

ATELIERS PHILO DANS UN COLLÈGE REP : LE QUESTIONNEMENT ET LA COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE COMME FIL ROUGE PÉDAGOGIQUE

CHRISTELLE BLANC-LANAUTE¹, MAXIME LEDIEU²

ABSTRACT. Philosophy Workshops in a REP College: Questioning and the Community of Inquiry as a Pedagogical Common Thread. We describe in this paper the philosophy workshops implemented in a secondary school in Grenoble. We present some of the materials we use. We describe the effects of this project on the children and especially on the teachers.

The teachers taking part in the project have entered into a process of questioning more generally their own teaching practices: which activities in other academic subjects could be based on the community of philosophical enquiry's dynamic of questioning, exploring, researching? Which other models of community of enquiry might we imagine (litterary, grammatical, scientific, historical)?

Keywords: *philosophy for children, community of enquiry, questioning, researching, reflective thinking, pedagogy*

RÉSUMÉ . Ateliers philo dans un collège REP : le questionnement et la communauté de recherche comme fil rouge pédagogique. Après une description des ateliers de philosophie mis en œuvre au collège Vercors à Grenoble, nous présentons des supports utilisés en classe et des séances. Nous décrivons ensuite les effets sur les élèves et surtout sur les enseignants.

Engagés dans ce projet, les enseignants du collège sont entrés dans un processus de questionnement et de recherche quant à leurs pratiques pédagogiques : quelles transpositions envisager dans d'autres disciplines pour retrouver la dynamique d'étonnement, d'exploration et d'investigation propre à la communauté de recherche philosophique (CRP) ? Quelles autres formes de communautés de recherche sont-elles possibles (littéraire, grammaticale, scientifique, historique) ?

Mots-clé : *philosophie pour enfants, communauté de recherche, questionnement, démarche de recherche, pensée réflexive, pédagogie*

¹ Chrystelle Blanc-Lanaute est enseignante en Français au collège Vercors à Grenoble. Elle fait partie de l'équipe « Initiation à la pensée philosophique », du collège Vercors, Académie de Grenoble et a participé aux actions de recherche – formation conduits dans le cadre de l'Institut Carnot de l'Éducation. pimprenelle6@gmail.com

² Maxime Ledieu est professeur d'Histoire-Géographie au collège Vercors à Grenoble. Il fait partie de l'équipe « Initiation à la pensée philosophique », du collège Vercors, Académie de Grenoble et a participé aux actions de recherche – formation conduits dans le cadre de l'Institut Carnot de l'Éducation.

Contexte et mise en œuvre du projet

Petit établissement accueillant 400 élèves, le collège Vercors est un établissement de l'éducation prioritaire, classé REP. La majorité des élèves sont issus de familles appartenant à des professions ou classes socio-professionnelles (PCS) défavorisées (plus de 60 % des familles).

Le collège est situé dans l'une des Zone Urbaine Sensible du sud de l'agglomération grenobloise, la ZUS « Teisseire, L'Abbaye, Jouhaux ». Cette zone se caractérise par une forte proportion d'ouvriers non qualifiés et de salariés à temps partiel, une population relativement jeune et souvent étrangère, avec peu de personnes âgées, des ménages de grande taille, un habitat social important. En conséquence, les familles avec enfants vivant sous le seuil des bas revenus, les chômeurs non qualifiés et les bénéficiaires de la Couverture Maladie Universelle y sont particulièrement sur-représentés. 73,9 % de la population est sans diplôme ou avec un diplôme de niveau inférieur au BAC et le taux de pauvreté est de plus de 40%. Cet espace concentre une grande partie des populations en difficulté des huit communes de l'agglomération (source INSEE, Fichier localisé social et fiscal 2015).

Comme dans un certain nombre de collèges réputés difficiles, l'équipe éducative du collège Vercors cherche à travailler autrement. C'est souvent le cas dans ce type d'établissements où des collectifs de travail existent, impulsant solidarité et motivation à travailler ensemble.

Au collège Vercors, l'équipe est plutôt stable et soudée. L'arrivée d'une nouvelle principale en 2012, porteuse d'une conception démocratique de l'école et soucieuse de favoriser des démarches pédagogiques émancipatrices, a favorisé la réflexion collective en impulsant des stages établissements. Cela a permis à l'équipe éducative dans son ensemble de réfléchir aux difficultés que rencontrent les élèves de l'établissement, et notamment à la problématique du décrochage scolaire. Alors qu'en primaire, les enfants sont encore motivés, curieux, porteurs de questions, facilement étonnés et ouverts sur le monde, l'entrée au collège s'accompagne d'une perte de motivation qui s'accroît au fil des ans, et se transforme parfois (même souvent) en décrochage : les apprentissages sont subis, l'envie et la motivation disparaissent, et conduisent parfois à la rupture et la sortie précoce du système scolaire.

Ainsi en 2014, l'équipe éducative a suivi un stage avec le CLEPT (Collège Lycée Elitaire Pour Tous), stage qui a donné naissance à un projet éducatif sur le niveau sixième afin de favoriser une continuité entre le primaire et le collège.

Au cœur de ce projet, une valeur partagée : la coopération (entre élèves, entre enseignants) et le désir de mener des actions visant à élever les enfants, à

leur donner le goût et le plaisir de la lecture, de la réflexion ; de susciter leur intérêt pour le questionnement et leur donner des outils pour développer leur propre pensée à travers la discussion, l'échange avec l'autre. **C'est dans ce cadre que 8 enseignants du collège se sont lancés dans l'aventure de la philosophie pour enfants.**

Le dispositif mis en place

Avant de mettre en place les ateliers philosophiques au collège, l'équipe, accompagnée par une professeure de philosophie, a réfléchi aux finalités du projet (pour les élèves et pour les enseignants); à la formation des animateurs ; aux modalités d'organisation.

Les finalités de la pratique de la philosophie au collège Vercors

Voici les finalités que nous avons dégagées en juin 2014 :

Pour les élèves	Pour les enseignants
<ul style="list-style-type: none"> - Cheminer vers une pensée personnelle qui ne se limite pas à l'expression d'un avis ou d'une opinion. - Se diriger vers l'argumentation d'une thèse. - Construire sa pensée en déconstruisant ses opinions. - Penser par soi-même et devenir libre. - Accéder à une dimension collective voire universelle (s'élever au niveau du concept). - S'émanciper (liberté, être plus heureux, gagner en sagesse). 	<ul style="list-style-type: none"> - Apporter un autre regard sur les élèves (considération, bienveillance) - Considérer les élèves comme des interlocuteurs valables - Apprendre des élèves - Sortir d'une conception verticale et descendante de la transmission du savoir - Développer la coopération professionnelle entre collègues

Par la suite, en lien avec le travail d'Anda Fournel alors doctorante du laboratoire Lidilem (laboratoire de sciences du langage à Grenoble), nous avons également décidé d'accorder une place importante au questionnement lors des séances de philosophie. Il nous semble en effet que le questionnement permet de faire émerger les opinions des uns et des autres sur un thème donné ; que le questionnement, conçu comme manifestation de l'étonnement, est à la source du philosopher. « L'étonnement est ce qui, toujours, pousse l'homme à philosopher³ » disait Aristote. A partir de l'examen, de la mise en questions, en doute de ses opinions, il est possible de construire une pensée réfléchie et personnelle.

³ Aristote, *Métaphysique*, 982 b 11.

Organisation pratique

Nous avons décidé que ce projet serait proposé à l'ensemble des élèves, et pas seulement à des élèves choisis ou volontaires, dans l'idée qu'il profite au plus grand nombre d'élèves possibles, et pas seulement aux plus favorisés, qui sont ceux qui viendraient le plus naturellement vers ce type d'activité. Ce choix nous a conduits à pratiquer les DVP sur l'ensemble du niveau sixième. Au fil des ans, le projet s'est diffusé (à travers des présentations à l'équipe, des formations organisées au sein de l'établissement) et l'équipe d'animateurs a grossi (on est passé de huit professeurs animant les séances en 2014 à plus d'une quinzaine en 2019). Le projet concerne désormais trois niveaux de classes (sixième, cinquième, troisième) soit près de 300 élèves. En effet, les discussions philo ont intéressé un nombre croissant de collègues de toutes les matières, motivés par une pratique nouvelle et exigeante qui permet de sortir du fonctionnement habituel de la classe ; qui suscite l'intérêt des élèves et développe leur pensée critique.

Aujourd'hui, en sixième, cinquième et troisième, une heure par quinzaine est ainsi dédiée aux discussions philosophiques (une heure pour chacune des 13 classes concernées). Deux enseignants co-animent l'atelier mis en place pour chaque classe. Les ateliers figurent dans l'emploi du temps des élèves, au même titre que les disciplines traditionnelles.

La dénomination de cette activité a changé (on a parlé d'abord de DVP) et aujourd'hui, après quatre années d'expérimentation, de réflexion sur cette pratique et plus généralement sur nos pratiques, on s'accorde plutôt sur le terme de Communauté de Recherche Philosophique.

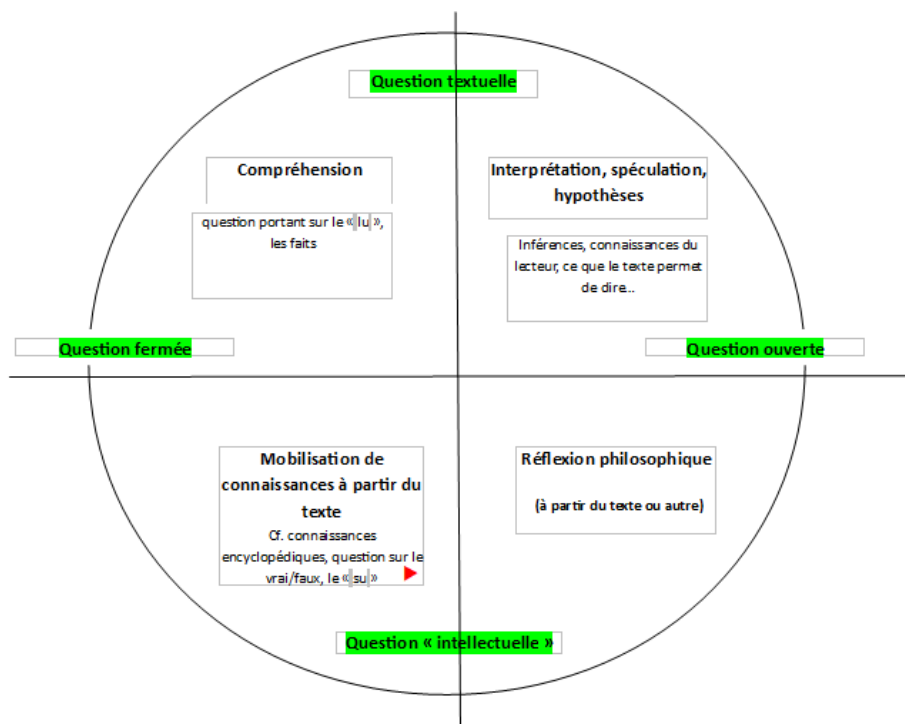
Déroulement des séances : le protocole choisi au collège Vercors

Deux ou trois séances sont consacrées à un thème.

L'introduction du thème se fait à travers une accroche, un support (texte, extrait de film, document iconographique) qui va conduire à la formulation de questions philosophiques. Les élèves sont acteurs de la réflexion qui se construit.

L'idée est de susciter l'étonnement des élèves à partir de supports divers, et qu'à partir de cet étonnement commence le philosopher.

Une première séance est consacrée à la formulation de questions, puis au choix de la question qui sera traitée la séance suivante.



Même si dans la séance inaugurale de l'année, nous avons traité des différences entre questions philosophiques et questions non-philosophiques⁴, il est nécessaire, dans la séance de questionnement, de reprendre systématiquement cette définition à l'aune des questions recueillies. En effet, de nombreuses questions qui surgissent ne sont pas d'emblée philosophiques (mais d'ordre textuel, scientifique, historique, anecdotique...). On observe donc les questions après les avoir recueillies, on les classe, on les groupe (parfois on en travaille aussi certaines pour les faire passer du textuel au général, philosophique).

Pour cela, nous nous appuyons sur un outil de classement des questions proposé par Anda Fournel qui nous aide à distinguer différents types de questions :

A la fin de la séance, il reste un certain nombre de questions admises par le groupe comme philosophiques qui sont soumises au vote. L'une d'entre elles sera traitée lors de la séance suivante.

⁴ La réponse à une question philosophique doit être multiple; la question philosophique ouvre sur une perspective, elle est un point de départ et non pas un point d'aboutissement, elle ouvre sur d'autres questions; elle renvoie à une référence générale et universelle et non pas à un individu, sa réponse est universelle.

Une ou deux séances sont donc ensuite consacrées à la discussion autour de la question choisie.

Lors de ces séances, l'enseignant introduit à un moment un extrait de texte, un document iconographique pour relancer la discussion, approfondir un thème ou un concept.

A la fin de la séance, les élèves écrivent dans le cahier de philosophie une trace commune qui rend compte de la discussion, des questions posées, des pistes de réponses ; cette trace écrite est élaborée le plus souvent par le professeur, après avoir recueilli les suggestions des élèves. Dans d'autres classes, c'est l'animateur de la discussion, le professeur, qui rédige une synthèse.

La plupart des séances sont enregistrées, ce qui permet de réécouter la discussion. La réécoute, qu'elle soit personnelle ou par un autre collègue, permet de prendre le temps d'analyser les gestes professionnels mis en œuvre dans l'animation, de proposer des pistes d'amélioration de celle-ci. Elle permet donc l'analyse de pratique, et à ce titre est un élément très formateur.

Le rôle des enseignants

Quinze professeurs sont aujourd'hui impliqués dans le projet. Ils interviennent en binôme sur une classe, en co-intervention et sont issus de disciplines différentes –français, mathématiques, histoire-géographie, EPS, documentation, SVT, Sciences physiques. L'équipe se réunit en amont pour préparer les séances (choix des supports de questionnement, préparation des discussions une fois la question choisie par les élèves).

Les enseignants animent ensuite les séances. L'animateur est en quelque sorte le garant des conditions d'une discussion respectueuse et construite entre les élèves ; il participe à la communauté de recherche qui se met en place, en accompagnant les élèves. Pour nous, enseignants, il s'opère un changement de posture : l'enseignant n'est pas celui qui transmet des connaissances, un savoir, mais il est attentif à ce que la discussion permette de co-construire une réflexion et du sens. Concrètement, les enseignants lors des CRP :

a. amènent les enfants à s'extraire de leur vécu, pour les conduire vers une généralisation : en partant de leurs exemples, de leur expérience, ils les invitent à changer de cadre de référence, à développer leurs arguments, à envisager les conséquences des idées proposées ;

b. les aident à mieux formuler leurs idées en :

- nommant les opérations mentales qu'ils effectuent ("tu dis..." ; "tu donnes un nouvel argument" ; "tu donnes un exemple, un contre-exemple" ; "tu émets une hypothèse" ; "tu contredis la thèse de ton voisin" ...) ;
- fournissant des pistes de questions : « Quelles différences y-a-t-il entre... ») ;
- demandant des justifications : « Pourquoi dis-tu cela ? », « Qu'est-ce qui te fait penser que... ».

c. aident à recentrer la discussion, à la relancer avec l'introduction de nouveaux éléments (en « donnant du grain »), ils reformulent; ils font prendre conscience du propos des autres, en nommant ce que fait l'enfant : « tu es d'accord avec... tu reprends ce que un tel a dit... ».

Formation des enseignants

Nous sommes engagés dans un processus de formation allant de l'auto-formation (à travers notamment l'analyse de pratiques) à une collaboration étroite avec l'équipe du projet « ϕ leduc » (lab. LiDiLEM, Université Grenoble Alpes) qui prend la forme de :

- visites régulières des chercheurs au collège (toutes les 6 semaines), recueil de données par les étudiants en thèse.
- formations animées par l'équipe de recherche au collège (apports théoriques, analyse de pratiques, aide à la mise en place d'outils collaboratifs).
- invitation et participation des enseignants aux séminaires du laboratoire : journée d'étude automne-hiver (novembre/décembre 2017), participation régulière aux séminaires mensuels « ϕ leduc ».
- invitation et participation des enseignants à la soutenance de thèse de la doctorante (Anda Fournel).
- invitation des enseignants en tant que jurys en Master MEEF pour les soutenances des mémoires professionnels sur des pratiques de discussions philosophiques à l'école primaire.
- participation des enseignants aux Rencontres des Nouvelles Pratiques Philosophiques à l'UNESCO en 2016 et 2018.

Pour les séances d'auto-formation, les collègues sont sollicités sur des demandes précises (gestes de l'animateur, retours sur un atelier). Voici, par exemple, la trame d'une séance d'autoformation :

Étape 1. Exercices pour les animateurs. 30 min

Exercices du type de ceux proposés par Lipman, sur les présupposés, les critères, la recherche d'exemples ou de contre-exemples, les raisons qui justifient les jugements ...⁵

Étape 2. Partage de pratique. 20 minutes.

Présentation de deux séances. Thèmes, supports et compte-rendus de séances.

- 6ème : séance de questionnement à partir de l'album L'Afrique de Zigomar
- 3ème : séance sur le thème du rapport entre les hommes et les animaux

Étape 3. Analyse d'un extrait de discussion d'une des séances de 3ème sur le thème des rapports entre les humains et les animaux. 20 minutes.

Étape 4. Proposition d'un support pour une prochaine séance. 30 minutes
Par petits groupes, proposer un travail de préparation à partir du support proposé (quatre images – photographies en lien avec le thème de la nature) : plan de discussion, exercices de distinctions ou de définitions, autres supports pour prolonger ou approfondir.

Étape 5. Agenda pour la prochaine fois. 10 minutes

Qui s'inscrit pour proposer la prochaine fois un compte-rendu de séance ?

Exemples de séquences mises en œuvre

Description d'une séquence mise en œuvre en classe de sixième

Texte support : conte traditionnel de Corée, Dragon bleu, dragon jaune ⁶.

L'Empereur du pays du Matin calme commande à un peintre le plus beau paravent qu'on ait jamais vu jusqu'alors ; ce paravent devra être orné de deux dragons, l'un bleu, l'autre jaune, symboles de la puissance de l'empire et la paix qui avait illustré le règne de l'empereur.

Le peintre se retire dans sa caverne loin du palais pendant des mois et des mois pour travailler.

L'impatience de l'Empereur grandit. Le peintre continue à exiger du temps pour être capable de peindre des dragons dignes du plus beau paravent qu'on

⁵ On les trouve notamment dans les guides pédagogiques de Lipman, qui accompagnent chacun de ses romans.

⁶ Philippe et Ré Soupault, *Histoires merveilleuses des cinq continents*, Seghers, 1975

ait jamais vu. Il lui faut, affirme-t-il, poursuivre ses essais, et il demande de nouveaux délais.

Après plusieurs années, le peintre accepte enfin de se rendre au palais et de peindre sur le paravent les deux dragons. D'un seul coup de pinceau, il trace un trait jaune puis d'un autre un trait bleu.

L'Empereur, fou de colère, fait enfermer le peintre, persuadé que ce dernier s'est moqué de lui. Mais la nuit, il ne trouve pas le sommeil.

Dans l'ombre, les deux traits, bleu et jaune, tracés par le peintre, passaient et repassaient devant ses yeux. Quand il fermait les paupières, les traits, bleu et jaune, allaient et venaient sous ses yeux et semblaient grandir et se mouvoir. Au grand étonnement de l'empereur, ces deux traits devenaient des dragons qui luttaient. Et ces deux dragons étaient rapides et puissants. Ce qui surprenait le plus l'empereur, c'est qu'ils semblaient vivre et grouiller, c'est qu'ils étaient souples et forts, et que cette force et cette puissance et cette grandeur et cette souplesse étaient résumées par les deux traits que le peintre avait tracés sur la merveilleuse soie⁷.

Au petit matin, il décide de se rendre dans la caverne du peintre pour découvrir son secret.

Sur les parois, il découvre des dessins, datés. « Chaque mois, le peintre simplifiait la peinture des deux dragons, l'un bleu, l'autre jaune. Enfin, après une longue suite de dragons, le peintre avait tracé sur les parois de la caverne les deux traits, l'un bleu, l'autre jaune, qu'il avait peints sur le paravent. Dans ces deux dernières images était résumée toute la puissance des innombrables dragons que le peintre avait dessinés pendant de longues années sur les parois de la caverne. L'empereur reconnut les deux dragons du paravent et il se rendit compte que les dernières images ne pouvaient même pas être comparées à toutes celles qui les précédaient⁸.

A partir de ce texte support, un premier échange a lieu, pour s'accorder sur la compréhension de l'histoire. Des élèves reformulent, résument ce qu'ils ont retenu. Ensuite une première phase de recueil des questions a lieu. L'animateur sollicite les élèves sur ce qui les a étonnés dans le texte, et les invite à formuler des questions philosophiques.

Dans la classe de 6B en 2016, les questions recueillies ont été les suivantes :

1. Pourquoi le peintre n'a-t-il pas voulu aller chez l'empereur plus tôt ?
2. Pourquoi a-t-il choisi des dragons et pas un autre animal ?
3. Est-il possible qu'un trait devienne un dragon ?
4. Pourquoi rien n'est-il parfait ?

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*

5. A-t-on besoin d'avoir beaucoup de précisions sur un dessin, alors que l'on pourrait avoir quelque chose de simple pour laisser parler son imagination ?
6. Pourquoi l'empereur veut-il que tout soit parfait ?
7. Pourquoi l'empereur veut-il la plus belle toile ?
8. Pourquoi est-ce que le peintre a fait deux traits à la place de deux dragons détaillés ?
9. Pourquoi a-t-il choisi le bleu et le jaune ?
10. Est-ce que notre imagination est plus parfaite que la réalité ?
11. Pourquoi veut-on que tout soit parfait ?
12. Pourquoi veut-on être parfait ?
13. Est-ce que l'on préfère les choses simples aux choses compliquées ?

Une fois ces questions recueillies, un travail de classement a lieu. Les élèves trient les questions selon des critères issus de l'outil de classement des questions présenté plus haut : questions en lien avec le texte ou non ; questions fermées ou ouvertes...

Cette phase de recherche peut être longue, les questions sont toutes examinées ; on essaye d'évacuer rapidement les questions dont la réponse se trouve dans le texte (par exemple les questions 2 et 9, sur le choix du dragon et des couleurs dont la signification est précisée dans le texte).

On regroupe ensuite les questions qui « vont ensemble » (thème commun). Un temps plus long est accordé aux questions ouvertes, même celles qui portent sur le texte : certaines sont retravaillées pour être généralisées et susceptibles de s'adresser à tous (la question 11 est une question généralisée à partir de la question 6).

Dans la séance présentée ici, les élèves avaient retenu la question 10 : Est-ce que notre imagination est plus parfaite que la réalité ?

A partir de là, une fiche de préparation est élaborée. Cette fiche est plus ou moins développée : l'idée est de s'interroger sur les concepts à définir ; les distinctions à établir ; les questions de relance à imaginer (voir Annexe 1).

Lorsque nous avons conduit cette séance à partir du même support en 2019, la classe de sixième A a produit plusieurs questions :

1. Pourquoi deux traits pour représenter les deux dragons ?
2. Pourquoi le peintre a-t-il passé autant d'années de travail pour faire deux traits ?
3. Comment le peintre a-t-il fait pour que les deux traits s'animent ?
4. Pourquoi l'empereur a-t-il traité le peintre ainsi alors qu'il avait fait quelque chose d'extraordinaire ?
5. Comment se fait-il que l'empereur soit en colère quand le peintre achève son travail ?

Les élèves ont ensuite retravaillé certaines des questions pour les généraliser :
La question 2 a donné naissance aux questions suivantes :

- Est-ce que le temps que prend l'artiste est utile pour créer une œuvre ?
- Est-ce que l'artiste peut faire une œuvre vite et bien ?

La question 3 a suscité beaucoup d'intérêt, et les questions suivantes ont émergé :

- Comment l'œuvre prend-elle vie ?
- Est-ce qu'une œuvre peut prendre vie, peut s'animer ?
- Est-ce que l'art est quelque chose de vivant ?

La question 1 a conduit à un questionnement plus général :

- Pourquoi simplifier ?
- Jusqu'où faut-il simplifier ?

A partir de la question choisie, « Est-ce qu'une œuvre d'art peut prendre vie, peut s'animer ? » la séance de discussion a été préparée. Cette année, c'est donc la thématique plus spécifique de l'art qui a été abordée, et non pas l'imagination (voir Annexe 2, fiche de préparation l'art).

Un support, parfois choisi en vue d'un thème attendu, donne ainsi lieu à des questions qui nous emmènent vers des thématiques diverses. La préparation des discussions est donc chaque année actualisée en fonction des questions des enfants.

Un support de relance de discussion a été prévu ; il s'agit d'un texte de Hegel :

Éveiller l'âme : tel est, dit-on, le but final de l'art, tel est l'effet qu'il doit chercher à obtenir. C'est de cela que nous avons à nous occuper en premier lieu. En envisageant le but final de l'art sous ce dernier aspect, en nous demandant notamment quelle est l'action qu'il doit exercer, qu'il peut exercer et qu'il exerce effectivement, nous constatons aussitôt que le contenu de l'art comprend tout le contenu de l'âme et de l'esprit, que son but consiste à révéler à l'âme tout ce qu'elle recèle d'essentiel, de grand, de sublime, de respectable et de vrai. Il nous procure, d'une part, l'expérience de la vie réelle, nous transporte dans des situations que notre expérience personnelle ne nous fait pas, et ne nous fera peut-être jamais connaître : les expériences des personnes qu'il représente, et, grâce à la part que nous prenons à ce qui arrive à ces personnes, nous devenons capables de ressentir plus profondément ce qui se passe en nous-mêmes. D'une façon générale, le but de l'art consiste à rendre accessible à l'intuition ce qui existe dans l'esprit humain, la vérité que l'homme abrite dans son esprit, ce qui remue la poitrine humaine et agite l'esprit humain. C'est ce que l'art a pour tâche de représenter, et il le fait au moyen de l'apparence qui, comme telle, nous est indifférente, dès l'instant où elle

sert à éveiller en nous le sentiment et la conscience de quelque chose de plus élevé. C'est ainsi que l'art renseigne sur l'humain, éveille des sentiments endormis, nous met en présence des vrais intérêts de l'esprit. Nous voyons ainsi que l'art agit en remuant, dans leur profondeur, leur richesse et leur variété, tous les sentiments qui s'agitent dans l'âme humaine, et en intégrant dans le champ de notre expérience ce qui se passe dans les régions intimes de cette âme. « Rien de ce qui est humain ne m'est étranger » : telle est la devise qu'on peut appliquer à l'art⁹.

Lors de cette séance, les élèves se sont ainsi interrogés d'abord sur ce qu'était une œuvre d'art, le pouvoir qu'elle pouvait avoir sur celui qui la reçoit, son rapport avec la réalité ; puis dans la seconde séance de discussion, la lecture du texte de Hegel a permis d'approfondir le rapport œuvre d'art – artiste – récepteur : à la fin de la séance, une élève a insisté sur le fait que lorsque l'artiste crée, « lorsqu'il y met des sentiments, de lui » son œuvre va permettre un partage, va permettre au récepteur de ressentir « ce qu'il y a dans le tableau. » Un autre élève a lui retenu que « L'art c'est une partie de l'artiste, qui peut être interprétée de façon différente en fonction de celui qui la regarde », que « Une œuvre d'art c'est un sentiment ou une expérience caché(e) dedans, ressenti (e) par le peintre qui l'a fait et qui veut le partager avec les spectateurs ».

À la fin de la séance, l'enseignant a proposé aux élèves de conclure en les invitant à envisager une métaphore : « L'art c'est comme »... Les élèves ont énoncé que l'art c'est « comme une évocation » ; « comme une pierre précieuse, quelque chose de beau qu'on met de l'inspiration », « comme un miroir magique, chacun l'utilise pour refléter sa personnalité » ; « L'art c'est précieux, c'est personnel, ça peut raconter une histoire, ta vie, plein de choses à la fois, c'est précieux » ; à travers l'art, « tu exprimes ton sentiment, ça reste au fond de notre cœur, de notre mémoire ».

Le texte a permis des réflexions supplémentaires, sur les effets de l'œuvre d'art sur notre âme. Les enfants ont envisagé l'art comme une expérience, vivante, vécue par l'artiste mais aussi par le destinataire. Certaines de leurs réflexions ont aussi montré qu'ils s'envisageaient eux-mêmes comme artistes.

Le texte support les a profondément étonnés, et cet étonnement les a amenés à construire une pensée, ensemble. « [En grandissant, l'enfant] perd alors la faculté d'accueillir l'inattendu, l'insolite et oublie la leçon d'Alice qui, elle, ne fait "jamais rien d'autre que s'étonner" et nous rappelle, comme le dit Claude Roy, que "l'étonnement est le commencement de la clairvoyance. »¹⁰

⁹ Hegel, 1842, *Introduction à l'esthétique, Le beau*, chap. 1er, Flammarion

¹⁰ Anne Levallois, « L'étonnement dans la pratique psychanalytique », dans Belle-Isle F., Harel S., Moyal G.-L. (Dir), *L'étonnement*, Montréal, Liber, 2000

Il nous semble, lorsque l'on analyse les CRP, que les élèves sont bien dans une démarche d'étonnement et d'exploration. Ils partent souvent de leur vécu, de leurs expériences, et réfléchissent ensemble. La lecture de textes philosophiques fait écho à leurs réflexions, sont des pistes de réponse à leurs questions. Ces textes les amènent à renouveler leurs pensées, à élargir le cadre de référence, à chercher des exemples au-delà de leur vécu, du texte de départ, à réfléchir aussi de façon plus abstraite.

Description d'une séquence mise en œuvre en classe de troisième : l'enfermement

Suite à la présentation en 2019 d'une exposition au CDI, « Liberté de Parole » portant sur le quotidien de la prison et basée sur des paroles recueillies lors d'ateliers d'écriture à la prison de Saint-Quentin Fallavier en Isère suivie d'une rencontre avec l'association porteuse du projet, nous avons effectué deux séances de philosophie sur ce thème.

Dans un premier temps, nous avons proposé aux élèves d'écrire un portrait chinois. Cette activité, inspirée par les réflexions de François Galichet, s'adresse à la capacité d'interpréter, qui est une capacité souvent négligée, selon lui, dans l'apprentissage du philosophe. Galichet écrit ainsi :

La tâche de la philosophie n'est pas de soutenir une thèse contre une autre ; elle est de s'occuper « de la manière dont un objet d'expérience est donné » et « d'épuiser le contenu de son essence dans des procédés propres d'éclaircissement ». Elle vise à dégager « l'essence » des phénomènes, essence « adéquatement saisissable dans une vue immédiate ». Les termes employés – « éclaircissement », « intuition », ou encore « explicitation », « approfondissement » – montrent que la démarche philosophique n'est pas de l'ordre du débat, mais d'une réflexion herméneutique. Il y a donc bien place, dans l'enseignement de la philosophie, pour une compétence interprétative ou herméneutique, aussi importante, sinon plus, que les compétences argumentatives classiques¹¹.

Les élèves ont donc produit un texte, le portrait chinois du concept d'enfermement, en complétant les rubriques suivantes :

« Si l'enfermement était un objet, ce serait...
Si l'enfermement était un paysage, ce serait....
Si l'enfermement était un vêtement, ce serait ...

¹¹ François Galichet, *Philosophe à tout âge*, Vrin, 2019

Si l'enfermement était un plat, ce serait...
Si l'enfermement était une forme géométrique, ce serait...
Si l'enfermement était une sensation, ce serait...
Si l'enfermement était un élément naturel, ce serait ... »

Dans un second temps, les élèves ont partagé leur travail d'écriture, et les différentes interprétations ont donné lieu à une discussion. Lorsque par exemple, les paysages qu'incarnait l'enfermement allaient de la grotte au désert en passant par l'école. Cela a permis de prendre en compte le lien avec autrui, les dimensions physique, psychologique, spatiale de cette notion. Le portrait chinois a permis de scruter la notion, d'en dégager les caractéristiques, de pointer des contradictions que différentes interprétations peuvent susciter (enfermer quelqu'un, c'est le couper du monde ; pourtant l'école peut aussi être envisagée comme un lieu d'enfermement). L'enfermement a été aussi envisagé comme punition (coupure subie du lien social, de la relation à autrui) et des questions ont alors émergé : peut-on être libre même si l'on est enfermé ? Pourquoi enfermer quelqu'un ? Pourquoi punir ?

Un extrait du récit de Victor Serge, *Les Hommes dans la prison*, a servi de relance pour approfondir les réflexions lors d'une deuxième séance.

Me voici de nouveau en cellule. Seul. Les minutes, les heures, les jours s'écoulaient avec une immatériabilité effrayante. Les mois passeront ainsi, et les années. La vie ! Le problème du temps est tout. Rien ne distingue une heure de l'autre : les minutes et les heures ont de lentes, lentes chutes torturantes. Passées, elles s'abolissent dans un néant presque total. La minute présente est infinie. Mais le temps n'existe pas. Raisonement de fou ? Peut-être. J'en sais toute la vérité profonde. Je sais aussi que l'enfermé est, dès la première heure, un déséquilibré. (...) Les premiers jours sont les pires. Et dans les premiers jours, les premières heures.

Voici l'homme, entre ces quatre murs. Seul : alentour rien. Nul événement. Nulle possibilité d'événement. Désœuvrement total. Les mains sont inutiles. Les yeux se fatiguent vite de cette égale lumière jaunâtre. Le cerveau fébrile fonctionne à vide.

Il y a une trépidation furieuse dans la vie de la ville et de chacun des hommes de la ville. Hier on avait mille soucis, une activité hâtivement rythmée, on brûlait les heures, on était emporté par le métro, on remontait le flot vivant du boulevard, on était entouré dans la journée de milliers de visages, on avait les journaux, le cri bariolé des affiches, la voix persuasive des livres. Hier, il y avait au centre même de la vie, la compagne, l'enfant, les amis, les camarades. Gens et choses lancés dans un mouvement incessant, comme vous, avec vous. Et tout à coup : rien. L'isolement. L'oisiveté. La fadeur du temps vide.

Le coureur soudainement immobilisé éprouve une sensation de choc. De même l'enfermé¹².

La lecture d'un extrait de Michel Foucault a clôt la séquence.

La ville carcérale, avec sa « géopolitique » imaginaire, est soumise à des principes tout autres. [...] au cœur de cette ville et comme pour la faire tenir, il y a, non pas le « centre du pouvoir », non pas un noyau de forces, mais un réseau multiple d'éléments divers — murs, espace, institution, règles, discours; [...] la prison n'est pas la fille des lois ni des codes, ni de l'appareil judiciaire; elle n'est pas subordonnée au tribunal comme l'instrument docile ou maladroit des sentences qu'il porte et des effets qu'il voudrait obtenir; c'est lui, le tribunal, qui est par rapport à elle, extérieur et subordonné. En la position centrale qu'elle occupe, elle n'est pas seule, mais liée à toute une série d'autres dispositifs « carcéraux », qui sont en apparence bien distincts — puisqu'ils sont destinés à soulager, à guérir, à secourir — mais qui tendent tous comme elle à exercer un pouvoir de normalisation. [...] Dans cette humanité centrale et centralisée, effet et instrument de relations de pouvoir complexes, corps et forces assujettis par des dispositifs d' « incarcération » multiples, objets pour des discours qui sont eux-mêmes des éléments de cette stratégie, il faut entendre le grondement de la bataille¹³.

Description d'une autre séquence mise en œuvre en classe de troisième : le travail

Cette fois-ci, le support choisi pour lancer la discussion est un texte écrit par un élève. Il s'agit de son journal de bord tenu lors de son stage d'observation en milieu professionnel en 2018 dans un supermarché. Il nous a semblé, au fur et à mesure de notre travail en philosophie avec les élèves, qu'il était intéressant de partir de leurs productions écrites¹⁴, qui peuvent être porteuses d'interrogations qui leurs sont propres, qui les intéressent, mais qui résonnent aussi de manière plus large. « Pour connaître les réponses, il faut vivre les questions » écrivait Rainer-Maria Rilke. Quoi de plus riche que les interrogations que portent les enfants ? Lorsqu'ils s'expriment à travers des textes, et que ceux-ci sont proposés comme

¹² Victor Serge, *Les Hommes dans la prison*, 1930, p. 34-35

¹³ Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, p. 314-315

¹⁴ On verra dans la quatrième partie de l'article l'intérêt que les enseignants portent au développement de l'expression libre des enfants. Lorsqu'un texte libre est produit, il est la manifestation d'un sujet-auteur qui s'exprime. On peut supposer que les sujets traités répondent à des interrogations, à un intérêt, qu'ils reflètent des expériences singulières du monde à partir desquelles on peut penser ensemble.

support lors d'une CRP, le support de départ prend encore une nouvelle dimension, plus personnelle, plus ancrée dans le vécu. Il nous semble que le questionnement qui en émerge est plus incarné, plus vivant.

Journal de bord du stage en entreprise.

Lundi 16 Octobre 2017

Le premier jour, à mon arrivée au magasin, j'ai été accueilli par la manager. J'ai pris ma veste de fonction rouge et il m'a dirigé vers mon tuteur Ismaël. J'ai commencé à faire de la remise en rayon dans le rayon des féculents et j'ai fait du « facing » dans ce même rayon en bazar.

Un peu plus tard je reçois la visite de mon professeur d'histoire-géographie, c'est que le début du stage et je me sens déjà fatigué ; je sens que je vais vite m'ennuyer.

Mardi 17 Octobre 2017

Ça me fatigue car aujourd'hui j'ai encore fait de la remise en rayon, mais cette fois-ci dans le rayon où se trouvent l'apéro et les chips. Puis j'ai fait du « facing » dans ce même rayon qui était complètement retourné, le temps me paraissait tellement long à répéter les mêmes mouvements à longueur de journée.

Mercredi 18 Octobre 2017

C'est devenu une routine énervante et fatigante, encore et toujours je fais du « facing » dans le rayon des chips et puis dans le rayon des boissons. J'ai vraiment hâte que ce stage se termine.

Jeudi 19 Octobre 2017

Je viens à reculons, je n'ai plus du tout envie de faire mon stage, j'ai mal au dos et je suis fatigué mais je le montre pas en me disant que c'est bientôt terminé. J'ai fait de la remise en rayon dans les rayons des goûters (biscuits, gâteaux) et pendant que j'ai effectué mes tâches j'ai croisé des amis à moi. Je me suis arrêté de travailler pour leur parler afin de décompresser.

Vendredi 20 Octobre 2017

Enfin c'est le dernier jour, je me dis que cet enfer est bientôt terminé et que je pourrai aller profiter de mes vacances mais avant, de la remise en rayon s'impose.

Je commence par faire de la remise en rayon dans le rayon des papiers toilettes et mouchoirs et je fais du « facing » dans le rayon des bonbons. J'ai pris la peine de partir une heure avant car j'en pouvais plus.

Ce texte est distribué aux élèves. Une lecture à haute voix en est faite. Un échange a lieu. Le professeur les interroge ensuite sur ce qui les étonne dans ce texte. Les élèves remarquent la répétition des gestes, la fatigue de l'élève, sa nécessité de décompresser, le temps qui passe lentement. Des questions sont formulées, qui portent sur le travail. On en retient deux : Qu'est-ce que le travail ? Est-ce que le travail se fait toujours dans l'ennui ?

Lors d'une deuxième séance, la discussion part de la question formulée et le professeur anime, en ayant en tête des questions de relance.

Pour notre fiche de préparation, nous nous sommes appuyés en particulier sur la revue *Philéas et Autobulle*, et nous utilisons certains documents issus du numéro 49, avril 2016 (notamment les vignettes p. 4-5 pour répondre à la question « C'est quoi travailler ? »).

Voici les questions de relance que l'animateur a pu utiliser dans la séance de discussion.

- * C'est quoi travailler ?
- * Pourquoi avons-nous besoin de travailler ?
- * Un travail doit-il être un peu désagréable pour être un travail ?
- * Tout le monde doit-il travailler ?
- * Qu'est-ce qu'un bon travail ?
- * Pourquoi travailler ?
- * Qu'est-ce qu'un travail utile ?
- * Travailler ou ne pas travailler, est-ce un choix ?
- * L'homme est-il fait pour travailler ?
- * A qui profite ton travail ?
- * Peut-on travailler sans gagner d'argent ?
- * Quelles sont les différences entre le travail de l'homme et celui de la machine ?
- * Qu'est-ce que la machine nous apporte ?
- * Qu'est-ce qu'elle nous enlève ?
- * Existe-t-il un travail où l'on peut toujours faire ce que l'on veut ?
- * Peux-tu faire un travail avec lequel tu n'es pas d'accord ?
- * Faut-il faire des efforts pour bien travailler ?
- * Peut-on travailler sans jamais faire d'efforts ?

Un texte de Marx est proposé à un moment de la discussion : lorsque l'on sent que la discussion s'essouffle, après que les élèves ont abordé la notion de travail agréable, désagréable. Pour aller plus loin, le professeur lit le texte et invite les élèves à établir un rapport avec le texte support de la séance, en leur demandant s'il fait écho ou pas au texte de leur camarade : s'il va dans le sens du premier texte ou bien porte une réflexion différente. Les élèves mettent en parallèle la répétition

des mêmes mouvements évoquée dans le texte d'élève, « la routine énervante et fatigante » avec, dans le texte de Marx, l'ouvrier qui ne « se sent pas satisfait, mais malheureux » dans le travail, qui « se sent extérieur à soi-même ».

La répétition des gestes, le travail vécu comme « enfer » comme le dit l'élève dans son texte, sont réinterprétés comme une forme de dépossession de soi, et non plus juste comme un déplaisir. Le texte permet d'aborder les implications que soulève le texte de départ : le travail envisagé comme dépossession de soi. Des questions surgissent alors : si c'est le cas, si l'on ne s'appartient plus, à qui donc appartient-on ? C'est l'une des questions qui a été soulevée, et qui a permis d'aborder le rapport de domination dans le travail, entre le patron et l'ouvrier ... *Or, en quoi consiste la dépossession du travail ? D'abord, dans le fait que le travail est extérieur à l'ouvrier, c'est-à-dire qu'il n'appartient pas à son être ; que, dans son travail, l'ouvrier ne s'affirme pas, mais se nie ; qu'il ne s'y sent pas satisfait, mais malheureux ; qu'il n'y déploie pas une libre énergie physique et intellectuelle, mais mortifie son corps et ruine son esprit. **C'est pourquoi l'ouvrier n'a le sentiment d'être à soi qu'en dehors du travail ; dans le travail, il se sent extérieur à soi-même.** [...] Le travail aliéné, le travail dans lequel l'homme se dépossède, est sacrifice de soi, mortification. Enfin, l'ouvrier ressent la nature extérieure du travail par le fait qu'il n'est pas son bien propre, mais celui d'un autre, qu'il ne lui appartient pas ; que dans le travail, l'ouvrier ne s'appartient pas à lui-même, mais à un autre¹⁵.*

Effets constatés

Effets constatés sur les élèves

Évaluation subjective

Pour juger des effets de la pratique des CRP sur les élèves, nous avons observé d'abord leur participation lors des séances de philo. Cette évaluation est subjective. Nous avons clairement constaté un grand intérêt des élèves pour discuter des sujets proposés, une réelle volonté d'écouter ce que disent leurs camarades et d'exprimer au mieux leurs idées. Nous avons aussi été parfois surpris de voir des élèves d'ordinaire timides et réservés, voire en difficulté scolaire, participer de manière très active aux ateliers.

Nous percevons aussi chez les élèves un développement de leurs habiletés en matière d'expression orale, de démarche de recherche et de justification, d'argumentation. Ces effets sont perceptibles à la fois dans le cadre des CRP mais également dans les cours disciplinaires.

¹⁵ Marx, *Manuscrits*, 1844

Évaluation objective

Pour ne pas en rester à nos impressions d'enseignants, chercheurs du LIDILEM et enseignants du collège avons réalisé en 2016, en 2018 et en 2019 des interviews des élèves. Nous leur avons posé par exemple les questions suivantes.

- qu'est-ce que cela t'apprend ?
- quelle différence vois-tu avec les autres cours ?
- est-ce que tu aimes participer aux séances de philo ?

Il en ressort que plus de 90 % des élèves déclarent aimer participer aux séances de philo. L'analyse de leurs réponses montre, de plus, que les élèves identifient ce qu'ils apprennent (argumenter, réfléchir, écouter, s'exprimer à l'oral). Ils apprécient écouter les autres, voir les différentes manières de penser. Ils estiment que les séances de philo sont très différentes des autres cours, notamment par le fait d'être en demi-groupe, que l'essentiel se passe à l'oral, que ce n'est pas évalué. Plusieurs élèves déclarent même qu'en philo, ils sont plus libres. Ces entretiens nous ont confortés dans la conviction que la pratique de la discussion philosophique est émancipatrice.

Effets constatés sur les enseignants

C'est justement la constatation des élèves : « C'est très différent des autres cours » qui a interpellé plusieurs d'entre nous.

Si on se réjouit que les CRP soient différentes, suscitent plus d'intérêt que nos cours, si notre regard sur nos élèves et notre posture changent, comment faire pour que, au-delà des CRP, dans nos cours-mêmes, ce soit différent ? Quel sens à l'école, pour nous, pour nos élèves ?

Cette interrogation est présentée aux élèves de troisième lors de la première séance de philo dans ce niveau. Il s'agit d'une séance sur le thème de l'école qui s'appuie sur un extrait de *La Découverte de Harry Stottlemeier*, de Lipman. Dans cet extrait, Harry, Marc et Maria discutent de l'école : qui devrait diriger les écoles ? Qu'est-on censé apprendre à l'école ? Leur dialogue se poursuit et Marc prend la parole :

– Devrions-nous apprendre à résoudre des problèmes ? dit-il finalement, l'air perplexe, ou à poser des questions ?

Harry pensa avoir trouvé la réponse :

– Nous devrions apprendre comment penser !

– Nous apprenons comment penser, fut la réponse de Marc, mais nous n'apprenons jamais à penser par nous-mêmes. Les enseignants ne veulent pas l'admettre, mais j'ai un esprit bien à moi. Ils essaient toujours de me remplir l'esprit de toutes sortes de bêtises, mais mon esprit n'est pas le dépotoir municipal. Ça me rend fou¹⁶.

¹⁶ Matthew Lipman, *La Découverte de Harry Stottlemeier*, chapitre 5, 1969

Questionner l'école, c'est aussi l'invitation que nous fait le projet philo que nous menons depuis cinq ans maintenant. En tant qu'enseignants, nous avons été amenés à nous interroger sur notre enseignement et ses finalités, sur notre posture d'enseignant, notre regard sur les élèves. Car la pratique des CRP, le va-et-vient entre enseignants, sur le terrain, et chercheurs, le développement d'une posture réflexive, ont eu un effet sur nos pratiques pédagogiques.

Nous présentons donc ici deux pistes de travail que nous tentons de mettre en œuvre dans d'autres disciplines : tout d'abord, l'essaimage du questionnement ; puis le développement de situations de recherche et les tentatives d'expérimentation de modèles de communautés de recherche, autres que philosophiques.

Les CRP nous ont amenés à envisager des pratiques pédagogiques dans lesquelles l'enseignant ne transmet pas un savoir à des élèves passifs qui le recevraient, mais dans lesquelles la posture des enseignants est autre : l'enseignant accompagne les élèves dans leurs questionnements, leurs recherches, à travers des va-et-vient entre réflexions individuelles, à l'écrit, à l'oral, et construction d'une réflexion du groupe.

Le questionnement comme principe pédagogique

Dans sa thèse, Anda Fournel écrit p. 18¹⁷:

La pédagogie du « maître ignorant » de J. Rancière (1987), tout comme la maïeutique de Socrate, s'appuie sur un raisonnement pratique : on ne peut enseigner que ce que l'on ignore car si on connaît on est tenté de l'expliquer empêchant l'autre de comprendre par lui-même. On peut aller jusqu'à dire que lorsqu'on enseigne ce que l'on connaît on risque d'utiliser le questionnement pour tester et évaluer des connaissances avant même d'en faciliter la compréhension. Ainsi, en interrogeant le sens du questionnement à l'école, J.-P. Astolfi (2008) décrivait une situation paradoxale : celui qui sait (l'enseignant) interroge celui qui ne sait pas (l'élève). L'hypothèse à avancer dans ce cas est de dire que finalement connaître n'est pas autre chose que connaître par soi-même. Ce qui revient à admettre l'universalité de l'intelligence et souhaiter l'émancipation intellectuelle des enfants. S'y opposer c'est refuser un principe éducatif universel ou vouloir en faire l'objet d'une théorie sans jamais penser à sa mise en pratique.

¹⁷ Anda Fournel. *Analyse pragmatique et actionnelle de l'acte de questionner. Le questionnement chez des élèves de primaire et de collège pratiquant la philosophie à l'école*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage. Université Grenoble Alpes, 2018, p.18

La pratique des CRP nous a convaincus que, plutôt que questionner les élèves (ce qui est une norme dans le système scolaire dans lequel abondent les questionnaires en tous genres, dans quasiment toutes les disciplines) il est intéressant de susciter leur questionnement pour qu'ils cherchent à comprendre par eux-mêmes.

Nos réflexions nous ont amenés à nous pencher sur les écrits des pédagogues engagés du 20^{ème} siècle, dont il nous a semblé que les principes pédagogiques résonnaient avec la démarche engagée lors des CRP, et nous ont donné matière à penser concernant nos pratiques pédagogiques. Les conceptions de l'éducation de Freinet, par exemple, rejoignent nous semble-t-il celles de Lipman : les idées directrices de la pédagogie Freinet (l'organisation coopérative, l'expression libre, la recherche libre, le tâtonnement expérimental...) sont proches de celles qui environnent les CRP (pensée critique, importance de la pratique, ancrage dans les expériences...).

Anda Fournel poursuit :

Au lieu d'imposer des normes à transmettre, le travail pédagogique vise à encourager les potentialités des apprenants à construire ses connaissances et à les soumettre à un examen critique. Le learning by doing de J. Dewey, initiateur d'une « école laboratoire », rejoint les idées et projets de M. Montessori, C.B. Freinet, J. Korczak et bien d'autres. L'expérience et l'expérimentation par l'apprenant (faire soi-même l'expérience de..., faire soi-même, vivre soi-même, penser soi-même, etc.) constituent le pivot central autour duquel s'organisent les apprentissages¹⁸.

Aussi dans notre collège, l'équipe éducative s'est lancée dans la construction de classes coopératives en sixième, et dans l'expérimentation de situations pédagogiques soutenant l'expression et la recherche des enfants. Plusieurs d'entre nous ont d'ailleurs rejoint l'ICEM (Institut de Coopération de l'École Moderne). Nous mettons en place des conseils coopératifs (lieux de discussion, démocratiques, autour de l'organisation du travail), des plans de travail dans plusieurs matières pour développer l'autonomie des enfants et le travail de groupe, des dynamiques de recherche dans différentes disciplines (en histoire-géo, mathématiques, français) que nous décrirons plus loin.

La plupart de ces pratiques accordent une place importante au questionnement, à la coopération, au tâtonnement. Il s'agit de pratiques dans lesquelles les élèves se construisent en tant que sujets et auteurs (de leurs pensées, de leurs écrits, de leurs œuvres...) et qui, nous semble-t-il, tendent-elles aussi à plus d'émancipation. Cela fait écho au questionnement sur les finalités qui nous avait motivés à entreprendre le projet philo en 2015 : faire en sorte que les élèves se questionnent, cheminent vers une pensée personnelle, deviennent libres.

¹⁸ Idem p. 19

Olivier Reboloul philosophe de l'éducation décrit ainsi le tâtonnement expérimental, caractéristique de la méthode naturelle d'apprentissage selon Freinet :

A titre d'exemple, citons ce que Freinet nomme « le tâtonnement expérimental », méthode globale appliquée à l'acquisition du savoir, et qui remplace le cours par la libre recherche des élèves. Il s'agit bien d'un « tâtonnement » ; un élève, ou un groupe, se pose une question... Et c'est à lui de trouver la réponse ; il regardera... cherchera dans les fiches ou dans les livres. Mais il s'agit d'un tâtonnement bien encadré, qui n'a rien d'aveugle. Les enfants partent d'une question précise, font des hypothèses... puis des expériences ; ils disposent en outre d'un matériel adéquat... enfin le maître est là pour les aider à trouver une méthode de recherche et pour leur fournir les documents pertinents. Son rôle est sans doute plus important que dans l'enseignement traditionnel, et la « leçon a posteriori » lui demande plus d'efforts que les leçons routinières répétées chaque année. L'intérêt de la méthode globale est donc de motiver fortement l'apprentissage en permettant à l'élève d'en trouver lui-même l'enjeu. Mais global ne signifie pas laisser-aller ou débraillé. Et l'opposition entre l'analytique et le global n'est pas celle entre la contrainte et le hasard, mais entre une méthode mécanique et une méthode qui s'appuie davantage sur la liberté¹⁹.

Nous avons choisi de développer notamment des situations où les élèves sont amenés à formuler eux-mêmes des questions : en histoire-géographie par exemple où devant un texte ou une image, l'enseignant invite les élèves, à partir de ce qui les étonne, les intéresse, à être auteurs de questions.

Concrètement, en classe de 6ème, lors du premier chapitre d'histoire sur les débuts de l'humanité, l'enseignant propose aux élèves de travailler d'abord sur les représentations, sur ce qu'ils connaissent déjà de cette période. Le travail est d'abord individuel, à l'écrit, puis les élèves confrontent leurs idées en petit groupe. La consigne est alors la suivante :

Notez ensemble sur le cahier :

- ce sur quoi vous êtes d'accord
- ce sur quoi vous êtes en désaccord ou sur quoi vous avez un doute.
- les questions que vous vous posez.

En mathématiques, l'enseignement accorde une place plus importante à la narration de recherche. Les élèves se trouvent placés face à une situation complexe. N'ayant en général pas connaissance des notions mathématiques permettant de résoudre le problème directement, ils sont invités à procéder par tâtonnement. Ils effectuent des essais qu'ils prennent soin de noter. Lorsqu'ils pensent arriver à une solution, celle-ci fait l'objet d'une vérification par les pairs. Les élèves doivent alors expliquer leur raisonnement, leur pensée. Ils prennent alors conscience du ou des biais

¹⁹ Olivier Reboloul, Qu'est-ce qu'apprendre ? PUF, 5e édition, 1993.

de leur raisonnement et peuvent réorienter leur recherche. Dans ce genre d'activité, le plus important n'est pas d'arriver au résultat (ce qui d'ailleurs n'est pas toujours possible), mais de cheminer en adaptant la trajectoire employée à chaque difficulté. Les élèves sont donc amenés à :

- Penser par eux-mêmes,
- Préciser leur pensée,
- Développer leur capacité d'analyse et d'écoute de l'autre
- Rebondir grâce aux apports des pairs

En français, certaines séances sont consacrées à la formulation de questions : à l'issue d'une séquence (par exemple, en troisième, à la fin de l'étude d'Antigone, on demande aux élèves : Quelles questions auriez-vous envie de poser aux autres à l'issue de cette séquence?) ou lors d'une séance de compréhension de textes. Plus généralement, nous invitons souvent les élèves en fin de séance à formuler une ou des questions, soit pour soi-même pour prolonger les réflexions, soit à destination des autres élèves (cela peut être des questions ouvertes d'interprétation, des questions de compréhension, des questions sollicitant une réaction – appréciation).

Le fait de se questionner n'implique pas forcément d'ailleurs la formulation explicite de questions.

Par exemple, dans la séquence sur Antigone évoquée plus haut, une première séance invite les élèves à explorer la notion de pouvoir.

L'enseignant propose alors un exercice de type Lipman, qui avait été créé pour aborder une discussion en philo en sixième sur le pouvoir. Dans cet exercice, les élèves s'interrogent sur les différents sens du mot « pouvoir », individuellement dans un premier temps. Puis en mettant leurs propositions en commun à l'oral, où une discussion permettant de travailler les critères et la conceptualisation.

FICHE ÉLÈVE n°1

Trouve un (ou plusieurs) synonyme(s) du nom « pouvoir » dans ces phrases

- La magicienne a le pouvoir de transformer la grenouille en prince.
- Le roi a le pouvoir de vie et de mort sur ses sujets.
- Il a le pouvoir de se contrôler.
- Dans la classe, c'est le prof qui a le pouvoir.
- On a tous le pouvoir de s'exprimer.
- Il l'a puni sans raison : c'est un abus de pouvoir !
- Il n'avait pas le pouvoir de détacher ses yeux d'elle.
- Mitterrand est arrivé au pouvoir en 1981.
- Le sel a le pouvoir de cicatriser les blessures.

Synthèse

Le nom « pouvoir » peut prendre différent sens

Pouvoir politique : pouvoir qu'une personne (ou des) exerce sur la société (2, 8), à **travers lois** dans la perspective du droit, c'est aussi ce que **permettent les lois ou les usages** d'un pays (5) ou ceux qui sont revêtu d'une **autorité** de par leur situation : (4, 6)

Faculté de différents types : la **capacité ou la propriété** d'un corps, d'une matière (9) pouvoir naturel, le **pouvoir surnaturel magique (1), pouvoir mental (3) (7)**.

Vers de nouvelles formes de communautés de recherche

Nous avons essayé d'imaginer des transpositions pour faire en sorte que le développement de démarches de questionnement et de recherche lors desquelles les élèves se mettent en mouvement permette d'envisager le groupe classe comme une communauté de recherche.

La CRP nous place, élèves, enseignants dans un processus de recherche commun. Notre rôle en tant qu'enseignant est d'accompagner les enfants dans la construction de leurs savoirs, de leur pensée. Comment transposer dans les gestes de l'enseignant, dans l'exercice de sa discipline, les gestes de l'animateur de CRP ? Comment inventer des espaces, des expériences pédagogiques dans lesquelles se construise une communauté (dans le sens où le rapport souhaité entre ses membres soit un rapport de coopération, de collaboration, d'entraide et où s'exerce une recherche) ? Quelles autres sortes de communautés de recherche envisager dans le cadre de nos disciplines ?

La communauté de recherche philosophique que décrivent Matthieu Gagnon et Michel Sasseville constitue un modèle pédagogique.

La collaboration et l'entraide, entre les participants, est l'un des principes fondamentaux en CRP. L'idée de « communauté » renvoie elle-même directement au caractère collaboratif de la recherche philosophique qui est en jeu dans cette démarche. Mettre en route un projet comme celui de la CRP suppose que nous acceptions de créer un espace dans lequel ce sont les participants qui, travaillant ensemble, sont les principaux acteurs de leur apprentissage.

Les sources épistémologiques du principe de collaboration et d'entraide en CRP proviennent en partie d'une conception de l'apprentissage et de la production des savoirs, conception inspirée du constructivisme social. Selon cette vision,

ce sont les apprenants qui, à travers leur action en situation, construisent leurs connaissances, leurs représentations. Bien plus, c'est par le biais de l'interaction entre les pairs qu'ils parviendront à co-construire leurs connaissances²⁰.

Une démarche inspirée de la CRP en lecture-compréhension

Nous allons décrire la démarche d'une partie de l'équipe de français du collège, qui travaille avec Jean-Pascal Simon, en ce qui concerne la lecture-compréhension.

Au collège, quand on aborde la compréhension en lecture, on passe souvent par des questionnaires sur des textes : on attend des élèves qu'ils sachent rédiger des réponses correctes à des questions. Il s'agit le plus souvent d'une activité individuelle où l'élève est seul face à sa feuille.

Pour proposer une autre démarche, on peut considérer la lecture-compréhension comme un acte global d'interprétation : les élèves construisent des hypothèses de sens dans le cadre d'une activité en lien avec les autres.

Il s'agit par exemple de voir en quoi une discussion préalable autour de thèmes mettant en jeu des concepts, permet une exploration des sens d'un texte et l'enrichissement de la représentation mentale, de l'hypothèse. Bref, une « meilleure » compréhension ».

Nous avons donc distingué des activités ciblant une tâche scolaire précise (répondre à des questions sur un texte) et les activités de lecture et compréhension, activités de recherche et construction de sens, pour lesquelles nous avons adopté des stratégies différentes : il s'agit de travailler à une compréhension collective d'un texte, en faisant des aller-retour entre compréhension individuelle (traces écrites), phases de discussion, et d'échange lors desquelles le professeur anime les échanges, et reprise de la trace individuelle écrite enrichie par la discussion collective et les propositions des autres camarades.

Exemple de déroulement d'une séance de lecture-compréhension

Étape 1 : lecture du texte (soit par le professeur, soit individuellement)

Étape 2 : paragraphe écrit à partir de la question suivante :

Qu'est-ce que j'ai compris du texte ? Ou qu'est-ce que je retiens, je trouve étonnant ?

Étape 3 : mise en commun à l'oral

Propositions de deux élèves ; le professeur sollicite les autres pour savoir s'ils ont des éléments à rajouter, si d'autres choses les ont surpris dans le texte, s'ils

²⁰GAGNON, Mathieu et SASSEVILLE, Michel. Penser ensemble à l'école ; des outils pour l'observation d'une communauté de recherches philosophique en action, PUL, 2007

sont d'accord, s'ils ont d'autres choses à dire. (Mobilisation des habiletés de pensée et des gestes de l'animateur à l'œuvre dans des CRP : examen des sous-entendus ; distinctions ; expressions des accords ou désaccords, examen des fondements des propositions ; demandes de reformulation ...)

Étape 4 : reprise individuelle du paragraphe de départ, en y ajoutant des éléments apportés par la discussion collective.

On pourrait envisager cette démarche comme l'expérimentation d'une communauté de recherche littéraire ; les élèves sont considérés comme des « lecteurs valables ». Lecteurs valables, au sens où l'on considère qu'ils sont capables de construire du sens, de construire une représentation de ce qu'ils lisent ; que ce processus prend une dimension collaborative puisque la construction du sens s'appuie sur une recherche commune (en collaborant on partage ce qu'on comprend, on améliore la qualité de la représentation).

Dans d'autres situations pédagogiques, en grammaire ou en mathématiques par exemple, le concept de communauté de recherche pourrait aussi s'appliquer : en grammaire, à partir de l'observation d'une phrase ou d'un petit texte, les élèves sont invités à poser les questions grammaticales que soulève le texte (Pourquoi telle ou telle terminaison, quel est le sujet de ce verbe, quelle est la fonction de ce groupe de mots etc.). L'enseignant recueille ensuite les questions des élèves et le groupe effectue un classement de ces questions, en se mettant d'accord sur des critères. Puis on choisit des questions auxquelles, par petits groupes, les élèves répondront.

Que ce soit en lecture-compréhension, en recherche grammaticale, les gestes de l'enseignant rappellent les gestes de l'animateur de CRP : il encourage la discussion, le dialogue entre les enfants ; il encourage les élèves à explorer ce qui peut être sous-entendu dans ce qu'ils disent ; il invite à reformuler ; à justifier ; à apporter des exemples (voire des contre-exemples) ; à élaborer ses idées à partir des idées des autres ; à formuler des hypothèses ; à établir des critères ; à apporter et évaluer des raisons ; à dégager des présupposés ; il nomme les actes de pensée des enfants²¹ ...

On se risque donc à dire qu'il y a eu perméabilité entre les situations pédagogiques, et que le travail réflexif à partir des CRP a contribué à transformer nos gestes professionnels. Cela ne revient pas à dire que toutes les pratiques se confondent : une CR philosophique n'est pas identique à une CR grammaticale, littéraire, mathématique ...

Mais la communauté de recherche est une forme pédagogique applicable à différents objets : la CRP a pour objet une recherche philosophique, et répond donc à des critères précis, identifiables ; on part d'une question philosophique, et

²¹ Ces habiletés de pensée sont décrites par Michel Sasseville et Matthieu Gagnon dans leur ouvrage *Penser ensemble à l'école ; des outils pour l'observation d'une communauté de recherches philosophique en action*, PUL, 2007

il s'agit de conceptualiser, argumenter, problématiser. Et la présence de ces trois ingrédients est indispensable. Le terrain sur lequel s'exerce cette recherche, c'est celui des pensées de chacun, qui sont exprimées, confrontées les unes aux autres pour construire une réflexion commune, du groupe. La visée de la communauté de recherche philosophique, c'est d'aboutir à une réflexion philosophique, non pas à une vérité, mais à la formulation d'autres problématiques, d'autres questionnements.

Une communauté de recherche grammaticale a, elle, pour objet de réfléchir au fonctionnement de la langue ; les questions que les élèves sont amenés à se poser sont donc complètement différentes des questions philosophiques. Elles vont porter essentiellement sur le « comment » ; lorsque par exemple, ils s'interrogent sur les manières de rapporter les paroles des personnages dans un texte, ils vont formuler des hypothèses, argumenter mais en se confrontant à des mots, des phrases, à du texte et mettre en lumière des critères grammaticaux, des définitions grammaticales. De même, en lecture-compréhension, l'objet de la recherche est le texte : sa compréhension, mais aussi son interprétation. La recherche aura pour terrain le texte, et sera limitée donc par ce qui est énoncé. La recherche portera donc sur l'histoire racontée, les personnages et leurs actions, leurs sentiments. Les échanges concerneront l'appréciation que l'on a en tant que lecteurs. Dans les séances de lecture-compréhension, les élèves peuvent formuler des hypothèses d'interprétation, s'interroger même philosophiquement. Mais cela n'est pas l'objet de la communauté de recherche littéraire : si des questions philosophiques sont formulées, le groupe peut les accueillir, et les identifier comme telles sans que la discussion pour autant ne devienne une discussion philosophique.

La discussion est un élément important de la forme communauté de recherche : cela ne veut pas pour autant dire que tout est discutable. Dans un texte, il s'agit de ne pas faire de contre-sens ; en grammaire, il existe des règles qui ne sont pas discutables. Mais ce qui est commun entre ces différentes pratiques, c'est la posture de l'enseignant, qui accompagne la recherche individuelle et collective, en écoutant et en intervenant pour accompagner les réflexions des enfants ; c'est aussi la place de l'enfant au sein de la communauté : il est auteur de sa réflexion et de la réflexion collective. Enfin, comme en miroir, le collectif de travail des enseignants, se constitue lui-aussi, en un sens, en communauté de recherche : l'analyse d'extraits vidéo ou audio des CRP que nous animons, les échanges autour de celles-ci sur nos gestes d'animateurs, sur ce que l'on a entendu ou compris des interventions des élèves, nous conduisent à faire l'expérience d'une sorte de communauté de recherche pédagogique, dont l'objet même est la CRP. Nous partageons les situations problématiques auxquelles nous pouvons être confrontés, et les questions qu'elles soulèvent. Celles-ci sont objet de recherches, de discussions, d'hypothèses. Qu'est-

ce que j'aurais pu dire, quel geste professionnel aurait été plus adapté à la suite de telle question ou intervention d'élève ? Les chercheurs font partie intégrante de cette communauté dans le sens où nous collaborons, dans un cadre qui instaure la possibilité d'une discussion entre pairs.

Conclusion

Nous l'avons vu au long de cet article, la pratique des Communautés de Recherche Philosophique par notre équipe d'enseignants du collège Vercors a entraîné des modifications globales de notre démarche pédagogique. En effet, le changement de posture, la préparation de séances de questionnement et de discussion, la réflexivité en jeu au fur et à mesure de la mise en place des CRP nous ont amenés à réfléchir autrement aux démarches pédagogiques au sein de nos disciplines traditionnelles. Les principes que l'on applique lors des CRP nous semblent non seulement transposables, en partie, au sein de nos matières, mais aussi féconds pour aborder de manière intéressante nos contenus disciplinaires.

BIBLIOGRAPHIE

- Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, 2006.
Matthew Lipman, *La Découverte de Harry Stottlemeier*, 1969.
Michel Sasseville, *La Pratique de la philosophie avec les enfants*, 2009.
Michel Sasseville et Mathieu Gagnon, *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, 2007.
Jean-Pascal Simon et Michel Tozzi, *Paroles de philosophes en herbe, regards croisés de chercheurs sur une discussion sur la justice en CM2*, 2017.
Anda Fournel. *Analyse pragmatique et actionnelle de l'acte de questionner. Le questionnement chez des élèves de primaire et de collège pratiquant la philosophie à l'école*. Université Grenoble Alpes, 2018.
Anne Lalanne, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, 2004.
Pierre Gégout, « Le « temps de tâtonnement » », *Éducation et didactique*.
Célestin Freinet, *Œuvres pédagogiques*, Seuil, 1994, tome 1 ; *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* (1943).
Le Nouvel Édicateur, *Méthode naturelle d'apprentissage par tâtonnement expérimental*, mars 2004.
Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, PUF, 5e édition, 1993.

Annexe 1 : Exemple de fiche de préparation détaillée, séance sixième :

EST-CE QUE NOTRE IMAGINATION EST PLUS PARFAITE QUE LA RÉALITÉ ?

I. ÉTAPE 1 : INTRODUCTION

Lecture de la question choisie. Est-ce que vous vous souvenez qui l'a formulée ? Comment vous en êtes venus à cette question ? Quel lien avec l'histoire du peintre et des dragons ? Dans cette question, deux choses sont mises en rapport. Lesquelles ? (Imagination, réalité : le rapport qu'elles entretiennent l'une et l'autre). Sur quoi est-ce qu'on cherche à s'interroger, à se questionner ? La perfection dans la réalité // la perfection dans l'imagination ? (Le mot perfection interroge : est-ce que c'est ce mot qui nous permet de penser le rapport entre les deux ? Peut-on penser à d'autres mots qui nous permettraient de questionner le rapport réalité / imagination ? C'est quoi quelque chose de parfait ? Un devoir parfait, un repas parfait (quelque chose de fini, qu'on ne peut améliorer, abouti, devenu ce qu'il pouvait être. Sans défauts, sans amélioration possible. Être ou objet idéal, qui réunit toutes les qualités. « Ce qui est fait jusqu'au bout, totalement. »). Plutôt que perfection : L'imagination est-elle plus forte ? Plus belle ? Meilleure ? Préférable ?

Méthode : nous allons définir les termes de la question, puis tenter d'y répondre en donnant des exemples, des arguments, en envisageant les conséquences, les implications...

II. ÉTAPE 2 : DÉFINITION

Réel, réalité : perceptible par les 5 sens, ce qui existe, ce qui est, ce qui se passe, ce avec quoi on est en présence.

- Qu'est-ce qui est réel ? réalités matérielles, mentales (cf. réalité = matière, idées, réalité telle qu'on la connaît, réalité telle qu'elle est construite par notre conscience).
- Qu'est-ce qui n'est pas réel ?
- Est-ce que ce qui n'est pas réel est un produit de l'imagination ?
- Est-ce que réalité et imagination s'opposent ?

Imagination

Qu'est-ce qu'imaginer ? Que se passe-t-il quand on imagine quelque chose ? Pensez à des choses ou à ce qu'il vous arrive d'imaginer.

Pistes :

a. Imaginer, c'est quand on produit une image dans notre tête de quelque chose qui n'est pas là (imagination reproductrice) * **Est-ce qu'imaginer c'est imiter la réalité ?**

b. Imaginer, c'est quand on compose, crée des images (cf. s'inventer des scénarios lorsque l'on est amoureux, pas seulement voir le visage de celui qu'on aime) (imagination créative).

Distinctions possibles:

Quelle différence pensez-vous qu'il y a entre :

- imaginer et rêver (rêve : incohérence, absence de logique... réel transformé. Pas compatible avec raison) ;
- imaginer et faire semblant (quand on invente des choses pas vraies, pas réelles) ;
- imaginer et souhaiter (quand on veut changer la réalité, la transformer) ;
- imaginer et se souvenir.

III. ÉTAPE 3 : REVENONS A LA QUESTION

Cette question appelle deux réponses possibles ... OUI ou NON. Dans quels cas ? Quelles conséquences ?

Si on dit que l'imagination est plus parfaite que la réalité... imagination créatrice	Si l'on dit que l'imagination n'est pas plus parfaite que la réalité imagination reproductrice
<p>Arguments possibles</p> <p>1. on peut rajouter des choses qui manquent au réel. Ex : histoires, contes, merveilleux, la magie qui permet des métamorphoses.</p> <p>2. l'imagination se sert du réel et permet de produire des choses nouvelles. Ex : si les hommes n'avaient pas imaginé voler (cf. mythe Icare) peut-être l'homme n'aurait-il jamais inventé l'avion. Ex : la sirène...</p> <p>Recomposition du monde à partir des éléments qui existent dans la réalité.</p> <p>3. Art : l'artiste</p> <p>Notre imagination nous rend libres et capables de transformer le réel pour le rendre plus beau, plus complexe. Exemples : les nuages dans le ciel, le regard de l'empereur devant le tableau</p>	<p>Arguments possibles</p> <p>1. l'imagination repose, recompose sur la réalité, peut la traduire : mais dans l'imagination, les choses sont moins précises, plus floues ex : paysage, ville...</p> <p>2. la nature, la réalité est plus complexe que ce que l'imagination peut concevoir ex : une feuille, un atome. Simplification.</p> <p>3. l'imagination peut produire des mondes mauvais, pires que le réel</p> <p>4. excès d'imagination : folie donc danger ex : Don Quichotte et les moulins à vent ou les mondes virtuels</p> <p>5. illusion : coupure avec la réalité, mensonge : l'imagination grossit les choses jusqu'au fantastique... déformation de la réalité.</p>

IV. ÉTAPE 4 : ON VA REVENIR AU RAPPORT ENTRE IMAGINATION ET REALITE...

- * Est-ce que réalité et imagination s'opposent ?
- * Est-ce que l'imagination est plus forte, plus vaste que la réalité ?
- * Est-ce qu'imaginer c'est imiter la réalité ?

1. Est-ce qu'on peut dire que toutes les choses réelles peuvent être imaginées ?

Exemple : la sensation de naître : est-ce imaginable ? Inimaginable ? Difficile à imaginer ?

D'autres choses réelles peuvent-elles sembler inimaginables ? ex : la nature, la feuille ... complexité du réel **conclusion ? Oui, on peut imaginer toutes les choses réelles, mais parfois avec difficulté (lorsqu'on n'en a pas eu connaissance, qu'on n'en a pas fait l'expérience : quand il y a un écart avec ce que l'on vit**

2. Quel est le contraire de cette question ?

3. Est-ce qu'on peut dire que toutes les choses qu'on imagine sont des choses réelles ?

a. cf. un tapis volant qui nous transporterait magiquement partout où l'on voudrait aller. Pense-t-on pour autant que les tapis volants existent ?

b. est-ce qu'on peut imaginer une théière dans l'espace, en orbite ... Est-ce qu'on pense pour autant qu'une telle théière existe ?

Qu'est-ce que cela implique ? Quelle est la conséquence ?

On peut imaginer des choses extraordinaires, mais en sachant que ce n'est pas réel, que ça n'existe pas : donc sans y croire. Si on croit que ce qu'on imagine est vrai alors cela peut être le produit de l'imagination, une illusion.

V. QUESTION : ENVISAGER LES CONSEQUENCES

Si l'imagination est plus parfaite que la réalité alors : la réalité est imparfaite, on n'en a pas envie, on n'en n'est pas satisfait...

- l'imagination devient un refuge ?
- on peut vouloir fuir la réalité et ça peut avoir des dangers (jeux vidéo), ne plus profiter de la vie, des autres... voire illusion ?

Mais

- ça nous permet de mieux vivre car ça apporte du bonheur, de la distraction, du divertissement (arts) ?
- moteur pour inventer, créer ?

Si la réalité est plus parfaite que l'imagination

- l'imagination est imparfaite, donc on n'y attacherait pas d'importance ?
- on estimerait que le monde n'a pas besoin d'être changé, ne peut pas être changé ?

Pouvons-nous utiliser notre imagination pour changer la réalité ?

cf. l'art, le texte (les traits se métamorphosant en dragons).

VI. CONCLUSION POSSIBLE

Appel à une image : Pour vous imaginer, c'est comme... ou appel à une analogie « L'imagination est à la réalité ce que ... » ex : le chocolat est au gâteau ?

A partir du même support, en 2019, les questions formulées par la classe de 6A ont été les suivantes :

- 1) Pourquoi deux traits pour représenter les deux dragons ?
- 2) Pourquoi le peintre a-t-il passé autant d'années de travail pour faire deux traits ?
- 3) Comment le peintre a-t-il fait pour que les deux traits s'animent ?
- 4) Pourquoi l'empereur a-t-il traité le peintre ainsi alors qu'il avait fait quelque chose d'extraordinaire ?
- 5) Comment se fait-il que l'empereur soit en colère quand le peintre achève son travail ?

Les questions 2 et 3 ont été retravaillées :

- 2) Est-ce que le temps que prend l'artiste est utile pour créer une œuvre ?
Est-ce que l'artiste peut faire une œuvre vite et bien ?
- 3) Comment l'œuvre prend-elle vie ?
Est-ce qu'une œuvre peut prendre vie // s'animer ?
Est-ce que l'art est quelque chose de vivant ?
De nouvelles questions ont émergé :
- 6) Pourquoi l'art impressionne-t-il le spectateur ?
- 7) Pourquoi simplifier ?
Jusqu'où faut-il simplifier ?

Annexe 2 : Fiche de préparation « L'art » :**L'ŒUVRE D'ART EST UNE PRODUCTION ESTHÉTIQUE DESTINÉE À ÊTRE CONTEMPLÉE**

- Donner des exemples : peinture, sculpture, chanson, poésie... (lesquelles : à préciser).
- L'art doit-il ressembler au réel ?
- A quoi sert l'art ?

Amuser, divertir, être belles, à rien, rapporter de l'argent aux artistes, faire passer un message, représenter fidèlement la nature, raconter une histoire... Distinctions possibles : Beaux-arts : art de l'artisan.

L'esthétique : du grec, *aisthètikos*, *ubperception par les sens, faculté de sentir*.

Esthétique = science qui traite du beau et du sentiment qu'il fait naître en nous.

Deux problématiques : la création ; la perception esthétique.

Création > métaphysique	Perception esthétique > esthétique
<p>Mesurer, analyser les pouvoirs de l'homme</p> <p>Art : produire, créer des objets (art ≠ nature) Technique : ensemble de règles à respecter Savoir-faire L'art exige des règles : <i>technè</i> : ensemble des règles qu'il faut suivre dans un art donné. Distinction art (cf. artisan) et beaux-arts Fonction arts : produire des objets d'usage, utiles (distinction produits industriels et artisanaux (= objets semblables mais pas identiques) Fonction de l'art : exprimer le beau, éveiller le sentiment du beau Création artistique : pas forcément d'idée pré-conçue ; travail qui échapperait à la volonté ? Art / nature / réalité Concepts d'imitation, création, recréation... Expression de l'intériorité, des sentiments, passions, idées Art / liberté / immortalité Nulle part ailleurs que dans le monde de l'art «ce monde d'objets ne se révèle de façon aussi spectaculaire comme la patrie non mortelle d'êtres mortels» (Arendt, H., 1951, <i>La condition de l'homme moderne</i>)</p>	<p>Théorie de la perception, c'est-à-dire du jugement de goût ou du sentiment du plaisir</p> <p>expression, sentiment Le beau .distinction : agréable, joli... Notion de plaisir .≠ laid La beauté, le beau c'est un sentiment de plaisir pris lors de la contemplation d'une chose, d'une œuvre, d'un objet. On s'attend à ce que ce plaisir soit partagé par d'autres. Qu'est-ce que vous trouvez beau ? S'il y a des moments où on est tous d'accord pour dire que quelque chose est beau, alors qu'est-ce que le beau ? Comment est-il possible de penser à la fois la subjectivité et l'universalité du sentiment esthétique ?</p>