



Faire philosopher les enfants constats, questions vives, enjeux et propositions

Michel Tozzi

DANS **DIOGÈNE** 2008/4 (N° 224), PAGES 60 À 73
ÉDITIONS **PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE**

ISSN 0419-1633

ISBN 2130572145

DOI 10.3917/dio.224.0060

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-diogene-2008-4-page-60.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Presses Universitaires de France.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Cet article est disponible en ligne à l'adresse :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=DIO&ID_NUMPUBLIE=DIO_224&ID_ARTICLE=DIO_224_0060

Faire philosopher les enfants constats, questions vives, enjeux et propositions

par Michel TOZZI

| Presses Universitaires de France | Diogène

2008/4 - N° 224

ISSN 0419-1633 | ISBN 2-13-057214-5 | pages 60 à 73

Pour citer cet article :

— Tozzi M., Faire philosopher les enfants constats, questions vives, enjeux et propositions, Diogène 2008/4, N° 224, p. 60-73.

Distribution électronique Cairn pour les Presses Universitaires de France.

© Presses Universitaires de France. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

FAIRE PHILOSOPHER LES ENFANTS CONSTATS, QUESTIONS VIVES, ENJEUX ET PROPOSITIONS

par

MICHEL TOZZI

SEPT IDÉES-CLEFS SUR CE QUI EXISTE DANS LE MONDE

1) Des *pratiques philosophiques avec les enfants au niveau préscolaire et primaire* se sont développées dans le monde de façon significative à partir des années 1970 et intéressent une cinquantaine de pays aujourd'hui. Le réseau le plus ancien est celui de l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), créé en 1974 par le philosophe américain Matthew Lipman aux États-Unis. Son impact est indéniable, par la méthode stabilisée mise progressivement au point, les recherches menées sur son efficacité, les formations dispensées dans certaines universités, avec des examens et des diplômes *ad hoc*, etc.

Le réseau de l'International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC), qui le recoupe sans s'y superposer, mis en place en 1985, a intégré d'autres courants que celui de l'orthodoxie lipmanienne, au fur et à mesure que la méthode s'adaptait à des cultures diverses, voire critiques vis-à-vis de son matériel.

Ces pratiques peuvent être favorisées pédagogiquement, financièrement, par des associations, des institutions publiques ou privées. Ce sont souvent des *universitaires* ou/et des professeurs de philosophie qui impulsent et accompagnent les pratiques de terrain, dans le cadre de leurs recherches ou de formations qu'ils organisent (exemples : Michel Sasseville, Pierre Lebus ou Marie-France Daniel au Québec, Philip Cam en Australie, Walter Kohan au Brésil, Diego Antonio Pineda en Colombie, Ekkehard Martens, Barbara Brüning ou Barbara Weber en Allemagne, Daniela Camhy en Autriche, Irene de Puig ou Félix García Moryon en Espagne, François Galichet, Sylvie Queval ou Michel Tozzi en France...). Ils peuvent créer alors des Centres de Philosophie pour les Enfants en associant des praticiens et formateurs. On voit aussi des *associations* créées par des particuliers qui, après une formation qui les a motivés, lancent dans leur pays des activités de ce type.

La *langue anglaise* a été déterminante pour la diffusion de cette méthode dans certaines régions et certains pays (anciennes colonies anglaises notamment, en Afrique, Asie et Pacifique sud). La diffusion en Amérique du sud, de langue espagnole (ou portu-

Diogène n° 224, octobre-décembre 2008.

gaise pour le Brésil), s'est faite par les liens établis par certains universitaires de ces pays avec le Centre de Formation de l'IAPC aux États-Unis. Le Mexique a ouvert la voie dès 1979. Des universitaires et personnalités catholiques ont joué un rôle dans ces pays, probablement parce que la philosophie, comme la religion, est travaillée par le *problème du sens*, et que la philosophie pour enfants pouvait jouer pour les enfants des classes défavorisées un rôle réflexif d'*émancipation*. La diffusion en français s'est réalisée à partir des années 1980 au Québec (Canada), puis en Europe dans plusieurs pays, souvent par le biais d'un cours d'éthique ou de morale et à partir de liens avec l'équipe de Matthew Lipman.

2) *Internet va jouer un rôle important* en matière de diffusion de cette innovation dans le monde. La constitution d'un groupe à dimension mondiale trouve dans le réseau numérique du web son moyen privilégié pour donner consistance à une communauté de pratiques et de recherches, malgré le handicap de l'éloignement géographique, en faisant circuler l'information sur les outils, les pratiques, la formation et la recherche.

À titre d'exemple, en France, le site pratiquesphilo.free.fr, avec sa banque de données et sa liste de diffusion, dans un contexte philosophique hostile au départ à ces pratiques à l'école primaire, a permis de relier, à partir d'un premier colloque national en 2001, nombre de praticiens dispersés et isolés, en leur donnant un soutien concret et de l'énergie pour persévérer. Internet convient à ces structures de réseau, qui contournent les hiérarchies par une structure horizontale qui libère la parole et les initiatives, permet la mutualisation des pratiques de classe et une coformation des membres du collectif du réseau.

3) On constate, dans les pratiques de classe et de formation, une *prédominance dans le monde du courant lipmanien*.

Cette diffusion d'une méthode particulière peut s'expliquer en partie par le fait que *les pays de langue anglaise n'avaient pas*, contrairement à l'Allemagne ou la France par exemple, *de tradition d'enseignement de la philosophie avant l'Université*¹. Lorsque le problème s'est posé de développer davantage la réflexion chez les enfants, une méthode en anglais était disponible, couvrant à la fois l'école primaire et secondaire, avec un *curriculum* cohérent et du matériel didactique pour les enfants et les maîtres.

1. Roger-Pol Droit, dans sa synthèse sur *Philosophie et démocratie dans le monde* (Paris : Le Livre de poche/Éditions Unesco, 1995, p. 102-106), a bien distingué le « modèle anglophone », où la philosophie est « réservée à certains départements universitaires », et où « l'éducation politique se fait ailleurs », du modèle « francophone ou à culture latine », où la philosophie est enseignée dans le secondaire et « doit contribuer à développer la capacité de jugement des citoyens ».

La diffusion de la méthode de Lipman dans le monde a donné lieu à des adaptations dans différents contextes culturels : de la simple traduction de ses ouvrages à leur modification mineure ou plus importante, jusqu'à la création de matériel didactique nouveau et inspiré de sa démarche, puis l'élaboration de nouvelles approches inspirées par la pratique de la philosophie au contact des enfants.

GRUPIREPH (Groupe d'enseignement et de recherche pour l'enseignement de la philosophie) a produit en Catalogne (Espagne), autour de Irene de Puig, tout un matériel didactique original dans les langues catalane et castillane. Ekkehard Martens en Allemagne a mis au point un modèle didactique du philosophe (dit « à cinq doigts ») distinct de celui de Lipman. Michel Tozzi s'est appuyé en France sur des recherches en didactique de la philosophie, de même que sur la « pédagogie coopérative » de Célestin Freinet et « la pédagogie institutionnelle » de Jean Oury, pour redéfinir le concept et la pratique de la communauté de recherche, nommée alors par Jean-Charles Pettier « Discussion à Visée Philosophique » (DVP), etc.

Il y a eu aussi d'autres influences : celles du « dialogue philosophique socratique » de Leonard Nelson, inspiré de la *maïeutique de Socrate* dans l'œuvre de Platon, qui s'est développée dans les pays germaniques en Europe. Et certaines approches nouvelles se développent, comme *l'atelier philo* de l'AGSAS (Association des Groupes de Soutien au Soutien), formalisé par le psychologue développementaliste et psychanalyste Jacques Lévine en France.

4) Ces pratiques sont souvent accompagnées par des *formations d'enseignants*, attestées dans certains pays par des diplômes universitaires, et par une importante *recherche universitaire* nationale et internationale, donnant lieu à des colloques réguliers et à un corpus important de publications et de thèses. S'agissant d'une innovation significative dans les systèmes éducatifs, certains chercheurs voient en effet dans ces pratiques un champ favorable à des recherches dans un domaine encore peu exploré, alimenté par des questions vives qui font débat.

5) Si ces pratiques philosophiques se développent globalement, on observe une *grande disparité* à travers le monde. Très présentes dans les pays d'Amérique du Nord, en Europe, en Australie, présentes dans certains pays d'Amérique du sud ou d'Asie, ces pratiques sont insignifiantes à l'école primaire en Afrique et quasi-absentes du Monde arabe.

Comment peut s'expliquer cette disparité ? Présence ou absence de traditions philosophiques et/ou d'enseignement de la philosophie dans certains pays ? Influence d'un enseignement de la philosophie d'orientation démocratique ou idéologie officielle ? Rapport

conflictuel ou non entre croyance et savoir, foi et raison ? Obstacles ou non par rapport à la langue anglaise, vectrice mondiale de ces pratiques ? Plus généralement, traditions culturelles philosophiquement fortes ou historiquement éloignées d'une approche philosophique rationnelle de type occidental (en Afrique noire par exemple) ? Influence de la France dans les pays africains ex-colonisés, où il y existe une tradition d'enseignement de la philosophie, pourtant volontairement cantonné à la fin de l'enseignement secondaire, ce qui est un obstacle à l'introduire plus tôt dans le cursus scolaire ?

6) Ces pratiques sont généralement *peu institutionnalisées* au niveau des États, du moins sous cette dénomination. Car il est difficile de repérer quel est le degré de philosophicité qui peut se manifester dans un cours de morale ou d'éthique, de citoyenneté, voire de religion, qui peut être très moralisateur, injonctif et prescriptif de valeurs à imposer, ou favoriser, comme par exemple le cours de morale non confessionnelle belge, le libre examen, et accompagner un processus de développement d'un « penser par soi-même ».

Pourquoi cette absence officielle ? Dans la tradition anglophone, la philosophie n'est pas considérée comme la voie privilégiée de l'éducation à la démocratie, mais passe par d'autres voies : au Canada, alors qu'il y a de la philosophie au collégial québécois (tradition francophone), ce sont les *humanities* qui sont enseignées dans le Canada anglophone. C'est inversement parce qu'il y a en France une forte tradition d'enseignement de la philosophie dans le secondaire qu'il y a une forte réticence à l'introduire au primaire...

7) On constate cependant certaines *évolutions* intéressantes :

- dans certains cas, ces pratiques ne sont pas institutionnalisées, mais elles sont officiellement encouragées comme innovation : France ou Angleterre ;

- parfois ces pratiques, jugées intéressantes par les décideurs politiques, sont officiellement expérimentées en vue d'une éventuelle généralisation après évaluation (Norvège) ;

- ailleurs, ces pratiques sont officiellement institutionnalisées à l'intérieur du système éducatif (Australie, Mexique).

DE QUELQUES QUESTIONS VIVES SUR LA PHILOSOPHIE AVEC LES ENFANTS ET DE LEURS THÉORIES DE RÉFÉRENCE

Après cet état des lieux, je pointerai un certain nombre de *questions vives* soumises à débat sur des registres différents.

1) *Quel est le rapport de la philosophie à l'enfance, et de l'enfance à la philosophie ?*

Les philosophes sont partagés sur la question, entre ceux qui trouvent l'enfant « spontanément philosophe », par son question-

nement radical (Karl Jaspers, Michel Onfray), et pour lesquels philosophe, c'est se mettre devant une question comme la première fois ; et ceux pour lesquels il y a une *enfance de la philosophie* (les présocratiques), mais pas d'enfant philosophe, puisque philosophe, c'est sortir de l'enfance. Cela renvoie à la question de *l'âge du philosophe...* Certains interprètent Platon comme un opposant à la philosophie avec les enfants, en s'appuyant sur un passage de la *République*² ; d'autres constatent au contraire qu'il dialogue avec des adolescents, comme dans le *Lysis* (Sylvie Queval, Université Lille-3, France).

Qu'est-ce qu'un enfant ? Un non encore adolescent, un pas encore adulte ? Est-ce une question d'âge, et jusqu'à quand ? Est-ce une question de vision du monde, de capacité cognitive (Piaget), de maturité psychique, de construction historique et sociale, de droits spécifiques ?

Quel est le *rapport de l'enfance à la philosophie*, son interrogation sur la mort dès trois-quatre ans, ses pourquoi sur les origines, le monde, Dieu, l'amitié et l'amour, le sens de grandir ? Pour Épicure, il n'est jamais trop tôt pour philosopher ; il faut commencer à la nourrice pour Montaigne, contrairement à Descartes.

Le regard sur l'enfance qu'implique la pratique de la philosophie avec les enfants a des implications fortes : il s'agit, *éthiquement*, de considérer l'enfant qui formule une question existentielle comme un « interlocuteur valable » (Jacques Lévine) de l'adulte, un petit d'*Homme*, et de contribuer à construire l'homme dans l'enfant comme sujet réflexif inaugurant un « penser par soi-même ».

2) *L'éducabilité philosophique de l'enfance, est-ce éthiquement souhaitable ?*

Amener les enfants à réfléchir, ce pourrait être psychologiquement dangereux : pourquoi évoquer le tragique, rabattre leur imagination sur la froide raison, démystifier leurs rêves ? Mais beaucoup d'enfants vivent des situations sociales ou psychiques dures. Tous se posent vers trois-cinq ans le problème de la mort... Les psychologues peuvent les accompagner par la mise en mots de la souffrance. Mais il y a une autre façon, philosophique, de se saisir d'un vécu existentiel, qui fait *prendre de la distance* par rapport à l'émotion ressentie en en faisant un *objet de pensée*, renvoyant à une condition humaine partagée, aidant à grandir en humanité. Il y a une vertu *thérapeutique* de la philosophie, parce qu'elle « prend soin de l'âme » et a des effets d'apaisement. On ne peut éteindre définitivement une question existentielle d'enfant, parce qu'elle est

2. Cf. l'avertissement de la *République* (VII, 539b – 539c) mettant en garde contre le développement de l'esprit éristique chez les enfants et les jeunes gens.

une question d'homme : mais répondre à sa place l'empêche de penser par lui-même. Il faut donc les accompagner dans leur cheminement, en développant des outils de pensée qui leur permettent de comprendre le monde et de s'y orienter.

3) *L'éducabilité philosophique de l'enfance est-elle juridico-politiquement un droit ?*

Il y a des implicites de philosophie politique dans la philosophie avec les enfants : Lipman par exemple cherche à articuler étroitement apprentissage de la philosophie et de la démocratie. L'éveil de la pensée réflexive chez l'enfant sous la forme de la communauté de recherche serait un moyen d'éduquer à une citoyenneté réflexive. Certains y voient une instrumentalisation de la philosophie. Mais pas le philosophe démocrate qui s'appuie sur les droits de l'homme et les droits de l'enfant comme « idée régulatrice » (Kant), qui peut en appeler à un droit à la philosophie (Derrida), ou un droit de philosopher.

4) *L'éducabilité philosophique de l'enfance est-elle une potentialité cognitive ?*

Encore faut-il que ce soit psychologiquement possible, ce que contestent ceux qui constatent le faible développement cognitif des enfants, leur manque de maturité psychique, leur peu d'expérience de la vie et leur maigre savoir préalable à la réflexion. Mais c'est sur les stades de développement de Piaget que s'est appuyé Lipman pour écrire ses « romans philosophiques » adaptés à chaque âge. Des chercheurs en psychologie développementale comme Albert Bandura soutiennent que les possibilités cognitives de l'enfant sont plus précoces qu'on ne le croyait, développant des compétences discursives dès le plus jeune âge à cause de l'« orientation argumentative » du langage (Frédéric François), à partir des expériences qu'ils ont déjà, et peuvent les formaliser par des mots si on met en place des dispositifs adaptés...

5) *L'éducabilité philosophique de l'enfance, un postulat pour une pratique ?*

On connaît l'« effet Pygmalion ». Il y a d'autant plus de chances qu'un élève échoue que ses maîtres croient qu'il n'est pas capable, et inversement dès lors que le maître va pédagogiquement tout faire pour sa réussite. Un élève dans lequel on croit augmente sa propre estime et se motive. Tant que l'on n'organise pas des discussions, les élèves ne savent pas discuter. Cela s'apprend. Dès que l'on propose une « communauté de recherche », ils apprennent à se questionner, définir, argumenter. On avait jusque-là dans l'histoire sous-estimé les potentialités réflexives des enfants... tout simplement parce que l'on ne *postulait* pas leur *éducabilité philosophique*.

6) *Le défi des élèves en difficulté ou en échec scolaire*

Des réticences sont formulées à propos des élèves en difficulté : comment un enfant peut réfléchir sérieusement s'il a un problème de *maîtrise de la langue* ? Mais la langue n'est pas chronologiquement antérieure à la pensée, il s'agit d'un codéveloppement. On peut améliorer sa pensée en travaillant la langue, mais on affine aussi son langage en travaillant sur sa pensée. D'autant que le travail se fait sous forme orale, permettant de commencer à réfléchir avant l'apprentissage de l'écriture, ou avec des enfants qui ont des difficultés avec l'écrit.

Si ces pratiques se développent beaucoup avec les élèves en échec, c'est qu'elles instaurent une dynamique d'échange sur les questions que lui pose la vie. L'élève peut, par cette activité réflexive, recouvrer l'estime de soi en faisant l'expérience de dignité qu'il est un être pensant, processus de réparation narcissique où la pensée panse la blessure de se vivre comme nul. Il va alors développer un langage intérieur entre l'émotion ressentie et le passage à l'acte, et pacifier sa relation à autrui et lui-même.

7) *La question de la pédagogie et de la didactique*

Comment alors *didactiser* cette activité, la rendre enseignable par les maîtres et appropriable par les élèves, dans la perspective d'une *didactique de l'apprentissage du philosophe* ?

7.1) La question de la discussion

La *discussion* est la forme la plus répandue au primaire dans le monde. Est-elle *contingente*, d'ordre historique ou psychologique (on s'adresse à des enfants), ou *nécessaire*, liée à la discipline elle-même ? La « communauté de recherche », ou « discussion à visée philosophique » est-elle une méthode d'apprentissage du philosophe parmi d'autres, ou manifeste-t-elle le développement « génétique » de la pensée réflexive, au sens où la confrontation à l'altérité incarnée serait la condition (Vigotskij) de la confrontation à « soi-même comme un autre » (Ricœur), au « dialogue de l'âme avec elle-même » (Platon) ?

Plus fondamentalement, cet oral est-il *légitime* par rapport à l'écrit des textes ou de la dissertation ? Il ne suffit pas qu'une discussion soit démocratique pour qu'elle apprenne à philosopher. Il y faut une éthique discussionnelle au sein d'un « agir communicationnel » (Habermas), une visée de sens et de vérité, la mise en œuvre de processus rationnels de pensée dont le maître est garant par son animation. Telle est l'« idée régulatrice » (Kant) : une « situation idéale de parole » (Habermas) qui peut servir de repère aux enseignants...

7.2) La question du rôle du maître

Se pose d'abord la question de son *degré de guidage*, qui varie en France de l'hyperdirectivité du maïeuticien (Brénifier) à la non directivité (Lévine), en passant par le ciblage sur les processus de pensée (Tozzi).

Il faut ensuite déterminer si le maître doit exprimer son avis sur le fond. La position la plus commune est de s'en abstenir pour que les élèves ne soient pas dans le désir de bonne réponse du maître, et s'autorisent à penser en leur nom. Le maître développe une culture de la question et s'interroge lui-même. Et s'il esquisse un point de vue personnel, c'est en le modulant fortement pour ne jamais l'imposer.

Nous pensons cependant que, par ses questions, il doit intervenir sur les exigences intellectuelles qui surgissent au sein de la discussion : un « pourquoi » amène à argumenter, un « comment définirais-tu ce terme ? » à conceptualiser.

7.3) La question de la formation des enseignants

Le paradoxe de cette innovation est la faible formation philosophique des enseignants du primaire. Que cette formation soit nécessaire, tout le monde en convient, mais de quelle nature, telle est la question : faut-il une formation *académique* à la philosophie sur des contenus (doctrines et histoire de la philosophie), ou au philosopher, à une pratique philosophique comme *démarche* ?

Entre ceux qui affirment qu'on ne peut apprendre à philosopher sans les philosophes (et reculent donc l'âge du philosopher) et ceux qui pensent qu'apprendre à philosopher, c'est d'abord laisser émerger et se formuler un questionnement, puis l'accompagner pour qu'il se travaille dans un « groupe cogitans », renvoyant à plus tard l'approfondissement avec des philosophes, le débat se poursuit, parfois vif !

Un bagage philosophique est toujours souhaitable, mais ce qui compte, c'est pour Lipman la capacité à conduire une communauté de recherche, et donc une formation d'une part pédagogique à l'animation d'un débat, d'autre part didactique au savoir faire philosopher.

III.

QUELQUES PROPOSITIONS POUR L'AVENIR

1) *Quels enjeux pour quelles valeurs ? Les défis*

On peut en repérer six :

i) *Apprendre à penser par soi-même*. Le développement du philosopher le plus tôt possible, chez l'enfant et l'adolescent, assure l'éveil et le renforcement d'une pensée réflexive sur la condition humaine.

ii) *Éduquer à une « citoyenneté réflexive »*. La « communauté de recherche » (Lipman), ou la « discussion à visée philosophique » (Pettier) sont des formes du débat. Et comme il n'y a pas de démocratie sans débat, l'apprentissage du débat à l'école assure une éducation à la citoyenneté démocratique. Apprentissage du débat et apprentissage du philosophe par le débat intellectuel sont deux conditions d'une éducation à une « citoyenneté réflexive », c'est-à-dire d'un esprit qui se confronte aux autres en étant éclairé par la raison dans une visée de vérité, avec des exigences à la fois éthiques (« l'éthique discussionnelle » de « l'agir communicationnel » de Habermas) et intellectuelles dans un débat démocratique. C'est une tentative d'articuler l'idéal démocratique, enraciné dans les droits de l'homme, du citoyen et de l'enfant, et la raison émancipatrice, dans sa vocation universalisante. Le défi, c'est la rencontre de l'enfance, de la philosophie et de la démocratie.

iii) *Aider au développement de l'enfant*. L'apprentissage de la réflexivité est important pour la construction de la personnalité. L'enfant fait à cette occasion l'expérience qu'il est un être pensant (l'expérience du cogito, selon Jacques Lévine), ce qui l'aide à grandir en humanité. Il fait aussi l'expérience d'oser parler sans entrer dans « la lutte pour la reconnaissance » (Honneth), ce qui renforce l'estime de soi. Il peut vivre dans les discussions avec ses pairs l'expérience rare du désaccord cognitif dans la coexistence pacifique, ce qui augmente son seuil de tolérance et prévient la violence.

iv) *Faciliter la maîtrise de la langue, de l'oral et du « débat »*. La prise de parole pour penser développe par ailleurs des capacités langagières. Le langage, en codéveloppement avec la pensée, apparaît dans une discussion à visée philosophique comme un outil pour la pensée. En travaillant sur l'élaboration de sa pensée, on travaille sur le besoin de précision dans la langue.

v) *Conceptualiser le philosophe*. Du point de vue philosophique, la pratique de la réflexivité avec des enfants appelle à une redéfinition du philosophe, à une conceptualisation de ses commencements, de sa nature et de ses conditions.

vi) *Construire une didactique de la philosophie adaptée à des enfants*. La didactique de la philosophie et de l'apprentissage du philosophe se trouve aussi interpellée, parce que l'on ne peut enseigner la philosophie à des enfants comme à des adultes, avec des cours magistraux, des grands textes ou des dissertations.

2) *Quelle institutionnalisation ?*

i) *Les problèmes culturels et interculturels : quels principes ?*

Les pratiques de philosophie avec les enfants ont émergé vers 1970 aux États-Unis. Elles comportent de ce fait des caractéristiques particulières. Se pose alors la question de l'extension dans le

monde d'une méthode historiquement et géographiquement située, compte tenu de ses présupposés scientifiques, psychologiques, mais aussi pédagogiques, didactiques, philosophiques, politiques...

Il ne peut donc s'agir d'imposer un modèle culturel (par exemple occidental et américain) à d'autres États, dans d'autres contextes. Mais on peut partir des orientations signées par les États dans des Conventions internationales (Droits de l'homme, de l'Enfant...), pour promouvoir des pratiques éducatives qui vont, comme le souhaite l'UNESCO, dans le sens d'une culture d'esprit critique, de dialogue et de paix entre les hommes, les peuples et les États. Nous postulons une universalité des droits, qui puissent néanmoins s'adapter à la pluralité des cultures. D'où, compte tenu de l'inégale présence dans le monde de pratiques philosophiques à l'école primaire, la proposition d'une stratégie très diversifiée.

ii) *Favoriser l'innovation dans et hors l'institution*

Les pratiques à visée philosophique ont souvent un caractère d'innovation non institutionnalisée, en rupture avec la tradition d'un pays. L'innovation peut être un ferment pour le renouvellement d'un système éducatif, car, sans être généralisée sur un territoire, elle introduit une pratique nouvelle pour résoudre certains problèmes rencontrés. Elle permet alors une respiration dans un système qui peut avoir des dysfonctionnements.

Nous recommandons donc de les promouvoir là où elles n'existent pas, de les encourager là où elles existent (comme en France), avec par exemple des subventions, de les faire connaître et de les diffuser largement.

Là où il n'existe actuellement aucune pratique de ce type, on peut par exemple partir de contes ou légendes du pays, pour faire réfléchir les enfants sur ce qu'ils nous disent de la condition humaine, en les laissant s'exprimer sur leurs interprétations, discuter sur ces différentes lectures, sans refermer l'échange par la « bonne » interprétation.

iii) *Organiser des expérimentations officielles*

L'expérimentation, à la différence de l'innovation, est une décision politique pour tenter d'introduire une nouvelle pratique dans le système éducatif. Elle bénéficie de moyens pédagogiques et financiers spéciaux, se déroule selon un protocole précis, avec un accompagnement des praticiens, notamment par la formation, souvent aussi par la recherche. Elle implique le plus souvent une évaluation, de manière à en tirer des conclusions pour une éventuelle généralisation.

Nous recommandons de mettre en place des expérimentations sur ces pratiques (comme en Norvège), en cohérence avec les objectifs des politiques éducatives.

iv) *Institutionnaliser certaines pratiques*

Institutionnaliser certaines pratiques de philosophie avec les enfants (comme au Mexique ou en Australie) va encore plus loin. On peut :

- introduire l'apprentissage d'une pensée à visée philosophique dans certaines écoles du primaire ou dans certains cursus et ce à titre optionnel ;

- faire intervenir dans des classes des intervenants formés à la philosophie avec les enfants, dans le cadre de projets considérant la philosophie comme une « pratique culturelle » ;

- généraliser cet apprentissage du philosopher pour tous les élèves dans une région ou à l'échelle du pays.

Ceci peut se faire de manière interdisciplinaire dans les disciplines : réflexion de type esthétique dans les arts ; de type éthique dans les cours de morale, voire de religion ; de type épistémologique en sciences ; de type philosophie politique en éducation civique et histoire, et ainsi de suite.

Cette généralisation peut se faire aussi sous forme d'un moment spécifique hebdomadaire, de durée variable avec l'âge des enfants (atelier ou club philo).

v) *Organiser un curriculum dans la scolarité*

Dans la perspective d'une institutionnalisation, il est nécessaire de réfléchir à la perspective d'un véritable curriculum scolaire.

Nous pensons (comme Montaigne), qu'il faut commencer tôt, dès le préscolaire et le primaire : mettre en place par un exercice régulier des exigences de rigueur intellectuelles, des habiletés à raisonner... Les thématiques fortes (la mort ou l'amour) émergent dès la tendre enfance. Il ne faut pas subordonner l'éveil de la pensée réflexive au pré-requis d'un âge, d'un niveau de langue ou d'un degré de maturité. On commence à élaborer sa vision du monde dès qu'on dispose du langage pour mettre en mots son expérience, que l'on reconsidèrera pour « élargir sa pensée » (Kant) au fur et à mesure que l'on grandira.

Un tel apprentissage doit être progressif et cohérent. Et cette progression suppose des démarches didactiques précisant les objectifs poursuivis et les méthodes, dispositifs, outils, supports utilisés.

3) *Quelles pratiques promouvoir dans les classes ?*

Toute pratique qui développe l'autonomie du jugement et le libre examen des idées est en recherche de sens et de vérité éclairée par la raison, cultive le questionnement et le sens du problème, favorise la confrontation constructive et rigoureuse des idées.

Toute normalisation stricte risquerait d'entraîner une stérilisation, puisqu'il s'agit de la formation à la liberté intellectuelle des esprits. D'où une exigence de liberté intellectuelle et pédagogique des enseignants et de liberté d'esprit des élèves, auxquels nul ne

peut se substituer pour penser à leur place. Il ne s'agit donc pas de les endoctriner, mais de les accompagner pour qu'ils trouvent progressivement et par eux-mêmes les réponses aux questions qu'ils se posent.

Quelques pistes :

Partir des questions des enfants eux-mêmes, parce que ce sont leurs questions qui font sens pour eux et les mettent en position de recherche habitée par le « désir de savoir ».

Ces questions peuvent aussi être dégagées à partir d'un texte fort, ad hoc pour une activité réflexive (par exemple, les romans de Lipman), contes ou mythes, porteur de « sagesses du monde », ou ouvrages de littérature consistante.

Organiser des *échanges d'idées* sur ces questions, animés par le guidage plus ou moins fort d'un enseignant, pour que les élèves confrontent entre eux leurs opinions et vivent des conflits sociocognitifs permettant de les faire évoluer.

Il existe aussi la possibilité d'utiliser des *dilemmes moraux* (Lawrence Kohlberg) : un cas est proposé qui fait éthiquement problème, et on doit arrêter une solution en clarifiant et hiérarchisant les valeurs en jeu.

Pour développer l'apprentissage du philosophe, on peut aussi proposer des *exercices spécifiques* de problématisation, de conceptualisation, d'argumentation.

Que ce soit pour conceptualiser ou argumenter, les enfants commencent toujours par des exemples ou l'évocation de leur vie quotidienne. C'est leur façon d'établir un lien entre une notion ou une question abstraite et leur propre vécu. C'est un point d'ancrage nécessaire pour amorcer la réflexion, mais qu'il faut les aider à dépasser pour monter en abstraction et généralité, avec une visée d'universalisation (« Parler comme tout autre » dit Kant). Le contre-exemple est intéressant, car il est encore concret, mais a déjà statut épistémologique de preuve. Et il faut aller jusqu'à des arguments plus généraux, décontextualisés.

On peut partir du langage, dans la mesure où les notions à conceptualiser sont des mots dans une langue et où l'on ne pense que par et dans une langue : *s'appuyer sur la matière langagière pour conceptualiser*, pour explorer les pistes de la pensée suggérées par les mots (synonymes/antonymes vs. distinctions conceptuelles ; champ lexical et sémantique vs. champ conceptuel).

On peut aussi faire *émerger les représentations premières*, pour les travailler ultérieurement au niveau conceptuel. La pensée associative, la rédaction d'écrits fictionnels, les expériences de pensée peuvent donner lieu à des reprises conceptuelles : « décrivez un monde où tout le monde mentirait, ou bien où l'on pourrait faire ce que l'on désire : qu'en concluez-vous ? »

On peut aussi quitter dans un premier temps le langage et travailler les *registres du corps, de l'imagination*, quitte à revenir à une pensée plus abstraite par la verbalisation, tremplin vers la conceptualisation. Ceci notamment par :

a) des *attitudes corporelles*, des *productions plastiques* : sculpez dans de la glaise votre *idée* de la liberté (commentez votre réalisation) ; placez vos camarades dans l'espace et simulez par leurs attitudes une situation injuste (cf. le théâtre de l'opprimé d'Augusto Boal) : qu'est-ce alors que l'injustice ? ; dessinez la vérité : dire en quoi le dessin réalisé figure cette notion...

b) par l'évocation suivie de la *verbalisation d'affects* (en quoi peux-tu dire que ce que tu as ressenti c'était de la joie ? C'est quoi alors, la joie ?) ;

c) par la *connotation d'images* (pourquoi trouves-tu que cette publicité évoque la colère ? Comment alors la définir ? Quelle image représente le plus pour toi l'idée de bonheur ? pourquoi ?) ; de *métaphores* verbales (si la justice c'était un animal, ce serait lequel ? Pourquoi ?) ; d'*analogies* ou de symboles (pourquoi la balance représente-t-elle la justice ?) ; d'*allégories* (la caverne de Platon, le squelette avec la faux pour la mort), etc.

Si l'on veut articuler la visée philosophique avec une visée démocratique, une éducation à la citoyenneté, la discussion gagnera à être organisée dans un *dispositif pédagogique démocratique*, avec des *règles démocratiques de circulation de la parole* (ordre d'inscription, priorité à l'élève qui n'a pas encore parlé ou peu parlé, ou aux plus petits dans des classes multi-âges), et une répartition de rôles responsabilisant entre les élèves (président de séance pour donner la parole, secrétaire de séance pour garder trace du travail collectif, gardien de l'heure, de la discipline, aménageur de la salle, responsable du micro, etc.).

Si l'on veut davantage articuler la posture philosophique devant une question avec la construction de la personnalité de l'enfant, sa prise de parole orale en public, le fait qu'il ose une pensée sur la condition humaine et publiquement ou fasse l'expérience du cogito (Lévine), on procèdera plutôt par tours de table où chaque enfant peut s'autoriser à élaborer et exprimer sa vision du monde en réagissant personnellement à une question de fond et en développant un véritable « langage intérieur ».

On pourra aussi travailler la *réflexivité* en lien avec d'autres disciplines de l'école, soit sous forme interdisciplinaire, soit en travaillant une dimension réflexive dans chaque discipline (exemple du Québec : « Philosopher sur les mathématiques » ou « Le monde des sciences »). L'*argumentation* par exemple se travaille aussi dans l'apprentissage des langues, à l'oral et à l'écrit. Il y a ainsi des zones d'intersection entre la didactique de la philosophie et l'apprentissage d'une langue maternelle à l'école.

Concluons par la condition fondamentale pour la mise en place de telles pratiques, *l'accompagnement* de ces pratiques à visée philosophique :

1) par la *formation initiale et continue des enseignants* à ces pratiques, en précisant :

- a) les compétences attendues des élèves et à développer chez les enseignants ;
- b) les dispositifs de formation adéquats : objectifs, contenus, méthodes ;
- c) une politique adaptée de formation de formateurs, qui mette au centre de la formation, outre quelques repères philosophiques, l'analyse des situations et des pratiques à visée philosophique, en insistant sur la visée philosophique de l'activité proposée ;
- d) une production de matériel didactique ad hoc.

2) *par la recherche, à partir de thèses et d'études sur ces pratiques*³.

Michel TOZZI.

(Université Paul Valéry-Montpellier 3.)

3. Voir sur les deux points ci-dessous mes propositions pour l'UNESCO dans la première partie du rapport *La Philosophie, une école de la liberté* (2008), <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601F.pdf>.