



Haute école pédagogique  
Avenue de Cour 33 CH 1014 Lausanne  
www.hepl.ch

---

Master of Arts et Diplôme d'enseignement spécialisé

## **Etude d'une méthode didactique pour enseigner la philosophie en classe Transition Ecole Métiers et pour quel usage?**

---

Mémoire professionnel

Travail de

**Sylvain PERICHON**

Sous la direction de

Bessa MYFTIU

Membres du jury

Jean-Marie CASSAGNE

Lausanne, Juin 2016

# Table des matières

<b>1. Introduction.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1. Choix du projet.....</b>	<b>4</b>
1.1.1. Des raisons personnelles.....	4
1.1.2. La philosophie à l'école et dans l'enseignement spécialisé.....	6
<b>1.2. Quelques mots clés.....</b>	<b>7</b>
1.2.1. La philosophie.....	7
1.2.2. Le débat philosophique.....	8
1.2.3. Le débat philosophique dans l'enseignement spécialisé.....	8
<b>1.3. Liens avec le Plan d'Etude Romand.....</b>	<b>10</b>
<b>2. Comment envisager l'enseignement de la philosophie en classe Transition Ecole Métiers ? Aspects théoriques.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1. Descriptions de quelques méthodes.....</b>	<b>11</b>
2.1.1. Méthode 1 : Patrick Tharrault.....	11
2.1.2. Méthode 2 : Nicolas Go.....	12
2.1.3. Autres méthodes.....	14
<b>2.2. Description de la méthode employée.....</b>	<b>15</b>
2.2.1. Présentation du contexte.....	15
2.2.2. Principes généraux de la méthode.....	16
2.2.3. Du choix des questions.....	18
2.2.4. Du rôle des élèves et de celui de l'enseignant.....	21
2.2.5. Quelques précisions d'ordre pratique.....	21
<b>3. Expérience pratique : analyse thématique des séances.....</b>	<b>23</b>
<b>3.1. Méthodologie de recherche.....</b>	<b>23</b>
<b>3.2. De l'intuition comme guide pédagogique.....</b>	<b>23</b>
<b>3.3. Du temps didactique dans les débats philosophiques.....</b>	<b>24</b>
<b>3.4. De l'usage de l'ironie en philosophie.....</b>	<b>25</b>
<b>4. Perspectives.....</b>	<b>29</b>

<b>5. Bilan et conclusion.....</b>	<b>32</b>
<b>5.1. Bilan de recherche.....</b>	<b>32</b>
<b>5.2. Conditions de recherche.....</b>	<b>33</b>
<b>5.3. Limites de la recherche.....</b>	<b>34</b>
<b>5.4. Conclusion.....</b>	<b>34</b>
<b>6. Références bibliographiques.....</b>	<b>36</b>
<b>7. Remerciements.....</b>	<b>37</b>
<b>8. Annexes.....</b>	<b>39</b>

# 1. Introduction.

« L'ignorant affirme, le savant doute, le sage réfléchit ». Aristote *Ethique à Nicomaque*

## 1.1. Choix du projet.

### 1.1.1. Un parcours personnel.

Le choix de ce projet répond à un vieux rêve qui date de la période où j'ai découvert la philosophie au lycée il y a un peu plus de vingt ans. Jusqu'alors je savais une chose au sujet de mon avenir professionnel, c'était qu'un jour je serai enseignant. Je ne savais pas dans quel domaine mais j'étais séduit par l'idée de transmettre un savoir, il fallait que je devienne enseignant. En découvrant la philosophie, j'ai eu comme une révélation. C'était ce que je voulais étudier une fois le baccalauréat en poche. C'était ce que je voulais enseigner une fois les diplômes en poche. D'autres paramètres sont entrés en jeu, j'ai d'abord été instituteur dans l'enseignement ordinaire avant de basculer dans l'enseignement spécialisé en Suisse. Toutefois, la philosophie est toujours restée ma favorite, celle que je ne pouvais pas oublier quand bien même j'enseignais dans un autre domaine.

Ce projet de mémoire est donc venu comme une évidence lorsqu'il a fallu se décider sur un sujet de recherche. Je retrouvais enfin ma favorite, elle allait pouvoir m'accompagner sur les derniers mois de ma formation et, pourquoi pas, me suivre sur les années futures, d'une manière ou d'une autre.

Si le sujet m'a semblé être une évidence il me fallait cependant avoir l'aval de mes formateurs et, d'une façon plus générale, celui de l'institution me formant, la Haute Ecole Pédagogique. Nous le verrons plus tard, la philosophie n'apparaît pas dans les programmes officiels des cycles primaires. Comment justifier sa place dans mon enseignement tout en restant fidèle aux exigences de formation qui sont attendues de moi? Quel(s) soutien(s) pourrai(en)t approuver, encourager un tel projet qui semble à première vue fort éloigné de mon cahier des charges ?

Des rencontres, providentielles à quelques égards, m'ont encouragé dans ce projet. Tout d'abord une référente de pratique qui est venue à plusieurs reprises m'observer dans ma classe tout au long de ma formation. Lors d'une de ses visites son attention a été retenue par un bouquin de philosophie pour adolescents que j'avais dans ma bibliothèque. S'en est suivie une longue discussion sur l'intérêt de mener des débats philosophiques en classes spécialisées, quels que soient l'âge et les difficultés des élèves concernés. Cette discussion m'a conforté

dans l'idée que la philosophie pouvait avoir sa place dans l'enseignement spécialisé et particulièrement dans ma classe. Une seconde rencontre fut celle avec M.Cassagne à qui j'ai eu à présenter mon projet de mémoire. J'ai tout de suite deviné de sa part un certain enthousiasme et, pour le moins, une ouverture à ce genre de projet. Un projet qui répond tout d'abord à une exploration intellectuelle en lien avec une approche pédagogique.

Je me sentais soutenu dans ce projet, l'idée ne semblait pas hors sujet mais au contraire présentait une pertinence dans le contexte professionnel qui était le mien. Je pouvais m'engager plus en avant dans une recherche alliant pratique professionnelle et réflexion théorique.

Le choix de ce projet répond aussi à une remarque faite par un ami lorsque j'ai choisi d'étudier la philosophie. Pour lui la philosophie c'était « du pipeau ». Cette remarque, pour le moins étonnante, n'a pas manqué de me déstabiliser. A l'époque, je ne connaissais de la philosophie que les quelques cours reçus au lycée et les grands classiques de l'histoire de la philosophie que j'avais lus. Il me fallait pourtant répondre à cet ami, lui démontrer que la philosophie était autre chose qu'une musique propre à endormir les esprits. Je n'avais pas alors en tête une des pensées de Pascal (2004) « Se moquer de la philosophie, c'est vraiment philosopher ». Toutefois, fort de mes lectures et de certaines convictions je lui avais répondu que la philosophie était présente à tout moment de notre vie, dès que nous avons, par exemple, à faire un choix moral, esthétique ou de connaissance. Lorsque j'accepte l'autre dans sa différence à quel principe moral je fais référence ? Lorsque je juge ce bâtiment beau à quel jugement esthétique ai-je recours ? Lorsque je juge cet événement vrai et indubitable sur quelle théorie de la connaissance je fonde mon jugement ? Ces questions nous nous les posons en permanence. A tout moment nous sommes confrontés à des questions qui peuvent prendre une dimension philosophique. Il nous reste à trancher, à faire un choix tel que l'entend Sartre (1945). Même ne pas faire de choix c'est déjà faire un choix. Par exemple, si je choisis de ne pas me préoccuper de la question des migrants en Europe c'est déjà et aussi faire un choix. La philosophie nous entoure, nous accompagne à tout moment quand bien même nous n'en n'avons pas conscience. Loin de produire une douce musique propre à bercer nos consciences elle nous maintient en éveil, nous rend vigilant, nous garde en alerte pour répondre aux grandes questions de notre actualité. Le pipeau nous berce, la philosophie nous invite à réagir, à prendre position, à trancher. Il m'avait semblé qu'avec toute ma jeunesse et mon

inexpérience j'avais su trouver les mots, les arguments pour expliquer mon choix d'étudier la philosophie à mon ami. Il me semble que depuis ces arguments valent tout autant pour inviter mes élèves aux grands questionnements sur des sujets aussi actuels qu'historiques (la mort, la religion, la liberté). Bien loin de moi l'idée d'endormir mes élèves en leur insufflant une douce musique distillant des idées sur ces grands sujets. Au contraire, il s'agit pour moi de les inviter à réfléchir, remettre en question, approfondir une question. Je remplace le pipeau par un clairon. Réveillez-vous et pensez ! Ainsi vous serez mieux outillés pour faire face et répondre aux grandes questions de la vie.

### **1.1.2. La philosophie dans l'enseignement spécialisé.**

En dehors des liens avec les programmes officiels, que j'aborderai un peu plus loin, il convient de se demander quels peuvent être les apports d'un enseignement philosophique dans mon contexte professionnel ? Quel intérêt peut représenter la conduite de débats philosophiques dans ma classe ? Là encore il m'a fallu trancher, faire un choix. Pour moi, compte tenu du contexte, l'apport de la philosophie dans ma classe ne se résumerait pas à une simple présentation des grands moments de l'histoire de la philosophie et de ses concepts principaux à la manière du *Monde de Sophie* (2002) pourtant si bien écrit.

L'objectif de mon enseignement serait plutôt comparable à la réponse faite par Kant (2015) à la question *Qu'est-ce que les Lumières ?* Cette question fut posée à plusieurs intellectuels du XVIII<sup>e</sup> siècle. Kant choisit d'y répondre de manière brillante. Pour lui, les Lumières c'est la faculté de l'homme « d'avoir le courage de se servir de son propre entendement ». Pour Kant le siècle des Lumières marque un tournant dans la pensée occidentale. Les hommes ne sont plus guidés par un monarque et une autorité religieuse. Une nouvelle forme de liberté s'impose à eux, celle de jouir de sa propre vie. Encore faut-il savoir et oser prendre sa vie en main. Plus de guide spirituel, plus de maître politique, l'homme doté d'une raison doit user de celle-ci pour forger sa propre vie, son propre avenir. A mes yeux, il en va de même pour mes élèves, bien qu'ayant des difficultés ils n'en sont pas moins maîtres de leur avenir. Les décisions leur appartiennent, les responsabilités leur incombent. Si je ne devais retenir qu'un seul objectif dans les débats philosophiques que j'ai menés je retiendrais la devise de Kant « avoir le courage de se servir de son propre entendement ». Je ne pense pas comme mon professeur, comme mes parents, comme les médias, je pense comme mon entendement m'y invite, avec tout le regard critique nécessaire.

La vision de Kant est parfaitement d'actualité me semble-t-il. En effet, parmi les nombreux livres de philosophie pour enfants, il en est un dans lequel Meirieu (in Tozzi, 2014) propose une vision similaire :

« On ne le dira jamais assez : l'éducation d'un humain n'est pas la fabrication d'un objet, c'est l'accompagnement de l'émergence d'une liberté, d'un sujet moral qui doit trouver en lui-même le courage de sa liberté » (p.9).

Pour Meirieu liberté et courage vont de paire. L'idée de courage est donc à mon sens fondamentale. Penser par soi-même, ne pas être aliéné à d'autres pensées, fonder ses propres arguments, faire ses propres choix, le projet est ambitieux. Il est pourtant une condition sine qua non à la formation d'une pensée libre et éclairée. Humblement, à mon échelle je me propose donc d'engager mes élèves dans un tel chemin.

## **1.2. Quelques mots clés.**

### **1.2.1. La philosophie.**

Définir le terme de philosophie a représenté pour moi un premier défi. Comment définir ce mot ? Comment l'expliquer à mes élèves en guise d'introduction à nos débats futurs ? J'ai pour habitude de commencer la définition par une approche étymologique. La première partie « philo » désigne en grec ancien le fait d'aimer, de se sentir proche de quelque chose. La seconde partie « sophie » désigne la sagesse. Ainsi, la philosophie serait l'acte d'aimer la sagesse. D'ailleurs le dictionnaire de la philosophie Lalande (1988) indique que Socrate se qualifiait lui-même d'*ami de la sagesse*. Il suffirait donc d'être ami de la sagesse pour être philosophe. Mais qu'entend-on vraiment par « ami de la sagesse » ? Cette simple analyse étymologique serait loin d'éclairer suffisamment mes élèves en vue de participer à des débats philosophiques. Au delà de l'analyse étymologique du terme j'ai aussi pour habitude d'expliquer que la philosophie permet de porter un regard critique sur des questions de fond en lien avec l'humanité. Tout n'est cependant pas philosophique. Un élève, par exemple, me demanda de faire un débat philosophique sur le sport. Ce sujet ne pouvait être traité en lui-même par une approche philosophique, en revanche de nombreuses questions d'ordre éthique et morale (la triche, le respect, les modifications transgéniques, etc) en lien avec le sport pouvaient faire l'objet d'un questionnement philosophique. Toutefois il m'a fallu éclaircir les contours de ce qu'est la philosophie. Tharrault (2016) explique que la philosophie touche à l'existence même. La philosophie traite de l'existence humaine et des questions qui lui sont

liées. Il me semble toutefois important d'y ajouter l'idée de porter un regard critique et l'impossibilité de déboucher à une réponse unique et définitive. La philosophie ouvre à de nouvelles perspectives, de nouvelles voies qui démontrent la complexité des questions humaines : la mort, la justice, le beau, le rire, etc. Aimer la sagesse serait donc questionner l'existence et montrer sa complexité par la multiplicité d'angles d'approche. Cependant, il convient, et c'est ce que j'ai tenté de faire avec mes élèves, d'argumenter chacune des approches, chacun des regards critiques. L'argumentation est au cœur de la philosophie. En cela elle se tient à distance des sophismes tant combattus par Platon. De nos jours les sophistes ont leur moments de gloire dans les discussions de comptoirs, dans de nombreux propos politiques ou pour faire office de spécialiste de... La philosophie, quant à elle, ambitionne d'être rigoureuse et doit pouvoir reconnaître qu'il y a pour de nombreux sujets une multiplicité de réponses. « Je sais que je ne sais pas » avait pour habitude de dire Socrate. Reconnaître son ignorance est un premier pas vers la sagesse, un premier pas pour fuir les sophismes.

### **1.2.2. Le débat philosophique.**

Une fois la philosophie définie, comment comprendre la notion de débat philosophique ? Le dictionnaire Robert (1984) parle du débat comme d'une *discussion organisée et dirigée*. Cette première définition implique la présence de plusieurs acteurs (élèves) invités à discuter d'un sujet (question philosophique) de façon organisée (par le maître). Cette définition reprend donc des fondements essentiels des débats tels que ceux organisés pour ce mémoire. Mais il s'agit maintenant de préciser ce qu'est un débat philosophique. En quoi se distingue-t-il, par exemple, d'un débat politique ou de société ? Selon moi, la pluralité des participants permet de faire émerger des questionnements, des perspectives répondant à une problématique. Le débat philosophique met en évidence des compréhensions singulières autour d'une question commune. Ces compréhensions sont souvent différentes voire opposées, elles ont cependant toutes pour particularités d'être argumentées.

Pour résumer, je dirais qu'un débat philosophique est un lieu d'échanges d'idées argumentées tournant autour d'une question. Cette question, derrière une apparente simplicité pose problème. Il s'agit pour moi de mettre en évidence les différentes représentations et montrer en quoi chacune de ces représentations face à la question posée est problématique.



### 1.2.3. Le débat philosophique dans l'enseignement spécialisé.

Mon contexte professionnel est celui de l'enseignement spécialisé, mes élèves ont des difficultés, j'y reviendrai ultérieurement. Pour autant, ne sont-ils pas en mesure de participer à des débats philosophiques ? Cette question est souvent posée dans les classes de niveau primaire. Sont-ils suffisamment grands, matures, savants ? Nombreux sont ceux à mettre en doute la pertinence de débats philosophiques dans l'enseignement primaire. Ces doutes existent d'ailleurs depuis plusieurs millénaires et émanent de philosophes tel que Platon dans la République (1966) pour qui la philosophie n'était accessible qu'une fois de solides connaissances acquises. On peut alors se demander quelle est la pertinence de débats philosophiques dans l'enseignement spécialisé ? Pour lever les doutes, les réticences, il convient pour moi d'adapter le projet de débats philosophiques à mon contexte professionnel. Comment envisager la conduite de débats philosophiques dans l'enseignement spécialisé ? Cette question doit rester un cap, une route à suivre pour que mes élèves tirent un maximum profit de ces débats tout en restant dans leurs champs de compétences.

Par définition le débat philosophique est une pratique orale. Ce premier facteur est primordial pour que mes élèves puissent exprimer au mieux leurs idées, les confronter, les écouter. La pratique orale, pour des élèves de l'enseignement spécialisé, est beaucoup plus facilitante lorsqu'il s'agit de manipuler des idées, des arguments. Cette pratique de la philosophie est donc une pratique idéale pour ces élèves. L'exercice serait beaucoup plus compliqué s'il s'agissait, par exemple, de dissenter par écrit ou bien de faire un commentaire de texte. L'ensemble des élèves forme une *communauté de recherche* comme l'évoque Heinzen (2008). Une communauté qui participe à un projet commun, celui de réfléchir à une question. Pour former une communauté de recherche la coopération sera fondamentale comme l'explique Go (2010) : « elle est un mode d'organisation, par le travail, de processus créateurs » (p.80).

Un débat philosophique doit aussi pouvoir faire émerger certains concepts. Ce second aspect du débat me semble beaucoup plus complexe pour des élèves de l'enseignement spécialisé. Comment mettre en évidence un concept ? Comment le formuler ? Il se trouve là un vrai défi. Le rôle de l'enseignant est à ce moment déterminant. Il lui faut s'appuyer sur les diverses représentations des élèves pour mettre lui-même en évidence le concept sous-jacent à telle ou telle représentation. L'enseignant est un accoucheur d'esprit, un expert en maïeutique. Il prend le rôle que prenait Socrate avec ses disciples lors de longues discussions, comme l'explique Platon dans le Théétète (1999). L'élève a en lui des représentations qui parfois peuvent être

confuses. L'enseignant doit l'aider à en extraire ce qui fait l'essence de ses représentations, à les relier à des concepts.

Une fois que certains concepts ont émergé il s'agit de les confronter, de les interroger. L'expérience a montré que les élèves y parviennent relativement bien et de manière spontanée. Si cette étape du débat devient difficile l'enseignant peut alors aider par des relances, des questions, des contradictions, etc. Dans un article Heinzen (2008) conçoit lui aussi le rôle de l'enseignant comme un relanceur, un stimulateur de débat.

En résumé, qu'est-ce que peut être un débat philosophique dans une classe d'enseignement spécialisé ? Il est une pratique orale où s'échangent des idées, des arguments. L'enseignant favorise l'émergence de concepts sur lesquels les élèves sont invités à réagir. A partir d'une question qui pose problème le groupe explore diverses voies de compréhension parfois complémentaires, parfois contradictoires.

### **1.3. Liens avec le Plan d'Etude Romand :**

Un tel projet d'enseignement doit pouvoir s'inscrire dans les programmes officiels pour asseoir sa légitimité, démontrer ses atouts et son intérêt. Au travers de débats philosophiques de nombreuses compétences disciplinaires et transversales sont travaillées. Quels sont les liens directs ou indirects avec le Plan d'Etude Romand (PER) ?

Compte tenu du niveau moyen de mes élèves, je ferai référence au PER du cycle 2, correspondant au niveau 5<sup>e</sup> à 8<sup>e</sup> Harmos. D'un point de vue disciplinaire la participation à un débat permet de travailler la *langue française*. C'est tout d'abord la *compréhension de l'oral* « identifier une situation de communication » qui est travaillée. Cette compétence est peut-être une des plus évidentes puisque l'essentiel des séances proposées ont reposé sur de l'oral. La compréhension orale commence par un effort d'écoute de la parole de l'autre, enseignant ou élève. Cette capacité d'écoute est d'ailleurs fondamentale pour la participation à un débat. La *production orale* est aussi une compétence travaillée dans l'item « participer à un débat ». Cette compétence est reprise dans la discipline *citoyenneté* où les élèves pourront « participer à des débats » mais aussi « s'approprier et utiliser un vocabulaire spécifique ». On voit ici que le PER insiste sur la capacité à participer à un débat. Cette compétence intervient dans plusieurs champs disciplinaires. La conduite de débats philosophiques dans ma classe semble ainsi tout à fait appropriée pour travailler cette compétence. L'appropriation d'un vocabulaire spécifique est travaillée par l'apport et la

manipulation de mots nouveaux tels que : philosophie, athéisme, monothéisme, polythéisme, déterminisme, etc. Le débat philosophique, par son essence, permet aussi de creuser et comprendre différemment des mots plus courants tels que : mort, religion, liberté, liberté d'expression, etc.

A ces compétences disciplinaires vont s'ajouter des capacités transversales. La *collaboration* est travaillée par la prise en « compte de différents points de vue ». Cette capacité transversale est aussi au cœur de la philosophie par la prise de conscience qu'il n'y pas, pour certains problèmes, de vérité unique mais une pluralité de pistes de compréhension. Montaigne (2009) n'affirmait-il pas : « Je m'avance vers celui qui me contredit » ? Les élèves apprennent donc à entendre d'autres perceptions, parfois opposées à leur propre point de vue. La *communication* est vue par l'utilisation « d'arguments dans un débat » et par « le respect de la prise de parole ». J'ai fait de l'argumentation un objectif majeur dans les débats menés en classe. A chaque élève j'ai demandé d'argumenter chacune de ses idées. Un simple exemple, si l'élève ne parvenait pas à argumenter lui-même alors je l'aidais à formuler, à mettre en mots une pensée encore confuse.

Enfin, les élèves ont pu développer une *pensée réflexive* par « l'exploration de différentes opinions et points de vue possibles dans la participation à un débat ».

En passant en revue les différentes compétences du PER qui ont été travaillées par l'intermédiaire des débats menés en classe on voit que celles-ci sont nombreuses mais qu'elles prennent aussi une place importante dans les objectifs du PER. En effet, la capacité à participer à un débat est un objectif récurrent du PER cycle 2. A ceux qui auraient douté de la légitimité d'un tel projet dans un enseignement de classe spécialisée, la référence à de nombreux items du PER apporte une première réponse institutionnelle à l'intérêt de ce projet.

## **2. Comment envisager l'enseignement de la philosophie en classe Transition Ecole Métiers ? Aspects théoriques.**

« La philosophie n'est pas la construction de système mais la résolution une fois prise, de regarder naïvement en soi et autour de soi ». Bergson *La pensée et le mouvant*

### **2.1. Descriptions de quelques méthodes.**

#### **2.1.1. Méthode 1 : Patrick Tharrault.**

Tharrault (2016) présente une approche pour pratiquer les débats philosophiques remise au goût du jour des nouveaux programmes officiels français. Cette méthode a donc pour avantage d'être parfaitement contemporaine. Première remarque, Tharrault fait du débat philosophique le point névralgique de l'enseignement de la philosophie en classe primaire. Du reste, le titre de son ouvrage résume bien l'intention générale *Pratiquer le débat-philo à l'école*. L'auteur insiste sur ce premier aspect « En revanche, la structure du débat est déterminante pour favoriser l'expression la plus large possible » (p.70). Le débat est le moyen le plus adéquat pour aborder la philosophie en classe primaire. D'autres aspects paraissent notables. Le choix du sujet est important. Tout d'abord par la mise en place d'une boîte à idées. Les élèves désireux d'aborder un sujet glissent un petit papier dans la boîte. Après quelques jours les idées sont recensées. L'enseignant aide à une reformulation correcte. Le choix de la question est essentiel, elle ne doit pas être trop ouverte avec le risque que le débat parte dans tous les sens. La question doit aussi poser un ou plusieurs problèmes.

La disposition de la classe et des élèves a aussi son importance. Une disposition en U ou en rond favorisera le débat. En revanche, la disposition en rangée est à proscrire. Tous les participants doivent pouvoir se regarder pour échanger. La participation des élèves est libre mais structurée. Des élèves peuvent ne pas s'exprimer, l'idée du bâton de parole est proposée pour que chaque élève puisse s'exprimer sans être coupé.

L'enseignant, d'après Tharrault, n'a pas besoin d'être expert, cependant il doit avoir préparé le débat, envisager des pistes de réflexion et, pourquoi pas, s'être renseigné sur les grands courants de l'histoire de la philosophie à propos du sujet retenu. L'enseignant permet de recentrer et relancer le débat, il doit toutefois veiller à ne pas donner son avis. Des documents peuvent servir d'introduction au débat : fables, textes, citations. Par ailleurs, l'auteur propose

de tenir un cahier de philosophie. Ce cahier peut aussi servir à consigner des réflexions sur un sujet donné.

Tharrault évoque le cas des élèves en difficulté (p.71). Ce passage est particulièrement intéressant au regard des élèves de l'enseignement spécialisé qui, par définition, sont en difficultés. Un intérêt particulier est souligné dans le rôle de socialisation des élèves. Le débat est d'ailleurs « une pratique de la démocratie ». Les difficultés pointées par Tharrault sont donc d'ordre social, elles concernent des élèves ayant des troubles du comportement ou de l'attention.

Selon Tharrault, un débat, pour que les élèves puissent rester concentrés, ne doit pas excéder quarante minutes. Il est nécessaire de laisser du temps à chaque élève pour qu'il se forge son propre avis sur une question. Il faut donc se prémunir de toutes intentions d'immédiateté de la réponse à une question posée.

Enfin, Tharrault s'interroge sur l'évaluation des débats. Selon lui, une appréciation générale du fonctionnement du débat est tout à fait envisageable. En revanche il lui semble compliqué d'évaluer individuellement l'implication de chaque élève. L'auteur propose une grille d'auto-évaluation dont les détails sont donnés en annexe 1. Cette grille a pour intérêt de proposer à l'élève un travail réflexif a posteriori sur sa participation au débat.

### **2.1.2. Méthode 2 : Nicolas Go.**

Sans parler explicitement de débat, Go (2010) envisage la pratique de la philosophie à l'école primaire par une discussion. Il n'évoque ni traces écrites, ni lectures préalables, ni références explicites à des philosophes ou des courants de pensée.

Cette pratique orale part d'un questionnement qui comporte en lui-même un problème. Ce questionnement prend sa source dans l'étonnement. Il est vrai qu'un jeune public a pour nature de s'étonner sur de nombreuses choses et en de nombreuses occasions. Mes jeunes adolescents ne sont pas en reste, leurs difficultés les plongent parfois dans des représentations proches du monde infantin. L'étonnement face à certaines réalités, mises en évidence par l'enseignant, est donc fréquent. Par exemple, suite à la diffusion d'un film de Chaplin, une de mes élèves m'avait demandé si autrefois la vie était en noir et blanc. Face à cet étonnement il aurait été tout à fait possible de rebondir sur les diverses représentations du réel tout au long de l'histoire humaine.

Une fois le questionnement mis en évidence et la question notée au tableau, Go compare la

discussion à un « vagabondage ». Comment comprendre ce terme ? L'auteur entend par vagabondage un libre développement de la pensée dans lequel les élèves font part de leurs représentations sur un terme ou sur une question. Penser la philosophie comme un cheminement de la pensée, un vagabondage, nous renvoie à une citation de Saint Augustin (1993) : « Il vaut mieux suivre le bon chemin en boitant que le mauvais d'un pas ferme ». Go conçoit la philosophie en classe primaire comme une discussion libre, toutes les pistes peuvent être explorées. L'auteur parle ainsi de l'incertitude comme « condition vraie de la philosophie ». Si Saint Augustin préfère s'engager sur le bon chemin, même « en boitant » Go pense que toutes les voies peuvent être empruntées. Il ne faut pas hésiter à errer pour entrer dans un processus philosophique. Toutefois, l'auteur rappelle le rôle de l'enseignant qui est comme un garde-fou. Certaines propositions peuvent ne pas être acceptées, par exemple si elles véhiculent un message de violence. Il sert donc de guide à la discussion. Go emploie d'ailleurs l'expression « contraindre les interactions ». Pour que la discussion ait un intérêt et puisse se développer l'enseignant doit renvoyer les idées des élèves les unes aux autres, montrer les contradictions ou au contraire les similitudes. La discussion s'enrichit des différentes interactions et l'enseignant est comme un chef d'orchestre.

Mais ce qui fait vraiment la singularité de son ouvrage, c'est l'idée de *coopération*. Go insiste sur une organisation coopérative de la discussion. C'est celle-ci qui permettra de faire émerger de nouveaux concepts avec l'aide de l'enseignant. Ce travail coopératif est qualifié de *puissance créatrice*, c'est-à-dire que le groupe classe, par un travail coopératif sera à même de créer de nouvelles idées, de nouveaux concepts. Quand Tharrault (2016) insiste sur la notion de débat, Go souligne la coopération qui doit opérer dans la classe pour parvenir à une recherche philosophique créant de nouveaux concepts.

Cependant, Go ne détaille pas précisément une démarche, une méthode à suivre pour mener ce travail en classe primaire. L'idée est de partir d'un questionnement pour parvenir à une discussion coopérative avec le soutien de l'enseignant.

### **2.1.3. Autres méthodes.**

Heinze (2008), dans un numéro de l'Éducateur, commence par s'interroger sur ce qu'est la philosophie. Selon lui, la philosophie s'interroge sur une question qui n'a pas de réponses, on ne peut dire *vrai* ou *faux* à la question posée. Cette définition s'approche du concept d'incertitude présenté par Go (2010). Il semble donc important d'insister sur le fait que la

philosophie n'apporte pas de réponse unique et définitive. La philosophie ouvre à plusieurs voies de compréhension et d'interrogations. Selon Heinze les sujets portent sur l'être humain mais il insiste sur le fait que la question doit être *ouverte* pour précisément éviter la dichotomie vrai/faux. Ensuite, selon l'auteur le travail de groupe ouvre à une multiplicité de représentations. Le collectif va permettre de faire émerger plusieurs orientations à la réflexion. Là encore la proposition de Heinze s'approche de celle de Go et de son concept de *collaboration* favorisant une force créatrice. Heinze parle d'ailleurs de *communauté de recherche*. Selon lui l'enseignant aura un rôle de stimulateur pour que le débat se développe. Tozzi (2009), qui a beaucoup oeuvré pour l'enseignement de la philosophie en primaire, insiste aussi sur la notion de discussion à visée philosophique. En cela il rejoint les auteurs pré-cités qui envisagent la philosophie en classe primaire par des échanges oraux. Tozzi indique que le travail en classe débute par une phase individuelle, une *mise en mots* où l'écrit tient son rôle. La phase collective prend ensuite le relais par le biais d'échanges entre élèves. Lipman (2003) explique que la discussion peut prendre appui sur une lecture significative (conte, extrait de roman, etc) Celle-ci permettra de faire émerger des questionnements, des argumentations. Cette approche de la philosophie pour enfants va en parallèle de celle de Tharrault (2016) qui propose des supports écrits pour introduire le débat philosophique en classe. Enfin, il est intéressant de noter que la HEP de Fribourg (2013) propose une méthode pour la conduite de débats philosophiques. Trois étapes sont mises en évidence : questionnement, débat, trace écrite. Mais la HEP Fribourg se distingue surtout en proposant une méthode *aporétique* favorisant l'apparition de contradictions au sein des représentations dans la *communauté de recherche*. La communauté de recherche n'est autre que le groupe d'élèves participants.

## **2.2. Description de la méthode employée.**

La présentation de cette partie répond explicitement à la question de recherche motivant cette étude et qui est formulée de la manière suivante :

Quelle méthode didactique appropriée pour l'enseignement de la philosophie en classe transition école métiers ? Et, quel(s) usage(s) peut-on retirer de cet enseignement ?

### **2.2.1. Présentation du contexte.**

Le contexte professionnel de cette recherche s'inscrit au sein d'une classe de la Fondation

Verdeil. Cette fondation a été créée en 1958 et accueille environ 800 élèves du plus jeune âge jusqu'à la majorité, elle est présente sur une grande partie du canton de Vaud. Depuis quatre ans j'exerce dans le Centre de Formation Transition Ecole Métiers (CF TEM) à Lausanne. Il y a huit classes et 80 élèves de 15 à 18 ans.

Ma classe compte 9 élèves (une élève a abandonné la structure en début d'année). Trois élèves sont en deuxième année, les autres sont en première année. A l'issue de la deuxième année une orientation est envisagée en centre de formation professionnelle ou en atelier protégé selon le niveau de compétences. Les difficultés de mes élèves sont diverses, trouble du spectre autistique léger, trouble de la concentration et/ou du comportement, trouble de la personnalité, retards scolaires plus ou moins importants, etc. Le niveau scolaire de mes élèves varie de la 4<sup>e</sup> Harmos à la 9<sup>e</sup> Harmos (7-12 ans) selon les élèves et les disciplines.

En moyenne, les élèves passent les trois-quarts du temps en classe, le reste du temps se déroule dans des ateliers (cuisine, couture, jardin, entretien, COOP, bois, blanchisserie). La majeure partie du travail en classe est consacré aux mathématiques et au français, le reste du temps est consacré à la culture générale, au sport, aux travaux artistiques.

Les élèves de deuxième année qui étaient donc dans ma classe l'an dernier ont déjà participé à des débats philosophiques. Ils avaient alors démontré un certain intérêt pour cette activité et se sont réjouis de renouveler l'expérience cette année. Ils ont aussi pu expliquer de façon enthousiaste aux autres élèves ce que nous ferons cette année.

Compte tenu de la particularité du CF TEM je n'ai pas toujours eu tous mes élèves lors des débats. Il est arrivé qu'un ou une élève soit en stage. Il est aussi arrivé qu'un élève stagiaire participe au débat. Néanmoins, je me suis appliqué à ce qu'un maximum d'élèves de la classe participe aux débats.

La présentation du contexte fait ressortir que mes élèves, pour être prêts à entrer en formation, ont besoin d'être à l'aise à l'oral mais doivent aussi agir de manière éthique et responsable. La participation à des débats philosophiques ne peut que les aider à répondre à ces exigences.

### **2.2.2. Présentation de la méthode.**

Comme pour chacune des méthodes présentées au dessus, les débats philosophiques ont débuté par une question, notée en évidence au tableau. Les élèves prennent le temps de s'imprégner de cette question mais je ne donne pas plus de détails ou d'explications.

La première phase de travail est individuelle et écrite. Chaque élève note un mot-clé, que je



propose, au centre d'une feuille et l'entoure. Ce mot-clé est entouré de branches correspondant à autant de représentations de l'élève sur ce mot-clé. Par exemple, à la question « Est-il permis de mentir ? », les élèves ont eu à écrire leurs diverses représentations du mot *mentir*. Par représentation j'entends tout ce qui peut venir à l'esprit : un autre mot synonyme ou antonyme, une personne, un film, une chanson, une pensée, etc. Ces représentations seront fondamentales pour articuler le débat. En général, les élèves écrivent six à huit représentations différentes, parfois moins, parfois plus. Certains mots-clés ont particulièrement inspiré les élèves comme *religion*, d'autres ont suscité peu de représentations comme *liberté*.

La deuxième étape est collective et orale. Je note au tableau les diverses représentations des élèves et invite l'élève concerné, si besoin, à préciser sa pensée. Par exemple, pour le mot-clé *mort*, un élève m'a dit Mickael Jakson. Cet élève m'a expliqué que ce personnage, bien que mort depuis plusieurs années, était toujours vivant dans nos têtes et nos oreilles. Quand toutes les représentations des élèves sont notées au tableau je tâche de les organiser par catégories (voir annexes 2, 3, 4 et 5) mises en évidences par des couleurs. Pour former ces catégories j'invite les élèves à donner leurs avis, à justifier, réagir. Toutefois, il s'agit pour moi de préparer cette phase en amont du débat. Ce travail de catégorisation n'est pas évident à faire à chaud avec toutes les propositions des élèves qui fusent. Y avoir réfléchi à l'avance est d'une grande aide. Mieux, j'ai pu m'aider de certains ouvrages spécialisés qui me permettent d'anticiper les différentes conceptions d'un mot-clé. Schopenhauer (2012) ne disait-il pas : « Le monde dans lequel chacun vit dépend de la façon de le concevoir » ? La pluralité de conceptions doit être pensée à l'avance. Par exemple j'ai pu proposer trois façons de comprendre le mot-clé *liberté*. D'une part la liberté peut être comprise comme absence de contraintes, d'autre part la liberté n'existe que si elle s'exerce dans le cadre de règles, de lois (en particulier sur le respect d'autrui), enfin la liberté peut être entendue comme liberté de penser, de s'exprimer. Pour élaborer ces catégories, il m'a semblé important d'avoir anticipé le débat et ses différentes orientations. Cependant, on ne peut anticiper toutes les propositions des élèves et il peut arriver d'avoir à intégrer de nouvelles acceptions d'un mot-clé.

Pendant ce travail de catégorisation le débat prend sa place puisque les élèves développent leurs représentations pendant que d'autres réagissent à celles-ci. Une fois que toutes les représentations sont classées, certaines pouvant être comprises de plusieurs façons, je fais une synthèse des catégories en lien avec le mot-clé et surtout avec la question initiale. En même

temps les élèves réagissent, se répondent, rebondissent sur certaines propositions. Parfois je joue le rôle de relanceur.

Pour la dernière étape, je propose un support écrit aux élèves. Celui-ci contient des dessins humoristiques (voir annexes 6, 7, 8 et 9) choisis pour faire réagir voire pour provoquer. A ces dessins, j'ajoute un texte. Ce dernier peut-être une fable, un dialogue, des citations de philosophes connus. Les élèves prennent le temps de s'imprégner de ces documents avant que je leur demande de réagir : comment comprenez-vous ce dessin ? Que dit ce dialogue ? Etes-vous d'accord avec cette citation ? Etc. Commence alors un gros travail d'argumentation. Celui-ci enrichit les échanges du débat. Je garde un rôle d'animateur, de relanceur. J'aide à reformuler. Je confronte les documents à la question et aux représentations. Bien souvent, les différents documents reprennent les conceptions élaborées par les élèves dans le premier temps du travail. Les allers-retours entre les conceptions des documents sur un sujet et celles des élèves sont au cœur du débat. Ce troisième moment est donc le temps fort du débat.

La méthode employée pour mener cette recherche s'appuie donc sur trois phases différentes. Une phase écrite et individuelle, une phase de reformulation orale et collective, une phase de lecture et de débat. Toutefois, le débat débute dès la seconde phase car bien souvent les élèves réagissent au travail de reformulation lorsque je complète l'étoile de sens au tableau (cf annexes 2, 3, 4 et 5).

### **2.2.3. Du choix des questions.**

Les différents ouvrages ou sites s'attardent assez longuement sur cet aspect de l'enseignement de la philosophie à l'école. L'unanimité des auteurs pose la condition que les élèves soient, d'une façon ou d'une autre, impliqués dans le choix des sujets traités (boîte à philo, vote, question spontanée, fait de classe, etc). Pour ma part, j'ai proposé une vingtaine de thèmes (philosophiques) sur une feuille distribuée à chaque élève. Je leur ai demandé de noter sur un papier trois questions qu'ils souhaitaient traiter en donnant 3, 2 et 1 point selon l'ordre de préférence. Les résultats ont donné :

- le mensonge : 17 points
- la mort : 10 points
- le mal : 7 points

- la liberté : 6 points
- la guerre : 4 points
- etc.

Le mensonge remporte un grand nombre de points (31,5% des points possibles), sept élèves sur neuf ont voté pour ce thème. Cinq élèves sur neuf ont voté pour la mort. A contrario, aucun élève n'a voté pour la tolérance.

Il m'a semblé que les deux premiers thèmes devaient être traités. Le troisième, le mal, ayant lui aussi une connotation négative a été écarté au profit de la liberté. Par ailleurs le thème du mal pouvait prendre en partie sa place dans les deux premiers thèmes choisis.

Sur la fin de la recherche en classe il m'a semblé qu'un quatrième thème pouvait être traité. Le choix s'est fait par le biais d'une discussion ouverte avec l'ensemble de la classe. En écoutant leurs préoccupations en lien avec les événements récents mais aussi avec leurs convictions personnelles la décision a été prise de travailler sur la religion.

Les quatre thèmes retenus et abordés dans cet ordre ont donc été : le mensonge, la mort, la liberté, la religion.

Une fois les thèmes retenus il a fallu formuler des questions d'ordre philosophique. Deux possibilités peuvent être envisagées, soit poser une question ouverte induisant une multiplicité de réponses, c'est ce que recommande Heinze (2008). Ainsi deux des questions posées prennent cette forme : « Qu'est-ce que la mort ? », « Qu'est-ce que la liberté ? ». Formulées de cette façon les questions invitent à un travail de définitions. Plusieurs représentations vont se confronter ou se rapprocher. C'est alors que pourront émerger des concepts mais aussi des problématiques. La mort est-elle fin de tout ? Est-elle une porte vers une autre vie ? La liberté se limite-t-elle à une absence de contraintes ? Des lois sont-elles nécessaires pour permettre l'exercice d'une liberté ? Etc. L'avantage de cette formulation ouverte c'est qu'elle laisse un grand champ de possibilités ce qui peut favoriser le travail de représentations d'élèves en difficulté. Ces questions ouvertes emploient aussi une formulation simple d'un point de vue syntaxique qui favorise la compréhension. Des élèves ayant une faible maîtrise de la langue ne seront donc pas bloqués par ce genre de formulation.

L'autre possibilité est de formuler une question, a priori, fermée dont on serait tenté de répondre par oui ou par non. Deux questions ont été posées de cette façon : « Est-il permis de mentir ? », « L'homme peut-il se passer de religion ? ». A première vue, il est tentant de répondre par oui ou par non à ces questions. Toutefois, il s'agira d'abord d'argumenter son

point de vue, ce qui en philosophie est un impératif de méthode. Toute idée doit pouvoir être justifiée, argumentée. Pour des élèves en difficulté ce premier travail n'est pas évident et bien souvent l'enseignant devra aider l'élève à trouver la voie de l'argumentation. La maïeutique est à l'oeuvre dans cette étape, l'enseignant « doit faire accoucher les esprits » comment aimait le répéter Socrate à ses disciples. En outre, une fois l'argumentation posée (parfois peut-être comme une évidence) il faudra que l'élève fasse face aux contradictions des autres élèves ou de l'enseignant. Ainsi, si un élève affirme que la liberté est une absence totale de contraintes, comme écouter de la musique fort et tard le soir, cet élève devra réfléchir aux objections telles que « est-on libre si notre voisin met de la musique fort et tard le soir ? ». Ce travail de contradiction, ou aporétique pour reprendre le terme de la HEP de Fribourg (2013), émane souvent des élèves. Si besoin l'enseignant doit prendre ce rôle pour montrer qu'aucune réponse, en philosophie, n'est absolument évidente. La multiplicité de conceptions dont parle Schopenhauer (2012) nous incite à nuancer notre réponse. Chaque réponse dépend de la perspective abordée. Le travail de réponse aux contradictions nous renvoie à la dialectique telle qu'elle est entendue par Hegel (1993) c'est-à-dire comme des contradictions surmontées selon un développement en trois phases : thèse, antithèse, synthèse. Une question d'apparence fermée devient une porte d'entrée à de multiples réflexions, perceptions, conceptions. Là encore, l'enseignant joue un rôle pour que le débat parvienne à une véritable dialectique, un mouvement de la pensée qui surmonte les affirmations hâtives, les préjugés et les contradictions. La vision de la dialectique de Hegel est rejointe par une citation de Sextus Empiricus (1997) « A toute raison s'oppose une raison de force égale ». L'auteur de cette citation lutte contre le dogmatisme et nous alerte sur une quelconque intention de se figer dans une affirmation. Celle-ci peut être combattue par une analyse minutieuse et rationnelle. Le mouvement de pensée évoquée par Hegel a donc tout son sens pour postuler qu'une thèse peut et doit être débattue dans un souci de démarche critique.

Le choix des questions a donc une importance fondamentale, qu'elle soit ouverte ou fermée n'est peut-être pas le plus important, l'enseignant doit toutefois se sentir à l'aise avec la question posée et voir en quoi celle-ci est problématique. C'est en soulevant un problème que le débat prendra une tournure philosophique.

#### **2.2.4. Du rôle des élèves et de celui de l'enseignant.**

Autant que faire se peut, j'ai tenté de laisser la parole aux élèves, intervenir le moins possible. J'ai souhaité que le débat se répande par la parole des élèves. Les élèves ont donc été largement sollicités à s'exprimer, réagir, argumenter, reformuler, exemplifier, etc. A de nombreuses reprises la parole est passée d'un élève à l'autre en évitant mon intermédiaire. A ce stade là le débat est proche d'un fonctionnement idéal. Concernant mes élèves, ils ont plutôt bien intégré les règles formelles du débat, écoute, participation, attente pour prendre la parole, etc. Leurs difficultés ont plutôt été concentrées sur le fond de la discussion. Comment argumenter une idée que l'on veut exprimer ? Comment comprendre une idée différente ? Comment établir un lien entre mes représentations et la problématique ? Comment comprendre le sens de tel dessin humoristique ? Ces questions sont celles sur lesquelles mes élèves ont parfois eu des difficultés. Mon rôle a donc été le plus souvent d'accompagner le développement de la réflexion. Il m'a fallu permettre que le débat prenne une tournure philosophique ayant du sens pour mes élèves. J'ai dû m'exprimer avec des mots simples, faire des références à des situations connues de l'actualité, prendre le soin de reformuler. Il est évident qu'au cours de ce travail il y a eu différents niveaux de compréhension selon chaque élève. Cependant mon but fut, comme il le fut pour les auteurs cités précédemment (Tozzi, Heinze, Go, Tharrault) d'amorcer une démarche philosophique, une pensée critique via le débat.

#### **2.2.5. Quelques précisions d'ordre pratique.**

Tharrault (2016) est le seul auteur à donner des précisions sur l'organisation physique de la classe en préconisant une disposition en U ou en cercle favorisant les échanges durant le débat . Pour ma part, et pour les mêmes raisons que Tharrault, les séances doivent se dérouler selon une disposition en cercle, proche du tableau pour que l'enseignant puisse noter toutes les représentations du mot-clé choisi.

Pour garder une trace de cette synthèse, deux solutions sont envisageables. Soit un élève prend le rôle de secrétaire et recopie ce qui est noté au tableau, soit l'enseignant prend une photo de l'étoile de sens à la fin de la séance.

Concernant le temps, les quatre séances ont démontré qu'il fallait une heure à une heure dix pour aller au bout du débat en respectant les trois étapes précédemment détaillées. L'intérêt est de pouvoir faire un lien entre ces trois étapes et l'avancée du débat. Les modalités de travail

varient (écriture, discussion, lecture) ainsi que les supports (feuille, tableau, documents). Cette variation favorise le maintien de l'attention surtout lorsqu'on sait que fréquemment dans l'enseignement spécialisé les élèves souffrent de troubles de l'attention et/ou de la concentration. Sur l'ensemble des quatre séances faites avec mes élèves j'ai trouvé que le débat gardait toute son intensité et que la phase trois, qui est aussi celle qui présente le plus d'intérêt dans l'objectif de participer à un débat philosophique, ne souffrait pas d'une baisse d'attention. Toutefois, en faisant un bilan des quatre séances avec la classe, un élève a reconnu qu'il lui était difficile de rester concentré une fois passées les trente/quarante premières minutes. Si l'enseignant trouve qu'une période de quarante cinq minutes est maximum pour garder ses élèves concentrés on peut alors imaginer de scinder la séance en deux. Une première période permettra de réaliser les phases 1 et 2 (représentations par écrit d'un mot-clé par une étoile de sens et synthèse de ces représentations notées au tableau avec un travail de catégorisations avec une amorce du débat). La seconde période qui peut avoir lieu un ou plusieurs jours après correspondra à un rappel de la synthèse de l'étoile de sens (en particulier des différentes catégories retenues) et d'une poursuite du débat s'appuyant sur l'étude de documents (dessins et textes). L'inconvénient de cette approche en deux périodes est que l'étoile de sens écrite en grand au tableau avec des couleurs correspondant aux catégories a été effacée. Soit l'enseignant la réécrit (travail long et minutieux) soit l'enseignant prépare un document qui retrace cette synthèse à l'image des annexes 2, 3, 4 et 5. Le risque de travailler en deux périodes est de perdre une continuité dans le débat. Le travail de l'enseignant sera alors important pour effectuer des rappels et relancer les élèves.

Tharrault (2016) propose un cahier-philo qui sert de trace écrite aux élèves. De mon côté, les élèves ont rassemblé les documents qui ont servi de supports écrits. Ceux-ci ont été agrafés puis rangés dans la rubrique philosophie du classeur.

### **3. Expérience pratique : analyse thématique des séances.**

« La liberté d'expression est une farce si l'information sur les faits n'est pas garantie et si ce ne sont pas les faits eux-mêmes qui font l'objet du débat. » Hannah Arendt *La crise de la culture*

#### **3.1. Méthodologie de recherche.**

La méthode de recherche retenue est une *analyse réflexive de sa pratique professionnelle*. Elle prend appui sur les méthodologies de recherche décrites par Paillé (2007). Ce devis de recherche qualitative prend pour appui les *expériences significatives des professionnels* qui font alors l'objet d'une réflexion et d'une analyse. Paillé décrit ce devis de recherche ainsi :

« Investi d'objectifs de clarté, lucidité, sagacité, il invite à l'analyse systématique et critique d'une portion d'expérience professionnelle prise à la fois comme objet d'étude et comme déclencheur d'une auto-analyse. [...] Mais pour qui peut compter sur un jugement critique, le sien comme celui de la directrice ou directeur d'essai, l'exercice en vaut véritablement la peine. »

Cette méthodologie se décline en plusieurs étapes. Tout d'abord il faut déterminer un champ de pratique à analyser. Dans le cas présent ce champ d'analyse correspond aux quatre séances menées en classe. Ensuite il s'agit de constituer un corpus sur lequel l'analyse peut s'appuyer. Celui-ci est constitué d'un journal de bord dans lequel j'ai consigné pendant et après les débats des réflexions, des remarques d'élèves, des phrases marquantes, etc. A ce journal s'ajoutent les documents distribués aux élèves mais aussi et surtout les synthèses d'étoiles de sens qui retracent toutes les représentations des élèves sur les mots-clés (annexes 2 à 9). La troisième étape est une analyse critique du corpus constitué. Paillé recommande de procéder à une analyse thématique. Les résultats d'analyse sont mis en relief par des écrits de la littérature spécialisée sur les thèmes retenus. Pour finir, il convient d'établir un lien avec la pratique professionnelle ainsi que les perspectives qui peuvent être pensées suite à cette recherche.

#### **3.2. De l'intuition comme guide pédagogique.**

La méthodologie de recherche choisie est d'un certain côté séduisante car elle offre une liberté à l'enseignant-chercheur d'explorer une ou des pistes pédagogiques. Il fixe lui-même les modalités d'enseignement, les objectifs pédagogiques en lien avec les programmes officiels,

les thématiques abordées. Le devis de recherche indique que l'enseignant peut explorer de nouvelles pistes éclairé par sa propre lanterne, en quête de nouvelles possibilités d'enseignement. La réussite du projet n'est pas garantie, il incombe à l'enseignant de mettre en œuvre tous les moyens possibles pour que la recherche soit concluante et puisse être reprise par d'autres enseignants. Néanmoins cet aspect séduisant du devis de recherche est contrebalancé par une nécessité de s'aventurer dans l'inconnu. Il s'agit d'explorer une nouvelle pratique professionnelle. L'inconnu est à double tranchant, d'une part une liberté pédagogique, d'autre part une absence de repères pour l'enseignant. Il se risque sur une voie sans fondements solides sur lesquels puisse reposer son souci de bien faire. Si l'enseignant s'engage dans l'inconnu, n'y a-t-il rien pour le guider ? Ses choix pédagogiques sont-ils sans aucun repère ? Cifali (2004) apporte une réponse à cette question en évoquant le concept d'*intuition*. Selon elle chaque personne possède un *savoir en jachère*, un corpus de savoirs accumulés tout au long de ses propres expériences. Ce savoir est à prendre en compte, en particulier pour l'enseignant-chercheur, pour forger sa propre pédagogie. Ce *savoir en jachère* va d'ailleurs s'enrichir d'autres savoirs théoriques. Toutefois, ces derniers ne doivent annihiler ce que l'enseignant-chercheur a pu accumuler comme expériences et comme connaissances. Mais que faire de ce savoir en jachère pour que l'enseignant parvienne à une pratique pédagogique cohérente et pertinente? D'après Cifali l'*intuition* peut servir de guide à l'enseignant. L'intuition est riche de la sensibilité de l'enseignant. Cependant l'intuition ne peut suffire à elle seule à élaborer une approche pédagogique. L'intuition doit être sous le coup d'une analyse critique, l'enseignant doit pouvoir porter un regard critique, prendre un certain recul sur sa pratique. Cette critique s'appuiera sur les différents savoirs à disposition sur un sujet donné. Pour Cifali, l'intuition peut être un moteur de l'action enseignante, un premier élan pour s'engager dans une pratique professionnelle.

Pour ma part, la méthodologie retenue pour aborder les débats philosophiques en classe a clairement été le fruit d'une intuition. Je me suis posé la question de comment enseigner la philosophie avec des élèves de classe TEM. J'ai eu certaines convictions, la philosophie ne peut être enseignée avec mes élèves comme cela se pratique au gymnase. Il faut que ma pratique s'adapte aux difficultés de mes élèves, des adolescents ayant de grosses difficultés. Il me semble beaucoup plus judicieux de s'inspirer de ce qui se fait déjà dans les classes primaires en Suisse et en dehors. Dans ce domaine la littérature spécialisée est d'ailleurs foisonnante. Mais il n'existe pas de littérature spécialisée abordant la question spécifique des



élèves en difficulté. Seul Tharrault (2016) y consacre quelques paragraphes dans son ouvrage. A moi donc de construire une méthodologie qui soit adaptée et pertinente. L'intuition m'a donc orienté sur le travail avec les étoiles de sens, ce travail me semble idéal pour que les élèves couchent sur le papier leurs représentations de manière simple. Ils n'ont pas à rédiger des textes argumentés, ce qui serait au dessus de leurs capacités cognitives. L'intuition m'a aussi conduit à m'appuyer sur des documents écrits, simples et accessibles. L'esprit de travailler sur des textes (philosophiques) est respecté. On peut alors faire des liens entre ces documents écrits et le débat en cours. L'intuition a donc été mon moteur, j'ai ensuite cherché dans la littérature spécialisée comment consolider ma pratique, comment la faire évoluer.

### **3.3. Du temps didactique dans les débats philosophiques.**

A de nombreuses reprises dans mon journal de bord j'évoque la question du temps. Mes réflexions montrent que les débats philosophiques menés en classe ont pris du temps (entre une heure et une heure quinze) soit beaucoup plus qu'une période de quarante cinq minutes (laps de temps généralement consacré pour une séance quelle que soit la discipline). Au delà d'une période les pédagogues ont pour coutume de dire que l'attention des élèves diminue considérablement. Ce postulat ne peut qu'être repris dans l'enseignement spécialisé où les capacités de concentration sont largement moindres en comparaison des élèves de l'enseignement ordinaire. Ainsi le temps pris pour laisser se dérouler les débats serait bien supérieur à celui que peuvent endurer certains de mes élèves tout en restant concentrés et attentifs. Cette réflexion ne corrèle pas mes observations et les notes prises. Ce que j'ai pu observer c'est que l'ensemble du groupe restait impliqué dans les débats jusqu'à leurs fins. C'est d'ailleurs sur la fin des débats que les discussions ont pris une tournure réellement intéressante. Les élèves avaient une vue d'ensemble des diverses représentations et les documents supports avaient eu le temps d'être intégrés. Les débats s'enrichissaient alors de ces éléments. Comment comprendre alors que le temps pédagogique préconisé (une période de quarante cinq minutes) soit largement dépassé mais que le travail des élèves reste productif? Chopin (2010) décrit le temps de l'enseignement comme un *processus*. Cette conception remet en cause les nombreux travaux démontrant que le temps d'apprentissage est propre à chaque élève c'est-à-dire que chaque élève a son propre rythme et qu'il est nécessaire pour l'enseignant de s'adapter à ces rythmes sinon l'élève ne sera pas en mesure d'apprendre. A ce propos, Carroll (1963) cité par Chopin (2010) parle de *temps d'engagement* autrement dit de

temps durant lequel l'élève peut rester concentré et efficace dans son travail. Mais les travaux de Chopin remettent en cause la thèse de Carroll, selon l'auteur le temps d'apprentissage varie en fonction du temps nécessaire au développement didactique. Ce temps didactique est inscrit dans un *processus* qui prend plus ou moins de temps. En effet, l'étude d'un texte long et complexe nécessite plus de temps que le rappel du livret 2. De la même façon, le processus nécessaire au développement philosophique peut excéder quarante cinq minutes sans que cela nuise aux objectifs d'apprentissage. D'après Chopin, le contenu pédagogique est déterminant pour maintenir un temps d'attention suffisant. Mes craintes sur des débats trop longs sont levées par les travaux de Chopin. Non seulement il est possible de maintenir au delà d'une période l'attention de mes élèves mais il me semble souhaitable que les débats prennent ce temps pour se développer correctement selon un *processus* défini.

### **3.4. De l'usage de l'ironie en philosophie.**

Intuitivement il m'a semblé que fournir comme support des dessins humoristiques serait bénéfique pour favoriser la réflexion de mes élèves . Deux raisons peuvent justifier cette intuition. D'une part les dessins humoristiques sont d'un accès facile pour des élèves de l'enseignement spécialisé. Quelques secondes suffisent pour en prendre connaissance et le caractère attractif des dessins peut attiser leur curiosité et leur intérêt. En effet, il est plus facile pour des élèves en difficulté de saisir le sens d'un dessin humoristique que de comprendre un texte de plusieurs pages extrait de *La critique de la raison pure*. L'autre raison qui explique le choix de ce type de support c'est la portée ironique de chacun des dessins proposés lors des débats. Mais en quoi l'ironie, fut elle exprimée par le biais de dessins, peut-elle nourrir une réflexion d'ordre philosophique ? Poizat (2002) définit l'ironie comme *l'art de la réfutation et de la connaissance du vrai*. L'ironie permet de lutter contre les sophismes, Poizat parle d'ailleurs de l'ironie comme d'une arme socratique. Et Socrate, nous l'avons vu plus haut, chassait les préjugés, les opinions par le moyen de dialogues pour accéder à une connaissance rigoureuse et rationnelle du réel. L'ironie est donc un moyen pour parvenir à la connaissance. Dans cette mesure l'ironie se présente comme un vecteur idéal dans un débat philosophique car elle permet d'éclairer les zones d'ombre, mettre de côté les a priori et les sophismes.

L'ironie se caractérise aussi par son côté équivoque. L'ironie incarne une forme d'humour propre à nous faire rire. C'est ce qui en fait son aspect attractif, l'ironie éveille en l'homme ce

qui le singularise des autres êtres vivants, elle éveille en nous le rire. Mais l'ironie se s'arrête pas à cette seule fonction. L'ironie a aussi pour but de déranger, de questionner, de remettre en cause une perception du réel. Poizat parle de l'ironie comme *relevant d'un procédé artistique et littéraire*. Dans ce procédé se rencontrent le comique et le tragique, le rire et la satire, l'humour et la critique. Cet effet littéraire et artistique fait naître, selon l'auteur, un mouvement de la pensée qui alterne entre les deux fonctions de l'ironie. Poizat parle d'un *mouvement entre deux pôles*. Voilà donc que l'ironie par sa dimension artistique met la pensée en action. En effet, mes élèves ont souvent été amusés au premier abord en prenant connaissance des dessins. Mais très vite l'amusement a laissé place au questionnement. Ainsi lors du débat sur la mort, deux élèves ont été largement amusés par le troisième dessin (annexe 7). Le premier sentiment fut de l'amusement. Puis, rapidement, des questions et des remarques ont émergé : « Est-ce qu'il est mort ? », « Il reste moi. », « Il prépare sa tombe pour les rejoindre. ». Une élève a évoqué la possibilité d'un rêve. De cet amusement et de ces remarques j'ai pu faire le lien avec certaines conceptions de la mort. Si on se demande s'il est mort c'est peut-être que la mort n'est qu'une mort physique, l'âme reste en vie, l'âme est éternelle. S'il ne reste que moi doit-on en déduire que la mort est irrémédiable ? Que penser des scientifiques qui travaillent sur le recul de la vieillesse voire de la mort ? S'il prépare sa tombe faut-il croire, comme nous l'invitent certaines religions, que vivre c'est se préparer à mourir ? Faut-il craindre la mort ? L'accepter ? La souhaiter ? Ce petit dessin a suscité de nombreux questionnements, de nombreux commentaires. Il est donc un vecteur très intéressant pour le déroulement du débat sur la mort. J'ai perçu tout le *mouvement de pensée* des élèves en appréhendant ce dessin ironique.

L'ironie a une autre vertu, celle de s'attaquer à certains sujets qui dérangent. Notre actualité ne manque pas de sujets aussi délicats qu'incontournables. Parmi ces sujets figurent en bonne position les questions sur la religion et sur la liberté d'expression. Comment aborder ces sujets sans froisser les sensibilités de mes élèves ? Comment dépasser la gêne pour accéder à une pensée libre et décomplexée ? L'ironie m'a semblé être un bon moyen pour traiter ces sujets délicats. Lorsque nous avons abordé la question de la liberté, la liberté d'expression a vite été évoquée par mes élèves qui ont fait référence à l'attaque de Charlie Hebdo. Il me fallait faire ressortir les questions de fond en lien avec cette problématique. Les deux dessins que j'ai retenus ont permis d'amorcer ce travail de réflexion. Doit-on répondre à la violence par la violence ? Peut-on tout exprimer au risque de déranger certains ? La violence des mots et des

dessins est-elle du même ordre que celle des balles ? Toutes ces questions ont en partie émergé suite à l'observation de ces dessins. Go (2002) aborde cette faculté de l'ironie de faire *violence à la violence de la sottise*. L'ironie possède en elle un côté martial, elle permet de combattre ce qui nous semble aussi injuste que délicat à aborder. L'ironie combat avec finesse et précision au risque parfois de déranger. C'est d'ailleurs durant le débat sur la liberté que j'ai noté une très bonne qualité du débat où chaque élève a pu exprimer sa réflexion et entendre des positions très différentes. L'ironie a donc cette faculté de s'attaquer à certains sujets en gardant le ton de l'humour. L'ironie est une arme humoristique et artistique au service des idées.



*Exemple d'un dessin qui peut ouvrir à la discussion et à certaines questions : morale et argent, argent et bonheur, partage des richesses, etc.*

## 4. Perspectives.

« Ne cesse pas de sculpter ta propre statue ». Plotin *Ennéades*.

Les différentes observations faites pendant et après les débats ont montré un réel engouement des élèves pour ce dispositif. Le premier enseignement de ces observations est donc de poursuivre les débats philosophiques dans ma classe à raison de un à deux débats par mois. Au delà il me semble difficile pour les élèves d'assimiler les différents concepts rencontrés et passer à de suivants. Par ailleurs, un laps de temps suffisant permet de faire référence à ces concepts dans d'autres contextes. Par exemple, dans le cadre de la lecture, mes élèves ont travaillé sur *Le Petit Prince*. De nombreux thèmes philosophiques sont abordés dans ce livre dont en particulier celui de la mort. Lorsqu'il a s'agit d'évoquer le thème de la mort selon Saint Exupéry, j'ai pu faire le lien avec le débat sur cette question et les différentes représentations imaginées : la mort comme voyage, l'immortalité de l'âme, etc. La conception de la mort de Saint Exupéry a mieux été comprise grâce aux réflexions faites préalablement durant le débat. J'ai aussi pu prendre des exemples de représentations de certains élèves pour les mettre en perspective avec la mort du Petit Prince. L'espacement dans le temps des débats philosophiques permet donc de faire des liens avec d'autres disciplines et de mettre en relief tout le travail effectué durant les débats. La transversalité de cette forme de travail prend toute sa dimension et son sens, en particulier pour des élèves ayant des difficultés.

Seconde perspective qui me semble intéressante à envisager c'est l'utilisation d'une grille d'auto-évaluation inspirée de celle de Tharault (2016) (annexe 1). Cette forme d'évaluation me semble constructive, formative pour reprendre une terminologie plus conventionnelle en matière de pédagogie. L'élève prend du recul sur sa participation, ce qu'il a retenu, ce qui a changé en lui, ce qui l'a mis mal à l'aise, etc. Cette forme d'évaluation est complémentaire du débat philosophique. La réflexion de l'élève se prolonge par une courte phase écrite. Pour l'enseignant cette auto-évaluation est un bon indicateur de ce qui peut être modifié ou amélioré.

Dans les notes prises dans mon journal de bord je parle à plusieurs reprises du temps. A chaque fois j'ai eu le sentiment d'être un peu juste pour aller au bout de tout ce que j'avais préparé. Pour moi la question s'est donc vite posée, est-il possible d'optimiser le temps, déjà long, consacré aux débats ? Par exemple, lors du débat sur la liberté, nous n'avons pas eu le

temps d'étudier le texte que j'avais préparé. Toutefois j'ai remarqué que les échanges qui avaient déjà eu lieu traitaient exactement des thématiques abordées dans le texte. Les échanges de mes élèves avaient anticipé sans le savoir et sans le vouloir le contenu du texte. Il en ressort deux réflexions. D'une part la qualité du débat a été de grande car les élèves ont approfondi des conceptions importantes sur la liberté. D'autre part le texte préparé était de trop dans le cas présent. Il en ressort que les documents supports pourraient être limités en nombre afin de favoriser les échanges spontanés des élèves. L'enseignant pourrait garder en réserve un ou deux documents au cas où le débat peine à se développer. Ces documents serviraient alors de relance aux débats et viendraient en soutien des relances verbales de l'enseignant.

Une autre perspective concerne le fonctionnement du débat. J'ai décrit plus haut le rôle que peut tenir l'enseignant dans la conduite des débats. En raisonnant dans l'idéal, le débat pourrait se dérouler en gestion quasi-autonome des élèves avec un président de séance qui gérerait les prises de parole et d'éventuelles relances. Il s'agirait donc de limiter au plus l'intervention de l'enseignant. Celui-ci pourrait se charger d'articuler les différents moments du débat (étoile de sens en individuel, synthèse d'une étoile de sens, distribution des documents supports). Un secrétaire pourrait lui noter les différentes représentations des élèves au tableau avant de tenter en commun une classification de celles-ci. Je rappelle ici le concept de *collaboration* dont parle Go (2010) qui correspond à un stade abouti du débat, où chaque élève prend une part active dans son déroulement. L'élève n'est plus seulement un acteur du débat, par une collaboration efficace l'élève devient *auteur* de ce qui se dit, de ce qui ressort du débat. L'idée est intéressante, faire des élèves des auteurs. De même qu'il y a *l'histoire à quatre mains*, il y a le débat à dix voix. Il n'est d'ailleurs pas saugrenu d'envisager des élèves comme des auteurs. Pour preuve, lors du débat sur la question *Est-il permis de mentir ?* les élèves avaient anticipé dans leurs discussions des échanges extraits d'un ouvrage de Tozzi (2014).

J'ai toujours le souci de faire le lien entre des questions d'ordre philosophiques et les événements actuels que nous connaissons. Pour ne pas être *du pipeau* la philosophie doit pouvoir apporter un éclairage sur les grandes questions contemporaines de société : la religion, l'immigration, la liberté d'expression, les modifications génétiques, etc. Suite au débat sur la liberté mes élèves ont travaillé sur un petit article qui parlait, entre autres, de la liberté d'expression. Mes élèves ont su faire le lien entre le débat passé sur la liberté et la problématique soulevée dans le texte. J'ai profité de cette discussion pour évoquer la

séparation des pouvoirs théorisée par Montesquieu (2013) le judiciaire, l'exécutif et le législatif nécessaire pour le bon fonctionnement démocratique d'un Etat. J'ai aussi expliqué qu'on parle actuellement de quatrième pouvoir en faisant référence aux médias et à leurs capacités à faire pression sur le politique. Ce quatrième pouvoir n'est efficient qu'à condition que les médias soient libres et non muselés par le politique. La liberté d'expression joue ainsi un rôle très important pour garantir le bon fonctionnement d'une démocratie. La liberté d'expression n'est pas juste un indicateur d'une démocratie saine, elle est aussi actrice de celle-ci. En expliquant à mes élèves la séparation des pouvoirs et le rôle de quatrième pouvoir des médias j'ai eu ce souci de faire un lien entre un débat philosophique passé et un article dont la problématique est actuelle. Les événements de Charlie Hebdo ont beaucoup contribué à nourrir cette discussion. Une des perspectives à cette recherche est donc de faire des liens entre des questions philosophiques et les questions actuelles de société.

## 5. Bilan et conclusion.

### 5.1. Bilan de recherche.

Avant d'établir un bilan, il semble utile de rappeler la question initiale de recherche :

Quelle méthode didactique appropriée pour l'enseignement de la philosophie en classe transition école métiers ? Et, quel(s) usage(s) peut-on retirer de cet enseignement ?

Comme il l'a été dit dans la partie 2.1. il ne manque pas d'ouvrages didactiques traitant de l'enseignement de la philosophie en classes primaires. Volontairement, je me suis limité à la présentation de deux de ces ouvrages comme références mais d'autres sources (livres, sites internet) peuvent aider un enseignant souhaitant suivre cette voie. Il ne manque pas non plus de supports pour mener une activité philosophique en classe (Goûter philo, Philo-fables, dialogues, etc.). Ces supports sont souvent adaptés à une tranche d'âge spécifique (de 3 à 17 ans), l'enseignant a donc une grande palette de choix et peut retenir ce qui lui convient le mieux selon ses intentions et son objectif. En revanche, et malgré mes recherches approfondies, je n'ai rien trouvé comme documentation pédagogique spécifique pour les élèves en difficulté. Seul Tharrault (2016) accorde un court paragraphe pour ces élèves. Mais il évoque surtout les élèves relevant de troubles du comportement. Si l'enseignement spécialisé compte ce type d'élève, il y a aussi et surtout d'autres profils d'élèves en difficulté. S'il y a un point commun qui les rassemble c'est sans doute un faible, voire très faible, niveau scolaire comparativement à leur classe d'âge. Il m'a donc fallu tenir compte de ces spécificités pour adapter mon enseignement aux particularités de mes élèves. Le terme « *appropriée* » dans la question de recherche prend tout son sens. Il faut adapter avant de pouvoir enseigner.

Go (2010) parle des élèves comme des *auteurs* du débat, il me semble que j'ai aussi dû être auteur d'une approche didactique adaptée à des adolescents relevant de l'enseignement spécialisé. J'ai créé ma propre méthode, je l'ai appliquée et j'ai aussi essayé d'évaluer celle-ci. Le journal de bord, à ce sujet, m'a donné de nombreuses indications sur l'intérêt des élèves, la pertinence de leurs propos, l'utilité des supports, la richesse des étoiles de sens, etc.

Le bilan général de cette recherche c'est que les différents débats ont fait naître des discussions riches, des propos argumentés, des contradictions justifiées. J'ai aussi noté que la qualité des débats s'améliorait au fil des séances, mes relances étaient de moins en moins présentes, les contradictions de mieux en mieux acceptées. Un élève a même réussi à questionner la question, qu'est-ce qui, dans la question pose problème ? Cette recherche a donc permis de réellement s'engager dans un processus philosophique invitant au



développement du sens critique. Par ailleurs, le bilan fait avec mes élèves à l'issue des quatre séances a montré un certain plaisir à participer aux débats et le souhait de faire d'autres débats philosophiques.

En outre, comme il l'est dit dans les perspectives, plusieurs liens ont déjà été faits entre les débats et d'autres activités en classe. Ces liens ajoutent un point positif au bilan fait sur cette recherche.

## **5.2. Conditions de recherche.**

Les conditions de cette recherche restent relativement ouvertes. Conformément à la méthodologie de recherche retenue j'ai eu à faire une *analyse réflexive de ma pratique*. Il n'a pas s'agit de quantifier des données, de valider ou invalider une hypothèse ou bien d'établir des statistiques. J'ai eu à explorer une démarche didactique, expérimenter une méthode avec ses réussites et ses difficultés. De cette expérience j'ai pu tirer des enseignements.

Mon souci a surtout été que les débats correspondent à une démarche philosophique : développement du sens critique, argumentation, ouverture à d'autres conceptions. Mais chaque débat aurait pu suivre une toute autre voie selon les représentations des élèves mises en évidence dans les étoiles de sens et selon l'évolution des discussions et des questionnements.

De plus, le choix des thèmes philosophiques a été fait par les élèves. On peut facilement imaginer qu'un autre groupe d'élèves aurait choisi d'autres thématiques. La tournure des débats aurait été bien différente et la tenue de mon journal de bord aussi.

Cette recherche a pour but de mettre en évidence une méthode didactique, celle-ci peut ensuite s'adapter aux différentes thématiques retenues. Elle peut aussi s'adapter au profil des élèves. Par exemple, si dans le groupe il y a peu de lecteurs, l'enseignant peut limiter les supports écrits (textes) au profit de supports plus accessibles (dessins humoristiques). L'étoile de sens peut se faire par une dictée à l'adulte. Mais là encore le souci de l'enseignant restera d'emmener les élèves dans une dimension philosophique, quand bien même celle-ci se limite à une amorce de réflexion philosophique.

Il semble aussi important de souligner le plaisir que doivent avoir les élèves à participer à des débats philosophiques. C'est pour cette raison que le choix des thématiques doit être du ressort des élèves, c'est aussi pour cette raison que la méthode présentée choisit des supports attractifs (dessins) ou peu contraignants (textes courts et accessibles, citations, dialogues entre

adolescents).

En alliant plaisir et méthodologie adaptée l'enseignant met toutes les chances de son côté pour parvenir à de réels débats philosophiques.

### **5.3. Limites de la recherche.**

Cette recherche a porté sur une seule classe de neuf élèves. L'échantillon d'élèves est donc faible pour tirer des enseignements fiables sur l'efficacité de la méthode. Est-on vraiment sûr que d'autres élèves entreraient aussi volontiers dans un processus philosophique ? Cette question demeure légitime. Toutefois, avant même d'entamer cette recherche j'avais mené des débats philosophiques avec d'autres élèves. La méthode était sensiblement la même et la qualité des débats ainsi que la motivation n'ont jamais fait défaut.

La seconde limite à cette recherche porte sur le nombre limité de séances étudiées. La recherche a porté sur quatre séances. Il n'y a aucune certitude sur la nature d'autres débats qui pourraient suivre. Les débats resteront-ils riches ? L'intérêt des élèves sera-t-il maintenu ?

Cette recherche demeure purement exploratoire, elle ne permet pas de tirer des enseignements définitifs sur la pertinence de la méthode didactique. En revanche elle donne des indications qui ne demandent qu'à être mises en relief par d'autres pratiques philosophiques en classe et d'autres recherches sur ce sujet.

### **5.4. Conclusion.**

Pour conclure, j'évoquerai tout d'abord le plaisir que j'ai pris tout au long du processus de recherche. Ce plaisir je l'ai d'abord vécu en préparant mes séances : quels dessins choisir ? Quel texte retenir ? Quelles réflexions dois-je anticiper (définitions, conceptions, citations) ? Ce travail de préparation je l'ai mené avec rigueur et entrain. Le plaisir a surtout été de mener les débats en classe, d'observer leurs évolutions, les différentes prises de positions, les interrogations. Il me semble que ce plaisir a aussi été celui des élèves en voyant leur intérêt pour ces questions qui les préoccupent. Enfin, le plaisir je l'ai eu en rédigeant ce mémoire, il m'a fallu consulter de nombreux textes, relire de nombreux ouvrages. La redécouverte de ces grands philosophes a été une véritable joie. Comment les intégrer dans mes réflexions ? Comment mettre en valeur leur pensée ? Le plaisir a aussi été de découvrir des philosophes contemporains, certes peu connus, mais qui ont pris soin de réfléchir à l'enseignement de la philosophie pour un jeune public.

La philosophie est déjà bien ancrée dans de nombreuses classes du primaire, j'ose espérer que cette recherche fera naître plus de vocations dans l'enseignement spécialisé. Les ouvrages actuels ainsi que mon expérience démontrent qu'il n'est pas nécessaire d'être un expert de la philosophie pour l'enseigner. En prenant appui sur des travaux déjà reconnus un enseignant novice n'aura pas de peine à proposer un travail philosophique à sa classe. Et les apports sont indéniables pour les élèves, j'oserais ajouter pour l'harmonie de la classe.

Je me réjouis donc à l'idée de vivre d'autres expériences similaires, d'en rencontrer dans d'autres classes et avec d'autres enseignants.

## 6. Références bibliographiques.

Arendt, A. (1989). *La crise de la culture*. Paris: Folio Essais.

Aristote. (2004). *Ethique à Nicomaque*. Paris: GF Flammarion.

Bergson, H. (1996). *La pensée et le mouvant*. Paris: Presse Universitaire de France.

Caroll, J. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, vol. 64, n° 8, p. 723-733. in Chopin, M.P. (2010). Les usages du "temps" dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*. 170 (janvier-mars 2010).

Chopin, M.P. (2010). Les usages du "temps" dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*. 170 (janvier-mars 2010). Récupéré le 08.04.2016 de <https://rfp.revues.org/1614>

Cifali, M. (2004). *Variations autour d'un dispositif d'enseignement: écrire et raconter des histoires*. Récupéré le 08.04.2016 de [http://www.mireillecifali.ch/Articles\\_\(2003-2006\)\\_files/DBU\\_LESSA\\_2004\\_01\\_0069.pdf](http://www.mireillecifali.ch/Articles_(2003-2006)_files/DBU_LESSA_2004_01_0069.pdf)

Gardeer, J. (2002). *Le monde de Sophie*. Paris: Points.

Go, N. (2002). *Le rire philosophique*. Récupéré le 27.04.2016 de <http://www.cairn.info/revue-le-philosophe-2002-2.htm>

Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi? Comment?* Paris: Hachette Education.

Hegel, G.W.F. (1993). *La phénoménologie de l'esprit*. Paris: Gallimard.

Heinze, S. (2008). *La philosophie dès l'alphabet. Découvrir la philosophie pour enfants*. Educateur, 7, 26-29.

HEP Fribourg. (2013). *Définition et méthode générale de philosophie pour enfants et adolescents PPEA*. Récupéré le 03.04.2016. de [http://philoecole.friportail.ch/sites/philoecole/files/M%C3%A9thode\\_g%C3%A9n%C3%A9rale\\_animation\\_1.pdf](http://philoecole.friportail.ch/sites/philoecole/files/M%C3%A9thode_g%C3%A9n%C3%A9rale_animation_1.pdf)

HEP Fribourg. (2013). *Encadrement à visée aporétique d'une communauté de recherche: articulation triangulaire en PPEA*. Récupéré le 03.04.2016. de [http://philoecole.friportail.ch/sites/philoecole/files/Encadrement\\_apor%C3%A9tique\\_1.pdf](http://philoecole.friportail.ch/sites/philoecole/files/Encadrement_apor%C3%A9tique_1.pdf)

- Kant, E. (2015). *Qu'est-ce que les Lumières?* Paris: Hatier.
- Lalande, A. (1988). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie. Volumes 1, 2.* Paris: Presse Universitaire de France.
- Montaigne, M. (2009). *Essais III.* Paris: Folio Classique.
- Montesquieu. (2013). *De l'esprit des lois.* Paris: Garnier Flammarion.
- Paillé, P. (2007). *La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: douze devis méthodologiques exemplaires.* Récupéré le 07.04.2016. de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero27\(2\)/paille27\(2\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(2)/paille27(2).pdf)
- Pascal, B. (2004). *Pensées.* Paris: Folio classique.
- Piquemal, M. (2008). *Les philo-fables.* Paris : Albin Michel.
- Platon. (1966). *La République.* Paris: GF Flammarion.
- Platon. (1999). *Théétète.* Paris: GF Flammarion.
- Plotin. (2002). *Ennéades.* Paris: GF Flammarion.
- Poizat, J.C. (2002). *Le rire a-t-il de l'esprit? De l'ironie philosophique à la philosophie de l'ironie.* Récupéré le 20.04.2006. de <http://www.cairn.info/revue-le-philosophe-2002-2.htm>
- Rey, A. & Rey-Debove, J. (1984). *Petit Robert 1.* Paris: Le Robert.
- Saint Augustin. (1993). *Les confessions.* Paris: GF Flammarion.
- Sartre, J.P. (1996). *L'existentialisme est un humanisme.* Paris: Folio essais.
- Schopenhauer, A. (2012). *Aphorismes sur la sagesse dans la vie.* Paris: Presse Universitaire de France.
- Sextus Empiricus. (1997). *Esquisses pyrrhoniennes.* Paris: Points.
- Tharrault, P. (2016). *Pratiquer le "débat-philo" à l'école.* Paris: Retz.
- Tozzi, M. (2014). *La morale, ça se discute...* Paris: Albin Michel Jeunesse.
- Tozzi, M. (2009). *L'apprentissage du philosophe. Pratiquer la philosophie avec les enfants: quels enjeux?* Récupéré le 03.04.2016 de <http://www.philotozzi.com/2009/10/pratiquer-la-philosophie-avec-les-enfants-quels-enjeux/>

## 7. Remerciements.

Pour commencer, je tiens à remercier tous ceux qui m'ont encouragé lorsque je me suis engagé dans l'étude de la philosophie à l'université. Ces personnes n'avaient sans doute pas pour idée que la philosophie est *du pipeau* cependant ils pouvaient légitimement douter des opportunités (professionnelles) que m'offrirait la philosophie une fois les études terminées. Néanmoins, ils ont compris que mon cheminement personnel et intellectuel devait passer par ces études.

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Bessa Myftiu, qui a su me faire confiance pour la rédaction de ce mémoire. Elle m'a encouragé à mener cette recherche et m'a laissé une grande liberté d'écriture.

Je ne peux me dispenser de remercier mes élèves qui se sont montrés très conciliants durant les séances. Ils ont démontré une certaine motivation, une belle qualité de réflexion et une grande diversité de représentations dans l'approche des questions. C'est grâce à eux que j'ai pu rédiger ce mémoire, c'est pour eux que la philosophie peut s'affirmer dans l'enseignement spécialisé.

Je remercie celles et ceux qui ont eu une conversation avec moi et qui, à un moment ou un autre, ont laissé dériver la conversation vers des propos philosophiques. Ils n'ont fait que me convaincre que la philosophie est un éclairage incontournable de nos grandes questions de société, qu'elle devrait être la voix de la sagesse qui dicte nos choix.

## 8. Annexes.

### Annexe 1 : Auto-évaluation Tharrault p192.

#### Mes sensations : comment je me sens en général pendant les débats philo ?

- ◆ A l'aise
- ◆ Mal à l'aise
- ◆ Attentif
- ◆ Détendu
- ◆ Intéressé
- ◆ Indifférent
- ◆ Motivé
- ◆ Rêveur
- ◆ Autre.....

#### Les thèmes

J'ai le plus aimé :.....

Je reparle de certains thèmes avec mes parents, comme :.....

Je reparle de certains thèmes comme :.....

avec d'autres personnes :.....

En dehors du débat-philo, je repense à ce qui s'est dit :

- ◆ Souvent
- ◆ Parfois
- ◆ Jamais

#### La parole

J'arrive à prendre la parole :

- ◆ Facilement
- ◆ Je me force.
- ◆ Ca dépend.

Je n'arrive pas à prendre la parole, parce que :.....

Je prends la parole :

- ◆ Souvent
- ◆ Un peu
- ◆ Rarement
- ◆ Ca dépend du thème.

J'ai encore des choses à dire après le débat-philo :

- ◆ Oui
- ◆ Non

Je pense que je suis écouté(e) :

- ◆ Oui
- ◆ Non

A d'autres occasions que le débat-philo :

- ◆ Je parle davantage qu'avant.
- ◆ C'est pareil.

Quand j'écoute les autres :

- ◆ Ca m'aide à réfléchir.
- ◆ Ca m'embrouille.
- ◆ Ca me permet de découvrir d'autres idées que les miennes.
- ◆ Ca me permet de changer d'opinion.

## **Les animateurs**

**Le président de séance :**

- ◆ Je pense qu'il tient bien son rôle.
- ◆ Ca dépend qui le tient.
- ◆ Il ne me permet pas de parler aussi souvent que je veux.



**Le maître/La maîtresse :**

- Ses interventions m'aident à réfléchir.
- Ses interventions m'embrouillent.
- Je pense que.....

**Les dessins**

Je les regarde dans la semaine :

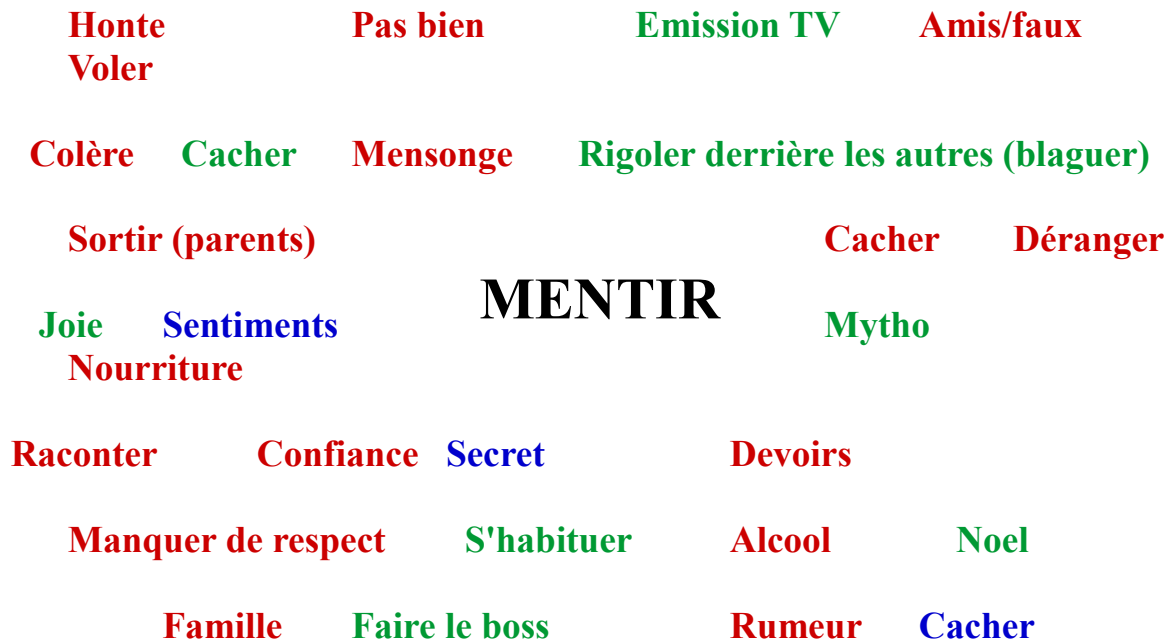
- Oui.
- Non

Je dessine sur le débat-philo à un autre moment :

- Oui.
- Non.

J'ai autre chose à dire :.....

Annexe 2 : Synthèse étoile de sens *Mentir*.

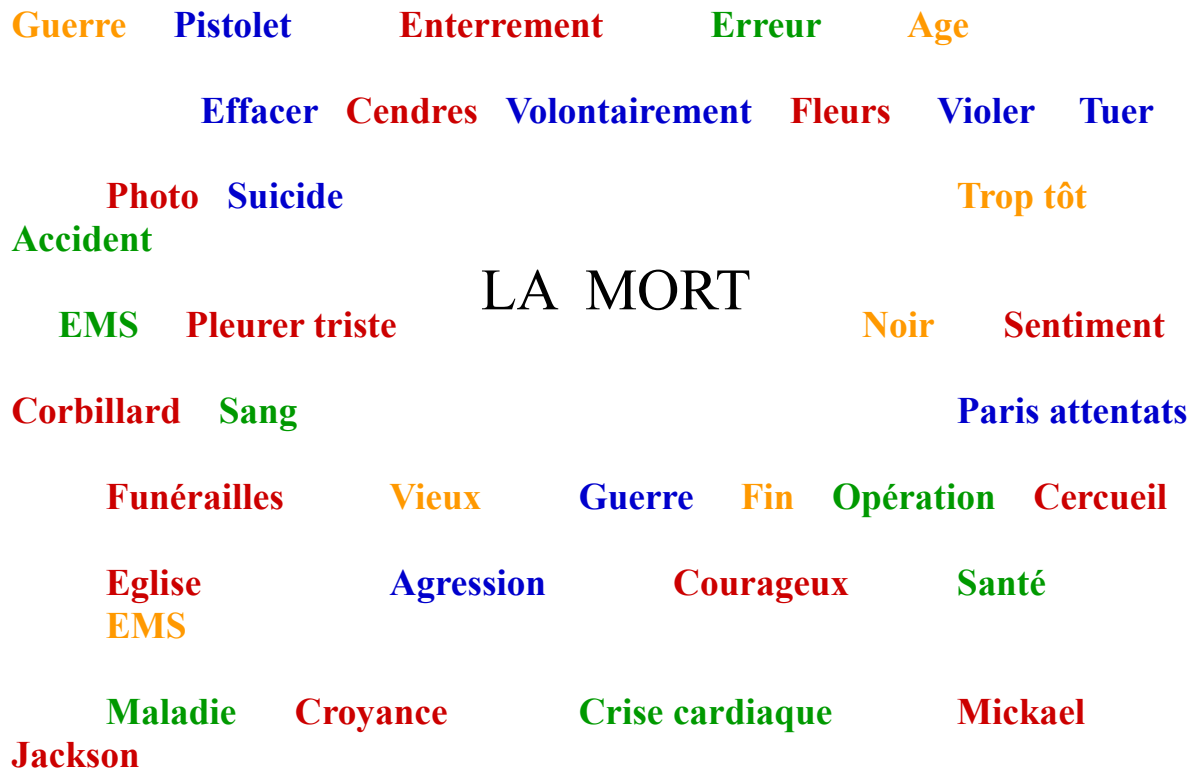


Mentir: secret (jardin)

Mentir: mal/mauvais (morale)

Mentir: nécessaire, faire du bien (devoir de ?)

**Annexe 3 : Synthèse étoile de sens *La Mort*.**



**Mort = limite du corps, médical**

**Mort = rituels après la mort, spirituel/religieux**

**Mort = temps, durée (irrémediabilité)**

**Mort = causes**



**Annexe 5 : Synthèse étoile de sens *Religion*.**



**Religion : rituels**

**Religion : conflits (source de)**

**Religion : relecture des textes**

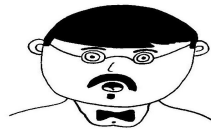
**Religion : diversité**

**Religion : dimension spirituelle**

Annexe 6 : Document support *Est-il permis de mentir ?*



“ Affirmer n'avoir jamais dit de mensonges revient à en ajouter un à sa liste . ”



**La vérité sort de la bouche des enfants**



**Sauf des gourmands!**

*Connaissez-vous d'autres situations  
où quelqu'un dit de faire quelque chose  
qu'il ne fait pas lui-même ?  
Qu'en pensez-vous ?*

**Raf** : - Toujours dire la vérité, c'est ce que nous demandent nos parents et nos profs.

**Léa** : - C'est irritant !

**Zoé** : - Moi, je ne dirai jamais à ma copine que sa jupe rouge la boudine ou qu'elle ressemble à un chorizo à ballerines, parce que c'est mon amie !

**Téo** : - Pourquoi pas, si c'est vrai ? Ca peut lui rendre service si elle ne se rend pas compte !

**Zoé** : - J'aurais trop peur de lui faire de la peine.

**Léa** : - C'est vrai que la vérité, ça peut fâcher. La preuve : quand tu n'aimes pas quelqu'un, tu ne vas pas te priver de lui dire qu'il est moche.

**Raf** : - Il y a donc des cas où tu ne vas pas dire la vérité ?

**Léa** : - Oui, par exemple quand quelqu'un est très malade et qu'il croit que ce n'est pas grave.

**Zoé** : - Dans ce cas-là, si tu ne dis pas la vérité, ce n'est pas par peur d'être punie, mais par crainte de blesser.

**Raf** : - C'est curieux, Téo et Zoé, tout à l'heure vous étiez contre le mensonge, et maintenant vous le défendez ! Vous n'êtes pas très logiques !

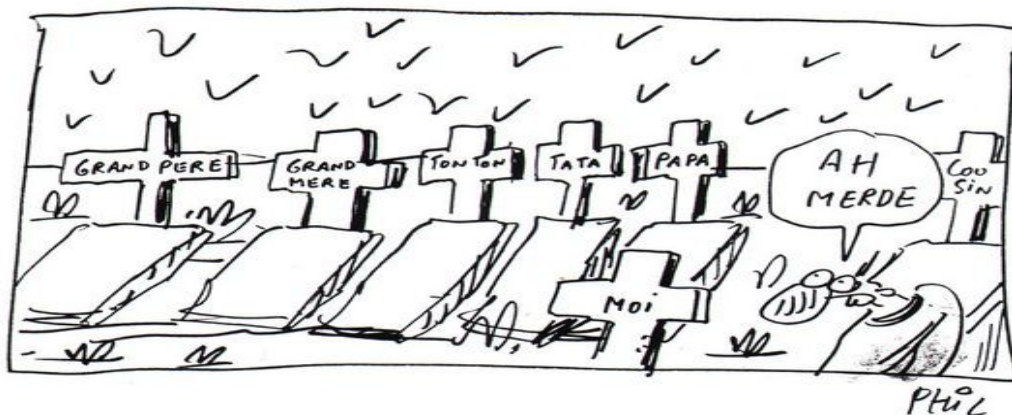
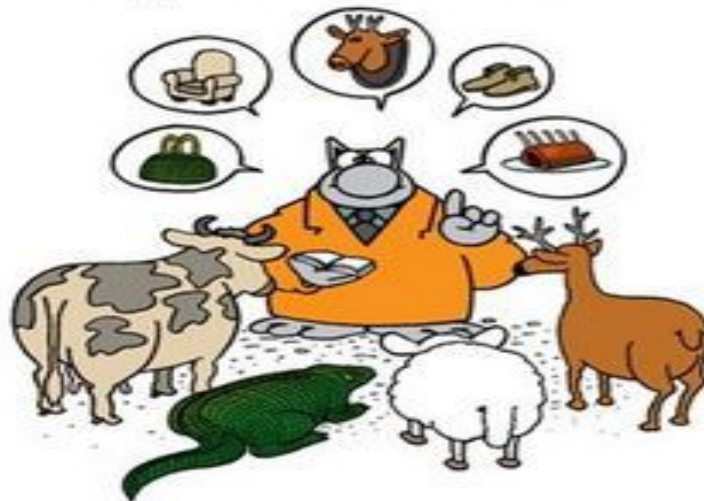
**Zoé, vexée** : - Ce n'est pas la même chose, mentir dans ton intérêt personnel et mentir pour rendre service à quelqu'un...

*Qu'en penses-tu ?  
Te souviens-tu d'exemples  
où tu n'as pas dit la vérité  
à quelqu'un pour son bien ?*

**Annexe 7 : Document support *Qu'est-ce que la mort ?***



**LA RÉINCARNATION EXPLIQUÉE AUX ANIMAUX**





## La mort

**Yves Michaud** : La mort est-elle la fin de tout ? Pas très gaie, cette question, mais dites-moi ce que vous en pensez.

**Ambre** : Oh, en fait, la mort, ce n'est pas forcément triste. La mort des autres, oui, c'est triste, mais sa propre mort ? On ne peut pas savoir ce que c'est.

**Laurent** : Il faudrait qu'on invente une machine à remonter le temps pour savoir ce qu'est la mort et ce qu'il y a après, comme dans les histoires de science-fiction. On serait projeté dans le futur, on mourrait et on reviendrait.

**Y.M.** : Voilà déjà le premier obstacle sur lequel nous butons : personne ne sait ce qu'est être mort. On peut imaginer tout ce qu'on veut : c'est toujours cet obstacle qu'il faudrait franchir pour ensuite revenir.

**Camila** : Moi j'ai vu à la télé une dame qui avait subi une grave opération. Elle racontait qu'elle avait été morte pendant quelques secondes et qu'elle avait vu une lumière et des gens autour d'elle. C'est possible ça ?

**Y.M.** : Des études ont été réalisées sur des cas semblables. En fait, ces personnes n'étaient sans doute pas mortes. On ne peut rien en déduire.

**Céleste** : Quand on tombe dans le coma, on peut croire qu'on est mort.

**Ambre** : Ah non, la mort, c'est quand le cœur s'est arrêté de battre et que le cerveau ne fonctionne plus. Mais alors, l'âme que devient-elle ?

**Y.M.** : Il y a des gens, qu'on appelle des « matérialistes », qui pensent qu'on n'a pas d'âme. La vie, c'est la vie du corps. Quand le corps meurt, il n'y a plus rien. Pour eux, la mort, c'est la fin de tout.

**Pauline** : Je ne suis pas d'accord. Quand une personne est morte, on pense à elle, alors ce n'est pas fini.

**Y.M.** : C'est vrai, on peut les gens célèbres continuent de vivre, en quelque sorte, à travers leurs pensées, on parle toujours d'eux : le dictionnaire en est plein !

**Baladine** : Moi je sais que, quand je serai morte, mon âme ira au paradis.

**Y.M.** : Comment peux-tu le savoir ? Et pour toi, qu'est-ce que c'est, l'âme ?

**Baladine** : L'âme, c'est ce qu'on ne peut pas inventer. On peut inventer des robots superintelligents, mais ils n'ont pas d'âme. Dieu fait la part des choses entre les objets et les humains.

**Ambre** : Je ne dirais pas ça. Pour moi, l'âme c'est l'esprit, les sentiments.

**Y.M.** : Bon, mais alors, si l'âme reste après la mort du corps et qu'elle va au paradis, comment ça se passe ?

**Baladine** : On dit qu'on n'a plus de sensations physiques, plus froid, plus faim, il reste l'âme.

**Ambre** : Non, on ne peut pas dire ça. On n'en sait rien, on ne peut pas savoir.

**Camila** : Mais moi, j'y crois, que l'âme va au paradis !

## **Ce qui ne meurt jamais**

Un jour, une femme en pleurs vint trouver le Boudha. Son enfant venait de mourir, et comme elle avait déjà perdu son époux, elle se retrouvait seule au monde. Elle espérait du Boudha un miracle, désirant secrètement qu'il lui rende son enfant. Le Boudha lui sourit avec bonté et lui dit :

- Va en ville, et rapporte-moi quelques grains de sénévé d'une maison où jamais personne n'est mort.

Elle y alla. Mais partout elle reçut la même réponse :

- Nous pourrions te donner autant de grains de sénévé que tu désires, mais ta condition est impossible à remplir ! Beaucoup de personnes ont déjà rendu l'âme sous ce toit !

Toute la journée elle s'obstina et alla de porte en porte, espérant trouver une maison où la mort n'aurait jamais frappé. A la nuit tombée, pourtant, elle renonça comprenant que la mort faisait partie du cycle de la vie et qu'il était inutile de vouloir la nier.

Elle retourna voir le Boudha, qui lui demanda si elle rapportait des grains de sénévé.

La jeune femme se prosterna devant lui en disant :

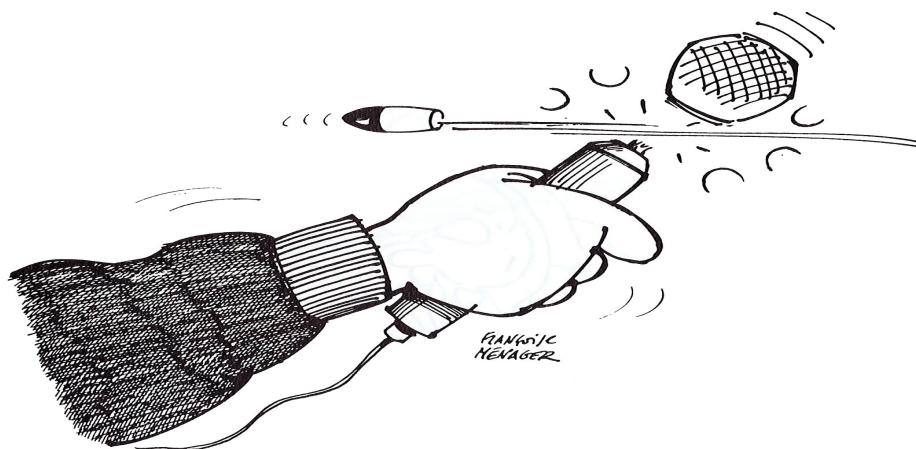
- Je ne te demanderai plus de me rendre mon enfant, car il mourrait de toute façon un jour ou l'autre. Enseigne-moi plutôt ce qui ne meurt jamais.

**Annexe 8 : Document support *Qu'est-ce que la liberté ?***

Nelson Mandela : « Etre libre ce n'est pas seulement se débarrasser de ses chaînes, c'est vivre d'une façon qui respecte et renforce la liberté des autres ».

Article 1 – Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (1948) : « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. »

Albert Einstein : « Je ne crois point, au sens philosophique du terme, à la liberté de l'homme. Chacun agit non seulement sous une contrainte extérieure, mais aussi d'après une nécessité intérieure ».



# Liberté et sécurité

M.Phi propose une petite expérience de pensée :

*Imaginez un monde où tout le monde peut faire ce qu'il veut.  
Racontez-moi ce qui se passerait.*

**Zoé** : - Chouette, je pourrais regarder la télé tant que je veux !

**Raf** : - Ou boire un litre de bière !

**Téo** : - Et prendre la voiture de mamie pour aller faire du cross !

**Léa** : - Et moi, je piloterais des avions !

**Raf** : - Ce serait trop cool !

**Léa** : - Tout est permis, c'est no limit, sans parents sur le dos !

**Pr Phil** : - Alors, vous avez supprimé tous les problèmes ?

**Zoé** : - Ben... si je regarde trop la télé, je risque d'avoir mal à la tête le lendemain.

**Raf** : - Si je bois trop, ça va me faire vomir.

**Téo** : - Si je conduis la voiture de mamie, je risque de la lui rendre en pièces détachées.

**Léa** : - Et si je veux conduire un avion, je ne saurai même pas le faire démarrer si je n'ai pas appris.

**Zoé** : - Alors, faire ce qu'on veut, ça peut nous porter tort !

**Léa** : - Oui, mais ça peut faire plaisir : tu vois des bonbons, tu les prends.

**Raf** : - Une fille te plaît, tu l'embrasses. **Zoé** : - Là vous allez avoir des problèmes ! Le marchand, il peut être du style nerveux, et la fille, elle peut t'en coller une !

**Téo** : - Faire ce qu'on veut, ça peut aussi causer du tort aux autres.

**Zoé** : - Et à toi, si on te vole ! Et à ta famille, si on agresse ta soeur.

**Raf** : - Pourtant, faire ce qu'on veut, c'est être libre, sans contraintes, on se sent adulte.

**Léa** : - Les adultes, eux, ils peuvent faire ce qu'ils veulent, conduire une voiture, aller danser, avoir un métier...

**Raf** : - Peuvent-ils vraiment faire tout ce qu'ils veulent ?

**Pr Phil** : - Il y a des lois, le tribunal et la prison, tout n'est pas permis...

**Annexe 9 : Document support *L'homme peut-il se passer de religion ?***



« La religion est l'opium du peuple ». Marx (1818-1883) Bonheur illusoire

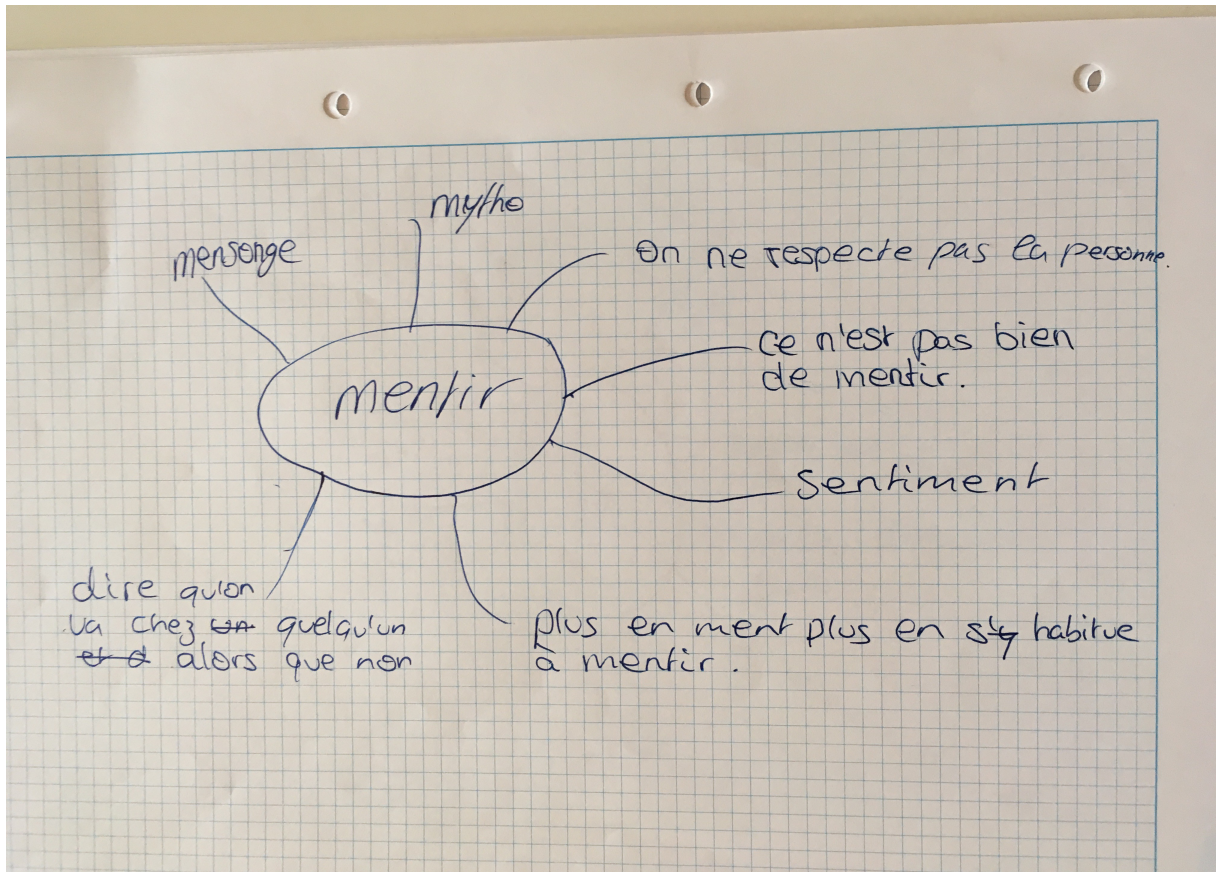
« Les religions sont comme des routes différentes convergeant vers un même point ». Gandhi (1869-1948)

« Toute religion est née de la peur et du besoin ». Nietzsche (1844-1900)

« La raison humaine est si peu capable de démontrer par elle-même l'immortalité de l'âme que la religion a été obligée de nous la révéler ». Voltaire (1694-1798)

« Une société d'athées inventerait aussitôt une religion ». Balzac (1799-1850)

**Annexe 10 : Etoile de sens d'un élève *Mentir***



**Annexe 11 : Etoile de sens d'un élève *Mort***

