



HAL
open science

L'intérêt de la DVP pour (re)donner du sens aux apprentissages

Olivier Blond-Rzewuski

► **To cite this version:**

Olivier Blond-Rzewuski. L'intérêt de la DVP pour (re)donner du sens aux apprentissages. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2019, 53, 10.4000/edso.7190 . hal-02304632

HAL Id: hal-02304632

<https://hal.science/hal-02304632>

Submitted on 31 May 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

L'intérêt de la DVP pour (re)donner du sens aux apprentissage

Olivier Blond-Rzewuski



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/edso/7190>

DOI : 10.4000/edso.7190

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est offert par Nantes Université



Référence électronique

Olivier Blond-Rzewuski, « L'intérêt de la DVP pour (re)donner du sens aux apprentissages », *Éducation et socialisation* [En ligne], 53 | 2019, mis en ligne le 30 septembre 2019, consulté le 31 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/edso/7190> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.7190>

Ce document a été généré automatiquement le 29 septembre 2020.



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'intérêt de la DVP pour (re)donner du sens aux apprentissages

Olivier Blond-Rzewuski

Introduction

- 1 Les dernières enquêtes PISA (Programme international de suivi des acquis) qui évaluent les différents systèmes éducatifs, révèlent que le système scolaire français est l'un des plus inégalitaires au monde. De nombreux élèves vivent comme une injustice leur échec. Comment, pour un enfant, penser sa citoyenneté dans un tel contexte ? Et comment favoriser la cohésion sociale dans une école qui ne fait pas réfléchir sur son sens, son intérêt, ses enjeux ? Si, comme l'explique Philippe Perrenoud, tout savoir est « un surcroît de sens et d'intelligibilité du monde, donc un pouvoir, une « plus-value d'être » (Vellas, 1996) ? » (Perrenoud, 1999, p.5), donner du sens aux savoirs devient un enjeu démocratique fondamental. Or, depuis bien longtemps déjà, « les travaux sur le rapport entre échec scolaire et rapport au savoir (Charlot, Bautier et Rochex, 1992) suggèrent que tous les élèves ne disposent pas d'emblée des clés nécessaires pour donner du sens aux savoirs scolaires et qu'il importerait de travailler cette dimension avant d'accumuler les contenus. » (Ibid.)¹.
- 2 Il semble que ce rapport au savoir puisse être instauré par les pratiques philosophiques à l'école. En effet, Edwige Chirouter écrit dans son HDR :
« Plus que de simples moments de philosophie déconnectés des autres apprentissages (1 heure « d'ateliers 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 » (Chirouter, 2016, p.5).
- 3 Ce qui l'amène à penser une « école philosophique », lieu où les élèves seraient invités à s'interroger systématiquement sur les « fondements épistémologiques des savoirs enseignés » et construiraient ainsi leur sentiment d'appartenance au corps social démocratique.

- 4 Dans cette perspective, et en complément des expérimentations qu'elle a coordonnées depuis 2011, nous proposons de présenter ici le fruit d'investigations menées dans les secteurs d'éducation prioritaire en France (REP et REP+), dans des zones défavorisées. Investigations qui semblent, si ce n'est aller dans le même sens, du moins être complémentaires.
- 5 En effet, s'il s'agit du point de vue d'Edwige Chirouter d'utiliser le questionnement philosophique pour interroger le statut des savoirs acquis, ou pour interroger de façon plus générique la discipline abordée (« Qu'est-ce qu'une vérité scientifique ? », « Qu'est-ce que la création artistique ? », « Pourquoi apprendre l'Histoire ? », etc...), ce qui permet de donner de la « saveur » aux savoirs (Astolfi, 2008), dans les deux cas la dimension retenue est à dominante métacognitive : distanciation par rapport aux savoirs à acquérir et retour sur les savoirs acquis. Et ce au service d'une amélioration du lien social, d'une lutte contre toute forme de barbarie. Le questionnement philosophique est donc considéré comme un levier pour rendre les savoirs « critiques » et faire en sorte qu'ils participent d'une « école de la pensée » (distincte d'une simple « école de l'intelligence », pour reprendre – à la manière d'E. Chirouter – une distinction d'Hannah Arendt). Le questionnement philosophique devient une condition « en dernière instance » du sens (philosophique) qui peut être donné aux savoirs.
- 6 Dans le cadre de notre recherche, il s'agit d'étudier dans quelle mesure le questionnement philosophique peut être simple vecteur des apprentissages (scolaires), condition d'enrôlement des élèves, participant de la démarche d'enseignement-apprentissage elle-même, inscrit tout au long de la séquence d'enseignement, pour permettre à l'enfant d'adopter une posture d'apprenant. La discussion à visée philosophique est alors considérée comme une modalité d'apprentissage (parmi d'autres).
- 7 Ce qui peut susciter des interrogations, la philosophie étant envisagée ici comme un moyen plutôt que comme une fin. Cette vision utilitariste peut sembler aller à contre-courant d'une conception courante qui vise à développer la philosophie à l'école pour elle-même ; qui vise donc à « initier » les élèves au positionnement philosophique en vue d'obtenir une « société de philosophes » (Platon)... Même si cela peut être (doit être ? sera ?) un « dommage collatéral », ce n'est pas ce qui est directement visé par la démarche présentée. Celle-ci s'inscrit pour partie dans la promotion lipmanienne d'une philosophie *pour* enfants, à la différence d'une philosophie *avec* les enfants. En effet, pour Matthew Lipman :
- « Philosophy With Children aims to develop children as young philosophers. Philosophy For Children aims to help children utilize philosophy so as to improve their learning of all the subjects in the curriculum. » (Naji, 2017, p.56)².
- 8 De surcroît, quelque part, nous postulons le savoir philosopher chez l'enfant sans chercher à le développer, ni chercher les conditions de son développement, nous en servant à des fins purement scolaires. Mais cette stratégie pourrait se révéler gagnante, contribuant indirectement à la promotion de l'école philosophique et permettant de rassurer certains de nos détracteurs³ ...
- 9 Dans un premier temps, nous rappellerons la spécificité de la difficulté scolaire liée au déficit de sens donné aux apprentissages ; pour ensuite présenter l'expérimentation menée dans le domaine de la maîtrise de la langue, et plus spécifiquement en compréhension en lecture et en production écrite. Dans ces deux domaines se joue la question de l'agent citoyen capable de participer à la vie démocratique : peut-on

devenir citoyen en étant illettré ? Une condition du développement d'un rapport démocratique au monde n'est-elle pas d'être acculturé au monde de l'écrit ?

Cadre théorique

Constat : déficit de « sens » - Le problème de la « posture » ...

- 10 Enseignants en éducation prioritaire pendant plus de 10 ans dans des quartiers d'éducation prioritaire, nous avons pu constater plus qu'ailleurs un déficit de sens. Milieux socio-économiques très défavorisés, familles de réfugiés, d'exilés, de déplacés, les pertes de reconnaissance sociale, le chômage et le profil relativement « déstructuré » des enfants, obligent à travailler avant tout sur le sens de l'école et le sens donné aux apprentissages.
- 11 Or, en analysant les raisons de ce déficit, c'est la notion de *posture d'apprenant* qui nous est apparue comme le nœud du problème. Entendons par là : conscience ou attitude explicite qu'a un sujet de ses limites, en termes de capacités et de connaissance, et volonté de les dépasser par des moyens individuels ou collectifs, en vue d'un accomplissement personnel.
- 12 Nous nous sommes alors demandés : comment mettre en place des situations d'apprentissage qui favorisent l'émergence d'une telle posture ? Comment rendre l'enfant élève, au sens d'élève-sujet (Meirieu, 2017) ? L'élève-sujet est celui qui est capable de « surseoir à ses impulsions », distinguer croire et savoir, « intérioriser l'exigence de précision, de justesse et de vérité », « transformer son désir de savoir en désir d'apprendre », (Meirieu, 2017, p.2). Et qu'est-ce qu'apprendre « sinon « désapprendre » quelque chose, mettre en cause une certitude au plus intime de soi-même ? (...) Apprendre vraiment, c'est toujours « désapprendre », pour rompre avec ce qui nous bloque, nous enferme et nous aliène. Pour rester jeune. » (Reboul, 1980, p.199)
- 13 Cette jeunesse n'est-elle pas la jeunesse du « philosophe » ? La genèse du philosophe ?

Qu'est-ce que « donner du sens » aux apprentissages ?

- 14 D'ailleurs de surcroît, pourquoi les élèves ont-ils du mal à trouver du sens à l'École sinon « parce que les savoirs enseignés sont rarement reliés aux conditions de leur genèse » (Develay, 2004, p.88) ? Donner du sens aux apprentissages, nous explique Michel Develay, c'est pour un élève : 1/ parvenir à se mieux connaître [*l'élève psychologue*]; 2/ maîtriser ce qu'il y a à connaître, en percevoir les conditions d'émergence historique [*l'élève épistémologue*]; 3/ établir des liens entre la situation d'apprentissage et son projet personnel [*l'élève stratège*]; 4/ se distancier de la situation d'apprentissage, par des activités métacognitives [*l'élève analysant*].
- 15 L'élève épistémologue, entre autres, sait relier les savoirs entre eux et en saisir la généalogie au sein d'une discipline : « Apprendre, c'est progressivement trouver le sens d'une discipline, c'est-à-dire parvenir à comprendre quelles questions elle pose sur le monde (...) Donner du sens aux savoirs, c'est (...) découvrir les fondements anthropologiques de la discipline en question, c'est-à-dire comprendre à quelles questions cette discipline répond qui permettent à l'homme de se comprendre. » (Ibid., p.105).

D'où l'intérêt du « *débat à visée philosophique* » au service du sens donné aux *apprentissages*...

- 16 Ainsi, reconnaître qu'apprendre c'est avant tout désapprendre, favoriser la genèse des savoirs, entretenir le rapport au désir, donner toute sa place à l'intime, favoriser la motivation intrinsèque, rendre l'élève psychologue, épistémologue, stratège et analysant..., tout cela n'est-il pas une invitation au *philosopher* ? La réflexion philosophique n'est-elle pas finalement l'une des clefs du problème du sens ainsi envisagé ? On pourrait même dire *la* clef de voute ?
- 17 Si la posture d'apprenant suppose de se décentrer ; si elle implique coopération, autonomie, retour réflexif sur soi et rationalité des apprentissages ; alors la pratique de la discussion à visée philosophique semble la modalité d'apprentissage la plus pertinente pour la promouvoir. Telle est notre hypothèse.

Illustration : la compréhension en lecture

Le problème de la compréhension en lecture

- 18 On distingue habituellement la *compréhension*, qui désignerait une signification minimale du message, consensuelle, de l'*interprétation* qui renvoie à une perception plus subjective. Mais cette distinction n'est pas forcément pertinente avec de jeunes lecteurs et les deux compétences seront ici mêlées (Beltrami, 2004). De ce fait, il n'y aura pas de préalable à l'interprétation et *apprendre à comprendre* consistera non pas en la construction « d'une bonne interprétation » mais en « la bonne construction des interprétations » (Ibid.).
- 19 Or les études se complètent pour pointer des problèmes d'illettrisme importants dans nos sociétés, et particulièrement à l'école : l'enfant déchiffre très bien mais est en difficulté pour mettre du sens sur ce qu'il lit. Et ce pour différentes raisons, toutes liées les unes aux autres :
- 20 Raison cognitive : parce qu'il a du mal à abstraire et à s'abstraire, à se décentrer de ses problèmes. Raison culturelle : parce qu'il peine à percevoir l'implicite du fait de la faiblesse de son acculturation. Raison posturale : parce qu'il manque de goût pour la lecture, celle-ci étant le plus souvent associée à une contrainte purement scolaire. Raison psychologique : parce qu'il est passif face à la difficulté, ne se met pas en posture de chercheur de sens mais de récepteur d'informations (en dévoyant ce mot).
- 21 Ce sont toutes ces raisons qui justifient, parmi d'autres, l'usage de la philosophie pour les enfants.
- 22 Pour donner du sens à l'activité de compréhension, l'étude des œuvres ne doit pas être un prétexte à un décorticage formaliste mais l'occasion d'une rencontre poétique et intellectuelle (Chirouter, 2015). Il s'agit de centrer l'enseignement sur le plaisir de lire, sur le sens, la beauté et la complexité des œuvres. Aussi, partant du constat que toutes les occasions que les élèves ont de rencontrer des grandes thématiques dites philosophiques les stimulent dans leur rôle d'apprenants (envie de connaître, de découvrir, de réfléchir), nous nous sommes demandés s'il n'était pas judicieux de les inviter, de façon systématique, à rechercher à travers leurs lectures des questions

d'ordre philosophique, questions qui devaient les toucher nécessairement et qui puissent leur donner envie de rechercher des réponses dans et par les textes. Invitant les élèves à se décentrer pour atteindre la problématique du texte lu, en faisant de la lecture un prétexte à l'appréhension de questions universelles, la discussion à visée philosophique devient propice d'une part à réconcilier l'élève avec le monde de l'écrit, d'autre part à l'aider dans sa compréhension. Elle lui permet non seulement de prendre conscience que sa lecture peut l'aider dans un cheminement de pensée personnelle, mais plus encore de se décentrer, de saisir les enjeux du texte et donc de mieux en capter le sens (ou du moins un sens).

La démarche

- 23 Le cadre de l'expérimentation est celui d'une observation participante dans une école de REP+ (de la ville d'Angers, dans le Maine-et-Loire), sur plusieurs années (4 ans). Les classes concernées sont de cycle 3 (CM1/CM2), comportant en moyenne 25 élèves.
- 24 Les données recueillies sont de plusieurs types : entretiens avec les élèves (entre autres sur le sens de l'école et des savoirs à apprendre) ; « marqueurs de mobilisation » et d'engagement dans les activités scolaires ; évolution des résultats scolaires (en particulier de la compréhension en lecture) ; entretiens avec les professeurs du collège de secteur ; mais aussi verbatims des séances de débat proprement dites, traces dans les cahiers des élèves, traces des « secrétaires » de séances (écrits ou dessins) et traces collectives.
- 25 Dans le cadre de notre recherche sur la compréhension en lecture, deux séances se succèdent (et se répètent) : une séance de découverte d'un support inducteur (conte, album de littérature jeunesse, nouvelle, roman, extrait d'œuvre littéraire, ...) ; une séance dite « spécifique » durant laquelle la discussion à visée philosophique prend une place plus prépondérante (même si ce type de questionnement est suscité à tout moment de la séquence).
- 26 Notre démarche comporte 5 étapes, réparties sur les deux séances, après découverte du support inducteur :
 - 27 a. Faire émerger des « mots pour débattre » et en retenir un ;
 - 28 b. Prouver que le support inducteur parle bien du thème retenu ;
 - 29 c. Formuler des « questions à visée philosophique » (la « cueillette de questions » lipmanienne) ;
 - 30 d. Débattre ;
 - 31 e. Revenir au texte et mettre en réseau.

Faire émerger des « mots pour débattre » à partir du support...

- 32 Suite à la lecture du texte, il sera demandé aux élèves de faire émerger « les mots de l'histoire », « des mots pour débattre » à partir de cette histoire. Les élèves sont habitués à cet exercice. Ils ont plaisir à établir, individuellement, une liste de mots qu'ils associent à la lecture effectuée.
- 33 Le fait de devoir associer des mots à une histoire, et de justifier les choix opérés, oblige les élèves à investir le texte, à cheminer vers sa compréhension, à construire une interprétation, à adopter d'ores et déjà une posture de lecteurs. Nous leur demandons

d'expliciter leur choix en même temps que nous copions la proposition au tableau : « J'ai choisi la moquerie parce que dans cette histoire la coccinelle se moque des moustiques », « J'ai choisi la désobéissance parce qu'au fond le héros désobéit en décidant de désertre » ... Il arrive d'ores et déjà que d'autres élèves réagissent pour compléter ou contredire la proposition d'un camarade, mettant en jeu des compétences interprétatives. Toutes les propositions sont retenues du moment qu'elles sont justifiées et... que les mots sont bien sujets de débats possibles !

- 34 Ceci est une invite à comprendre ce qu'est un concept, une notion, une idée, un *thème*, et participe à l'enrichissement du vocabulaire des élèves. Une fois les mots mis en commun, un travail collectif de tri et d'enrichissement est effectué : éliminer ceux qui ne permettent pas de débattre (on ne débat pas sur « une mouche », « un casque », « un trou » ; on débat sur « la moquerie », « la peur », « le bonheur »...), rassembler ceux qui vont ensemble (réseaux lexicaux), différencier termes génériques et termes spécifiques, rechercher des synonymes et des antonymes (ce qui peut faciliter l'identification des *thèmes* de discussions possibles : « en général un mot pour débattre est un mot pour lequel il est possible de trouver un « contraire » »), ...
- 35 Les élèves, après la phase individuelle et la discrimination des mots pouvant être des *thèmes* de discussions possibles, procèdent au choix collectif (généralement par un vote) de l'un des thèmes retenus.

Prouver que le support inducteur parle bien du thème retenu

- 36 Une fois le thème choisi, il leur est alors demandé de prouver que le texte « en parle bien » : « Qu'est-ce qui vous prouve que cette histoire parle de l'amitié ? » Collectivement, les élèves formulent des assertions qui relient le thème au texte. « Ce texte parle d'amitié parce que le loup souhaite être ami avec le lapin ; parce que le lapin souhaite un ami qui lui ressemble ; parce que le lapin est égoïste alors que le loup est altruiste ; parce que le loup accepte le lapin tel qu'il est ; parce que leur relation est sincère » ... Les propositions sont listées au tableau, les élèves ne sont pas encore invités à en débattre. L'interprétation tourne à plein régime et rencontre des résistances, des découvertes, de l'interrogation, de la curiosité, de l'étonnement ...
- 37 Cette phase est donc essentielle : elle permet d'une part de rattacher la suite du processus au texte lu, d'autre part de formuler le premier matériau d'interprétation menant à la formulation de problèmes, préparant la « cueillette de questions ». L'affirmatif est amené à favoriser l'interrogatif.

Faire émerger des questions « philosophiques » à partir du mot choisi.

- 38 Une fois le thème retenu et son lien mis en évidence avec le texte, les élèves rédigent individuellement les questions « philosophiques » que suscitent pour eux ce thème. Ils peuvent écrire autant de questions qu'ils souhaitent : « Ecrivez à présent toutes les questions que vous vous posez ou que l'on peut se poser à propos de l'amitié. Attention : souvenez-vous que le mot amitié n'est pas obligé d'apparaître dans la question. »⁴.
- 39 Puis, ces questions sont listées, en évitant les redondances. Un travail de reformulation est parfois nécessaire et effectué collectivement (dans le respect de l'idée initiale de son auteur)⁵.

40 Seules sont validées celles qui sont « d'ordre philosophique ». Les élèves arrivent très rapidement à discriminer différents types de questions :

41 ■ des questions de faits ou historiques (« Quand est-il né ? », « Où est-il parti ? », ...) ;

42 ■ des questions « explicatives » (« Pourquoi l'as-tu tapé ? », « Comment as-tu fait ? », ...) ;

43 ■ de questions juridiques (« Doit-on aller à l'école ? », « Comment devenir président ? », ...) ;

44 ■ des questions scientifiques (« A quelle température l'eau va-t-elle bouillir ? », « Comment fait-on les bébés ? », ...) ;

45 ■ des questions de compréhension ou d'interprétation littéraire (« Où se trouve le héros ? », « Pourquoi le héros a-t-il fui ? », ...), en acceptant une certaine porosité entre ce type de questions et les questions à visée philosophique !

46 Dans notre dispositif, l'ensemble des questions (à condition qu'elles soient reconnues comme « à visée philosophique ») est retenu. L'enseignant fera le choix de leur articulation au cours du débat. En effet, au fond, l'unique question posée est celle du thème retenu. L'amitié, c'est finalement « Qu'est-ce que l'amitié ? ». La jalousie ? « Qu'est-ce que la jalousie ? ». Les questions récoltées sont des questions spécifiques de cette question générique : « Qu'est-ce que ... ? ». Elles permettent, par leur traitement, la réponse à cette question unique. Puis, reconnaissons qu'une des tâches de préparation d'une DVP, pour l'enseignant, est de « problématiser » le thème retenu (formuler des questions qui mettront en jeu les enjeux de la notion) : or cette liste de questions formulées par les élèves constitue une précieuse aide à cette préparation.

47 Exemple 1 : Voici une liste de questions formulées par les élèves, à partir du thème du vol :

48 - Peut-on aimer voler ? Pourquoi ? A quelle occasion vole-t-on ?

49 - Pourquoi voler est un acte criminel ? Est-ce que voler est toujours un acte criminel ?

50 - Pourquoi la plupart des gens ne volent jamais ?

51 - A quoi ça sert de voler ?

52 - Pourquoi est-il interdit de voler ?

53 Ici se retrouvent formulés par les élèves, et eux seuls (!) les principaux enjeux philosophiques de la notion : le rapport à la loi morale, la légalité versus la légitimité, le déterminisme, les conventions sociales, ...

54 Exemple 2 : Les élèves ayant lu le conte *La chèvre de Monsieur Seguin*, ils ont retenu le thème de la liberté. Des questions à visée philosophique sont recherchées. Les différentes propositions sont listées au tableau :

55 - Pourquoi vivre dans la nature plutôt qu'en cage ?

56 - C'est quoi la liberté ?

57 - Vaut-il mieux être libre mais en danger ou prisonnier mais en sécurité ?

58 Et certaines, contenant des « présupposés » sont reformulées : « Pourquoi on est prêt à tout renoncer pour être libre ? » devient « Pourquoi certains sont prêts à tout renoncer pour être libres ? » ou « Est-on tous prêts à renoncer à tout pour être libres ? ».

59 Notons qu'il est essentiel que les questions viennent des élèves, qu'ils soient auteurs des questions pour débattre, au risque sinon d'avoir un débat « artificiel » ... Cette longue et

fastidieuse élaboration des questions est le « nerf de la guerre » : c'est ici que se joue l'attribution de « sens » que nous visons... Certes ce travail nécessite déjà une certaine compréhension du texte, mais d'une part l'habitude de partir en quête de ces questions est un stimulateur à la compréhension (les résultats obtenus sont donc sur le moyen et long terme), d'autre part elle oriente bénéfiquement le débat interprétatif, et enfin pour certains élèves les questions listées permettent une seconde lecture fructueuse du texte.

- 60 Ainsi, dans notre proposition, ce n'est pas la question (philosophique) qui détermine le choix de la lecture mais la lecture qui permet de déterminer la question. La littérature n'est pas utilisée pour apprendre à philosopher mais la réflexion à visée philosophique utilisée pour apprendre à lire de la littérature... D'une culture de la réponse (qui tue la question et par là même l'envie de savoir), il s'agit de passer à une culture de la question dans le rapport au texte.

Mener la discussion autour de deux catégories de questions philosophiques : contextualisées dans le récit et décontextualisées du récit

- 61 Peut alors avoir lieu la discussion à visée philosophique proprement dite. Des rôles sont définis (secrétaires, dessinateurs, donneur de parole et garant du temps, participants, reformulateur ou animateur...), un temps de discussion annoncé et une disposition de salle adaptée (cercle, U, ...). Pour aider les élèves à progresser dans leurs prises de parole, et les inciter à prendre compte des propos déjà énoncés, des « inducteurs de prise de parole » sont exigés : les participants devront commencer leur phrase par l'une des formules suivantes : « Pour compléter ce qu'a dit X... » / « Je ne suis pas d'accord avec ce qu'a dit X car... » / « Dans un autre ordre d'idée... ». De même nous utilisons le « cercle de la parole philosophique » de Johanna Hawken (2017) comme outil d'analyse de la discussion, favorisant les interactions élèves-élèves.
- 62 Deux niveaux de questions (sur quatre identifiables⁶) sont alors abordés lors de la discussion : questions « de niveau 3 » et « de niveau 4 » :
- 63 Les questions de niveau 1 sont des questions de compréhension littérale. « Que se passe-t-il dans ce texte ? ».
- 64 Les questions de niveau 2 sont des questions d'interprétation littéraire. Elles concernent les données implicites du texte et font l'objet de dissensus. « Que va faire le héros ? », « Pourquoi le héros réagit-il de la sorte ? », ...
- 65 Les questions de niveau 3 sont d'ordre philosophique mais ancrées dans le récit. Ce sont « des questions qui ne trouvent pas de réponses dans le texte ni même autour du texte : qu'aurions-nous fait à la place [du héros] ? (...) Dans ce cas, le texte peut conduire à un débat d'idée, qu'on pourrait qualifier de philosophique, où le texte est un point de départ pour évoquer des questions d'éthique ou de politique » (EDUSCOL, 2016, p.3). « Qui est l'ennemi finalement ? », « Que feriez-vous de ce super pouvoir ? », « Qu'est-ce que cela peut nous apprendre sur le pouvoir ? », ...
- 66 Les questions de niveau 4 sont d'ordre philosophique mais décontextualisées du récit. Ce sont les questions produites par les élèves à partir du thème retenu. Ce sont celles qui, dans notre démarche, font l'objet d'une attention particulière justement parce que produites par les élèves. Et parce que d'ordre universel, court-circuitant en quelque sorte le processus de compréhension (sélectif pour certains élèves) et les mettant donc tous sur un « pied d'égalité ».

Mettre en réseau

- 67 Pour donner du sens à la lecture et faciliter la posture d'apprenant de l'élève, la mise en réseau des textes se révèle utile, voire indispensable (que ce soit pour enrichir le texte ou mettre en évidence sa dimension intertextuelle). Suite à discussion, et en fonction de l'évolution de la pensée des élèves sur les questions retenues, ou des nouvelles questions soulevées, l'enseignant choisit une lecture de relance ou d'approfondissement, un *texte-écho*. Une nouvelle lecture permet d'enrichir la réflexion née de la lecture précédente, et de ce fait modifie le rapport même à la lecture...
- 68 Nous proposons aussi aux élèves une boîte à idées (comme mentionnée précédemment), leur permettant de soumettre à la classe des thématiques et d'être de ce fait acteurs des parcours littéraires et décideurs des lectures de classe. Grâce à ce dispositif, la constitution de ces parcours se trouve facilitée : nous choisissons une lecture (album, nouvelle, conte, fable, roman...) en lien avec le thème retenu par la classe puis, en fonction des questions soulevées au-fur-et-à-mesure, nous pouvons articuler les œuvres entre elles.
- 69 Ce qui exige de la part de l'enseignant une très bonne culture littéraire ou une capacité à trouver rapidement des sources.

La plus-value pour la compréhension en lecture

- 70 Par cette pratique régulière, voire systématique, il s'agit de créer des *habitus* : tout texte devient sujet de questionnement, de remise en question, ... Et toute lecture peut partir et être ramenée à une question d'ordre philosophique !
- 71 Deux résultats principaux ont finalement été obtenus : mobilisation et motivation au service de la lecture.
- 72 La mobilisation se manifeste par l'accroissement de la posture de lecteur : la diminution des attitudes passives et « consommatrices » (les élèves se sentent « engagés et responsables » du processus de compréhension, pour reprendre les termes de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, 2012); l'appréhension de la lecture comme acte de questionnement, de dialogue et d'interprétation ; l'élaboration d'une « idée générale » du texte (par l'exercice d'extraction des « mots du texte ») ; la conception de la lecture comme « construction de sens » et non « réception de sens » ; ...
- 73 La motivation se manifeste par l'envie de lire des élèves : l'évolution de leur conception de la lecture comme outil de réflexion sur des questions universelles, vectrice de réflexions philosophiques, pouvant susciter le désir de chercher et d'apprendre ; l'éveil de la curiosité, de l'étonnement, de la « nourriture spirituelle » ; ...
- 74 Mais bien entendu cette démarche de sens ne dispense pas d'un travail plus détaillé sur les problématiques spécifiques de compréhension : travail sur les inférences de liaison, traitement des marques anaphoriques, élaboration d'inférences, identification des types de texte, etc.

Les plus-values, au-delà de la compréhension...

- 75 La plus-value d'une telle modalité d'apprentissage va au-delà de la compréhension en lecture... Et nous ramène finalement à cette dimension de la philosophie au service de

tous les apprentissages, comme décrit par Mathew Lipman : la pratique de la philosophie construit un entraînement à la pensée au cœur des apprentissages disciplinaires...

- 76 Par exemple en étude de la langue, lors d'un débat, une élève affirme : « Les enfants sont violents ». Un autre élève l'interpelle : « Non, je ne suis pas d'accord avec toi, tu ne dois pas dire les enfants mais des enfants. Nous ne sommes pas tous violents ! ». S'ensuit une prise de conscience du bon usage des déterminants...
- 77 A une autre occasion, un élève énonce : « Si je dis « j'aime », il faut que je dise ce que j'aime, sinon je n'ai pas fini ma phrase. Donc on aime toujours quelque chose, non ? ». Cette intervention est un excellent levier pour aborder la notion de transitivité.
- 78 Ces types d'échanges sont récurrents et semblent particulièrement favorisés par les débats à visée philosophique. A leur occasion ont eu lieu des discussions passionnantes sur l'usage des verbes, les noms, la voix active et la voix passive, les substituts pronominaux, la valeur des temps... Discussions qui donnent sens aux leçons de grammaire, d'orthographe ou de conjugaison.
- 79 En maîtrise lexicale : Il est très fréquent que les élèves s'interrogent sur « C'est quoi... ? ». Par exemple, « C'est quoi l'amour ? », « C'est quoi la liberté ? », « C'est quoi les nombres ? ». De même, la majorité des débats invitent à établir des nuances entre les mots, à opérer des oppositions, des rapprochements, des distinctions. Par exemple, ami / copain / amoureux, plaisir / désir / pulsion, souffrance / douleur / mal, penser / imaginer / réfléchir / rêver / souvenir / mémoriser, savoir / connaître, intelligence / érudition, etc.
- 80 A l'occasion d'un débat sur « Pour changer le monde, aurait-on besoin d'un pouvoir ? », les élèves ont entièrement orienté la discussion autour du mot pouvoir, et en ont dégagé différentes formes : pouvoir de l'argent, du groupe, du cœur, de la volonté, politique...
- 81 **Autres supports inducteurs possibles (qui permettent d'aborder d'autres domaines disciplinaires) :**
- 82 Notons qu'au-delà du travail sur la compréhension de textes, il sera intéressant d'utiliser comme supports inducteurs des courts métrages (éducation à l'image) ; des œuvres d'art : tableaux, sculptures, photos... (travail sur les émotions) ; des articles de presse (éducation aux médias, lecture de deux articles et comparaison pour une seule vérité !) ; des textes historiques – tels qu'un cahier de doléance en 1789, la déclaration des droits de l'homme et du citoyen, un extrait du code civil sous Napoléon, etc... (éducation à l'Histoire critique) ; des objets mathématiques – tels que les postulats des géométries euclidiennes ou non euclidiennes, la naissance du zéro, le rapport au réel dans la philosophie Pythagoricienne ; etc.
- 83 La philosophie relie tous ces champs disciplinaires et montre leur intérêt pour nourrir des questionnements fondamentaux ou inauguraux (Develay, 2004).

Conclusion

- 84 Avec le temps, avec la régularité de la pratique et son omniprésence, l'évolution dans la posture des élèves est remarquable : ils n'abordent plus les savoirs scolaires de la même

façon. Ils identifient qu'apprendre permet de répondre à des questions fondamentales et de se poser de nouvelles questions.

- 85 Grâce à la pratique du débat à visée philosophique, Romuald s'est intéressé à la lecture, et plus précisément à la littérature. Il la conçoit aujourd'hui comme une source de questionnement et un vecteur de réponses à ses questions...
- 86 Grâce à la pratique du débat à visée philosophique, Anastasia a développé sa participation à l'oral, dans toutes les disciplines. Elle a compris que l'erreur était positive et qu'elle avait tout à gagner à participer à une « communauté de recherche » (Lipman)...
- 87 Grâce à la pratique du débat à visée philosophique, Claude s'est mis à écrire de la poésie. Il a considéré ce genre d'écriture comme un formidable outil d'émancipation intellectuelle, lui permettant de mettre sur papier son ressenti par rapport à la fuite de son pays d'origine, en guerre. Il a découvert l'empathie de ses camarades de classe...
- 88 Grâce à la pratique du débat à visée philosophique, Charles est entré dans la rédaction d'écrits argumentatifs. Il a compris l'importance des connecteurs. Puis, l'ensemble de la classe, participant à la synthèse écrite des débats, a compris les enjeux et les difficultés de telles productions...
- 89 Grâce à la pratique du débat à visée philosophique, Ibrahim s'est intéressé aux décimaux et aux fractions décimales. Il a questionné le mystère des relatifs : comment exprimer par du discret le continu ? Comment une infinité de points peut-il donner une droite ?
- 90 Grâce à la pratique du débat à visée philosophique, le doute est devenu la règle (un doute qui ne dispense pas d'une morale par provision, à la Descartes...), le savoir s'est distancé du croire, la laïcité s'est donc retrouvée incarnée, condition d'émancipation, protection de la liberté de conscience.
- 91 Grâce à la pratique du débat à visée philosophique, l'école fait sens pour tous et tous participent du sens de l'école. Elle est un lieu d'existence. « L'école de la vie, pour la vie » dirait Decroly...
- 92 Finalement, un tel usage de la philosophie ne permet-il pas de passer d'une pédagogie de l'observation (issue du positivisme) à la *pédagogie de l'étonnement* si chère à Louis Legrand? Et finalement, un tel usage de la philosophie à l'école ne permet-il pas de favoriser cette pédagogie de l'énigme si chère à Philippe Meirieu ? En effet, grâce à l'omniprésence du débat à visée philosophique, il semble que nous favorisons ce que le pédagogue considère comme la tâche première de l'enseignant : « faire du désir avec du savoir et du savoir avec du désir » (Sens, n.d.).
- 93 En fin de compte, dans le contexte actuel de la réforme des lycées en France, et de la question de la place de la philosophie en Terminale, n'est-ce pas la question de la finalité de l'enseignement de la philosophie dans sa globalité qui est en jeu ?
- 94 S'il s'agit d'éveiller ou de sensibiliser chaque individu à une discipline universitaire, dans quel but ? Quel intérêt ? Comme simple objet de curiosité (ou pour la "culture générale") ? Ou pour sélectionner ceux, les meilleurs, qui feront de telles études ? Alors autant la réserver à une élite et garder un enseignement traditionnel pour des filières choisies... Tant pis pour les futurs plombiers ? Cette discipline ne les concerne pas ? Ce positionnement questionne nos valeurs humanistes...

- 95 S'il s'agit de développer des habiletés de penser (problématiser, argumenter, conceptualiser, pensée critique et créative, ...) et de donner de l'appétence pour l'étonnement, alors pourquoi vouloir la réserver à certains élèves ? Ne doit-elle pas innover toutes les filières (techniques, professionnelles, générales, scientifiques), voire même toutes les disciplines ? Dans ce cas, la polyvalence du professeur peut devenir intéressante : le professeur de lettres, de mathématiques, d'histoire et de géographie, de physique, tous sont concernés par la posture philosophique. Ils aborderont leur discipline par une entrée philosophique, ils convoqueront l'histoire de la philosophie à l'occasion de l'épistémologie de leur discipline (Develay 2004 et Lipman 1995) ... Non seulement cela réconcilie (concilie) avec la philosophie (car un certain nombre de français n'ont que des mauvais souvenirs de cette « discipline scolaire »), mais cela donne même du sens aux apprentissages, comme nous venons de le voir.
- 96 N'est-ce pas alors remettre en question l'idée que le professeur de philosophie ait le monopole de la philosophie ? N'est-ce pas même remettre en question l'idée que ce soit un "métier" ? La "corporation" des professeurs de philosophie (dont nous faisons partie) est-elle prête à faire vœux d'humilité et à accepter un tel défi ? On pourrait défendre un enseignement philosophique des disciplines, à côté d'un enseignement disciplinaire de la philosophie... Alors nous nous dirigerions sereinement vers le paradigme d'une "société de philosophes"... La condition *sine qua non* étant de n'en exclure aucun humain ! Fut-il plombier, informaticien, polytechnicien, plasticien ou autre...

BIBLIOGRAPHIE

- Astolfi, J-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.
- Blond-Rzewuski, O. (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?* Paris : Hatier.
- Beltrami, D. (2004). *Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier.
- Cavalli, C. (2015). Réflexions sur l'étonnement et l'enseignement de la philosophie au pré-universitaire. *Éducation et socialisation*, 39. <https://doi.org/10.4000/edso.1431>
- Chirouter E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. Paris : L'Harmattan.
- Chirouter, E. (2016). *De la "philosophie à l'école" à une "école philosophique". Les ateliers de philosophie pour redonner de la "saveur aux savoirs"* (HDR Sciences de l'éducation inédite). Université Lyon 2.
- Develay, M. (2004). *Donner du sens à l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Dewey, J. (1967). *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- EDUSCOL (2016). *Le débat littéraire interprétatif*. Récupéré du site EDUSCOL : <https://eduscol.education.fr/cid99241/ressources-francais-c3-culture-litteraire-et-artistique.html>
- Fabre, M. (2014). De l'étonnement au problème. *Éducation permanente*, 200, 97-105.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (3), 673-694.

Cèbe, S., Goigoux, R., Perez-Bacqué, M., & Raguideau, C. (2012). *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes*. Paris : Retz.

Hawken, J. (2017). Le dessinateur du cercle de la parole philosophique : une nouvelle fonction pour schématiser la nature de la discussion. *Diotime*, 74 (10/2017). Récupéré de <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=110225>

IGEN (2018). *Note d'orientation relative à la "discussion à visée philosophique"*. Récupéré de : <https://disciplines.ac-toulouse.fr/philosophie/>

Legrand, L. (1960). *Pour une pédagogie de l'étonnement*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Lipman, M., & Decostre, N. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck Université.

Lipman, M., Sharp, A. M. (dir.) (1993). *Thinking Children and Education*. Durbuque : Kendhall/Hunt.

Meirieu, P. et Guiraud, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon.

Meirieu, P. et al. (2014). *Le Plaisir d'apprendre*. Paris : Autrement.

Meirieu, P. (2017). *Qu'est-ce qu'un « élève-sujet » et comment l'aider à le devenir ?* Récupéré le 9 juin 2019 du site de l'auteur : <https://www.meirieu.com/>

Naji, S., & Rosnani Hashim (Éd.). (2017). *History, theory and practice of philosophy for children: international perspectives*. London ; New York : Routledge, Taylor & Francis Group.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2004). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003*. Récupéré de : <https://www.oecd.org/>

Perrenoud, P. (1999). Raisons de savoir. *Vie Pédagogique*, 113, novembre-décembre, 5-8.

Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre*. Paris : PUF.

Sasseville, M. (2015). *Philosophie POUR les enfants et philosophie AVEC les enfants : faut-il y voir une différence ?* Récupéré le 9 juin 2019 du site de l'auteur : <https://philoenfant.org/>

Sasseville, M. (2019). *Comment aider les enfants à aller au-delà de leurs questions initiales en philosophie pour enfants ?* Récupéré le 9 juin 2019 du site de l'auteur : <https://philoenfant.org/>

Sens (n.d.). Dans *Petit dictionnaire de pédagogie*. Récupéré le 9 juin 2019 de : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/>

Soulé, Y., Tozzi, M., Bucheton, D. (2008). *La littérature en débats : discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier : Sceren-Crdp.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Paris : Hatier.

Tharrault, P. (2007). *Pratiquer le « débat-philo » à l'école*. Paris : Retz.

Thievenaz, J., & Mayen, P. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage : Enquête pour mieux comprendre*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

NOTES DE FIN

1. Déjà en 2004 le rapport PISA de l'OCDE pointait la corrélation entre qualité et rapport aux apprentissages (OCDE, 2004).
2. Conception largement reprise par Michel Sasseville (2019).
3. En France par exemple, l'Inspection générale de Philosophie a pu - par le passé - se montrer rétive aux pratiques philosophiques avec les enfants, les considérant soit comme sans

consistance, soit comme inadaptées, et donc comme nuisibles à l'image même de la philosophie. On se reportera à ce sujet à la *Note d'orientation relative à la "discussion à visée philosophique"*, IGEN (2018).

4. Cette consigne, de prime abord complexe, est importante : si l'on ne précise pas « que l'on peut se poser » le risque est de ne pas tenir compte de ceux qui n'ont pas choisi le thème retenu lors du vote, ou de ceux qui, au moment de l'exercice, n'ont pas de préoccupation particulière concernant ce thème (pour des raisons conjoncturelles). Par ailleurs, de nombreuses questions peuvent être « connexes » au thème et les enfants s'en priveraient si l'on ne précisait pas : « le mot n'est pas obligé d'apparaître dans la question » !

5. « Pourquoi a-t-on toujours peur ? » deviendra « Pourquoi a-t-on parfois peur ? » ou « Pourquoi certains ont toujours peur des mêmes choses ? ».

6. En reprenant et en complétant les trois niveaux de questionnement proposés par la fiche EDUSCOL *Le débat littéraire interprétatif*, basée sur les travaux de Catherine Tauveron, Yves Soulé, Michel Tozzi et Dominique Bucheton.

7. On lira avec intérêt les travaux de Joris Thievenaz sur ce rôle de l'étonnement « pour mieux comprendre » (Thievenaz, 2017).

RÉSUMÉS

La lutte contre les inégalités scolaires et sociales nécessite de repenser le rapport aux savoirs. La philosophie pour enfants peut être envisagée comme un levier pour réfléchir au sens donné aux apprentissages en développant leur « posture d'apprenant ». Cet article témoigne d'une pratique enseignante sur plusieurs années, à l'école élémentaire, en éducation prioritaire (REP+). La discussion à visée philosophique (DVP) y est mise au service des différents champs disciplinaires et se révèle vectrice de l'envie d'apprendre chez des élèves particulièrement fragiles scolairement et socialement. La philosophie est donc envisagée comme une « modalité d'apprentissage ». A travers un dispositif original, à connotation lipmannienne, il s'agit de favoriser ou de développer cette « posture d'apprenant » en s'inscrivant quelque part dans la perspective d'une pédagogie de l'étonnement ou de l'énigme. Une illustration est proposée dans le cadre de la lecture au cycle 3.

The fight against social and school inequalities requires rethinking the relationship to knowledge. Teaching philosophy for children can be considered as a lever to reflect on the meaning of the word "learning" by developing their posture as learner. This article is based on a long teaching experience within the French elementary school system and more specifically with children living in "priority education zones" (the "REP +" zones). The discussion with a philosophical purpose ("DVP") can be a tool for other disciplinary fields and is proving to be a vector of the desire to learn for children who are particularly vulnerable academically and socially. Philosophy is therefore seen as a "learning modality". Through an original approach, with Lipmannian connotation, the goal is to promote or develop the "student posture" of pupils, somewhat using a pedagogy of astonishment or enigma. An illustration of this approach is proposed as part of reading in Cycle 3.

INDEX

Mots-clés : philosophie pour enfants, modalité d'apprentissage, posture d'apprenant, compréhension en lecture, école élémentaire.

Keywords : Philosophy for Children, learning modality, learner posture, reading comprehension, primary school

AUTEUR

OLIVIER BLOND-RZEWUSKI

ÉSPÉ Université de Nantes