

Écrire dans le cadre d'ateliers philosophiques avec des élèves de cycle 3. Le cas de la problématisation

Olivier BLOND-RZEWUSKI, CREN (Université de Nantes) ; 2021.

Résumé

Les pratiques philosophiques avec les élèves, qui possèdent aujourd'hui leur propre didactique, font principalement référence à des pratiques orales. Or, l'écriture est fondamentale pour l'émergence d'une pensée rationnelle et pour l'apprentissage en général. De surcroît, le mode d'enseignement / apprentissage et l'évaluation de la philosophie en classe de Terminale sont écrits. Si l'on s'inscrit dans cette perspective institutionnelle, alors il faut reconnaître l'importance de l'émergence d'une didactique de l'écriture philosophique.

Cet article se situe dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'éducation portant sur les conditions de possibilité d'une telle didactique de l'écriture philosophique au cycle 3 (fin école élémentaire, début collège). Il s'agira ici de rendre compte d'un dispositif mis en place dans une classe de cycle 3, auprès d'élèves de CM1/CM2, qui les amène à écrire des questions à visée philosophique et à interroger ces questions pour les rendre problématiques.

Mots-clés : ne pas renseigner (indexation ultérieure faite par la revue)

Abstract

Philosophical practices with students, which today have their own didactics, mainly refer to oral practices. Yet, writing is fundamental for the emergence of rational thought and for learning in general. Moreover, the mode of teaching/learning and the evaluation of philosophy in the Terminale class are written. If we are to follow this institutional perspective, then we must recognize the importance of the emergence of a didactic of philosophical writing.

This article is part of a doctorate in educational sciences dealing with the conditions of possibility of such a didactic of philosophical writing in cycle 3 (end of primary schools, beginning of secondary school). The aim here is to report on a system set up in a cycle 3 class, with CM1/CM2 pupils, which leads them to write questions with a philosophical aim and to question these questions in order to make them problematic.

Translated with www.DeepL.com/Translator (free version)

Keywords : ne pas renseigner (indexation ultérieure faite par la revue)

La pratique de la philosophie avec les enfants dès l'école primaire n'est plus marginale aujourd'hui : elle possède sa didactique, est inscrite dans de nombreux programmes scolaires et une chaire UNESCO y est même consacrée¹. Différents courants se sont développés à partir des années 70, un peu partout dans le monde, autour de grandes figures telles que Matthew Lipman en Amérique du Nord (1995) ou Michel Tozzi en France (1996). Il existe aujourd'hui une grande diversité d'approches.

Mais, quelle que soit la méthode utilisée, si l'on observe un atelier de philosophie avec les enfants à l'école ou en dehors de l'école, on ne rencontre quasiment que des pratiques orales (Gregory, Hayes, Murriss, 2017). La didactique de la philosophie avec les enfants fait référence

¹ Chaire UNESCO « Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale », portée par Edwige Chirouter de l'Université de Nantes.

à des dispositifs favorisant les interactions verbales, qu'il s'agisse de « discussion à visée philosophique » (DVP), de « discussion à visée démocratique et philosophique » (DVDP), de « débat philo », de « communauté de recherche philosophique » ou de « dialogue socratique » de type maïeutique². Dans la majorité des cas, des règles s'ordonnent autour du paradigme de la discussion démocratique entre pairs dans le cadre d'une éthique communicationnelle (Usclat, 2008), la philosophie étant conçue comme le traitement « raisonnable » de sujets universels, généralement par l'usage d'une pensée rationnelle ou logique. Elle se manifeste par une volonté d'universalisation de l'expérience ou de la réflexion, de compréhension du réel par la raison, mais avec des outils propres à la philosophie.

L'écrit est peu présent parmi ces outils. Pourquoi ? Parce qu'il présente peu d'intérêt ? Par incapacité de la tranche d'âge visée ? Parce qu'il constitue un obstacle ? Ou en réaction face à un excès d'écriture en contexte scolaire, avec entre autres la volonté plus ou moins consciente de se dégager du paradigme de l'enseignement de la philosophie en Terminale, basé sur la parole du maître, le silence des élèves et une évaluation exclusivement écrite ?

1. Promouvoir la pratique de l'écriture en philosophie avec les enfants

1.1. L'importance de l'écriture en général, et en philosophie en particulier

La place de l'écriture dans le développement de la pensée logique, de l'abstraction et de l'objectivité – donc de la science – semble primordiale, comme le montrent entre autres les travaux de Jack Goody (1979, 1986) : elle est condition de l'esprit critique en ce qu'elle permet la mise en ordre de discontinuités, de différences, de catégories (Denat, 2007, p.6), « de procéder à des examens rétrospectifs » (Goody, 1979, p.221) et l'exercice d'une « ruminant constructive » (*Ibid.*, p.96).

Puis, au regard de l'histoire de la philosophie et des pratiques de la majorité des grandes figures de la philosophie (et malgré les critiques platoniciennes), les pratiques orales peuvent être considérées comme simple propédeutique et préparation à l'acte plein de philosopher qui serait écrit³. Philosophie et écriture seraient même indissociables (Denat, 2007), avec cette hypothèse forte et sans doute provocatrice que « la philosophie ne se réalise ou pour ainsi dire ne prend corps que dans et par l'écrit » (*ibid.*, p.13). « Si l'écriture est nécessaire à la pratique philosophique, c'est d'abord qu'elle offre comme un exceptionnel opérateur de réflexivité » (Balaudé, in Denat, 2007, p.19).

D'ailleurs, divers travaux en sciences de l'éducation révèlent l'importance de l'écriture pour « apprendre et se construire » (Chabanne & Bucheton, 2002), l'écrit étant un moteur pour réfléchir et apprendre dans toutes les disciplines (CNETCO, 2018), « une écriture de découverte, d'élaboration, une écriture complexe qui accompagne et qui permet la construction de

² La maïeutique est l'art de faire accoucher les esprits à l'aide du questionnement. Socrate en est le praticien bien connu qui, dans le dialogue *Ménon*, parvient à faire formuler à un esclave un théorème de géométrie sans, soi-disant, lui apporter aucune connaissance.

³ Cette hiérarchisation peut cependant être nuancée, ne serait-ce qu'au regard des formes expressives de la philosophie. D'une part de nombreux philosophes ont essentiellement dispensés des cours oraux et ont pratiqué *in fine* le dialogue, l'entretien, la diatribe, le discours, la discussion ... D'autre part, même dans le cadre de cours oraux préparés en amont à l'écrit, la perspective de l'oralisation a été déterminante. Par exemple, Malika Temmar analyse à travers des notes de séminaire de Derrida comment l'oralisation du texte participe de la construction d'un *ethos* philosophique : « Encore écrit, déjà oral, l'avant-dire du séminaire philosophique déplace la question même de la philosophie : il oblige à définir celle-ci comme un dispositif discursif autant que comme une démarche spéculative. » (2014, p.91).

connaissances. » (Crinon, 2000, éditorial). Selon Dominique Bucheton, « ce rôle puissamment réflexif de l'écriture, qui permet le développement de la pensée, l'objectivation des raisonnements, l'ajustement aux diverses formes discursives des multiples disciplines n'est pas [suffisamment] un objet d'enseignement » (Bucheton, 2014, p.9).

Du point de vue de l'histoire de l'enseignement de la philosophie en particulier, et des attendus institutionnels actuels, le mode d'apprentissage et d'évaluation des compétences philosophiques des élèves de Terminale reste principalement (pour ne pas dire exclusivement) écrit : « Les apprentissages reposent (...) sur deux formes majeures de composition : l'explication de texte et la dissertation » (*Programmes de philosophie de Terminales générale et technologique*, BO spécial n° 8 du 25 juillet 2019). Or, ces deux exercices complexes nécessitent une temporalité d'acquisition longue et des techniques très progressives d'appropriation. Dans les faits, cet apprentissage est plus postulé que construit et presque jamais abordé avant la dernière année du lycée (Charbonnier, 2013 ; Grataloup, 2016).

1.2. A la recherche d'une didactique de l'écriture philosophique

Aussi, si l'écriture est reconnue comme fondamentale pour l'émergence d'une pensée rationnelle et pour l'apprentissage en général ; si les pratiques philosophiques en classe permettent l'émergence d'une pensée critique (Lipman, 1995) ; si de surcroît est validée la pertinence philosophique de la dissertation et de l'explication de texte, ou si *a minima* on s'inscrit dans cette perspective institutionnelle, si l'on souhaite démocratiser l'accès à la philosophie et permettre à tous de réussir à produire ce type de textes canoniques ; alors il faut reconnaître l'importance de l'émergence d'une didactique de l'écriture philosophique.

C'est ce que notre travail de recherche (thèse de doctorat en sciences de l'éducation, soutenue en 2022 à l'Université de Nantes) souhaite explorer : les conditions de possibilité d'une telle didactique. Et ce bien avant le lycée, à partir de la fin de l'école élémentaire (âge où les élèves maîtrisent a priori suffisamment le code et entrent dans les problématiques de la pré-adolescence).

D'où notre question générale : Comment favoriser l'écriture dans le cadre des ateliers de philosophie et comment développer des compétences en écriture à visée philosophique dès le cycle 3 (CM1-CM2-6^{ème}) ?

Notre principale hypothèse est que la production d'écrits diversifiés (dialogue, écriture à plusieurs mains, journal, correspondance, exercices et jeux d'écriture) ; structurés autour d'un projet ; nourris d'une culture variée (littéraire et artistique, philosophique et scientifique) ; dans un cadre réflexif explicite – articulation de l'oral et de l'écrit, pratique de la discussion à visée philosophique (DVP) ; permet de cheminer vers une écriture philosophique dès le cycle 3 et favorise le développement du genre⁴.

Il s'agira de définir l'écriture philosophique et les pratiques possibles (quels sont les marqueurs de l'écriture philosophique et quels gestes professionnels peuvent favoriser l'émergence d'un tel type d'écriture ?) ; de montrer les limites et la complexité de l'écriture chez des élèves de cycle 3 ; pour explorer leur capacité à produire des écrits de type philosophique. Finalement, cela revient à poser la question d'une possible propédeutique à la dissertation et à l'explication

⁴ Hypothèse pour partie fondée sur 4 postulats issus de la recherche en didactique de l'écriture : 1/ Pour apprendre à écrire philosophiquement, l'élève doit être mis en projet dans un cadre « libérateur » (c'est-à-dire déscolarisé ou re-skolarisé) ; 2/ Pour apprendre à écrire philosophiquement, l'élève doit apprendre à s'emparer d' « écrits intermédiaires » spécifiques ; 3/ Pour apprendre à écrire philosophiquement, un enseignement explicite doit être favorisé ; 4/ Pour apprendre à écrire philosophiquement, les situations d'écriture collaborative doivent être favorisées.

de texte de classe terminale du lycée – année du baccalauréat de philosophie en France (à condition de valider la pertinence et la pérennité de ces deux types d'exercices).

2. Qu'est-ce qu'une écriture philosophique ?

2.1. Du point de vue de la philosophie elle-même

La caractérisation de l'écrit philosophique est hautement problématique, tant ses critères et ses limites sont flous. Sur le fond comme sur la forme.

Quant à la discipline même : le texte philosophique a-t-il un sujet propre ? Une visée spécifique (la vérité ? L'objectivité ? Ou *a contrario* l'expression d'une subjectivité ?) ? Peut-il être caractérisé par ses contenus ? Peut-on facilement distinguer littérature, science et philosophie ? Quels en sont les critères de démarcation ? Si l'on suit la thèse d'Althusser selon qui « la philosophie n'a pas d'objet » (Althusser, 1967), elle n'est pas une discipline comme les disciplines scientifiques. Puis son objectif de communication n'est lui-même pas uniforme : a-t-il un destinataire particulier ? Pour « philosopher » faut-il écrire pour soi (intime) ? Pour autrui (alter ego) ? Pour tous (communauté) ?

Quant au genre et au type de texte : Peut-on lui en assigner un en particulier ?

« [...] le philosophe, loin de vouloir s'enfermer dans un « genre » qui serait « le » genre philosophique, mélange sans cesse les genres. D'une part, un genre de discours ne semble pas associé, par définition, à la philosophie : la philosophie s'écrit sous la forme de : dialogues, méditations, critiques, prolégomènes, aphorismes etc. D'autre part, un même philosophe a souvent recours à plusieurs genres... » (Temmar, 2007, p.55)

Par ailleurs, un texte philosophique est-il nécessairement argumentatif (ou démonstratif) ? Dans une perspective herméneutique ne peut-il être narratif et descriptif ? Autrement dit, génériquement, interprétatif ?

Son caractère protéiforme (du discours argumenté et démonstratif à l'aphorisme et au poème) tend à montrer que le concept d'écriture philosophique est en soi problématique.

2.2. Du point de vue de la didactique de la philosophie

Dans ces conditions, peut-on parler d'une didactique de l'écriture philosophique ? Toute didactique ne se réfère-t-elle pas nécessairement à une discipline dont elle vise à assurer la transmission, ou à un genre dont elle cherche à assurer l'explication ? Peut-on faire la didactique d'une discipline qui n'a ni normes communes, ni règles codifiées, ni formes établies ?

Nous en faisons l'hypothèse, en nous inscrivant dans un cadre institutionnel : celui de l'école française. Dans une perspective d'initiation et en vue de ces exercices canoniques (reconnus par le corps des enseignants de philosophie) que sont la dissertation et l'explication de texte, nous nous proposons d'explorer quatre entrées provisoires de la philosophicité d'un texte, basées sur la définition didactique de Michel Tozzi, selon laquelle : « Philosopher, c'est tenter d'articuler, sur des questions concernant la condition humaine (notre rapport au monde, à autrui, à nous-mêmes), dans une démarche authentique de recherche de sens et de vérité, des processus de problématisation de questions, de conceptualisation de notions et

d'argumentation de thèses et d'objections » (Tozzi, 2011, chap. IV/ A.)⁵, à quoi l'on peut ajouter un processus d'interprétation d'objets culturels contextualisés (Galichet, 2019)⁶. Ces 4 entrées sont donc les suivantes :

a. La présence et l'identification des compétences clefs : *interpréter* (présence de métaphores, d'analogies, d'images), *problématiser* (présence de questions à visée philosophique, de questionnement des questions, d'hypothèses), *argumenter* et *conceptualiser* (congruence avec le genre argumentatif et présence d'habiletés de pensée spécifiques : exemple/contre-exemple, distinction, contextualisation, conséquence, déduction, définition, ...)

b. La place et le statut de l'*intertextualité* (Bakhtine, 1984) : « penser par soi-même n'est pas penser seul, mais au contraire penser à partir de, dans et contre ce que d'autres ont pensé avant nous ». (Gataloup, 2005). L'écrit philosophique se caractériserait entre autres par cette propension à mettre en écho des réflexions d'« ailleurs » plutôt que d'« en soi », à dialoguer avec l'altérité, avec les pensées des autres et à pouvoir se mettre à la place des autres : une *pensée élargie* selon Kant⁷ ;

c. La nature du *sujet* abordé (éthique, politique, esthétique, épistémologique ou existentiel) et des questions posées (communes, centrales et discutables). Le thème de l'écrit et les propos tenus viseront une forme d'universalité ou d'expression de la subjectivité au service de la caractérisation de la condition humaine ;

d. L'*intentionnalité* du sujet écrivant, le process lui-même et l'évolution de l'écrit. Est-il possible d'évaluer la philosophicité d'un texte hors contexte, en dehors de son processus d'élaboration ? Sans les intentions de l'auteur et la réception du lecteur ? Sans s'assurer d'une *pensée conséquente* (Kant, *ibid.*) ?

La deuxième entrée (**b.**), celle de l'intertextualité, pose deux problèmes :

⁵ « Trois processus sont particulièrement structurants pour une pensée qui se veut philosophique (Tozzi, 2005). La problématisation, ou capacité de s'interroger sur le sens ("La vie vaut-elle la peine d'être vécue") ou la vérité ("Les choses sont-elles comme elles nous apparaissent ?") ; de douter, de mettre en question ses opinions ("Je crois aux fantômes, mais ai-je raison ?"), qui sont souvent des préjugés (des affirmations posées avant même d'avoir été réfléchies) ; de les considérer comme des hypothèses plus que comme des thèses ; de remonter d'une affirmation à la question à laquelle implicitement elle répond, ou de débusquer les présupposés d'une thèse et vérifier leur pertinence (Soutenir que "Dieu est bon" implique qu'il existe, est-ce vrai ?) ; de questionner ses représentations d'une notion (si je dis : "La liberté consiste à faire ce que l'on veut", quelles conséquences ?) ; d'explicitier si et en quoi en quoi une question ("Quel est le sexe des anges ?") ou une notion ("L'inconscient est-il une hypothèse scientifique ?") pose philosophiquement problème...

Deuxième processus : la conceptualisation, ou capacité de définir en compréhension une notion ("L'homme est un animal raisonnable"), de partir de sa représentation ("La vérité c'est ce qui est") pour en élaborer le concept, notamment à l'aide de distinctions conceptuelles (ici vérité et réalité) ...

Troisième processus : l'argumentation, ou capacité de soutenir et de valider une thèse ou une objection par des raisons dûment fondées, des arguments rationnels ("Dieu existe parce qu'un être fini ne peut avoir engendré l'idée d'un être infini", ou "C'est parce qu'il est imparfait que l'homme imagine un être parfait").

Ces trois "capacités philosophiques de base" sont utiles dans les tâches philosophiques complexes, comme rédiger une dissertation, parce que c'est leur mise en œuvre sur une question donnée qui atteste la présence effective d'une réflexion personnelle de l'élève. (Tozzi, 2011, III/ B)).

⁶ « La question est alors de donner sens au monde dans lequel la subjectivité est jetée. La subjectivité ne se situe plus dans une perspective pragmatique (discerner le vrai du faux, le bien du mal, le juste de l'injuste pour mieux agir en société) mais dans une perspective herméneutique : déchiffrer les sens latents du monde pour discerner ce qui est intéressant, fascinant, attirant, inquiétant, sublime, etc. » (Galichet, 2018, conclusion).

⁷ Les trois maximes qu'il faut respecter pour faire bon usage de sa pensée, selon Kant, sont : la maxime de la pensée sans préjugés (entendement) : penser par soi-même (se libérer de la superstition en gagnant en autonomie) ; la maxime de la pensée élargie (faculté de juger) : penser en se mettant à la place de tout autre (gagner en objectivité et donc en universalité en se plaçant au point de vue d'autrui) ; et la maxime de la pensée conséquente (raison) : toujours penser en accord avec soi-même (cela vient en dernier, en liant les deux premières maximes) (Critique de la faculté de juger, §40).

- celui de la place de la culture philosophique : peut-on philosopher en faisant l'économie de l'histoire de la philosophie ? Et si non, des jeunes élèves peuvent-ils accéder aux grands textes du patrimoine ? Comment ?⁸

- celui de la part de l'oralité dans l'écriture philosophique, cette oralité favorisant la polyphonie des voix. Comment articuler écrit et oral ?

2. 3. Premiers critères de progressivité

En ce qui concerne l'appréhension des 4 compétences clefs (interpréter, problématiser, conceptualiser et argumenter), dans une perspective heuristique, François Galichet tend à donner la primauté à l'interprétation. Selon lui, et pour reprendre ses mots, l'analogie est « au cœur de la pensée » ; elle précède et fonde « l'activité conceptuelle et signifiante » (Galichet, 2018). Les premières expérimentations que nous avons menées vont dans ce sens.

Puis, en mettant de côté cette dimension interprétative, même s'il ne s'agit pas de cloisonner ou hiérarchiser les 3 autres, même s'il faut reconnaître que l'une convoque chaque autre, l'expérience de terrain et une pratique spécifique peut encourager, dans une perspective pédagogique et didactique, à focaliser l'attention des apprenants dans un premier temps sur la problématisation, pour se concentrer ensuite sur les processus d'argumentation et de conceptualisation. Et ce pour trois raisons : posturale, heuristique et motivationnelle.

Posturale car la posture du philosophe semble être avant tout celle du doute, de la remise en question des opinions, des évidences, des sens, de l'imagination... Il n'est pas certain que l'enfant (ou même l'adulte) parvienne dans un premier temps à opérer des distinctions conceptuelles, voire à développer une argumentation, mais *a minima* il a la capacité d'adopter cette posture de faillibilité qui définira son identité philosophique.

Heuristique, au côté de l'interprétation, car finalement problématiser invite à conceptualiser et à argumenter. Le questionnement et le questionnement du questionnement, la recherche d'un nœud, d'un « caillou », d'apories, nourriront le besoin de définir, identifier, distinguer, corréler, déduire, induire, ...

Motivationnelle car les enfants ont une grande propension à s'étonner et un goût particulier pour la formulation de questions (Hawken, 2016). Les inviter à s'interroger, partir de leurs interrogations, les installer dans une posture d'enquêteurs, répond en quelque sorte à un besoin.

Nous avons donc fait le choix d'entrer en matière par la question de la *problématisation*.

3. Le cas de la problématisation

3.1. Problématiser en philosophie

En philosophie, le « désir de savoir » est désir de questionner qui suppose un « érotisme des problèmes » pour reprendre l'expression de Sébastien Charbonnier (2014).

La problématisation, malgré ses spécificités en philosophie, mais avec toute la rigueur et la systématisme qui la caractérisent, et en ce qu'elle tend à l'universalité, peut guider dans

⁸ La thèse de Laurence Breton (2019) répond davantage à la question de l'usage en philosophie avec les enfants de textes didactisés (thèses résumées, histoires réécrites, textes créés pour les enfants) qu'à celui d'écrits authentiques (fussent-ils simplifiés).

l'appréhension d'une authentique « pédagogie du problème », pédagogie qui dépasse les travers de l'intégrisme et du relativisme (Fabre, 2011) par la recherche de problématiques communes qui fondent un « universel modeste ».

« Il s'agit d'une pratique du doute méthodique, de type cartésien, de l'étonnement et de la zététique. En grec, *problema* représente une pierre d'achoppement, rencontrée sur un chemin et empêchant d'avancer. Problématiser serait donc formuler une problématique, c'est-à-dire élaborer l'énoncé d'un problème. "Problématiser, c'est a) l'examen d'une question, b) par une pensée articulant données et conditions du problème, dans un cadre déterminé, c) par une pensée qui se surveille elle-même, d) dans une perspective heuristique" (Fabre, 2017, p. 18). Il s'agit d'interroger les questions avant d'y répondre, dans le cadre de la quête de l'universel. » (Connac 2018, III.)

Il s'agit donc d'une capacité à interroger le réel d'un point de vue éthique, esthétique, épistémologique, politique ou existentiel ; à identifier les préjugés ; à débusquer les présupposés d'une affirmation ou d'une question, à générer des apories ; sans pour autant tomber dans le scepticisme ou le relativisme ; donc à formuler des hypothèses pouvant être soumises à la critique.

3.2. La compétence à problématiser et les « critères de réussite » d'une « bonne problématisation »

Pour travailler cette compétence, différentes entrées (ni chronologiques, ni hiérarchisées) sont possibles et souhaitables, qui succèdent à la formulation d'une question générique dite « à visée philosophique » :

- Adopter une posture qui rend problématique son rapport à la certitude ;
- Questionner la ou les questions dans leur formulation ;
- Chercher derrière une question un problème, un nœud, une aporie ;
- Identifier des possibles, formuler des hypothèses.

Et concernant la question générique, philosophique ou « à visée philosophique », différents critères de recevabilité peuvent être listés au cycle 3 :

- La présence d'une formule interrogative ;
- Que le champ des potentielles réponses soit philosophique, et non scientifique, juridique, littéraire, etc. ; même si l'on accepte la porosité de ces catégories (« Peut-on tuer ? » peut être et juridique et philosophique...)
- Qu'elle soit reconnue pour universelle, d'un point de vue diachronique *et* synchronique ;
- Que la question soit « discutable ».

Cette discutabilité » ayant trois caractéristiques :

- Qu'elle soit sans présupposés : *critique* ;
- Qu'elle mène à une pluralité de réponses possibles : *complexe* ;
- Qu'elle soit originale et/ou authentique : *créative*.

4. Expérimentation au cycle 3

4.1. Contexte et participants

Notre recherche doctorale, consacrée à la didactique de l'écriture philosophique, baptisée *Phil2éc* (Philosophie à l'école et écriture) s'inscrit dans une perspective collaborative (Morrissette, 2013). Il s'agit d'une collaboration de trois ans, entre un groupe d'enseignants d'école élémentaire et de collège (4 enseignants de classes de CM1/CM2 et 3 enseignants de 6ème) et un chercheur⁹. Un programme d'intervention est co-élaboré, expérimenté dans des classes de cycle 3 et amené à évoluer grâce à l'analyse des données collectées, au cours de séminaires. En amont, dans le cadre d'une phase exploratoire, des ateliers de philosophie privilégiant des pratiques écrites ont été coconstruits et mis en place en 2019/2020, auprès d'une classe de CM1/CM2 située en zone rurale, avec une focale forte portée sur la capacité à rédiger des questions à visée philosophique.

L'amplitude d'intervention fut de 6 mois, en 3 séquences de 3 à 4 séances (10 séances au total). L'enseignante n'étant pas acculturée à la philosophie pour enfants, c'est le chercheur qui a mené les séances.

Les élèves étaient issus de catégories socio-économiques hétérogènes. La cohorte était qualifiée par l'enseignante d'une « grande hétérogénéité dans les résultats scolaires » avec un rapport à l'écrit globalement peu favorable.

4.2. Méthodologie

Les séquences font ici l'objet d'une analyse qualitative. Il s'agit de faire ressortir la capacité des élèves à rédiger des questions à visée philosophique et à les problématiser (dans un va-et-vient oral écrit). L'analyse est fondée sur trois types de matériaux : les productions écrites individuelles dans les cahiers des élèves (leur « cahier philo ») ; les collectes au tableau des questions produites, oralisées par leurs auteurs ; et les verbatims des séances, comportant la justification par l'auteur de sa proposition de question, les réactions des autres élèves et l'étayage de l'animateur (le chercheur). La réflexivité nécessaire pour séparer la posture d'intervenant de celle de chercheur a été favorisée par les entretiens menés avec l'enseignante PEMF, observatrice.

Les outils d'analyse sont au carrefour de différents champs de recherche : ni proprement ceux de la linguistique ou de la didactique de l'écriture, ni proprement ceux de la philosophie, mais un combiné :

- Des éléments tirés de la didactique du philosophe (Lipman, 1995 ; Tozzi, 2011 ; Galichet, 2019). Les critères sont énumérés ci-dessus (3.).
- Des éléments tirés de la génétique textuelle (Fabre-Cols, 2002).
- Des éléments tirés des théories de l'analyse du discours (Bucheton, 2002 ; 2014).

Nous nous référerons principalement au modèle du « sujet écrivant » et des écrits intermédiaires (Bucheton, 2014).

- Le cadre théorique de la problématisation développé par Michel Fabre (2017) représente un régulateur important de la réflexion.

⁹ Le projet s'inscrit de surcroît dans le cadre d'un LéA (lieu d'éducation associé, Ifé-ENS Lyon), pour une durée de 3 ans à compter de septembre 2021 : <http://ife.ens-lyon.fr/lea>

4.3. Dispositif analysé

4.3.1. Premier module

Lors d'un premier module composé de 4 séances, les élèves ont choisi de travailler sur le thème de la liberté. Le protocole initial qui leur a été soumis est celui décrit dans l'article « L'intérêt de la DVP pour (re)donner du sens aux apprentissages » (Blond-Rzewuski, 219) :

1/ A partir d'un support inducteur (ici le court métrage *The Black hole*¹⁰), 2/ il est demandé aux élèves de lister à l'écrit individuellement les « thèmes de discussion possibles » suggérés par l'histoire et, suite à une mise en commun au tableau, de voter pour le thème le plus emblématique et le plus problématique à leurs yeux. Ensuite, 3/ il leur est demandé d'écrire individuellement *toutes les questions qu'ils se posent ou que l'on peut se poser sur [la liberté], en tant qu'humain*. 4/ Les questions sont alors listées au tableau et les élèves sont invités à expliciter leur proposition, à chercher « en quoi elle pose un problème ». Un travail collectif de reformulation et de questionnement des questions est effectué, l'animateur provoquant ce questionnement :

- soit pour expliciter une question ambiguë ou non comprise de tous (par exemple, « Est-ce qu'on est obligé d'être libre ? » devient « Doit-on vouloir être libres ? ») ;
- soit pour évacuer un présupposé ou une *doxa* sous-jacente (« Pourquoi la liberté c'est de ne rien faire ? », qui sous-entend que la liberté c'est forcément de ne rien faire, devient « Est-ce que la liberté c'est de ne rien faire ? ») ;
- soit tout simplement pour obtenir une forme interrogative syntaxiquement correcte (« On est libre de voler ? » devient « Est-on libre de voler ? »).

Tout ce travail d'explicitation collective est au service de l'amélioration des écrits individuels ultérieurs. Voici la collecte obtenue :

Qu'est-ce que la liberté ? Qu'est-ce qui fait qu'on est libre ?
Est-ce que la liberté c'est de ne rien faire ? C'est de faire ce que l'on veut ?

Est-ce que la liberté est partout ? Est-ce qu'il y a des moments où on est libre ?
Est-ce qu'on utilise sa liberté ?

Doit-on vouloir être libres ? Qui y a-t-il de bien dans la liberté ?
A quoi ça sert de faire ce que l'on veut ?
A quoi ça sert de désobéir ?
A quoi sert la liberté si on a des interdictions ?
Pourquoi choisir ?

Est-ce que la liberté est un droit ?
Est-ce que la liberté c'est le droit des hommes et des femmes ?
Pourquoi les pauvres n'ont pas la même liberté que nous ?
Pourquoi les migrants n'ont pas la liberté ici ?

Pourquoi on n'a pas la liberté de faire ce que l'on veut ? Pourquoi on n'a pas le droit de tout faire ?
Pourquoi y a-t-il des règles dans la vie ? Est-on obligé de respecter les règles ?
Pourquoi est-on obligé de travailler ?

¹⁰ Disponible à https://www.youtube.com/watch?v=P5_Msrdg3Hk

D'où vient la loi ? Devons-nous faire la loi ? Est-on libre de voler ?
--

Questions obtenues lors de la première séance du premier module.

Il est remarquable de voir la qualité de ce premier recueil, dans une classe qui n'a jamais pratiqué d'ateliers philosophiques. Toutes ces questions sont bien *d'ordre philosophique*, au sens défini précédemment, et un large spectre de thématique est abordé : anthropologique, éthique, politique, existentiel... Entre autres on constate :

- une remise en question de l'évidence qu'« être libre c'est faire ce que l'on veut » ;
- une formulation du problème cartésien de l'embarras du choix ou de la liberté d'indifférence (« Pourquoi choisir ? ») ;
- la remise en question du désir même de liberté (« Doit-on vouloir être libre ? ») ;
- la recherche généalogique des origines du contrat social (« D'où vient la loi ? »).

Lors des 3 séances suivantes, deux discussions à visée démocratique et philosophique (DVDP) selon la méthodologie proposée par Michel Tozzi (2006) ont été organisées autour de ces questions, précédées et suivies de moments d'écriture.

4.3.2. Second module

Forts de ce premier module constituant une belle « initiation » à ce que peut être un « questionnement à visée philosophique » et une « problématisation de la question de la liberté », nous avons voulu vérifier les transferts opérables et pour cela proposé un second module respectant le protocole initial, en partant d'un nouveau support inducteur (le *Mythe de Gyges*, tiré de *La République* de Platon). Le thème retenu par la classe a été celui des interdits. Mais cette fois ci, la mise en commun n'a pas fait l'objet d'une discussion collective : nous faisons le pari d'un « transfert » des compétences construites lors de la première séquence. Voici un extrait représentatif des 78 questions collectées :

- | |
|--|
| Q1. Est-ce que nous avons le droit de sortir d'un magasin sans payer ?
Q2. Est-ce qu'on a le droit de parler mal à la maîtresse ?
Q3. Avons-nous le droit de tricher en regardant le cahier de la maîtresse avec toutes les réponses ?

Q4. Pourquoi on n'a pas le droit de mettre la musique à fond pendant les cours ?
Q5. Pourquoi on n'a pas le droit de s'évader de l'école et de la faire sauter ?
Q6. Pourquoi on n'a pas le droit de faire exploser les stations-essence ?

Q7. Pourquoi certaines places de parking sont interdites ?
Q8. Pourquoi l'hôpital est cher ?
Q9. Pourquoi les agriculteurs brûlent la forêt d'Amazonie ?

Q10. Pourquoi c'est interdit les bêtises ?
Q11. Pourquoi on est obligé de payer ce qui est payant ?

Q12. Pourquoi nous, les enfants, on n'a pas le droit de faire comme les parents ?
Q13. Pourquoi il y a des choses interdites alors que ce n'est pas dangereux ? |
|--|

Q14. Est-ce que les personnes sont interdites d'être elles-mêmes ? Par exemple, elles veulent faire n'importe quoi, mais c'est interdit même si être elles-mêmes c'est faire n'importe quoi.

Questions obtenues lors de la première séance du second module.

Selon les critères de problématisation proposés plus haut, et en comparaison avec le premier corpus obtenu sur la liberté, la « philosophicité » de la majorité de ces questions est plus que fragile (hormis les 3 dernières, Q12 à Q14).

- La première catégorie de questions (de type Q1 à Q3) pose problème en ce qu'elles ne semblent pas répondre à deux critères : celui de la discutabilité et celui de la philosophicité.
- La seconde catégorie (de type Q4 à Q6) semble relever du bon sens ou de la loi.
- Les questions de la troisième catégories (de type Q7 à Q9) peuvent être prises pour de simples questions factuelles.
- La quatrième catégorie (questions de type Q10 et Q11) semble renvoyer à la tautologie ou au truisme.
- La cinquième catégorie de questions (de type Q12 à Q14) regroupe celles dont la philosophicité semble aller de soi.

Ce corpus nous a invité à nous questionner sur le matériau (culturel) à disposition des élèves pour « problématiser ». Hormis l'intérêt de l'exploiter collectivement, pour interroger la notion même de problématique et de philosophicité d'une question (ce qui a été effectué lors des séances suivantes), il nous a semblé qu'il manquait une étape essentielle au traitement du thème retenu : une étape interprétative.

4.3.3. Troisième module

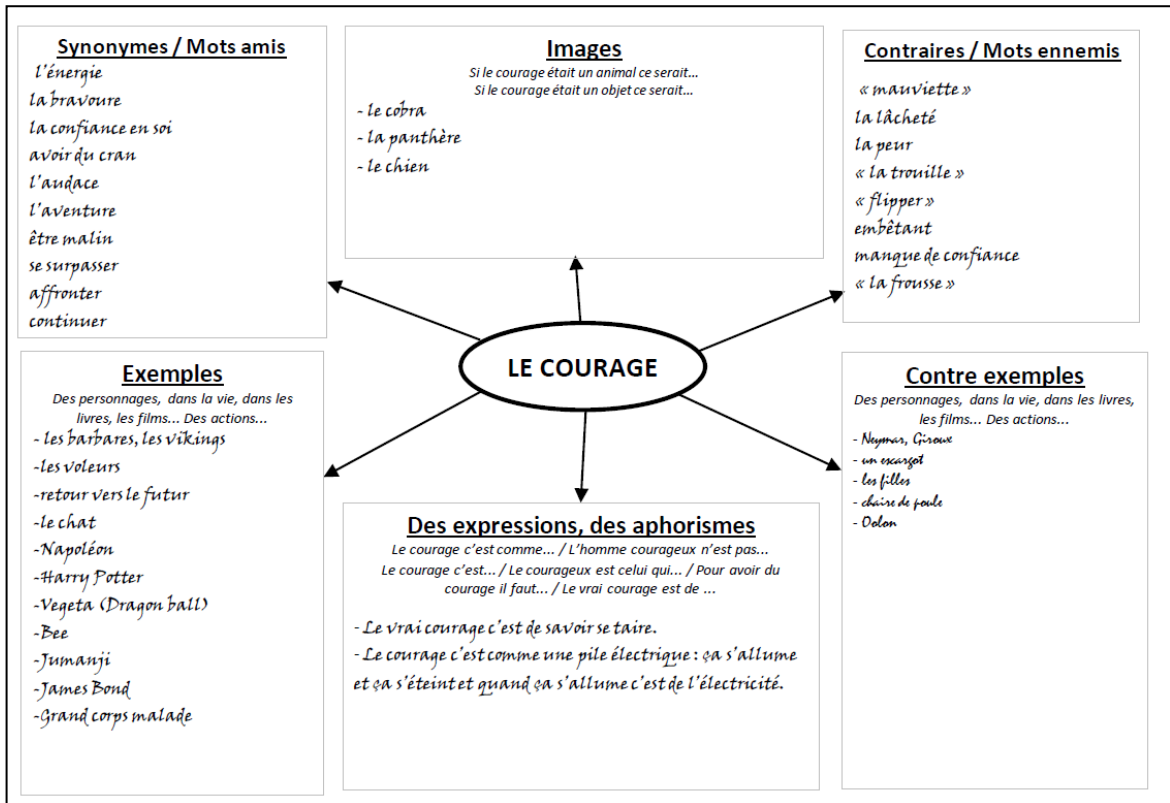
Aussi, riches de ces expériences, nous avons alors décidé d'améliorer le protocole en y ajoutant cette phase interprétative.

« C'est-à-dire une démarche qui part délibérément d'œuvres ou de situations historiquement et socialement situées – tableaux, poèmes, textes littéraires, voire tout simplement articles de journaux ou témoignages. On ne cherche plus à les dépasser le plus vite possible vers la question universelle dont ils ne seraient que l'occasion première. On s'attache au contraire à y demeurer ; on les considère comme des objets à interpréter, c'est-à-dire à lire, au plein sens de ce mot. Ce qui signifie : en dégager le sens, ou plutôt la pluralité des sens, les ambiguïtés, les valeurs qui les sous-tendent, les croyances qu'ils expriment. » (Galichet, 2019, p.49)

Nous avons donc proposé deux exercices préalables à la problématisation, tous les deux relevant de cette compétence interprétative :

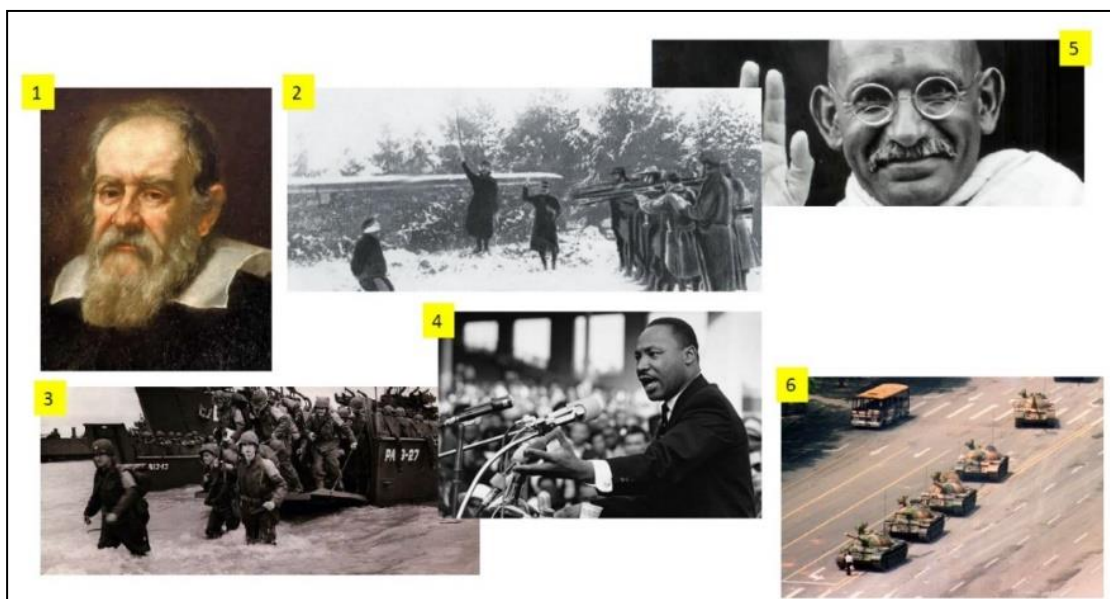
Le premier appelé *organigramme interprétatif* consiste à écrire, individuellement puis collectivement :

- des *mots amis* et des *mots ennemis* du thème retenu ;
- des exemples et contre exemples culturels, tirés de la littérature, du cinéma, de la musique, ...
- une ou des images du concept (« Si le courage était un animal, ce serait... ; Si c'était un objet, ce serait... »).



Exemple d'organigramme obtenu sur le courage

Le second, appelé *photolangage*, consiste à présenter un ensemble d'images aux élèves, et demander de choisir celle qui se rapproche le plus de leur conception du concept, en justifiant leur choix à l'écrit.



Photolangage proposé aux élèves sur le courage

Ce n'est qu'ensuite, à l'aide de ces supports et écrits intermédiaires, que les élèves ont été invités à écrire individuellement des « problèmes philosophiques » sur la notion choisie. Voici le corpus obtenu :

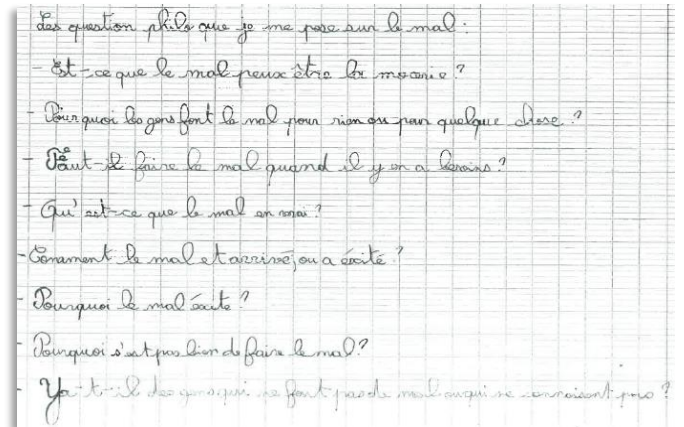
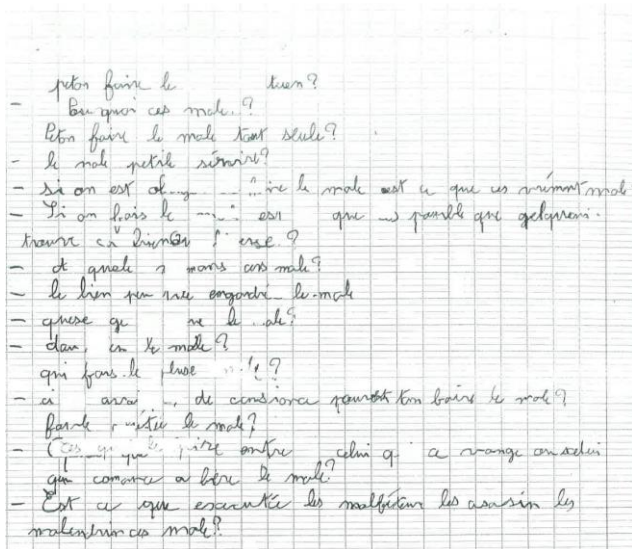
- Q1. *Est-on tous courageux ? Y a-t-il des personnes qui n'ont pas de courage ?*
Q2. *Si quelqu'un n'a pas de courage, pourquoi ?*
- Q3. *Comment peut-on devenir courageux ?*
Q4. *Vais-je réussir dans la vie ?*
Q5. *Faut-il avoir du courage à tout moment ?*
- Q6. *Est-ce que pour prouver son courage il faut se mettre en danger ?*
Q7. *Le courage, est-ce n'avoir peur de rien ?*
Q8. *Est-ce que le courage c'est d'avoir confiance en soi ?*
Q9. *Est-il courageux de mourir volontairement ?*
- Q10. *Pour être courageux, faut-il faire de grandes choses ?*
Q11. *Est-ce que la force fait le courage ? Est-ce qu'être le plus fort c'est être le plus courageux ?*
Q12. *Est-il courageux de faire la guerre ?*
Q13. *Est-ce que pour être courageux il faut prouver que l'on a raison ?*
Q14. *Est-ce que le courage c'est de savoir dire stop ?*
Q15. *Est-ce que le courage c'est d'affronter la loi ?*
- Q16. *Peut-on avoir du courage seulement pour des choses bien ?*
- Q17. *Pourquoi aller jusqu'au bout de ses idées ?*
Q18. *A quoi sert le courage ?*
- Q19. *Le courage fait-il l'union ?*

Questions collectivement obtenues lors de la séance sur le courage

Cette liste est exhaustive, les propositions des élèves ayant toutes été retenues. L'évolution par rapport au précédent corpus et les références implicites ou explicites aux interprétations formulées lors des moments précédents semblent confirmer l'intérêt d'une phase interprétative en amont de la rédaction de questions à visée philosophique.

5. Perspectives pour une didactique de l'écriture philosophique

Nous nous sommes inspirés de cette expérimentation exploratoire pour élaborer nos premiers protocoles de recherche. Depuis le début de l'année scolaire 2020-2021, des séquences ont été testées dans 5 classes de cycle 3. Les premiers résultats obtenus sont concluants.



Deux exemples de copies d'élèves de CM2 : production de questions à visée philosophique sur le mal.

Ces données apportent quelques perspectives pour une didactique de l'écriture philosophique au cycle 3 :

- Tout d'abord, la problématisation philosophique constitue bien un objet didactique spécifique dès le cycle 3. Il faudra réfléchir à une possible progressivité : amener les élèves à rédiger davantage la justification et la contextualisation de leurs questions, les amener à opérer des tris et des catégorisations des corpus obtenus, des mises en réseau, des expansions de questions en sous-questions, des formulations d'hypothèses.
- Par ailleurs, la richesse des échanges autour des questions écrites et leur évolution permet de valider l'importance d'une écriture collaborative. Pour paraphraser Caroline Raulet-Marcel, les interactions suscitées par les phases de reformulation collective rendent possible, mais de surcroît explicite un processus d'écriture-réécriture efficace à travers lequel se révèle et se forge la perception d'un genre particulier, que nous qualifions de « philosophique » (Raulet-Marcel 2018, p.55).
- Enfin, il semble que cette expérimentation confirme l'importance générique de l'interprétation comme matériau heuristique, comme moteur de la problématisation.

Cependant, il faudrait peut-être réfléchir, par la suite, à la façon de réconcilier deux conceptions de la philosophie qui ont tendance à s'affronter : démarche herméneutique d'un côté (Galichet), démarche argumentative de l'autre (Tozzi). Est-il possible de définir un « genre » d'écriture philosophique qui parvienne à concilier les deux ? L'inquiétude est grande de donner une image « restrictive » de la philosophie aux enfants en les enfermant très tôt dans le modèle de la dissertation. Mais de même il serait dommage de ne proposer à l'école qu'une écriture philosophique fictionnelle, poétique et descriptive.

Dans un cadre scolaire où l'oral est dominant dans les pratiques philosophiques, où les difficultés à écrire sont manifestes, où penser et se construire nécessitent une médiation, il est plus qu'urgent de développer la place de l'écrit dans toutes ses dimensions. Edwige Chirouter a montré l'intérêt d'une médiation par la littérature (2008). Instaurons aussi une médiation par l'écriture. Notre ambition, notre pari, est de parvenir à faire ainsi cheminer les élèves vers la dissertation de philosophie dès le cycle 3. Avec toute la modestie que cela exige...

Références

- ALTHUSSER Louis (1967), *Cours de philosophie pour scientifiques organisés à l'Ecole normale supérieure*, https://archive.org/stream/ENS01_Ms0169/ENS01_Ms0169_djvu.txt
- BAKHTINE Mikhaïl (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BLOND-RZEWUSKI Olivier (2018), *Pourquoi et comment philosopher avec les enfants*, Paris, Hatier.
- BLOND-RZEWUSKI Olivier (2019), « L'intérêt de la DVP pour (re)donner du sens aux apprentissages », *Éducation et socialisation*, n°53, doi : 10.4000/edso.7190.
- BRETON Laurence (2019), *La pratique philosophique à l'école élémentaire avec des textes philosophiques : une absence à interroger, une présence à penser*, Thèse de doctorat en Science de l'éducation, Université Paris Nanterre.
- BUCHETON Dominique (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz.
- CHABANNE Jean-Charles & BUCHETON Dominique (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF.
- CHARBONNIER Sébastien (2013), *Que peut la philosophie ?*, Paris, éditions du Seuil.
- CHARBONNIER Sébastien (2014), *L'érotisme des problèmes - Apprendre à philosopher au risque du désir*, Lyon, ENS Editions.
- CHIROUTER Edwige (2008), *À quoi pense la littérature de jeunesse ? : portée philosophique de la littérature de jeunesse et pratiques à visée philosophique au cycle 3 de l'école élémentaire*, Thèse de doctorat, Université de Montpellier 3.
- CNESCO (2018), *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*, <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger>
- CONNAC Sylvain (2018), Pensée critique ou pensée réflexive ?, *Diotime*, n°77, <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=112771>
- CRINON Jacques (2000), « Apprendre à écrire ou écrire pour apprendre ? », *Cahiers pédagogiques*, n°388-389, éditorial, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Apprendre-a-ecrire-ou-ecrire-pour-apprendre>
- DENAT Céline (dir.) (2007), *Au-delà des textes : la question de l'écriture philosophique*, Reims, ÉPURE.
- FABRE Michel (2011), *Éduquer pour un monde problématique : La carte et la boussole*, Paris, PUF.
- FABRE-COLS Claudine (2002), *Réécrire à l'école et au collège : de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- GALICHET François (2018), « Compétence argumentative et interprétative en philosophie », *Diotime*, n°78, <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=112494>
- GALICHET François (2019), *Philosopher à tout âge. Approche interprétative du philosophe*, Paris, Vrin.
- GOODY Jack (1979), *La raison graphique*, Paris, Les éditions de minuit.
- GOODY Jack (1986), *La logique de l'écriture : aux origines des sociétés humaines*, Paris, Armand Colin.
- GRATALOUP Nicole (2005), « La question de l'écriture en philosophie », *Philosopher, tous capables* (GFEN, secteur philosophie), Lyon, Chronique sociale, p. 164-176.
- GREGORY Maughn Rollins, HAYES Johanna, MURRIS Karin (2017), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Londres & New York, Routledge.

- HAWKEN Johanna (2016), *Philosopher avec les enfants : Enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit*, Thèse de doctorat, Université Paris I.
- LIPMAN Matthew (1995), *A l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Université.
- MORRISSETTE Joëlle (2013), « Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? », *Nouvelles pratiques sociales*, 25 (2), p. 35–49.
<https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- RAULET-MARCEL Caroline (2018), « Écrire ensemble : un défi au service de la construction d'une posture auctoriale », *Le français aujourd'hui*, n°202, p. 53-64
- ROSA Hartmut (2013), *Accélération. Une critique sociale du temps*, Paris, La Découverte.
- TEMMAR Malika (2007), « Le discours philosophique au carrefour des genres », *Le français aujourd'hui*, 159(4), p. 55-61, doi : 10.3917/lfa.159.0055
- TEMMAR Malika (2014), « Oralité et parole philosophante dans les notes de séminaire de Jacques Derrida », *Genesis*, 39 | 2014, 87-92.
- TOZZI Michel (1991), *Enseigner la philosophie aujourd'hui. Contribution à une didactique de la discipline*, Université Paul Valéry, Montpellier III, CRAP, *Cahiers pédagogiques*, Séminaire II. p. 15-16.
- TOZZI Michel (1996), *Penser par soi-même*, Lyon, Chronique Sociale.
- TOZZI Michel (2006), *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*, Lyon, Chronique sociale.
- TOZZI Michel (2011), « Une approche par compétence en philosophie », *Diotime*, n°48.
<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39609>
- TOZZI Michel (dir.) (2019), *Perspectives didactiques en philosophie éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas.
- USCLAT Pierre (2008), *Le problème du rôle du maître dans la discussion à visée philosophique : l'éclairage de Habermas*, Thèse de doctorat, Université de Montpellier 3.