

La pensée créative : pour une émergence en milieu scolaire

Julien ROUX, Professeur des écoles

Admis à la rentrée d'octobre 2024 pour la formation universitaire dispensée au Mans « Concevoir et animer des ateliers de philosophie avec les enfants et les adolescents dans l'école et dans la cité », j'ai rédigé mon mémoire tout en continuant d'exercer mon métier de professeur des écoles autour de la problématique suivante : comment favoriser l'émergence d'une pensée créative dans le cadre scolaire ? M'appuyant principalement sur les travaux de Matthew Lipman, en particulier sur les critères proposés pour caractériser la pensée créative, j'ai testé différents dispositifs pédagogiques dans ma classe pour tenter d'en évaluer les effets sur le concept du philosophe américain. Les résultats de cette année de recherche ne sont pas pour autant à considérer comme une étude comparative mais plutôt comme un travail qui m'aura permis de me former à la pratique de la philosophie à l'école et à ses exigences propres en termes d'objectifs pédagogiques ou de posture enseignante.

Professeur des écoles depuis maintenant vingt ans dans le département de la Vienne, essentiellement avec des élèves de cycle 3 et dans un contexte rural (d'abord l'école primaire de Brux puis celle de Rouillé), j'ai toujours accordé une place importante à la discussion dans ma classe, en particulier dans le cadre de débats d'interprétation en lecture littéraire. Mais ces discussions ont bien souvent dépassé le seul champ du livre étudié, glissant de l'interprétation du récit à une réflexion plus large à la portée parfois existentielle. Mais de ces chemins qui s'ouvraient alors aux échanges, je n'étais, jusque-là, resté qu'à la lisière, revenant bien vite aux sentiers mieux balisés (du moins me semblait-il) du débat littéraire. Je sentais que j'avais besoin d'être formé pour accompagner mes élèves sur le terrain de la philosophie, que mes lectures ou les souvenirs lointains de ma formation scolaire constituaient un bagage trop léger pour mener un véritable projet d'apprentissage dans cette discipline. J'en suis ainsi venu à m'intéresser aux différentes pratiques de la philosophie avec les enfants, et j'ai candidaté pour le diplôme universitaire « Concevoir et animer des ateliers de philosophie avec les enfants et les adolescents dans l'école et dans la cité », une formation dispensée à l'Inspé du Mans.

Admis pour la rentrée d'octobre 2024 tout en continuant d'exercer mon métier d'enseignant, j'ai rapidement pris connaissance des travaux menés par Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp sur le continent américain. La didactique de la philosophie avec les enfants ayant ses exigences propres, se distinguant des autres disciplines par son rapport différent au savoir et une posture plus ouverte de l'enseignant, j'ai trouvé que leur concept de communauté de recherche pouvait être un bon moyen de redéfinir le cadre de la classe le temps de la pratique de la philosophie. La description donnée par Lipman des différentes formes de pensée qui s'y développent a retenu mon attention. Dans son ouvrage *Thinking in Education*, paru en 2003, le philosophe américain définit ce qu'il considère être une pensée d'excellence permettant de produire des jugements raisonnables. S'opposant à Descartes pour qui la pensée, sur le modèle des mathématiques et de la logique, se tenait à distance des corps et des affects, Lipman défend une approche pluridimensionnelle : critique, créative et vigilante. Il ajoute que c'est la

complémentarité de ces trois aspects, mis à égale contribution dans la classe, qui caractérise la pensée pluridimensionnelle, le rôle de l'enseignant étant de souligner leur interpénétration en les reliant sans relâche les uns avec les autres :

En enseignant la pensée pluridimensionnelle, il faut se méfier de donner aux élèves l'impression que la pensée critique recouvre l'entièreté de la pensée et que ces trois modalités différentes sont indépendantes plutôt qu'en collaboration permanente. C'est pour cela qu'il est important que l'enseignant s'enquière auprès de ses élèves des épisodes de pensée créative qu'ils ont relevés dans le chapitre en discussion, ou bien qu'il leur demande ce qui leur permet de dire que les caractères de l'épisode en question sont empreints de vigilance. (2003/2011, p. 195)

Ces « épisodes de pensée créative » ont particulièrement interrogé ma pratique d'enseignant dans la mesure où, à l'école, la créativité est souvent circonscrite au seul domaine de la pratique artistique (productions écrites, arts plastiques, expression corporelle...). De plus, il m'a paru que la fonction fortement normative de l'école, bien ancrée dans certains habitus scolaires, pouvait se heurter à la conception du philosophe américain. La culture de la bonne réponse par exemple, omniprésente dans les interactions orales en classe, n'est-elle pas opposée à la nature interrogative de l'acte de philosopher ? La place accordée à la leçon dans les apprentissages, qui constitue bien souvent le point de mire des séquences préparées par l'enseignant, n'est-elle pas le signe d'un rapport parfois dogmatique au savoir ? La posture de correcteur du maître face aux productions écrites des élèves, privilégiant généralement la forme (orthographe, soin apporté à la présentation...) au détriment du fond, ne porte-t-elle pas préjudice à la libre expression des idées ? Il m'a semblé que ces habitus, si prégnants dans le quotidien de la classe, pouvaient brider les potentialités créatives des élèves, les priver de cette audace dont l'exercice de la pensée a tant besoin et dont Kant nous invitait à faire usage dans la célèbre formule par laquelle il définit l'esprit des Lumières (1784/2020) : *Sapere aude* (« ose penser par toi-même ») !

Et pourtant. Comment voir l'école autrement qu'un lieu propice à l'audace intellectuelle ? Comment ne pas croire en sa capacité à ouvrir l'esprit créatif, notamment parce qu'elle est un point de rencontre (et peut-être le dernier d'entre tous) entre des individus issus de toutes les classes sociales, de tous les horizons ? Comment ne pas considérer les savoirs qui y sont transmis, la culture qui en imprègne les murs, comme une source intarissable dans laquelle puiser les idées afin de les recréer ? Dans cette optique, j'ai la conviction que la philosophie a un rôle important à jouer, que la créativité et la pensée doivent y tenir une place de choix. J'ai donc choisi d'explorer, dans le cadre du mémoire à écrire au cours de ma formation, les conditions qui pourraient faciliter l'expression de l'idée de Matthew Lipman autour de la problématique suivante : comment favoriser l'émergence d'une pensée créative dans le cadre scolaire ?

1. Qu'est-ce que la pensée créative ?

Plutôt que d'en définir les contours séparément des autres formes de pensée (la critique et la vigilante), Matthew Lipman préfère mettre la pensée créative en relation avec les deux autres afin de déterminer précisément son rôle au sein de la communauté de recherche :

Quand des doutes obligent à abandonner certaines croyances, c'est la pensée créative qui reformule le problème, qui émet de nouvelles hypothèses pour le résoudre, qui envisage les conséquences possibles, qui organise les expériences jusqu'à ce que le caractère problématique ait provisoirement disparu pour faire place à un nouvel ensemble de croyances acceptables. (2003/2011, p. 238)

Il s'essaie également – et de manière créative – à déterminer un ensemble de critères pour la caractériser : originalité, productivité, imagination, indépendance, expérimentation, holisme, expressivité, autodépassement, surprise, effet boule-de-neige, maïeutique et inventivité. S'il paraît ambitieux d'attendre des élèves qu'ils atteignent chacun des objectifs ici proposés, si des critères tels que l'indépendance, l'inventivité ou la nouveauté semblent des horizons trop lointains dans un contexte aussi exposé aux influences du groupe que le milieu scolaire, cet ensemble de critères pourrait être considéré comme une perspective pédagogique dont le but serait avant tout l'expression d'une pensée propre à l'élève. Dans 1... 2... 3... Pensez ! Philosophons les enfants !, paru en 2019, l'interprétation de Johanna Hawken va dans ce sens. S'appuyant notamment sur la façon dont Lipman interprète la maïeutique socratique – qui n'est pas, pour le philosophe américain, le moyen de faire accoucher d'un savoir par réminiscence grâce au dialogue mais plutôt ce qui permet aux élèves « de découvrir leur pensée personnelle et d'être capables de l'exprimer » (2003/2011, p. 236) –, Johanna Hawken voit dans le concept de pensée créative la possibilité donnée à l'enfant de devenir l'auteur de sa pensée : « Devenir un penseur créatif, c'est s'engager sur le chemin d'une pensée individuée » (2019, p. 126).

Pour Matthew Lipman, la pensée créative n'est donc pas simplement une question d'originalité ou d'imagination. C'est avant tout un engagement actif, qu'il compare à celui de l'artiste vis-à-vis de son œuvre, et qui se veut autonome en même temps qu'intuitif. Elle se nourrit d'originalité, vise à surprendre, tout en étant productive et connectée à soi-même et aux autres. Elle pourrait même être le moyen de rencontrer ses propres idées, de découvrir la singularité de sa pensée. Derrière cette conception, on pressent bien l'enjeu émancipateur qui reconnaît, au-delà de l'élève, un sujet digne de penser. Perspective magnifique et ô combien stimulante pour l'enseignant que je suis !

2. Comment favoriser son émergence en milieu scolaire ?

A partir de travaux issus de la didactique de la philosophie et du français, j'ai donc choisi de tester dans ma propre classe – alors constituée de 24 élèves de CM1 qui découvriraient les ateliers de philosophie –, au sein de l'école élémentaire Robert Domineau de Rouillé dans la Vienne, trois scénarios pédagogiques qui me paraissaient susceptibles de faciliter l'expression d'une pensée créative : une expérience de pensée à partir d'un mythe platonicien, la médiation culturelle via le photolangage et une séance centrée sur l'usage de l'écrit réflexif. Afin d'en évaluer les effets sur la pensée créative, je me suis servi des douze

critères établis par Matthew Lipman cités plus haut. Ces douze critères forment donc une grille d'évaluation que j'ai appliquée à des extraits de séances menées en classe, choisis pour leur contenu potentiel de pensée créative. Cette méthode de travail peut avoir l'apparence d'une étude comparative mais il n'en est rien. Le but n'était pas de disqualifier tel ou tel scénario du point de vue de ses effets supposés sur la pensée créative. Si je me suis appuyé sur des dispositifs qui ont depuis longtemps fait leurs preuves, les choix pédagogiques qui ont été évalués restent les miens et se trouvent d'autant plus imprégnés de ma manière d'enseigner qu'ils s'appliquent à mes propres élèves, à ma propre classe.

Dans le but de transformer la classe en communauté de recherche, les tables étaient à chaque fois déplacées de manière à former un grand carré pour favoriser les interactions, les élèves pouvant se regarder au moment de leur prise de parole et se répondre directement. Cette organisation spatiale me permettait également de faire circuler un bâton de parole aux moments-clés de la discussion afin de donner à chacun l'occasion de s'exprimer. Concernant ma propre posture, je me suis appuyé sur les travaux de Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009) pour adopter ce qu'ils nomment une « posture d'accompagnement » et qu'ils définissent ainsi :

Cette posture [...] ouvre le temps et le laisse travailler. L'enseignant évite de donner la réponse voire d'évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, la recherche de références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle. (2009, p. 40)

Durant les séances, j'étais donc assis à une table au même niveau que mes élèves et faisant partie du carré tout comme eux. En considération des objectifs de posture que je m'étais donnés, je tâchais d'éviter de me tenir debout comme je le fais d'habitude, une position qui me paraissait trop surplombante et susceptible de faire retomber les échanges dans les habitus scolaires décrits précédemment. Il m'arrivait de prendre des notes au tableau afin de proposer des temps de synthèse au cours de la discussion et à la toute fin.

2.1. Une expérience de pensée : l'anneau de Gygès

Le mythe platonicien bien connu de l'anneau de Gygès, utilisé et testé par Edwige Chirouter dans les écoles du monde entier, a pour but de soulever des questions d'ordre éthique dans un contexte de totale impunité. Dans ce récit tiré de *La République*, le berger Gygès va utiliser le pouvoir d'invisibilité de l'anneau pour séduire la reine, tuer le roi et s'emparer du trône. Par le biais de ce mythe, Platon crée un espace imaginaire en vue de s'interroger sur l'existence possible d'une conscience morale individuelle et la nécessité des lois pour permettre aux hommes de vivre ensemble dans l'harmonie et la paix. Pour Julien Técher, dans son ouvrage *Les usages de l'expérience de pensée au XVIIIe siècle* paru en 2020, l'expérience de pensée se limite ici à « un simple usage de l'imagination au service d'un propos philosophique » (2020, p.8). Pour que l'expérience devienne véritablement hypothétique ou conjecturale, il s'agit donc de la modifier pour permettre plutôt « un usage philosophique de l'imagination en vue de représenter un problème que l'on expose et que l'on interroge à travers une expérience fictive » (2020, p. 8). Le fait de ne pas dévoiler tout de suite la fin du récit peut ainsi permettre aux élèves d'imaginer ce que le berger pourrait faire de l'anneau et, de cette façon, émettre des hypothèses sur les actes possibles

dans un tel contexte. A la manière d'Edwige Chirouter (2018), j'ai donc demandé à mes élèves, après leur avoir raconté le début du mythe, de faire leurs recherches en petits groupes mais aussi de chercher ce qu'ils feraient eux, en 2025, s'ils détenaient l'anneau magique durant une journée.

Ce temps de recherche en groupes restreints s'est avéré très ludique et a permis une entrée très spontanée dans l'activité. Avec des idées telles que « voler les clés de l'école », « entrer dans un lieu interdit » ou encore « tricher pour obtenir un bon travail », il m'a semblé que le choix de dispositif était tout à fait propice à la créativité. A la suite d'une synthèse collective, une discussion en grand groupe a eu lieu sur ce à quoi ressemblerait un monde dans lequel il n'y aurait pas d'interdits. Voici un extrait du tout début de la discussion sachant que la fin du mythe ne leur a toujours pas été dévoilée et que le résultat de leur recherche est toujours visible au tableau :

[Élève 1] Et aussi de manière générale tout le monde ferait la même chose : fuguer, voler et recopier, **ce serait n'importe quoi !**

[Élève 2] Et puis après ben si tout le monde volait, ben du coup plus personne travaillerait et du coup ben **on n'aurait plus de quoi se nourrir ou de quoi s'habiller.**

[Élève 3] Je suis d'accord parce que si tout le monde fugue, triche et tout, ben après tout le monde le fera et **ce sera la catastrophe.**

[Élève 4] Aussi de fuguer ou de voler, c'est mal mais ça peut être **dangereux** aussi des fois. Si tout le monde se mettait à fuguer, tricher, voler il y aurait plus de **lois**, tout le monde ferait un peu ce qu'il veut.

Ce qui est exprimé par le premier élève, puis repris par les autres, c'est l'idée qu'un monde sans lois mènerait au désordre voire au danger. L'idée que la transgression puisse devenir une sorte de norme néfaste est également présente dans les différents propos. La synthèse qui a eu lieu après le temps de recherche en petits groupes s'était focalisée sur des cas particuliers sans avoir fait l'objet d'une généralisation. Le monde de désordre que les élèves s'imaginent a donc un caractère nouveau dans la réflexion qui est en cours, c'est la raison pour laquelle cette idée a retenu mon attention. Mais est-elle le fruit d'une pensée créative ? Matthew Lipman ayant défini précisément chacun des critères qu'il propose, j'ai cherché quels étaient ceux qui paraissaient s'appliquer dans l'idée formulée par le groupe :

- La productivité, l'imagination et l'expérimentation dans la mesure où la réflexion des élèves est guidée par des hypothèses (plusieurs situations de totale impunité) qui aboutissent à des conséquences (le désordre généralisé).
- L'holisme si l'on considère que l'assemblage des transgressions évoquées (fugue, vol, triche...) permet de déterminer un tout avec son sens propre : une situation qui mène au chaos.
- L'expressivité et l'effet boule-de-neige vu la manière avec laquelle les exemples sont donnés puis repris par les élèves, mais peut-être aussi la maïeutique tant la dynamique de la discussion semble leur faire découvrir leur propre représentation de l'idée du désordre.
- Enfin l'inventivité puisque la réflexion collective conduit à considérer l'utilité des lois pour résoudre le problème.

Je n'ai en revanche pas retenu les critères d'originalité ou de surprise (l'idée du chaos pouvant être très présente dans les univers imaginaires des enfants : bandes dessinée, jeux vidéos...), d'indépendance (il pourrait être bien vu de faire l'apologie de la règle dans un contexte scolaire et en présence du maître) et d'autodépassement (l'idée apparaît davantage comme un aboutissement de l'expérience que comme quelque chose à dépasser). Ainsi, sur les douze possible, huit critères semblent avoir été à l'œuvre dans la discussion qui a suivi cette expérience de pensée.

2.2. La médiation culturelle : un photolangage sur le travail

Dans *Philosopher à tout âge*, François Galichet (2019) défend une approche herméneutique du philosophe qui s'appuie sur la médiation culturelle. Considérant que l'humain est « d'abord un être qui s'offre à l'interprétation, qui l'appelle, la nourrit, la relance – avant d'être aussi, et ensuite, un être raisonnant et argumentant par concepts » (2019, p. 29), il donne la primauté à la démarche interprétative dans l'animation de discussions philosophiques. Il s'agit donc de se servir d'objets à interpréter dans le cadre de relations intersubjectives. A cette fin, les supports choisis pour l'animation doivent être suffisamment porteurs de sens pour ouvrir le champ de la réflexion et nourrir l'argumentation. Jugeant la recherche d'exemples ou de contre-exemples trop univoque, François Galichet préconise de s'appuyer sur la culture pour pratiquer la philosophie aussi bien avec les enfants que les adultes de tous âges. Le caractère fortement polysémique des œuvres d'art, leur complexité, leur ambiguïté parfois, sont selon lui en mesure d'alimenter une véritable recherche de sens par la pluralité des interprétations qu'elles peuvent engendrer : « une œuvre, une description, un texte sont d'autant plus intéressants qu'ils sont plus riches » (2019, p. 27).

Parmi les outils de médiation culturelle préconisés par François Galichet, on trouve le photolangage. S'apparentant au portrait chinois, ce dispositif repose sur l'analogie entre un ensemble d'images issues du patrimoine culturel et un concept. C'est intéressant du point de vue de la pensée créative dans la mesure où Lipman recommandait lui-même l'utilisation du raisonnement analogique (2003/2011, p. 239). Au cours d'une séance de philosophie sur le concept de travail, j'ai ainsi proposé à mes élèves de choisir parmi des œuvres picturales et des photographies, l'image qui selon eux représentait le mieux le travail. Il s'agissait alors de la phase interprétative de la discussion et les élèves étaient invités à justifier leur choix devant l'ensemble de la classe.

Raboteurs de parquet (Gustave Caillebotte, peinture, 1875) :

[Élève 1] Moi je l'ai choisi parce que ça représente bien l'idée du travail parce qu'ils travaillent le parquet et euh... du coup ça se voit que c'est pour **faire** du travail. Enfin, je sais pas trop comment expliquer mais... Parce qu'en fait ça se voit qu'ils travaillent. Ils **font** des choses mais dans le sens **épuisant**.

[Élève 2] Parce qu'on voit que dans leurs **gestes** euh ils travaillent, et que dans leur **façon d'être** aussi ils travaillent. Et les **outils** et tout.

Déjeuner au sommet d'un gratte-ciel (Charles Clyde Ebbets, photographie, 1932) :

[**Élève 3**] Parce que le travail c'est **épuisant** mais dès que y'a des moments où tu peux faire une pause et dès que t'as des **amis** ben tu peux parler avec eux. Par exemple quand tu manges c'est... Tu travailles c'est bien mais faut aussi prendre des pauses. Du coup par exemple dès que tu manges si t'aimes bien tes collègues eh ben tu... c'est quand même **mieux être** au travail alors que si t'aimes pas tes collègues ben du coup t'**aimes** un peu moins ton travail, du coup ben en fait les ouvriers ça se voit qu'ils passent du **bon temps** alors le travail c'est bien pour se faire des **copains**.

[**Élève 4**] Moi j'ai pas choisi cette image parce que ça c'est un truc qui est beaucoup plus **stressant** que l'autre image. Par exemple l'autre image si tu fais quelque chose qui est moins bien ben ça va, c'est pas la mort. Alors que là par exemple comme ils sont au-dessus du vide là tu mets des vies **en danger**, pour beaucoup de gens, donc c'est plus **stressant** et en même temps c'est bien quand t'as fini.

La Dentellière (Johannes Vermeer, peinture, 1669-1671) :

[**Élève 5**] Parce que... moi je dirais que c'est très **précis**, ça a l'air **dur** à faire et puis c'est très **long** du coup ça doit être **fatigant** et aussi pour les yeux parce que faut toujours voir **si on se trompe**.

Dans cet extrait, on observe que le choix des images et leur interprétation nourrissent une conception du travail que les élèves associent fortement à la notion d'effort physique – avec une nuance : l'effort peut être atténué par la possibilité de se faire des amis parmi ses collègues. Ainsi, dans ce moment de la discussion qui se révèle particulièrement conceptualisant, les critères retenus pour tenter de définir le travail sont la pénibilité, le temps long, la précision, le stress, le risque et même le danger. Ce choix de critères peut peut-être s'expliquer par le fait que les élèves limitent le travail à son aspect manuel et à la seule fin de produire quelque chose. Mais l'association de l'effort et du travail est-elle le résultat d'une pensée créative ? Comme précédemment, je me suis appuyé sur les définitions données par Lipman pour retenir les critères qui paraissaient être en jeu dans la discussion :

- La productivité, les élèves s'étant bien représentés les conséquences d'un travail pénible et difficile, les risques pour la santé notamment.
- L'imagination puisque les critères de pénibilité énoncés (l'effort physique, le stress lié au risque de se tromper...), s'ils sont induits par les images, ont quand même besoin d'être éprouvés dans l'imaginaire, ce qui semble être le cas.
- L'holisme, l'aspect premier du concept tel que relevé par les élèves, qui associent tout de suite l'action de travailler à l'action de produire, ayant finalement déterminé les différentes parties de ce qu'ils semblaient considérer comme un tout : le travail est manuel et physique donc potentiellement pénible.
- Enfin l'expressivité étant donné la façon dont la camaraderie et la difficulté du travail de la dentellerie sont longuement décrits par certains élèves.

Je n'ai, par contre, pas retenu les autres critères. La notion d'effort étant très souvent rattachée (pour ne pas dire rabâchée) au travail scolaire, ce dont les élèves font l'expérience quotidiennement, il ne m'a pas semblé que les idées exprimées étaient empreintes d'originalité, ni qu'elles avaient suscité surprise, effet

boule-de-neige ou maïeutique dans le sens donné par Lipman. Je n'ai pas non plus retenu les critères d'indépendance, d'expérimentation, d'inventivité ou d'autodépassement, considérant le caractère très explicite des images et la difficulté qu'ont eu les élèves à les dépasser – quid du travail intellectuel ? de l'épanouissement professionnel ? des effets de l'organisation du travail ? de sa dimension morale ? de la retraite ? Il faut préciser que deux images du photolangage n'ont pas été choisies, les aspects du travail qu'elles représentaient (l'aliénation, l'utilité du travail, ses effets possiblement néfastes sur l'environnement) n'ont donc pas pu être discutés. Au total, c'est donc quatre critères sur les douze possible qui me semblaient pouvoir s'appliquer. Je me demandais alors si le fait de proposer un panel de représentations du concept avait pu brider l'imagination des élèves. Est-ce que cela les avait exonérés de produire eux-mêmes des images mentales liées au travail ? d'en être eux-mêmes les auteurs pour reprendre l'idée de Johanna Hawken ?

2.3. Le recours à l'écriture réflexive : autour de la notion d'identité

Les enseignants-chercheurs en didactique du français Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne ont largement contribué à définir le caractère réflexif de la pratique de l'écriture à l'école. Dans l'ouvrage qu'ils ont dirigé en 2002 *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, ils expliquent que l'écrit réflexif a l'avantage – et l'originalité – de focaliser l'attention sur le processus plutôt que sur le produit fini. Ils parlent de textes intermédiaires dans le sens où les traces successives produites peuvent, par exemple, se situer entre deux états de pensée. Les textes de ce type comportent au moins deux idées que les auteurs considèrent comme essentielles : « le caractère médiat, être une médiation entre deux sujets, entre deux discours, entre le sujet et lui-même ; le caractère transitoire et lié à des situations précises de travail. » (2002, p. 20). Ce deuxième point fait référence à la dimension sociale de la pratique de l'écrit qui se voit ainsi attribué le rôle d'outil sociocognitif : l'entrelacement, en classe, entre échanges à l'oral et temps d'écriture, entre collectif et individu, conduit à rendre les interactions plus importantes que l'écrit lui-même, d'ores et déjà dépassé par les réactions qu'il aura suscité.

Du point de vue de la pratique de la philosophie avec les enfants, l'écrit réflexif m'a paru pouvoir favoriser l'expression d'une pensée créative, en particulier dans son versant du devenir-auteur déjà évoqué. Le rapport intime que chacun entretient avec l'écriture, le temps et l'espace qui s'ouvrent alors à la réflexion permettront-ils aux élèves d'aller à la rencontre de leur pensée ? Voici un extrait de cahier dont la découverte a posteriori m'a surpris car il est l'œuvre d'une élève très discrète, plutôt en difficulté et n'ayant quasiment jamais participé à l'oral durant les séances que j'ai menées tout au long de l'année scolaire. Il s'agissait simplement d'essayer de répondre à la question « Qui suis-je ? ». Les deux textes reproduits ici ont été entrecoupés par un temps de lecture du premier écrit suivi d'une recherche collective de critères susceptibles de déterminer l'identité d'une personne :

[Élève – texte 1] Je suis une petite fille j'ai les cheveux bruns je m'appelle X, je suis née le 16 juillet 2015 et j'ai 9 ans je suis fine et je suis en CM1 j'ai les yeux marrons et noirs j'ai les cheveux courts la peau un petit peu métisse.*

[Élève – texte 2] Je fais 1m36 j'adore les animaux je fais du roller et du poney je fais 24 kg ma mère est boulangère et vendeuse de vêtements mon père travaille au 50 je suis d'origine espagnole et française quand je serai grande je veux être hôtesse de l'air ou vétérinaire mon signe astrologique est cancer je veux aller en Australie Y est ma meilleure amie elle et moi on n'est pas sensible du tout et on est meilleures amies.*

Dans son premier texte, on constate que l'élève se limite à une description de ses caractéristiques physiques. Mais suite au premier temps d'échanges à l'oral, on peut observer qu'elle ajoute plusieurs éléments à sa réflexion : ses goûts (le roller, le poney) ou encore son appartenance familiale (le métier de ses parents). Il faut noter que ce sont là des critères qui ont été notés au tableau durant la recherche collective à l'oral qui a eu lieu entre les deux textes. Mais l'élève a également apporté de nouveaux éléments à sa description, qui n'avaient pas encore été évoqués par le groupe et qui n'étaient donc pas notés au tableau : ses relations amicales (sa meilleure amie), ses aspirations (elle rêve d'aller en Australie) ou encore ses traits de caractère (elle n'est, dit-elle, pas du tout sensible). Si l'on s'en réfère une nouvelle fois aux critères de Lipman sur la pensée créative, on peut observer qu'il y a dans cet écrit des caractéristiques très marquées :

- L'expressivité bien sûr puisqu'il s'agit d'appliquer le concept à soi-même.
- L'indépendance, l'autodépassement et l'effet boule-de-neige car l'élève trouve de nouveaux critères pour se déterminer, qui seront ensuite ajoutés à ceux déjà utilisés par le groupe.
- Et peut-être même la maïeutique dans le sens donné par le philosophe américain car ce sont bien les échanges autour des textes produits qui ont permis à cette élève de découvrir et d'exprimer par écrit sa propre pensée, d'en être l'auteure.

A un niveau individuel et concernant cette élève en particulier, au moins cinq critères m'ont donc paru pouvoir être retenus. Mais il a aussi été possible d'observer les effets de l'écrit réflexif sur la pensée du groupe. Après la production des deux textes, une discussion a eu lieu autour du caractère plus ou moins mouvant de l'identité au cours de l'existence. Dans l'extrait suivant, la question de la possibilité de changer de sexe va alors poser problème :

[Élève 1] Ben tu resteras toujours un garçon, tu resteras toujours une fille.

[Élève 2] Mais ça tu peux changer à un moment.

[Élève 1] Oui tu peux changer mais euh **quand tu nais** t'es un garçon ou une fille. Par exemple les goûts : ben imagine que quand t'es petit t'aimes pas le fromage et après quand t'es grand t'aimes le fromage. Le sport : oui tu peux changer. Tu peux changer un petit peu de tout.

[Élève 2] En fait je suis pas d'accord parce que tu peux naître si t'es un garçon tu nais garçon et tu peux faire des... des... des... je sais pas comment ça s'appelle tu peux faire des... Tu peux changer tu peux être hospitalisé.

[Enseignant] Une opération chirurgicale pour changer de sexe ?

[Élève 2] Oui tu peux changer tu peux devenir une fille quand tu fais une chirurgie.

[Élève 1] Oui mais ce que je veux dire par exemple, je sais plus comment j'ai dit ça mais c'est quand

même que t'es né ** dans le corps** d'un garçon ou d'une fille par exemple.

[Enseignant] Tu permets que je reformule ce que tu as dit ? En fait ce que tu veux dire, si j'ai bien compris c'est qu'on peut changer de sexe, effectivement c'est une possibilité, mais pour autant on a quand même **des origines** et que à l'origine **on naît** garçon ou fille et que ça, du coup, on peut pas le changer. C'est ce que tu veux dire ?

[Élève 1] Oui.

[Élève 3] Moi je suis d'accord, on peut des fois changer de sexe mais... par exemple j'ai une cousine par exemple qui s'appelait Eva et qui était une fille avant et maintenant elle s'appelle... il s'appelle Ilias, maintenant c'est un garçon. Et du coup mais j'ai pas trop compris. Enfin j'ai compris mais c'est un peu bizarre parce que si techniquement quand on change de sexe ben maintenant on est un garçon mais c'est vrai que **nos origines c'était avant** du coup.

L'idée de la fixité des origines m'a paru pouvoir être examinée sous l'angle de la pensée créative dans la mesure où elle a fait l'objet d'une véritable recherche de la part du groupe mais aussi parce qu'elle pouvait amener à une distinction entre ce qui, dans l'identité, a un caractère immuable et ce qui peut évoluer : les groupes d'appartenance ainsi nommés par le philosophe Michel Serres (1999). Les critères suivants m'ont paru s'appliquer ici :

- La productivité, l'imagination et l'expérimentation dans la mesure où la situation problématique relevée se présente comme une hypothèse par rapport à la question de départ (qui suis-je après avoir changé de sexe ?) et fait l'objet d'une recherche qui demande un effort d'empathie pour aboutir à une conclusion : on ne peut pas changer ses origines.
- L'expressivité, la surprise et peut-être même l'indépendance si l'on juge les réactions vives que l'idée suscite, la façon dont les élèves s'interpellent ainsi que les expressions qui sont utilisées démontrant une certaine spontanéité : « ce que je veux dire », « j'ai compris mais c'est un peu bizarre »...
- L'effet boule-de-neige car de nouvelles hypothèses vont faire suite à cette discussion ce qui a stimulé la créativité du groupe : si on est placé en famille d'accueil, si on se marie et qu'on change de nom de famille...

En revanche je n'ai pas retenu les critères d'originalité (la question des origines étant trop inhérente à la question de l'identité), d'holisme (cela n'a pas abouti à une distinction claire entre ce qui peut changer et ce qui ne peut pas changer), d'autodépassement (quid du changement de nom de famille hors mariage ? du prénom ?), de maïeutique et d'inventivité. Cela ferait donc sept critères sur douze possible. De nouveau, tous les critères n'ont pas été remplis. Mais cette fois-ci, les traces écrites m'ont aussi permis d'évaluer la pensée des élèves de manière individuelle. Et j'ai parfois été très frappé par la façon dont leurs écrits avaient évolué, s'enrichissant très nettement des temps de discussion et de lectures partagées.

Conclusion

Il m'a finalement paru difficile, à l'issue de ce travail de recherche, que les douze critères donnés par Lipman sur la pensée créative s'appliquent dans leur globalité à la réflexion des élèves. Pour rappel : huit critères remplis lors de l'expérience de pensée sur l'anneau de Gygès, quatre après utilisation du photolangage sur la notion de travail et sept après avoir recouru à l'écrit réflexif (cinq pour les productions individuelles). Est-il seulement possible que tous les critères s'appliquent, et de surcroît en même temps ? Si je n'ai pas réussi à le démontrer, leur utilisation m'a semblé à tout le moins permettre d'évaluer le degré de créativité de mes différents choix pédagogiques, ce qui m'a permis d'en interroger la pertinence selon un double point de vue : celui du concept de Lipman mais aussi celui de ma propre manière d'investir les scénarios. La valeur de ce travail n'est donc pas à chercher du côté d'une scientificité qui serait bien illusoire. Beaucoup trop de paramètres ont pu jouer en faveur ou en défaveur des objectifs que j'ai cherché à atteindre (fatigue des élèves, conditions de discussion...) et il serait bien présomptueux d'affirmer quel est l'élément qui, à chaque fois, a exercé un rôle déterminant sur la pensée créative (support, nature du sujet discuté, investissement dans les différents scénarios...). Il serait donc hâtif et peu sérieux de conclure que des dispositifs maintes fois éprouvés favorisent plus ou moins la pensée créative. Non, la valeur de ce travail est plutôt à chercher du côté de son caractère formateur. Il m'aura permis de me positionner plus clairement dans l'animation d'ateliers de philosophie, notamment en distinguant la posture que j'y adoptais de celle qui est habituellement la mienne dans les autres disciplines. Malgré tout, à l'issue de cette année de recherche, je crois pouvoir tirer quelques conclusions très générales sur l'intérêt de focaliser son attention, en tant qu'enseignant, sur le paradigme liant créativité et pensée.

Le premier point porte sur les bénéfices d'une pédagogie centrée sur l'expression de la pensée. Varier les modalités d'action pour philosopher (écrits individuels, recherche en groupes restreints, discussion en grand groupe) peut permettre à chacun des élèves de trouver son moyen d'expression privilégié et donc de voir ses réflexions valorisées par l'ensemble du groupe classe. Le recours à l'écrit, alors que la pratique de la philosophie avec les enfants privilégie l'usage de l'oral, m'a de plus paru présenter un double avantage : la possibilité pour l'enseignant d'évaluer au niveau individuel et le moyen pour chacun des élèves de s'engager dans une posture auctorale, comme j'ai pu le constater dans de nombreuses productions. Il serait même possible d'aller plus loin dans l'apprentissage d'une écriture philosophique, comme le montre la recherche doctorale récente d'Olivier Blond-Rzewuski (2025), où la créativité aurait toute sa place car, d'après l'auteur, « L'écriture philosophique explore les possibilités qu'offrent le langage et la pensée en produisant analogies et jeux de langage. » (2025, p. 117).

Le second point est relatif au bien-être à l'école, une préoccupation prise de plus en plus au sérieux par l'institution scolaire comme le montre le programme PHARe, visant à lutter contre le harcèlement scolaire, ou encore l'entrée récente des compétences psychosociales dans les programmes via la mise à disposition de kits pédagogiques pour développer l'empathie. Dans ce mouvement qui va vers une volonté d'améliorer le climat scolaire, il me semble que la pratique de la philosophie a toute sa place. La mise en place d'une véritable éthique de l'écoute au sein des ateliers, entre élèves mais aussi entre l'enseignant et ses élèves, est aussi un moyen de mieux comprendre l'autre, de mieux le connaître et peut-être ainsi de mieux accepter ses différences. Dans un article paru dans l'ouvrage collectif La

philosophie au cœur de l'éducation. Autour de Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp (2014), en s'appuyant sur les travaux d'Hanna Arendt pour déterminer comment éduquer à un meilleur jugement, écrit que l'imagination peut avoir ici un rôle déterminant :

Le jugement final n'est pas fait en imaginant ce que "les gens" pourraient dire, mais en entraînant sa propre imagination à entrer dans l'univers d'autrui, à ouvrir son esprit à la manière dont le monde est envisagé à partir d'autres perspectives et à raconter du mieux qu'on peut son expérience dans son intégralité. (2014, p. 24)

On voit bien par-là comment l'imagination peut aider à se débarrasser des idées reçues ou des croyances afin d'envisager d'autres points de vue. Là aussi, créativité et pensée font bon ménage pour aider à se détacher de soi-même et ainsi mieux comprendre l'autre – et peut-être mieux vivre ensemble.

Enfin le dernier point, plus général mais qui me paraît essentiel : l'enjeu citoyen. Les enfants sont trop attachés au jeu et aux mondes imaginaires pour ne pas solliciter chez eux ce qui nourrit leur créativité : l'imagination, encore une fois. Dans la pratique de la philosophie à l'école, solliciter l'imagination c'est se projeter dans des mondes qui sont susceptibles d'être transformés. Johanna Hawken insiste sur l'importance de transmettre aux enfants cette idée que le monde dans lequel ils vivent, comme les mondes imaginaires, est un monde sur lequel ils peuvent agir :

L'habitude de rechercher les modèles alternatifs et de faire entrer les possibilités fictionnelles dans les considérations réelles à un effet sur la vision citoyenne du monde. L'enfant verra peut-être le monde comme un ensemble mouvant, changeant, et non comme une réalité immuable et figée. (2019, p. 145)

Faire de la philosophie avec les enfants n'est donc pas simplement un éveil à une discipline jugée élitiste et encore réservée à quelques-uns. Il s'agit bien plutôt d'un réveil de la conscience, d'un appel à sortir de sa condition de citoyen endormi (ou d'élève assoupi) pour se dire que oui, osons-le, il est possible de penser le monde dans lequel on vit, de le juger et peut-être même de le changer, de le recréer – en pensée tout du moins, et c'est déjà un premier pas.

Références

- BLOND-RZEWUSKI O. (2025). L'enseignement de l'écriture philosophique au cycle 3 : enjeux et conditions de possibilité dans le cadre d'une recherche collaborative [Thèse de doctorat, Université de Nantes]. HAL. <https://hal.science/tel-04976925v1>
- BUCHETON D. et SOULÉ Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3 (3). <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>.
- CHABANNE J.-C. et BUCHETON D. (dir.). (2002). Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. Presses Universitaires de France.
- CHIROUTER, E. (2018). Platon au programme. *Spirale*, 62 (2), 39-50. <https://doi.org/10.3917/spir.062.0039>.

- GALICHET, F. (2019). *Philosopher à tout âge*. Vrin.
- HAWKEN, J. (2019). 1... 2... 3... Pensez ! Philosophons les enfants !. *Chronique Sociale*.
- KANT, E. (2020). *Qu'est-ce que les lumières ?* (traduit par J.-F. Poirier et F. Proust). GF-Flammarion. (Œuvre originale publiée en 1784).
- LIPMAN, M. (2011). *A l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique* (traduit et adapté par N. Decostre, 2e éd.). De Boeck Supérieur. (Ouvrage original publié en 2003).
- PLATON. (1966). *La République* (traduit par R. Baccou). GF-Flammarion. (Œuvre originale publiée en env. -380)
- SERRES M. (1999). Préface. *Appartenance et identité*. Dans : M. Authier & P. Lévy (dir), *Les arbres de connaissances* (pp. 7-15). La Découverte.
- SHARP A. M. (2014). *A la rencontre de l'autre. Apprendre à juger dans une classe transformée en communauté de recherche*. Dans : M.-P. Grosjean (coord), *La philosophie au cœur de l'éducation. Autour de Matthew Lipman* (pp. 20-35). Vrin.
- TECHER, J. (2020). *Les usages de l'expérience de pensée au XVIIIe siècle*. Classiques Garnier.