



HAL
open science

Qu'en est-il de la philosophie dans la philosophie avec des enfants ?

Jean-François Goubet

► **To cite this version:**

Jean-François Goubet. Qu'en est-il de la philosophie dans la philosophie avec des enfants ? : Un aperçu de la situation scolaire actuelle en France. 2013. halshs-00876258

HAL Id: halshs-00876258

<https://shs.hal.science/halshs-00876258>

Preprint submitted on 25 Oct 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Qu'en est-il de la philosophie dans la philosophie avec des enfants ?

Un aperçu de la situation scolaire actuelle en France¹

Jean-François Goubet

1 Caractérisation de la situation scolaire actuelle en France

Dans cet article, je me limiterai à la situation française. Dans les faits, le monde francophone a beaucoup accompli pour la philosophie avec des enfants. Au Québec ou en Acadie, en Wallonie ou à Bruxelles, en Suisse romande, au Luxembourg, en Afrique du Nord et dans d'autres contrées², de nombreux praticiens et chercheurs s'en occupent et accomplissent très souvent un travail de pionniers. Ces espaces ont toutefois d'autres institutions et d'autres mœurs. Puisque la philosophie avec des enfants n'est pas sans attaches, qu'elle ne flotte pas librement au vent, il est nécessaire de prendre en compte les lois scolaires, les programmes et les idées pédagogiques. A cet égard, certaines spécificités françaises sont notables. Ce sont ces dernières que j'aimerais esquisser dans les lignes qui suivent.

En France, la philosophie avec des enfants n'appartient pas aux programmes nationaux. Ce qui n'est pas obligatoire n'est pas pour autant interdit. La loi d'orientation de 2005 a mis l'accent sur la liberté pédagogique des enseignants³ : ces derniers ont le droit de mettre en place des projets de classe en ordonnant sous un but unique plusieurs disciplines. La philosophie avec des enfants remplit toutes les conditions pour cela. En philosophant, la langue française, dans son aspect oral voire son aspect écrit, le vivre-ensemble, les arts, les sciences de la nature etc. sont impliqués. Une certaine flexibilité à l'intérieur de programmes nationaux trop souvent éprouvés comme contraignants permet ainsi des prises de position professionnelle innovantes.

Il faut avant tout souligner le rôle joué par deux piliers au sein des compétences fondamentales requises par le système scolaire. La compétence linguistique est la première. En 2002, les programmes nationaux ont implanté la littérature de jeunesse dans le paysage scolaire. On avait même prévu un temps d'une demi-heure pour les débats dans la classe à partir de l'école élémentaire⁴ (cela ne valait donc pas pour la maternelle). Depuis lors, on philosophe et on interprète beaucoup en s'appuyant sur la littérature de jeunesse, bien que les programmes nationaux de 2008 n'aient pas reconduit ce temps pour les débats en classe⁵. La seconde compétence de base de la philosophie avec des enfants est la compétence sociale, morale ou citoyenne. Depuis la III^e République, depuis la fin du 19^e siècle donc,

¹ Ce texte est la version française, transposée par l'auteur, de „Was heißt ‚Philosophieren‘ im Philosophieren mit Kindern? Eine Übersicht der gegenwärtigen Schulsituation in Frankreich“ à paraître dans la *Pädagogische Rundschau*, 6/2013, p. 715-730.

² Pour se faire une idée de l'activité francophone dans le domaine de la philosophie avec des enfants, on peut consulter la revue *Diotime l'agora* à l'adresse suivante : educ-revues.fr/diotime/.

³ Article L912-1-1 de la loi n°2005-380, *Journal Officiel* du 24 avril 2005.

⁴ *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, hors-série n°1 du 14 février 2002.

⁵ *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, hors-série n°3 du 19 juin 2008.

cette instruction appartient aux programmes scolaires. Ce qui y est le plus nouveau, c'est qu'on y implique désormais les élèves. En 2015, selon toute vraisemblance, un cours de morale laïque sera mis en œuvre pour toutes les classes de l'enseignement obligatoire⁶. Il est hautement probable que cela donnera une nouvelle fenêtre à la philosophie avec des enfants : dès lors qu'un catéchisme républicain ne peut plus être de mise se fait jour l'occasion d'introduire une discussion sur les valeurs.

Le cadre institutionnel ne fournit cependant qu'une partie de la vue d'ensemble. La situation actuelle de la philosophie avec des enfants ne saurait être bien comprise si l'on ne prend pas conscience de son origine et de son déploiement. En France, certaines figures de proue ont joué un rôle majeur. Il serait fastidieux, et même vain, de les mentionner toutes. Le mouvement de philosophie avec des enfants a conduit à la naissance d'écoles de formation et de collections de livres pédagogiques. Sous la bannière des « nouvelles pratiques philosophiques »⁷, plusieurs courants se sont unis et ont, en même temps, entrepris de se différencier l'un de l'autre. Les praticiens de la philosophie avec des enfants ne se réclament bien sûr pas tous d'une école ou d'une autre. On voit clairement un mélange de techniques, de concepts, de supports, d'objectifs chez les partisans du mouvement ; souvent même, de nombreux éléments bien étrangers à la philosophie avec des enfants viennent à trouver ici un champ d'application. Dans ce qui suit, je ne pourrai ni citer tous les acteurs, ni présenter toutes les formes mixtes. Je commencerai avec les prémices du mouvement à la fin du siècle dernier et ne décrirai que des types idéaux purement philosophiques. Je ne fournirai aucun exemple de débat mais me contenterai de présenter le déroulement prescrit d'une séance pour m'expliquer avec ses présupposés philosophiques.

2. Le courant psychanalytique : la philosophie comme déploiement de la personnalité

Parmi les protagonistes proéminents du courant pédagogique français qui nous concerne, c'est sans doute Jacques Lévine, depuis peu décédé, qu'il faut évoquer le premier. Dans les années 90, il a fondé l'AGSAS (Association des Groupes de Soutien Au Soutien) avec des enseignants de maternelle, d'élémentaire et de lycée⁸. Des publications, des journées de formation et des manifestations proviennent de cette association. Son influence s'exerce toutefois bien au-delà : presque toutes les techniques utilisées en France pour philosopher avec des enfants incorporent un ou plusieurs éléments venant de Lévine. Quelle est donc cette technique ?

2.1 Le déroulement des ateliers Lévine⁹

Cinq étapes caractérisent cette espèce d'ateliers¹⁰. Elles forment, prises ensemble, un dispositif pédagogique qui institue des contrats entre l'animateur et les élèves.

⁶ Cf. Cf. A. Bergounioux, L. Loeffel, R. Schwartz, *Morale laïque : pour un enseignement laïque de la morale*, 22 avril 2013, <http://www.education.gouv.fr/cid71583/page.html>.

⁷ Une fois par an, les connaisseurs et les profanes se réunissent dans les bâtiments de l'Unesco à Paris pour un colloque sur les *Nouvelles pratiques philosophiques*. Cf. la page d'accueil du laboratoire Philolab : <http://philolabasso.ning.com/>.

⁸ Cf. la page d'accueil de l'association : <http://agsas.free.fr/spip/>.

⁹ Par « atelier », on n'entend pas une installation technique ou artistique, comme dans l'école du travail de Kerschensteiner ou de Freinet. Dans la pédagogie de langue française, on dénomme ainsi une activité scolaire que l'on peut mener en petits groupes, autonomes ou dirigés. En l'affaire, il importe que les enfants n'apprennent pas passivement mais qu'ils soient actifs.

1) On doit avant toute chose expliquer ce que philosophe veut dire. D'après Lévine, cela signifie se poser des questions qui sont des plus importantes pour l'homme et qui concernent la condition humaine en général. A cet égard, Lévine parle d'une dimension anthropologique située au cœur de la philosophie avec des enfants.

2) Une transformation de l'attitude envers les autres hommes comme du rapport au savoir est ici visée. A l'intérieur de l'école, un événement doit survenir, pendant lequel un petit d'homme en vient parfois pour la première fois à prendre proprement la parole. L'animateur demande ainsi à l'enfant de troquer son statut de simple écolier pour un statut plus élevé : l'enfant penseur se tient au même niveau que les grands penseurs de l'humanité.

3) L'adulte explique aux élèves qu'il interviendra *a minima*. Son rôle est en effet de rendre sûr l'espace de discussion. Silencieux, il doit montrer sa confiance en la capacité enfantine à s'exprimer. Il doit mettre à disposition un espace hors menace, de sorte que les enfants se sentent en sécurité. La présence silencieuse de l'adulte est sûrement le trait le plus caractéristique de ce dispositif pédagogique, de même que son défi le plus grand.

4) Ce contrat de confiance étant supposé, l'adulte explique que la séance ne durera que dix minutes. Un micro ou un bâton de parole passera de main en main : seul pourra parler qui le détient ; qui le reçoit aura cependant le droit de le donner à son tour sans mot dire. Le bâton symbolise la présence d'un tiers, d'un témoin.

5) L'animateur propose alors un thème. Une question en bonne et due forme (par ex. qu'est-ce que la beauté ?) est plutôt à rejeter car elle peut mener à certaines réponses plutôt qu'à d'autres. C'est pourquoi on utilise souvent un seul mot inducteur, lequel est donné par l'adulte en début d'année et peut être suggéré, le temps passant, par les enfants. La séance commence par une minute de réflexion silencieuse.

Après la séance, l'animateur peut demander à quelqu'un les raisons de son silence ou des pistes d'amélioration de l'atelier, il peut même s'enquérir du ressenti et des éventuelles satisfactions et insatisfactions. Il est important en l'affaire de mettre des mots sur le ressenti. Un enregistrement est également possible afin que les enfants réécoutent individuellement ce qui s'est dit ou afin de mener par la suite un débat d'approfondissement sur le thème.

La séance Lévine met ainsi l'accent sur les prémices du philosophe, elle s'occupe d'abord et avant tout de l'origine du penser. Philosopher avec des enfants signifie faire des enfants des sujets. Toutes les étapes de cette sorte de dispositif forment donc les conditions préalables à un *cogito*.

2.2. Une conception placée sous le signe de Deleuze

Que veut dire philosopher dans un atelier de la sorte ? Le courant Lévine le dit clairement : philosopher, c'est créer des concepts. Or qu'est-ce qu'un concept ? C'est le « résultat d'un *micro-travail* », impliquant toute une série d'étapes intermédiaires, la « formulation métaphorique, métonymique et narrative du concept »¹¹. Il faut convenir que nombre d'enfants ne parviennent jamais à des concepts achevés. Il faut néanmoins leur permettre de connaître le travail intérieur créateur de

¹⁰ Cf. J. Lévine, « Ateliers de philosophie de l'AGSAS. Spécificité, pratique, fondements », <http://agsas.free.fr/spip/IMG/pdf/4-3 - Nos Publications - Les Articles - 01 ateliers philo.pdf>, p. 3s.

¹¹ J. Lévine avec G. Chambard, M. Sillam et D. Gostain, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2008, p. 36. Dans la version allemande, je traduis ici et après les passages que je cite.

préconcepts ainsi que de goûter au plaisir de pénétrer dans le monde de la formation de concepts. C'est sur Deleuze que s'appuie le mouvement AGSAS pour justifier sa conception. La question se pose alors de savoir si Lévine et Deleuze sont effectivement unanimes sur ce qu'est philosopher.

On ne peut nier une certaine parenté en ce qui concerne la nature du concept. Car ce dernier n'est nullement identifiable à un être purement logique, à l'élément d'une fonction mathématique. Deleuze lui-même se sert de métaphores pour exposer sa conception : le concept d'un oiseau n'a rien à voir avec son genre ou son espèce mais ne peut être obtenu qu'à partir de la collection de ses attitudes, de ses couleurs et de ses chants¹². Il reconnaît en outre à Hegel le mérite d'avoir assimilé les figures de sa création et les moments de son autoposition¹³. La philosophie a ses figures, ses narrations et ses héros (ici c'est le cas de Hegel, bien qu'il soit souvent présenté, en particulier par contraste avec Nietzsche, comme un anti-héros). Voilà en quoi, du moins, la philosophie et la pensée enfantine sont compatibles.

Pour ce qui est de la préhistoire du concept, la parenté de Lévine et de Deleuze est toutefois plus problématique. Selon Lévine, l'affect et le percept doivent se présenter comme des préconcepts¹⁴. Ils relèvent ainsi du développement du concept proprement dit. Sont-ils toutefois, selon Deleuze, les marchepieds du concept ? La chose reste extrêmement douteuse. Dans *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Deleuze et Guattari affirment l'existence de trois formes de pensée, qu'on ne peut ni identifier, ni ramener l'une à l'autre, quoiqu'elles se croisent et se recouvrent quelquefois l'une l'autre : la philosophie, avec ses événements et ses concepts, la science, avec ses contenus et ses fonctions, et enfin la science, avec ses monuments et ses sensations¹⁵. Rien ne permet par conséquent de réduire l'art à une sorte de préparation à la philosophie. Tout d'abord, nous avons affaire à des plans et des problèmes tout à fait séparés. S'y ajoute que les déclarations de Deleuze s'appliquent à des activités adultes. La tentative que fait Lévine d'utiliser la philosophie de Deleuze pour réunir les théories de Freud et de Bion semble ainsi vouée à l'échec¹⁶. La psychologie du développement et la conception philosophique ne se laissent pas lier l'une à l'autre aussi simplement.

On pourrait par ailleurs faire à Lévine des reproches semblables sur son usage du *cogito*. Pour Deleuze, le *cogito* cartésien était le geste d'un « idiot », plein de présupposés préconceptuels : tout un chacun sait bien ce que penser veut dire et tout un chacun veut s'enquérir de la vérité¹⁷ ; on n'a besoin d'aucune explication supplémentaire pour comprendre ce qu'il entreprend. Cette acception préconceptuelle va tout à fait dans le sens de Lévine. Chez ce dernier, il en va aussi en philosophie d'acquérir un sentiment de soi, de faire la découverte d'une puissance de penser propre. Ce n'est pas ici que réside la difficulté mais plutôt là : Deleuze renvoie le *cogito* à l'activité d'un penseur indépendant, par opposition à un professeur. Seul l'individu crée des concepts, et tous les concepts sont en ce sens des individualités¹⁸ ; la communication est incapable de générer des concepts. Certes,

¹² Cf. G. Deleuze, F. Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Paris, Editions de minuit, 1991, p. 25.

¹³ Cf. *Ibid.*, p. 16.

¹⁴ Cf. J. Lévine & alii, *L'enfant philosophe*, *op. cit.*, p. 26.

¹⁵ Cf. G. Deleuze, F. Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, *op. cit.*, p. 187-188.

¹⁶ Cf. J. Lévine & alii, *L'enfant philosophe*, *op. cit.*, p. 27.

¹⁷ Cf. *Id.*, p. 60.

¹⁸ Cf. *Id.*, p. 12.

Lévine ne veut pas obtenir de consensus : son modèle n'est en rien celui de l'agir communicationnel ou du débat démocratique. Pour l'AGSAS, il importe qu'un sujet concret et non uniquement un sujet formel vienne à s'exprimer. Mais ce sujet doit y être invité, il doit sentir la présence du groupe et connaître l'« expérience du groupe cogitant et de la solidarité »¹⁹. En philosophant, chaque enfant doit se découvrir comme un interlocuteur valable, c'est-à-dire qu'il doit être reconnu comme sujet, qu'il doit être le destinataire de la parole d'autrui. Quoique pertinente et hautement intéressante, la conception philosophique de Lévine est difficilement conciliable avec la mise en avant de la création purement individuelle par Deleuze.

3. Le courant socratique : la philosophie comme invitation à penser par soi-même

Avec le thème de l'invitation, c'est à coup sûr un élément d'importance qui vient d'être introduit. Philosophier avec des enfants, en tant que collaboration entre un adulte et un être humain moins expérimenté, implique nécessairement une telle sollicitation du mineur par l'être déjà majeur. Indépendamment de l'âge, philosopher demeure toutefois un défi, une tâche que l'on se pose à soi-même, une surveillance de soi-même que l'on instaure afin de mieux penser. C'est dans cette tension entre sollicitation par autrui et défi que l'on se pose à soi-même, pensée grâce à autrui et pensée par soi-même, que prend place le courant socratique, sur lequel je voudrais maintenant me pencher. Je prendrai pour exemple Oscar Brénifier²⁰, lequel incarne en France cette tendance contemporaine de la philosophie avec des enfants.

3.1. Comment faire surgir un problème ?

Le questionnement mutuel est sûrement l'une des techniques les plus remarquables de ce courant de philosophie avec des enfants. Le questionnement est donné pour le « moteur de l'élaboration d'idées »²¹, et cet exercice spécifique doit servir de sol à bien d'autres exercices philosophiques. L'objectif est que l'élève ne se contente pas d'une réponse laconique mais parvienne à la réflexion sur ses propres paroles comme sur celles d'autrui. Le but de cette technique est ainsi la réflexion distanciée par rapport à soi-même, ou la méditation observatrice.

Quelles sont les étapes de cette procédure spécifique ?

- 1) Un sujet est proposé sur lequel les enfants peuvent réfléchir à la maison. Dès l'abord, l'élève est prié de rechercher une réponse construite et solide. Par là, on donne la chance aux enfants petits-parleurs de surmonter les obstacles qui se posent à eux habituellement.
- 2) La séance commence avec l'intervention d'un élève présentant son idée, ou hypothèse. Avec le terme d'hypothèse, on insiste sur la distance à prendre par rapport à ses opinions. La clarté et la concision doivent régner dans le propos. L'animateur doit éviter de finir une phrase incomplète : grâce à son questionnement ou à celui des camarades, l'élève qui expose doit sortir de son embarras.
- 3) De nouvelles questions – et éventuellement des objections, qui doivent être faites clairement en tant que telles – sont adressées à l'élève qui expose. Tous les participants

¹⁹ *Id.*, p. 68.

²⁰ Voir sur son site à l'adresse <http://www.brenifier.com/>.

²¹ O. Brénifier, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, Paris, Sedrap, 2007, http://www.brenifier.com/fileadmin/media/livrespdf/Pratique_de_la_philosophie.pdf, p. 53.

doivent en effet s'exercer dans l'art, important en philosophie, du questionnement et apprendre à différencier fondamentalement entre question et réponse. L'objectif est la critique interne de l'hypothèse présentée. « Cela habitue l'élève à se décentrer de lui-même, à laisser de côté ses propres opinions afin d'approfondir un schéma qui n'est pas le sien »²² : on ne doit pas fournir de concept à l'élève qui expose, afin qu'il puisse lui-même accoucher de concepts.

4) Vient ensuite la réponse aux questions. Une nouvelle idée, un concept supplémentaire dans l'argument doivent élargir quelque peu l'hypothèse primitive. L'animateur doit alors s'enquérir auprès de celui qui questionne de la clarté et de la pertinence de la réponse apportée. Il doit en l'affaire souligner que « ne pas être d'accord avec la réponse » et « trouver la réponse inadéquate à la question » sont deux choses différentes.

5) Un autre élève peut alors exposer sa propre hypothèse. Il ne doit pas répondre sur-le-champ aux questions mais doit lier ses pensées à celles de ses camarades. Problématiser veut en effet dire produire un réseau conceptuel. Lorsque l'hypothèse n'apporte rien de nouveau, elle peut être barrée au tableau. Il est à noter que ce travail de comparaison entre énoncés est aussi adapté aux enfants de maternelle.

6) Le maître ou les élèves poursuivent le travail sur la base des idées écrites au tableau et recherchent une synthèse. Ce travail peut également constituer le préambule à un cours prochain, où les éléments mentionnés seront étendus, raffinés ou critiqués. Le savoir philosophique peut apporter quelque chose à l'affaire, ce qui démystifie la discipline et la rend plus accessible.

3.2. Un nouveau socratisme

Beaucoup d'ancrages de la discussion sont possibles. On peut s'appuyer sur un thème général, un texte, un film, un objet ou une situation. Il importe en l'affaire que l'adulte se comprenne et se comporte comme un animateur, non comme un enseignant : « son rôle est avant tout d'interroger les enfants, de permettre et d'assurer que les enfants s'interrogent, de les inviter à articuler de manière précise et concise leurs pensées, leurs choix et de les justifier, de valoriser les interventions et leurs enjeux, de mettre en rapport les différentes prises de paroles, de susciter des moments philosophiques, de réguler, dramatiser ou dédramatiser le débat »²³. Comme on le voit, l'animateur a fort à faire, quoiqu'il doive se tenir à l'arrière-plan. Le questionnement demeure ici fondamental. Ce qui est visé, c'est la venue d'un problème de bon aloi, la naissance d'une pensée s'organisant elle-même. Questionner, cependant, ne signifie pas encore problématiser, et le groupe doit aider à ce que chacun puisse faire l'expérience de la formation d'une véritable opposition objective. L'animateur apparaît ainsi comme un nouveau Socrate endossant le rôle traditionnel du questionneur et laissant à la communauté des élèves certaines fonctions d'étayage.

Plusieurs caractéristiques platoniciennes sont reprises, implicitement ou explicitement, dans ce courant de philosophie avec des enfants.

Il s'agit tout d'abord, pour le maître comme pour les élèves, d'accéder à l'ignorance. Philosophier signifie adopter une attitude spécifique plus qu'acquérir de simples connaissances ; cette activité

²² *Id.*, p. 55.

²³ *Id.*, p. 50.

consiste ainsi en une certaine « ascèse de l'esprit »²⁴. En d'autres termes, la philosophie n'est pas identique à un simple discours, elle se rapproche davantage d'une tâche, d'un travail voire d'une « transformation »²⁵. Les opinions ne doivent pas perdurer, elles doivent se confronter à ce qu'elles ignoraient jusque-là. C'est pourquoi il faut également avoir recours à des antinomies²⁶. Comme dans le socratisme de coloration kantienne, une docte ignorance va alors surgir, qui pourra conduire à une véritable philosophie critique²⁷.

Brénifier plaide en outre pour qu'on prenne conscience de sa propre pensée, laquelle est « dans une certaine tradition socratique [...] une propédeutique, [...] une préparation jamais achevée »²⁸. Philosopher signifie ainsi émettre des hypothèses, exhiber leurs présupposés et tester leurs conséquences. Le savoir de sa propre ignorance doit conduire au savoir de sa propre démarche pour savoir, lente et laborieuse, ainsi que, fort souvent, pleine d'embarras. La vigilance à l'égard de sa propre pensée est requise, ce qui implique qu'il faille apprendre à parler au moment opportun. La pensée autonome ne va pas sans maîtrise de soi, elle consiste en une intériorisation du dialogue mené par un maître²⁹.

On reconnaît ici facilement des traits platoniciens. La fidélité au socratisme soulève toutefois des difficultés pédagogiques de même qu'éthiques.

De quel droit l'adulte peut-il prétendre inaugurer une transformation de la sphère de pensée enfantine ? Les enfants – tout comme les adultes – possèdent beaucoup d'opinions bloquant l'accès à une recherche postérieure. On peut cependant se demander si une activité philosophique est réellement à même de surmonter ces obstacles, si seulement elle est en droit de le faire. De plus, on peut craindre que seuls quelques-uns, les élus, apprennent effectivement à penser par eux-mêmes : la dramaturgie socratique a besoin de personnages n'y entendant rien, comme par exemple Lachès à la tête dure ou Calliclès l'agressif³⁰, des personnages qu'un élève pourrait bien rencontrer parmi ses camarades.

Et est-on réellement en droit de confondre les enfants, bien que ceux-ci ne prétendent pas absolument être aussi savants que les personnages des dialogues platoniciens ? Brénifier souhaite que les enfants apprennent à aller au bout de leurs pensées. Mais que doit-il se passer quand ces derniers trébuchent et chutent ? A ce propos, il écrit ceci : « [s]i l'enfant tombe, faut-il nécessairement se précipiter sur lui pour le relever, ou bien lui laisser la chance de se ressaisir, s'il pleure, et lui donner l'occasion d'apprendre à se relever tout seul ? »³¹. L'apprentissage de la pensée par soi-même vaut-il cependant

²⁴ *Id.*, p. 205.

²⁵ *Id.*, p. 32.

²⁶ Cf. *Id.*, p. 211s.

²⁷ Cf. I. Kant, *Critique de la raison pure*, B XXXI.

²⁸ O. Brénifier, « La philosophie à l'école primaire », *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts*, E. Marsal, T. Dobashi, B. Weber (dir.), Frankfurt-am-Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien, Peter Lang, 2009, p. 553-557, ici p. 554.

²⁹ Cf. O. Brénifier, *La pratique de la philosophie*, *op. cit.*, p. 26s.

³⁰ Cf. les dialogues platoniciens du *Lachès* et du *Gorgias*.

³¹ O. Brénifier, « La philosophie à l'école primaire », *op. cit.*, p. 555.

ces quelques larmes ? En pareille situation, c'est la supériorité de l'adulte sur l'enfant qui se fait jour. Si ce dernier peut bien appeler à son secours les autres enfants, il peut également fort bien se taire, impuissant et bien seul au milieu de ses camarades de classe. Par contraste avec d'autres courants de la philosophie avec des enfants, la communauté enfantine se voit, semble-t-il, accorder un rôle relativement peu important.

4. Le courant citoyen : la philosophie en tant que discussion rationnelle

Tandis que le courant Brénifier, sans nier l'aspect social de la philosophie avec des enfants, ne le met toutefois pas en avant, un autre courant français, issu de la pédagogie Freinet, promeut la coopération et les conseils d'élèves. Deux professeurs des écoles titulaires d'un doctorat et un professeur de didactique de la philosophie l'ont développé, si bien qu'on parle souvent d'un dispositif Delsol-Connac-Tozzi³².

4.1. Le dispositif pédagogique de la discussion à visée philosophique

Ce dispositif présuppose une grosse préparation et une ritualisation forte : on octroie des rôles aux élèves, rôles que l'on nomme dans la tradition de Freinet des « métiers », et l'espace doit être configuré de sorte que chaque enfant puisse exercer le sien. Tous les enfants sont en activité, mais tous ne sont pas discutants. Pour ces derniers, un cercle est prévu, tandis que pour les autres métiers, des chaises supplémentaires sont disposées. Afin de se faire une meilleure idée de ce dispositif, je vais mentionner la liste des différents rôles et leur position respective dans l'espace de la classe (j'emprunte ici à Alain Delsol un exemple pour le CP, voire la grande section de maternelle³³) :

- 1) Environ la moitié des enfants sont des discutants. Ils s'assoient sur des bancs disposés en U. Bien entendu, ces enfants – comme les autres – effectueront un autre métier une fois prochaine.
- 2) Le quatrième côté fermant le carré comporte trois chaises. Trois animateurs y prennent place. Le maître s'assied au milieu. Sa fonction est de remplir un cahier de bord en prenant des notes sur le sujet et la progression de la discussion. A sa gauche se tient le reformulateur. Son rôle est d'écouter attentivement les discutants et de résumer leurs dires. A sa droite se tient le président de séance. Son rôle est de distribuer la parole – avant tout à ceux qui n'ont pas encore parlé -, de rappeler les règles de fonctionnement et d'exclure temporairement les gêneurs.
- 3) Trois observateurs des animateurs – un pour chacun – s'asseyent sur une chaise entre les bancs. Ils ont le droit d'intervenir quand ils le souhaitent pour donner des conseils à leur animateur ou lui faire des remarques, de même que pour poser une question à un groupe de discutants.
- 4) Un élève micro s'assied par terre au milieu du carré. Cet élève fait passer le microphone, répète la question du président, dit le prénom des orateurs et attend que ceux-ci disent qu'ils

³² Cf. par ex. Le site de Tozzi : <http://www.philotozzi.com/2011/03/439/>.

³³ Cf. A. Delsol, « Un atelier en cycle 2 », *Philo à tous les étages, 3^e colloque sur les nouvelles pratiques philosophiques*, Rennes, CRDP de Bretagne, 2004, p. 48-52.

ont fini leur intervention. Le microphone, notons-le, rend plus forte la voix des enfants et permet l'enregistrement de la discussion.

5) Environ six dessinateurs s'asseyent à l'extérieur du carré. En rapport avec le thème, ils ont le droit d'utiliser des feutres pour s'exprimer sur une feuille blanche.

Comme on le voit, une telle séance ne peut fonctionner correctement que dès lors que les enfants y sont habitués. L'accoutumance est plus rapide lorsqu'on utilise à d'autres occasions des pratiques scolaires semblables. Dans la pédagogie coopérative, les enfants ont normalement de nombreuses occasions de faire du travail de groupe ou d'assister à des conseils.

Un atelier dure environ 45 minutes. Il comporte trois étapes :

1) Le maître indique en quelques mots le sujet puis formule une question. Ensuite, on donne la parole au président de séance, qui demande qui veut prendre la parole. Lorsque trois ou quatre demandes de prise de parole sont constatées, la discussion commence. Tous les métiers sont en action pour les 30 prochaines minutes.

2) Les 10 minutes suivantes sont réservées aux dessinateurs. Ils entrent dans le carré et donnent leurs productions au maître. Les discutants doivent deviner pourquoi les dessins sont ainsi et non autrement.

3) Les trois observateurs ferment l'atelier en donnant leur opinion sur le processus de discussion et la performance des animateurs. Ensuite, un devoir peut être écrit afin de conserver une trace écrite de l'atelier.

4.2. La philosophie comme apprentissage de la démocratie par une communication normée

Delsol insiste dans son dispositif sur l'importance de l'apprentissage d'un habitus démocratique. Les enfants apprennent à se conduire dans un débat et ils font l'expérience, grâce à un cadre strict, que des règles sont indispensables dans une conversation bien menée. Je cite ici Delsol : « [l]a perspective que nous proposons s'appuie moins sur la centration vers une conceptualisation que sur la façon dont se déroule le débat »³⁴. Dans cette conception citoyenne, on s'appuie sur l'agir communicationnel. Ce renvoi à Jürgen Habermas se trouve également sous la plume d'un autre précurseur de la philosophie avec des enfants en France, à savoir François Galichet³⁵. Il y a peu, c'est cependant par Pierre Usclat, un professeur des écoles ayant fait sa thèse sur le sujet avec Michel Tozzi, qu'il a été le plus développé. C'est avec ses propositions que j'aimerais expliciter la conception philosophique sous-jacente à ce dispositif³⁶.

En premier lieu, la communauté de recherche devient le lieu où prend place une pragmatique universelle. En parlant ensemble, les participants élèvent une prétention à la validité et exigent une

³⁴ A. Delsol, « Discussion à visée philosophique en maternelle et éducation à la citoyenneté », *Diotime l'agora*, n°24, 2005, <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32648>.

³⁵ Cf. la bibliographie de l'auteur sur son site <http://philogalichet.fr/ouvrages-et-articles-de-francois-galichet/>.

³⁶ Je renvoie à un article s'expliquant avec la *Théorie de l'agir communicationnel* de Habermas : « L'éclairage de la discussion philosophique par Habermas », *Diotime l'agora*, n°23, 2004, <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32637>.

reconnaissance de la part de l'autre. L'individualisation et la socialisation vont ainsi l'amble parce que la prise de parole de chacun des partenaires de la discussion fait signe vers un espace public.

En deuxième lieu, il n'en va pas dans la philosophie avec des enfants de permettre une simple communication mais de le faire d'une discussion et d'une recherche de prétentions à la validité sur certains sujets. Dans cette pratique, tous les participants doivent se mettre en quête du meilleur argument, c'est-à-dire qu'ici vaut la contrainte non-contraignante du meilleur argument.

En troisième lieu, cette conception pédagogique présuppose une situation idéale de parole dans laquelle des valeurs peuvent être vécues en commun. Parmi ces normes, on trouve la justice (tous ont le droit de prendre part à la discussion), la solidarité (on n'atteindra aucun consensus si tous n'y collaborent pas) et la responsabilité collective (chacun contribue pour sa part à la réussite de la discussion).

En quatrième lieu, l'agir communicationnel forme la structure de base d'une forme sociale. La communauté de recherche est en tant que telle une organisation démocratique dans laquelle on s'inscrit dans un monde commun, dans laquelle on se crée une place grâce à son action.

Deux difficultés se font jour ici. La première découle d'une tension entre pédagogie et philosophie et rend vacillant le rôle du maître. La seconde est purement philosophique et concerne l'indétermination de la discussion pratiquée par ce courant de pensée.

Dans un débat démocratique, tous les participants sont placés sur un pied d'égalité. On y réfléchit car personne ne possède le savoir ou, tout du moins, une expertise décisive. Certes, un maître ne sait pas tout, pas plus qu'il n'est supérieur dans tous les domaines. Il faut pourtant concéder qu'il est plus expérimenté, ce qui lui donne une place particulière. L'égalité morale entre hommes se combine avec une inégalité eu égard à l'expérience. L'agir communicationnel dans le sens d'Habermas est un outil adapté à la discussion démocratique entre égaux. Il est cependant moins adéquat pour les discussions scolaires, à moins que les thèmes touchés ne réclament aucune connaissance particulière. De plus, l'égalité en droit de tous les participants peut bien être une fiction qui a sa valeur et posséder un grand sens pédagogique. Il demeure cependant douteux qu'elle soit correcte philosophiquement.

En ce qui concerne la discussion en tant que communication argumentative, une certaine indétermination est à déplorer. La communication, la discussion et la philosophie ne sont nullement des équivalents. De la même manière que la deuxième est une espèce de la première, la troisième est une spécification de la deuxième : il existe beaucoup de domaines, comme la science et la politique, dans lesquelles des discussions argumentatives ont lieu sans qu'on ait recours à des concepts ou des compétences disciplinaires. La philosophie avec des enfants apparaît par suite comme une appellation arbitraire pour ce qu'on pourrait dénommer à aussi bon droit une discussion bien ordonnée, disciplinée, civile, démocratique ou porteuse de valeurs. Lorsque Delsol, Connac ou Usclat parlent après Tozzi de trois compétences philosophiques (la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation), ils se réfèrent à des concepts génériques nécessitant une caractérisation bien plus précise pour pouvoir être pertinents en philosophie et utilisables en pédagogie.

5. Le courant de littérature avec des enfants : la philosophie comme débat interprétatif

Le dernier courant français de philosophie avec des enfants se réclame également de la triade problématisation-conceptualisation-argumentation. Ce dernier se distingue par la place qu'il accorde à la littérature de jeunesse pour susciter un débat herméneutique. La chercheuse Edwige Chirouter, une

élève de Tozzi, est la principale représentante de ce mouvement³⁷. J'expliciterai d'abord les prescriptions qu'elle donne pour la pratique³⁸ :

5.1. Un réseau littéraire pour toucher des points de philosophie

On doit donner aux élèves une culture littéraire commune, de sorte que les membres d'une même classe puissent s'appuyer sur elle pendant les débats à venir. La littérature de jeunesse doit mettre en lumière des thèmes philosophiques comme l'amitié, la mort ou le savoir sous différents points de vue. Les textes maintiennent également les problèmes à la bonne distance : ils offrent une bonne médiation entre la sphère individuelle de l'affect et le domaine universel des concepts. Puisque le débat repose sur la littérature, la préparation au philosophe à proprement parler occupe un espace considérable. Les étapes d'une activité mensuelle sont les suivantes :

- 1) Un thème doit être posé. On choisit alors de dix à quinze livres – des albums, des contes, des poèmes, des manuels philosophiques pour les enfants – et on les range par ex. dans une caisse.
- 2) Avant la séance de philosophie, on lit quelques-uns des livres. Le maître doit seulement s'assurer de la compréhension des élèves sans pousser plus avant le questionnement. Les autres livres sont laissés à la disposition des élèves dans la bibliothèque de classe. Tous les livres sont en vue le jour de la discussion.
- 3) Le débat proprement dit peut maintenant commencer. Les renvois aux livres sélectionnés peuvent servir pour donner des exemples ou des contre-exemples. Eu égard au mensonge, par exemple, le personnage du chasseur dans *Blanche-neige* peut permettre de discuter de l'inévitabilité du mensonge lorsque la vie de quelqu'un d'autre est en jeu. Peuvent ainsi être produits pendant le débat des nuances, des contre-exemples ou des élargissements du champ perceptif.
- 4) Pendant les quatre débats qui se succèdent, on travaille pour le mieux en demi-classe. Lorsqu'on ne peut pas décroisonner, la moitié de la classe doit observer certains points pendant les débats. Une liste des compétences à observer ou à évaluer peut être donnée à ces élèves afin qu'ils soient actifs.
- 5) Après quatre séances, on a épuisé l'examen d'un thème. Des dessins, des narrations, des collages de petites conclusions peuvent être réalisés. Une exposition des productions de la classe a alors lieu. De la même manière que les parents ont été impliqués le mois durant pour discuter du thème, ils sont maintenant invités à constater le succès des débats.

On voit ici à l'œuvre un certain art du compromis. Certains mots d'ordre viennent de Freinet ou de ses successeurs comme Meirieu : on doit rapprocher l'école de la vie, créer des circuits de vie, afin de donner du sens aux apprentissages³⁹. D'autres concepts viennent des études littéraires. D'autres, enfin, sont pris à la didactique de la philosophie ou à son histoire. Disons d'abord quelques mots des premiers, avant de passer aux seconds.

³⁷ Cf. sa page personnelle <http://edwigechirouter.over-blog.com/>.

³⁸ Cf. E. Chirouter, *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, Paris, Hachette, 2011, p. 47-54.

³⁹ Cf. respectivement C. Freinet, *Les techniques Freinet de l'École Moderne*, Paris, Armand Colin/Bourelleier, 1964, p. 23, und Ph. Meirieu, « Sens (donner du) », <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/sens.htm>.

Les opérations de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation sont mises en avant : le réseau d'albums contribue à la problématisation, la compréhension du texte à la conceptualisation et la fonction référentielle de la littérature à l'argumentation. Une quatrième compétence de base est annexée à cette liste, celle de l'engagement du sujet dans la réflexion. Par là, on désigne l'identification avec les personnages, laquelle permet un investissement de la pensée. Tout comme dans les ouvrages de Lipman, les personnages jouent un rôle exemplaire en facilitant l'entrée dans l'activité philosophique⁴⁰.

5.2. La littérature comme occasion d'une expérience de pensée philosophique

Dans cette mise en scène de la philosophie avec des enfants, les textes de littérature de jeunesse sont centraux. La littérature et la philosophie sont considérées comme égales en droit. La seconde n'est pas la seule à penser puisque la première le fait aussi, comme l'a déclaré Pierre Macherey⁴¹. Des processus de pensée sont mis en œuvre dans l'écoute, la lecture, la compréhension ou l'interprétation d'un texte. La philosophie à base de littérature apparaît ainsi comme l'actualisation de la puissance du texte. La littérature rend accessibles des thèmes à partir desquels quelques compétences philosophiques peuvent être développées.

La figure de Paul Ricœur affleure sous cette conception. Selon ce dernier, la littérature autorise une extension du soi. Les textes permettent des aventures dans un domaine bien plus large que celui dans lequel on évolue habituellement. Une variation imaginative met à l'épreuve l'identité narrative. L'expérience personnelle s'accroît, elle pénètre dans un monde de possibilités presque inépuisables. Pour le dire avec Ricœur dans *Soi-même comme un autre* : « [I]es expériences de pensée que nous conduisons dans le grand laboratoire de l'imaginaire sont aussi des explorations menées dans le royaume du bien et du mal. [...] Le jugement moral n'est pas aboli, il est plutôt lui-même soumis aux variations imaginatives propres à la fiction »⁴².

Avec la notion d'expérience de pensée, la position du potentiel philosophique de l'interprétation d'un texte littéraire devient claire. Le débat interprétatif forme une sorte de philosophie du « comme si ». Les narrations autorisent à suivre là où il mène le fil d'une situation inouïe. Des compétences comme la conclusion de conséquences à partir de prémisses, l'évaluation de conséquences probables suite à un choix, les jugements de valeur sur les faits exposés, la création de nouvelles solutions alternatives etc. peuvent être stimulés par là.

On ne peut assurément nier ni la fertilité, ni la praticabilité d'un tel procédé. Plus problématique apparaît toutefois l'identification globale de la littérature à la philosophie, et donc aussi de la littérature de jeunesse avec la philosophie avec des enfants. D'un côté, il peut y avoir bien d'autres supports à une expérience de pensée que ceux que fournit la littérature. De l'autre, un bon texte littéraire n'est pas par lui-même adapté à la philosophie : d'autres réquisits doivent également être remplis.

⁴⁰ Cf. M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, p. 212s.

⁴¹ Cf. P. Macherey, *A quoi pense la littérature ?*, Paris, PUF, 1990. On peut également consulter, par son collègue de Lille, l'ouvrage suivant : Ph. Sabot, *Philosophie et littérature. Approches et enjeux d'une question*, Paris, PUF, 2002.

⁴² P. Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p. 194. Chirouter ne cite que le début de l'extrait ; j'ajoute la suite.

On sait que la notion d'expérience de pensée trouve son origine dans les sciences de la nature⁴³. En physique, par exemple, on peut émettre des hypothèses pour s'en servir comme d'une base déductive. Lorsqu'on parcourt la suite des propositions, on peut voir si l'hypothèse est tenable et quel état de fait est constatable. Or l'inférence logique et la narration, malgré leur linéarité commune, ne sont pas identiques. Un autre type de fiction est en jeu dans les deux cas. Tandis que les narrations renvoient à des agents et à leurs motivations, les acteurs et les motifs ne jouent aucun rôle dans une déduction des sciences de la nature. L'expérience de pensée en physique ne fonctionne pas dans le royaume du bien et du mal humain mais dans celui des états de fait explicables objectivement. On pourrait ainsi tout également plaider pour une philosophie avec des enfants qui reposerait sur la pensée en sciences de la nature et qui inclurait des fictions. Il se pourrait, du reste, que celle-ci exerce d'aventure bien mieux les fonctions logiques de la pensée.

A l'inverse, est-ce que la littérature de jeunesse implique toujours des expériences de pensée ? Il semble ici que l'éclectisme et le goût du compromis que montre Chirouter ne produise plus d'épines que de fruits. Des critères supplémentaires doivent être remplis pour qu'un texte de littérature de jeunesse montre de véritables qualités philosophiques. En premier lieu, les réflexions d'un Gareth Matthews auraient pu apporter un argument décisif : de tels supports doivent être fantasques (*whimsical*), de sorte qu'ils fassent émerger des aspects alternatifs de notre existence humaine⁴⁴. Une sélection des textes traités dans un réseau d'albums apparaît dès lors nécessaire. En second lieu, certains genres littéraires sont plus appropriés que d'autres à la philosophie avec des enfants. Avec les mythes, par exemple, on est de plain-pied dans la condition humaine, au centre d'un récit rendant sensibles de véritables concepts philosophiques⁴⁵. Certes, Chirouter ne méconnaît pas la valeur de la réécriture des mythes platoniciens, puisqu'elle travaille souvent avec une réélaboration de l'anneau de Gygès, mais elle ne consolide que trop peu les présupposés philosophiques qui pourraient constituer un tremplin (au sens de Lipman) pour la philosophie avec des enfants.

6. La compatibilité de la pédagogie avec la philosophie dans la philosophie avec des enfants

Dans les lignes précédentes, je n'ai pas parlé de tous les courants dont se compose le mouvement pédagogique français en faveur de la philosophie avec des enfants. D'autres figures, comme Véronique Delille ou Jocelyne Decompoix⁴⁶, se réclament en effet davantage de Lipman. La médiation

⁴³ E. Mach reconnaît certes la présence d'expériences de pensée dans l'art et la littérature, mais il plaide pour un type d'expériences de pensée plus rigoureuses dans les sciences de la nature. Cf. *La connaissance et l'erreur*, trad. fr. M. Dufour, Paris, Flammarion, 1919, p. 134-135 : « Ceux qui font des projets, ceux qui bâtissent des châteaux en Espagne, romanciers et poètes, qui se laissent aller à des utopies sociales techniques, font de l'expérimentation mentale ; d'ailleurs le marchand sérieux, l'inventeur et le savant en font aussi. [...] Mais les premiers combinent dans leur imagination des circonstances qui ne se rencontrent pas dans la réalité, ou bien ils se représentent ces circonstances comme suivies de conséquences qui n'ont pas de lien avec elles, tandis que le marchand, l'inventeur et le savant ont comme représentations de bonnes images des faits, et restent dans leurs pensées près de la réalité ».

⁴⁴ Sur les "thought experiments" (*Gedankenexperimente*) et les "whimsical questions", cf. G. Matthews, *Philosophy and the Young Child*, Harvard, Harvard University Press, 1982, p. 74s.

⁴⁵ Depuis peu, une maison d'édition a vu le jour en France, qui a réécrit les mythes platoniciens à destination des enfants : <http://editionsduchevalvert.fr/>.

⁴⁶ La première appartient au groupe *Philoformation* de l'association Philolab, tandis que la seconde est une auteure et une formatrice indépendante. Cf. le site de Decompoix : <http://jocelyne.decompoix.perso.sfr.fr/>.

du fonds de pensée états-unien est souvent prise en charge par le Canada francophone : en l'occurrence, l'influence des travaux de la Québécoise Marie-France Daniel a été déterminante. En général, on peut cependant dire que Lipman n'a pas suffisamment été pris au sérieux en France. Chez Lévine, Brénifier et Tozzi, on peut lire dans les critiques adressées à Lipman une certaine unilatéralité. Il ne suffit pas de dénoncer la prégnance avant tout logique, la fonction du texte comme prétexte ou une manière de pensée anglo-saxonne plutôt que latine⁴⁷. Il faut encore reconnaître, qu'on le veuille ou non, que Lipman s'est concentré avant tout sur le développement des actes de pensée et qu'il a contribué à une meilleure détermination des compétences philosophiques. Les romans et manuels lipmaniens sont peu à peu traduits et publiés par la Belge Nicole Decostre⁴⁸. On peut espérer que le paysage français en recevra progressivement une autre forme, plus équilibrée.

La transformation de la situation scolaire en France ne se produira pas, quoi qu'il en soit, par le haut. Ainsi que l'atteste le succès du film *Ce n'est qu'un début*⁴⁹, une maîtresse d'école en fonction peut faire bien plus pour le mouvement d'ensemble que d'uniques manuels ou le seul matériel didactisé par des philosophes de profession. Dans le film, on voit Pascaline Dogliani s'asseoir en cercle avec ses élèves de quatre et cinq ans pour leur parler de thèmes philosophiques – comme l'intelligence ou la mort – grâce à des marionnettes et des affiches, dans le but de les faire s'exprimer. En l'occasion, elle reçoit l'aide de sa collègue, la directrice de l'école maternelle Isabelle Duflocq, qui observe et aide à la prise de notes. Des conseils sont également prodigués par le professeur de philosophie et formateur Jean-Charles Pettier, lequel prend en charge la préparation philosophique des thèmes⁵⁰. L'exemple de la maîtresse d'école maternelle a beaucoup contribué à ce que des collègues en poste ailleurs ou des étudiants en formation se plongent dans la philosophie avec des enfants. Ce fut, en l'occurrence, fort souvent l'intérêt pédagogique qui fut prédominant, ainsi que j'ai pu en faire l'expérience moi-même, au titre de formateur d'enseignants : ce n'est qu'après un certain temps que des questionnements philosophiques sur la profondeur des thèmes ou sur les présupposés théoriques de la pratique sont apparus.

Cet exemple ne vaut certes pas pour une règle, mais il souligne qu'un désaccord peut naître ou persister entre les divers acteurs au sujet de la compréhension de la philosophie avec des enfants. Trois niveaux sont à considérer ici. Sur le plan institutionnel, des programmes sont prescrits, qui attendent parfois trop de la philosophie ou qui ne montrent que peu d'intelligence pour la philosophie en tant que discipline spéciale. Avec la seule philosophie, on ne pourra pas régler tous les problèmes de politesse, de participation à la chose commune, ni d'éducation aux médias. Sur le plan philosophique fait encore défaut un consensus des spécialistes sur la nature de la nouvelle activité scolaire : est-ce réellement de la philosophie, une préparation ou quelque chose qui porterait certes le même nom mais

⁴⁷ Cf. respectivement J. Lévine, *L'enfant philosophe*, op. cit., p. 133s, O. Brénifier, *La pratique de la philosophie*, op. cit., p. 229-232, et M. Tozzi, *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*, Lyon, Chroniques sociales, 2012, p. 37s.

⁴⁸ Chez Peter Lang, la traduction de *Mark* et de *Lisa* a déjà paru. Cf. la page internet <http://www.peterlang.com/index.cfm?cid=165&rid=5598727>.

⁴⁹ Un film de J.-P. Pozzi & P. Barougier, France Télévisions, 2010. Pour plus d'informations sur le film, cf. aussi le site <http://www.cenestquundebut.com/accueil>.

⁵⁰ Les trois protagonistes ont sorti concomitamment un ouvrage sous le titre *Apprendre à penser et à réfléchir à l'école maternelle*, Paris, Delagrave, 2010.

serait de nature différente ? On ne trouve pas encore en France de didactique de la philosophie, ne serait-ce que parce que cette matière est traditionnellement une discipline de lycée affirmant tirer ses règles d'elle-même au titre de discipline du couronnement. A cela s'ajoute que la France n'a pas de figure de proue comme Lipman, Matthews ou Martens⁵¹, qui serait reconnue aussi bien en tant que philosophe qu'en tant que pédagogue. Sur le troisième plan, les prescriptions institutionnelles apparaissent très souvent comme méprisantes et étrangères à la réalité du métier. En réaction, les maîtres d'école peuvent très bien accepter le nouveau nom – celui de philosophie avec des enfants – mais n'utiliser que des techniques déjà à disposition – par exemple celles du débat interprétatif littéraire -, ce qui a pour effet de ne rien changer à leur enseignement. Par suite, le fossé entre praticiens scolaires et philosophes, voire entre philosophes plus modernes et collègues plus classiques, s'accroît.

Une solution est-elle en vue ? En France, des connaisseurs de philosophie, qui furent aussi un temps enseignants, deviennent quelquefois, certes non des philosophes-rois platoniciens, mais bien, sur un mode quelque peu plus modeste, des ministres de l'éducation nationale⁵². Je crois cependant que ce n'est pas du haut qu'une unité pourra être conférée. De deux choses l'une : soit un nouveau type de collaboration entre les acteurs – inspecteurs, formateurs de philosophie, maîtres – doit naître pour qu'une recherche commune soit menée selon des perspectives complémentaires, soit une nouvelle génération d'étudiants solidement formés doit entrer dans le métier enseignant, sûre de soi et de ses compétences, pour communiquer entre soi et avec l'extérieur, et développer puis diffuser des conceptions, des techniques et des supports propres. A l'instar du Kant des années 1770⁵³, c'est pour une révolution par le bas du monde scolaire que je plaiderais, une révolution dans laquelle les connaisseurs et les gens de bonne volonté constitueraient une collectivité, en termes plus modernes un collectif, afin que les objectifs pédagogiques et philosophiques ne tombent pas les uns en dehors des autres.

⁵¹ On peut en outre déplorer que seul *Thinking in Education* ait été traduit sous ses deux versions (*A l'école de la pensée*). Jusqu'ici, il n'existe aucune transposition en français ni des œuvres majeures de Matthews, ni de celles de Martens.

⁵² Je rappellerai simplement que Luc Ferry, à droite, et Vincent Peillon, à gauche, sont tous deux agrégés de philosophie et docteurs en philosophie.

⁵³ Cf. I. Kant, *Aufsätze, das Philanthropin betreffend*, Akademie-Ausgabe, vol. II, p. 445-452 (une traduction française peut en être trouvée dans l'annexe de notre *Des maîtres philosophes ? La fondation de la pédagogie générale par l'Université allemande*, Paris, Classiques Garnier, 2012).