

De la philosophie à l'école à une école philosophique. Redonner de la saveur aux savoirs pour lutter contre les inégalités scolaires

Edwige Chirouter Maître de conférences. HDR. Université de Nantes. ESPE. Titulaire de la Chaire UNESCO « Pratiques de la philosophie avec les enfants ». <https://doi.org/10.4000/edso.6842>

Le travail de recherche présenté dans cet article met à l'épreuve l'hypothèse que l'introduction de la philosophie dès le plus jeune âge dépasse largement la seule nécessité de démocratiser l'accès à cette discipline scolaire - et donc les questions de didactique. Ces pratiques expérimentales interrogent le sens même de la transmission des savoirs et la définition des missions de l'école. Une approche philosophique des savoirs permettrait de retrouver leurs « saveurs », pour reprendre l'expression de J-P. Astolfi (2008). Ainsi, plus que de simples moments de philosophie déconnectés des autres apprentissages (1 heure « d'atelier philo » par semaine), il s'agit plutôt de penser comment la philosophie peut insuffler du sens à ce que les élèves doivent apprendre au quotidien et dans toutes les disciplines. Ce qui nous amène à penser aux conditions de possibilité de ce que nous appellerons une « école philosophique », c'est-à-dire d'une école où les élèves seraient appelés à s'interroger au quotidien sur les fondements épistémologiques des savoirs enseignés, où ils seraient invités à retrouver l'étonnement originel à la source des connaissances.

PLAN

Introduction

Entre dogmatisme et relativisme, la philosophie instaure un rapport complexe aux savoirs

La philosophie pour redonner de la « saveur aux savoirs »

L'école, comme une « oasis de pensée »

PHILÉAS : Une recherche collaborative pour mettre à l'épreuve une école philosophique

En conclusion, pourquoi la philosophie ?

TEXTE INTÉGRAL

Introduction

C'est pourquoi une des hypothèses fortes de notre réflexion est qu'une approche philosophique des savoirs permettrait de retrouver leurs « saveurs », pour reprendre l'expression de J-P. Astolfi (2008). Plus que de simples moments de philosophie déconnectés des autres apprentissages (1 heure « d'atelier philo » par semaine), il s'agit plutôt de penser comment la philosophie peut insuffler du sens à ce que les élèves apprennent au quotidien et dans toutes les disciplines, comment elle peut transformer le rapport au savoir et la posture de l'élève et de l'enseignant. Ce qui nous amènera à penser aux conditions de possibilité de ce que nous appellerons ici une « école philosophique », c'est-à-dire d'une école où les élèves seraient appelés à s'interroger sur les fondements épistémologiques des savoirs enseignés, où ils seraient invités à retrouver l'étonnement originel à la source des connaissances. Nous rejoignons ici les injonctions déjà formulées par J. Lévine et M. Develay dans *Pour une anthropologie des savoirs scolaires* :

« Quand on voit à quel point une grande partie du savoir scolaire que nous transmettons est fossilisée, on se plait à penser à ce que pourrait être un enseignement qui saurait faire retour aux sources d'où sont nés les savoirs (...). Il ne saurait y avoir de pédagogie des disciplines qui ne transporte dans le champ scolaire, sur le mode d'un puissant retour aux sources, la vitalité et les émotions qui ont accompagné la plupart des grandes découvertes. » (2003, p. 12)

Notre réflexion s'inscrit pleinement dans cette visée. Ces auteurs évoquent d'ailleurs la pratique d'ateliers de philosophie comme un moyen possible de retrouver la curiosité et le désir pour le savoir. Mais, d'une part cette évocation ne fait l'objet que de quelques pages sur l'ensemble de l'ouvrage et surtout ils ne décrivent que le dispositif spécifique de l'AGSAS (Association des Groupes de Soutien au Soutien) créé par J. Lévine (où les exigences didactiques sont très peu affirmées et où l'enseignant se place en retrait pendant les échanges des élèves). Les auteurs ne défendent pas d'autre part

explicitement l'idée d'une « école philosophique », où l'examen des enjeux métaphysiques et épistémologiques des savoirs scolaires serait systématiquement mené avec les élèves - même si cette option ressort fortement de toutes leurs réflexions et propositions sur l'école.

Il est étonnant d'ailleurs que dans les nombreux travaux sur une approche culturelle des savoirs, peu évoquent les pratiques philosophiques à l'école comme étant une des activités pédagogiques les plus en adéquation avec ces enjeux. M. Nussbaum, par exemple, qui dans *Les émotions démocratiques* appelle à un retour en force des Humanités pour former à la citoyenneté et à l'empathie, n'évoque qu'en quelques lignes les expérimentations de M. Lipman. Nous nous proposons donc ici de faire un lien fort entre les injonctions de redonner sens aux savoirs par une approche réflexive et culturelle et les pratiques philosophiques expérimentées à l'école depuis plus de quarante ans.

Pour expérimenter cette hypothèse, nous avons créé en 2011 un groupe de recherche collaborative au sein du CREN de l'Université de Nantes : PHILÉAS (Philosophie, Littérature, École, Adaptation Scolaire), composé de 3 enseignants-chercheurs et de 5 professeurs des écoles de l'enseignement spécialisé. Ce groupe a mis en œuvre dans les classes durant 4 ans des projets interdisciplinaires liant les ateliers de philosophie et les autres disciplines scolaires. Sur la durée d'une année scolaire, les cinq classes du groupe de recherche ont travaillé respectivement sur des projets « Philo/Sciences » (2012-2014), « Philo/Arts » (2014-2015), puis « Philo/Histoire » (2015-2016). Toutes les séquences sont préparées, animées et analysées par le collectif de recherche. Nous avons ainsi mis concrètement à l'épreuve l'hypothèse qu'une approche philosophique des savoirs peut permettre de donner plus de sens aux activités scolaires. En interrogeant le sens des connaissances, les élèves peuvent retrouver cette *saveur des savoirs*, c'est-à-dire faire émerger à nouveau les inquiétudes, les interrogations dont sont issues les connaissances humaines. Ils peuvent mieux comprendre les enjeux épistémologiques des savoirs enseignés et modifier ainsi positivement, pour certains, leur rapport au savoir. Car comme le souligne B. Charlot, l'appropriation véritable des savoirs ne peut se faire qu'à la condition d'une mise en perspective des relations que ce savoir entretient avec le monde dans lequel vit le sujet qui apprend (1997). Il est donc nécessaire que le savoir enseigné soit soutenu par un rapport au monde, un rapport à soi et un rapport aux autres.

Dans ce présent article, nous nous concentrerons sur les enjeux philosophiques et politiques d'une telle démarche. **Nous proposons d'abord ici une réflexion de type philosophique sur les raisons pour lesquelles les ateliers de philosophie** - en donnant le paradigme de ce que pourrait être une *école de la pensée* qui vise à redonner leur saveur aux savoirs - **sont un des leviers pour lutter contre les inégalités, puis nous exposerons les principales conclusions de cette recherche collaborative avant de tirer des conclusions pour défendre une certaine vision de l'école.**

Entre dogmatisme et relativisme, la philosophie instaure un rapport complexe aux savoirs

M. Nussbaum, dans *Les émotions démocratiques*, part du constat que le discours capitaliste a déteint sur la sphère éducative et engendre le développement d'une éducation uniquement « tournée vers le profit » (2011, p. 23) - visant prioritairement à doter les « apprenants » de capacités qui leur permettront d'évoluer dans un monde de concurrence économique mondialisée. A cette éducation pour le profit, M. Nussbaum oppose l'éducation pour la démocratie et l'égalité. Une démocratie demande à ses citoyens l'ouverture, la bienveillance, l'indépendance d'esprit, qualités qui ne peuvent être obtenues que par l'acquisition de capacités critiques et empathiques. Or, ces capacités sont essentiellement développées par les Arts et les Humanités, ou plus exactement par une certaine pratique des Humanités : non pas seulement la transmission de contenus caractéristiques d'une culture, mais par une pratique intellectuelle collective, formatrice des émotions par la diversité et l'intensité des expériences. Ces réflexions de M. Nussbaum sont proches de la volonté de développer des pratiques philosophiques fondées sur une alliance de la raison et de la sensibilité, de l'esprit critique et des émotions. Elle souligne d'ailleurs que :

« L'ambition de constituer des salles de classes au niveau élémentaire et secondaire sur le modèle socratique n'est pas une utopie ; elle n'exige pas non plus des génies. Elle est tout à fait abordable pour toute communauté qui respecte l'esprit des enfants et les besoins d'une démocratie qui se développe. » (2011, p. 100)

Notre modernité doit se battre aujourd'hui entre deux tendances féroce­ment antidémocratiques : le dogmatisme et le cynisme. Une société républicaine et démocratique doit permettre aux futurs citoyens de développer des outils intellectuels qui évitent de tomber dans les deux dangers de l'intégrisme et l'individualisme forcené de l'ultra libéralisme. Pour lutter contre ces dangers, le modèle interprétatif, incarné dans la pratique par la lecture philosophique de récits, nous semble extrêmement porteur. C'est aussi la conviction de M. Fabre, dans *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole* :

« La crise de la culture suscite deux réactions inverses, le relativisme et l'intégrisme qui sont deux maladies séniles de la modernité tardive. La première se crispe sur une solution (la sienne) qu'elle prend pour la solution. Et pour la deuxième, toutes les solutions se valent car il n'y a d'autres critères que subjectifs. Quand le monde n'est ni un cosmos ni une étape repérable dans une marche au progrès, il ne peut qu'être objet d'un questionnement. N'est-ce pas à ce questionnement qu'il faudrait préparer l'élève ? (...). L'herméneutique privilégie le modèle du texte et le généralise : elle fait du monde un texte à interpréter. » (2011, p. 108-109)

La philosophie apprend aux élèves à accepter l'incertitude nécessaire face à de grandes questions métaphysiques où il ne peut y avoir « Une » seule et bonne réponse définitive. Face aux questions de la Liberté, du Bonheur, de l'Amour ou de la Morale, il faut accepter de se dire : « je ne sais pas », « peut-être », « plusieurs idées existent ». Les élèves apprennent à la fois à accepter l'incertitude mais aussi à construire des repères, notamment grâce aux auteurs et œuvres lues. Car ce n'est pas parce qu'il n'y a pas une seule réponse définitive qu'il n'y pas pour autant des idées ou des convictions qui nous permettent de configurer notre expérience du monde pour mieux y agir. En instaurant un autre rapport au savoir, la philosophie ouvre à la pensée complexe. D'autant plus, si elle s'appuie sur une médiation culturelle, réhabilitant la sensibilité comme peuvent le faire la littérature ou les œuvres d'arts. En participant régulièrement aux communautés de recherche, les enfants comprennent progressivement qu'en philosophie non seulement il ne faut pas avoir peur de ne pas savoir mais que l'incertitude y est même nécessaire. Sans tomber dans le relativisme, l'atelier de philosophie permet de développer une posture interprétative sur des questions humaines fondamentales.

La philosophie pour redonner de la « saveur aux savoirs »

Ainsi au-delà de la simple didactique de la philosophie, ces pratiques ouvrent des perspectives de réflexion plus générale sur l'école. Nous voudrions maintenant montrer que la question du rapport au savoir s'inscrit dans cette réflexion sur la façon dont l'école peut véritablement être un lieu d'apprentissage de la pensée critique. Les ateliers de philosophie, en activant une dynamique du désir chez le sujet, peuvent contribuer à donner du sens aux savoirs scolaires. Ils peuvent résoudre en partie la tension éducative que décrit P. Meirieu entre « transmission d'un savoir figé et libre découverte des propres connaissances » :

« On fait ici le pari de l'émergence d'un intérêt endogène qui naît grâce à la capacité de l'enseignant de restituer les inquiétudes, les interrogations, les tâtonnements, les errances et les conquêtes de la connaissance. On fait le pari que, par-là, le maître suscite un intérêt d'ordre anthropologique chez ses élèves, qu'il peut provoquer, par une approche résolument culturelle, une identification à l'humaine condition qui mobilise l'intelligence de chaque enfant et le relie à l'histoire dont il est l'héritier. On fait le pari que le partage de questions permet de faire échapper les réponses à la fossilisation. Que s'inscrire dans le mouvement même de la connaissance restitue aux savoirs scolaires leur « saveur ». Car « savoir » et « saveur » ont la même racine latine, et le rôle de l'École est bien de retrouver cette unité sémantique, de faire des savoirs des objets d'intérêt en eux-mêmes, de permettre à chaque élève de s'inscrire dans l'aventure collective de la connaissance. » (2004, p. 75)

Pour que le savoir puisse retrouver sa « saveur », pour que les questions reprennent leur place originelle dans la construction du discours scientifique, pour que la curiosité et le doute deviennent des habitus quotidiens, il faut que les élèves puissent se sentir en sécurité pour oser prendre le risque de la pensée. J-F. Goubet affirme :

« Introduire à la complexité de notre rapport au monde sans que la croyance fasse nécessairement place à la connaissance, au savoir de type scientifique, et sans que le savoir s'énonce d'une seule façon, quel que soit le type d'objet envisagé, voilà où me paraît résider l'un

La communauté de recherche – en instaurant à la fois chez les élèves et l'enseignant(e) une autre posture que d'ordinaire dans la classe – donne le modèle de cette école de la pensée.

L'école, comme une « oasis de pensée »

Les ateliers de philosophie avec les enfants nous permettent de penser plus profondément la fonction de l'école dans une société démocratique. Un des ouvrages les plus célèbres de M. Lipman s'intitule *A l'école de la pensée*. C'est bien une école de la pensée que nous essayons ici de penser et dont les pratiques philosophiques pourraient donner le paradigme. L'école philosophique n'est pas une école où l'on pratiquerait une heure d'atelier de philosophie par semaine mais une école où l'esprit philosophique insufflerait l'ensemble des moments de la vie de la classe, où il irriguerait la globalité des apprentissages. Cette école philosophique nécessite de l'enseignant une posture réflexive, questionnante de tous les instants, favorisant ainsi l'acquisition d'un habitus réflexif de pensée critique vis à vis des savoirs. A. M Sharp, dans un article tissant les liens entre les philosophies de M. Lipman et de H. Arendt, synthétise tous les objectifs politiques de la communauté de recherche :

« Amener les enfants à avoir une pensée créative, critique et vigilante ; les aider à maîtriser les outils leur permettant de réfléchir, de dialoguer et de chercher ensemble ; les aider à devenir sensibles à la dimension logique, où éduquer leurs émotions et où pratiquer un mode de vie qui soit, par nature, à la fois pluraliste, multiculturel et démocratique, les rendre conscients de la dimension philosophique de l'expérience humaine. Toutes réponses faisant partie d'un objectif plus large : celui de les aider à élaborer des meilleurs jugements quand il s'agit de relations avec d'autres gens, d'autres religions, d'autres cultures, d'autres peuples, d'autres États. » (2014 p 21)

Dans une époque contemporaine troublée par les crises multiples, le terrorisme, la montée des extrêmes et de l'intégrisme religieux, la philosophie se doit de donner les clefs pour agir et renforcer la démocratie et les principes laïques hérités des Lumières. La philosophie de l'éducation - en nous permettant de repenser les missions de l'école au sein de la démocratie - et la didactique de la philosophie - en nous donnant des clefs pour agir dans la pratique - participent conjointement à l'élaboration concrète de cette école de la pensée.

Ainsi l'un des enjeux les plus essentiels de notre postmodernité est de penser et d'inventer une éducation qui englobe la personne, une éducation qui se soucie autant de l'éthique et des valeurs que des connaissances et des compétences et qui pour cela ne fasse pas l'impasse sur l'imagination, les émotions, la relation à l'Autre. D'où l'importance d'associer constamment pensée critique, pensée créative et pensée vigilante. La distinction que fait H. Arendt entre l'intelligence et la pensée est sur ce point particulièrement éclairant. Elle a montré, notamment par son célèbre concept de « banalité du mal », que la rationalité pure ou que l'encyclopédie du savoir ne sauvent nullement de la barbarie. La foi sublime et démesurée des philosophes des Lumières en l'instruction qui sauvera le monde de la guerre et du fanatisme s'est écrasée sur le scandale d'Auschwitz. Selon elle, l'apprentissage du jugement – permettant d'agir justement dans le monde pour le rendre meilleur – doit se fonder sur la capacité à ressentir le point de vue de l'autre. Le seul formalisme kantien, s'il résulte certes d'un rationalisme impeccablement rigoureux, peut mener à la pire barbarie. D'où l'importance d'aller à la rencontre de l'autre, comprendre son point de vue, exercer sa sympathie. Un jugement bien-fondé n'est possible qu'au sein d'une communauté de recherche où prennent place dialogue et réflexion en commun. Ces espaces de co-construction de la pensée critique, créative et bienveillante sont la condition d'un monde meilleur.

Cet apprentissage ambitieux transcende les disciplines scolaires et s'incarne dans la praxis de toutes les pratiques philosophiques avec les enfants. Dans ces espaces de pensée sur des questions métaphysiques - où le doute, l'acceptation de sa propre vulnérabilité, de son ignorance, est condition même de l'exercice – les enfants apprennent patiemment à construire des idées, à proposer des contre-exemples, à déceler les présupposés et les conséquences des opinions ou des idées toutes faites, à décrypter les cohérences et incohérences des discours, à mettre en lumière les systèmes de valeurs, à construire des passerelles entre leur vision du monde et celles des autres. M. Sharp le formule ainsi :

« Il s'agit en effet pour chaque participant de jeter des ponts entre les divers points de vue, de

comprendre les sentiments de ceux dont les opinions et visions du monde viennent de leur contexte, d'éprouver de l'empathie à leur égard et de se soucier de leur développement, tout en restant soi-même et en utilisant ses facultés critiques pour aboutir à un jugement... C'est là l'essentiel pour en arriver à des jugements meilleurs. » (2014, p. 25)

La philosophie est plus un cheminement qu'un discours formellement parfait. En ce sens, la Communauté de Recherche Philosophique donne bien corps à ce que H Arendt appelait les « oasis » (Sharp, 2014, p. 153), c'est-à-dire la création d'un temps et d'un espace coupés de l'affairement du monde où les participants peuvent prendre de la distance pour penser ensemble. Cette agora délibérative instaure l'égalité de la parole dans le respect des différentes opinions - tant que les idées sont fondées le plus rationnellement possible par un effort d'argumentation. I. Jaspers insiste justement sur l'ancrage politique de la Communauté de Recherche Philosophique en faisant le parallèle avec les « oasis » évoqués par H Arendt :

« Il s'agit de lieux privilégiés où l'être humain peut se ressourcer, à l'abri du bruit et de la fureur du monde et y reprendre son souffle. La communauté de recherche reprend cet aspect mais y inclut d'autres : si la narration, le partage d'une histoire en tant que référentiel commun constitue une étape, le cheminement éducatif se poursuit par un questionnement, un travail conceptuel et une initiation à la vie démocratique par l'exercice de la délibération : exercice complexe, qui repose sur la faculté de juger en tenant compte du contexte et en se basant sur des critiques. » (2014, p. 153)

C'est l'école dans son ensemble qui doit être un « oasis » de pensée et non le seul moment déconnecté de l'atelier de philosophie. Cet esprit philosophique doit insuffler au quotidien la pratique de la classe. La philosophie devrait accompagner et non couronner l'enseignement. La philosophie dès l'école primaire peut avoir non seulement un rôle propédeutique à l'enseignement de la philosophie lui-même, mais peut servir de modèle à l'école dans son ensemble : entre une dérive d'empilement encyclopédique d'une culture patrimoniale devenue instrument de reproduction sociale et la froideur sèche et désincarnée des compétences, des techniques et des méthodologies vides de tout contenu, nous affirmons ici que l'approche philosophique des savoirs et de la culture est une médiation riche de sens et d'efficacité pour résorber cette tension imposée par la postmodernité.

Ce projet de penser une école philosophique au cœur de la postmodernité rejoint également les travaux de l'école de Francfort et en particulier les travaux d'A. Honneth ou H. Rosa. L'école philosophique, portée par le paradigme de la communauté de recherche, répond aussi à l'impératif de la lutte pour une vraie reconnaissance, de la lutte contre l'aliénation et la dictature de l'accélération du temps. H. Rosa, par exemple, dans *Aliénation et accélération*, soutient la thèse que notre modernité tardive est surtout caractérisée par une pression constante d'un rythme effréné où les individus, adultes et enfants confondus, font désormais face au monde sans « pouvoir l'habiter et sans pouvoir parvenir à se l'approprier » (2012, quatrième de couverture). Le sentiment d'avoir en permanence à se hâter (« dépêche-toi » serait la phrase la plus entendue par les enfants au quotidien...), à être constamment débordé, l'intériorisation des valeurs de compétition, de performance et d'individualisme effréné génèrent une angoisse, une culpabilité diffuse et un sentiment de perte de sens et même de prise sur la réalité et son existence. Saturés d'informations et de sollicitations parfois (souvent) contradictoires (comme dans les publicités : il faut être « soi-même » mais en répondant à une norme bien précise), nous devenons étrangers à nous-mêmes et étranger au monde. Cette tension sape les fondements même de l'espoir des Lumières : la promesse d'un monde fondé sur l'autonomie de la raison et de la fraternité universelle. Il est donc urgent de reconstruire un autre rapport au temps où chacun puisse se réapproprier son histoire, son récit, retisser les liens qui feront la trame de son existence. L'enjeu, nous l'avons souligné, n'est pas seulement existentiel (lutter contre la « fatigue d'être soi »), mais aussi politique car H. Rosa démontre que cette accélération hystérique du temps provoque une crise démocratique et humaniste (la même que dénonce M. Nussbaum) en portant au pouvoir au mieux le plus fort en communication (il cite N. Sarkozy, S. Berlusconi ou A. Schwarzenegger) au pire les plus populistes (M. Le Pen, D. Trump).

La philosophie impose justement un temps de suspension pour penser, elle permet de construire du lien entre les savoirs et les idées, et oblige à prendre de la distance. Si l'émancipation principale aujourd'hui se situe dans cette réappropriation du temps, alors effectivement la philosophie à l'école participe pleinement de ce projet politique.

PHILÉAS : Une recherche collaborative pour mettre à l'épreuve une école philosophique

- 1 Edwige Chirouter, Christine Pierrisnard, Marie-Paule Vannier.
- 2 Caroline Faivre (Egpa), Isabelle Nagy (Ulis), Guillaume Agnoli (Clis), Fabienne Schmitt et Caroline (...) Pour tester cette hypothèse d'une école philosophique, nous avons créé et coordonné de 2011 à 2016 un groupe de recherche collaborative : PHILÉAS (Philosophie, Littérature, Adaptation scolaire), composé de trois enseignants-chercheurs du CREN¹ et de cinq professeurs des écoles, spécialisés². Notre expérimentation s'est menée volontairement à la marge : auprès d'enfants en très grande difficulté scolaire ou en situation de handicap - auprès de ceux qui *a priori* sont les plus éloignés de l'exercice philosophique.

Un des objectifs scientifiques de PHILÉAS était d'élucider avec précision en quoi et à quelles conditions la pratique de moments de réflexion philosophique, en permettant aux élèves d'engager une réflexion méta sur le sens des disciplines enseignées (les sciences, les mathématiques, les arts, l'histoire), peut répondre à l'injonction de redonner de la saveur au savoir et de lutter contre les inégalités scolaires. Nous avons mis en œuvre dans les classes des projets interdisciplinaires liant les ateliers de philosophie et les autres disciplines scolaires. Sur la durée d'une année scolaire, les cinq classes du groupe de recherche ont travaillé respectivement sur des projets « Philo/Sciences » (2012-2014), « Philo/Arts » (2014-2015), puis « Philo/Histoire » (2015-2016). Toutes les séquences sont préparées, animées et analysées par le collectif de recherche. En interrogeant le sens des disciplines (« Pourquoi apprendre l'histoire ? », « Qu'est-ce qu'une vérité scientifique ? », « Qu'est-ce que la création artistique ? », « A quoi sert l'école ? »), les élèves peuvent-ils retrouver cette *saveur des savoirs*, c'est-à-dire faire émerger à nouveau les inquiétudes, les interrogations dont sont issues les connaissances humaines ?

PHILÉAS repose sur des principes de recherche-action collaborative entre professionnels et chercheurs. L'idée du collectif constitue non seulement un critère de rigueur méthodologique mais aussi une éthique de la recherche.

Selon ces principes de recherche collaborative, notre organisation de travail était la suivante :

- La préparation commune des séquences. Chaque trimestre ont eu lieu des séminaires de travail qui regroupaient tous les membres de PHILÉAS pour déterminer les objectifs conceptuels, les progressions, le nombre de séances et leur durée, les dispositifs choisis, l'organisation matérielle, le choix des supports (comme la mise en réseau d'albums jeunesse). Chaque classe a ensuite adapté ce dispositif co-construit à ses particularités propres. Toutes ces séances de travail de co-élaboration des séquences sont filmées et retranscrites. Elles constituent ainsi un corpus conséquent pour analyser ce travail de recherche collaborative.
 - La co-animation des séances. Entre ces séminaires de travail, les enseignants mettent en œuvre le dispositif et animent les ateliers de philosophie seuls ou en co-animation avec les chercheurs. Les séances en classes sont filmées et certaines retranscrites. Toutes les traces écrites des élèves sont conservées. Ce corpus est investi lors des entretiens de co-explication.
 - Des entretiens de co-explicitation (Vinatier, 2010) réunissant l'ensemble du collectif chercheurs-praticiens, dont la finalité est de décrypter les effets des pratiques philosophiques mises en œuvre dans les classes sur le rapport au savoir des élèves. Ces entretiens se fondent sur des analyses du corpus de données recueillies qu'il s'agit de soumettre au collectif pour validation. Ces entretiens sont enregistrés. Nous avons aussi mené des entretiens avec les élèves, également enregistrés et retranscrits pour certains.
- 3 Par exemple : Chirouter, E. & Faivre, C. (2011). Mettre en place des ateliers philosophiques en SEG (...)
 - 4 Par exemple : Malabry, Y. & Chirouter, E. (2012). "Nul n'entre ici s'il n'est géomètre". Mathématiq (...)
 - 5 Chirouter E (2016). *De la philosophie à l'école à une école philosophique*. Soutenue le 14 novembre (...)

Ces quatre années de recherche de PHILEAS ont donné lieu à une dizaine de communications dans des colloques scientifiques internationaux³ et à une dizaine de publications⁴ et à la soutenance d'une Habilitation à Diriger des recherches⁵.

Dans cet article, nous allons résumer brièvement les conclusions principales de cette recherche (un

article complémentaire viendra approfondir cet aspect particulier de l'étude) :

- **6** Ce qu'avait déjà montré les travaux de M-F. Daniel et L. Lafortune au Québec.

- *La lecture philosophique des récits et la médiation culturelle peuvent bouleverser le rapport au savoir de certains élèves.* La médiation de la littérature dans l'atelier de philosophie permet à certains élèves de s'impliquer, de s'identifier à « bonne distance » dans la réflexion et de mieux s'engager dans les apprentissages. La fonction de la littérature tient une place très importante dans nos entretiens de co-explicitation. Comme l'avait montré S. Boimare dans ses travaux (2002), des déblocages affectifs semblent observés après la lecture de certains ouvrages. Certaines filles, notamment, comme le souligne clairement Guillaume, enseignant en Clis, se sentent comme libérées de la « menace des stéréotypes » (Désert, 2004) sur les mathématiques suite à plusieurs ateliers de philosophie interrogeant la notion de « bosse des maths » à partir de l'album *J'ai mal aux Maths* d'E. Brami. Dans le projet « PhiloArt » (2014-2015), deux enseignants, Caroline (Egpa) et Isabelle (Uliss) constatent dans les entretiens de co-explicitation qu'après avoir longuement interrogé avec les élèves les critères de ce qui pourrait définir une « œuvre d'art », qu'après avoir pu remettre en cause l'idée qu'une œuvre d'art était forcément « belle » ou forcément « bien dessinée » (c'est-à-dire avoir pu interroger et déconstruire les liens entre Œuvre d'art/beauté et technique), plus de la moitié de leurs élèves avaient réinvesti ces réflexions dans les séances d'Arts Plastiques. Les élèves avaient aussi pu participer dans le cadre de ce projet « PhiloArt » à des visites guidées aux musées Picasso et Pompidou à Paris. Ces visites - complémentaires et en lien direct avec les ateliers de philosophie menés en classe - ont été déterminantes dans une compréhension plus complexe de ces questions d'Esthétique. Comme délivrés aussi de l'idée que pour être « bon en arts plastiques », il fallait surtout être « bon en dessin » (c'est-à-dire en maîtriser la technique), les élèves se sont mieux investis dans les activités, en soulignant de façon explicite qu'en Art l'expression de soi et la démarche pouvaient tout autant compter que la prouesse technique. Les réflexions philosophiques ont permis ici aussi à certains élèves – grâce à cette réflexion méta épistémologique sur les disciplines enseignées – de gagner en confiance et de mieux s'impliquer dans les activités scolaires **6**;

- *La transformation du temps scolaire - nécessaire lors des discussions philosophiques - favorise une nouvelle posture du maître et de l'élève, posture propice aux apprentissages.* La construction de la Communauté de Recherche Philosophique s'effectue de pair avec l'apprentissage d'un autre usage du temps et du savoir : le modèle habituel de la question fermée du maître suivie d'une réponse attendue de l'élève doit être déconstruit. Caroline, professeure en EGPA, témoigne de ce lien profond entre les ateliers de philosophie, une certaine éthique de la relation avec l'élève et la façon dont s'appréhende au quotidien sa façon de faire classe et de transmettre les savoirs. Dans une conférence donnée lors d'un colloque en 2011, elle montre que la pratique des ateliers de philosophie a profondément bouleversé sa façon globale d'enseigner. Il n'est pas possible pour elle d'envisager l'atelier de philosophie comme un moment à part de la vie de la classe - comme un temps déconnecté des autres temps scolaires (Chirouter, E. & Faivre, C., 2011). L'enseignant ne peut pas donner la parole aux élèves, faire place aux processus de pensée, mettre en œuvre des temps d'écoute démocratique, pour abandonner ces principes, cette éthique de la relation, ces exigences intellectuelles, une fois « l'atelier philo » terminé. Ainsi, l'atelier de philosophie instaure bien une nouvelle forme non seulement de contrat didactique (dans la posture de l'enseignant face aux élèves et aux savoirs), mais aussi d'éthique relationnelle qui va bouleverser l'ensemble des pratiques de la classe. Il en est de même justement dans le rapport au savoir dans toutes les disciplines scolaires, puisque ce sont les processus de pensée et la question du sens qui seront désormais au cœur des activités. « Je n'arrive plus à savoir ce que pourrait être ma classe sans ces pratiques », conclue ainsi Caroline dans la communication. L'animation des ateliers de philosophie – surtout quand leur objectif est d'interroger l'enjeu des disciplines enseignées – demande un remaniement presque total non seulement des habitus pédagogiques mais de la façon de concevoir les rapports aux savoirs, la définition du métier et de l'école elle-même. Le bouleversement n'est donc pas simple. M. Gagnon explique aussi pourquoi l'animation de ces ateliers est une vraie prise de risque et nécessite un authentique courage intellectuel pour l'enseignant :

« Soudainement, il doit délaissier son autorité informative ; soudainement, il met à jour son ignorance ; soudainement il doit poser des questions et non fournir des réponses ; soudainement, il doit apprendre à composer avec l'imprévu, avec l'imprévisible tout en suscitant des apprentissages ; soudainement, il doit porter une attention particulière aux processus ; soudainement, il doit œuvrer dans la complexité en structurant ses interventions éducatives autour notamment, de la pratique d'habilités de pensée... » (2015, en ligne)

Le changement de posture de l'enseignant est un préalable indispensable au changement de posture de l'élève. Au-delà même encore une fois des enjeux de démocratisation de l'enseignement de la

philosophie, c'est le sens global de l'expérience scolaire qui est interrogé. Ainsi construire des ponts entre les différents savoirs, accepter la complexité du monde et sa propre vulnérabilité face à de « grandes questions », dans le même temps s'emparer de la culture (la littérature, le cinéma, les œuvres d'arts) pour mieux comprendre ce monde, prendre de la distance pour s'interroger sur le sens de ce que l'on fait à l'école, reprendre son souffle en quelque sorte dans ce temps de suspension proprement philosophique pour comprendre son action dans le monde : telles sont effectivement les conditions d'une « école philosophique ».

En conclusion, pourquoi la philosophie ?

Pourquoi la *pratique de la philosophie avec les enfants* serait plus à même que tout autre pratique innovante de donner ce modèle d'une école de la pensée ? Pourquoi la philosophie plutôt que les Arts, la littérature ou les sciences - où l'on enseigne aussi la pensée complexe, la problématisation, l'écoute, l'ouverture vers l'autre, l'empathie, etc. ? Je propose dans cette conclusion quelques éléments de réflexion pour faire un *éloge de la philosophie*.

Parce que la philosophie est globalisante et holistique : elle interroge tous les phénomènes dans leur essence. Rien de ce qui existe ne lui est étranger. Elle est bien la *science de l'être en tant qu'être* (Aristote) - qui non pas ici surplomberait toutes les disciplines (la philosophie en terminale qui vient couronner l'enseignement), mais qui devrait les insuffler, les habiter, dès leur commencement et leur cheminement. La philosophie a la puissance de pouvoir être partout présente dans toutes les disciplines scolaires (épistémologie, esthétique, linguistique, etc.) et d'en interroger l'essence. En ce sens, elle pourrait bien être au cœur du projet scolaire.

Parce que la philosophie instaure radicalement *un autre rapport au savoir*, plus que dans tout autre discipline, non absolu ni dogmatique. En ce sens elle permet de lutter contre les dogmatismes et permet aux enfants d'assumer ce que j'appellerai ici leur « vulnérabilité » (accepter de dire « je ne sais pas », accepter comme le disait M. Blanchot que parfois « la réponse est le malheur de la question » (1969, p. 15). Je citerais aussi ici en appui M. Lipman à propos de ce qu'il appelle lui « l'esprit de faillibilité » :

« L'esprit de faillibilité qui règne dans une communauté de recherche constitue une invitation de tous les participants à voir leurs erreurs relevées afin qu'on puisse chercher comment les corriger. Un tel esprit aide à dissiper l'agressivité sous-jacente qu'inspirent l'absolutisme et le fanatisme en coupant l'herbe sous le pied à la violence qui découle souvent d'une telle agressivité. La décision d'affronter la problématique et de la traiter de façon raisonnable constitue un monde à part, loin de l'inflexible insistance mise par le système éducatif à inculquer une connaissance absolue faisant autorité ». (1995, p. 125)

Parce que la philosophie instaure *un autre rapport au temps*. La temporalité propre à l'exercice philosophique crée les conditions d'une meilleure appropriation du sens des activités scolaires parce que s'y réalise en acte les « oasis de pensée » qu'H. Arendt appelle de ses vœux. En référence à H. Rosa, précédemment cité, ce que les grecs l'appelaient le « loisir » (indispensable pour philosopher), n'est-ce pas aujourd'hui ce que nous appelons aujourd'hui « temps de suspension nécessaire » ou « oasis de pensée » par rapport à l'affairement du monde, au zapping et l'hyper saturation et sollicitation de l'espace et du temps ?

Les ateliers de philosophie rejoignent ainsi profondément l'éthique de l'école républicaine et l'idéal émancipateur des Lumières. Ils donnent aussi le modèle d'une éducation à la pensée complexe, à l'exigence de bienveillance et d'un retour à l'esprit du collectif dans une société postmoderne soumise aux crises et aux violences. C'est en ce sens que la communauté de recherche philosophique constitue le paradigme d'une « *école philosophique* » : une école qui non seulement permet de retrouver l'étonnement à la source de tous les savoirs, mais une école qui sait aussi être à l'écoute du sujet dans toute sa globalité d'être humain (alliant sa raison et sa sensibilité), et qui fait vivre au quotidien les idéaux d'égalité et de fraternité.

BIBLIOGRAPHIE

- Arendt, H. (1978). *La vie de l'esprit*. Paris : PUF.
- Astolfi, J-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.
- Blais, M-C. & Gauchet, M. & Ottavi D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Blanchot M. (1969). *Entretien infini*, Paris : Gallimard.
- Boimare S. (2002). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : ESF.
- Charlot B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chirouter, E. & Faivre, C. (2011). Mettre en place des ateliers philosophiques en SEGPA : de la nécessité de redéfinir sa posture d'enseignant et son rapport aux élèves In *Actes du Colloque international du CRREF : « Conceptualisations. Didactiques : Etat des lieux, enjeux et perspectives »*. CRREF-Université des Antilles et de la Guyane.
- Daniel M-F., Lafortune L. (2004). *Philosopher sur les mathématiques et les sciences*. Québec : Le loup de Gouttière.
- Désert, M. (2004) Les effets de la menace du stéréotype et du statut minoritaire dans un groupe. *Diversité*, 138, 31-37.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.
- Gagnon, M. (2015). Rapport aux savoirs et pratiques critique en communauté de recherche philosophique : quels enjeux pour les élèves et les enseignants, *Éducation et Socialisation*, 39,
- Goubet, J-F. (2015). Du rapport au savoir comme modalisation philosophique du savoir dans la philosophie pour enfants. *Éducation et socialisation*, 39
- Hadot, P. (2002). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris : Albin Michel.
- Jaspers, I. (2014). Citoyenneté démocratique et délibération. In M-P Grosjean (Eds). *La philosophie au cœur de l'éducation. Autour de Matthew Lipman*. (pp. 237-155). Paris : Vrin.
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIe siècle*. Paris : Climats.
- Malabry, Y. & Chirouter, E. (2012). "Nul n'entre ici s'il n'est géomètre". Mathématiques, sciences et philosophie à l'école élémentaire : instaurer un nouveau rapport au savoir grâce à des discussions à visée philosophique sur des questions d'épistémologie. *Recherches en Éducation*, 13, 42-52.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF.
- Lévine J. & Develay, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*. Paris : ESF.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération*. Paris : La découverte.
- Sharp, A-M. (2014). A la rencontre de l'autre. Apprendre à juger dans une classe transformée en communauté de recherche. In Grosjean M-P (Eds). *La philosophie au cœur de l'éducation. Autour de Matthew Lipman*. (pp.20-35). Paris : Vrin.
- Vinatier, I., (2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheurs et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du sujet « capable ». *Recherches En Éducation*, H-S 1. 111-129.

NOTES

1 Edwige Chirouter, Christine Pierrisnard, Marie-Paule Vannier.

2 Caroline Faivre (Egpa), Isabelle Nagy (Ulis), Guillaume Agnoli (Clis), Fabienne Schmitt et Caroline Poirier (Ulis).

3 Par exemple : Chirouter, E. & Faivre, C. (2011). Mettre en place des ateliers philosophiques en SEGPA : de la nécessité de redéfinir sa posture d'enseignant et son rapport aux élèves In *Actes du Colloque international du CRREF : « Conceptualisations. Didactiques : Etat des lieux, enjeux et perspectives »*. CRREF-Université des Antilles et de la Guyane.

4 Par exemple : Malabry, Y. & Chirouter, E. (2012). "Nul n'entre ici s'il n'est géomètre". Mathématiques, sciences et philosophie à l'école élémentaire : instaurer un nouveau rapport au savoir grâce à des discussions à visée philosophique sur des questions d'épistémologie. *Recherches en Éducation*, 13, 42-52

5 Chirouter E (2016). *De la philosophie à l'école à une école philosophique*. Soutenue le 14 novembre 2016. Université Lumière Lyon 2.

6 Ce qu'avait déjà montré les travaux de M-F. Daniel et L. Lafortune au Québec.

POUR CITER CET ARTICLE

Référence électronique

Edwige Chirouter, « De la *philosophie à l'école* à une *école philosophique*. Redonner de la saveur aux savoirs pour lutter contre les inégalités scolaires », *Éducation et socialisation* [En ligne], 53 | 2019, mis en ligne le 30 septembre 2019, consulté le 22 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/6842> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.6842>

Articles du même auteur

- **Édito** [Texte intégral]
Paru dans *Éducation et socialisation*, 53 | 2019
- **Éditorial** [Texte intégral]
Paru dans *Éducation et socialisation*, 39 | 2015
- **Les activités à visée philosophique en maternelle. Histoire française et actualités d'une pratique** [Texte intégral]
Paru dans *Éducation et socialisation*, 32 | 2012