

Viot Vanessa

Cefedem Rhône-Alpes

Promotion 2011/2013

La communauté de recherche
ou
comment apprendre avec les
autres ?

•

Merci à Jacques Moreau et à Noémi Lefebvre pour m'avoir écouté parler sur mon sujet et posé des questions afin que je puisse construire ma réflexion. Ils ont réussi à m'aider et à m'accompagner sans jamais m'imposer leurs idées.

Merci à Gwenaël Bihan de m'avoir accompagné dans ma pratique pédagogique, ses conseils me sont précieux.

Merci à mes parents qui ont accepté d'avoir pour dessert, un soir, une lecture et une correction de mémoire.

Merci à tous les personnes proches, notamment Lukas et Ariane, qui m'ont aidées et soutenues pendant la réalisation de ce travail.

•

SOMMAIRE

Introduction	5
I Analyse d'une expérience pédagogique.....	7
1. Description et élaboration de la séquence.....	7
2. Analyse	10
A) Thématique globale et pratique de référence.....	10
B) Posture de recherche et d'enquête	11
C) La dimension collective.....	12
D) Les temps de retour	13
3. Conclusion.....	13
II L'émergence de pratique à visée philosophique à l'école primaire	15
1. Quelques exemples de démarche pédagogique pour philosopher avec les enfants	15
A) La Méthode de M. Lipman.....	15
B) La Méthode Jacques Lévine ou le protocole «Je est un autre»	16
C) Les ateliers philosophiques d'Anne Lalanne	19
D) La méthode Delsol, sylvain Connac et Michel Tozzi.....	19
2. Les intérêts	20
A) Pour un apprentissage de la pensée réflexive	20
B) Pour un autre rapport aux savoirs	21
C) Pour le développement des compétences langagières	21
D) Pour le développement des compétences démocratiques	22
III L'intérêt de proposer aux enfants d'apprendre au sein d'une communauté de recherche	23
1. Comment apprend-on ?	23
A) Les conceptions de l'apprentissage.....	23
B) La théorie de J. Piaget : <i>apprendre en cherchant</i>	24
C) La théorie de Vygotski : <i>apprendre avec les autres</i>	25
2. La pensée complexe	28
A) Définition de la complexité	29
B) La pensée complexe	29
3. John Dewey : démocratie et pédagogie	30
A) La théorie de l'enquête.....	30
C) La notion d'assertibilité garantie.....	31
4. La communauté de recherche	33

V Conclusion	35
V Bibliographie	36
Livre et revue.....	36
Mémoire	36
Site internet.....	37
ANNEXES	38

INTRODUCTION

Une des finalités de l'éducation est de permettre à l'élève d'appréhender le monde dans lequel il vit en lui permettant de devenir au fil des années un Homme « éclairé » pouvant être acteur de sa vie et maître des ses choix. Toute personne travaillant dans un domaine éducatif, à travers ses compétences personnelles, doit permettre aux sujets avec lesquels il travaille de pouvoir exercer petit à petit leur libre arbitre. L'enseignant se doit de mettre en place des modalités pédagogiques permettant à l'apprenant d'acquérir des savoirs, des savoirs-faire et des savoirs-être spécifiques mais il se doit également et surtout de permettre à l'élève d'acquérir des compétences plus larges sortant de son propre domaine. Comment peut-on à travers notre spécialité d'enseignement répondre à cette double exigence que nous impose cette profession ?

L'élève apprend seul, c'est un fait. On ne peut pas apprendre à sa place. Mais pour qu'il apprenne, il faut qu'il ait le désir de le faire. Il me semble important pour répondre à cette double exigence de se poser cette question : Quels sont les éléments qui éveillent l'intérêt personnel d'un individu et l'incitent à vouloir apprendre ?

Personnellement, les démarches que j'ai acquises à travers ma pratique de la musique ancienne m'ont données envie d'apprendre. Devant, tel un archéologue, aller chercher des indices dans les traités d'origines ou les fac-similés des partitions pour faire des choix d'interprétations, j'ai pris goût à la musique et à cet espace de liberté suscité par les choix que je devais prendre. Apprenant à déchiffrer des partitions - proposant des systèmes de notations non conventionnels par rapport à aujourd'hui - afin d'y chercher et d'y trouver des manières de faire me permettant par la suite de créer ma propre musique dans un contexte donné, j'ai pris goût au fait d'apprendre de nouvelles choses et de me confronter à la complexité de celles-ci.

Ces attitudes de chercheur et d'archéologue qu'imposent la pratique de la musique ancienne m'ont permises de prendre conscience des multiples dimensions du monde musical, de sa complexité et du plaisir que l'on peut avoir à s'y confronter.

Au sein des cours individuels de flûte à bec que j'ai donnés, je me suis retrouvée plusieurs fois face à la situation d'avoir du mal à susciter chez l'élève ce désir d'apprendre, malgré la diversité des pratiques (écriture, création, improvisation, musique de chambre etc.) et la diversité des modalités pédagogiques proposées. Je me suis rendue compte qu'une dimension primordiale manquait : les autres. Pas seulement d'autres personnes avec lesquelles on peut jouer et partager un lien social à travers la musique mais des personnes autres que leur professeur avec qui ils peuvent confronter leurs savoirs et leurs représentations. Cette dimension m'a paru nécessaire afin que les élèves se sentent responsables de leurs apprentissages et en deviennent les acteurs.

Il me semble important de permettre aux élèves d'avoir des temps différents. Des temps où l'on aborde un thème ou un répertoire autrement que par l'interprétation. Des moments avec d'autres personnes afin qu'ils remettent en cause leurs représentations initiales et qu'ils confrontent leurs opinions avec d'autres élèves.

A partir de ces constats personnels, de l'analyse d'une expérience pédagogique, de la présentation d'une innovation pédagogique au sein de l'école primaire et de l'apport ciblé de théories issues des sciences de l'éducation et de la philosophie, je vais proposer une réflexion sur les intérêts que peuvent apporter la création d'une communauté de recherche au niveau de l'apprentissage.

I ANALYSE D'UNE EXPERIENCE PEDAGOGIQUE

Mes insatisfactions liées à mon expérience pédagogique de cours particuliers, mes essais de remédiations face à celles-ci ainsi que l'intérêt que je porte à la démarche acquise dans le cadre de ma pratique de la musique ancienne et des différentes expériences musicales autres vécues, m'ont amené à me poser ces questions.

Comment puis-je mettre en place des modalités pédagogiques correspondant à mes convictions afin de proposer aux élèves des dispositifs pédagogiques valorisant ce qui me semble essentiel ? Quelles conditions pédagogiques peut-on mettre en œuvre pour que les élèves se sentent un peu plus responsable dans la construction de leur savoir ?

Voici mes hypothèses de départ :

- proposer aux élèves une situation où ils pourront se mettre dans une posture de chercheur et d'enquêteur
- proposer cette situation au sein d'un cours collectif permettant la création d'un groupe d'apprentissage où différentes conceptions et procédures peuvent émerger et se confronter
- inscrire la séquence dans une thématique globale dépassant le simple domaine musical

1. DESCRIPTION ET ELABORATION DE LA SEQUENCE

Lors de la séquence de cours que j'ai menée dans le cadre de l'enseignement en responsabilité au sein du Cefedem de Lyon, j'ai eu l'occasion d'expérimenter une situation d'écriture musicale avec un groupe de 4 élèves pratiquant la flûte à bec. Les quatre élèves sont en premier cycle mais se situent à des niveaux d'apprentissage différents. Deux de ces élèves pratiquent la flûte à bec depuis 2 ans et les deux autres en sont à leur troisième année d'instrument. Pendant cette séquence, les élèves ont pu expérimenter des temps de travail en binôme ainsi que des temps de travail individualisé. Chacun travaillait à partir du même morceau et avait la même tâche.

Je souhaitais donc, au regard de mes hypothèses, proposer aux élèves une séquence autour d'une thématique générale pouvant donner un contexte spécifique à la tâche que j'allais proposer. Celle-ci devait pouvoir me permettre de toucher une dimension particulière liée aux domaines de la musique ancienne. Elle devait également me permettre de proposer aux élèves un cadre assez large leur permettant des expérimentations et des manières de faire différentes.

A travers ce travail, je voulais expérimenter l'intérêt d'une dimension collective dans l'apprentissage.

D'autres dimensions se sont imposées à moi :

- le groupe choisi pour la séquence n'était pas un groupe homogène (
- la limite dans le temps de la séquence : cette expérimentation s'est faite dans le cadre de ma formation au Cefedem de Lyon et avec des élèves qui n'étaient les miens

Je ne les connaissais presque pas avant de commencer la séquence. Le cadre temporel de celle-ci était défini à l'avance : 6 séances hebdomadaires de quarante cinq minutes à une heure. Cela ne m'a pas permis de pouvoir prendre un réel recul sur ce qui a été effectué et a rendu difficilement évaluable les acquisitions réellement obtenues par les élèves. De plus, cette séquence ne s'inscrivait pas dans un cadre temporel habituel (l'ensemble d'une année scolaire par exemple). J'ai eu l'impression de ne pas aller au bout de l'exigence que nécessitait cette séquence en ne pouvant pas faire aboutir les écrits des élèves à une dimension de jeu et d'interprétation. Ce travail là est resté à un niveau de découverte et de déchiffrage. Les séances ont été principalement centrées sur l'initiation à une démarche d'écriture.

Le sujet de cette séquence porte sur le thème et variation. L'objectif général est la découverte par la pratique d'une forme musicale et d'un procédé d'écriture à travers l'analyse, l'interprétation et l'écriture de variations sur un thème. Mon objectif personnel est que les élèves se construisent leurs propres repères sur ce que peut représenter un thème et une variation.

La première séance a servi à découvrir la thématique et à apprendre le thème servant de support à l'écriture de la variation. Pour introduire la thématique, je leur ai présenté une œuvre de Raymond Queneau, *Exercice de style*. Ce livre propose différentes versions d'une même histoire. L'histoire de départ est simple. Le narrateur croise dans un bus un jeune homme au long cou coiffé d'un chapeau. Il parle avec un autre voyageur et change de place. Il croise ensuite un peu plus tard ce voyageur près de la gare Saint-Lazare où il discute avec un ami. Chaque nouvelle version écrite par Raymond Queneau garde cette structure de base mais il écrit l'histoire à chaque fois avec un genre stylistique particulier différent ou des contraintes d'écriture particulières.

J'ai proposé au groupe d'écouter trois extraits audio du texte de Raymond Queneau, *Paysan*, *Interrogatoire*, et *Récit*. Ils ont repéré dans ces trois extraits les éléments structurels de l'histoire. Cette activité m'a permis de leur présenter la thématique qu'ils allaient aborder dans la séquence. Cette œuvre a fait office d'exemple et de référence dans la séquence globale, en ouvrant dès le début les représentations des élèves sur le lien avec les autres arts, dans ce cas là la littérature. Cela a permis une ouverture de champ de possibles et également, à certain moment de la séquence, de faire le lien entre cette œuvre de littérature et le travail musical proposé.

La tâche initiale que j'ai élaborée a dû être réajustée dès la première séance car elle ne correspondait pas au niveau de tous les élèves du groupe. Je me suis rendue compte lors de cette première séance que le thème choisi pour l'écriture des variations s'est avéré très compliqué pour les plus petits. Cela aurait demandé un temps d'apprentissage plus long que prévu.

Pour assurer l'objectif général de la séquence, la tâche s'est transformée. Au lieu de leur proposer, dans un premier temps, d'écrire une variation plus complexe du thème *La bergère* de Van-Eyck (annexe 1), ils ont trouvé par l'écriture une simplification du thème d'origine. Ils ont du le réduire à ces éléments les plus simples. Pour cela, je les ai fait travailler par groupe de deux pour créer une forme de tutorat pour les plus petits. Cela a permis aux élèves d'avoir deux versions différentes, de comparer des propositions et de valider eux-mêmes leur travail en groupe au regard de la consigne donnée. Ce travail a été effectué à la deuxième séance (annexe 2).

Dans un deuxième temps, à partir d'un nouveau thème simplifié, écrit par mes soins et intitulé *Le berger* (annexe 3), ils ont du écrire une version plus complexe de ce nouveau thème dans le style du morceau d'origine de Van Eyck. Cette deuxième partie du travail d'écriture a commencé à la fin de la quatrième séance après un temps d'apprentissage oral du nouveau thème et s'est poursuivie jusqu'à la fin de la séquence. Cette activité leur a permis de faire le chemin inverse par rapport au premier travail d'écriture, partant maintenant d'un thème simplifié pour aller vers une complexification de celui-ci. Afin de pouvoir effectuer la tâche demandée, ils avaient comme référence et comme exemple leur premier travail d'écriture ainsi qu'une variation de Van-Eyck lui-même. Cette dernière n'a pas été utilisée par les élèves. Pour faire leur variation, ils se sont principalement servis de l'analyse des procédures utilisées lors du premier travail pour passer du thème de *La bergère* à leur version simplifiée de ce thème. En revanche, certains suivant leur initiative et leur curiosité, ont déchiffré en autonomie à la maison la variation de Van-Eyck.

Une première partie du travail s'est articulée autour de la comparaison et de l'analyse de leurs différentes versions du thème simplifié de *La bergère* par rapport au thème d'origine. L'objectif de ce travail devait permettre au groupe de se demander comment chacun a fait pour passer du thème complexe au thème simple et ainsi rendre consciente la première démarche entreprise. Cette phase d'analyse leur a permis de construire des connaissances et des outils personnels leur permettant de faire, par la suite, le chemin inverse pour trouver des manières de pouvoir varier un thème.

Lors de cette phase d'analyse plusieurs réflexions ont émergés. Les enfants trouvent que pour varier on peut:

- rajouter des notes qui appartiennent aux accords (la constitution des accords leur était donnés)
- utiliser des notes qui ne sont pas dans le réservoir de notes mais ces notes généralement suivent un mouvement conjoint entre les notes du thème simplifié
- parfois des notes ne se suivent pas mais souvent elles appartiennent au réservoir de notes sauf à l'avant dernière mesure du thème de Van-Eyck

Ces différents points ont servi de référence pour l'écriture de cette variation.

L'entrée dans cette phase d'activité s'est faite avec les mêmes groupes de tutorat. Il leur a été plus difficile d'aborder cette activité, ce travail d'écriture laissant beaucoup plus de possibilités différentes. Les élèves ont eu du mal à savoir comment s'y prendre dès le début. Un temps d'adaptation plus long et un accompagnement pédagogique ciblé autour de questions ont été nécessaires. Je les ai incité à faire des aller et retour avec le premier travail. Par exemple, je leur ai fait remarquer que chaque mesure du thème de la bergère n'était pas forcément variée et que dans leur variation ils n'étaient pas obligé de varier chaque mesure.

A la sixième séance, pour la suite du travail d'écriture, je leur ai demandé de finir le travail individuellement. Compte tenu que les petits avaient un peu plus de mal à suivre, que les grands faisaient tout à leur place, il m'a semblé important que chacun puisse faire individuellement une variation afin que je puisse m'assurer que tous aient atteint l'objectif voulu. Pour finir, nous avons pris collectivement un temps pour écouter le travail de chacun et d'en parler. Cela a permis une réflexion en groupe sur les méthodes utilisées ainsi qu'une discussion sur les possibles détours qui ont été pris par rapport aux règles élaborées en groupe.

2. ANALYSE

A) THEMATIQUE GLOBALE ET PRATIQUE DE REFERENCE

Le thème et variation est une forme musicale courante et très ancienne. Elle est très intéressante d'un point de vue pédagogique car elle permet de travailler en utilisant différentes pratiques musicales telles que l'analyse, l'interprétation et l'écriture des éléments musicaux très variés.

Le principe de la variation est un procédé que l'on retrouve de façon omniprésente en musique ancienne par l'intermédiaire des pratiques dites improvisées d'ornementations ou de diminutions.

Dans son sens premier, la variation musicale est “*un morceau ou un fragment sous une forme non identique à celle d'abord présentée, le plus souvent en y ajoutant des ornements plus ou moins étendus*”¹ Cette pratique telle qu'elle est décrite dans cette définition issue de l'encyclopédie Larousse englobe une manière de faire omniprésente du musicien en musique ancienne. Ce dernier a pour habitude de rajouter à chaque reprise d'un thème des ornements pour varier celui-ci. Parfois même, dans certain contexte spécifique, la variation de la chose écrite se fait dès sa première exposition.

Cette thématique m'a permis une approche intéressante de l'écriture en inscrivant l'initiation à cette démarche dans une réalité concrète du musicien en musique ancienne. Elle a également permis à travers l'analyse et le repérage des éléments variables de mettre en évidence la construction d'un thème. Les élèves ont pu revoir et approfondir leur perception des paramètres musicaux thématiques acquis par leurs expériences précédentes. Ces notions ont pu être affinées personnellement par la découverte d'une œuvre artistique plus large : Exercice *de style* de Raymond Queneau. Il aurait pu être intéressant de prolonger le travail effectué lors de la séquence par la rencontre à un autre moment de l'année scolaire à d'autres types de thème et variations tels que des variations sur des basses obstinées de la renaissance (Greensleves, folia) et des œuvres artistiques picturales, par exemple *Les cathédrales de Reims* de Monet.

La première activité autour du repérage des éléments structurels de l'histoire dans l'œuvre de Raymond Queneau a permis de donner le sens général du travail de la séquence tout en leur montrant que le procédé qu'ils allaient manipuler et construire dans un contexte spécifique (thème et variation dans le style de Van Eyck) existait également dans un autre art, au sein d'un autre contexte. Par exemple, quand je leur ai demandé de simplifier le thème de Van-Eyck, ceci correspond au fait d'aller chercher dans ce thème ses éléments structurants, reproduisant ainsi la même démarche réalisée à partir des extraits tirés d'*Exercice de style*. L'intérêt de proposer une activité d'écriture se situe dans le fait qu'elle s'inscrit dans une pratique concrète et réelle ainsi que dans un contexte et un cadre musical spécifique où l'apprenant peut se projeter.

B) POSTURE DE RECHERCHE ET D'ENQUETE

La démarche proposée a été basée sur un va et viens entre le travail sur table et l'essai instrumental, l'analyse de procédure, la comparaison de leur travail ainsi que la confrontation

¹Encyclopédie Larousse

aux jugements des autres. Tout ne leur était pas donné. Ils ont du eux-mêmes chercher, tâtonner, trouver des solutions et inventer des procédures pour effectuer la tâche demandée. Ils ont du chercher des indices dans les références proposées et ainsi inventer des manières de faire.

C) LA DIMENSION COLLECTIVE

L'apprentissage individuel dépend de l'interaction avec d'autres enfants. La responsabilisation de l'élève face à ces apprentissages va pouvoir se construire dans les interactions entre pairs. Par exemple, lors de ma séquence, lorsque l'un des élèves ne savait pas quelque chose ou n'avait pas compris une explication, il y avait souvent un autre enfant qui venait lui expliquer une deuxième fois ce qu'il avait à faire en reformulant mes propos. La reformulation par un élève qui sait à un élève qui ne sait pas bien et plus efficace que l'écoute de l'explication de l'enseignant pour la deuxième fois. De plus, cette reformulation permet à l'élève qui la donne de s'approprier personnellement les notions abordées. Certaines explications ont été prises en charge directement par les élèves. Par exemple, quand un des enfants ne savait pas comment faire un doigté il y avait souvent un autre enfant sur le coup pour lui montrer avant moi.

Le fait de les avoir mis à certain moment par groupe de 2 a rendu possible une forme de tutorat intéressant pour la construction d'un savoir à plusieurs et la mise en responsabilité de chacun au niveau de son apprentissage. Cela a permis à un élève faisant parti des grands dans ce groupe de se sentir valoriser. Ce même enfant avait l'habitude de travailler dans un groupe où il se sentait plutôt en difficulté. Cette séquence lui a permis de pouvoir prendre un autre rôle et de prendre confiance Il a pris très à cœur sa tâche de tutorat.

Le fait d'avoir proposé la même activité d'écriture à quatre enfants simultanément à permis d'avoir au sein du groupe des versions différentes. Celles-ci sont devenues des exemples et des références d'écrit pour le groupe, créant un répertoire commun à comparer et à analyser. Par exemple, dans la première activité d'écriture cela a permis de discuter ensemble sur ce qui pouvait faire que tel ou tel choix de simplification correspondait bien à des éléments structurants de l'œuvre. Ils ont pu constater qu'à certains endroits, il fallait modifier leur choix de départ au regard et en confrontation avec le travail des autres et qu'à d'autres moments deux versions différentes pouvaient être possible. Les remises en question, les réflexions et les modifications apportées sont venues du groupe lui-même. Mon rôle étant d'être attentive à ce que chacun trouve sa place, puisse exprimer ces idées et ces conceptions fussent-elles incorrectes au regard de l'exercice proposé et du contexte. Les élèves cherchaient ensemble pour élaborer des connaissances et des repères. Pour cela, il faut permettre le détour, invalider des hypothèses étant déjà une manière d'affiner sa connaissance sur un sujet. Du fait qu'il doive argumenter ces propres choix, l'élève peut petit à petit construire une réflexion sur comment s'élabore une con-

naissance et ainsi réfléchir sur la validité d'une connaissance. Permettre à un élève d'argumenter ces choix c'est lui permettre de se poser cette question : quelle(s) référence(s) ai-je utilisée(s) pour construire mon savoir, à partir de quelle(s) expérience(s) et dans quelle contexte se savoir s'inscrit-il ?

Le groupe oblige à chacun de se distancier de son travail, tout en étant reconnu comme entrain d'apprendre. Si quelqu'un à des difficultés particulières tout le groupe en est responsable et cherche à résoudre ces difficultés en proposant des explications personnelles et des manières de faire.

D) LES TEMPS DE RETOUR

Des temps spécifiques de mise en commun ont permis de comparer collégalement le travail des uns et des autres afin de confronter les difficultés, les manières de faire et valider ou invalider les choix d'écriture par rapport à la consigne donnée. Ces temps ont également permis aux élèves d'avoir une réflexion sur leur propre pratique afin d'institutionnaliser les connaissances acquises lors de la phase d'expérimentation et ainsi affiner les représentations personnelles sur les éléments musicaux travaillés. La réflexion collective permet d'affiner les représentations individuelles. Les moments de mise en commun sont très importants car ils permettent aux élèves de se poser des questions sur les raisons des choix effectués. Le fait de devoir formuler et argumenter amène la réflexion à un niveau théorique. Cette théorie émergente est directement issue de la pratique et permet une autocorrection de celle-ci. Sans ces temps spécifiques, on pourrait imaginer que l'élève aurait appliqué une procédure sans faire de réel apprentissage.

Ces moments ont également permis aux enfants de faire l'expérience d'un rapport différent au savoir, le savoir n'étant plus perçu dans cette situation comme quelque chose de dogmatique transmis et donné par quelqu'un mais comme quelque chose qui se construit.

3. CONCLUSION

Ce qui a été intéressant dans cette démarche d'écriture c'est qu'elle a permis aux élèves d'affiner leurs conceptions de ce que peut représenter un thème et une variation. Ces conceptions ce sont affinées par la manipulation des éléments (travail d'écriture), par la recherche d'indices (analyse et comparaison d'exemple) et par la confrontation de leurs représentations à celle des autres.

Des apprentissages très différents se situant à différents niveaux ont été acquis, tout en étant associé à un contexte pratique spécifique. Ils ont notamment pu découvrir et manipuler les notions de notes étrangères, découvrir un nouveau rythme (croche pointée double), ou encore, pour certains apprendre de nouveaux doigtés.

Les élèves ont eu l'occasion de construire une conception personnelle de ces aspects musicaux, chacun à leur niveau, en les manipulant directement. Ils ont eu l'occasion de percevoir leurs liens ainsi qu'une part de leur sens musical. A travers les activités proposées, ils ont pu affiner leurs représentations de la chose écrite et de la démarche d'écriture d'un compositeur.

Le groupe entier a été responsable des recherches effectuées en cours. Il a été impliqué dans le travail personnel des uns et des autres en apportant des commentaires constructifs.

II L'EMERGENCE DE PRATIQUE A VISEE PHILOSOPHIQUE A L'ECOLE PRIMAIRE

On peut voir depuis quelques années en France émerger une pratique «populaire» de la philosophie à travers la publication de livres de vulgarisation, la médiatisation dans la presse de problématiques philosophiques, le développement depuis 1996 des «café-philos», ou encore l'apparition de nouveaux ateliers pédagogiques à visée philosophique au sein de l'école primaire et du collège alors même que cette matière ne fait pas partie du programme enseigné. D'où vient cette nouvelle tendance ? Quelles sont les enjeux liés à une telle tentative de démocratisation ? Et quels sont les intérêts de proposer dès le début de l'éducation cette initiation?

Il m'a semblé intéressant de pouvoir faire un détour par cette pratique pour comprendre certaines problématiques qui se sont imposées à moi car il me semble qu'un grand nombre des enjeux défendus par cette innovation pédagogique peuvent être mis en relation avec les enjeux liés à l'enseignement musical.

Quels est l'intérêt de faire chercher les élèves ensemble ? Quelles finalités pédagogiques sont sous-jacentes à cette pratique ?

1. QUELQUES EXEMPLES DE DEMARCHE PEDAGOGIQUE POUR PHILOSOPHER AVEC LES ENFANTS

A) LA METHODE DE M. LIPMAN

Les pratiques de philosophie à l'école ont démarré avec les travaux de Matthew Lipman en 1969, au Québec, l'enseignement de cette matière faisant partie des domaines à enseigner dès l'école primaire. M. Lipman défend l'idée que la mise en place de la pratique de la philosophie à l'école permet la création d'une communauté de recherche ainsi que le développement d'une pensée personnelle. Il s'agit pour lui d'initier les enfants à la pratique du concept, du raisonnement logique et de l'argumentation. Selon lui, c'est une initiation à l'esprit critique. Partant du principe que les enfants se posent naturellement des questions, les traiter au sein de la classe leur permet d'apprendre à penser par eux-mêmes et à être en mesure de porter un regard critique sur le monde extérieur. Les discussions partent principalement des opinions et selon M. Lipman, ces ateliers philosophiques permettent de faire l'expérience des limites des opinions dans la confrontation avec les autres et montrer ainsi qu'apprendre c'est aussi ne pas savoir.

La méthode de Lipman s'organise en cinq parties différentes. Ce dispositif s'appuie sur sept romans permettant de déclencher des discussions philosophiques. Chacun de ces romans a été pensé pour correspondre à un âge bien précis. La première étape consiste à faire lire à haute voix un extrait d'un des romans philosophiques par les élèves, présentant ainsi le support de réflexion de la séance. La deuxième étape consiste en une discussion sur le texte par le groupe permettant de mettre à jour les thèmes importants à discuter. Pour M. Lipman, le groupe organisé en une communauté de recherche peut faire l'expérience d'une discussion engagée dans une pensée d'excellence. Une fois les grands thèmes choisis, ils sont organisés suivant un ordre du jour. La troisième étape correspond à une discussion sur ces thèmes. Le but de cette discussion n'étant pas de chercher la bonne réponse mais plutôt de rendre le groupe responsable et solidaire dans une recherche commune reposant sur le dialogue. Le rôle de l'enseignant est d'accompagner les élèves dans cette démarche en leur demandant de clarifier petit à petit le sens des choses et en provoquant chez eux leur sens critique ainsi qu'une exigence du raisonnement afin d'élaborer ensemble une réponse acceptable par le groupe. Cette phase est suivie d'une quatrième étape proposant des exercices d'application en lien avec les thèmes traités. La dernière et cinquième étape consiste en l'ouverture de ces thématiques sur d'autres questions. M. Lipman préconise que ces séances durent environ une heure, deux fois par semaine, permettant par la régularité de la pratique que les élèves acquièrent une certaine exigence dans l'exercice de leur pensée.

B) LA METHODE JACQUES LEVINE OU LE PROTOCOLE «JE EST UN AUTRE»

En France, on voit également apparaître des pratiques philosophiques au sein de l'école même si celles-ci ne font pas parties des programmes scolaires. A l'école primaire des acteurs issus des pédagogies coopératives tel que les mouvements Freinet, les mouvements de pédagogie institutionnelle (comme l'école Vitruve), ou encore OCCE (l'Office Central de la Coopération à l'École), s'intéressant aux démarches de pédagogie active ont laissé rentrer au sein de la classe les questions personnelles et existentielles des élèves. Ces questions, dans un premier temps, ne furent pas traitées à l'aide d'un dispositif spécifique d'atelier philosophique. Ne considérant pas l'école comme un monde à part où les sentiments et les histoires personnelles de chacun doivent rester sur le pas de la porte, des espaces particuliers furent créés pour que les élèves puissent exprimer au sein même de l'école les questions spécifiques qui les travaillent. Par exemple, Danielle Emmo explique qu'elle a créé un dispositif intitulé « le libre-propos » où les élèves peuvent dire « *tout ce qui n'a pas sa place dans les autres lieux de parole* ² ».

² De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres, (dir. J. Pain), Matrice, 1994 ,p.79/ 80

Petit à petit des initiatives inspirées par la pratique du «café philo», pratique lancée par Marc Sautet, maître de conférence à l'institut politique de Paris en 1992, vont se mettre en place et s'instituer. D'autres méthodes et dispositifs différents de la méthode Lipman vont apparaître.

Par exemple, Agnès Pautard, professeur d'école et maîtresse formatrice à l'école maternelle Gerson à Lyon, expérimente en 1996, avec l'aide de Jacques Lévine, la mise en place d'une action pédagogique visant à créer dans la classe un espace de pensée collective. Ce protocole aussi appelé «Je est un autre» va s'instituer petit à petit. Cette méthode élaborée en collaboration entre Jacques Lévine et les membres du groupe AGSAS (Association des groupes de Soutien Au Soutien) dont A. Pautard fait partie s'appuie sur les avancées de la psychanalyse. De manière générale, contrairement à la méthode Lipman, cette méthode préconise un effacement presque total de l'enseignant.

Dans ce dispositif les élèves sont beaucoup moins guidés. Dans le numéro hors série du 1er février 2001 de la revue du groupe AGSAS intitulée *Je est un autre*, Jacques Lévine nous dit que «*l'accent est mis en priorité sur une pensée qui se construit en écho, et qui est alimentée autant par le langage interne (les pensées intimes de chacun) que par le discours explicite.*» Les enfants sont considérés comme «*co-penseurs, habitants de la Terre engagés dans l'aventure humaine*». Pour lui, la pensée est de type créatrice plus que d'excellence. Elle se construit par tâtonnement. Elle est issue des expériences de chacun. Son objectif n'est pas de présenter des concepts philosophiques tout faits mais plutôt «*d'entraîner les enfants à réfléchir sur les grands problèmes de la vie, de leur faire découvrir qu'ils sont capables de penser, et de préparer à une évolution de leur façon de penser*³».

Les modalités de son dispositif sont très simples. Les élèves réunis en groupe et disposés en cercle ont dix minutes pour réfléchir ensemble à une question posée. L'enseignant n'intervient qu'au début pour présenter brièvement la question ou le sujet choisi de réflexion. Son rôle est d'être garant du dispositif, de son bon déroulement. Il est garant que chaque enfant souhaitant parler puisse le faire et que chaque parole soit écoutée par chacun. Il est également garant du temps et chargé d'enregistrer les conversations. Chaque enfant a le droit de penser, de parler et doit demander la parole pour pouvoir exprimer son idée. Les sujets traités peuvent venir des propositions d'enfants ou être en lien avec des problématiques rencontrées dans la classe, dans l'école ou des problématiques issues de la société. Les thèmes portent principalement sur des questionnements existentiels, la relation aux autres et le questionnement sur soi.

³ Agnès Pautard, *Une communauté de philosophes de 6 ans, L'atelier-Philosophie* (site internet), disponible sur : http://ateliers.philo.free.fr/principes/philosophes_de_6_ans.htm

Voici des exemples de sujet donné par A. Pautard :

- Est-ce que j'existe?
- Est-ce que tout le monde est pareil ?
- La beauté
- Être bête, être intelligent
- Les choses vivantes et pas vivantes

Ces 10 minutes de discussions sont enregistrées par l'enseignant et ensuite écoutées par le groupe. Cette phase de réécoute permet de ré-exploiter les idées énoncées dans la première partie de la discussion.

«Dans ce dispositif, les enfants - intervenants ou pas - sont à même d'être producteurs d'un penser ensemble valorisant pour chacun et pour tous⁴».

A. Pautard explique que ce dispositif permet à l'enfant de vivre une expérience primordiale au niveau intellectuel et identitaire. Elle nous dit que ce protocole permet à l'enfant *«une expérience inouïe : autorisé à penser, il se découvre à la source de sa pensée ... il peut oser une parole dite «vraie» de là où il en est ... en un langage oral interne»⁵.*

Pautard explique qu'en tant être humain, elle se pose beaucoup de questions d'ordre essentielles sur la vie. Les élèves aussi doivent être remplis de ces questions. Souvent ces questions sont remplies de charge émotionnelle forte et parfois angoissante. Les enfants ont un espace de parole où ils peuvent traiter ces questions ce qui permet de décharger une part de ces émotions et de ces angoisses pour par la suite appréhender les activités scolaires plus sereinement. De plus, dans ces instants de réflexion collectifs les élèves éprouvent le plaisir de rechercher ensemble tout en construisant et affinant leur propre rapport au monde. L'atelier de philosophie permet ici la découverte de sa propre pensée, de l'appartenance à une pensée groupale, des étapes conditionnant la formation rigoureuse des concepts et du débat d'idée impliquant la considération de l'altérité.

⁴ Op. Cit. 3

⁵ *L'émergence de pratiques à visées philosophiques à l'école primaire et au collège : comment et pourquoi ?*, L'apprentissage de philosopher – disponible sur : <http://www.philotozzi.com/articles/article219.htm>

C) LES ATELIERS PHILOSOPHIQUES D'ANNE LALANNE

Cette méthode se caractérise par l'importance qu'elle donne à la place de l'adulte au sein des ateliers.

Elle repose sur trois aspects spécifiques. La première étant un aspect technique celui du débat, le deuxième étant l'importance de l'expérience des valeurs démocratiques faites à travers ces débats (apprendre à respecter la parole de chacun par une qualité d'écoute, être égaux vis-à-vis du droit à l'expression de ces idées par la parole ...), la troisième étant l'exigence intellectuelle de la philosophie reposant sur des compétences intellectuelles spécifiques : la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation. Ces savoirs-faire sont enseignés à travers la médiation du maître qui guide le débat, reformule et synthétise. Il est également garant du respect des règles du dispositif. Les objectifs de cette méthode sont de permettre à l'enfant d'exprimer une pensée qui lui est personnelle, de pouvoir identifier la source de ces représentations initiales, de questionner la validité de ces sources, et de valider son discours grâce à un dialogue avec les autres. Les ateliers sont hebdomadaires et durent entre trente et quarante minutes.

D) LA METHODE DELSOL, SYLVAIN CONNAC ET MICHEL TOZZI

La particularité de ce dispositif vient du fait que le groupe est scindé en deux. Tout le monde ne participe pas à chaque fois à la discussion. Cette scission permet une plus grande place à la parole de chaque élève. Les élèves ne participant pas à la discussion sont chargés d'observer le groupe entrain de discuter et ainsi regarder comment un débat se déroule. Quels sont les différents comportements observables ? De quelle nature sont les différentes prises de paroles ? C'est une observation qui est axée sur la forme de la construction de la pensée plus que sur le fond des idées.

Cette méthode propose également de rajouter certaines fonctions d'animations particulières comme la désignation d'un président de séance, d'un reformulateur ou encore d'un synthétiseur. A travers ces différents rôles les enfants apprennent à gérer un débat, à reformuler avec leurs propres mots des idées énoncées par d'autres et à faire régulièrement le point sur les idées et les questions qui ont émergées lors de la discussion. L'adulte est considéré comme un discutant à part entière et comme quelqu'un pouvant aussi tenir une des fonctions de l'animation. Il n'a pas pour rôle de canaliser la parole des enfants et participe au débat au même titre que chacun.

Cette démarche se donne pour objectif d'articuler dans le discours des élèves des exigences quant à l'acte de philosopher tel que la problématisation, l'argumentation et la conceptualisation.

2. LES INTERETS

A travers ces ateliers philosophiques, il ne s'agit pas d'envisager spécifiquement un enseignement de la philosophie à l'école primaire mais d'avantage d'initier chez les élèves une démarche spécifique, celle de philosopher. Ce qui est visé ce n'est pas une connaissance liée aux concepts, à leur histoire et leur signification mais des savoirs-faire et des savoirs-être. L'intérêt de ces démarches va porter sur le développement des capacités intellectuelles des élèves visant à leur permettre de construire des raisonnements, des pensées et des connaissances qui leurs sont propres. C'est instaurer chez les élèves un certain état d'esprit et un rapport aux savoirs en les rendant responsables de leur apprentissage. C'est également pour eux l'occasion de vivre des expériences où le respect des valeurs démocratiques est au cœur du dispositif.

A) POUR UN APPRENTISSAGE DE LA PENSEE REFLEXIVE

L'une des premières choses qui est en jeu dans les dispositifs de philosophie à l'école c'est de permettre à l'enfant de prendre conscience de ce qui se passe dans sa tête. A. Pautard intitule cela l'expérience primordiale du déclic de la pensée.

Séverine Jay, professeur des écoles, témoigne dans un documentaire intitulé *Autour de la pensée* réalisé par Fanny Clément, de cet instant. Elle a mis en place dans sa classe un atelier philo suivant les principes de l'AGSAS. Elle explique que même si l'enfant ne parle pas le plus souvent il s'empare du temps que lui permet la possession du micro pour réfléchir et prendre conscience qu'il y a quelque chose qui se passe dans sa tête. S. Jay dit : « *Des tas d'enfants restent avec le micro et s'emparent du temps qui leur ait donné pour penser. Ce sont des silences qui veulent dire beaucoup. Il ne faut pas se focaliser sur les aspects visibles de l'atelier*⁶ ». Cela peut être déroutant dans un premier temps pour le professeur car ce qui se joue n'est pas quelque chose de tangible et d'observable immédiatement mais c'est une étape nécessaire et primordiale pour que l'élève puisse petit à petit au niveau des séances apprendre à penser par lui-même. Par la suite, les enfants parlent de plus en plus. Ils ne s'expriment certes pas avec un

⁶ Fanny Clément, *Autour de la pensée*, émission cap-info primaire, *La philosophie à l'école primaire*, disponible sur : <http://www.capcanal.tv/video.php?rubrique=1&emission=1&key=bxmqmw4Qk4>

raisonnement expert d'adulte où tout est argumenté. L'apprentissage de la pensée et de la réflexion va se faire par étape. Permettre à l'enfant d'être reconnu comme un être pensant instaure une dignité de l'élève permettant par la suite le développement des capacités cognitives par l'expérience de chacun.

B) POUR UN AUTRE RAPPORT AUX SAVOIRS

Les enfants sont réunis entre pairs et réfléchissent ensemble à des questions essentielles de la vie. Par l'instauration de cette communauté de recherche la place habituelle et traditionnelle de l'enseignant est modifiée. Il n'est plus perçu comme un adulte étant détenteur du savoir et du pouvoir. Chacun devient responsable à égalité du savoir qui est entrain de se construire. Chaque enfant au statut d'interlocuteur valable. Il a le droit de dire quelque chose à son niveau sans que l'enseignant parle ou n'intervienne et n'impose sa parole comme étant une vérité à ne pas remettre en question. Dans les dispositifs donnant une place un peu plus importante à l'enseignant que celui de l'AGSAS, ce rapport au savoir est également modifié. L'enseignant a pour rôle d'être garant des exigences intellectuelles des débats en accompagnant et encourageant les discussions des élèves par des questions ne faisant pas apparaître leur propre point de vue. Les élèves pourront à la suite de ces discussions se forger leurs propres opinions sur les thèmes et les questions abordées en choisissant ce qui leur convient le mieux parmi les différentes idées énoncées mais surtout pas parmi des idées imposées par le maître.

C) POUR LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES LANGAGIERES

Ces différents dispositifs permettent également de traiter de manière innovante des compétences présentes dans les programmes officielles autour de la maîtrise du langage orale. Ces pratiques permettent de travailler les capacités à pouvoir exprimer ces idées au sein d'une collectivité et la capacité à respecter la parole des autres.

Dans les programmes officielles on peut lire au sujet de la maîtrise de la langue ceci :

- Au niveau de la maternelle : « *Les enfants font part de leurs besoins, de leurs découvertes, de leurs questions. Ils participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attendent leur tour de parole, respectent le thème abordé. A la fin de l'école maternelle, l'enfant est capable de prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son*

point de vue. Il apprend à adopter un autre point de vue que le sien propre et sa confrontation avec la pensée logique lui donne le goût du raisonnement.⁷ »

- *Au niveau du cycle 2 (langage oral / vocabulaire) : « En étendant son vocabulaire, il accroît sa capacité à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qui l'écoute.⁸ »*
- *Au niveau du cycle 3 (langage orale) : « L'élève est capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments. Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres.⁹ »*

On remarque dans ces extraits des instructions officielles que les activités de discussions philosophiques au sein de l'école correspondent pleinement aux missions de celle-ci.

D) POUR LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES DEMOCRATIQUES

A travers la construction d'une communauté de recherche entre pair, l'enfant apprend à communiquer avec autrui. Il intériorise petit à petit des attitudes et des savoirs être faisant écho aux valeurs démocratiques telles que l'écoute, le respect d'autrui et la curiosité pour des choses autres. Les débats mis en place nécessitent un certain nombre de règles comme : ne parler tous en même temps ou ne pas se moquer des opinions des autres. Ces règles sont des règles éthiques permettant les interactions avec les autres. Elles sont des conditions nécessaires et inhérentes au bon déroulement d'un débat démocratique. La démocratie comme visée politique implique un espace public de débat comme lieu d'expression de la pluralité des opinions des citoyens. Ces temps de discussions au sein de l'école sont déjà des lieux comme cela et l'apprentissage de la démocratie se fait par l'expérience même de celle-ci.

⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin officiel hors série n° 3 du 19 juin 2008

⁸ Op. Cit 7

⁹ Op. Cit 7

III L'INTERET DE PROPOSER AUX ENFANTS D'APPRENDRE AU SEIN D'UNE COMMUNAUTE DE RECHERCHE

Nous avons pu voir à travers les situations pédagogiques présentées précédemment que l'on peut trouver un intérêt à proposer aux élèves d'apprendre au sein d'une communauté de recherche. Mais qu'est-ce que signifie « une communauté de recherche » ? Comment y progresse la recherche et les échanges entre ces différents membres ? Pourquoi préférer la recherche à plusieurs à la recherche personnelle ? Nous allons étayer ces réflexions par l'apport de théories.

1. COMMENT APPREND-ON ?

A) LES CONCEPTIONS DE L'APPRENTISSAGE

Pour pouvoir comprendre la nécessité de proposer dès le début de l'apprentissage des situations pédagogiques concrètes où l'apprenant se trouve en position de recherche et de responsabilité face à l'apprentissage il faut se pencher sur la question : *Comment l'élève apprend-il ?* Il existe différentes conceptions de l'apprentissage. Michel Develay propose une classification de celles-ci en trois grands types de pensées :

- **Les conceptions idéalistes :**

Les idéalistes considèrent que l'apprenant possède toutes les vérités à l'intérieur de lui. Michel Develay explique que dans cette théorie « *la connaissance nous vient d'idées innées dont nous sommes porteurs.*¹⁰ » L'enseignant est là pour transmettre des connaissances organisées et hiérarchisées. Dans cette conception le rôle du maître est d'aider l'élève à accoucher des ses idées.

- **Les conceptions empiriques :**

Les empiristes pensent que la « *connaissance nous vient du monde extérieur par l'expérience*¹¹ ». L'apprenant est considéré comme vierge de tout savoir. L'apprentissage va se faire par l'expérience du monde extérieur. Ici le rôle de l'enseignant est de permettre cette rencontre.

- **Les conceptions constructivistes :**

¹⁰Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur, 1992

¹¹Op. Cit 10

Ces conceptions sont présentées par Michel Develay comme des pensées réunissant les deux conceptions contraires présentées ci-dessus. Les conceptions constructivistes considèrent que « *la connaissance nous vient du monde extérieur par l'expérience qui modifie des schèmes internes*¹² ». Elle prend en compte les interrelations entre la dimension personnelle du sujet et sa relation avec le monde extérieur.

Les théories constructivistes mettent l'accent sur l'activité de l'élève pour favoriser l'apprentissage. L'activité permettant la rencontre du sujet avec les phénomènes. L'apprenant n'est pas considéré comme un vase vide à remplir mais comme quelqu'un ayant déjà acquis des savoirs. Ces théories montrent la nécessité de partir des représentations des élèves afin de les faire évoluer.

Deux conceptions constructivistes de l'apprentissage semblent intéressantes au regard de mon sujet : la théorie de J. Piaget et celle de Vygotski.

B) LA THEORIE DE J. PIAGET : *APPRENDRE EN CHERCHANT*

Jean Piaget est un psychologue, généticien, biologiste et épistémologue suisse né en 1896. Il a travaillé notamment sur le développement de l'intelligence de l'enfant et sur le processus d'apprentissage.

Pour Piaget ce qui va être au centre du processus d'apprentissage c'est l'activité du sujet, les interactions incessantes qu'il a avec les phénomènes et les objets qui l'entourent. Selon lui, l'acquisition des connaissances ne peut se faire que par le sujet lui-même. L'homme possède des schèmes. Ces schèmes sont des structures mentales perceptives et intellectuelles qui constituent un tout. Apprendre correspond à une modification de ces schèmes. Le développement des schèmes opératoires correspond pour lui à un processus dynamique de recherche d'équilibre entre le sujet et l'environnement. Ce processus est constitué de quatre phases. La première est une phase de déséquilibre face à une situation ou un problème inconnu. La deuxième est une phase d'assimilation où l'apprenant est confronté à une nouvelle situation et essaie d'incorporer les éléments nouveaux à sa structure mentale initiale sans qu'il y ait transformation immédiate de celle-ci. La structuration mentale se transforme petit à petit. La troisième est une phase d'accommodation. La situation résiste. Elle ne correspond pas aux structures mentales intégrées par le sujet. Il doit les modifier afin de pouvoir incorporer les nouveaux éléments.

Cette modification et cette incorporation est l'objet de l'apprentissage. De cette manière, le sujet est transformé par son environnement. Il s'adapte.

¹²Op. Cit 11

Cette théorie nous montre que l'apprentissage intervient lorsque l'on est confronté à une situation nouvelle nous posant un problème. C'est le besoin de répondre à celui-ci qui va faire l'acte d'apprendre. Apprendre nécessite donc que le sujet soit à un moment donné en activité. Les exemples des ateliers philosophiques à l'école ont montré que les enfants apprenaient en philosophant. Ils étaient en action et non en train d'écouter un maître en train de leur parler de notions philosophiques. L'apprentissage se situe dans le processus même. En mettant l'accent sur le processus on permet aux apprenants d'acquérir des compétences qui seront transférables dans d'autres situations.

Si nous retournons à l'exemple de la séquence de cours autour du thème et variation. Les élèves ont eu des tâches à réaliser : la simplification du thème de *La bergère* et l'écriture d'une variation sur le thème *Le berger*. Pour réaliser ces tâches, ils ont du prendre en charge un certain nombre d'éléments. Lors des réalisations, en fonction de leurs savoirs-faire, ils ont été confrontés à un certain nombre de problèmes qu'ils ont du régler. Par exemple, lors de l'écriture de la variation, ils se sont retrouvés face à une page vide à remplir. Afin de surmonter cet obstacle, ils ont du chercher différentes manières pour varier un thème. En prenant l'exemple de *La bergère* et de leur simplification, ils ont du trouver des méthodes différentes pour parvenir à les reproduire. C'est l'obstacle qui a suscité un questionnement et l'envie de se mettre en recherche. Par l'intermédiaire de cette recherche active ils ont appris. En cherchant des solutions au problème, ils ont inventé différentes possibilités de varier un thème.

C) LA THEORIE DE VYGOTSKI : APPRENDRE AVEC LES AUTRES

Vygotski ajoute une dimension sociale à la théorie de Piaget. Il considère que le sujet apprend grâce à des moyens qu'il puise dans les interactions sociales multiples. Contrairement à Piaget qui suppose que les acquisitions se font dans un travail intrapsychique (à l'intérieur de l'individu), il pense que le processus est avant tout interpsychique (entre les individus). Selon lui, l'apprentissage correspond à une intériorisation de ce qui a été appréhendé avec autrui. Il parle de l'importance de l'action structurante des nombreuses interactions que le sujet vit dans son environnement social. Avec l'aide de la médiation d'autrui, le sujet construit des outils de pensée qu'il peut s'approprier pour son propre compte. Le médiateur joue donc un rôle important. Par son intermédiaire, il facilite l'intériorisation et l'assimilation des outils de pensée ainsi que le développement des fonctions psychiques.

Comme Piaget, il base sa théorie sur l'étude du développement de l'enfant. Pour lui, le développement de l'enfant est dès le début étroitement lié avec son environnement social. Le langage ainsi que les relations avec les personnes extérieures vont aider progressivement l'en-

fant à prendre de la distance par rapport à ces actions et ainsi lui permettre d'intérioriser des structures mentales.

Vygotski fait la preuve de cette théorie à travers l'analyse *du geste de pointage*, considérant cet exemple comme le fondement primitif de toutes les formes supérieures de développement. Il explique que le geste de pointage d'un objet par un enfant qui ne maîtrise pas encore le langage correspond, dans un premier temps, à un essai infructueux pour saisir un objet. Par l'intermédiaire des personnes de son entourage comprenant son geste comme une indication, cette action va acquérir du sens. Sans l'intervention de l'extérieur cette action aurait été un échec. L'entourage permet de donner naissance à une réaction nouvelle tournée vers la personne et non vers l'objet et ainsi donne de la valeur aux gestes. C'est un point de départ social. L'enfant prend conscience que son geste peut avoir une portée communicative. Il est le dernier à prendre conscience de la valeur de son geste qui a trois sens distincts :

- le sens objectif dans l'action : *prendre*
- le sens redéfini par l'entourage : *pointer*
- le sens nouveau pour l'enfant : *indiquer*

Ainsi, Vygotski conclut que "*nous devenons nous-mêmes à travers les autres* » et toutes nos réactions internes sont d'abord des réactions externes.

*"Dans le développement culturel de l'enfant, toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps, au niveau social, et dans un deuxième temps, au niveau individuel ; dans un premier temps entre personnes (interpsychologique) et dans un deuxième temps à l'intérieur de l'enfant lui-même (intrapychologique). Ceci peut s'appliquer de la même façon à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation de concepts. Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains."*¹³

La théorie de Vygotski a apporté une notion nouvelle : la zone proximale de développement. Cette zone sensible correspond à l'écart entre ce que l'individu est capable de réaliser seul intellectuellement et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un médiateur. Cette construction se fait par l'usage des signes qui médiatisent non seulement la relation avec les autres mais aussi la relation de la personne avec elle-même (autrement dit avec sa conscience). Cette notion est importante pédagogiquement vis-à-vis de la faculté qu'a un individu à pouvoir se dépasser. Le dépassement de soi est ce qui va permettre l'efficacité de l'action éducative. Selon Vygotski, ce n'est que par le contact des autres que les processus mentaux vont pouvoir s'intérioriser car ceux-ci sont avant tout engendrés par des relations entre les individus. Bien que les adultes assistent et accompagnent l'apprentissage, les enfants doivent s'aider eux-mêmes et prendre cons-

¹³Vygotski, Pensée et Langage, Messidor/Éditions sociales, Paris, 1985

science de leurs propres activités. Pour que la prise de conscience soit possible il faut que l'enfant puisse suffisamment maîtriser son activité pour disposer de l'espace mental nécessaire.

Il fait la distinction entre le langage intérieur et le langage extérieur. En effet, selon lui, l'évolution psychologique va dans le sens d'une intériorisation progressive, autrement dit un passage progressif des réactions extérieures aux réactions intériorisées. « *Le langage intérieur se développe par accumulation de lentes modifications de fonction et de structure, il diverge du langage extériorisé en même temps que se différencient la fonction sociale et la fonction égocentrique du langage, enfin les structures verbales assimilés par l'enfant deviennent les structures fondamentales de sa pensée. En même temps se fait à jour un fait fondamental, indiscutable et décisif : le développement de la pensée dépend du langage, des moyens de la pensée et de l'expérience socioculturelle de l'enfant. Le développement du langage intérieur est déterminé pour l'essentiel par des facteurs extérieurs, le développement de la logique chez l'enfant, comme l'ont montré les recherches chez Piaget, est directement fonction de son langage socialisé. La pensée de l'enfant – ainsi pourrait-on formuler cette thèse – dépend de son développement de la maîtrise des moyens sociaux de la pensée, c'est à dire dépend du langage.*¹⁴ »

Vygotski nous montre à travers sa théorie que nous apprenons essentiellement à travers les interactions sociales. Les interactions permettent à travers le langage d'intérioriser des structures nouvelles de pensées. Comme nous avons pu le voir dans les exemples présentés dans la première partie et la deuxième partie du mémoire, les autres vont jouer un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage. Ils vont permettre, par le dialogue et l'utilisation du langage, d'acquérir des compétences spécifiques de la pensée réflexive, compétences nécessaires et inhérentes à l'apprentissage. Plus on apprend, plus on développe ces compétences et plus on est capable d'apprendre seul. L'interaction avec les autres crée des conflits socio-cognitifs « *lors desquels les sujets confrontent des réponses hétérogènes socialement et logiquement incompatibles, [et ceux-ci] pourraient en quelque sorte induire un apprentissage de structures cognitives et ainsi en accélérer la construction.*¹⁵ » Ces conflits sont structurants dans la mesure où ils créent un conflit de réponses entre les membres du groupe.

Par exemple, lorsque les deux groupes de tutorat ont mis en commun leur travail sur la simplification du thème de *La bergère*, ils se sont rendus comptes qu'ils n'avaient pas obtenu le même résultat. Ensemble, à l'endroit où se situait les différences, ils ont cherché à comprendre lequel des deux groupes s'était trompé. Pour cela, il fallait qu'ils puissent justifier en argumentant leurs propos.

¹⁴ Vygotski, *Pensée et Langage*, Messidor/Editions sociales, Paris, 1985, p.141

¹⁵ Article de Marie-José Remigy, *Le conflit sociocognitif*, dans *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* dirigé par J. Houssaye, Paris, ESF éditeur, 3^{ème} édition 1996, 1^{ière} 1993.

L'une des consignes pour faire la simplification était l'obligation de choisir des notes appartenant à l'harmonie. Dans les différentes versions proposées par les groupes, il y avait un cas où les deux groupes avaient choisis une note différente de l'harmonie. Donc, les deux versions étaient possibles. Une autre différence était due à une erreur de lecture. L'enfant jouant la version pour la partager à l'autre groupe s'est trompé dans la lecture et a joué une note n'appartenant pas à l'harmonie. Je lui ai demandé de rejouer plusieurs fois et à chaque fois il faisait la même erreur. Le groupe a repéré qu'à cet endroit la note jouée ne faisait pas partie de l'harmonie. Un des élèves est allé vérifier dans la fiche outil que je leur avais distribuée, si cette note apparaissait dans la constitution des accords. Après vérification, il a fait part au groupe de son constat et l'élève s'est rendu compte qu'il n'avait pas lu correctement ce qu'il avait noté. Il n'y a pas eu besoin de mon intervention pour corriger l'erreur.

Voici un autre exemple montrant l'apport du groupe dans l'apprentissage. Ils ont du apprendre à jouer le thème de *La bergère*. En déchiffrant le thème, un des élèves s'est rendu compte qu'il ne connaissait pas le doigté du sol aigu sur la flûte à bec. Un obstacle apparaît. Cet obstacle suscite chez l'élève l'envie de chercher et de trouver une solution pour le dépasser. Les autres élèves étant témoin de son obstacle lui expliquent que pour faire le sol aigu il faut faire le sol qu'il connaît en faisant un demi-trou sur le trou du pouce. Il apprend donc par l'intermédiaire des autres membres le nouveau doigté. Etant confrontée à une problématique, l'élève, à travers l'explication de ces camarades, va pouvoir intérioriser une nouvelle manière de faire.

2. LA PENSEE COMPLEXE

Nous sommes en permanence confrontés à la complexité, que cela soit dans des situations de la vie quotidienne, dans notre rapport à l'autre ou dans notre rapport au monde. Toutes les expériences de la vie nous apprennent et nous obligent à nous adapter à des situations nouvelles. Elles façonnent de ce fait nos connaissances et nos savoirs. Nous apprenons par l'expérience.

Susciter chez l'élève le désir d'apprendre, afin qu'il puisse devenir responsable dans son apprentissage, va passer par une expérience de cette complexité. Il arrive que le professeur élémentarise et simplifie les savoirs souvent par soucis d'efficacité mais peut être aussi par crainte de se perdre dans les méandres des relations entre les savoirs. Il simplifie les savoirs pour l'élève mais le plus souvent en faisant cela il les dénature, les modifie cachant le sens même des choses aux élèves. Pour permettre à l'élève de percevoir un sens, il me semble primordial qu'on lui présente le savoir dans sa nature complexe.

A) DÉFINITION DE LA COMPLEXITÉ

Qu'est ce que signifie la complexité ?

C'est le « caractère de ce qui est complexe, de ce qui est difficile à démêler¹⁶ ». C'est ce qui est difficilement saisissable immédiatement ou explicable d'une seule manière. Dans l'avant-propos de *l'introduction à la pensée complexe*, Edgar Morin nous dit du mot complexité qu'il « *ne peut qu'exprimer notre embarras, notre confusion, notre incapacité de définir de façon simple, de nommer de façon claire, de mettre de l'ordre dans nos idées.*¹⁷ » La connaissance scientifique d'ailleurs s'est donnée pendant longtemps la mission de démêler la complexité apparente des phénomènes afin de pouvoir les ordonner. Mais les dangers de ces modes de simplification des connaissances sont de s'éloigner de la réalité et par là de dénaturer les savoirs.

Quelque chose de complexe est constituée d'éléments variables qui interagissent les uns avec les autres. « *Est complexe ce qui ne peut se résumer en un maître mot, ce qui ne peut se ramener qu'à une seule loi, ce qui ne peut se réduire à une idée simple.*¹⁸ » La complexité représente un tissu d'éléments en interrelation.

La complexité est partout. C'est un état du monde. Elle recouvre des multiples formes du réel. On la retrouve à différentes échelles. On peut la retrouver au niveau de la société et des relations humaines. Par exemple, les romans réalistes du 19^{ème} siècle le montrent bien. En représentant le quotidien le plus fidèlement possible à la réalité, ils montrent combien le quotidien des individus est un réseau complexe d'événements à travers le travail ouvrier, les affrontements sociaux, les relations sentimentales et familiales etc. Cette complexité se retrouve au niveau de l'organisation des cellules et de l'univers. Nous pouvons également la retrouver dans notre manière de penser ou de concevoir la connaissance.

B) LA PENSÉE COMPLEXE

La pensée complexe est un concept philosophique créé par Henri Laborit et introduit par Edgar Morin. La première formulation de la pensée complexe date de 1982 dans son livre *Science et conscience*.

¹⁶Encyclopédie Larousse

¹⁷Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris, 1990, 4^{ème} tirage, mars 1992, p.9

¹⁸Op. Cit. 17, p.10

Cette forme de pensée implique l'acceptation de la complexité des choses, de l'imbrication de chaque domaine de la pensée et de la transdisciplinarité. Contrairement à une pensée simple qui a pour objectif de contrôler et de maîtriser le réel, la pensée complexe est une pensée, nous dit E. Morin, qui est « *capable de traiter avec le réel, de dialoguer avec lui, de négocier avec lui.* »¹⁹

Ce mode de pensée englobe trois sortes de pensée : la pensée critique, la pensée créative, et la pensée responsable. La pensée critique est guidée par des critères particuliers et par des procédures. Elle est auto-correctrice et sensible au contexte. La pensée créatrice est guidée par des critères pouvant être contradictoires, heuristiques, centrés d'abord sur le résultat. Elle est également auto-transcendante, synthétique, gouvernée dans le contexte dans lequel elle apparaît. La pensée responsable est une pensée qui présuppose une discussion dialogique, une ouverture à l'autre, aux divergences et aux volontés de changements.

Selon Edgar Morin, le passage de la pensée simple (deviner, préférer, croire, ...) à la pensée complexe (proposer des hypothèses de solution, créer des relations, rechercher des critères, s'appuyer sur des justifications valides, s'auto-corriger, ...) n'advient que suite à un apprentissage systématique et requiert un environnement adéquat.

Une communauté de recherche semble être le lieu adéquat permettant cet apprentissage. En effet, par la confrontation des représentations personnelles avec les autres, l'espace dialogique et communicationnel qu'elle présuppose, l'enfant se prépare à appréhender la complexité du monde. En effet, déjà en elle-même les situations d'apprentissage en groupe sont plus complexes que la simple relation professeur/élève. Le réseau de communication est plus complexe.

3. JOHN DEWEY : DEMOCRATIE ET PEDAGOGIE

John Dewey est un philosophe américain né en 1859. Ces écrits sur l'éducation font référence dans le domaine des pédagogies nouvelles.

A) LA THEORIE DE L'ENQUETE

Selon lui, un des moyens que l'homme a pour s'adapter est ce qu'il nomme « *la théorie de l'enquête* ». Cette théorie repose sur l'idée que les changements du monde extérieur posent un problème que le sujet doit résoudre avec les moyens de l'enquête.

¹⁹Op. Cit. 19

L'enquête est l'art de résoudre les problèmes. Les problèmes peuvent être d'ordre scientifique mais aussi issus de la vie quotidienne.

Le processus de l'enquête se divise en cinq phases :

- l'antécédent de l'enquête : situation indéterminée
- l'institution du problème
- la détermination de la solution du problème
- le raisonnement
- la conséquence de l'enquête : la situation déterminée

Pour que l'enquête soit possible, il faut qu'il y ait une situation instable, incertaine : une situation indéterminée. Cette situation doit être concrète. Ce n'est pas une indétermination subjective d'ordre psychologique mais une indétermination objective, c'est à dire ancrée dans le réel. Le processus de l'enquête commence par la recherche des éléments qui posent problème dans la situation. Cette observation provoque des hypothèses devenant des idées si elles s'avèrent fonctionnelles pour l'enquête. Dewey écrit à ce propos : *« une hypothèse, une fois suggérée et soutenue, se développe en relation avec d'autres structures conceptuelles jusqu'à ce qu'elle reçoive une forme dans laquelle elle peut produire et diriger une expérimentation qui dévoilera précisément les conditions qui ont le maximum de force possible pour déterminer si l'hypothèse doit être acceptée ou rejetée. Ou bien, il se peut que l'expérimentation indique les modifications que requiert l'hypothèse pour être applicable, c'est-à-dire convenir à l'interprétation et à l'organisation des éléments du problème.²⁰ »*. Pour Dewey, l'enquête est déclenchée par une situation instable et se termine par une stabilisation de celle-ci. Il dit *« si l'enquête commence dans le doute, elle s'achève par l'institution de conditions qui suppriment le doute²¹ »*. Cette situation de stabilité est temporaire car l'environnement continue de changer et va imposer d'autres problèmes qui vont nécessiter d'autres enquêtes.

C) LA NOTION D'ASSERTIBILITÉ GARANTIE

Lorsque l'on a fini l'enquête, il y a alors une assertibilité garantie. Cela signifie que le sujet ayant effectué l'enquête a trouvé la ou des solution(s) satisfaisantes à son problème. Dewey n'utilise pas la notion de vérité, il préfère le mot d'assertion. L'enquête permet à l'individu de se poser dans une posture de chercheur qui élabore des hypothèses et vérifie celles-ci par l'expérience. La philosophie a pour fonction de permettre à l'individu d'élaborer des hypothèses.

20

21

A travers cette théorie, on retrouve les éléments du processus d'apprentissage que l'on a vu chez Piaget. Cette notion d'assertibilité garantie est intéressante car elle nous montre qu'il n'y a pas de vérité dans l'absolu mais que les réponses trouvées à un problème donné correspondent à un contexte spécifique, à une situation déterminée.

Sa philosophie a des portées également politiques. Selon lui, l'individu n'est pas un être isolé. Il vit de fait en société. Grâce aux résultats de l'enquête, l'individu peut se construire sa propre individualité qui se réalisera par la démocratie. La démocratie chez Dewey n'est pas à entendre comme une forme de gouvernement mais plutôt comme la participation des individus à une action collective. Il nous dit de la démocratie : « *Concevoir la démocratie comme un mode de vie personnel, individuel, ne constitue rien de foncièrement nouveau. Pourtant, quand on la met en pratique, cette conception donne une nouvelle signification concrète aux vieilles idées. Elle signifie que seule la création d'attitudes personnelles chez les individus permet d'affronter avec succès les puissants ennemis actuels de la démocratie. Elle signifie que nous devons surmonter notre tendance à penser que des moyens extérieurs - militaires ou civils - peuvent défendre la démocratie sans l'apport d'attitudes si ancrées chez les individus qu'elles en viennent à faire partie intégrante de leur personnalité.*²² »

Ses écrits sur la pédagogie nous font part des finalités qu'il accorde à l'éducation. Pour lui, l'une des missions de l'éducation est de donner les moyens aux étudiants d'être acteur dans cette démocratie. Pour cela, il est important qu'il n'y ait pas de rupture entre les fins pédagogiques et les moyens que l'on utilise. Le fonctionnement de toute activité pédagogique doit être démocratique afin de permettre aux élèves de devenir des hommes participant à la vie publique et sociale. Selon Dewey, l'école ne doit pas préparer à la vie. Ce n'est pas un préalable. L'école est déjà un lieu social où les élèves vivent des expériences. « *L'école n'est pas un moyen d'adapter l'enfant à la société des adultes, quelle qu'elle soit ; l'école est la société où l'enfant se prépare à la société qui sera la sienne demain, dans l'épanouissement de sa spontanéité et de son intelligence aujourd'hui. C'est pourquoi l'école fait autant de place aux activités manuelles qu'aux exercices de l'esprit. Pour Dewey, l'éducation doit permettre à l'enfant de continuer à s'éduquer après avoir quitté l'école. L'apprentissage, la connaissance et la culture ne sont pas des fins en soi ; ce sont des signes de progrès et des moyens pour réaliser de nouveaux progrès. En résumé, l'éducation est expérience continue et reconstruction continue de l'expérience de l'enfant et de l'adulte, de l'école et de la société.*²³ »

²² John Dewey, *La démocratie créatrice, La tâche qui nous attend*, 1939, Paru dans *Horizons philosophiques*, vol 5, no 2, 1997.

²³ Gérard Deledalle, *Un modèle de la complexité, De la logique de l'enquête à la théorie pratique et à l'éducation démocratique*, p.7, disponible sur : <http://archive.mcxapc.org/docs/conseilscient/deledalle1.pdf>

4. LA COMMUNAUTE DE RECHERCHE

Étymologiquement, le mot communauté vient du latin « *communis* », lui même issu de « *cum* » qui signifie avec/ensemble et de « *munis* » qui signifie charge/dette. « Communis » signifie charges partagées, obligations mutuelles. La communauté est le caractère de ce qui est commun à plusieurs personnes. Dans le sens général, la communauté désigne un groupe social constitué partageant les mêmes caractéristiques, les mêmes modes de vie, la même langue, la même culture etc. C'est pourquoi on peut dire que souvent ces personnes ressentent un sentiment d'appartenance. Une classe d'instrument au sein d'un conservatoire ressemble déjà à une forme de communauté.

La recherche est l'action de chercher. On peut chercher quelque chose ou quelqu'un parce qu'on ignore où il se trouve. On peut chercher pour se procurer ce que l'on désire. On peut chercher pour découvrir quelque chose, ou parvenir à une connaissance nouvelle. La recherche c'est aussi l'ensemble des études et des travaux menés méthodiquement par un spécialiste et ayant pour objet de faire progresser la connaissance.

La communauté de recherche est l'un des concepts majeurs défendu par les penseurs de la philosophie à l'école tel que Lipman et Matthew Tozzi. La généalogie de ce concept se retrouve dans la pensée démocratique de Dewey. Pour ce dernier, la philosophie est un instrument permettant aux hommes de construire des hypothèses et ainsi pouvoir résoudre les enquêtes communes qui se posent à lui. La notion est à penser comme l'acte de philosopher. La philosophie est un instrument car elle est constituée d'outils de pensée qui sont la problématisation, l'argumentation et la conceptualisation.

Pour Dewey, la communauté de recherche a pour but de « *mener des enquêtes de sens communs* ». C'est à dire « *celles qui se présentent continuellement dans la conduite de la vie et l'organisation du comportement.* » Selon lui, elle permet aux élèves de faire l'expérience de la démocratie au sein d'une micro société. Elle initie l'enfant à ses droits et ses devoirs. Pour qu'un groupe devienne une communauté, il faut que les individus collaborent entre eux et soient responsables les uns par rapport aux autres. Elle apprend aux individus à communiquer entre eux dans un respect et une responsabilité mutuelle. Dans toutes les étapes de l'enquête et de la recherche les individus doivent rendre compte aux autres membres du groupe des avancées et des progrès effectués afin de mutualiser les acquisitions. C'est ce qui se passait pendant les moments de mises en commun lors de ma séquence. Chacun était responsable de l'avancée du groupe. L'apprentissage au sein d'une communauté permet donc l'acquisition du principe de responsabilité.

Marie Agositni nous donne dans son article intitulé, *Généalogie du concept de communauté de recherche : C. S. Pierce, J. Dewey et M. Lipman*, une définition de ce concept selon J. Dewey : « *Cette communauté de recherche initie chacun de ses membres aux rudiments de la logique, d'abord de la logique du sens commun, puis de la logique formelle, en les confrontant à des problèmes scientifiques qu'il s'agit de résoudre par une collaboration. C'est là, pour J. Dewey, le seul moyen dont dispose l'éducation pour former de futurs citoyens rationnels et soucieux des valeurs de la démocratie.* »

V CONCLUSION

Mes interrogations issues de l'analyse de la description de mon expérience pédagogique ainsi que celles issues de la présentation des ateliers philosophiques à l'école primaire impliquent que les actions pédagogiques présentées soient centrées sur les apprentissages eux-mêmes. L'acte d'enseigner n'est pas pensé pour donner à l'élève des savoirs structurés en amont par l'enseignant mais pour permettre à l'élève de construire personnellement ses propres savoirs afin de se les approprier véritablement. Pour qu'il y ait apprentissage il faut permettre à l'apprenant de se confronter à une situation nouvelle posant un problème par rapport à ces représentations initiales afin qu'ils puissent les modifier, les affiner et recréer de nouvelles structures à partir de cela. Le problème posé à l'élève lui permet de se mettre dans une posture de chercheur lui permettant de trouver des réponses. Cela lui permet d'acquérir de nouvelles connaissances par rapport à celles existantes. Les interactions sociales jouent également un rôle essentiel dans ce processus car c'est par l'intermédiaire des autres que l'on peut se réaliser soi-même. Ce sont les théories constructivistes qui ont permis de montrer que l'apprentissage ne peut se faire que par l'apprenant lui-même. Nous ne pouvons pas en tant qu'enseignant apprendre à la place de l'élève. C'est au sujet lui-même qu'incombe la responsabilité d'acquérir des savoirs, le rôle de l'enseignant étant de l'accompagner dans ce processus et d'être garant de l'exigence des apprentissages. La communauté va permettre de partager cette responsabilité, de faciliter l'apprentissage, de lui donner du sens et de l'intégrer dans la complexité du monde. On apprend toujours seul mais on se construit par rapport à l'autre.

L'institution d'une communauté de recherche va permettre aux apprenants de vivre un autre rapport au savoir ainsi qu'un autre rapport au pouvoir. Le savoir n'est plus perçu comme des vérités absolues mais des assertions garanties qui se construisent au sein d'un contexte donné et en rapport à des pratiques de références spécifiques. Le but n'étant plus de chercher la bonne réponse mais de contribuer à mieux comprendre ensemble les aspects du réel. Par cette expérience, ils prennent conscience du pouvoir de la parole et de leur pensée réflexive et ainsi deviennent plus armés pour devenir des citoyens acteurs et responsables de leur vie.

V BIBLIOGRAPHIE

LIVRE ET REVUE

- Revue du groupe AGSAS, *Je est un autre*, numéro hors série du 1er février 2001
- AGOSTINI Marie, *Généalogie du concept de "communauté de recherche" : C. S. Pierce, J. Dewey et M. Lipman*, Université d'Aix-Marseille, disponible sur : <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32827>
- CLEMENTS Fanny, *Autour de la pensée, émission cap-info primaire, La philosophie à l'école primaire*, disponible sur : <http://www.capcanal.tv/video.php?rubrique=1&emission=1&key=bxmqmw4Qk4>
- DEVELAY Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur, 1992
- DEWEY John, *La démocratie créatrice, La tâche qui nous attend*, 1939, Paru dans *Horizons philosophiques*, vol 5, no 2, 1997
- DEWEY John, *Logique, Théorie de l'enquête*, PUF, 1967, 2ème édition, 1993
- GRABSI Aïssa et MOUSSAOUI-SALMI Fatima, *La démarche hypothético-déductive et la pédagogie constructiviste, Une stratégie féconde et accessible dans la construction du savoir des élèves dès la classe de seconde*, DESS 111, Mars 1998, disponible sur : <http://www2.cndp.fr/RevueDEES/pdf/111/07508011.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Bulletin officiel hors série n° 3 du 19 juin 2008*
- MORIN Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris, 1990, 4ème tirage, mars 1992
- PAIN J. (dir.), *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres, Matrice*, 1994
- QUENEAU Raymond, *Exercice de style*, folio, 1947
- VYGOTSKY, *Pensée et Langage*, Messidor/éditions sociales, 1985

MÉMOIRE

- TEPE Elif-Karmen, *La complexité : condition de l'apprentissage et de l'apprentissage*, CEFEDM Rhône-Alpes, Promotion 2006-2008
- DAVID Lauriane, *Pour un apprentissage de la musique dans la complexité, des conceptions pédagogiques issues du rationalisme à celles issues de la pensée complexe*, CEFEDM Rhône-Alpes, Promotion 2006-2008

SITE INTERNET

- **Site Philotozzi** : www.philotozzi.com, De nombreux articles dont :
 - *L'émergence de pratiques à visées philosophiques à l'école primaire et au collège : comment et pourquoi ?*, *L'apprentissage de philosopher*,
disponible sur : <http://www.philotozzi.com/articles/article219.htm>
 - *Dictionnaire international de didactique de la philosophie*, (coord. Ruffaldi), novembre 2004,
disponible sur : <http://www.philotozzi.com/2004/11/article-sur-%C2%AB-les-cafes-philos-%C2%BB/>
 - *Entretien sur la philosophie avec les enfants*
disponible sur : <http://www.philotozzi.com/2008/07/entretien-sur-la-philosophie-avec-les-enfants/>
 - *Pratiquer la philosophie avec les enfants quels enjeux*
disponible sur : <http://www.philotozzi.com/2009/10/pratiquer-la-philosophie-avec-les-enfants-quels-enjeux/>
 - *Philosophie de l'éducation et éducation à la philosophie des enfants*
disponible sur : <http://www.philotozzi.com/2008/02/philosophie-de-leducation-et-education-a-la-philosophie-des-enfants/>
 - *Place et valeur de la discussion dans les nouvelles pratiques philosophiques*
disponible sur : <http://www.philotozzi.com/2005/08/place-et-valeur-de-la-discussion-dans-les-nouvelles-pratiques-philosophiques/>
- **Site de Philippe Meirieu** : <http://meirieu.com/>
- **Site du dictionnaire Larousse** : <http://www.larousse.fr>

ANNEXES

Annexe 1 : Thème et Variation de Van Eyck

La Bergere. Der Heyden LUST-HOF,

The image displays a musical score for the piece 'La Bergere' by Johann Sebastian Bach. It features five staves of music. The first staff contains the title 'La Bergere.' and the subtitle 'Der Heyden LUST-HOF,'. The second staff is labeled 'Modo 2.' and shows the beginning of the second variation. The third, fourth, and fifth staves continue the musical notation. The notation includes treble clefs, a key signature of one flat (B-flat), and a 3/4 time signature. The music consists of a series of sixteenth-note patterns, characteristic of the 'La Bergere' variations.

Annexe 2 : Exemple de simplification d'un élève

EDPA

DoM - SolM - | La m Ré m SolM Ré m | FaM - Ré m - | DoM - Ré m DoM | SolM DoM Ré m -

SolM - - - - :| DoM - - - - | FaM - SolM - | DoM - Ré m - | DoM - - SolM |

DoM - - - - :|

Annexe 3: Exemple n°1 de variation

EW20

LE BERGER

DoM - SolM - | DoM - SolM - | DoM - SolM - | DoM - SolM -

DoM - - - | SolM - - - | DoM - SolM - | DoM - SolM -

DoM - SolM - | DoM - SolM - | DoM - SolM - | DoM - - - ||

doM → do - mi - SOL
 SOLM → sol - si - ré

Annexe 4: Exemple n° 2 de variation

clement

LE BERGER

Do M - Sol M - | Do M - Sol M - | Do M - Sol M - | Do M - Sol M -

Do M - - - - | Sol M - - - - | Do M - Sol M - | Do M - Sol M -

Do M - Sol M - | Do M - Sol M - | Do M - Sol M - | Do M - - - - ||

Do M → Do M Sol
Sol M → Sol Si Ré

Abstract

On apprend toujours seul mais on se construit par rapport à l'autre. Ce mémoire s'attache à expliquer - par le détour d'une expérience pédagogique, des pratiques philosophiques à l'école et des théories - l'intérêt de proposer aux élèves d'apprendre au sein d'une communauté de recherche.

Mots-clés

Apprentissage, complexité, communauté de recherche, démocratie, enquête, expérience