques ? Philippe Roiné, Aline Auriel et Gabriela Fiema tentent de répondre en se centrant sur les thématiques des discussions, en allant « voir ce que disent les enfants lorsqu'ils discutent entre eux autour de thèmes philosophiques ». Ils mettent en correspondance des extraits de corpus avec des éléments de réflexion de philosophes sur les thèmes abordés, avec le risque, reconnu par les auteurs, de surinterpréter les paroles d'élèves. Cela ne permet évidemment pas de démontrer leur caractère philosophique, car la philosophie réside moins dans des thèmes que dans des façons de poser et de traiter des questions. Cet inventaire peut cependant fournir des repères pour lire des amorces de déplacements et d'avancées dans des propos d'enfants souvent tâtonnants, répétitifs et qu'on peut percevoir comme déceptifs. C'est donc à partir des fonctionnements linguistiques eux-mêmes que des chercheurs de disciplines différentes cherchent à répondre à la question : il s'agit de voir comment s'articulent dans ces discussions « des espaces de croyance (réel/irréel), des espaces logiques (hypothétique, contrefactuel, généralisation), des espaces de représentation (imagination, métaphores), des espaces modaux (possibilité, nécessité...), des espaces temporels ».

Pour les sciences du langage, ce sont donc les reformulations et expressions modales qu'étudie Jean-Pascal Simon dans une discussion en 5^e, en cernant les collocations de termes et des enchaînements de modalités. Lidia Lebas-Fraczak et Aline Auriel s'attachent à dégager des traces linguistiques de la conceptualisation collective dans un corpus de CP :

reformulations, amorces d'analyse d'une notion à travers des exemples un peu différents, de synthèses, déplacements de niveaux de généralité sensibles notamment dans l'emploi des temps verbaux, comme l'avait montré F. François. Elles repèrent des traces d'évolution au cours de la discussion, tout en soulignant que cette progression est loin d'être linéaire. Cette observation collective est complétée par l'analyse d'évolutions individuelles, qui portent malheureusement sur les quelques élèves qui interviennent le plus, ce qui est peut-être inévitable, mais laisse ouverte la question des acquis de ceux qui parlent moins. J.-M. Colletta explore la manière dont les gestes associés à la parole contribuent à la construction conceptuelle collective, en explorant les types de ressources gestuelles mobilisées par les élèves, en fonction des niveaux scolaires et des objets de discussion. Il différencie différentes fonctions selon les catégories de gestes, se centrant plus précisément sur les gestes de l'abstrait : expression gestuelle des modalités, gestes qui métaphorisent un objet de discours (procès ou concept), comme le geste de mains de « supination » : les concepts dans les discussions de CM sur l'argent, la vie et la mort acquièrent une consistance visuelle grâce aux métaphores gestuelles qui donnent à voir ce que l'élève a en tête. G. Fiema recourt à la logique interlocutoire pour rendre compte de la construction des raisonnements collectifs, en établissant une taxonomie des types de construction et des actes de parole qui y contribuent.

D'autres textes, dans le champ des sciences de l'éducation, posent plus directement la question des apprentissages et de leurs indicateurs, prenant en compte les évolutions dans une durée longue. Une perspective intéressante (recherche dirigée par E. Auriac-Slusarczyk) est de comparer selon chaque niveau de scolarité la place qu'occupent en discussion les élèves moyens : qui des bons élèves ou des moyens introduit le plus d'idées propres à relancer l'échange collectif ? Quelle correspondance entre niveau scolaire et maniement syntaxique dans les énoncés produits ? Un résultat est que les ateliers philosophiques profitent quantitativement et qualitativement plus aux moyens qu'aux bons, suscitant une homogénéisation au cours de l'année entre les deux groupes. Il y a une progression évidente surtout pour les moyens dans l'usage des connecteurs, mais ceux-ci dépendent massivement du thème discuté.

M.-F. Daniel, qui contribuait à l'ouvrage précédent, souligne ici qu'« on a trop tendance à croire que parce

qu'on anime des ateliers de philosophie, les élèves philosophent ; l'équation n'est pas aussi évidente, car philosopher ne signifie pas simplement réfléchir ou communiquer ses idées ». Elle insiste donc sur la nécessité de définir précisément critères et indicateurs, les différentes conceptions de la philosophie ayant « un dénominateur commun, sa méthodologie particulière de questionnement, de conceptualisation et de pensée complexe ». Parler d'apprentissage suppose aussi d'explicitier des seuils et niveaux de développement. Elle mobilise donc le modèle développemental exposé dans d'autres articles (six stades appelés perspectives épistémologiques et quatre modes de pensée) pour analyser la qualité philosophique des échanges du corpus entre élèves de trois groupes d'âge. Elle montre des éléments d'évolution, des amorces de passage d'un stade à l'autre en fonction des niveaux scolaires, mais constate que les élèves de CM2 restent en majorité à ce qu'elle appelle le pré-relativisme (début de généralisation, au nom du « on », limité à l'environnement immédiat, rareté ou faiblesse des justifications, etc.). Elle s'interroge donc sur les questions des enseignants, se demandant en quoi elles peuvent ou non stimuler la décentration et l'abstraction chez les élèves. Pour elle comme pour Lipman, le processus développemental d'une pensée critique n'est ni naturel ni spontané, des études montrant que, sans stimulation, les habiletés de pensée réflexive et critique des étudiants stagnent dans une épistémologie correspondant au relativisme dans son modèle. Elle reprend à Lipman les types d'interventions enseignantes qui seraient plus productives à chaque niveau. En ce sens, son modèle de référence, proche de Lipman et du modèle en stades de Kohlberg est très différent de celui de Jacques Thullier qui, dans son analyse d'un corpus de CP, se réfère plus à Lévine et à Rancière.

Cette question d'une dimension didactique et de l'intervention de l'enseignant est au centre de la contribution de Christophe Luxembourger, Valérie De Almeida et Antonietta Specogna, dans une perspective de formation d'enseignants. Ils rappellent que les pratiques d'un tel enseignement renvoient à des modèles de référence différents dans leurs schémas communicationnels et leurs modalités d'intervention : Lévine, voyant l'enfant comme « génétiquement philosophe » et prônant un retrait maximal de l'animateur, est sur une position différente de Lipman, pour qui le guidage est important pour stimuler l'élève dans le cheminement d'une pensée créative, logique et critique, et qui explicite des contenus d'apprentissage

conceptuels et méthodologiques pour cela. Le corpus peut aider les enseignants à clarifier les visées et modèles sous-jacents, à se situer par rapport à eux, à peser les types de questions et de reformulations les plus efficaces. En ce sens, regarder de plus près l'activité effective des élèves et des enseignants dans cette pratique spécifique pourrait être une occasion de réflexion et de développement professionnels bien plus larges.

Même s'il s'agit d'une recherche en cours, avec ses résultats, ses tâtonnements et ses projets, cet ouvrage est donc à saluer, par son ancrage dans la réalité des classes, son honnêteté dans la confrontation à un matériau résistant, riche mais parfois décevant, et les perspectives stimulantes qu'il offre pour la formation et la recherche.

Élisabeth Nonnon
Université Lille 3, Théodile-Cirel

BROWN Rollo Walter. *Comment le petit Français apprend à écrire. Une étude sur l'enseignement de la langue maternelle.* Paris : Hattemer, 2015, 282 p.

Lire un siècle après sa sortie l'ouvrage d'un Américain sur la pédagogie du français ne peut que piquer la curiosité. En 1912, Rollo Walter Brown, gradué de Harvard, professeur d'anglais dans une université privée de l'Indiana, passe son congé sabbatique à enquêter sur l'enseignement de la langue maternelle en France. Il en tire un bilan enthousiaste et des idées de réforme pour permettre aux jeunes Américains d'approcher l'excellent niveau des petits Français. Le lecteur croit rêver : au plaisir étonné que donne un discours dithyrambique sur « notre école », chose aussi rarissime hier qu'aujourd'hui, s'ajoute bientôt une légère incertitude sur le diagnostic, puis une perplexité croissante sur la crédibilité des observations : le périple de Brown semble trop beau pour être vrai. Comment démêler ces impressions contradictoires ?

Le plaisir, qu'on aurait bien tort de boudier, se lit dans le compte-rendu de juillet 1916 paru dans la *Revue pédagogique* (en annexe de l'ouvrage). J. Bézard qui a accueilli Brown au lycée Hoche de Versailles souligne le sérieux de l'enquête menée dans les académies de Paris, Lille, Lyon, Aix-en-Provence : « Il a assisté à nombre