



HAL
open science

Enseigner la philosophie avant le lycée : réinterroger le rôle et la place de la philosophie dans l'éducation au prisme de la philosophie pour enfants

Marie Coasne

► To cite this version:

Marie Coasne. Enseigner la philosophie avant le lycée : réinterroger le rôle et la place de la philosophie dans l'éducation au prisme de la philosophie pour enfants. Philosophie. Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12, 2023. Français. NNT : 2023PA120021 . tel-04480266

HAL Id: tel-04480266

<https://theses.hal.science/tel-04480266>

Submitted on 27 Feb 2024

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.

Communauté d'universités et d'établissements
Paris-Est Sup

École doctorale Cultures et Sociétés (ED 529)

Laboratoire LIS – Lettres, Idées, Savoirs (EA 4395)

Université Paris-Est Créteil – Paris 12

THÈSE DE DOCTORAT

présentée en vue de l'obtention du grade de
DOCTEUR EN PHILOSOPHIE

ENSEIGNER LA PHILOSOPHIE AVANT LE LYCÉE :

RÉINTERROGER LE RÔLE ET LA PLACE DE LA PHILOSOPHIE DANS L'ÉDUCATION
AU PRISME DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS

Présentée et soutenue publiquement par

Marie COASNE-KHAWRIN

Le 13 décembre 2023

Sous la direction de Pascal SÉVÉRAC

Composition du jury :

Jean-Philippe PIERRON, Professeur, Université de Bourgogne

Layla RAÏD, Professeure, Université d'Amiens

Edwige CHIROUTER, Professeure, Université de Nantes

Mathieu GAGNON, Professeur, Université de Sherbrooke (Québec)

Samuel RENIER, Maître de conférence, Université de Tours

Pascal SÉVÉRAC, Professeur, Université Paris Nanterre

Président du jury et Rapporteur

Rapporteuse

Examinatrice

Examineur

Examineur

Directeur

*Au grand esprit que j'ai perdu en chemin,
Raymond Lecomte, mon grand-père.*

Symboliquement, j'ouvre ce trajet de remerciements en adressant les premiers d'entre eux à ceux qui m'ont ouverte à la philosophie : à Nicolas Millet pour avoir fait naître ce goût pour la philosophie sur les bancs du lycée et à Laurent Gerbier pour avoir incarné cette attitude philosophique en direction de laquelle j'ai voulu me former.

Franchi le seuil de l'aventure doctorale, mes remerciements vont d'abord à Pascal Sévérac qui a accepté de diriger mon travail en dépit des difficultés que pouvait représenter le suivi d'une recherche attachée à ce sujet épineux et, qui plus est, voulant se construire à partir d'un terrain. Merci de m'avoir accompagnée tout au long du déploiement de cette recherche et d'avoir soutenu et suivi mon travail avec soin, exigence et patience. Cet écrit porte la trace de votre lecture attentive et je vous en suis profondément reconnaissante.

De l'entrée à la dernière station que sera la soutenance, j'adresse mes remerciements aux membres qui en composeront le jury, pour avoir accepté d'en faire partie et pour le temps consacré à mon travail. En particulier, je remercie Edwige Chirouter de m'avoir suivie tout au long de ce processus en participant à mon comité de suivi individuel avec Anda Fournel que je remercie également, et en m'accueillant dans son séminaire doctoral où j'ai pu faire partie d'une « communauté de recherche » dédiée à la philosophie pour enfants. Petite communauté que je remercie vivement de son accueil.

S'agissant des conditions de possibilités mêmes de ce travail, je remercie l'A.N.R.T. d'avoir soutenu ce projet doctoral par son subventionnement CIFRE, la mairie de Romainville de l'avoir concrétisé en m'accueillant en tant que salariée-doctorante sur son territoire, et la Maison de la Philo de m'avoir permis de constituer un terrain à partir duquel j'ai pu ancrer ma recherche.

Arrivée sur le terrain vivant de cette recherche, mes remerciements chaleureux vont vers mes collègues, qui ont été d'un précieux soutien dans ce processus : merci à Julia pour son compagnonnage tout au long de ce fleuve peu tranquille, merci à Léonie et Anna pour tous les échanges passionnants que nous avons partagés qui ont nourri et animé ce travail, et enfin, merci à Margaux pour son regard toujours porteur d'encouragements.

Passé le portail de l'école, mes remerciements se dirigent vers les enseignantes et l'enseignant qui m'ont ouvert la porte de leur classe pour que je puisse nourrir cette recherche de l'expérience concrète de l'introduction de leurs élèves à la philosophie. En particulier, merci à Annick, Djouhra et Annabelle de m'avoir, chacune, accueillie durant deux années à leurs côtés. Merci à Patrizia et Yacine de m'avoir, chacun, accordé leur confiance et laissé concevoir un projet en toute liberté.

Entrée dans ces classes, je remercie les enfants, adolescentes et adolescents qui m'ont ouvert les portes de leurs pensées au cours de ces quatre années : leur engagement et leur investissement dans ce projet m'ont encouragé et portée sur le terrain, l'expérience qu'ils m'ont offerte a nourri la réflexion dont ce travail est le fruit.

À la frontière du territoire professionnel et personnel, j'adresse mes remerciements au petit groupe des doctorantes dans lequel j'ai pu me former à la recherche, mais aussi, grâce auquel, j'ai pu être intellectuellement formée par la recherche : Marion, Agathe et Pénélope, je vous remercie pour cette expérience de travail de recherche partagée et ce qu'elle a ouvert. À de nombreux égards ce travail doit beaucoup à cette amitié doctorale qui, de façon directe et indirecte, l'a considérablement irrigué : Merci de vos lectures attentives, de vos conseils précieux, de vos remarques constructives et de votre considération si porteuse.

Passé en territoire familial, mes remerciements affectueux sont dirigés vers mes proches, membres de ma famille, fidèles amies et précieux amis, dont le soutien tout au long de ce parcours a été d'une grande importance : merci pour vos encouragements, merci pour votre compréhension, merci pour toute votre affection qui m'ont beaucoup aidée dans cette longue aventure.

Enfin, je ferme ce trajet de remerciements en partageant mon infinie gratitude à celui sans qui, je n'aurais sans doute jamais embarqué à bord du navire doctoral, et assurément pas disposé des ressources nécessaires pour en tenir le cap : mon devenu mari, Passoun. Merci d'avoir été tout à la fois, la coque qui m'a soutenue pendant cette traversée, les voiles qui m'ont aidée à aller de l'avant quand le vent soufflait, le taud qui m'a abritée durant les plus fortes turbulences et les cordages qui m'ont assurée un ancrage au sol. Infiniment et indéfiniment, Merci.

ENSEIGNER LA PHILOSOPHIE AVANT LE LYCEE :
réinterroger le rôle et la place de la philosophie dans l'éducation
au prisme de la philosophie pour enfants

Un ensemble de théories et de pratiques défend aujourd'hui une philosophie *pour* ou *avec* les enfants et réinterroge ainsi le *rôle* et la *place* de la philosophie dans l'éducation. Cette recherche propose de prendre en charge, dans la perspective d'une philosophie de l'éducation philosophique, les questions soulevées par ce mouvement. Elle procède en associant une démarche d'analyse textuelle et une démarche de philosophie de terrain, faisant émerger ces questions et réflexions à partir de l'étude des travaux fondateurs de ce mouvement et *depuis* un terrain d'exercice de ces pratiques. En dessinant une généalogie de l'idée de philosophie pour enfants, elle explore la façon dont le programme conçu par Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp pour introduire la philosophie au collège et à l'école, et la pensée de l'éducation qui le sous-tend, réinterrogent ce que signifie enseigner la philosophie, ses finalités éducatives, l'adéquation du modèle d'enseignement à celles-ci, mais aussi plus largement, les finalités de l'école, l'idée même de formation intellectuelle, et le rôle de la philosophie dans cette formation. En embarquant sur un terrain effectif de pratiques inscrites dans ce mouvement, cette recherche étudie ensuite la mise en œuvre de cette introduction précoce à la philosophie, interroge les glissements entre le projet théorique et ces pratiques et analyse leurs enjeux. Installant alors une dialectique entre théorie et pratique, elle propose d'explorer la perspective d'un enseignement de la philosophie avant le lycée qui, étendu, progressif et révisé, pourrait contribuer à la formation d'un rapport plus critique au savoir saisi sous le concept de prudence intellectuelle.

Mots-clés : philosophie de l'éducation, enseignement de la philosophie, philosophie pour enfants, philosophie de terrain, prudence intellectuelle, éducation.

*TEACHING PHILOSOPHY BEFORE HIGH SCHOOL:
re-examine the role and place of philosophy in education
through the philosophy of children*

Nowadays there are theories and practices defending a philosophy for/with children, which re-examine the role and place of philosophy in education. This research treats the questions raised by this movement in the perspective of a philosophy of philosophical education. Then, it proceeds by combining a textual analysis approach and a field philosophy approach, instigating these questions and reflections from the study of the founding works of this movement, and from a field-based exercise of these practices. By performing a genealogy of the idea of philosophy for children, it explores how the curriculum designed by Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp which introduces philosophy at early age, and the thought of education which underlies it, re-examine what it means to teach philosophy, its educational purposes, the adequacy of the teaching model to these, but also more broadly, the end purpose of school, the very idea of intellectual training, and the role of philosophy in it. By embarking on an actual field of practices included in this movement, this research then studies the implementation of the early introduction to philosophy, questions the gaps between the theoretical project and these practices, and analyses their stakes. By establishing a dialectic between theory and practice, this research proposes to explore the perspective of teaching philosophy before high school which, extended, progressive and revised, could contribute to the formation of a more critical approach to knowledge, and grasp it through the concept of intellectual prudence.

Keywords: philosophy of education, teaching of philosophy, philosophy for children, field philosophy, intellectual prudence, education.

ENSEIGNER LA PHILOSOPHIE AVANT LE LYCÉE :

RÉINTERROGER LE RÔLE ET LA PLACE DE LA PHILOSOPHIE DANS L'ÉDUCATION
AU PRISME DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION GÉNÉRALE | 17 |
| Genèse d'un questionnement : la relation entre Philosophie et Éducation | 18 |
| Un objet contemporain pour repenser les liens entre philosophie et éducation | 19 |
| Le rôle éducateur de la philosophie en question | 21 |
| Un questionnement engageant une philosophie de l'éducation | 24 |
| Un objet qui interpelle la philosophie | 25 |
| Paysage intellectuel de la question de l'extension de l'enseignement de la philosophie | 27 |
| Une question révélatrice de tensions | 30 |
| Une recherche en philosophie de terrain | 33 |
| Présentation des parties et chapitres | 35 |
| | |
| PARTIE 1 – GÉNÉALOGIE DE L'IDÉE DE PHILOSOPHIE POUR ENFANTS : ORIGINES ET FONDEMENTS THÉORIQUES DU MOUVEMENT | 37 |
| Introduction de la première partie | 38 |
| | |
| Chapitre 1 : À l'origine de ce mouvement : le programme fondateur Lipman-Sharp | 43 |
| 1. Genèse de l'idée d'étendre l'enseignement de la philosophie | 45 |
| a. Une interrogation au cœur d'une expérience | 45 |
| b. L'élaboration d'un outil pour améliorer le raisonnement | 47 |
| c. D'un roman à un programme d'enseignement | 53 |
| d. Perspectives sur ce contexte d'émergence | 55 |
| 2. Le programme Philosophy For Children (P4C) | 58 |
| a. Le roman philosophique au cœur du modèle | 58 |
| Un nouvel outil pédagogique | 59 |
| Sur la piste d'un nouveau modèle d'enseignement | 61 |
| Fonctionnement : la modélisation | 63 |
| Analyse de cas | 66 |
| Aperçu du programme | 71 |
| b. Une méthode d'enseignement centrée sur le dialogue | 77 |
| De l'étonnement à la réflexion : le rôle des exercices et plans de discussion | 77 |
| L'engagement dans la recherche philosophique par le dialogue | 82 |
| Le dialogue philosophique | 86 |
| Dialogue, discussion, conversation : esquisse de distinctions | 93 |
| c. Transformer la classe en une communauté de recherche philosophique | 100 |
| Émergence de la notion | 101 |
| Des origines théoriques multiples | 105 |
| Associer communauté et recherche en éducation | 108 |
| | |
| | 10 |

| | |
|---|------------|
| Philosophie et communauté de recherche | 114 |
| La communauté de recherche philosophique | 120 |
| Communauté de recherche et pensée | 123 |
| 3. Perspectives sur ce programme | 131 |
| a. Qu'enseigne-t-on quand on enseigne la philosophie ? | 132 |
| La question du contenu de l'enseignement de la philosophie | 132 |
| Former intellectuellement par la pratique de la philosophie | 135 |
| Enseigner ou pratiquer la philosophie : une fausse dichotomie | 138 |
| Le rôle de la culture philosophique dans l'enseignement | 145 |
| b. La philosophie requiert-elle une entrée progressive ? | 149 |
| La question de l'adéquation de la place et du rôle attribués à la philosophie | 149 |
| La question de la progressivité | 150 |
| La question de l'extension de l'enseignement renouvelée | 152 |
| c. La question de l'âge requis pour entrer en philosophie | 154 |
| Renouvellement de la question de l'âge | 154 |
| La question des capacités requises | 156 |
| La question du socle de connaissances et d'expériences nécessaire | 159 |
| Conclusion du premier chapitre | 161 |
| Chapitre 2 : La pensée-mère du mouvement : la philosophie de l'éducation de Matthew Lipman | 163 |
| 1. Une critique du système éducatif | 165 |
| a. La raisonnablement comme idéal éducatif | 165 |
| b. Une critique du modèle transmissif | 171 |
| c. La nécessité d'une réforme de l'école | 173 |
| 2. D'une pensée de l'école à une école de la pensée | 177 |
| a. Cultiver le raisonnement et le jugement ou « apprendre à penser » | 177 |
| La pensée : une faculté perfectible | 177 |
| Penser et bien penser | 178 |
| b. Compréhension de l'enseignement de la pensée | 181 |
| La pensée : un processus d'orchestration | 181 |
| Bien penser : une orchestration critique, créative et attentive | 184 |
| Réfléchir pour mieux penser | 187 |
| c. Position du problème : éduquer la pensée à l'école | 190 |
| Compétences génériques et spécifiques | 190 |
| Le rôle de la philosophie dans l'éducation de la pensée | 194 |
| 3. La philosophie au cœur d'une réforme de l'éducation | 198 |
| a. La théorisation d'un modèle éducatif alternatif | 199 |
| Le paradigme réflexif | 200 |

| | |
|--|------------|
| Perspectives épistémologiques de la pédagogie centrée sur la recherche | 203 |
| b. Faire de la recherche philosophique un modèle d'éducation | 206 |
| Enseigner les disciplines de manière plus critique | 207 |
| Redonner sens aux disciplines | 211 |
| c. Éduquer par la pratique du dialogue délibératif | 214 |
| Cultiver le jugement par la délibération | 214 |
| L'articulation des développements intellectuel et éthique | 219 |
| 4. Perspectives sur cette pensée de l'école | 223 |
| a. Faire du jugement une visée de l'enseignement | 223 |
| Réinterroger l'articulation des finalités éducatives : | |
| transmission de culture et culture de facultés intellectuelles | 224 |
| L'éducation du jugement et la pensée critique : | |
| le mouvement du Critical Thinking et l'injonction au développement de l'esprit critique | 227 |
| b. Difficultés soulevées par la dimension normative du bon jugement | 230 |
| L'itinéraire de réponses lipmanien : logiques formelle et informelle et raisonnabilité | 232 |
| L'enseignement de normes intellectuelles | 236 |
| c. Réinterroger les moyens d'une éducation du jugement | 240 |
| Les questions inhérentes à l'approche par compétences | 240 |
| La question de l'apprentissage du raisonnement en philosophie | 248 |
| d. Le rôle de la philosophie dans l'éducation : | |
| l'articulation de la philosophie à l'éducation de la pensée | 255 |
| Interroger l'association de la philosophie à une meilleure pensée | 256 |
| La question de l'articulation de la philosophie aux disciplines : une approche philosophique | |
| des savoirs | 260 |
| Conclusion du second chapitre | 267 |
| CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE | 269 |
| | |
| PARTIE 2 – DE LA THÉORIE AUX PRATIQUES ÉDUCATIVES CONTEMPORAINES : SUR LE TERRAIN | |
| FRANÇAIS DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS | 273 |
| Introduction de la deuxième partie | 274 |
| | |
| Chapitre 1 : Sur le terrain de pratiques éducatives d'initiation à la philosophie | 287 |
| 1. Préambule : mener une recherche en philosophie depuis un terrain | 289 |
| a. Une philosophie impliquée | 289 |
| b. Cartographie du terrain : la structure professionnelle et ses activités | 293 |
| c. Modalités d'approche du terrain : conflits et défis de la participation-observante | 298 |
| d. Fonctions du terrain pour l'approche philosophique développée | 304 |
| 2. Caractériser la philosophie pour enfants à la lumière du terrain | 308 |

| | | |
|----|---|-----|
| a. | Essai de caractérisation de ces pratiques | 308 |
| | Pratiquer la philosophie avec des enfants | 308 |
| | De la classe à l'atelier | 310 |
| b. | Immersion en « atelier de philosophie » | 312 |
| | Questions inhérentes à la formalisation de la pratique | 312 |
| | Esquisse des contours normatifs d'un atelier de philosophie | 314 |
| | Rôle de l'adulte dans l'apprentissage d'un « faire » de la philosophie | 319 |
| 3. | Que signifie « philosopher avec les enfants » ? | 324 |
| a. | Itinéraire de réponses : des apories à la dialectique du fond et de la forme | 325 |
| | Définition par l'objet | 326 |
| | Définition par la structure : esquisse d'analyse des termes mobilisés | 328 |
| | L'usage des notions de compétences et d'habiletés de pensée | 332 |
| | Les nécessaires limites de l'entreprise normative du philosophe | 336 |
| b. | Fondements et présupposés de la question | 339 |
| | Les obstacles inhérents à l'oralité | 340 |
| | La philosophie comme visée | 341 |
| 4. | Dialectique entre pratique et théorie : élaboration d'une perspective à partir du terrain | 345 |
| a. | Prisme d'appréhension : dimension épistémique et prudence intellectuelle | 345 |
| b. | Sur le terrain : ambivalences de la dimension épistémique de la pratique | 348 |
| | L'appréhension de la dimension épistémique de la pratique par les enfants et adolescents | 348 |
| | La conception de la dimension critique de la philosophie inhérente au terrain | 351 |
| c. | Position du problème : conflits au cœur de la pratique | 354 |
| | Que signifie « soumettre des idées à examen » ? | 354 |
| | Enjeux épistémiques du travail d'examen des idées | 356 |
| d. | Déplacements opérés : nourrir la pratique des considérations théoriques | 358 |
| | Réhabiliter le modèle délibératif | 358 |
| | Des considérations théoriques aux déplacements dans la pratique | 366 |
| | Conclusion du premier chapitre | 377 |

Chapitre 2 : De la philosophie pour/avec les enfants à l'extension de l'enseignement de la philosophie

379

| | | |
|----|---|-----|
| 1. | De la théorie lipmanienne aux pratiques françaises : diagnostic des écarts | 381 |
| a. | De la philosophie pour enfants à la philosophie avec les enfants : | |
| | glissements, différences et divergences | 381 |
| | Distinction par la forme | 382 |
| | Distinction par les finalités | 384 |
| | Distinction par les portées | 387 |
| b. | Dialogue avec le terrain : des écarts de pratiques au glissement de paradigme | 391 |

| | |
|---|------------|
| Rôle et place de la métacognition | 391 |
| Le paradigme d'apprentissage par la pratique mis en doute | 396 |
| D'un modèle d'apprentissage implicite au développement d'une modalité d'enseignement explicite | 401 |
| c. Symptômes d'un changement de paradigme | 405 |
| D'une pratique scolaire à des pratiques « alternatives » | 405 |
| Articulation de la discussion philosophique à la pratique philosophique : tout ou partie ? | 411 |
| d. Enjeux d'un glissement dans la conception de la pratique | 413 |
| Reconnaître les apprentissages appelés par la philosophie | 414 |
| S'attacher à la spécificité de la philosophie comme discipline scolaire | 419 |
| Faire place à la progressivité dans les apprentissages | 422 |
| Reconsidérer le rôle de l'adulte | 428 |
| Conclusion de la section 1 du second chapitre | 433 |
| 2. Des pratiques de philosophie avec les enfants à un enseignement étendu de la philosophie | 435 |
| a. Appréhender le développement intellectuel à partir du concept de prudence | 438 |
| La prudence : | |
| une disposition intellectuelle à l'articulation des dimensions épistémique et éthique | 439 |
| Prudence et faillibilisme : | |
| éclairer les enjeux du rapport à la connaissance à l'ère contemporaine | 446 |
| Prudence et philosophie | 455 |
| b. Former intellectuellement par la philosophie : | |
| qu'enseigner de la philosophie pour former intellectuellement les jeunes générations ? | 464 |
| Préalable : déconstruire les fausses dichotomies et faux dilemmes | 467 |
| Réévaluer la dimension formatrice du contenu en philosophie : | |
| quelles connaissances sont requises pour former le jugement ? | 473 |
| c. Explorer la perspective d'une progressivité dans l'enseignement de la philosophie | 484 |
| Initier progressivement à la philosophie : réflexions à partir du terrain | 485 |
| Modalités d'une progressivité en philosophie | 496 |
| Conclusion du second chapitre | 504 |
| CONCLUSION DE LA SECONDE PARTIE | 507 |
| CONCLUSION GENERALE | 511 |
| Reprise de l'argumentation générale | 512 |
| Investigation depuis le corpus fondateur du mouvement | 512 |
| Investigation depuis un terrain de pratiques | 516 |
| Aboutissement : Enseigner la philosophie avant le lycée | 521 |
| Mener une recherche, en philosophie, depuis un terrain | 523 |
| Limites et perspectives d'approfondissement | 526 |

| | |
|--|-----|
| BILIOGRAPHIE | 529 |
| INDEX NOMINUM | 550 |
| ANNEXES | 555 |
| Liste des documents placés en annexe | 556 |
| Annexe 1 : Livret de classe de Philosophie | 558 |
| Annexe 2 : Exercice d'introduction à l'épistémologie | 573 |
| Annexe 3 : Grille d'observation de l'argumentation | 574 |

Introduction générale

Genèse d'un questionnement : la relation entre Philosophie et Éducation

Cette recherche s'est construite à partir d'un intérêt pour les questions philosophiques soulevées par l'éducation, et peut-être même plus encore, à partir de l'étonnement suscité par la découverte du caractère relativement délaissé de ce champ de questionnements en philosophie. Si on prend l'éducation en un sens large, on ne peut dénier sa présence comme objet de pensée au cours de l'histoire de la philosophie occidentale, bien que l'on puisse discuter de la place souvent secondaire qu'elle avait au sein des différentes philosophies qui s'y sont arrêtées. Mais si on s'intéresse aujourd'hui aux questions soulevées par l'éducation, cette fois entendue en un sens plus restreint, associé au système scolaire, force est de constater que la philosophie est peu visible dans le champ des réflexions sur l'éducation en France. Cette absence d'investissement de la question éducative par la réflexion philosophique semble même institutionnellement marquée : aujourd'hui en France, la « philosophie de l'éducation » trouve rarement une place à l'université dans les départements de philosophie, alors qu'elle est parfois représentée dans les départements de sciences de l'éducation, et plus souvent, dans les instituts de formation. Cette faible place de la réflexion éducative dans la philosophie contemporaine¹ a été interrogée parmi les philosophes contemporains² au point que certains d'entre eux ont pu parler de « désinvestissement » et de « désintérêt collectif³ ». Bien que plusieurs philosophes ne se soient pas arrêtés à ce constat et œuvrent depuis à l'élaboration d'une approche philosophique des questions éducatives de notre temps⁴, il demeure encore difficile de s'intéresser aujourd'hui à l'éducation sans être interpellé par ce silence relatif de la philosophie contemporaine et la difficile élaboration et reconnaissance de ce que l'on pourrait nommer une philosophie de l'éducation.

¹ On pourrait d'ailleurs renverser la question et interroger aussi la faible place accordée à la philosophie au sein des réflexions éducatives. En ce sens, Saloua Adli donne à voir les rapports complexes entre philosophie, philosophie de l'éducation et sciences de l'éducation : S. ADLI, *La question des postulats de l'éducation*, Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes, 2015.

² On pourra consulter par exemple : A. KERLAN, « Philosophie de l'éducation/philosophie pour l'éducation/philosophie tout court », dans A. Kerlan, *Philosophie pour l'éducation : le compagnonnage philosophique en éducation et en formation*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 11.

³ D. KAMBOUCHNER, « Les nouvelles tâches d'une philosophie de l'éducation », *Le Télémaque*, vol. 30, n° 2, Presses universitaires de Caen, 2006, p. 49.

⁴ Nous voulons remarquer ici le travail de la Société Francophone de Philosophie de l'Éducation (SOFPHIED) qui œuvre à mettre en lumière les travaux contemporains de philosophie de l'éducation en France. Nous pouvons aussi noter la contribution de la revue *Le Télémaque* (Presses universitaires de Caen) consacrée à la philosophie de l'éducation.

Ce retrait étonne d'autant plus qu'il contraste avec l'apparente proximité de la philosophie et de l'éducation. Que l'on pense aux finalités qu'elle se donne, aux principes qui la gouvernent, aux moyens qu'elle met en œuvre, l'éducation semble soulever des questions qui relèvent de l'investigation philosophique¹. Qu'elle soit abordée à partir des discours ou des pratiques, l'éducation met en jeu des concepts pour lesquels un travail d'élucidation contribuerait à révéler les enjeux et les problèmes qui la traversent². Mais, ce qui rend plus vif encore cet étonnement face à la situation de la philosophie de l'éducation, c'est qu'en plus d'y avoir *du philosophique en éducation*, il y a aussi, surtout, et peut-être même avant tout, *de l'éducation en philosophie*. *Philosopher* semble constitutivement associé à un *éduquer*, ou du moins à un *s'éduquer*. Les deux activités se sont trouvées associées dès les débuts de la philosophie, dans la figure emblématique de Socrate qui éduquait en philosophant et incarnait ainsi la dimension éducative de la parole philosophique. La philosophie, en tant que pratique, aurait une dimension éducatrice. Or, cette prétention éducative de l'activité philosophique se trouve indissociable d'une conception de l'éducation. En ce sens plus encore, la philosophie semble être inséparable d'une considération pour l'éducation.

Un objet contemporain pour repenser les liens entre philosophie et éducation

Interrogeant alors ce lien multiple et complexe, apparaissant comme constitutif et indissoluble, entre philosophie et éducation, un mouvement contemporain a arrêté notre attention. Il existe, depuis une cinquantaine d'années maintenant, un ensemble de théories et de pratiques qui défendent le développement d'une philosophie *pour* ou *avec* les enfants³ et promeuvent la mise en place de pratiques éducatives visant à introduire les enfants à la philosophie dès le début de la scolarité. Ce faisant, elles réinventent et interrogent à nouveaux frais les liens entre philosophie et éducation. Ce mouvement a été initié dans les années soixante-dix aux États-Unis par Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp, deux universitaires convaincus du rôle formateur pour la pensée que pourrait avoir la philosophie

¹ C'est précisément ce que s'attache à argumenter Denis Kambouchner : D. KAMBOUCHNER, « L'éducation, question première », *Revue de métaphysique et de morale*, vol. 56, n° 4, 2007, p. 415-427.

² Le récent *Dictionnaire de philosophie de l'éducation* le donne à voir : A. KERLAN et B. KOLLY (dir.), *Dictionnaire de philosophie de l'éducation : notions essentielles*, Paris, ESF sciences humaines, 2021.

³ Les deux formules sont employées, elles ne semblent pas sémantiquement équivalentes et l'usage qui en est fait semble confirmer qu'elles ne se recouvrent pas complètement. Nous réfléchissons aux différences qu'elles peuvent traduire par la suite mais nous marquons cette d'ores et déjà cette distinction.

si elle était introduite plus tôt dans l'éducation¹. Ils ont pensé et défendu une introduction de la philosophie dès le début de la scolarité, et développé, au fil des années, une méthode et un programme visant à initier les enfants et les adolescents à la philosophie dès l'âge de quatre ans et jusqu'à dix-sept ans. Leurs idées et leur méthode se sont progressivement répandues et leur programme a alors été adapté dans plusieurs langues et décliné dans de nombreux pays jusqu'en France où des pratiques visant à initier les enfants et les adolescents à la philosophie ont émergé à la fin des années quatre-vingt-dix. Depuis, ce que l'on nomme désormais la « philosophie pour enfants », entendue comme l'ensemble de théories hétérogènes et de pratiques éducatives multiples issues de ces travaux fondateurs et dédiées au développement d'une initiation des enfants à la philosophie, s'est considérablement développée. Elle a donné lieu, en France, à plusieurs méthodes et théories qui défendent différentes approches de l'éducation philosophique². Ainsi, au cours des trente dernières années, parallèlement à l'enseignement institutionnalisé de la philosophie, de nouvelles pratiques éducatives se sont développées à l'école et dans la cité visant à initier des enfants et des adolescents à la philosophie. Leur développement a été accompagné par l'émergence de recherches multidisciplinaires (en didactique, en sciences de l'éducation, en sciences du langage ou encore en psycholinguistique) et d'une littérature dédiée qui ne cesse de s'étendre³.

Ce mouvement s'est alors présenté comme un lieu privilégié pour penser et interroger les liens entre philosophie et éducation. En repensant le rôle de la philosophie dans et pour l'éducation, il implique à la fois d'interroger la dimension éducatrice de la philosophie mais aussi, en interrogeant ses résonances avec les enjeux éducatifs de notre temps, d'engager une réflexion philosophique sur l'éducation.

¹ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980.

² On distingue la « discussion à visées démocratique et philosophique », connue sous l'acronyme DVDP, associée à Michel Tozzi (initiée par Delsol et Connac) ; les ateliers de réflexion sur la condition humaine (ARCH) associés au psychanalyste Jacques Lévine et à l'AGSAS (l'association qu'il a fondé) ; la méthode inspirée de la maïeutique socratique associée à Oscar Brenifier. Pour une présentation et comparaison de ces méthodes on pourra notamment consulter : PHILOCITÉ, *Philosopher par le dialogue. Quatre méthodes*, Paris, Vrin, 2020.

³ Sur l'arrivée de ces pratiques en France et le développement des premières recherches autour de cet objet on pourra consulter : M. TOZZI, « L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ? », *Spirale – Revue de recherches en éducation*, vol. 35, n° 1, Université de Lyon, CNRS & ENS de Lyon, 2005, p. 9-26.

Le rôle éducateur de la philosophie en question

Dans un premier temps, de façon évidente, ce mouvement réinterroge l'enseignement de la philosophie en France tel qu'il est traditionnellement conçu. En proposant une philosophie destinée aux enfants, il pose, de nouveau, *la question de l'âge requis pour être introduit à la philosophie* et interroge ainsi *l'enseignement de la philosophie, ses présupposés, ses conditions de possibilité et ses modalités*. Pour être accessible aux enfants, cette introduction à la philosophie ne peut être conçue comme une simple transposition de la forme d'enseignement qu'elle prend au lycée et à l'université. Dans sa forme institutionnelle, la philosophie se présente comme une discipline qui, couronnant les études secondaires, suppose acquises une certaine culture et une maîtrise de la langue, en particulier de la langue écrite. Elle semble alors, dans cette forme, peu compatible avec l'enfance souvent conçue comme période transitoire du développement de l'être humain, où émergent les facultés, et qui doit être dépassée pour entrer dans l'âge adulte. En l'état, l'enfant ne semble avoir ni la maîtrise du langage, ni les connaissances que requiert la philosophie institutionnelle. Et effectivement, à l'origine de ce courant, le programme d'initiation à la philosophie pensé par Lipman et Sharp ne passe ni par l'étude des textes issus de l'histoire de la philosophie, ni par celle des grandes théories philosophiques, ni non plus par les exercices traditionnels du commentaire et de la dissertation. Nous avons donc affaire à une pratique éducative qui bouscule la conception de l'enseignement de la philosophie, en supposant une transformation profonde de ses contenus, de ses pratiques, de ses méthodes et de ses exercices. Elle amène à s'interroger sur la possibilité pour la philosophie d'être introduite dans l'éducation sous une autre forme que celle qu'on lui connaît à travers son enseignement institutionnel. Plus encore, elle nous conduit à interroger ce en quoi *peut* consister un enseignement de la philosophie, et ce en quoi *doit* consister tout enseignement de la philosophie : elle nous demande de déterminer ce qui, parmi ses attributs (les textes, le lexique technique, la dissertation, etc.), est constitutif et ce qui est contingent. Elle nous renvoie ainsi à la question de savoir ce que signifie *enseigner la philosophie*. Sous cette forme, s'agit-il encore d'un enseignement de la philosophie ou est-ce une pratique éducative d'une autre nature ?

Dans un second temps, en accordant à la philosophie une tout autre place dans l'éducation, ce mouvement nous invite à réinterroger le *rôle* de la philosophie pour l'éducation et la *place* de la philosophie dans le parcours éducatif qui en découle. En

défendant une introduction de la philosophie bien plus tôt dans le parcours éducatif au nom du rôle éducateur qu'elle pourrait avoir dans la formation intellectuelle des enfants, ce mouvement nous conduit à réinterroger *la place et le rôle de la philosophie dans l'éducation et surtout la relation entre les deux*. Quel est le rôle de la philosophie dans l'éducation des jeunes générations et quelle place devrait-on lui accorder dans le parcours éducatif pour qu'elle puisse remplir cette fonction ? En d'autres termes, il nous demande de clarifier ce *pour quoi* on enseigne la philosophie afin de penser en conséquence *comment* elle devrait être enseignée.

Formulée ainsi, la question du rôle de la philosophie dans l'éducation pourrait se retrouver sous les accusations, bien connues, d'instrumentalisation : considérer que la philosophie aurait un rôle à jouer, ce serait faire d'elle le moyen d'une fin et ainsi mépriser sa valeur interne. Il nous faut donc poser, d'ores et déjà, une première distinction – elle s'est présentée comme essentielle dans le développement de ce travail – entre la philosophie et la philosophie comme *discipline scolaire*. Sans cette distinction nous n'aurions pu mener cette recherche, demeurant continuellement ramenée à l'inéluctable question de la définition de la philosophie et de sa nature ou encore de son « essence ». La philosophie comme *discipline scolaire*, bien que construite à partir de la philosophie entendue en son sens large, demeure indépendante : elle est une construction, sociale et historique, associée à une logique scolaire. La philosophie comme discipline organise un ensemble de contenus, de pratiques et d'exercices associés à la philosophie comme domaine large, à des fins éducatives. En ce sens, la philosophie dépasse ce que l'on enseigne d'elle, elle le précède (elle existe préalablement) et l'excède (elle existe indépendamment). Notre propos porte donc que sur *sa forme scolaire*, c'est-à-dire un usage institutionnel de la philosophie et, en tant que discipline scolaire, elle se définit par sa dimension formatrice et ses finalités éducatives. Il ne s'agit pas de réduire la philosophie à son rôle éducateur mais de reconnaître qu'en tant que discipline, elle est associée à des responsabilités et finalités éducatives. Ce que l'on interroge sous le vocable de rôle, n'est pas son utilité, mais sa dimension formatrice et ses finalités en tant que discipline scolaire.

De prime abord, il ne semble pas que ce soit au nom d'une autre fonction que celle que reconnaît la conception institutionnelle à l'enseignement de la philosophie, que cette reconsidération contemporaine de la place à accorder à la philosophie dans le système éducatif se trouve défendue. En effet, c'est en vertu de son potentiel formateur pour la pensée, que la philosophie est considérée comme devant être introduite dès le début de la

scolarité. Lipman la reconnaît comme la discipline la plus à même, « *pour autant qu'elle soit revue de manière adéquate et qu'elle soit bien enseignée*¹ », de permettre une éducation du jugement et une amélioration du raisonnement. Cette association de la philosophie à une éducation de la pensée est un fil rouge qui traverse ce mouvement tout entier malgré les différences de pratiques, de méthodes et d'ancrages théoriques. Ce rôle formateur pour la pensée semble bien en accord avec ce que postule la doctrine de l'enseignement de la philosophie institutionnalisé où la philosophie est associée au développement de la réflexion, à la formation du jugement, à l'émergence de la pensée critique. Mais ce qui est défendu pour atteindre cette fin, c'est une tout autre façon de lier la philosophie à l'éducation. Ce qui semble alors indirectement interrogé c'est l'adéquation de la forme actuelle d'enseignement de la philosophie à ces finalités qu'on lui associe. La forme institutionnelle de l'enseignement de la philosophie répond-elle à ces finalités formatrices ? Plus encore que sa forme, mais non sans lien avec elle, c'est sa place dans le système éducatif qui se trouve interrogée dans son adéquation avec ce rôle. Quelle place l'enseignement de la philosophie devrait-il trouver dans l'éducation pour remplir son rôle ? En somme, pour répondre à ses visées en termes de formation intellectuelle, l'enseignement de la philosophie devrait-il trouver une autre place et prendre une autre forme que celle qu'on lui connaît au sein de l'institution scolaire ? Et, en effet, cette remise en question se trouve à l'origine du projet de philosophie pour enfants. Lipman parlait de la considération selon laquelle l'enseignement de la philosophie arrivait trop tard dans le parcours éducatif pour permettre une réelle progression du raisonnement chez ceux qui s'y adonnaient². Il formulait l'hypothèse selon laquelle les habitudes de pensée étaient, à ce moment donné, si solidement établies qu'un enseignement ne pouvait avoir une incidence profonde sur la façon de raisonner des élèves. C'est ainsi qu'il s'est attaché à penser un modèle pédagogique permettant de d'introduire la philosophie plus tôt dans le parcours éducatif de sorte que les élèves puissent réellement en tirer profit.

Le paradoxe sous-jacent auquel nous expose ce mouvement pourrait alors être formulé ainsi : l'enseignement de la philosophie aurait des réquisits qui le rendraient inaccessible avant la classe de terminale mais il viserait des objectifs qui sembleraient ne

¹ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*, N. Decostre (trad.), 3e éd, Bruxelles [Paris], De Boeck, 2011, p. 16.

² M. LIPMAN, *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, P. Belaval (trad.), Paris, Vrin, 1978, avant-propos.

pouvoir être satisfaits sans un enseignement initié bien plus tôt et étendu sur plusieurs années.

De cette façon, ce mouvement nous invite à nous étonner de la place devenue traditionnelle de la philosophie dans le parcours éducatif français, et nous demande de repenser les potentialités éducatrices de la philosophie et sa place dans l'éducation. Que peut la philosophie pour l'éducation ? Quelle serait cette dimension intellectuellement formatrice de la philosophie et alors, de quelle façon pourrait-elle se révéler dans l'éducation scolaire ? Bien entendu, par répercussion, ce qui est particulièrement interrogé c'est le commencement et l'étendue de cet enseignement.

Un questionnement engageant une philosophie de l'éducation

On l'entrevoit alors d'emblée, ce questionnement implique une réflexion plus large sur l'éducation dans son ensemble. Interroger la place de la philosophie dans le parcours éducatif implique d'interroger les finalités, le modèle et les méthodes du système éducatif. La place accordée à la philosophie étant dépendante à la fois de la conception que l'on a d'elle et de son enseignement, mais aussi de celle que l'on a de l'école, de son sens et de ses finalités. Et en effet, la naissance de cette conception d'un enseignement de la philosophie réformé s'inscrit dans une réflexion bien plus large sur ce que devrait être l'école aujourd'hui. C'est au sein d'une philosophie de l'éducation qui fait du développement et de l'amélioration de la réflexion de l'enfant la préoccupation majeure de l'école que cette conception spécifique de l'éducation philosophique a été développée¹. Plus précisément, c'est en réponse à une critique du système éducatif américain alors contemporain et des principes de l'école traditionnelle que Lipman en est venu à repenser la place de la philosophie dans l'éducation. La volonté d'établir un programme pédagogique centré sur l'apprentissage de la pensée a conduit à la défense d'un programme de philosophie pour enfants et adolescents. La philosophie y est conçue comme la discipline la plus à même à répondre au manque d'éducation de la capacité de penser. Cette association de la philosophie à l'idée d'une éducation de la pensée est donc à l'origine de cette remise en question de la place de la philosophie dans le parcours éducatif. Cette réflexion sur le rôle et la place de la philosophie dans l'éducation est liée à une interrogation préalable sur les besoins des enfants et adolescents : c'est à la lumière d'une réflexion sur

¹ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, op. cit.

les besoins éducatifs des jeunes générations aujourd'hui que le rôle de la philosophie se trouve réinterrogé.

Depuis Lipman, les pratiques d'introduction des enfants et des adolescents à la philosophie se sont développées, elles se sont géographiquement étendues et donc diversifiées : elles ont trouvé d'autres ancrages territoriaux et se sont détachées de cette philosophie réformatrice de l'école qui était pensée dans un contexte géographique et temporel spécifique. Malgré cet éloignement de la philosophie de l'éducation critique lipmanienne, ces pratiques demeurent toujours toutes rattachées à des conceptions de l'éducation. Du fait de leurs prétentions éducatives, elles sont porteuses de considérations sur ce à quoi il faudrait éduquer, mais aussi sur les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. Ces pratiques éducatives sont ainsi indissociables d'une réflexion philosophique sur l'éducation. De cette façon, en plus d'interpeller la philosophie quant à son seul enseignement, ce mouvement engage une philosophie de l'éducation plus large, en réinterrogeant le système éducatif quant à ses principes et finalités. Il demande de repenser pourquoi, et peut-être plus encore pour quoi, on éduque, et en conséquence, il invite à interroger l'adéquation des moyens mis en place aux finalités visées. C'est au sein de cette réflexion qu'il nous propose de repenser le rôle de la philosophie pour l'éducation.

Un objet qui interpelle la philosophie

Que peut donc la philosophie pour l'éducation et par conséquent quelle place devrait-elle avoir dans le parcours éducatif ? Voilà la question nodale que nous pose ce mouvement. Il nous invite à étonner de la place traditionnellement occupée par la philosophie dans le parcours éducatif et à repenser son rôle pour l'éducation des jeunes générations. En premier lieu, il interroge le rôle éducatif de la philosophie en demandant ce que peut la philosophie pour l'éducation des jeunes générations. Quelle est cette dimension éducative de la philosophie ? À quoi éduque précisément la philosophie ? En second lieu, il engage une réflexion, plus large, sur l'éducation en interrogeant les enjeux contemporains d'une formation intellectuelle. En quoi devrait consister la formation intellectuelle des jeunes générations ? À quoi devrait-on éduquer les enfants et adolescents aujourd'hui ? Et de quelle façon la philosophie pourrait-elle y contribuer ?

Ainsi, ce mouvement interpelle la philosophie en ouvrant, et même davantage en rouvrant, de nombreuses questions quant à son enseignement et son apprentissage et plus largement encore, quant à son rôle et sa place dans l'éducation. Pourtant, lorsque l'on

s'intéresse aux recherches consacrées à ces théories et pratiques contemporaines, force est de constater, là encore, un silence de la philosophie. En effet, la recherche qui s'est développée autour de ce mouvement pédagogique en France, a été initiée en dehors de la philosophie et demeure toujours principalement inscrite dans le champ des sciences de l'éducation¹. Alors que ce mouvement interpelle vivement la philosophie, d'abord par son appellation, ensuite par ses implications, et plus encore, avec la multiplication et diversification de ces pratiques de plus en plus nombreuses à l'école, le développement des formations à ces méthodes, l'existence de diplômes universitaires et de cours dédiés en universités², l'appui de grandes instances comme l'Unesco³, son apparition dans les programmes d'enseignement moral et civique⁴ ; les recherches multidisciplinaires se multiplient mais la philosophie, elle, reste discrète. Plusieurs motifs contribuent sans doute à expliquer ce silence : l'association de cet objet à champ délaissé, celui de l'éducation et la relation complexe de la philosophie aux sciences de l'éducation ; l'association avec la didactique qui peine à être reconnue comme champ d'investigation légitime en philosophie ; la dimension empirique de cet objet qui est un mouvement mais aussi des pratiques ; ou encore l'inscription de cet objet dans une réflexion sur l'enseignement de la philosophie historiquement complexe et conflictuelle. Il n'en reste pas moins que ce retrait semble contestable et même, dommageable. Effectivement, les recherches qui accompagnent le développement de ce mouvement se sont construites principalement dans

¹ C'est, en effet, en didactique autour de Michel Tozzi qu'un premier pôle de recherche s'est construit au début des années 2000 à l'Université Montpellier III. Désormais c'est autour d'Edwige Chirouter, titulaire de la chaire Unesco dédiée, qu'un pôle de recherche en sciences de l'éducation s'est constitué à l'Université de Nantes. Parallèlement, une équipe de recherche multidisciplinaire mais ancrée en sciences du langage s'est constituée à l'Université Grenoble Alpes autour d'un projet dédié nommé « Philéduc ». S'il s'avère que de nombreux chercheurs parmi eux sont formés à la philosophie, les domaines académiques d'inscription de leurs recherches demeurent autres.

² Diplôme universitaire (DU) « Formation à l'animation d'ateliers de philosophie avec les enfants et les adolescents à l'école et dans la cité » à l'Université de Nantes ; DU « PhiloPolis – pratiques du dialogue philosophique dans la cité » porté par le département de philosophie de l'Université de Grenoble Alpes ; DU « ProPhilia – Pratiques de la diffusion philosophique » porté par le département de philosophie de l'Université Côte d'Azur.

³ L'Unesco a initié la promotion de la philosophie pour enfants à travers un rapport dédié à l'enseignement de la philosophie dès 2007 : UNESCO, *La philosophie: une école de la liberté*, Paris, France, Unesco, 2007. Puis elle a poursuivi cette promotion à travers la création en 2016, en partenariat avec l'Université de Nantes, de la première Chaire universitaire dédiée aux « Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale » dont Edwige Chirouter est titulaire.

⁴ La discussion à visée philosophique (DVP) a été introduite dans les programmes d'enseignement moral et civique (EMC) en 2015. Cette mention a depuis été retirée. Une fiche de présentation de la méthode demeure accessible en ligne ici : <https://eduscol.education.fr/document/37616/download>.

une démarche d'analyse de ces pratiques qu'elles prennent pour objet. Elles en ont étudié les enjeux politiques, éthiques, éducatifs ou encore didactiques, et elles ont élaboré des méthodes et des outils afin d'en penser et d'en mesurer les effets. Partant des pratiques existantes, la philosophie pour ou avec les enfants est souvent traitée comme une réalité, celle que recouvre ces pratiques, sans que les questions que pose la démarche en elle-même à la philosophie ne soient pleinement considérées.

C'est pourquoi, la première ambition de notre travail doctoral est de porter un regard en philosophie sur ce courant, en pensant et en prenant en charge les questions soulevées par les théories et pratiques contemporaines qui défendent une philosophie pour ou avec les enfants. Comment ces pratiques contemporaines réinterrogent la philosophie quant à sa dimension éducatrice, à son rôle pour l'éducation, à sa place dans le parcours éducatif ? Ainsi, à partir de ce courant, nous souhaitons mener en philosophie, une réflexion sur l'éducation, relative à la place et au rôle de la philosophie pour et dans l'éducation.

Paysage intellectuel de la question de l'extension de l'enseignement de la philosophie

Ce questionnement, nous l'avons évoqué, n'est pas nouveau : ce courant contemporain nous expose à des questions qui traversent la philosophie depuis et à chaque fois qu'on lui reconnaît une dimension éducatrice. De cette manière, nous pourrions considérer que la question de la place et du rôle de la philosophie dans et pour l'éducation est probablement aussi vieille que la philosophie elle-même. Mais c'est plus exactement depuis l'institutionnalisation de l'enseignement de la philosophie que cette question se pose véritablement dans les termes que nous avons mobilisés. À partir de ce moment, la philosophie trouve une place dans le système scolaire, elle est associée à un projet éducatif plus large et alors : on pense et on discute les finalités et la forme de son enseignement en le rattachant à un projet éducatif qui le dépasse. Ainsi, les questions que nous posons à partir de ce mouvement contemporain qui engagent une réflexion philosophique sur l'éducation attachée à penser la place et le rôle de la philosophie dans celle-ci aujourd'hui, ne sont pas entièrement neuves bien qu'elles soient posées d'une nouvelle façon à partir de ces nouvelles pratiques. Une partie d'entre elles s'est déjà trouvée discutée au cours de l'histoire de l'enseignement scolaire français de la philosophie.

Plus précisément, la question de *l'âge auquel initier à la philosophie* est particulièrement ancienne et l'idée d'introduire la philosophie en amont de la classe

terminale a été et est encore largement débattue et controversée. En 1880, moins d'un siècle après l'institutionnalisation de l'enseignement de la philosophie à travers la « classe de philosophie », son extension sur plusieurs années du secondaire était déjà défendue¹ et l'idée même d'une « initiation graduelle » se trouvait discutée². Mais c'est l'extension effective de l'enseignement de la philosophie à des classes sociales nouvelles à partir de 1945, qui a amené progressivement une véritable discussion autour de la question d'introduire la philosophie plus tôt et d'étendre son enseignement sur plusieurs années. L'enseignement de la philosophie se trouvait en difficulté face aux élèves toujours plus nombreux et plus diversifiés qui y accédaient sans y être prédisposés. Face aux défis pédagogiques qu'impliquait cette situation, l'idée d'étendre l'enseignement de la philosophie sur plusieurs années en amont de la classe de terminale a émergé. Elle a véritablement été mise sur le devant de la scène à la fin des années soixante-dix par le Groupe de recherche sur l'enseignement philosophique (GREPH) fondé par Jacques Derrida. Dans un contexte où la place de l'enseignement de la philosophie se trouvait rediscutée et même davantage, contestée, le Greph s'est attaché à défendre ce dernier tout en dénonçant les limites de sa forme traditionnelle. S'opposant à l'enfermement de la philosophie en classe de terminale, il défendait la nécessité de penser une progressivité dans l'enseignement de la philosophie³. Pour ce faire, il s'est principalement attaché à identifier et déconstruire l'idée selon laquelle il existerait un âge naturel pour appréhender la philosophie, critiquant le concept de « maturité ». De cette façon, il a fait de la question de l'âge un levier pour penser une réforme profonde de l'enseignement de la philosophie. Le Greph défendait l'introduction de la philosophie plus tôt en présentant, à l'appui, des expérimentations menées dès la classe de sixième⁴ et en classe de cinquième⁵. C'est ainsi que la question de l'extension de l'enseignement de la philosophie en amont de la classe de terminale a été posée et discutée publiquement⁶ et plus largement. Ces travaux qui

¹ A. FOUILLÉE, « La réforme de l'enseignement philosophique et moral en France », *Revue des Deux Mondes* (1829-1971), vol. 39, n° 2, Revue des Deux Mondes, 1880, p. 333-369

² *Pour et contre l'Enseignement philosophique*, Paris, F. Alcan, 1894.

³ GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?*, Paris, Flammarion, 1977.

⁴ R. BRUNET, « Margarita philosophica », dans GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?*, Paris, Flammarion, 1977, p. 111-180.

⁵ B. GROMER et J.-L. NANCY, « Philosophie en cinquième », dans GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?*, Paris, Flammarion, 1977, p. 207-258.

⁶ Elle a alors même fait l'objet de communications dans la presse : J. DERRIDA, « La Philosophie et ses classes », *Le Monde de l'Éducation*, n° 4, mars 1975. Reproduit dans : GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?*, *op. cit.*, p. 445-450.

appelaient à repenser la place de la philosophie et à étendre son enseignement ont divisé la profession et rencontré l'opposition d'une grande partie des institutions chargées de l'enseignement de la philosophie¹.

La réflexion qu'ils ouvraient sur l'extension de l'enseignement de la philosophie s'est poursuivie dans les années quatre-vingt et s'est amplifiée en 1989 avec les travaux de la Commission Bouveresse-Derrida. À la demande du ministre de l'Éducation nationale, une Commission de réflexion sur les contenus de l'enseignement avait alors été mise en place se divisant en plusieurs groupes spécialisés dont un était dédié à faire un état des lieux et formuler des principes et propositions pour renforcer l'enseignement de la philosophie. Cette commission co-présidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida a remis un rapport qui préconisait notamment d'étendre l'enseignement de la philosophie en amont de la classe de terminale². Si à chacune de ses apparitions, la question d'introduire la philosophie en amont de la classe de terminale a suscité des oppositions et révélé des tensions au sein de la corporation, la plus vive controverse qu'elle a entraînée dans l'histoire de l'enseignement de la philosophie reste sans doute celle ouverte par ce *Rapport de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie* sur l'enseignement de la philosophie. Leur défense d'une extension de l'enseignement de la philosophie dans une perspective interdisciplinaire a engendré des oppositions vives, des réactions hostiles et même des contestations virulentes³.

La question de l'extension en amont a disparu du champ des discussions liées à l'institution après les réactions hostiles que ces travaux ont rencontrées, toutefois, ces discussions ont eu des implications à la fois pratiques et théoriques pour l'enseignement de la philosophie. Pratiquement, sur le terrain, des expérimentations pédagogiques se sont développées dans de nombreux lycées en amont de la classe de terminale⁴. Théoriquement,

¹ On peut en voir un aperçu de cette discussion dans les « Réponses à La Nouvelle Critique » de Derrida, publiées dans GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?*, op. cit., p. 450-458.

² Ce rapport n'a pas été publié comme tel, il a été ensuite publié par Jacques Derrida comme annexe à son ouvrage *Du droit à la philosophie* : « Rapport de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie coprésidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida » dans J. DERRIDA, *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, 1990, p. 619-659.

³ La virulence de ces réactions était perceptible lors des affrontements du 24 novembre 1990 à la Société française de philosophie dont on peut consulter une transcription : « Réflexion sur l'état actuel et les perspectives de l'enseignement de la philosophie en France », *Bulletin de la Société française de philosophie*, 85ème année, n° 1, mars 1991, p. 1-58.

⁴ Un rapport de l'IGEN de 2013 prend pour point de départ ces pratiques dites « sauvages » (*sic*) de l'enseignement de la philosophie développées depuis 1990 et établit des observations à la suite d'une enquête sur celles-ci : IGEN, *Éclairages philosophiques en amont de la classe terminale* (Rapport n° 2013-076), 2013.

les lignes des discours sur l'enseignement de la philosophie ont bougé. En 2006, l'Inspection générale de l'Éducation nationale reconnaissait que « les réflexions menées ces dernières années [avaient] permis des évolutions de sorte qu'on [pouvait] aujourd'hui envisager une répartition sur les deux années de Première et de Terminale¹ » : « au final, les débats qui ont agité les milieux de la philosophie, même s'ils n'ont pas conduit à des changements visibles, sont en mesure aujourd'hui de porter tous leurs fruits² ». Elle faisait alors figurer « la possibilité d'étendre l'enseignement de la philosophie au lycée en dehors du cadre de la classe de terminale³ » parmi les chantiers de l'enseignement de la philosophie. Mais ce n'est qu'en 2010 que les discussions autour de la question de l'âge nécessaire pour appréhender la philosophie ont véritablement resurgi⁴, avec la création d'un dispositif permettant l'introduction « de pratiques philosophiques dans les classes du lycée situées en amont de la terminale » par le groupe de philosophie de l'IGEN à la demande du ministre de l'éducation nationale. En 2011, des expérimentations d'« interventions philosophiques » en classes de seconde et de première ont été mises en place : il était alors question « d'éclairages philosophiques en amont de la classe terminale⁵ ». En 2019, une réforme du lycée a mis en place une introduction plus formelle, bien qu'optionnelle, de la philosophie en classe de première : la philosophie est partie prenante d'un enseignement de spécialité interdisciplinaire Lettres-Philosophie qui s'étend sur les deux années de première et terminale⁶.

Une question révélatrice de tensions

On aperçoit ainsi le paysage complexe dans lequel s'inscrivent les questions que soulève le mouvement contemporain défendant une introduction de la philosophie auprès des enfants. Apercevoir les controverses suscitées par l'idée d'étendre l'enseignement de

¹ IGEN, *Évaluation des mesures prises pour revaloriser la série littéraire au lycée*, 2006, p. 70.

² *Ibid.*, p. 37.

³ M. SHERRINGHAM, « L'enseignement scolaire de la philosophie en France », *La revue de l'Inspection générale*, n° 3, septembre 2006, p. 66.

⁴ G. PIGEARD DE GURBERT, « Faire de la philosophie en 2de, c'est trop tôt », *Le Monde*, 25 novembre 2010 ; T. GIRAUD, « L'impensable enseignement de la philosophie en seconde », *Le Monde*, 13 décembre 2010 ; M. FICHANT, « Vive la philo en 2de ! », *Le Monde*, 16 décembre 2010.

⁵ Voir le rapport de l'IGEN remis en 2013 suite à cette enquête (2010-2011) et ces expérimentations au cours de l'année scolaire 2011-2012 : IGEN, *Éclairages philosophiques en amont de la classe terminale*, *op. cit.*

⁶ Il s'agit de l'enseignement de spécialité « Humanités, Littérature et Philosophie » (HLP) introduit dans le cadre de la réforme du lycée et du baccalauréat de 2019.

la philosophie à l'ensemble des classes du lycée, laisse imaginer les difficultés que peut soulever l'idée d'une introduction de la philosophie au collège, et peut-être plus encore, celle de son introduction à l'école primaire comme le défendent ces théories et pratiques contemporaines. Si cette question s'est révélée aussi conflictuelle, c'est probablement parce que, comme nous l'avons évoqué, à travers elle, c'est la conception de l'enseignement de la philosophie tout entier qui se trouve interrogée.

Introduire la philosophie avant la classe de terminale implique d'interroger *l'âge nécessaire pour entrer sur le territoire de la philosophie*. L'élucidation de cette question met en jeu des conceptions divergentes de la philosophie et de son enseignement mais aussi de l'enfant. Plus exactement, c'est en conséquence de la conception de la philosophie et de son enseignement que l'on définira des prérequis à ce dernier, et ce sont eux qui en relation avec une conception de l'enfant, détermineront le seuil d'entrée en philosophie. Selon la conception de l'enseignement de la philosophie adoptée, on considèrera que la philosophie comme discipline requiert l'acquisition de certaines compétences, de certains savoirs, ou encore d'une certaine « culture », et on estimera alors que l'on ne pourra entrer en philosophie avant l'âge permettant de prétendre ces éléments acquis. Si, partant du modèle dominant actuel, on considère, par exemple, qu'on ne peut enseigner la philosophie sans en passer par l'écrit, et peut-être encore plus précisément sans en passer par l'exercice de la dissertation, alors on est conduit à marquer un seuil d'âge avancé pour entrer en philosophie. Un tel modèle d'enseignement impliquerait une maîtrise de la langue, de son expression orale mais aussi écrite, qui empêcherait d'entrer en philosophie avant que celle-ci ne soit acquise. Dans une pareille conception, les élèves plus jeunes sont considérés comme inaptes à cet enseignement « par nature », ils ne disposent pas encore des capacités permettant de pratiquer la réflexion philosophique. Cette position qui postule l'impossibilité de cette extension en amont en référence à une « essence » de la philosophie et à la « nature » de l'enfant ou adolescent, a longtemps dominé les discussions qui ont traversé l'histoire de l'enseignement de la philosophie. En ce sens, l'extension de l'enseignement de la philosophie à des classes en amont était le plus souvent considérée, plus que peu souhaitable, impossible.

Mais de l'autre côté, la question semble pouvoir être prise sous un tout autre angle à partir du moment où l'on envisage que la philosophie puisse être enseignée sous une autre forme que celle qu'elle épouse traditionnellement. Tant que cette forme d'enseignement sera prise comme norme, le raisonnement ci-dessus pourra être reconduit : sous cette forme, l'enseignement de la philosophie se présente comme inextensible « par nature ». Or, à partir

du moment où l'on considère la possibilité pour la philosophie d'être enseignée autrement, la question prend une autre direction. Le franchissement de ce pas suppose de reconnaître l'historicité de ce modèle d'enseignement qui, s'il est essentialisé et considéré comme unique et universel, interdit de penser une extension en amont de la classe de terminale. La question est alors moins de définir l'âge nécessaire pour accéder à la philosophie sous cette forme scolaire déjà établie que de définir l'âge à partir duquel il conviendrait d'introduire la philosophie pour qu'elle puisse répondre aux finalités éducatives qu'elle se donne et de penser, en conséquence, le modèle d'enseignement qui le permettrait. Cette question est intimement liée à celle des finalités de l'enseignement de la philosophie – elle-même empreinte de controverses – : il s'agirait de partir des finalités de cet enseignement pour en définir la forme et établir l'âge auquel il serait pertinent d'initier à la philosophie. Dès lors les moyens et les besoins des élèves seraient pris en compte et à partir d'eux, le rôle et à la place de la philosophie serait repensés. Reconnaisant les besoins des jeunes générations en termes de formation intellectuelle, on pourrait interroger la philosophie sur ses capacités à y contribuer. La tâche serait alors de définir ce qui, dans ce qui compose la philosophie, peut être mis à la portée d'élèves plus jeunes pour servir cette formation intellectuelle. Ces perspectives ont été ouvertes par les travaux du Greph et de la Commission Bouveresse-Derrida.

Penser une extension implique donc de remettre en question la forme devenue canonique de l'enseignement de la philosophie. Dès lors, notre question s'inscrit dans une réflexion, plus large, sur la manière dont on peut enseigner la philosophie. Cette réflexion, au cœur de la didactique, a longtemps été et est encore considérablement, perçue comme illégitime au sein de la communauté philosophique. Plus encore, cette réflexion cristallise des positions théoriques, didactiques et pédagogiques inconciliables. Ainsi, cette question met en lumière, en entrant en tension avec, un certain nombre de dogmes construits autour de l'enseignement de la philosophie : c'est précisément ce que les travaux du Greph et ceux qui se sont inscrits dans leur continuité, comme ceux de l'ACIREPH¹, ont contribué à révéler.

¹ L'Association pour la Création d'Instituts de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie (Acireph) a été créée en 1998 dans la lignée des travaux du Greph et de la Commission Bouveresse-Derrida pour penser l'enseignement de la philosophie. Elle a œuvré à penser les obstacles, difficultés et impasses rencontrés par l'enseignement de la philosophie et à proposer des pistes pour son amélioration. Voir sa revue : *Côté-Philo*.

En premier lieu, elle met en lumière la doctrine du *couronnement* : penser une extension de l'enseignement de la philosophie c'est remettre en question sa place singulière de discipline terminale enseignée en dernière année du lycée et alors la défaire de tout ce qui lui est attribué du fait de ce positionnement unique dans le cursus scolaire. Abandonner cette position c'est renoncer à certaines caractéristiques devenues distinctives, en particulier celle de discipline couronnant les savoirs. Or, autour de ce statut de couronnement un certain nombre de caractéristiques étaient associées : son rôle singulier vis-à-vis des autres disciplines, son unité et indivisibilité, ou encore la relation spécifique entre l'élève et son unique maître¹. En second lieu, elle met en évidence la doctrine attachée à *la place de la dissertation* : penser une introduction de la philosophie en amont de la terminale implique de renouveler les pratiques et exercices de cet enseignement de sorte à rendre possible son accès à de plus jeunes élèves et ainsi de relativiser la place de la dissertation dans celui-ci. Dès lors, cette extension suppose de pouvoir dissocier l'enseignement de la philosophie de la maîtrise des techniques dissertatives à laquelle il est fermement lié.

De cette façon, la question de l'extension de l'enseignement de la philosophie en amont implique d'interroger la possibilité d'enseigner la philosophie autrement que par les formes traditionnelles qu'elle épouse au lycée. Elle interroge le lien entre la philosophie et son enseignement, et demande si la philosophie comme discipline peut être dissociée des formes de son enseignement, devenues traditionnelles, inadéquates à son introduction plus tôt. Cette question du renouvellement des contenus, exercices et pratiques de l'enseignement de la philosophie est au cœur des conflits qui, devant chaque proposition de réforme, animent et divisent la corporation².

Une recherche en philosophie de terrain

À travers cette recherche doctorale, nous voulons donc explorer comment, avec les pratiques et théories contemporaines dédiées à l'initiation des enfants à la philosophie,

¹ Sébastien Charbonnier élabore une analyse de cette métaphore dans la conception de l'enseignement de la philosophie dans une partie de son ouvrage : S. CHARBONNIER, *Que peut la philosophie ? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible*, Paris, Éd. du Seuil, 2013, p. 109-131.

² Serge Cospérec dessine une histoire de ces divisions et une analyse de leurs enjeux dans son ouvrage : S. COSPÉREC, *La guerre des programmes, 1975-2020 : l'enseignement de la philosophie, une réforme impossible ?*, Limoges, Lambert-Lucas, 2019.

l'enseignement de la philosophie se trouve aujourd'hui interrogé. Quelles sont les questions que ce mouvement pédagogique pose à la philosophie quant à sa dimension éducatrice, à son rôle pour l'éducation, à sa place dans le parcours éducatif ? Que donnent-elles à penser quant au rôle que pourrait avoir la philosophie si elle était introduite plus tôt dans le parcours éducatif ?

Pour mener ce travail nous avons choisi de construire notre recherche en lien avec un *terrain* c'est-à-dire un lieu où ces pratiques éducatives contemporaines s'exercent et se vivent. Notre questionnement partant de l'existence de pratiques éducatives contemporaines, il nous semblait intéressant, et peut-être plus encore, important, que notre réflexion n'émane pas seulement de la confrontation au corpus théorique qui leur est associé mais qu'elle puisse émerger de la rencontre avec ces pratiques elles-mêmes. Cela d'autant plus que ces pratiques contemporaines se définissent par leur dimension expérimentale : il n'existe pas un modèle unique qui serait systématiquement appliqué. Ce mouvement est fait d'une diversité de pratiques, diversité qui s'étend avec leur développement et s'aperçoit dès leurs appellations, dans la multiplication des noms qu'elles adoptent. Il était ainsi impossible de construire une connaissance de celles-ci en s'arrêtant à l'étude d'un corpus théorique. Ainsi, c'est à la fois pour des motifs éthique et épistémologique que nous avons voulu construire une approche de terrain : le passage par le terrain permettant à la fois d'ancrer notre propos dans une expérience concrète de ces pratiques éducatives, sans en rester à la spéculation ou à une conception idéalisée de ce que pourrait être cette introduction de la philosophie en amont, et d'acquérir une connaissance plus solide de ces pratiques à partir de laquelle construire notre réflexion.

Cette démarche, associer une analyse conceptuelle à une expérience de terrain, s'inscrit dans le courant émergeant de la *philosophie de terrain* qui se pense et se développe depuis maintenant quelques années. On observe, en effet, ces dernières années le développement de recherches en philosophie associées à un ou plusieurs terrain(s) d'enquête(s)¹. La démarche est commune : celle d'aller sur le *terrain* compris comme espace concret où les questions, prises comme objet d'investigation, se posent et se vivent,

¹ L'émergence de ce mouvement a fait l'objet d'écrits, de séminaires, de journées d'étude et de colloques : M. BENETREAU *et al.* (dir.), *Manifeste pour une philosophie de terrain*, Paris, Presses universitaires de Dijon, 2023 ; journées d'études doctorales « Une Philosophie de terrain ? » (2019, l'École Normale Supérieure de Lyon) ; séminaire « Du terrain en philosophie » (2020-2021, organisé par le Projet Junior PhilosoField, Université Jean Moulin Lyon 3) ; colloque « Philosophie et terrain : nouveaux aspects de la recherche en philosophie » (juin 2021 à l'Université Picardie Jules Verne).

lieu où les idées prises comme objet sont incarnées. Les méthodes et approches, elles, sont multiples. La nouveauté de ce courant, le manque de repères et l'absence de méthodes attestées qu'elle implique, nous a amenée à devoir penser, réfléchir et travailler particulièrement cette approche, qui a soulevé de multiples questions mais aussi ouvert de nombreuses possibilités. C'est pourquoi, nous avons choisi d'accorder une section entière à la mise en place de cette démarche et aux réflexions qu'elle nous a permis de développer. Nous y reviendrons donc plus à cette occasion mais nous allons d'ores et déjà dessiner à grands traits les contours de ce terrain.

Pour permettre cette dimension de notre recherche, nous nous sommes attachée à construire un cadre de recherche pouvant donner lieu au dispositif Cifre¹ qui permettait d'accéder à un terrain contemporain de ces pratiques éducatives tout en finançant cette recherche. C'est ainsi que nous avons construit une collaboration avec la mairie de Romainville qui possède une structure municipale dédiée à la démocratisation de la philosophie et met en œuvre, dans ce cadre, des pratiques éducatives d'initiation à la philosophie dans ses structures scolaires, culturelles et sociales depuis plusieurs années. Cette collaboration a permis l'élaboration de ce terrain de recherche : nous avons pu construire une expérience autour de ces pratiques en observant, expérimentant et analysant pendant trois années, des pratiques d'introduction d'enfants et d'adolescents à la philosophie sur le territoire romainvillois.

Présentation des parties et chapitres

Nous avons choisi d'organiser ce travail par l'articulation de deux méthodes de recherche en philosophie en travaillant au développement d'une réflexion à la fois à partir d'un corpus textuel et à partir d'un terrain. Afin d'étudier l'idée de « philosophie pour enfants », de clarifier les conceptions de la philosophie, de l'éducation ainsi que de leurs liens qui sont sous-jacentes à cette idée, de considérer les questions qu'elle soulève et les

¹ La Convention industrielle de formation par la recherche est un dispositif mis en place par le ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) pour favoriser le dialogue entre le public et le privé, le monde universitaire de la recherche (les laboratoires de recherche publics) et le monde professionnel (les entreprises françaises). Il consiste en une triangulation entre une entreprise, un laboratoire de recherche (et avec lui plus largement une université) et un doctorant : une entreprise confie un travail de recherche au doctorant qui en fait l'objet de sa thèse dont un laboratoire assure l'encadrement universitaire. Le recrutement du doctorant par l'entreprise est alors subventionné par l'A.N.R.T. (l'Association Nationale de la Recherche et de la Technologie) chargée de la mise en œuvre du dispositif par le MESRI.

investigations qu'elle appelle, nous avons choisi de procéder à la fois à une analyse textuelle en œuvrant à partir d'un corpus de ce mouvement contemporain, et au développement d'une réflexion à partir d'un terrain effectif de ces pratiques. L'articulation de ces deux méthodes dessine les deux parties de notre écrit.

Dans une première partie, nous ferons retour à la pensée-mère de ce mouvement contemporain afin de comprendre comment, dans sa construction, ce mouvement réinterroge la philosophie quant à son rôle et sa place dans l'éducation. Pour cela, nous nous attacherons à restituer et étudier, dans un premier chapitre, le programme de philosophie pour enfants élaboré par Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp et leur équipe, programme qui se trouve à l'origine de leurs travaux et qui concrétise ce qu'ils entendaient originellement par « philosophie pour enfants ». Dans un deuxième chapitre, nous nous attacherons à dessiner les contours de la pensée de l'école sous-jacente à ce programme qui reconsidère le rôle et la place de la philosophie dans l'éducation : nous nous arrêterons à la philosophie de l'éducation à l'origine de ce mouvement, la pensée de l'école de Matthew Lipman. Nous explorerons à chaque fois, à partir de la restitution de ces éléments, les questions qu'ils soulèvent, la façon dont ils interrogent l'enseignement de la philosophie, ses formes, ses contenus, ses pratiques et ses exercices, la manière dont ils mettent en question l'articulation entre philosophie et éducation.

Dans une seconde partie, nous quitterons le socle théorique de ce mouvement pour penser la philosophie avec les enfants et les questions qu'elle soulève à partir d'un terrain effectif de ces pratiques contemporaines. Le premier chapitre s'attachera à dessiner les contours des pratiques éducatives qui se développent en France en prenant appui sur un terrain contemporain de leur exercice. Nous explorerons les questions qu'à leur tour ces pratiques appellent et les interrogations qu'elles soulèvent quant aux articulations de la philosophie et de l'éducation. Le second chapitre commencera par interroger les écarts de ces pratiques avec le projet initial précédemment étudié et les conséquences de ceux-ci. Il proposera de penser la distinction sous-jacente entre l'idée de philosophie pour enfants inhérente à la pensée-mère du mouvement et celle que véhiculent ces pratiques contemporaines rencontrées depuis le terrain. Enfin, en nous saisissant de l'élan insufflé par cet ensemble de théories et pratiques contemporaines, mais aussi en essayant d'apprendre de leurs limites, nous proposerons, dans la seconde partie de ce dernier chapitre, de revenir à la perspective de l'extension de l'enseignement de la philosophie pour penser un enseignement progressif et continu de la philosophie.

PREMIÈRE PARTIE :

Généalogie de l'idée de philosophie pour enfants :
origines et fondements théoriques du mouvement

Introduction de la première partie

Nous voulons penser les questions soulevées par les théories et pratiques contemporaines défendant une introduction des enfants et des adolescents à la philosophie et penser comment ce courant contemporain réinterroge la philosophie quant à sa dimension éducatrice, son rôle pour l'éducation et sa place dans le système éducatif. Pour ce faire, il nous a semblé nécessaire de commencer par remonter aux origines de ce mouvement contemporain, afin de comprendre à la fois comment s'est construite cette reconsidération de la place de la philosophie dans l'éducation et comment, dans sa construction, cette pensée réinterroge les liens entre philosophie et éducation.

Le mouvement que l'on désigne par l'expression « philosophie pour enfants » et qui rassemble l'ensemble des théories et pratiques contemporaines qui œuvrent au développement de pratiques éducatives d'initiation des enfants et adolescents à la philosophie s'est considérablement étendu depuis cinquante ans. La progressive réception des travaux développés par Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp et leurs collaborateurs aux États-Unis à partir des années soixante-dix, a donné lieu à des conceptions plurielles de cette association de la philosophie aux enfants et des pratiques éducatives d'initiation à la philosophie en amont et en dehors du cadre institutionnel traditionnel. En effet, la large diffusion des travaux initiateurs de l'équipe de chercheurs rassemblés autour de Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp, leur traduction dans de nombreuses langues a entraîné l'application, l'adaptation mais aussi la *déclinaison* de leur projet éducatif et de leur méthode dans plusieurs dizaines de pays¹. Si bien qu'il existe désormais des pratiques qui associent la philosophie et les enfants et les adolescents de façons différentes voire divergentes et des conceptions multiples de la philosophie pour ou avec les enfants. Si on pourrait être tenté d'associer la diversification des approches qui a suivi cette diffusion aux effets des différents contextes culturels, en particulier quant à la façon dont la philosophie et l'éducation sont conçues mais aussi, plus pratiquement, quant à la façon dont la

¹ Michel Sasseville, professeur titulaire de la Faculté de philosophie de l'Université Laval, spécialiste de la philosophie pour enfants, répertoriait en février 2020, plus de quatre-vingts pays où cette méthode se trouvait pratiquée. M. Sasseville, « 84 pays où se pratique la Philosophie pour/avec les enfants », sur *Philosophie pour les enfants à l'Université Laval*, 12 novembre 2015. (En ligne : <https://philoenfant.org/2015/11/12/82-pays-ou-se-pratique-la-philosophie-pour-enfants/>)

philosophie peut être introduite dans le parcours éducatif des enfants et adolescents, l'adaptation de cette méthode aux différentes cultures ne suffit pas à rendre compte de cette diversification. Si nous resserrons l'échelle au contexte qui nous concerne, la France, la façon dont la « philosophie pour enfants » s'y est développée rencontre probablement certains traits culturels français, en particulier du fait de la tradition singulière de l'enseignement de la philosophie développée. Toutefois, à l'intérieur de ce contexte culturel unique, on trouve des approches significativement différentes de ce que pourrait être la pratique de la philosophie dans les écoles. Ainsi, au sein même de ce mouvement la compréhension de la pratique éducative en question et des concepts constitutifs se trouve discutée. La réception des travaux fondateurs de Lipman et Sharp a engendré l'élaboration de différentes théories et méthodes elles-mêmes traversées par des conceptions de la philosophie, de l'éducation et de l'enfance divergentes. Si bien qu'il ne nous est pas possible à la fois de dessiner un modèle unique d'éducation philosophique que nous pourrions analyser et interroger comme représentatif de l'ensemble de ce courant, ni non plus d'étudier les différents modèles en perpétuelle construction et évolution du fait du caractère expérimental de cette pratique. Difficile donc de parler de « la philosophie pour enfants » en général comme d'un modèle éducatif unique, tout autant que de parler de « la philosophie pour enfants » en France comme d'un modèle théorique et pratique uniforme.

Le mouvement contemporain que l'on désigne sous l'expression « philosophie pour enfants » est donc vaste et traversé de conceptions diversifiées. Toutefois, ces pratiques et théories sont couramment rassemblées sous cette même appellation en ce qu'elles ont de commun de défendre une association des enfants à la philosophie, une pratique éducative voulant associer la philosophie aux enfants¹. Ces diverses approches partagent, en effet, un ensemble d'idées relatives aux liens entre philosophie et éducation : les enfants pourraient être initiés à la philosophie, la philosophie pourrait être introduite plus tôt dans le parcours éducatif et même davantage la philosophie aurait un rôle à jouer dans l'éducation des enfants et adolescents. Ainsi, par « philosophie pour enfants » il faudrait entendre davantage un *concept*, un concept en élaboration et discussion qui cherche à saisir une approche pédagogique qui elle-même vise à introduire les enfants à la philosophie de façon

¹ Dans ce courant, le terme « enfants » prend une extension large qui englobe l'adolescence. L'expression « philosophie pour enfants » vient du programme de Lipman et Sharp éponyme qui se destinait aux élèves de maternelle jusqu'aux classes du lycée. Dans le contexte américain où la philosophie n'était enseignée que dans l'enseignement supérieur, ce programme de « philosophie pour enfants » se construisait par opposition en englobant toutes les classes d'âge en amont de cet enseignement institutionnel.

large, qu'une méthode ou qu'une pratique éducative unifiée. La philosophie pour enfants serait donc d'abord cette idée d'une pratique éducative, possible et souhaitable, de la philosophie avec les enfants, l'idée d'une association, possible bien qu'étonnante, des enfants et de la philosophie, dans une perspective éducative. Par extension « la philosophie pour enfants » serait l'ensemble des théories et pratiques qui s'attachent à ce concept. C'est donc à cette idée principale, traversante et commune, à cette idée unificatrice que nous avons voulu nous attacher. Pour cela nous voulons tenter d'en dessiner une généalogie en remontant à ses origines et en étudiant ses racines.

Cette idée, nous l'avons aperçu, trouve son origine dans la pensée de Matthew Lipman : cette conception spécifique de l'éducation philosophique est née d'une philosophie de l'éducation, celle de Lipman et des travaux développés avec son équipe, dont Ann Margaret Sharp est la principale collaboratrice. Si la pensée de l'éducation de Lipman se trouve en effet à l'origine de cette idée, c'est en collaboration avec Sharp que Lipman a ensuite développé ce qui n'était alors qu'un projet, en fondant un programme scolaire permettant d'introduire la philosophie plus tôt dans le parcours éducatif¹. Cette collaboration est à l'origine de l'élaboration du programme appelé « *Philosophy for Children* » (aussi désigné sous le sigle P4C) à partir duquel a été forgée l'appellation « philosophie pour enfants ». De cette façon, malgré leurs divergences, les conceptions et pratiques d'introduction des enfants à la philosophie ont en commun de s'inscrire dans une réception des travaux de ceux qui sont reconnus comme les fondateurs de ce mouvement. Que ce soit pour s'en réclamer, pour la décliner ou la contester, c'est à partir de leur conception initiatrice que cette idée a émergé et que les chercheurs et praticiens se sont ensuite positionnés. Nous allons donc commencer par faire retour à la pensée-mère de ce mouvement pour comprendre comment a émergé cette idée et comment, dans sa construction, ce courant réinterroge la philosophie quant à son rôle et à sa place dans l'éducation.

¹ Lipman défendait déjà la possibilité d'enseigner la philosophie aux élèves de collèges et lycées, et avait écrit et publié une édition préliminaire de son premier roman de philosophie destiné à des enfants de cinquième et sixième année (CM2-6^e) *Harry Stottlemeier's Discovery* avant de commencer à collaborer avec Sharp en 1973. Mais c'est ensemble qu'ils ont ensuite développé le programme *Philosophy for Children* afin d'introduire la philosophie dès les classes d'écoles élémentaires, mais aussi fondé l'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) et créé la revue *Thinking : The Journal of Philosophy for Children* qui ont contribué à l'expansion et au développement du mouvement.

Cette première partie sera donc la tentative de dessiner la généalogie de cette réévaluation contemporaine de la place de la philosophie dans l'éducation, de cette idée d'une philosophie pour ou avec les enfants et adolescents, de cette défense d'une extension de la philosophie dans l'éducation hors des murs du lycée. Comment cette idée a-t-elle émergé ? Quels en sont les origines et fondements théoriques ? Dans quelle pensée de l'éducation s'inscrit-elle ? En somme, quelle est la philosophie de l'éducation philosophique qui porte cette idée ? Une fois redessinée cette idée dans son contexte d'émergence, nous pourrions étudier ce qu'elle postule quant au rôle de la philosophie dans et pour l'éducation et explorer comment elle interroge les liens entre philosophie et éducation.

Pour ce faire, nous avons choisi de nous concentrer sur la lecture des trois principaux ouvrages écrits autour du programme P4C¹ : le premier *Philosophy in the Classroom* co-écrit par Lipman, Sharp et Oscanyan² édité en 1980 nous permettra de restituer l'idée naissante du programme ; le deuxième, édité huit ans plus tard (1988), *Philosophy goes to school* écrit par Lipman permet de saisir la pensée du développement de cette idée ; enfin, le dernier, *Thinking in Education*³ écrit par Lipman, édité plus de trente ans après la naissance de cette idée (2003), nous permettra de saisir la pensée de l'éducation construite à partir et autour de cette idée⁴. À l'exception du dernier, ces ouvrages ne sont pas traduits en français : nous ferons apparaître pour plus de fluidité les citations dans le corps du texte traduites par nos soins, et nous renverrons à la citation originale en note. Nous avons choisi de proposer aussi nos propres traductions du dernier ouvrage, *Thinking*

¹ Nous reprenons et utiliserons l'abréviation P4C pour minimiser les ambiguïtés de l'homonymie entre le programme nommé « Philosophie pour enfants » et le mouvement qui en découle mais le dépasse, la philosophie pour enfants.

² Frédérick S. Oscanyan était professeur de philosophie au Berea College quand il a rejoint l'entreprise de Lipman et Sharp en 1975. Il a été directeur du centre Berea dédié à la philosophie pour enfants.

³ Ce dernier ouvrage est le seul traduit en français, il constitue la pièce principale de la réception française de la pensée des fondateurs de la philosophie pour enfants. M. LIPMAN, *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*, N. Decostre (trad.), 3e éd, Bruxelles [Paris], De Boeck, 2011.

⁴ Quatre ouvrages ont été écrits autour du programme Lipman-Sharp : M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980 ; M. LIPMAN et A. M. SHARP, *Growing Up with Philosophy*, Temple University Press, 1978 ; M. LIPMAN, *Philosophy Goes To School*, Temple University Press, 1988 ; M. LIPMAN, *Thinking in education*, Second ed, Cambridge, Cambridge university press, 2003. Nous avons choisi de nous concentrer sur les trois mentionnés laissant de côté le collectif *Growing Up with Philosophy* qui rassemble des essais d'auteurs qui ne sont pas directement liés au programme P4C.

in Education, afin de rester plus proche du texte d'origine que ne l'est la traduction proposée par Nicole Decostre.

Au cours du premier chapitre, nous allons donc commencer par étudier la naissance de l'idée de philosophie pour enfants à travers la conception du programme P4C. Nous nous attacherons donc à restituer ce programme pour pouvoir ensuite penser les questions qu'il soulève quant aux sens, aux finalités et aux modalités de l'enseignement de la philosophie. Au cours du deuxième chapitre, nous nous attacherons à restituer les grandes lignes de la pensée de l'école sous-jacente à ce programme qui révisé le rôle et la place accordés à la philosophie dans l'éducation. À partir de cette restitution, nous nous attacherons à penser les questions que cette pensée fondatrice du mouvement pose quant aux finalités de l'école et à la place de la philosophie dans l'éducation.

Nous employons le terme « restituer » à dessein : il nous semble nécessaire de commencer par donner une voix pleine à cette idée telle qu'elle est d'abord apparue pour pouvoir penser ensuite les questions qu'elle soulève. Nous nous attacherons ainsi à redessiner cette idée dans son contexte d'émergence (d'abord dans le programme puis dans la pensée de l'éducation sous-jacente), pour pouvoir étudier ce qu'elle postule quant au rôle de la philosophie dans l'éducation et explorer comment elle réinterroge les liens entre philosophie et éducation. Chacun de ces deux chapitres s'emploiera donc à reconstruire cette idée dans son contexte d'émergence avant de proposer, dans une dernière section dédiée, des « perspectives » sur celles-ci.

CHAPITRE 1 :

À l'origine de ce mouvement : le programme fondateur Lipman-Sharp

Nous avons choisi de faire retour à la source de ce mouvement en reconstruisant le contexte intellectuel duquel la réévaluation du rôle et de la place de la philosophie dans l'éducation avait émergé. Avant d'être une idée théorique, celle d'initier les enfants à la philosophie, la philosophie pour enfants a émergé sous la forme d'un programme éducatif concret destiné à introduire les enfants à la philosophie. Nous allons donc, dans ce premier chapitre, commencer par *reconstruire* cette idée telle qu'elle a d'abord émergé sous la forme d'un programme construit pour permettre cet enseignement de la philosophie étendu. Si nous employons le terme de *reconstruction* c'est parce qu'il n'existe pas, chez Lipman, de présentation explicite et exhaustive du programme lui-même, où seraient exposés le matériel qui le compose, la méthode qu'il promeut et la pédagogie inhérente. Ces éléments sont disséminés dans le matériel qui constitue ce programme et les différents ouvrages qui ont accompagné son développement. S'il existe bien des travaux de réception de ce programme, notamment francophones¹, il nous paraissait important dans le contexte qui était le nôtre de nous confronter, sans médiation, de façon directe au matériel composant ce programme et aux écrits l'entourant afin de reconstruire l'idée originelle de philosophie pour enfants à partir d'eux. Cette reconstruction se présentait pour nous comme une première étape nécessaire afin de pouvoir, ensuite, penser les questions que soulevait cette idée initiale de philosophie pour enfants quant au rôle et à la place de la philosophie dans l'éducation. Dans cette perspective, nous nous sommes donnée comme tâche de d'abord

¹ Nous pensons, plus particulièrement, à Michel Sasseville qui a consacré l'essentiel de ses travaux, en tant que professeur et chercheur, à la réception, à l'étude et à la diffusion du programme de *Philosophie pour enfants* : M. SASSEVILLE (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec (Québec), Canada, les Presses de l'Université Laval, 2009 ; M. SASSEVILLE et M. GAGNON, *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, 3^e édition, Québec, Presses de l'Université Laval, 2020.

restituer au plus près cette idée telle qu'elle pouvait être extraite de ces écrits avant de la discuter et de la soumettre elle-même à l'examen critique.

Trois mouvements composent donc ce premier chapitre. Dans un premier temps, nous allons redessiner la genèse de l'idée de philosophie pour enfants en faisant retour au contexte dans lequel Matthew Lipman en est venu à réinterroger l'enseignement de la philosophie et à penser avec Ann Margaret Sharp un programme capable de permettre d'introduire les enfants à la philosophie. Dans un deuxième temps, nous restituerons les grandes lignes de ce programme, donnant à voir le matériel qui le compose et la méthode sur laquelle il repose. Ces deux reconstructions nous permettront ensuite de penser, dans un troisième moment, la façon dont cette première conception de la philosophie pour enfants interpelle la philosophie quant à sa dimension formatrice et quant à la conception de son enseignement.

1. Genèse de l'idée d'étendre l'enseignement de la philosophie

a. Une interrogation au cœur d'une expérience

À la fin des années soixante, Matthew Lipman était alors professeur titulaire de philosophie à l'Université de Columbia de New York quand il a commencé à interroger les effets que pourrait avoir l'enseignement qu'il prodiguait alors depuis plusieurs années sur la formation du raisonnement des élèves. Il constatait que ses étudiants avaient des lacunes en matière de raisonnement et de jugement, que les cours qu'ils recevaient, notamment les cours de logique qu'il leur dispensait, ne permettaient vraisemblablement pas de corriger¹. Cette situation l'a alors amené à se demander s'il n'était pas « trop tard² » pour que ses élèves puissent améliorer leur façon de raisonner de manière significative. Cette interrogation l'a alors progressivement conduit à interroger les effets que pourrait avoir l'enseignement de la philosophie s'il était dispensé plus tôt.

Deux éléments peuvent déjà être relevés. D'abord, à la naissance de cette idée d'introduire l'enseignement de la philosophie plus tôt se trouve la remise en question des effets de l'enseignement universitaire de la logique, alors compris dans celui de la philosophie, un enseignement que Lipman avait expérimenté pendant plusieurs années. Ainsi, avant d'interroger de façon plus générale la philosophie et son enseignement, c'est donc d'abord l'enseignement de la logique universitaire que Lipman remet en question. En effet, au commencement, Lipman remettait en question le sens de l'enseignement de la logique institutionnalisé qui ne permettait pas, tel qu'il était dispensé, d'améliorer le raisonnement des élèves. La logique était alors comprise comme une dimension de la philosophie, elle faisait partie du cursus universitaire en philosophie, et c'est par cette porte que Lipman a commencé à interroger, indirectement, l'enseignement de la philosophie. Nous le verrons, cet élément contribuera à expliquer la place importante accordée à la logique dans le programme qu'il a ensuite conçu avec Ann Margaret Sharp.

¹ Lipman revient à plusieurs reprises sur ce contexte d'origine de son raisonnement qu'il partage dès l'avant-propos de son premier roman : M. LIPMAN, *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, op. cit.

² *Ibid.*, avant-propos, p. 1.

Ensuite, nous pouvons aussi souligner que c'est d'abord en pédagogue que Lipman a interrogé la possibilité d'étendre l'enseignement de la logique. Ce sont les finalités éducatives qui portaient son questionnement : il était soucieux de permettre aux élèves d'apprendre à « penser avec une meilleure maîtrise¹ », ou encore d'apprendre à « bien penser² ». Deux formules qui ouvrent des questions sur ce que veut dire *penser* et *bien penser*, sur la façon dont les deux se distingueraient, sur leur lien avec le « raisonnement », et peut-être plus encore sur l'idée que cela soit susceptible d'un apprentissage. Ce sont notamment ces interrogations que nous explorerons par la suite. Ainsi, à l'origine de cette idée, se trouve la volonté de permettre le développement effectif de ce que Lipman semblait alors postuler comme l'effet attendu de l'enseignement qu'il dispensait : une amélioration du raisonnement. Cette association de l'enseignement de la logique à l'amélioration du raisonnement compte parmi les postulats qui traversent l'ensemble de l'entreprise de Lipman, nous le verrons par la suite : si le programme qu'il développera ne se réduit pas à un enseignement de la logique, la position de la logique comme partie prenante et indispensable de cette entreprise sera postulée.

Partant du constat selon lequel l'enseignement de la logique dispensé ne permettait pas d'améliorer significativement le raisonnement, Lipman se met en quête d'un enseignement qui remplirait cette fonction. Comment permettre une amélioration du raisonnement chez les élèves ? L'intuition de Lipman, fondée sur son expérience de cet enseignement universitaire, était alors que cette ineffectivité de l'enseignement de la logique sur l'amélioration du raisonnement viendrait avant tout de l'âge des élèves s'y confrontant. La pensée des jeunes adultes auxquels cet enseignement se destinaient lui semblait déjà trop formée pour pouvoir être modifiée par l'enseignement qu'ils recevaient. En ce sens Lipman interrogeait : « Leurs habitudes linguistiques et psychologiques n'étaient-elles point déjà si solidement établies que toute espèce de méthode ou d'enseignement concernant le raisonnement arrivait trop tard³ ? ». C'est sur la base de cette intuition que Lipman en est venu à interroger la possibilité d'étendre l'enseignement de la logique aux enfants qui, eux, semblaient pouvoir « tirer profit d'un enseignement de l'art

¹ *Ibid.*, avant-propos, p. 2.

² *Ibid.*, avant-propos, p. 2.

³ *Ibid.*, avant-propos, p. 1.

de raisonner à condition qu'il leur soit dispensé suffisamment tôt dans leur développement¹ ».

La naissance de cette réévaluation de l'enseignement de la philosophie se trouve donc d'abord construite sur la base d'observations et d'intuitions liées à une expérience et non établies sur des analyses ou considérations théoriques. Lipman le reconnaissait lui-même lorsqu'il revenait sur ce commencement : « Je n'avais qu'une connaissance très limitée du type de recherches qui avaient déjà été menées dans ce domaine, et la conception globale de ce qu'impliquait "l'enseignement du raisonnement" n'était pas claire pour moi² ». Bien entendu, dans le demi-siècle qui nous sépare du moment où Lipman s'interrogeait en ces termes, les connaissances scientifiques sur le raisonnement ont avancé, transformant la façon dont la question pourrait être posée aujourd'hui. Le raisonnement est devenu objet d'études et leurs avancées, en particulier celles des sciences cognitives, ont permis non seulement d'éclairer une partie des mécanismes du raisonnement et de l'apprentissage, mais aussi des processus du développement cognitif de l'enfant. Ces avancées confirment ce qui n'était alors que des intuitions pour Lipman : les habitudes et automatismes s'acquièrent très tôt et exercent une grande influence sur notre manière de penser au point où des chercheurs recommandent de travailler dès l'école à leur inhibition³.

b. L'élaboration d'un outil pour améliorer le raisonnement

À la racine de l'idée d'étendre l'enseignement de la philosophie se trouve donc la volonté d'élaborer un moyen « d'aider les enfants à penser avec une meilleure maîtrise⁴ ». Cette visée éducative va conduire progressivement Lipman à penser un modèle d'enseignement de la philosophie accessible aux enfants. Cependant, cette remise en question de la valeur et de l'utilité de l'enseignement de la philosophie académique n'a pas amené immédiatement l'idée d'étendre cet enseignement aux classes d'enseignement

¹ *Ibid.*, avant-propos, p. 2.

² M. LIPMAN, « Philosophy for Children », *Metaphilosophy*, vol. 7, n° 1, 1976, p. 17 : « *I had very little knowledge of the sort of research that had already been done in this area, and the whole conception of what was involved in "teaching reasoning" was quite unclear to me* ».

³ Les travaux d'Olivier Houdé exposent différents enseignements que l'on peut tirer des sciences cognitives pour penser l'éducation et le développement cognitif de l'enfant en particulier. Sur les implications de ces automatismes et habitudes on peut consulter par exemple : O. HOUDÉ, « Éducation et développement cognitif de l'enfant », *Annales des Mines – Réalités industrielles*, Mai 2016, n° 2, F.F.E., 2016, p. 54-56

⁴ M. LIPMAN, *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, *op. cit.*, avant-propos, p. 2.

secondaire et primaire. Dans un premier temps, Lipman a voulu penser, à son échelle, un moyen d'aider les enfants à progresser dans leur façon de raisonner. Cela supposait à ses yeux de trouver un moyen de les introduire à la logique, qu'il appréhendait comme sous-discipline de la philosophie spécifiquement attachée à l'étude du raisonnement. C'est ainsi qu'il a entrepris l'écriture d'une « histoire d'enfants » mettant en scène un petit groupe d'enfants qui découvrirait, à partir de leurs expériences, les grands principes du raisonnement et les appliqueraient à leurs propres vies. Le cœur de son entreprise était dans un premier temps d'aider les enfants à apprendre à raisonner en leur faisant découvrir de manière intéressante les principes de la logique, et plus spécifiquement, ceux de la logique d'Aristote qu'il considérait être la logique « la plus apparentée au langage¹ ». C'est cette entreprise qui a conduit Lipman à se tourner vers la philosophie qui lui semblait alors pouvoir rendre intéressante cette découverte des règles du raisonnement. Lipman le formule ainsi : « il m'apparut que les enfants ne pourraient être amenés à la logique qu'appâtés par la philosophie² ». Si la philosophie pouvait se présenter comme le moyen d'intéresser les enfants à la logique pour Lipman, c'est qu'il les voyait tous les deux – la philosophie et les enfants – comme des « alliés naturels » du fait de leur rapport à l'étonnement. La réflexion philosophique commence par l'étonnement qui est caractéristique de l'expérience enfantine : la philosophie et les enfants se présentent comme ayant en commun de s'étonner, non devant l'extraordinaire, mais devant les choses ordinaires, devant le monde tel qu'il est. La dimension interrogatrice et les questions que soulève la philosophie étaient donc, aux yeux de Lipman, susceptibles d'intéresser les enfants : « la littérature philosophique contient d'innombrables questions intrigantes sur lesquelles les enfants sont désireux d'aiguiser leurs compétences intellectuelles croissantes – des questions telles que l'amitié, l'équité, la vérité et ce que c'est que d'être une personne. Le fait que ces questions tendent à être constamment controversées semble les rendre encore plus attrayantes pour les enfants que des sujets plus faciles à résoudre et dont la solution ne représente pas une grande aventure intellectuelle³. »

¹ *Ibid.*, avant-propos, p. 6.

² *Ibid.*, avant-propos, p. 4

³ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, *op. cit.*, p. 111 : « *the literature of philosophy contains countless intriguing issues upon which children are eager to sharpen their growing intellectual skills – issues such as friendship, fairness, truth, and what it is to be a person. That such issues tend to be persistently controversial seems to make them even more attractive to children than matters more easily resolved whose solution represents little in the way of intellectual adventure* ».

C'est ainsi que Lipman a choisi d'« emprunter des idées de la tradition philosophique et les insérer dans le roman, de sorte que les enfants de l'histoire puissent aller au-delà de l'étonnement et aborder d'une façon réfléchie et sensée les aspects métaphysique, épistémologique, esthétique et éthique de leur expérience¹ ». Son roman met ainsi en scène un enfant et son groupe de compagnons qui, au gré de leurs aventures quotidiennes, explorent des « idées » issues de l'histoire de la philosophie – s'agissant de ce premier roman, Lipman indique avoir choisi d'accompagner la présentation de la logique d'Aristote par « des idées philosophiques semblables à celles des présocratiques² » – mais sans aucune référence aux auteurs ni aucune terminologie technique apparente. Dans ce premier roman le thème principalement abordé par les enfants est celui de la pensée : les enfants-personnages interrogent la relation entre les pensées et les événements, la relation entre la pensée et la compréhension des choses, le rôle de la pensée dans la connaissance de soi, la réalité des pensées, les rêves et la capacité d'imagination, la notion d'esprit ou encore la relation des sentiments aux pensées. Chemin faisant, ils « découvrent » et abordent différents éléments de la logique formelle et non formelle : la structure de l'énoncé logique (quantificateur-sujet-verbe-prédicat), la règle de conversion, les généralisations, l'inférence, l'ambiguïté et le manque de précision, le raisonnement inductif, les relations transitives, les syllogismes, la contradiction, les règles et les exceptions, les raisonnements erronés de partie-tout, les tautologies ou encore la justification des opinions par de bonnes raisons. Tout au long de leurs expériences quotidiennes ils abordent – ou plus souvent évoquent³ – des questions et notions issues de l'histoire de la philosophie telles que la distinction entre la nature et la culture, la distinction

¹ M. LIPMAN, *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, *op. cit.*, avant-propos, p. 5.

² *Ibid.*, avant-propos, p. 6.

³ Parmi les idées directrices qui figurent dans le manuel écrit plus tard pour accompagner ce roman se trouvent notamment : le processus de la recherche, la découverte et l'invention, la rancœur, la vérité, l'utilité, la superstition, la justice, l'intérêt, l'accidentel et l'intentionnel, le bon, les finalités de l'école, les perceptions sensorielles, la culture, les différences de degrés et les différences de nature, les relations et distinctions entre les êtres humains et les animaux, les valeurs (et la distinction faits-valeurs), le désaccord, la liberté, le devoir, la certitude, le doute, l'identité personnelle, l'idée de possibilité et la différence entre le vrai et le possible, l'amitié, les sentiments ou encore les causes et les effets. Comme cette importante quantité de notions associée à cet unique roman (cent cinquante pages) le laisse imaginer, ces « idées directrices » ne sont pas toutes objet de discussion des enfants-personnages à la manière des dialogues platoniciens par exemple. Elles font parfois l'objet d'une unique phrase à partir de laquelle le manuel invite les enseignants à ouvrir une réflexion en classe. Par exemple, le manuel invite à interroger « le rôle de la pensée dans la connaissance du moi » à partir d'une affirmation de Harry, le personnage principal, disant « Quand nous réfléchissons à la pensée, nous semblons mieux nous comprendre ».

entre une différence de degré et une différence de nature, ou encore la question de la distinction entre les êtres humains et les animaux, que Lipman considérait capables de rendre plus intéressante cette découverte des principes du raisonnement. Ci-dessous un extrait illustratif dans lequel trois enfants, discutant de leurs rêves, en viennent à interroger la notion d'esprit et, avec le père de l'une d'entre elles, abordent alors la question de la distinction entre les êtres humains et les animaux.

Extrait du roman *La découverte d'Harry Stottlemeier*¹, chapitre VII :

Mr Portos attendait avec impatience de s'expliquer avec les fillettes au petit déjeuner, le lendemain matin. Précédemment, il avait remarqué que, toutes les fois qu'il essayait d'expliquer ses idées à Jill, elle semblait avoir des difficultés à le comprendre. C'est pourquoi, maintenant, il était résolu à parler aussi simplement et clairement que possible, parce que cette idée-là lui paraissait particulièrement importante.

Mais les choses démarrèrent mal. Les filles vinrent déjeuner très tard, et quand elles furent finalement toutes réunies autour de la table, elles étaient encore bien ensommeillées et n'avaient pas particulièrement faim.

« J'aimerais revenir », commença-t-il, « sur ce que je disais cette nuit ». Il pensa voir Jill donner à Laura un coup de pied sous la table, mais il ne put en être sûr, aussi continua-t-il « Tu avais dit, Laura, que les hommes ont un esprit et que les animaux n'en n'ont pas, n'est-ce pas ? ».

Laura avait envie de dire : « N'en parlons plus, Mr Portos », mais elle était trop polie pour le faire. Elle ne soupira même pas, bien qu'elle en fût tentée. Elle répondit simplement « Oui, Mr Portos. »

Mr Portos pensa avoir l'attention des filles, il enchaîna donc : « Eh bien, Laura, il n'y a pas une différence profonde d'intelligence entre les hommes et les animaux. C'est juste une différence de degrés, de même que la différence d'intelligence entre les enfants et les adultes n'est que de degrés. »

« Que voulez-vous dire par différence de degrés ? » demanda Fran.

Les autres filles hochèrent la tête pour approuver la question de Fran. Mr Portos fut très surpris. Il avait admis qu'elles comprendraient la distinction entre « différence de degrés » et « différence de nature ».

Après réflexion, il dit : « Vous trois, vous êtes de taille différente, n'est-ce pas ? Fran est la plus grande, Laura vient ensuite et puis Jill. Vous êtes différentes en taille, mais ce n'est qu'une différence de degrés. Maintenant, vous n'avez probablement pas toutes le même poids ? ».

« Laura est la plus grosse », dit Jill, « puis vient Fran et enfin moi. Ces différences sont également des différences de degrés, bien entendu ? ».

« Exact », répondit Mr Portos. « Maintenant, considérons la différence entre la taille et le poids, ce sont des différences de nature. Ce n'est pas une différence graduelle, c'est une différence profonde. Vous mesurez la taille en centimètres et en mètres, alors que le poids s'exprime en grammes et en kilogrammes ».

« Quel est le rapport avec l'esprit ? » voulut savoir Fran.

¹ M. LIPMAN, *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, op. cit., p. 51-54.

« Comme je l'ai déjà dit », expliqua Mr Portos, « la différence entre le comportement mental de l'animal et celui de l'homme, c'est, à mon avis, seulement une différence de degrés, et c'est pour cela que nous ne pouvons dire que les animaux n'ont pas d'esprit ».

« Mais y a-t-il une différence de nature entre les hommes et les animaux ? » demanda Jill en sirotant enfin son jus d'orange.

« Oui, je le pense. L'homme a une culture, les animaux en ont-ils ? » Sans laisser le temps aux fillettes de répondre, Mr Portos enchaîna : « Je sais ce que vous allez demander ; qu'est-ce qu'une culture ? Eh bien, ce sont les différentes relations développées par des gens dans une certaine société. C'est leur langage, leur système d'éducation, leur religion, leur art, la façon dont ils gagnent leur vie, leur organisation politique, leur mariage, leurs biens, etc. Ces différents modes de vie sociale se sont transmis de générations en générations. De cette façon, une culture reflète les différentes expériences de vie de centaines de milliers de générations ».

Assises, les fillettes regardaient Mr Portos. Au début, elles pensaient avoir saisi son explication, mais maintenant ce qu'il disait leur semblait très obscur.

Soudain, Mr Portos pensa illustrer ce qu'il venait de dire. « Jill » dit-il, « l'homme voyage naturellement sur la terre. Que fait-il lorsqu'il veut se déplacer par mer ? ».

« Il nage ou il construit un navire » répondit Jill.

« Et une fois que quelqu'un a découvert comment construire un navire, n'importe qui d'autre, désirent voyager par mer, peut copier son invention » dit Mr Portos. « S'il veut voler, attend-il qu'il lui pousse des ailes ? ».

« Non », répondit Laura, « il invente des ballons, des avions et des fusées, ou bien il utilise les inventions de quelqu'un d'autre ».

« Qu'en est-il des animaux ? demanda Mr Portos. « Les baleines et les poissons nagent en pleine mer, mais ne construisent pas d'avions. Les chauves-souris, les insectes et les oiseaux volent, mais ils ne construisent pas de bateaux. »

« Attendez une minute », interrompit Fran. « Je pense voir où vous voulez en venir. Les animaux font seulement certaines choses, vivent et se déplacent de certaines façons. Mais les hommes, eux, peuvent inventer de nouvelles façons de vivre et s'ajuster au monde environnant ».

Mr Portos s'appuya sur le dossier de sa chaise et sourit. « Vous commencez à comprendre, n'est-ce pas ? »

Jill recula de sa chaise. « Peut-être elles, mais pas moi. Nous parlions de la culture. Qu'est-ce que les bateaux, les avions et les vaisseaux spatiaux ont à voir avec la culture ? » demanda-t-elle.

« Ne vois-tu pas Jill », lui dit son père, « que les animaux n'inventent rien. Mais toutes les inventions que nos ancêtres firent, restent toutes, à tout jamais, acquises dans notre culture. Chaque fois que nous utilisons une invention, que nous lisons un livre, que nous étudions une science ou que nous écoutons de la musique, nous profitons de l'idée de quelqu'un d'autre – quelqu'un qui peut avoir vécu il y a des milliers d'années, à des milliers de kilomètres d'ici. De la même manière que nos souvenirs s'imprègnent dans notre esprit, les découvertes de l'humanité font désormais partie de la culture humaine et ne disparaîtront jamais ».

Malheureusement, Mr Portos devait partir, et il n'était plus question de lui en demander davantage.

À ce stade, la philosophie semblait être appréhendée par Lipman d'abord comme un grand « répertoire¹ » de concepts, de problèmes et d'idées dans lequel il voyait un moyen d'amener les enfants à la logique : elle était un moyen d'intéresser les enfants en appliquant ces principes du raisonnement à « des aspects plus essentiels et problématiques de leur vie² ». En effet, Lipman associe la philosophie à la fois à une pratique intellectuelle et à un corpus, qui compose un grand répertoire de concepts, de problèmes et d'idées abordés par les philosophes : « la tradition philosophique, qui remonte au sixième siècle avant J.-C., a toujours traité d'un ensemble spécifique de concepts jugés importants pour la vie humaine ou pertinents pour la connaissance humaine » dont il donne comme exemples « la justice, la vérité, la bonté, la beauté, le monde, l'identité personnelle, la liberté³ ». Les « idées » qui composent ce que Lipman appelait « le répertoire philosophique » (*philosophical repertoire*) sont celles que les philosophes ont développées en interrogeant et en examinant de manière critique ces concepts. Ces concepts et idées étaient perçus comme propices à l'application des principes de la logique d'une manière stimulante pour les enfants : la philosophie, en tant qu'approche interrogatrice des dimensions problématiques de notre expérience, permettait de dessiner un pont entre la logique et l'expérience quotidienne des enfants. En ce sens, l'entreprise de Lipman semblait en premier lieu d'« enseignement du raisonnement⁴ » aux enfants et pour cela d'initier les enfants à la logique plus qu'à la philosophie. Cependant, bien que d'abord de manière

¹ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. 42 : « Underlying the newer approach is the notion that there are ways of engaging children in philosophical repertoire. »

² M. LIPMAN, *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, *op. cit.*, p. 4.

³ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. 25 : « At the same time, the philosophical tradition that stretches back to the sixth century B.C. has always dealt with a specific body of concepts that have been thought important to human life or relevant to human knowledge. Examples of such concepts would be justice, truth, goodness, beauty, world, personal identity, personhood, time, friendship, freedom, and community. Some of these concepts are still ill-defined, and many of them are highly controversial. But they represent the combined efforts of a great many philosophers over many generations to bring order and clarity into our understanding. [...] Philosophy deals with the ways in which these concepts regulate our understanding of the things we do in our lives. The acquisition by children of such concepts is indispensable if they are to make sense of the social, aesthetic, and ethical aspects of their lives. »

⁴ M. LIPMAN, « Philosophy for Children », 1976, *op. cit.*, p. 29. Nous traduisons l'expression « *teaching reasoning* » qui revient à plusieurs reprises sous la plume de Lipman.

indirecte, ce roman constituait aussi un outil pour introduire les enfants au questionnement et à la réflexion philosophiques. En intégrant des idées, des concepts et des problèmes issus de l'histoire de la philosophie aux expériences quotidiennes des personnages, le roman permettait de traduire certaines dimensions de la philosophie en une forme accessible aux enfants. Plus encore, en mettant en scène des enfants qui aimaient, à partir de leur expérience, s'interroger et penser ces grandes idées issues de l'histoire de la philosophie, tout en se préoccupant de la manière dont ils les pensaient, ce roman permettait de traduire une démarche d'interrogation et de réflexion philosophique en langage accessible aux enfants. Ainsi, indirectement, ce roman inaugurait un genre nouveau : le roman philosophique pour enfants. L'adjectif « philosophique » attribué au roman semblait se référer à la pratique intellectuelle interrogative et au domaine qui lui est associé : ce roman était entendu comme philosophique non seulement au regard de son contenu, parce que s'y trouvaient abordés des concepts et questions qui possèdent un haut degré d'abstraction associés à la philosophie, mais au regard de leur forme, parce qu'ils s'y trouvaient abordés sous leur jour problématique. Mais, au-delà d'inaugurer un genre nouveau, il incarnait aussi, de cette façon, une forme novatrice de matériel pédagogique en philosophie. Il ne représentait pas seulement un outil d'introduction des enfants à la logique mais, plus largement, une porte d'entrée pour penser une initiation des enfants à la philosophie. C'est cette dimension, qui semblait d'abord être secondaire pour Lipman, qui a progressivement pris le pas et ouvert à l'idée d'un programme scolaire d'initiation à la philosophie.

c. D'un roman à un programme d'enseignement

Ainsi Lipman a écrit un premier roman d'initiation à la logique et à la philosophie destiné aux enfants : *La Découverte d'Harry Stottlemeier*¹. Cet écrit inaugurait un genre nouveau mais son usage, en tant que roman, le tenait initialement à distance de l'école et d'un enseignement scolaire. Il était conçu pour pouvoir être lu par des enfants chez eux. Mais Lipman était désireux de pouvoir expérimenter son usage, ce qui l'a alors conduit à mettre en place une expérience dans le cadre scolaire. Des groupes d'enfants de la dernière année du cycle primaire âgés de dix-onze ans (ce qui équivaut aux classes de CM2) ont

¹ M. LIPMAN, *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, op. cit. traduction française de M. LIPMAN, *Harry Stottlemeier's discovery*, Montclair state college (éd.), Upper Montclair (N.J.), Etats-Unis d'Amérique, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, 1977.

reçu deux fois par semaine pendant neuf semaines un enseignement spécifique construit autour du roman¹. Ces premières expérimentations ont permis de constater des progrès en raisonnements logiques significatifs chez les enfants qui avaient bénéficié de ces interventions. Ce sont les résultats de ces expérimentations qui ont amené progressivement Lipman à l'idée de construire un véritable programme scolaire autour de ce roman pour qu'il puisse être utilisé par les enseignants dans le cadre scolaire².

Pour que le roman puisse donner lieu à un programme d'enseignement autonome, il fallait que les enseignants soient en mesure de pouvoir s'en saisir : Lipman a alors œuvré, rejoint entre-temps par Sharp et Oscanyan, à l'écriture d'un guide d'accompagnement destiné aux enseignants qui proposait pour chaque chapitre du roman, une explicitation des idées directrices, mais aussi des activités et exercices à mener avec les élèves ainsi que des plans de discussion pour la classe. C'est sous cette forme qu'un premier programme, destiné aux enfants de dix à douze ans, a été diffusé, expérimenté et évalué. Les évaluations ont souligné de multiples effets bénéfiques mais aussi les limites de ces effets dans le temps³. Le constat de la disparition progressive de ces effets dans les années suivant l'intervention a alors nourri, chez Lipman, l'idée de construire cette fois un programme continu qui accompagnerait tout le processus éducatif scolaire. Dans ce basculement d'échelle et de perspective, d'un roman destiné à être lu par les enfants chez eux à un outil pédagogique qui soit la base d'un programme éducatif, la philosophie est devenue centrale. Si l'écriture de son premier roman émanait de la volonté d'« enseigner le raisonnement » par la logique, la philosophie s'est révélée être décisive dans sa réalisation : elle permettait de donner corps à cet enseignement. Ainsi, quand il s'est agi de penser un programme scolaire d'enseignement, la philosophie s'est retrouvée au cœur de l'entreprise. Lipman a vu en elle, la discipline capable d'accompagner le développement du raisonnement tout au long du processus scolaire. Lipman a alors utilisé l'expression « *philosophy for children* » pour désigner le programme scolaire à construire.

¹ M. LIPMAN, « Philosophy for Children », 1976, *op. cit.*, p. 32. Lipman expose le cadre de cette première expérimentation de façon approfondie dans la deuxième partie de cet article. L'enseignement dispensé n'est toutefois pas précisément présenté mais on comprend que les séances étaient principalement dédiées à la lecture de passages du roman. La lecture était suivie de temps d'échanges visant à assurer la compréhension des passages lus et notamment des principes logiques découverts par les personnages.

² M. LIPMAN, *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, *op. cit.*, avant-propos, p. 8.

³ R. BRANDT, « On Philosophy in the Curriculum: A Conversation with Matthew Lipman », *Educational Leadership*, vol. 46, septembre 1988, p. 34-37.

C'est donc à la pensée de ce programme et à son élaboration que Lipman s'est ensuite attaché, pendant plusieurs années, avec la collaboration de Sharp, mais aussi avec l'appui d'une équipe de chercheurs qui s'est peu à peu construite autour d'eux au sein de l'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) fondé au sein de l'Université d'État de Montclair en 1974 pour permettre sa construction. C'est ainsi qu'a pris progressivement forme le premier programme de philosophie pour enfants et avec lui l'idée d'un enseignement étendu et continu de la philosophie dans les classes du secondaire et du primaire.

d. Perspectives sur ce contexte d'émergence

Voici dessiné à grands traits le contexte d'émergence et de naissance de cette idée d'une philosophie pour enfants. À partir des questions suscitées par son expérience d'enseignement universitaire, Lipman a voulu développer un outil capable d'aider les enfants à progresser dans leurs raisonnements : un roman qui initiait les enfants à la logique en explorant des concepts et questions issues de l'histoire de la philosophie. Les effets constatés lors d'une expérimentation de son utilisation en cadre scolaire a conduit à l'idée de construire à partir de lui un programme scolaire. Et ainsi au fil des expérimentations et réflexions, l'idée de construire un véritable programme éducatif continu et étendu a émergé et avec elle l'idée d'enseigner la philosophie plus tôt.

Ce contexte d'émergence nous révèle ainsi plusieurs éléments sur la formation de l'idée de philosophie pour enfants qui éclaireront la poursuite de notre investigation. Premier élément notable, Lipman est professeur de philosophie mais il s'interroge spécifiquement sur l'éducation du raisonnement depuis les cours qu'il dispense en *logique* : il interroge la possibilité d'améliorer le raisonnement depuis la logique qu'il appréhende comme une sous-discipline de la philosophie précisément attachée à l'élaboration de règles d'évaluation de l'acte de raisonner. Ce point de départ oriente ses préoccupations éducatives, qui guideront ensuite le programme entier, et éclaire ainsi l'association faite dans ce premier roman de l'apprentissage des règles de logique à l'amélioration du raisonnement, et par la suite, la place importante accordée à la logique dans le modèle d'enseignement de la philosophie qu'il a développé avec Sharp, et que nous allons désormais étudier. Deuxième élément notable, la naissance de cette idée d'étendre l'enseignement de la philosophie a un ancrage pratique plus que théorique : elle émerge au fil des réflexions permises par des expériences et expérimentations. Cette idée ne naît pas

d'une réflexion générale sur l'éducation, ni même d'une pensée de l'enseignement de la philosophie, mais du questionnement d'un enseignant soucieux de trouver les moyens d'aider ses élèves à progresser dans leurs raisonnements, à améliorer leur façon de réfléchir, à « mieux penser ». Ce sont les visées éducatives qui sont premières et amènent à l'idée d'étendre l'enseignement de la philosophie comme moyen de permettre de les atteindre. Première conséquence de cela, nous le verrons, ce sont ces visées éducatives qui guident la démarche pratique comme théorique : ce que défendent les fondateurs de ce mouvement c'est avant tout un enseignement du raisonnement, une éducation de la pensée, une formation intellectuelle, et de façon secondaire une extension de l'enseignement de la philosophie comme moyen de les réaliser. Deuxième conséquence : la conception de l'éducation que suppose le programme est en grande partie fondée sur l'expérience et l'intuition de ses concepteurs et reste d'abord implicite. Une partie du travail théorique qu'ils ont mis en œuvre était consacrée à l'explicitier.

Ensuite ce que nous permet de comprendre ce contexte d'émergence, et ce troisième point découle du deuxième, c'est que la philosophie pour enfants est un programme spécifique, celui élaboré à partir des romans, avant d'être une idée générale, celle d'initier les enfants à la philosophie. En effet, la philosophie pour enfants apparaît d'abord sous une forme concrète et incarnée, celle d'un programme d'enseignement singulier, celle d'une pratique éducative incarnée avant de devenir l'idée plus large, celle qui en a été extraite, de pratiquer la philosophie avec les enfants. C'est probablement ce qui contribue à expliquer que cette idée ne soit pas mise en mots et thématifiée par Lipman telle quelle : ce dernier ne pense pas et ne défend pas la pratique de la philosophie avec les enfants de façon générale, ni non plus un enseignement étendu de la philosophie de façon large, mais un programme d'enseignement du raisonnement par la mise en œuvre d'un programme spécifique de philosophie pour enfants que nous allons désormais étudier. Plus encore, les concepteurs n'ont pas d'abord élaboré leur approche théoriquement dans son ensemble pour ensuite la réaliser : cette première conception singulière de la philosophie pour enfants s'élabore au fil de ces expérimentations, elle se précise et se dessine en répondant aux besoins qu'implique sa mise en œuvre. Par conséquent, non seulement on ne trouve pas une présentation claire et définitive de cette approche et du programme dans son ensemble chez Lipman et Sharp, mais en plus, les fondements de leur approche sont initialement implicites et ses implications théoriques sont, elles, pensées en second lieu. Cela se répercute sur la littérature qui accompagne ce programme émergent : elle est pensée sous le prisme de ce

programme singulier, et elle se précise à mesure que le programme lui-même se développe et s'expérimente.

Ces découvertes nous ont conduit à vouloir dessiner une généalogie de l'idée de philosophie pour enfants en reconstruisant la façon dont elle a émergé chez Lipman et a été développée avec Sharp. Nous avons, en conséquence, choisi de redessiner son élaboration progressive plutôt que de la présenter comme un produit fini.

2. *Le programme Philosophy For Children (P4C)*

La philosophie pour enfants est donc d'abord apparue sous la forme d'un programme spécifique intitulé « *Philosophy For Children* » (P4C) construit par Lipman, Sharp et des chercheurs associés à leur travail au sein de *l'Institute for the Advancement of Philosophy For Children* (IAPC) de l'Université Montclair. Ce programme d'enseignement était conçu comme une introduction de la philosophie dans les niveaux d'enseignement primaire et secondaire, de la grande section jusqu'à la classe de première. Il se compose de romans pour les élèves et de manuels pour les enseignants contenant des explications conceptuelles, des plans de discussion et exercices pour la classe. Nous allons commencer par nous y arrêter afin de pouvoir comprendre en quoi consistait cette initiation des enfants à la philosophie spécifique qui a donné naissance au mouvement de philosophie pour enfants.

À travers cette restitution des grandes lignes du programme, l'exploration de son matériel et sa méthode, nous chercherons à préciser l'idée de philosophie pour enfants à l'œuvre chez Lipman et Sharp et à éclairer la conception de la philosophie sur laquelle elle repose. Nous verrons ainsi comment l'entreprise de création d'un programme de philosophie se confronte aux difficultés que pose la référence à une pratique intellectuelle dont ni les démarches ni les objets ne sont définitivement ou consensuellement arrêtés et donc ne peuvent servir d'appui suffisant pour en définir les contours et contenus. L'entreprise d'établissement d'un programme scolaire appelant une délimitation de territoire, à la fois relativement aux questions ou notions à retenir, mais aussi concernant les méthodes à s'appliquer à transmettre, ces délimitations se présentent d'emblée comme autant de positions à fonder.

a. Le roman philosophique au cœur du modèle

L'idée de construire un programme d'enseignement émerge donc de la création du premier roman de Lipman à destination des enfants, *La Découverte d'Harry Stottlemeier*. Par la suite, le programme développé par les fondateurs de la philosophie pour enfants s'est construit autour de cet objet spécifique, « le roman philosophique » qui est à la fois le point de départ et la base du modèle d'enseignement qu'ils ont progressivement développé. Cet

objet, ouvre, par sa forme même, plusieurs questions à commencer par celle de définir, en quel sens précis, il faut entendre le qualificatif « philosophique » qui lui est attribué. Nous allons donc commencer par nous arrêter sur cet objet et restituer ses principales caractéristiques et fonctions.

Un nouvel outil pédagogique

Dans la perspective du programme P4C, le roman est appréhendé comme une forme novatrice de matériel pédagogique, capable de remplacer le manuel scolaire classique :

Le texte traditionnel a cédé la place au roman philosophique, une œuvre de fiction constituée autant que possible de dialogues afin d'éliminer la voix discordante et cachée du narrateur adulte. Les idées philosophiques sont abondamment disséminées à chaque page, de sorte qu'il est rare qu'un enfant puisse lire une page sans être frappé par quelque chose de déroutant, de controversé ou d'étonnant¹.

Comme le ferait un manuel scolaire, le roman donne accès au « contenu » de la discipline enseignée. Mais s'agissant de la philosophie, quel est ce contenu ? Les fondateurs du programme semblent considérer que ce contenu consiste en des concepts et des idées, ceux qui ont traversé l'histoire de la philosophie et conçoivent, en ce sens, le roman comme « un instrument permettant d'exposer les élèves à des idées et à des concepts philosophiques² ». Mais, alors que les élèves y accèdent traditionnellement en se confrontant directement aux textes des philosophes, le roman les présente sous une tout autre *forme*, celle d'histoires d'enfants. Ce sont les enfants-personnages qu'il met en scène qui se confrontent à ces questions que des philosophes ont discutées au cours de l'histoire de la discipline, ce sont ces personnages qui incarnent les traits de pensée de certaines écoles philosophiques, ce sont eux encore qui portent la voix de certains philosophes face à ces problèmes. Ainsi, ces concepts, problèmes et théories ne sont pas exposés de manière théorique mais intégrés à l'histoire narrée par le roman. Ces éléments issus de l'histoire de la philosophie sont directement incorporés aux expériences que les personnages du roman vivent dans leur

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 6 : « the traditional text gave way to the philosophical novel, a fictional work consisting as much as possible of dialogue so as to eliminate the objectionable, behind-the-scenes voice of the adult narrator. Philosophical ideas are strewn about lavishly on every page, so that it is a rare child who can read a page without being struck by something puzzling, something controversial, or something wonder-making. »

² M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, op. cit. : « a vehicle for exposing the students to philosophical ideas and concepts ».

quotidien, expériences que Lipman veut par ailleurs représentatives de celles que vivent les enfants du même âge. Ainsi, la première fonction du roman est d'exposer les lecteurs à des éléments de philosophie sous le mode narratif.

Dans la perspective de ses concepteurs, le roman permet de répondre à un certain nombre d'obstacles à la rencontre de la philosophie et des enfants. Selon Lipman et Sharp, si l'on a tenu l'enseignement de la philosophie à distance des enfants pendant longtemps, c'est notamment en raison de deux caractéristiques de sa forme d'enseignement devenue traditionnelle : telle qu'elle est enseignée à l'université, la philosophie n'est ni accessible aux enfants, ni intéressante pour les enfants. Le roman leur permettait de tenir compte de ces deux obstacles massifs : non seulement, il permet de traduire ce qui est inaccessible dans un langage compréhensible pour les enfants, mais en plus il permet de le traduire sous une forme attrayante pour les enfants. En intégrant ces questions, ces notions, ces problèmes et idées qui ont traversé l'histoire de la philosophie à des histoires d'enfants, le roman permet, aux yeux des fondateurs du programme, que les enfants puissent y accéder et s'y intéresser. De cette manière, le roman permettrait de contourner le vocabulaire technique de la philosophie et avec lui, l'obstacle de l'« impressionnante terminologie de la tradition¹ ». Il donnerait accès à ces éléments sans qu'aucune forme de terminologie technique, ni qu'aucun nom de philosophe ou de courant philosophique n'apparaisse : ces éléments sont directement intégrés aux expériences quotidiennes vécues par les enfants-personnages, et de cette façon, ils sont mis en lien avec l'expérience des enfants-lecteurs de sorte que ces derniers puissent s'en saisir pour, à leur tour, interroger et penser leurs propres expériences. Ainsi, le roman philosophique est conçu comme un outil pédagogique permettant de traduire les « sources primaires² » de la philosophie, les écrits fondamentaux de la tradition, sous une forme adaptée aux enfants.

Cet objet, le roman « philosophique », ouvre ainsi d'emblée un certain nombre de questions. Se trouvent à son fondement, l'association de la philosophie à un contenu, ces idées issues de l'histoire de la philosophie, et le postulat selon lequel ce « contenu philosophique » pourrait être extrait de sa forme d'origine, les écrits des philosophes, et

¹ *Ibid.*, p. 43 : « *One of the greatest obstacles to the practice of philosophy by children is the formidable terminology of the tradition* ».

² Lipman parle quant à lui de « texte primaires » qu'il distingue d'une « littérature de transition » créée pour préparer à la rencontre de ces textes. M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, *op. cit.*, p. 23 : « *As a result, a transitional literature must be created to prepare the way for the encounter with primary texts in later schooling.* »

transmis indépendamment d'elle. Pourtant, on est en droit d'interroger l'existence même d'un tel *contenu* qui serait philosophique indépendamment de sa *forme*. Ces notions ne sont-elles pas philosophiques seulement dans la mesure où elles sont approchées de manière philosophique, et alors, une fois dissociées de cette forme, ne deviennent-elles pas de simples idées ? Ces idées peuvent-elles être transmises indépendamment de ces textes dans lesquels elles ont pourtant pris forme sans perdre leur dimension philosophique ? Les romans semblent bien traduire l'intention pédagogique d'initier à ces concepts et idées dits « philosophiques » en tant qu'elles ont été philosophiquement approchées au cours de l'histoire de la philosophie mais, en le faisant sous forme narrative, peuvent-ils le faire de manière philosophique ? Plus encore, extraire ces concepts et idées de leurs contexte d'inscription c'est aussi en masquer l'historicité, ce qui, à son tour soulève des interrogations. Le fait que ces romans mobilisent des positions philosophiques historiques sans aucune référence explicite masque la partialité de la perspective philosophique à l'œuvre dans ces romans¹. Les fondateurs du programme n'abordent pas frontalement ces questions touchant aux conséquences et limites de cette dissociation, mais le modèle qu'ils construisent fournit des éléments de réponse. Nous allons poursuivre notre reconstruction du modèle d'enseignement sous-jacent à cet objet et mesurer la façon dont il répond, en partie, à ces questions.

Sur la piste d'un nouveau modèle d'enseignement

Ce matériel pédagogique nous met donc d'ores et déjà sur la piste de la conception du modèle d'enseignement sous-jacent. Si les philosophes et leurs théories n'apparaissent qu'indirectement, c'est bien parce que l'objectif qu'il se donne n'est pas de transmettre aux enfants des connaissances théoriques relatives à l'histoire de la philosophie. Cet enseignement n'est pas pensé sur le modèle de la transmission de connaissances, et nous explorerons par la suite les critiques à ce stade laissées implicites que Lipman et Sharp adressent à ce modèle traditionnel. Si le roman philosophique constitue un outil pédagogique permettant d'exposer les enfants à certains éléments issus de la philosophie, il ne s'agit pas là de son unique finalité. L'objectif qu'il se donne n'est pas seulement de

¹ Il s'agit là d'une des difficultés posées par les romans lipmaniens relevées par le collectif Philocité dans sa présentation du modèle de pratique de philosophie pour enfants issu des travaux de Lipman et Sharp : PHILOCITE, *Philosopher par le dialogue*, op. cit., p. 50-51.

rendre accessible ce « contenu philosophique » aux enfants mais aussi, et peut-être avant tout, d'amener les élèves à *s'engager eux-mêmes dans la recherche philosophique (philosophical inquiry)*. Plus que d'associer la philosophie à un « contenu », Lipman et Sharp associent la philosophie à une pratique, un exercice intellectuel, qu'ils appréhendent comme une forme de recherche à laquelle ils aspirent à initier les enfants. Nous aurons à développer et éclairer cette notion de recherche philosophique, nous nous attacherons à en dégager les caractéristiques progressivement, mais ce que nous pouvons d'emblée relever c'est qu'elle comporte une dimension réflexive distinctive. Par dimension « réflexive » est ici entendu le retour de la pensée sur elle-même à travers lequel la pensée s'examine dans ses formes et contenus. C'est au développement de cette réflexivité précisément qu'œuvrent les romans : en les exposant à ces idées dites philosophiques, ils visent à inciter les enfants à s'engager eux-mêmes dans une réflexion appliquée à ces objets et à s'y engager de façon *réflexive*, c'est-à-dire en examinant leurs propres pensées. Ils le formulent ainsi :

L'objectif fondamental de chaque livre du programme de philosophie pour enfants est de fournir à ses lecteurs un moyen de prêter attention à leurs propres pensées et aux façons dont leurs pensées et réflexions peuvent opérer dans leur vie¹.

Nous l'avions compris autour de la conception du premier roman, pour les fondateurs de ce programme, introduire les enfants à la philosophie était un moyen de les stimuler intellectuellement : la philosophie, en exposant les enfants à des éléments déroutants, controversés ou étonnants les incite à se poser des questions et ainsi à penser. Plus encore, nous précisons les fondateurs du programme, les romans visent à amener les enfants à « prêter attention à leurs propres pensées et aux façons dont leurs pensées et réflexions peuvent opérer dans leur vie ». Il ne s'agit pas seulement de les amener à penser mais aussi de leur permettre de développer une *réflexivité* : qu'ils puissent réfléchir leurs pensées, s'arrêter sur ce qu'ils pensent et comment ils le pensent, et penser la façon dont leurs pensées peuvent intervenir dans leur vie quotidienne.

Dans cette perspective, « l'enseignement de la philosophie consiste à reconnaître et à suivre de très près ce que les enfants pensent, à les aider à verbaliser et à objectiver ces

¹ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. 151 : « *The basic purpose of each book in the philosophy for children program is to provide its readers with a means for paying attention to their own thoughts and to ways that their thoughts and reflections can function in their lives.* »

pensées, puis à les aider à développer les outils dont ils ont besoin pour réfléchir à ces pensées¹. » En exposant les enfants à ces éléments issus de la philosophie, les romans visent donc à les inciter à s'engager eux-mêmes dans une démarche réflexive. Ainsi, l'objectif du modèle éducatif sous-jacent n'est pas l'apprentissage de contenus théoriques, c'est-à-dire l'apprentissage de ce que les philosophes ont pensé au cours de l'histoire de la philosophie, mais davantage le développement des facultés réflexives, c'est-à-dire ici le développement de la faculté de penser avec les outils que fournit la philosophie.

Le principe du roman philosophique est donc le suivant : exposer les enfants à des éléments issus de l'histoire de la philosophie à travers des histoires d'enfants de sorte à les inciter eux-mêmes à penser et à réfléchir à leurs pensées. En exposant les enfants à ces éléments issus de l'histoire de la philosophie, les romans visent à provoquer chez eux l'étonnement, le questionnement, et à les conduire ainsi à penser eux-mêmes ces questions, ces notions, ces problèmes philosophiques et à examiner leurs pensées. Le roman est en ce sens un moyen de présenter ces éléments historiques de manière à susciter la réflexion des enfants, il est un moyen de créer les conditions pour qu'ils s'engagent eux-mêmes dans des réflexions philosophiques. Les finalités éducatives que se donne ce programme, nous l'avons noté, guident son développement : ce programme se veut avant tout un programme d'enseignement du raisonnement, de la pensée et du jugement au moyen de la philosophie.

Fonctionnement : la modélisation

Afin de remplir leur fonction et d'exposer les enfants à la philosophie de sorte à stimuler leur pensée, ces romans reposent sur le principe de *modélisation*. Nous le verrons, c'est un principe qui traverse le programme tout entier : Lipman et Sharp considèrent primordial le rôle de la modélisation dans le processus éducatif. Si le programme veut enseigner le développement des compétences de pensée aux enfants il doit leur fournir un *modèle*. Il s'agit d'une deuxième fonction des romans qui, en plus de traduire des éléments de l'histoire de la philosophie sous forme narrative, modélisent le développement des outils de la pensée. Les romans prennent la forme d'histoires mettant en scène des enfants-personnages qui illustrent cette démarche intellectuelle que le programme vise à

¹ *Ibid.*, p. 84 : « *The teaching of philosophy consists in recognizing and following very closely what children are thinking, helping them to verbalize and objectify these thoughts, and then aiding the development of the tools they need to reflect upon these thoughts.* »

développer. Ces enfants-personnages sont intéressés par ce qui est problématique dans leur expérience quotidienne au point de s'engager dans des recherches pour répondre aux questions qu'elle soulève : ils illustrent la démarche de questionnement et de recherche que les romans visent à encourager.

Les enfants fictifs des romans doivent servir de modèles, et ne peuvent donc pas être des enfants simplement énergiques, enjoués, mais essentiellement irréfléchis, ni des enfants dont la seule curiosité est de découvrir ce que les adultes savent déjà. Il s'agit plutôt de modèles fictifs d'enfants qui sont intrigués par ce qui est problématique dans leur expérience et qui sont suffisamment provoqués par cette expérience pour vouloir l'étudier. [...] De plus, la représentation des enfants dans le roman est celle d'enfants qui pensent, d'enfants qui s'engagent dans des actes mentaux et qui s'interrogent sur ces mêmes actes, de sorte que ce qui est caractérisé est la vie de la pensée elle-même – ou la vie de la pensée juvénile, en tout cas – dans toute sa complexité dialectique et avec une bonne dose d'illogisme et d'irrationalité¹.

Les romans mettent en scène des enfants-personnages illustrant la vie de la pensée enfantine et modélisant le rapport à la pensée que le programme veut développer : ces enfants-personnages pensent et aiment penser, ils se rapportent à leur expérience avec étonnement, ils l'interrogent et la pensent, tout en s'intéressant au développement de leur pensée. Ainsi, au fil de leurs expériences ces enfants-personnages découvrent et développent leurs capacités de pensée comme le programme voudrait le permettre pour les enfants-lecteurs. En ce sens, si les enfants-personnages se veulent être un modèle, ils le sont davantage au sens d'exemple que d'idéal. Ces enfants-personnages illustrent le processus plus que le résultat : ils incarnent l'engagement dans la démarche intellectuelle et l'aiguïsement des aptitudes propres à la réflexion et non pas seulement un mode de penser à suivre et imiter. Les enfants-personnages sont pensés de manière à incarner à la fois différentes façons de se rapporter au monde, plusieurs styles de pensée et diverses perspectives philosophiques.

Les livres sont des œuvres de fiction dans lesquelles les personnages s'approprient les lois du raisonnement et la découverte de points de vue philosophiques alternatifs qui

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 147 : « *The fictional children in the novels are bound to serve as models, and therefore they cannot be merely energetic, playful, but essentially thoughtless children, nor yet can they be children whose sole curiosity is to find out what adults already know. Rather, they are fictional models of children who are intrigued by what is problematic in their experience and sufficiently provoked by it to want to inquire into it. [...] Moreover, the portrayal of the children in the novel is of thinking children, children engaging in mental acts and wondering about those very acts, so that what is characterized is the life of thought itself-or the life of youthful thought, at any rate-in all of its dialectical complexity and with a fair amount of its illogicality and irrationality.* »

ont été présentés au cours des siècles. La méthode de découverte pour chacun des enfants dans les romans est le dialogue associé à la réflexion. Ce dialogue avec les pairs, avec les enseignants, avec les parents, les grands-parents et les proches, alternant avec des réflexions sur ce qui a été dit, est le véhicule de base par lequel les personnages des histoires apprennent¹.

Pour encourager les enfants à progresser dans leur raisonnement le roman philosophique met donc en scène des enfants qui s'exercent à penser et progressent eux-mêmes dans l'art de raisonner en découvrant par le dialogue et la réflexion à la fois les grands principes du raisonnement et les grandes idées issues de la tradition philosophique. Ainsi les romans mettent en scène des enfants-personnages qui découvrent ce que le programme vise à enseigner, tout en donnant un modèle de la méthode par laquelle il veut l'enseigner : l'association du dialogue et de la réflexion. Au lieu de découvrir la philosophie, et la logique, comme une discipline achevée, les enfants-personnages et avec eux les enfants-lecteurs, la découvrent petit à petit, pièce par pièce, découvrant par eux-mêmes comment ces éléments peuvent s'articuler.

Au fur et à mesure que les enfants qui peuplent le roman s'engagent dans une coopération intellectuelle, et forment ainsi une communauté de recherche, l'histoire devient un modèle pour les enfants vivants dans la classe. En effet, chaque roman de ce type se veut un modèle en présentant des enfants fictifs en train de découvrir la nature de la discipline dans laquelle et sur laquelle les enfants de la classe sont censés réfléchir².

Plus encore, les romans offrent un modèle de ce que le programme vise à développer en classe : une forme de coopération intellectuelle entre les élèves qui formeraient « une communauté de recherche ». Nous nous attacherons à comprendre de quoi il s'agit en profondeur dans une prochaine sous-section. Toutefois, ce que nous pouvons d'ores et déjà noter, c'est que cette fonction de modélisation des romans intervient à plusieurs niveaux. Les romans sont pensés afin de fournir des modèles, au sens d'exemples à imiter, à la fois

¹ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. 82-83 : « *The books art works of fiction in which the characters eke out for themselves the laws of reasoning and the discovery of alternative philosophical views that have been presented through the centuries. The method of discovery for each of the children in the novels is dialogue coupled with reflection. This dialogue with peers, with teachers, with parents, grandparents, and relatives, alternating with reflections upon what has been said, is the basic vehicle by which the characters in the stories come to learn.* »

² *Ibid.*, p. 6 : « *As the children who people the novel come to engage in intellectual cooperation, and so to form a community of inquiry, the story becomes a paradigm for the live children in the classroom. Indeed, every such novel aims at being exemplary by portraying fictional children in the act of discovering the nature of the discipline in which and about which the children in the classroom are expected to think.* »

de la démarche intellectuelle à suivre individuellement, mais aussi, de la démarche à suivre collectivement et enfin, de la méthode à appliquer pour progresser dans l'exercice de la pensée.

Enfin, pour que les enfants-lecteurs puissent considérer ces enfants-personnages comme des modèles concrets qu'ils pourraient suivre et imiter, ces enfants-personnages sont pensés de manière à ressembler le plus possible aux enfants-lecteurs pour que ces derniers puissent s'identifier à ces premiers. C'est pourquoi, les romans sont déclinés par classe d'âge, de sorte qu'à chaque fois les enfants-personnages puissent avoir l'âge des enfants-lecteurs, épouser des comportements et des intérêts représentatifs de cet âge et vivre des expériences voulues communes pour des enfants de cet âge. Les enfants-personnages sont donc pensés de sorte à ressembler aux enfants-lecteurs tout en modélisant en même temps ce développement intellectuel que vise le programme.

Ce fonctionnement ouvre, lui aussi, un ensemble de questions, à commencer par ce qui permet aux élèves de s'approprier les démarches intellectuelles de recherche et de questionnement mises en œuvre par les enfants-personnages. Si l'idée même de modélisation à hauteur d'enfants participe à éclairer la façon dont le roman peut contribuer à permettre aux élèves d'approcher ces démarches intellectuelles, la question reste ouverte de savoir comment, à partir de ce modèle, les élèves de la classe s'approprient ces démarches. Les romans semblent reposer sur un processus d'identification qui se trouve lui-même évoqué mais non explicité. La lecture du roman donne à voir des enfants-personnages auxquels les enfants-lecteurs sont susceptibles de s'identifier, engagés dans ces démarches intellectuelles, mais on est en droit de se demander si cette identification est suffisante pour une appropriation concrète de ces démarches par les enfants-lecteurs. Poursuivons en nous arrêtant sur un extrait.

Analyse de cas

Les grandes lignes de fonctionnement et principes de ces romans étant restitués, nous disposons d'éléments de réponse aux questions initiales que nous soulevons sur l'existence d'un contenu philosophique que les romans exposeraient aux enfants sous forme narrative. Les romans ne visent pas seulement à introduire les enfants à des thèmes qui ont occupés les philosophes (comme la justice, le bonheur, la vérité, etc.), mais à les introduire aussi et surtout au questionnement et à la discussion de ces concepts et idées.

Dans les romans, ces thèmes ne sont pas introduits indépendamment de toute considération du traitement philosophique qui en est fait : les concepts et idées sont présentés en reconnaissance de leur caractère problématique dans un contexte de questionnement et de discussion. Les problèmes philosophiques sont mis en situation, les difficultés philosophiques apparaissent dans les expériences quotidiennes des enfants-personnages qui s'engagent dans des recherches visant à clarifier les questions soulevées et y apporter des réponses. Ce n'est pas seulement à des thèmes prétendus philosophiques que les romans cherchent à introduire mais à une façon de les approcher. Arrêtons-nous sur un exemple pour mesurer ce qu'il en est plus concrètement.

**Extrait du roman *Lisa*¹, chapitre 5,
EPISODE ONZE**

L'averse avait cessé et Harry, Mark et Luther restent dans le virage près de l'école à observer ce coin de rue inondé.

– *L'égout est bouché*, fait remarquer Luther.

– *Ouais*, l'approuve Mark. *Je vais essayer de le déboucher avec cette branche.*

Mais le tas de feuilles est si compact qu'il n'arrive pas à les déplacer. Luther ayant trouvé un morceau de bois se met à l'aider.

Deux gamins plus grands s'approchent d'eux. Mark les reconnaît. Ce sont eux qui ont importuné Maria la semaine dernière alors qu'elle retournait chez elle.

Ils ne savent pas que Mark est son frère. L'un d'eux demande :

– *Holà, les gars ! L'un de vous aurait-il vu Maria ?*

Luther et Harry font signe de la tête que non.

L'autre garçon précise :

– *Nous voulons un peu la titiller.*

Son copain glousse.

C'est Mark qui leur répond :

– *Je l'aie vue quitter l'école, il y a une dizaine de minutes, je pense. Elle a dit qu'elle devait rentrer directement.*

Après avoir dévisagé Mark un instant, les garçons poursuivent leur chemin. Luther recommence à remuer les feuilles.

Arrive alors Millie qui, de sa voix aiguë, crie :

– *Mark, as-tu vu Maria ?*

– *Oui. Elle est encore à l'école. Elle fait son devoir avec Lisa et Fran.*

Millie rentre dans l'école.

– *Ils t'ont posé exactement la même question et tu as donné deux réponses totalement différentes.*

– *Situations différentes*, explique Mark.

¹ Le roman *Lisa* suit dans le curriculum le roman *Harry* : il est conçu comme introduction aux problèmes éthiques destinée aux premières classes de l'enseignement secondaire. Il compte parmi les romans traduits et disponibles en français : M. LIPMAN, *Lisa*, N. Decostre (trad.), Bruxelles, P. Lang, 2011. Il est accompagné d'un manuel : M. LIPMAN et A. M. SHARP, *Lisa. Recherche éthique*, N. Decostre (trad.), Bruxelles, P. Lang, 2011. On trouvera l'extrait suivant aux pages 51-53.

Maria, Fran, Millie et Lisa sortent à ce moment-là de l'école. Mark raconte à Maria ce qui vient de se passer. Les autres l'écoutent avec attention.

– *C'était marrant d'entendre Mark répondre de deux manières opposées à la même question, l'une par un mensonge et l'autre en disant la vérité, fait remarquer Luther.*

Lisa ne peut s'empêcher de taquiner un peu Mark :

– *Tu as bien fait, Mark. On ne te donnera pourtant pas de bons points pour ta cohérence !*

Mark rougit et personne ne semble plus avoir grand chose à dire, jusqu'à ce qu'Harry sorte un :

– *Bon...*

Lisa le scrute d'un air interrogateur.

Je veux dire, poursuit Harry calmement, que Mark aurait été incohérent si les deux situations avaient été identiques. Or, elles ne l'étaient pas. Elles étaient au contraire fort éloignées.

– *As-tu mesuré la distance qui les sépare ?* s'enquiert Lisa, toujours espiègle. *Peux-tu nous donner tes critères ?*

Après avoir fait un peu remuer ses méninges, Harry s'apprête à renoncer à répondre quand il se souvient des trois têtes du géant.

Mais avant même qu'il puisse ouvrir la bouche, Millie s'exclame :

– *Ces garçons, je parie que leurs intentions n'étaient pas bonnes. Ils n'avaient pas droit à une réponse honnête. Seule une question honnête mérite une réponse honnête.*

– *Est-ce que cela signifie qu'avant de répondre à une question, on doit d'abord scruter les intentions de celui ou celle qui la pose ?* demande Fran.

Harry ne peut se contenir plus longtemps. Les bras levés, paumes en l'air et doigts écartés, il s'écrie :

– *Arrêtez ! Ce n'est pas si difficile que ça ! Bien sûr, il y a des critères : vérité, conséquences, intentions.*

Les autres le regardent sans rien dire, comprenant qu'il ne se fera pas prier pour poursuivre :

Regardez. Prenez le cas de ces deux gars. Ils ont posé une question, mais la but qu'ils poursuivaient en la posant n'était pas bon. Leur mauvaise intention a disqualifié leur question. C'est là que je suis d'accord avec Millie. Et une réponse honnête de Mark aurait pu avoir des conséquences désastreuses.

– *D'accord, dit Lisa. Mais qu'en est-il de la réponse qu'il a donnée à Millie ?*

– *Les trois mêmes critères, répond Harry. L'intention de Millie était bonne et les conséquences qu'entraînerait une réponse correcte semblaient honnêtement positives. C'est pourquoi Mark lui a dit la vérité. Je ne vois rien de mal à ce qu'il a fait.*

– *Mais qu'en est-il de son incohérence ?* s'entête Lisa.

– *Je ne le trouve pas incohérent, dit Harry. Nous sommes tous d'accord pour dire que les deux situations étaient complètement différentes. Si elles avaient été identiques et qu'il avait donné une réponse à l'une et la réponse opposée à l'autre, là il aurait évidemment été incohérent.*

Fran et Lisa s'éloignent. Cette dernière déclare à Fran :

– *Je n'avais vraiment rien contre ce qu'a fait Mark. J'ai seulement voulu le pousser à donner ses raisons pour agir comme il l'a fait.*

– *Pour toi, mentir n'est pas un problème ?*

– *Ce n'est pas un problème personnel pour moi, répond promptement Lisa.*

Je veux dire que je ne suis pas souvent tentée de mentir. En fait, je hais le mensonge et j'aime réellement beaucoup dire la vérité. Mais pourquoi le fait-on ?

– *Fait-on quoi ?*

– *Dire la vérité. C'est bizarre : je ne me souviens pas d'avoir jamais entendu mes parents me dire de ne pas mentir et de toujours dire la vérité.*

– *Tu te demandes pourquoi on dit la vérité et moi, je me demande comment on peut dire que c'est la vérité.* Fran réfléchit un instant avant d'ajouter : *De toute façon, il se peut que l'on apprenne plus de la manière dont se comportent nos parents que de ce qu'ils peuvent nous dire.*

– *Peut-être suis-je une éternelle stressée, comme dit mon père,* commente Lisa.

– *Hé, Lisa veux-tu me rafraîchir la mémoire demain ?* lui demande soudain Fran qui se rappelle qu'elle doit présenter un travail en biologie.

– *Cela dépendra de mon humeur de demain,* répond Lisa.

Cet épisode illustre à la fois la façon dont un problème philosophique peut être mis en situation dans ces romans, mais aussi la démarche d'étonnement, de questionnement et de recherche que les enfants-personnages peuvent modéliser. Dans ce passage les enfants-personnages se trouvent en situation d'affronter un problème éthique canonique, celui qui touche à la possibilité de justifier moralement le mensonge, et confrontés aux difficultés philosophiques touchant les limites du principe éthique selon lequel il faudrait toujours dire la vérité.

La question de savoir s'il faut toujours dire la vérité et, celle connexe, de savoir si un mensonge peut être moral se trouve ici appréhendée par les enfants-personnages à partir d'une situation apparemment commune. Mark, un enfant-personnage, se trouve dans une situation dans laquelle on lui pose une même question, celle de savoir où se trouve Maria, mais à laquelle il répond différemment, d'abord en donnant une réponse délibérément fautive aux deux garçons qui lui demandent, ensuite en donnant une réponse véridique à Millie. Ce qui permet au roman, plus que d'exemplifier ce problème, de permettre d'en amorcer une approche philosophique tient aux comportements des enfants-personnages qui vont incarner l'étonnement et le questionnement face à cette situation qui va permettre la mise en discussion de celui-ci. Ce sont les compagnons de Mark qui l'invitent à penser les raisons qui soutiennent sa décision et les questions qu'elle soulève. Un de ses compagnons, Luther, fait remarquer son étonnement face au contraste entre les deux réponses de Mark et l'ensemble des personnages discute alors la question de savoir s'il s'agit là d'une incohérence de la part de celui-ci. Plus précisément, se trouve interrogé le potentiel manque de cohérence éthique de Mark face au principe moral commun de toujours dire la vérité : face à une même question Mark répond d'un côté en disant la vérité et de l'autre en mentant, semblant à la fois respecter et contrevenir à ce même principe. Les enfants-personnages se mettent à la recherche de raisons qui justifieraient les deux positions d'apparence contradictoires incarnées par Mark. Cheminant, Harry soumet alors trois critères à la lumière desquels il serait possible de définir s'il faut ou non dire la vérité : le premier est

le critère de *vérité*, la reconnaissance d'un devoir de vérité et d'un droit à la vérité ; le second serait *l'intention*, la prise en compte des intentions qui motivent le désir de celui qui veut connaître la vérité et le troisième tiendrait aux *conséquences*, la prise en compte des conséquences suivant la décision de dire la vérité. Ces trois critères permettraient de comprendre pourquoi Mark a choisi de mentir dans une situation et de dire la vérité dans une autre sans pourtant manquer de cohérence éthique.

De cette façon, l'épisode met en scène un problème éthique canonique, celui qui a engendré la célèbre controverse qui a opposé Emmanuel Kant à Benjamin Constant autour de la question de savoir si nous avons le devoir de dire la vérité même si ceux qui nous la demandent ont l'intention de s'en servir pour nuire à autrui. Controverse qui s'est cristallisée autour d'une situation limite soumise par Constant interrogeant si, alors qu'un potentiel assassin viendrait demander si un ami s'est réfugié chez vous, il ne serait pas moral de lui mentir pour protéger ce dernier. D'un côté, se trouvait Kant pour lequel mentir, quel que soit le contexte, serait immoral : cela enfreindrait l'impératif catégorique qui nous dicte d'agir de telle sorte que l'on puisse vouloir que chacun agisse de la même façon. De l'autre, se trouvait Benjamin Constant qui considère les conséquences négatives que pourrait entraîner l'absolutisation de l'obligation morale de vérité et propose de remettre le droit de vérité en perspective d'un droit d'autrui à la vérité, droit qui pourrait être refusé à celui qui demande la vérité avec l'intention de nuire à autrui. Ce problème est ensuite devenu lieu paradigmatique de confrontation entre deux grandes conceptions de la morale, le déontologisme et le conséquentialisme ou l'utilitarisme, qui s'opposent dans leur approche de la question des critères à établir pour définir la moralité d'une action.

Transposé à hauteur d'enfants, le roman met en scène Mark qui se retrouve dans une situation dans laquelle dire la vérité aurait des conséquences néfastes pour Maria et mentir, au contraire, semble être dans l'intérêt de celle-ci. Mark choisit, à l'encontre de l'obligation morale commune de toujours dire la vérité, de mentir délibérément afin de protéger Maria, adoptant alors une position conséquentialiste. Millie, à sa façon, reprend la mise en perspective de Constant du devoir de vérité comme réponse à un droit de vérité qui pourrait être contesté, en prenant en compte les intentions des garçons pour juger de leur droit à la vérité. En affirmant que « Seule une question honnête mérite une réponse honnête » et que du fait de leurs mauvaises intentions, les garçons ne méritaient pas une réponse honnête, Millie incarne une position pour laquelle le devoir de vérité ne serait pas absolu. Harry, en plus de la prise en compte des intentions de celui qui demande la vérité, propose de prendre en compte les conséquences potentielles de l'action de dire la vérité

pour juger s'il faut ou non dire la vérité en tenant compte des circonstances. De cette façon, les enfants-personnages ouvrent la question des critères à établir pour juger de la moralité d'une action.

Nous apercevons de cette manière de quelle façon les romans peuvent intégrer ces problèmes issus de la tradition philosophique mais aussi les limites du mode narratif. Le roman permet de se confronter au problème mais non de l'aborder dans sa complexité comme le permettrait la confrontation directe aux textes d'auteurs. Il expose des difficultés philosophiques en mettant en scène l'expérience sensible de contradictions, il permet d'envisager des perspectives apparemment contradictoires mais ces perspectives ne sont qu'esquissées et non approchées dans leur profondeur. Les arguments et idées partagés par l'intermédiaire des discours des personnages, ne sont pas développés comme le sont ceux exposés dans les œuvres appartenant au corpus philosophique canonique. Le roman est conçu pour exposer une matière, une matière brute qui pourrait être ensuite travaillée en classe. Il veut de cette façon susciter le questionnement et servir de tremplin à l'amorce d'une recherche par les élèves eux-mêmes. Ce qui ouvre la question entière de savoir de quelle manière, à partir de ce support stimulateur, les enfants et adolescents en classe pourraient effectivement se saisir de cette matière et la travailler à leur tour. Il s'agit là de l'enjeu central du programme dont nous allons découvrir les composants dans les deux sous-sections suivantes. Avant d'en arriver à la méthode développée pour permettre aux élèves, en classe, de se saisir de cette matière, arrêtons-nous sur un aperçu d'ensemble de ce programme.

Aperçu du programme

Le programme construit repose donc sur cet objet, le roman philosophique, qui est décliné pour chaque classe d'âge. Pour chaque tranche d'âge, a été écrit un roman qui met en scène des enfants de l'âge lui correspondant, vivant des expériences qui reflètent celles du quotidien des enfants de cet âge, et dont les personnages explorent les dimensions philosophiques en se questionnant et pensant. Toutefois, les romans n'ont pas été d'emblée pensés pour répondre à une structure générale qui aurait été préalablement établie de sorte à créer une progression dans la formation intellectuelle et dans l'exploration de la philosophie. Dans un premier temps, Lipman a écrit trois romans destinés aux élèves du collège déclinant chacun le modèle du roman philosophique initié par *La Découverte d'Harry Stottlemeier* en répondant aussi à des considérations pratiques liées au contexte

éducatif environnant. L'un cherchant à proposer une introduction à la philosophie morale pour répondre à une demande de création d'un véritable programme de formation morale ; le second abordant l'écriture en réponse aux demandes d'un renforcement des compétences d'écriture ; et le troisième proposant une introduction à la philosophie sociale et politique pour compenser le manque de programme attaché aux études sociales et politiques¹. Dans cette perspective, chaque roman est moins conçu pour marquer une étape précise dans la formation intellectuelle et dans l'initiation à la philosophie que pour initier au raisonnement par la philosophie en cohérence avec l'âge des enfants concernés. Dans un second temps, Lipman et son équipe ont choisi d'élaborer des romans destinés aux classes primaires et ce cadre les a amenés à penser une forme de progressivité dans la formation intellectuelle qu'ils cherchaient à développer. *La Découverte d'Harry Stottlemeier* devenait le point d'arrivée à partir duquel chaque roman de niveau inférieur était pensé afin de fournir progressivement les outils intellectuels nécessaires pour que les enfants puissent en arriver à l'introduction à la logique formelle que constituait ce premier roman écrit.

Lipman, Sharp et Oscanyan dessinaient trois grands mouvements pour restituer cet apprentissage du raisonnement : une première phase (école primaire) où les enfants seraient encouragés à s'exercer à ces compétences intellectuelles, une seconde phase pivot où les enfants découvrirait le système sous-jacent à ces compétences, les principes du raisonnement – la logique – (CM2-6^e) et enfin une troisième phase où ils pourraient appliquer ces compétences acquises et comprises à des sujets d'intérêt pour eux².

¹ Michel Sasseville en donne un bref aperçu au cours de sa thèse concluant : « Comme on peut le constater, l'histoire du programme ne révèle pas un plan d'ensemble bien défini dès le départ, lequel, une fois terminé, conduirait tout naturellement vers une phase de réalisation précise. Le programme P4C s'est défini peu à peu en fonction de considérations théoriques, certes, mais aussi, on le voit, en fonction de considérations pratiques émanant des demandes du milieu de l'éducation de l'État du New Jersey. » in M. SASSEVILLE, *Le programme de philosophie pour enfants: la pratique des arts libéraux et la théorie logique d'Aristote*, Faculté de philosophie, Québec, Université Laval (Canada), 1993, p. 222-223.

² M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 183-184 : « *The pedagogical methodology should remain consistently dialogical from kindergarten through grade twelve, but there should nevertheless be some significant shifts of emphasis. Thus the younger children (ages five to nine) need practice in reasoning and concept development, with relatively little stress on the learning of principles. In the middle school years (ages ten to thirteen), children are in a better position to grasp the principles of valid reasoning, and in the later school years (ages fourteen to seventeen) they can be helped to apply these principles, plus their improved practice, to the issues in school and in life with which they must deal. This does not mean that very young children should be deprived of abstractions and have their attention focused always on the perception of their physical environment. (We are now slowly emerging from a half-century of such misplaced emphasis in the classroom.)* »

En second lieu, l'initiation à la philosophie n'a pas été pensée sous la forme d'une simple division thématique qui conduirait à répartir les notions philosophiques selon les différentes années d'enseignement par exemple, mais selon une approche dite « organique » :

L'enseignement de la philosophie implique de faire émerger des thèmes auprès des élèves et d'y revenir de manière répétée, en les tissant dans la trame des discussions des élèves au fur et à mesure des cours. Si l'on examine l'ensemble du programme, on remarquera que les thèmes philosophiques introduits dans un roman reviennent et reviennent, chaque fois avec un peu plus de profondeur, d'ampleur et de complexité. Contrairement à l'« enseignement atomique », qui introduit un segment de connaissance, l'exerce jusqu'à ce qu'il soit maîtrisé par les élèves, puis passe à quelque chose de nouveau, cette approche « organique » de l'enseignement aborde légèrement les concepts philosophiques au début, puis construit lentement une compréhension plus profonde de ces mêmes concepts en relation avec les thèmes récurrents¹.

Le programme veut ainsi construire une progression dans l'initiation à la philosophie par une évolution dans l'approche des thématiques se traduisant par un approfondissement et une complexification progressive. Les mêmes thèmes sont progressivement réabordés de façon de plus en plus approfondie et complexe.

À partir de ces considérations, voici le squelette que dessinaient Lipman et Sharp lorsqu'ils élaboraient le programme² :

- Les années du cycle primaire étaient conçues comme étant dédiées aux « fondements philosophiques généraux » :
 - De la grande section au CE1³ : « L'accent est mis sur l'acquisition du langage, avec une attention particulière aux formes de raisonnement

¹ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. 82 : « *Teaching philosophy involves eliciting themes from students and then repeatedly returning to them, weaving them into the fabric of the students' discussions as the classes proceed. If one looks at the entire curriculum, one will notice that the philosophical themes introduced in one novel occur and reoccur, each time in a little more depth, breadth, and sophistication. Unlike "atomistic teaching," which introduces a segment of knowledge, drills for it until it is mastered by the students, and then moves on to something new, this "organic" approach to teaching touches lightly on philosophical concepts in the beginning and then slowly builds a deeper understanding of the same concepts as they relate to recurrent motifs.* »

² On trouve une présentation de chaque roman dans M. SASSEVILLE (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, *op. cit.*, p. 21-24.

³ J'indique ici, après conversion, l'équivalent des niveaux scolaires américains en classes du parcours français. De façon générale, le système scolaire américain reste, dans ses grandes divisions, proche de notre système scolaire : on y trouve les équivalents de l'école maternelle (*Kindergarten*), l'école primaire (*Elementary School*), le collège (*Junior High School*) et le lycée (*High School*) qui correspondent aux mêmes classes d'âge à l'exception de notre classe de 3^{ème} qui se trouve être la première année de leur lycée qui s'étend donc sur quatre années.

implicites dans la conversation quotidienne des enfants. L'accent est également mis sur l'intensification de la conscience perceptive, le partage des perspectives par le dialogue, la classification et la distinction, et le raisonnement sur les sentiments¹. » Pour les premières années (Maternelle-CP), le roman *Elfie* se concentre sur la distinction, la création de liens et la comparaison en abordant les questions soulevées par un enfant timide rencontrant des difficultés pour s'adapter au monde scolaire. Ensuite, le roman *Kio et Gus* (CP-CE1) aborde les questions et réflexions sur les sens, la perception et la nature, issues de la rencontre de deux enfants dont l'une est aveugle.

- Le programme du CE2 au CM1 « vise à amener les enfants de ce niveau à un stade où ils pourront être initiés au raisonnement formel de l'étape suivante. Une grande attention est accordée aux structures sémantiques et syntaxiques, telles que l'ambiguïté, les concepts relationnels et les notions philosophiques abstraites telles que la causalité, le temps, l'espace, le nombre, la personne, la classe et le groupe² ». Le roman *Pixie* procède en mettant en scène un enfant qui raconte les coulisses de la création de l'histoire qu'elle a inventée. Il se concentre principalement sur le raisonnement analogique et interroge les différentes formes de relations (logiques, sociales, causales, etc.). Le roman *Noûs*, construit comme la suite de *Pixie*, prolonge les aventures de Pixie à travers son dialogue avec Noûs, une girafe qui plonge la bande d'enfants dans des questionnements éthiques.
- Dans le programme du CM2 à la 6^{ème}, « l'accent est mis ici sur l'acquisition de la logique formelle et informelle. Le roman offre un modèle de dialogue – à la fois des enfants entre eux et des enfants avec les adultes³. » Il s'agit

¹ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. 51 : « *The stress is on language acquisition with particular attention to the forms of reasoning implicit in children's everyday conversation. Also, there is an emphasis on intensification of perceptual awareness, sharing of perspectives through dialogue, classification and distinction, and reasoning about feelings.* »

² *Id.* : « *aims to bring the children at this level up to a point at which they can be introduced to the formal reasoning of the next stage. Greater attention is paid to semantical and syntactical structures, such as ambiguity, relational concepts, and abstract philosophical notions such as causality, time, space, number, person, class, and group.* »

³ *Id.* : « *Here the stress is on the acquisition of formal and informal logic. The novel offers a model of dialogue-both of children with one another and of children with adults.* »

du roman *La découverte de Harry Stottlemeier* qui introduit aux principales règles de la logique.

- Les années du cycle collège étaient conçues comme des années de « spécialisation philosophique élémentaire » : dans le programme « l'accent est mis sur la spécialisation philosophique élémentaire dans les domaines de la recherche éthique, des arts du langage et des études sociales¹. »
 - Le roman *Lisa* introduit à la philosophie morale et à l'éthique, et « se concentre sur des questions éthiques et sociales telles que l'équité, le naturel, le mensonge et la vérité, et la nature des règles et des normes. Parmi les autres questions explorées figurent les droits des enfants, la discrimination en matière d'emploi et de sexe, et les droits des animaux [...] Le programme aide les élèves à établir de bonnes raisons pour justifier leurs croyances ainsi que pour justifier certains écarts par rapport aux modèles de conduite normaux². »
 - Le roman *Suki* introduit à la philosophie de l'art ou l'esthétique en mettant en scène un jeune lycéen confronté au syndrome de la page blanche. Il « aborde des questions sous-jacentes telles que l'expérience et le sens, les critères d'évaluation de l'écriture, la relation entre la pensée et l'écriture, la nature de la définition et la distinction entre l'artisanat et l'art³ ».
 - Enfin, le roman *Mark* (4^{ème} – 2^{nde}) introduit à la philosophie sociale et politique en mettant en scène un jeune lycéen accusé de vandalisme afin d'« examiner un certain nombre de questions sociales générales telles que la fonction de la loi, la nature de la bureaucratie, le rôle du crime dans la

¹ *Ibid.*, p. 53 : « the stress is on elementary philosophical specialization in the areas of ethical inquiry, language arts, and social studies. »

² *Id.* : « The ethical inquiry curriculum [...] focuses upon ethical and social issues such as fairness, naturalness, lying and truth-telling, and the nature of rules and standards. Other issues explored include the rights of children, job and sex discrimination, and animal rights. [...] The curriculum helps students establish good reasons in justifying their beliefs as well as in justifying certain departures from normal patterns of conduct. »

³ *Id.* : « it considers such underlying issues as experience and meaning, criteria for the assessment of writing, relationship between thinking and writing, the nature of definition, and the distinction between craft and art. »

société moderne, la liberté de l'individu et les autres conceptions de la justice¹ ».

- Les dernières années de l'enseignement secondaire (Lycée) devaient², quant à elles, être consacrées à la « spécialisation philosophique avancée ». Les deux dernières années d'enseignement secondaire étaient conçues comme des années d'approfondissement permettant d'entrer plus spécifiquement dans certains domaines philosophiques : l'éthique, l'épistémologie, la métaphysique, l'esthétique et logique. Leur programme devait « reprendr[e] et renforc[er] les capacités de réflexion et les techniques d'application de ces capacités qui ont été développées lors d'une exposition antérieure à la philosophie pour enfants³ ».

Ces romans sont donc la base du programme développé par Lipman et Sharp. Mais s'ils en sont le cœur, ils n'en restent pas moins qu'une partie. Ce matériel pédagogique permet d'exposer les enfants à des éléments issus de la philosophie et ainsi de susciter leur questionnement mais il ne suffit pas, à lui seul, à ce que les enfants développent et améliorent leurs propres capacités réflexives. Encore faut-il que le seuil de l'étonnement à la réflexion soit franchi. En effet, nous l'avions compris en reconstruisant la genèse du programme, ce dernier n'était pas conçu dans la seule perspective d'exposer les enfants à la philosophie. Davantage, ce programme se voulait être un moyen de permettre le développement des facultés intellectuelles des enfants. L'exposition à ces éléments issus de la tradition philosophique, concepts, questions, idées, était conçue comme le moyen de permettre la stimulation intellectuelle, l'éveil de l'étonnement, l'incitation au questionnement. Les romans étaient donc indispensables mais insuffisants : ils étaient conçus comme une première étape. Restait encore à établir une pédagogie afin de permettre aux enfants, en classe, de se saisir de ces éléments issus de la tradition philosophique et de développer leurs propres capacités réflexives.

¹ *Id.* : « *to inquire into a number of general social issues such as the function of law, the nature of bureaucracy, the role of crime in modern society, the freedom of the individual, and alternative conceptions of justice* ».

² Lipman et Sharp n'ont finalement pas conçu le matériel pédagogique destiné à ces derniers niveaux du secondaire mais la diffusion de leur programme et projet a entraîné la création de nouveaux romans philosophiques dont certains se destinent à ce niveau.

³ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. 53 : « *carry on and re-enforce the thinking skills and the techniques of applying such skills that had been developed in previous exposure to philosophy for children* ».

b. Une méthode d'enseignement centrée sur le dialogue

De l'étonnement à la réflexion : le rôle des exercices et plans de discussion

D'abord, la construction d'une méthode d'enseignement à partir des romans s'est traduite par l'élaboration, au fil des années, de *guides* destinés aux enseignants pour accompagner chacun de ces romans. Ces guides explicitent ce que les romans laissent implicite : ils divisent chaque chapitre en épisodes et soulignent, pour chacun, les « idées directrices », les notions et distinctions conceptuelles ainsi que les compétences de raisonnement en jeu. Mais, leur dimension principale tient aux outils qu'ils fournissent pour que les enseignants puissent se saisir de la stimulation initiée par les romans :

Les manuels d'instruction fournis aux enseignants cherchent à maintenir l'élan interrogateur auquel le roman a donné l'impulsion initiale. Ils le font par le biais d'une profusion de questions et de plans de discussion, conçus de manière à soulever encore plus de questions plutôt que d'ouvrir la voie à des réponses explicites. Les manuels visent ainsi à favoriser le dialogue et le raisonnement sur les questions soulevées par les romans¹.

Ces guides proposent deux formes d'outils pédagogiques pour passer de l'étonnement provoqué par la lecture des romans à la réflexion en classe : d'une part, ils présentent des *exercices* pour mettre en œuvre et renforcer les capacités de raisonnements mobilisées par chaque extrait et approfondir les sujets abordés par le texte et d'autre part, ils proposent des *plans de discussion* sous la forme de séries de questions, pour chaque notion abordée par le texte (la justice, la vérité, la bonté, la beauté, le monde, le temps, l'amitié, la liberté, l'identité, etc.) pour que les enfants de la classe puissent, à leur tour, s'engager dans une réflexion sur ces sujets à la manière dont le font les enfants-personnages des romans : par le dialogue et le raisonnement².

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 148 : « *The instructional manuals provided the teachers seek to maintain the inquisitive momentum to which the novel gave the initial impetus. They do this by means of a profusion of questioning and discussion plans, so designed as to raise still more questions rather than pave the way for explicit answers. Thus the manuals aim to foster dialogue and reasoning about the issues raised in the novels.* »

² Il existe un article de Lipman éclairant qui explicite le fonctionnement de ces plans de discussion : M. LIPMAN, « *Philosophical Discussion Plans and Exercises* », *Analytic teaching*, vol. 16, n° 2, 1996, p. 64-78. On trouvera une traduction française d'une partie de cet article par Mathieu Gagnon introduite et publiée par Michel Sasseville : M. SASSEVILLE, « *Les guides d'accompagnement du programme de Philosophie pour*

Lipman indique que ces exercices et plans de discussions étaient construits de sorte à traduire certains aspects de la *praxis* philosophique :

Bien que semblables à de nombreux égards, les exercices et les plans de discussion ont des objectifs différents. Les exercices visent à aiguïser et à renforcer les compétences cognitives, ainsi qu'à promouvoir la précision et la précision. Les plans de discussion visent à améliorer la formation des concepts en dotant les élèves d'outils tels que des critères, des raisons, des arguments et des définitions. Mais tant les exercices que les plans de discussion incarnent certains aspects de la *praxis* philosophique, les exercices se concentrant sur des problèmes et des cas individuels et les plans de discussion se concentrant sur des concepts généraux ou universels. Tous deux sont représentatifs de la tradition philosophique, telle qu'elle s'incarne dans les théories de la discipline ou dans sa pratique. En même temps, les deux offrent des possibilités de dépasser cette tradition, comme les philosophes ont toujours réussi à le faire. Ces modes de dépassement de la tradition font aussi authentiquement partie de la tradition que les modes de conformité à la tradition. Faire de la philosophie, c'est appartenir à une communauté dont les membres s'apprennent mutuellement à faire les deux¹.

D'une part les plans de discussion cherchent à susciter le questionnement et la réflexion sur des « concepts généraux et universels », ceux qui ont fait l'objet d'un travail philosophique au cours de l'histoire de la philosophie : « Un plan de discussion philosophique consiste en un groupe de questions qui traitent généralement d'un seul concept, d'une seule relation (telle qu'une distinction ou un lien) ou d'un seul problème. Les questions peuvent former une série, dans laquelle chacune s'appuie sur les précédentes, ou former un cercle autour du sujet, de sorte que chaque question aborde le sujet sous un

enfants de Matthew Lipman et Ann Margareth Sharp : les plans de discussion », sur *Philosophie pour les enfants à l'Université Laval*, 12 septembre 2018 (en ligne : <https://philoenfant.org/2018/09/12/les-guides-daccompagnement-du-programme-de-philosophie-pour-enfants-de-matthew-lipman-et-ann-margareth-sharp-les-plans-de-discussion/>).

¹ M. LIPMAN, « Philosophical Discussion Plans and Exercises », *op. cit.*, p. 64 : « *Although similar in many respects, exercises and discussion plans have different emphases. Exercises aim to sharpen and strengthen cognitive skills, as well as to promote precision and specificity. Discussion plans aim to improve concept-formation through equipping students with such tools as criteria, reasons, arguments and definitions. But both exercises and discussion plans are embodiments of certain aspects of philosophical praxis, with exercises focusing on individual problems and cases and with discussion plans centering on general or universal concepts. Both are representative of the philosophical tradition, as embodied in the theories of the discipline or in its practice. At the same time, both provide opportunities for going beyond that tradition, as philosophers have always managed to go beyond it. These modes of transcending the tradition are as authentically a part of the tradition as are the modes of conforming to the tradition. To do philosophy is to belong to a community whose members teach one another to do both.* »

angle différent¹. » D'autre part, par-delà leur diversité, les exercices, quant à eux, ont en commun de chercher à donner corps à la dimension examinatrice de la pratique philosophique : « La pratique philosophique s'impose chaque fois que quelque chose est considéré comme acquis et doit être examiné, et cette pratique nécessite des exercices, de la même manière que les athlètes doivent effectuer des exercices dans le cadre de leur préparation professionnelle². » Ils sensibilisent à la formulation de problèmes et initient à l'étude de cas particuliers, le plus souvent en reprenant les opinions formulées par les enfants-personnages ou en citant des opinions de personnages fictifs, que les élèves sont invités à examiner. Les exercices visent à « cultiver le jugement » et renforcer les capacités de raisonnement des enfants (reconnaissance de raisons, distinction des bonnes raisons des raisons ordinaires ou non-raisons, évaluation, classification, recherche des présupposés, examen de la logique d'affirmations, recherche d'incohérence, identification des similarités et différences, etc.) mais peuvent, en même temps, aussi contribuer à la compréhension d'un concept ou encore, stimuler des pratiques sociales (en particulier quand ils prennent la forme de jeux).

Ainsi, pour leurs concepteurs, ces exercices et plans de discussion sont, au côté des romans, un autre moyen de transcrire la pratique de la philosophie : ils cherchent, eux aussi, à incarner la tradition philosophique et représenter la discipline, mais cette fois non seulement en la mettant en scène mais davantage en encourageant les élèves à s'engager eux-mêmes dans l'effort intellectuel.

Pour illustrer ce modèle, nous prenons l'exemple de la présentation d'une idée directrice, d'un exercice et d'un plan de discussion proposés, à partir d'un extrait du roman *Mark*³ où se trouve abordée la notion de liberté. Dans cet extrait⁴, un petit groupe de camarades et leur enseignante rendent visite au père d'un des adolescents-personnages, Monsieur Minkowski, qui propose d'offrir à chaque étudiant un milk-shake en échange

¹ *Ibid.*, p. 65 : « A philosophical discussion plan consists of a group of questions that generally deal with a single concept, relationship (such as a distinction or connection) or problem. The questions may form a series, in which each builds upon its predecessors, or they may form a circle around the topic so that each question focuses upon the topic from a different angle. »

² *Ibid.*, p. 71 : « Philosophical practice is called for wherever something is taken for granted and needs examination, and such practice requires exercises in much the same way that athletes need to perform exercises as part of their professional preparation. »

³ *Mark* compte parmi les romans traduits et publiés en français : M. LIPMAN et A. M. SHARP, *Mark. Recherche sociale*, N. Decostre (trad.), Bruxelles, Belgique, Suisse, Allemagne, 2009. Il est destiné à la fin du secondaire.

⁴ *Ibid.*, p. 335-338.

d'une définition originale de la liberté. De cette façon se trouvent alors esquissées différentes acceptions de la liberté – expression de soi, absence de contraintes, satisfaction des besoins vitaux, sécurité, réalisation des désirs, etc. – et évoquées ses articulations avec les lois ou encore la responsabilité. À partir de cet extrait, le manuel propose plusieurs exercices et plans de discussion pour engager les élèves dans une réflexion sur la liberté. Nous reproduisons, à titre d'exemple, un de ces exercices, le premier, qui propose de reprendre la distinction, introduite par Harry, entre la liberté sociale ou politique et le libre arbitre, et de classer différents cas à sa lumière ; ainsi qu'un plan de discussion, sur la satisfaction des désirs, dédié à l'examen de l'association de la liberté à la réalisation des désirs.

Idée directrice 1 : Définitions de la liberté¹

Que l'on parle de « pays libre », de « liberté de langage », de « pays de la liberté », de « libre comme l'air », on voit que ce mot est pris dans beaucoup d'acceptions. Dans le manuel d'accompagnement de *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, vous trouverez un exercice intéressant pour entamer la discussion à ce sujet. Ici, chaque élève propose à M. Minkowski, en échange d'un milk-shake, sa propre définition.

(1) Pour Anne, « être libre, c'est pouvoir s'exprimer ». Elle définit donc la liberté dans le sens *d'expression de soi*.

(2) Pour Jane, on est libre « lorsqu'on peut vivre sans l'intervention de personne ». Et donc, la liberté, c'est pour elle *l'absence de contraintes*.

(3) Quant à Sandy, il considère qu'on est libre « lorsqu'on dispose du nécessaire et qu'on n'a rien à craindre ». Il semble donc insister sur deux critères : (a) *avoir la satisfaction des besoins vitaux* et (b) *n'avoir rien à craindre*.

(4) Mickey prétend n'être libre que s'il peut faire tout ce qu'il veut. Il met davantage l'accent sur le fait de pouvoir *réaliser ses désirs* que sur les désirs eux-mêmes.

(5) Bart, lui, estime qu'« être libre, c'est vivre dans un monde soumis à des lois ». Un monde où les *lois* seraient identiques pour tous serait un monde idéal.

(6) Harry propose deux *critères* : (a) les gens doivent pouvoir participer à l'élaboration des lois qui les régissent et (b) les lois doivent avoir du sens. Les lois doivent donc *être justifiables* et l'on doit pouvoir *en discuter*.

(7) M^{lle} Williams enchaîne sur cette position, mais elle va plus loin en disant qu'il n'y a pas que les lois, mais également toutes les institutions, qui doivent pouvoir se discuter rationnellement. Elle introduit la notion de *responsabilité* : toutes les institutions doivent pouvoir rendre des comptes sur la façon dont elles affectent la vie des individus.

(8) La définition que donne Suki est assez simpliste : « On est libre quand on peut faire ce qu'on estime le meilleur. » Notons qu'elle a combiné deux définitions déjà proposées : celle de Mickey et celle d'Harry. De cette dernière, elle a retenu *l'examen raisonné* et de celle de Mickey, *la capacité de réaliser ses choix*.

¹ *Ibid.*, p. 346-348.

(9) Arrive enfin le tour de M. Minkowski pour qui, être libre, c'est être son propre maître. Il est clair que, patron d'une petite entreprise, il rejette toute hiérarchie ou stratification qui lui ferait recevoir des ordres.

On aura compris que le thème de la liberté est si vaste et susceptible de tellement de controverses qu'il peut être utile de s'y attarder. Après l'exploration de son utilisation dans le langage courant que j'ai proposée, au moyen de l'exercice du manuel d'accompagnement de *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, on peut l'envisager en termes des définitions proposées ci-dessus. Vos élèves pourraient en choisir une et en faire par écrit un bref commentaire. Si plusieurs leur semblent compatibles, ils peuvent les grouper et en faire un commentaire unique. Petit à petit, ils découvriront les nuances et pourront mieux exprimer leurs raisons d'en retenir certaines et d'en rejeter d'autres.

Une autre façon de procéder pourrait être de leur demander d'envisager tour à tour chacune de ces définitions et de voir ce dont elles ne tiennent pas compte. Par exemple, Sandy semble identifier la liberté à la sécurité. Est-ce suffisant ? Des gens disposant au moins du minimum vital et sur qui ne pèserait pas la menace d'un danger imminent, pourraient-ils malgré tout ressentir une absence de liberté ? Ou bien, pour reprendre la définition de Jane, une personne rigide et très inhibée ne pourrait-elle être libre de toute influence extérieure tout en manquant totalement de liberté quand il s'agit de ce qui, pour Anne, est fort important, c'est-à-dire « l'expression de soi » ?

Un peu plus loin, Mlle Minkowski déclare apprécier toutes ces définitions. Si l'on pouvait, mettre tout cela ensemble, ce serait sa définition à elle. Est-ce possible ou certaines s'excluent-elles l'une l'autre ? Dans ces discussions, essayez d'amener vos élèves à faire le lien entre ces diverses définitions et l'usage courant du mot « libre » dans leur vie quotidienne.

1. Exercice : deux sens du mot « liberté »

Pour Harry, « le problème, c'est de savoir jusqu'où la société peut aller dans le contrôle des individus ». La liberté, au sens politique, consiste en l'absence d'intervention de la société dans la réalisation par des individus de leurs plans et projets (le laisser-faire).

Un autre sens du mot liberté (le libre arbitre) consiste à pouvoir opérer librement ses choix, en connaissance de cause, sans se laisser dominer par ses désirs, par ses envies, par ses craintes ou par ses espoirs.

Le premier de ces sens est social ou politique : c'est la liberté individuelle, celle dont jouit l'individu dans la société démocratique. Le second est d'ordre moral et psychologique : contrairement aux machines, les individus sont responsables de leurs actes dans la mesure où ils ne peuvent rejeter la responsabilité sur des forces incontrôlables.

Même si le problème du libre arbitre a fait déjà couler beaucoup d'encre, l'objectif poursuivi ici vise à l'envisager comme un concept *chargé de sens* et comme légitime *possibilité*. Comment classerais-tu les exemples que voici ?

1. *Roland* : « Un habitant d'un pays de l'Union européenne peut circuler sans passeport ni visa d'un pays à l'autre de cette Union mais non pour entrer aux Etats-Unis ou en Chine. »

2. *Solange* : « J'aurais pu être élue doyenne de Faculté, mais la majorité des professeurs se sont opposés à la désignation d'une femme à ce poste. »

3. *Guillaume* : « Je suis maître de mon destin. Je suis mon propre capitaine. »

4. *Charles* : « Dès que j'ai pris une décision, je peux en identifier la cause ou ce qui m'y a poussé. Je ne me crois pas capable de pouvoir faire un choix si j'ai l'impression de n'avoir aucun contrôle sur les raisons de ce choix ».

5. *Sabine* : « Personne ne me mettra en prison si je parle ouvertement. »

6. *Sophie* : « Je n'avais pas à aller à l'école aujourd'hui. Personne ne m'y obligeait ou ne m'a menacée de punition si je n'y allais pas. J'ai fait à ma mode. »

7. *Vinciane* : « Je ne prends une décision qu'après avoir soigneusement pesé le pour et le contre. Le choix que je fais est celui auquel mon esprit s'arrête après mûre réflexion, exactement comme l'aiguille d'une balance finit par s'arrêter après avoir oscillé. »

8. *Jean-Marie* : « Ce que je ne dis pas, c'est que, une fois élu, je me déclarerai dictateur à vie. »

9. *François* : « Ce que les gens appellent leur « choix » n'est rien d'autre que ce que justement ils souhaitaient au moment d'agir. »

Idée directrice 4 : La liberté, réaliser ses propres désirs¹

« Je ne suis pas libre de vouloir ou pas », déclare Mickey. « Je n'ai pas le choix, par exemple, de ne pas avoir soif ou de ne pas avoir faim ». Sa volonté n'est donc pas libre, tout au moins en ce qui concerne ses désirs et ses besoins.

Ce qu'il veut dire, c'est qu'il existe une autre forme de liberté, donc pas celle de la volonté mais celle d'un individu dans la société. Ce n'est pas dans certains de nos actes en particulier que réside cette dernière, mais dans leurs relations. On ne peut choisir de vouloir une chose. Mais dès qu'on peut réaliser ce que l'on veut, on est libre. Pour Mickey, désirer et réaliser sont tous deux déterminés : la liberté réside dans la relation entre le fait de désirer et celui de réaliser ce désir. Par exemple, il peut désirer boire ou non. Il peut ou non se bouger pour se servir. Plusieurs possibilités s'offrent donc à lui. Une seule cependant est empreinte de liberté : il veut une boisson, rien ne l'en empêche, il fait ce qu'il faut pour en obtenir.

Plan de discussion : satisfaire ses désirs

Qu'arriverait-il si on pouvait faire tout ce qu'on veut ?

Parmi tes désirs, certains sont-ils contradictoires ?

Souhaites-tu parfois faire quelque chose que tu n'approuves pas ?

Si tu étais poussé à accomplir des actes que tu souhaites sans les approuver, serais-tu libre ?

Si tu étais poussé à accomplir des actes que tu souhaites en les approuvant, serais-tu libre ?

Si, sans aucune contrainte, tu avais la possibilité d'accomplir des actes que tu souhaites et approuves, serais-tu libre ?

Si tu pouvais accomplir les actes que tu souhaites et approuves, mais que personne d'autre n'approuve, serais-tu libre ?

Si tu n'avais aucun désir mais que personne ne s'est soucié de ce que tu as fait, es-tu libre ?

Si tu as accompli contre ton gré un acte que tout le monde t'a prié de faire, es-tu libre ?

À ton avis, qu'est-ce qui contribue le plus à ta liberté : avoir le libre choix ou être libre de faire ce que tu as choisi ?

L'engagement dans la recherche philosophique par le dialogue

Nous l'avons découvert avec les romans, cette forme d'enseignement de la philosophie est pensée sur le fond d'une critique du modèle d'enseignement transmissif et cherche moins à transmettre des contenus philosophiques établis (des théories, des

¹ *Ibid.*, p. 351-352.

modèles, etc.), qu'à engager les élèves dans la recherche philosophique (*philosophical inquiry*) elle-même. Lipman et Sharp cherchaient donc à fournir des outils aux enseignants pour qu'ils puissent encourager les élèves à s'engager dans l'activité de recherche philosophique. C'est ce qui les a amenés à construire une méthode centrée sur la mise en place de *dialogues* en classe. C'est, en effet, par la mise en place de discussions en classe que Lipman et Sharp considèrent possible le franchissement du seuil de l'étonnement suscité par la lecture à la réflexion. Nous l'avons compris, pour que les enfants puissent développer leurs facultés intellectuelles, Lipman et Sharp postulaient qu'ils devaient pouvoir s'exercer à les mobiliser. Ainsi, de la même façon que pour apprendre à jouer d'un instrument il faut pouvoir s'y entraîner, Lipman et Sharp considèrent que pour développer leurs aptitudes à la réflexion, les enfants doivent pouvoir s'engager dans le processus réflexif lui-même. Or, le dialogue était, à leurs yeux, l'outil inégalable pour développer la réflexion :

L'hypothèse commune est que la réflexion engendre le dialogue, alors qu'en fait, c'est le dialogue qui génère la réflexion. Très souvent, lorsque les gens s'engagent dans un dialogue, ils sont obligés de réfléchir, de se concentrer, d'envisager des alternatives, d'écouter attentivement, d'accorder une attention particulière aux définitions et aux significations, de reconnaître des options auxquelles ils n'avaient pas pensé auparavant et, en général, d'effectuer un grand nombre d'activités mentales qu'ils n'auraient peut-être pas effectuées si la conversation n'avait pas eu lieu¹.

Pour les fondateurs de ce programme c'est donc le dialogue qui engendre la réflexion et non l'inverse et cela en deux sens différents.

En un premier sens, le dialogue engage la pensée dans son processus même. Il nous expose aux interrogations de l'autre et nous demande d'y répondre : par la présence de l'autre, le dialogue *oblige*, il oblige ceux qui y sont engagés à élaborer, préciser et approfondir leur pensée. De cette façon, le dialogue engage les interlocuteurs dans de nombreuses « activités mentales » (*mental activities*) permettant ainsi l'exercice des facultés intellectuelles, qui à son tour permet l'amélioration des capacités réflexives. C'est ce qui a amené les fondateurs de ce programme à considérer que le dialogue permettait

¹ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. 22. « The common assumption is that reflection generates dialogue, when, in fact, it is dialogue that generates reflection. Very often, when people engage in dialogue with one another, they are compelled to reflect, to concentrate, to consider alternatives, to listen closely, to give careful attention to definitions and meanings, to recognize previously unthought of options, and in general to perform a vast number of mental activities that they might not have engaged in had the conversation never occurred. »

d'aiguiser les capacités de raisonnement comme rien d'autre ne le pourrait. Ainsi, si en un premier sens, le dialogue est l'outil incontournable pour développer la réflexion c'est en vertu de cette dimension contraignante par laquelle il engage les interlocuteurs à effectuer de nombreuses « activités mentales ».

En un second sens, le dialogue engendre la pensée dans la mesure où l'activité de penser elle-même est une forme de dialogue, un dialogue avec soi-même. En effet, Lipman considère que la pensée résulte de l'intériorisation du dialogue : la pensée advient lorsqu'on dialogue avec soi-même, « le dialogue [...], lorsqu'il est intériorisé et devient un forum intérieur dans l'esprit de chaque participant, est la base du processus connu sous le nom de pensée¹ ». Rejoignant la définition platonicienne de la pensée comme dialogue de l'âme avec elle-même, Lipman et Sharp proposent de concevoir le dialogue comme la structure première de la pensée : penser c'est dialoguer, c'est-à-dire s'interroger et se répondre soi-même. Ainsi, en un second sens, le dialogue est un moyen incontournable pour développer la réflexion au sens où son exercice permet la création d'un processus interne. Plus encore, le dialogue encourage une forme de vigilance intellectuelle : « lorsque nous nous engageons dans un dialogue, nous devons être intellectuellement sur nos gardes – il n'y a pas de place ici pour un raisonnement bâclé, des remarques involontaires ou un badinage sans importance. Nous devons écouter attentivement les autres (car écouter, c'est penser), nous devons peser nos mots (car parler, c'est penser)². » Cette dimension du dialogue lui permettrait de contribuer au développement d'attitudes critiques qui, une fois apprises et retournées sur elles-mêmes, pourraient devenir des attitudes autocritiques :

Dans un dialogue, le raisonnement bâclé est attaqué et critiqué ; on ne le laisse pas passer sans le remettre en question. Des attitudes critiques à l'égard de ce que disent les autres se développent chez les participants à la discussion. Mais ces attitudes critiques sont ensuite tournées vers nos propres réflexions. On examine attentivement ce que les autres pourraient dire de notre propre contribution, une fois que l'on a appris les

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 111 : « *dialogue among the members of the class, when internalized and rendered an inner forum in the mind of each participant, is the basis of the process known as thinking.* »

² M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, op. cit., p. XIV : « *When we engage in dialogue, we must be intellectually on our toes – no place here for slovenly reasoning or unwitting remarks or mindless banter. We must listen carefully to others (for listening is thinking), we must weigh our words (for speaking is thinking).* »

techniques d'examen critique des processus de pensée et des modes d'expression des autres¹.

Le dialogue amènerait chaque participant à porter attention aux interventions de ses interlocuteurs, à examiner et évaluer ses propos et ses raisonnements, et l'engagerait ainsi dans des « techniques d'examen critique » (*techniques of critical examination*). Ces techniques appliquées aux autres pourraient devenir des aptitudes à l'autocritique une fois le dialogue intériorisé.

En ces deux sens, Lipman, Sharp et Oscanyan considèrent que le dialogue se trouve au fondement de la pensée. C'est pourquoi, ils en ont fait le cœur de la méthode qu'ils ont développée : ils ont vu en lui le moyen de permettre aux enfants-lecteurs de s'engager à leur tour dans une démarche intellectuelle et de cultiver leur faculté de penser. Mais si cette conception idéale du dialogue rejoint une tradition philosophique ancienne bien plus large – c'est ce que nous allons examiner – qui associe dialogue, pensée et philosophie, elle se présentait pourtant d'emblée en tension avec les pratiques réelles de discussion dans lesquelles, fréquemment, les opinions ne font que se juxtaposer ou, lorsqu'elles se confrontent, le font sur un mode passionnel n'aboutissant à la mise à distance ni des croyances ni des préjugés des interlocuteurs. Les pratiques de discussion spontanées ou communes semblent, en effet, assez éloignées de la pratique intellectuellement vigilante esquissée par Lipman et Sharp : le souci d'asseoir ses affirmations sur des raisons valables n'est pas toujours manifesté et celui d'examiner de façon critique ces raisons est encore plus rare, ce faisant, les opinions s'y trouvent le plus souvent exposées sans pour autant être ni étayées, ni examinées. En ce sens, la pratique courante de la discussion se présente comme relativement éloignée de la manifestation d'« attitudes critiques » que Lipman, Sharp et Oscanyan associent à la forme idéale de dialogue qu'ils convoquent. Plus encore, nous ne semblons ni naturellement ni spontanément disposés à nous engager dans une forme de dialogue dans laquelle nos opinions seraient soumises à l'examen critique : au contraire, notre attachement souvent passionnel à nos propres opinions semble rendre difficile l'accès à une forme de pensée réflexive autocritique telle que décrite par Lipman

¹ *Ibid.*, p. 23. « *In a dialogue, slovenly reasoning is attacked and criticized; it is not allowed to pass unchallenged. Critical attitudes towards what other people say are developed in the participants of the discussion. But these critical attitudes are then turned upon one's own reflections. One considers carefully what others might say about one's contribution, once one has learned the techniques of critical examination of other people's thinking processes and modes of expression.* »

et Sharp. Se trouve ainsi d'emblée ouverte la question des *conditions de possibilité* pour que, dans la pratique, le dialogue puisse effectivement être un instrument pédagogique au service du développement intellectuel. Faire du dialogue le cœur d'un modèle d'enseignement visant l'éducation de la pensée supposait donc le développement d'une méthode capable de permettre le passage en classe d'une forme spontanée d'échange des idées entre les élèves à une forme rigoureuse de discussion entre les élèves qui répondrait à des exigences intellectuelles de rationalité.

Plus encore, s'agissant de penser un modèle d'enseignement de la philosophie, et non simplement ou uniquement d'un enseignement du raisonnement, le choix d'en passer par le dialogue ouvre des questions spécifiques, à commencer par la question des conditions nécessaires pour que celui-ci permette la mise en œuvre d'une réflexion philosophique véritable. Malgré l'existence d'une longue tradition associant philosophie et dialogue, la promotion d'une pratique de la philosophie passant par le dialogue ne va pas sans rencontrer, elle aussi, des obstacles. L'idée de pratiquer la philosophie par le dialogue contraste d'emblée avec les pratiques « académiques » de la philosophie qui n'épousent que rarement cette forme : que l'on pense aux pratiques institutionnalisées au lycée ou à l'Université, la philosophie, qu'elle s'énonce sous la forme de cours magistralement exposées ou qu'elle prenne la forme de l'exercice dissertatif, ne se trouve associée au dialogue que de façon secondaire. Plus que de ne pas se présenter comme une modalité répandue de l'exercice philosophique, la discussion a même été présentée comme contrevenant au travail philosophique par certains philosophes à l'instar de Deleuze et Guattari qui affirmaient une horreur de la philosophie pour les discussions¹. Que le dialogue soit une voie privilégiée pour permettre la mise en œuvre d'une réflexion philosophique ne semble revêtir aucune évidence. Dans quelle mesure alors le dialogue pourrait-il donner lieu à une pratique de la philosophie ? Commençons donc par examiner les assises, revendiquées par les fondateurs du programme, de cette conception du dialogue qui aurait des affinités tant avec la pensée qu'avec la philosophie.

Le dialogue philosophique

Cette conception du dialogue s'ancre dans une tradition philosophique ancienne de laquelle les fondateurs du programme se placent comme héritiers dès la préface de leur

¹ G. DELEUZE et F. GUATTARI, *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris, les Éd. de Minuit, 2005, p. 32-33.

premier livre, *Philosophy in the Classroom* et sur laquelle Lipman assoit dans son dernier ouvrage, *Thinking in Education*, le modèle éducatif qu'il défend : la tradition socratique. Socrate marque, à leurs yeux, l'association de la philosophie à la recherche dialogique (*dialogical inquiry*) et de la pensée au dialogue.

La figure de Socrate incarne pour les fondateurs de la philosophie pour enfants une conception de la philosophie comme étant une *pratique*, une pratique qui prend la forme d'une recherche dialogique, pratique qui se trouve être partie prenante d'une forme de vie :

Ce n'est qu'au cinquième siècle que la philosophie s'est identifiée spécifiquement à la recherche dialogique. Il est clair que la responsabilité de ce développement incombe en grande partie à Socrate. Socrate n'a pas seulement donné à ses concitoyens athéniens l'exemple de ce que serait la poursuite d'une vie examinée minutieusement dans le cadre d'une discussion publique ; sans Socrate, les grands drames dialogiques de Platon auraient probablement été impensables¹.

Lipman, Sharp et Oscanyan retiennent plusieurs éléments qu'ils considèrent significatifs de la vie de Socrate, telle que les écrits de Platon en donnent un aperçu, décisifs pour cette identification de la philosophie à la recherche dialogique. En premier lieu, Socrate modélise la recherche intellectuelle qu'il incite à pratiquer. Il ne se contente pas de dire quoi faire, il montre comment le faire. Au lieu d'exposer les limites de la partialité du point de vue individuel, et de défendre théoriquement les vertus du décentrement et la nécessité du détour par l'altérité, Socrate interroge, depuis son ignorance revendiquée, ses interlocuteurs sur ce qu'ils prétendent savoirs et les amène à faire l'épreuve des limites de leurs propres représentations, en les invitant à réfléchir à leurs fondements, conséquences et présupposés et ainsi à prendre conscience de leurs confusions, incohérences et contradictions. De cette façon, Socrate incarne, dans le dialogue dans lequel il engage ses interlocuteurs, le questionnement qu'il aspire à ce que chacun s'applique à lui-même : les questions que pose Socrate à ses interlocuteurs représentent les questions que l'esprit devrait se poser lui-même afin de remettre en question ses propres opinions. La méthode qu'il applique en formulant systématiquement des objections aux affirmations de ses interlocuteurs modélise la méthode qu'il aspire à ce que chacun s'applique à lui-même, en s'imaginant les objections

¹ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. XIII : « *It was only in the fifth century that philosophy came to be identified specifically with dialogical inquiry. Clearly, a major responsibility for this development lay with Socrates. It is not only that Socrates set an example to his fellow Athenians of what it would be like for a person to pursue the thoroughly examined life through public discussion; without Socrates, the great dialogical dramas of Plato would probably have been unthinkable.* »

que les autres pourraient faire de sorte à prendre conscience de ses savoirs et ignorances sur les sujets que l'on aborde pourtant couramment. De cette façon, les dialogues qu'il engage avec ses interlocuteurs sont une forme de dramatisation du caractère dialogique de la pensée elle-même.

Tout d'abord, tout ce que Socrate nous incite à faire, il nous montre comment le faire. Penser est un travail, et c'est un type de travail que personne ne peut faire à la place de quelqu'un d'autre. Socrate modélise pour nous la recherche intellectuelle, mais s'abstient de nous imposer les produits de sa propre recherche intellectuelle. Reconnaissant l'association de la théorie et de la pratique, il ne nous recommande rien comme souhaitable sans nous indiquer les étapes à suivre pour y parvenir. Socrate ne dit pas : "Faites toutes les connexions et toutes les distinctions nécessaires", car il sait qu'un tel commandement n'a aucune valeur. Au contraire, il rend opérationnel ce qu'il recommande : s'il y a un concept à découvrir – l'amitié, le courage, l'amour, la beauté – alors il y a des étapes spécifiques et séquentielles qui peuvent être suivies pour faire sortir ce concept de sa cachette. Rien chez Socrate n'est aussi contagieux que la confiance tranquille qu'il dégage, que ceux à qui il parle sont aussi capables de penser – et de penser excellemment – que lui¹.

En second lieu, Socrate s'engage dans des conversations avec ses interlocuteurs et aux yeux des fondateurs de la philosophie pour enfants, bien que cela s'apparente à un acte tout à fait anodin, « dans le contexte de son insistance de toute une vie pour que nous vivions de manière réfléchie, l'urgence de la conversation devient plus compréhensible et plus significative². » Pour eux, le dialogue n'est pas, contrairement à ce que certains ont pensé, accessoirement ou accidentellement lié à la recherche intellectuelle que Socrate promeut, il en est un élément essentiel. Socrate fait du dialogue un *instrument* au service de l'effort réflexif et critique : il l'utilise comme moyen de disposer ses interlocuteurs à la recherche de la vérité, de les amener à verbaliser et réfléchir sur « leurs » opinions et de

¹ *Id.* : « In the first place, whatever Socrates urges us to do, he shows us how to do. Thinking is work, and it is a kind of work no one can do for anyone else. Socrates models intellectual inquiry for us, yet refrains from imposing upon us the products of his own intellectual inquiry. Recognizing the partnership of theory and practice, he recommends nothing to us as desirable without indicating the steps by which it may be attached. Socrates does not say, "Make all necessary connections and draw all necessary distinctions!" for he knows the worthlessness of such a command. Instead, he operationalizes whatever he recommends: if there is a concept to be discovered – of friendship, of courage, of love, of beauty – then there are specific and sequential steps that can be taken to flush that concept out of its concealment. Nothing about Socrates is so contagious as the calm confidence he exudes, that those to whom he talks are as capable of thinking – and of thinking excellently – as he is. »

² *Ibid.*, p. XIV : « Third, Socrates engages people in conversation: it is a fact that, on the surface, at least, appears to be quite unremarkable. But in the context of his life – long insistence that we live reflectively, the urgency of conversation becomes more understandable and significant. »

mettre en question leurs convictions et croyances. Le dialogue permet la mise en œuvre du questionnement méthodique de Socrate à travers lequel se déploie la réflexivité critique : à travers le questionnement, Socrate amène ses interlocuteurs à mettre en perspective leurs représentations – cette mise en perspective est permise principalement par la considération et l'examen de perspectives différentes de la sienne, – à examiner leurs représentations, à interroger les présupposés et les conséquences de leurs affirmations, et ainsi à affronter les limites, les contradictions, les conduisant alors à réviser leurs positions.

Nous arrivons ainsi à un troisième point souligné par Lipman, Sharp et Oscanyan, cette recherche intellectuelle est en même temps une invitation à mieux se connaître soi-même¹ : par son questionnement Socrate met à l'épreuve les opinions et croyances de ses interlocuteurs et les invite à s'examiner eux-mêmes. Par l'examen minutieux de leurs opinions, ils découvrent souvent le manque de fondement rationnel de ce qu'ils considéraient pourtant leur appartenir en propre, ce qui les engage à un déplacement dans leur prétention à savoir. En ce sens, l'exigence de réflexivité qui se déploie à travers le dialogue est indissociable de sa dimension morale, elle vise une réforme intérieure : en recherchant la vérité c'est aussi une amélioration de soi qui est visée. En effet, à cette forme d'interrogation dont use Socrate, Lipman associe « le type de transformation que la philosophie apporte – non pas en donnant une nouvelle réponse à une vieille question, mais en transformant toutes les questions² ». Socrate ne fournit pas de réponses aux questions qu'il pose, il amène par un questionnement méthodique, son interlocuteur à déployer les efforts nécessaires pour les trouver par eux-mêmes. Mais ce ne sont pas les réponses qui transforment les interlocuteurs mais la façon dont Socrate transforme les questions, en requestionnant sans cesse leurs réponses, qui bouscule leurs représentations et prétention à savoir. Lipman donne alors un exemple : « lorsque Socrate pose à Euthyphron la puissante question de savoir si une chose est juste parce que les dieux l'ordonnent ou si les dieux l'ordonnent parce qu'elle est juste, il est clair que rien ne peut être pareil par la suite. Poser la question, c'est obliger les gens à penser différemment au monde³. » Avec Socrate, la

¹ *Ibid.*, p. XIII : « *Moreover, we should know ourselves, we should know our lives, Socrates tells us.* »

² M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 87 : « *the kind of transformation that philosophy provides – not giving a new answer to an old question, but transforming all the questions* ». Lipman précise en note qu'il s'agit d'une paraphrase de Gilbert Ryle : « *This is a paraphrase of a remark by Gilbert Ryle in his essay "Hume," Collected Papers*, vol. 1 (New York: Barnes and Noble, 1971), p. 160. »

³ *Id.* : « *For example, when Socrates poses Euthyphro the powerful question whether something is right because the gods command it or whether the gods command it because it is right, it is clear that nothing thereafter can be the same. To ask the question is to compel people to think differently about the world.* »

philosophie prend ainsi la forme d'une recherche théorique qui est en même temps une pratique existentielle.

Ainsi, la figure de Socrate permet aux fondateurs de la philosophie pour enfants d'asseoir une conception de la philosophie comme étant une recherche intellectuelle elle-même *dialogique*. À travers lui, ils font retour à une acception de la philosophie qui, comme exercice intellectuel cultivant les facultés de l'esprit, est liée à une certaine attitude vis-à-vis de la connaissance, et à une forme de vie spécifique pour laquelle le dialogue est pratiqué comme *une méthode de recherche de la vérité*.

De Socrate, Lipman et Sharp défendent tirer la leçon selon laquelle : « l'un des meilleurs moyens d'inciter les individus à réfléchir est de les faire participer à un dialogue¹ ». Quand Lipman et Sharp associent dialogue et pensée, ils ont donc en tête une forme de dialogue bien spécifique, une forme de dialogue philosophique, les dialogues socratiques. Ce sont, pour eux, les dialogues socratiques, tels que nous les connaissons à travers les écrits de Platon, qui incarnent un modèle de dialogue réfléchi : une forme de dialogue servant une recherche intellectuelle qui s'attache à des questions qui importent et qui procède en soumettant toute opinion à l'exigence de cohérence et à l'expérience.

Ils tirent donc de Socrate ce lien du dialogue avec la pensée mais aussi du dialogue avec la philosophie. Pour eux, Socrate incarne un modèle de pratique dialogique de la philosophie et cette association de la quête de compréhension intellectuelle caractéristique de la philosophie au dialogue n'est pas accidentelle mais essentielle à la philosophie². Les fondateurs de la philosophie pour enfants associent la naissance de la philosophie au retournement de la pensée sur elle-même³. Or, à leurs yeux, c'est précisément le dialogue qui aurait permis à Socrate d'effectuer ce retournement. D'une part, le dialogue permettrait à la fois l'expression et la précision de la pensée : la présence de l'interlocuteur requiert un effort de clarification des idées exprimées pour qu'elles puissent être comprises, mais en plus, elle exige que les idées exprimées puissent être justifiées. D'autre part, le dialogue pousserait à l'examen de ces idées : il permet de découvrir d'autres perspectives, d'explorer des alternatives et d'affronter des contradictions qui conduisent la pensée à interroger le

¹ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. XV : « *One of the best ways of stimulating people to think is to engage them in dialogue* ».

² *Id.* : « *Some think that Socratic dialogue is only casually or accidentally related to his pursuit of intellectual understanding, but this is certainly a misapprehension.* »

³ *Ibid.*, p. XI.

sens, les fondements et la valeur des idées. Le dialogue permettrait ainsi, par sa dimension *dialectique*, la mise à distance de ses propres pensées à partir de laquelle le retournement de la pensée sur elle-même est possible. C'est ainsi que dialogue et philosophie se trouvent liés par Socrate d'une manière essentielle pour Lipman et Sharp.

L'exercice intellectuel critique de la pensée sur les opinions qui caractérise la recherche philosophique serait lui-même dialogique. C'est pourquoi, Lipman et Sharp considèrent que la philosophie s'identifie à la recherche dialogique (*dialogical inquiry*) et que Socrate a une responsabilité majeure dans cette identification. Ainsi, cette acception de la philosophie conduit les fondateurs du programme à considérer que c'est la « nature » de la philosophie qui fonde leur choix de construire une méthode d'enseignement centrée sur le dialogue : « la nature même de la philosophie intègre la méthodologie par laquelle elle est le mieux enseignée : le questionnement et la discussion¹. » En référence à cette tradition, Lipman et Sharp ont donc vu dans le dialogue un outil pour stimuler la réflexion et ont alors œuvré au développement d'une méthode qui permette la mise en place de cette forme de « conversation disciplinée » capable d'aiguiser les capacités de raisonnement de l'enfant².

Le dialogue se trouve donc convoqué en raison de son lien avec le processus de pensée mais aussi de son lien avec la philosophie elle-même. Pourtant, ces associations soulèvent en elles-mêmes plusieurs difficultés. En plus des obstacles, dessinés plus tôt, que peut rencontrer la mise en œuvre effective de cette forme idéale de dialogue, le fait que cette forme idéale se réfère à une pratique de la philosophie historique reconstruite que l'on appréhende à partir de dialogues écrits, ne peut manquer de soulever, à son tour, un certain nombre de questions. En effet, le fait que cette pratique de la philosophie soit une reconstruction connue sous forme d'écrits, et donc que les dialogues socratiques soient d'abord un genre de l'écrit littéraire ne peut manquer d'interroger la tentative de penser, en référence à celle-ci, une pratique scolaire orale³. Mais, en plus, le déplacement de cette

¹ *Ibid.*, p. 102 : « *Built into the very nature of philosophy is the methodology by which it is best taught: questioning and discussion.* »

² M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, *op. cit.*, p. 24 : « *Discussion in turn sharpens the child's reasoning and inquiry skills as nothing else can.* »

³ Dans une perspective didactique, Bettina Berton pointe la dimension paradoxale des discours qui promeuvent les pratiques orales de la philosophie en se référant au dialogue socratique qui est un genre textuel littéraire écrit : B. BERTON, « Le dialogue socratique : un genre de référence de pratiques orales philosophiques à l'école primaire ? », *Recherches en éducation*, n° 32, 1^{er} mars 2018.

forme spécifique de dialogue, les dialogues socratiques, dans le contexte scolaire ouvre plusieurs questions. D'abord, rejoignant ainsi les obstacles précédemment esquissés, cette forme de dialogue se présente d'emblée comme ayant des conditions éthiques et épistémiques dont on est en droit d'interroger la possibilité qu'elles soient satisfaites dans un contexte scolaire : le dialogue socratique se fonde sur un accord tacite entre les interlocuteurs qui acceptent que leurs opinions soient remises en question et soumises à la critique d'autrui. Ensuite, le caractère aporétique d'une partie significative des dialogues socratiques semble entrer en tension voire en contradiction avec le rôle de l'institution scolaire et la pédagogie institutionnelle interrogeant la capacité de cette forme à servir l'apprentissage. Les dialogues socratiques visent la vérité, même aporétique : souvent, les dialogues socratiques aboutissent à la découverte, par les interlocuteurs de Socrate, qu'ils ne savent finalement pas ce qu'ils croyaient savoir, sans que la prise de conscience de leur ignorance n'aboutisse pour autant au remplacement de ce qu'ils croyaient savoir à tort par un nouveau contenu de savoir davantage établi. Dès lors, nous pouvons non seulement nous demander dans quelle mesure cette forme de dialogue pourrait servir l'enseignement de la philosophie dans un cadre institutionnel où celle-ci est matière d'apprentissages, mais plus épineux encore, nous interroger sur l'adéquation, dans une institution laïque, d'une pratique qui aurait comme effet de défaire les croyances et les représentations de ceux qui s'y adonnent¹. Ensuite, la spécificité de cette forme de dialogue tient au questionnement méthodique qui permet le déploiement de la réflexivité critique, questionnement qu'incarne Socrate, ce qui ouvre la question de sa transposition au cadre scolaire : de qui attendrait-on dans ce contexte le travail de questionnement socratique ? De l'enseignant ? Dans quelle mesure serait-il capable de la maîtrise de la dialectique socratique ? Son rôle de détenteur de savoirs au sein de l'institution scolaire semble entrer d'emblée en tension avec la posture d'ignorance jouée par Socrate dans ces dialogues. Plus encore, en situation scolaire, les interlocuteurs potentiels seraient bien plus nombreux face à l'enseignant que ceux que rencontrait Socrate lors d'un dialogue, ce qui ouvre aussi un certain nombre de questions sur la possibilité de transposer adéquatement cette forme dans ce contexte. Ou serait-ce alors des élèves eux-mêmes et entre eux que l'on devrait attendre ce questionnement

¹ Ce deuxième élément se trouve notamment soulevé par le groupe permanent et spécialisé de philosophie de l'IGEN dans une note qu'il a établie en 2018 pour répondre à l'introduction de la « Discussion à Visée Philosophique et Démocratique » (DVDP) dans les programmes de l'enseignement moral et civique : IGEN, *Note d'orientation relative à la « discussion à visée philosophique »*, 2018.

perpétuel et méthodique ? Dès lors, dans quelle mesure cette attente pourrait-elle être raisonnable et quels écarts résulteraient-ils entre la pratique dite socratique et celle à laquelle il serait possible d'aboutir en classe ?

Voici esquissées certaines questions que soulève d'emblée l'idée de fonder une pratique scolaire de la philosophie en référence à cette forme de dialogue spécifique. Avançons dans notre reconstruction du modèle d'enseignement de Lipman et Sharp pour mesurer la façon dont ils tentent de dépasser ces difficultés.

Dialogue, discussion, conversation : esquisse de distinctions

Si le dialogue leur apparaissait être un outil propice au développement des capacités réflexives, les fondateurs du programme notaient d'emblée qu'il ne s'agissait pas de n'importe quelle forme d'échange oral. En effet, il existe des conversations où l'on se contente de bavarder, où l'on n'écoute pas les autres, où l'on ne prête pas attention aux points de vue alternatifs, en somme des conversations où l'on s'engage peu dans le processus de pensée. En ce sens, les fondateurs du programme notent, à plusieurs reprises, le caractère structuré, organisé ou discipliné de l'échange oral qu'il s'agit de développer en classe. Il faut que l'échange oral prenne la forme d'« une conversation disciplinée¹ » précisaient-ils, pour pouvoir devenir un outil apte à cultiver les facultés intellectuelles et permettre, par le processus d'intériorisation, l'amélioration des capacités réflexives².

Une première distinction qu'opèrent Lipman, Sharp et Oscanyan est éclairante : ils insistent sur l'importance de la distinction entre ce que serait une *simple* discussion (*a mere discussion*) et ce que pourrait être une *bonne* discussion (*a good discussion*). Ils commencent par déconstruire ce qui semble être des idées reçues sur ce qui fait une « bonne discussion » dans le cadre éducatif : la bonne discussion, indiquent-ils, ne dépend ni du sujet abordé, ni du nombre de personnes impliquées (il ne suffit pas que de nombreux enfants prennent la parole pour qu'il s'agisse d'une bonne discussion), ni non plus de la polarisation de la classe qu'elle permet. En se référant aux travaux de Justus Buchler sur la

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 48 : « *nothing sharpens reasoning skills like disciplined conversation.* »

² *Ibid.*, p. 128 : « *Children's conversations, when organized and disciplined, provide a superlative opportunity for the sharpening of thinking skills, because verbal communication requires that each participant engage simultaneously and sequentially in a considerable number of mental acts.* »

discussion¹, ils affirment que ce qui caractérise avant tout la bonne discussion, c'est le résultat auquel elle parvient :

Une bonne discussion a lieu sur n'importe quel sujet lorsque le résultat net ou l'issue de la discussion est perçu comme marquant un progrès certain par rapport aux conditions qui existaient lorsque l'épisode a commencé. Peut-être s'agit-il d'un progrès dans la compréhension, peut-être s'agit-il d'un progrès dans l'obtention d'une sorte de consensus, peut-être s'agit-il d'un progrès uniquement dans le sens de la formulation du problème, mais dans tous les cas, il y a un sentiment de mouvement vers l'avant qui s'est produit. Quelque chose a été accompli ; un produit de groupe a été réalisé².

La bonne discussion permet une forme de progrès, l'interaction des participants produit une avancée : la bonne discussion permet une *construction* par le lien qu'elle tisse entre les interventions. Cette progression caractéristique de la bonne discussion est le résultat de l'interaction entre les participants qui construisent leurs contributions en tenant compte de celles des autres. Alors qu'une simple discussion est « linéaire et épisodique³ », la bonne discussion est cumulative :

En revanche, une bonne discussion est cumulative ; chaque contribution est en fait une ligne de force ou un vecteur qui converge vers les autres et est orchestré avec les autres. Qu'il y ait un accord ou un désaccord total à la fin de l'épisode est relativement peu important ; ce qui compte, c'est que les contributions de chaque participant soient liées et se renforcent mutuellement, que chaque participant apprenne de ce que les autres ont dit (et en fait, apprenne de ses propres contributions), et que chaque contribution successive à la discussion reflète les progrès successifs de compréhension que ce participant a réalisés⁴.

¹ Justus Buchler, « What is a Discussion? » *Journal of General Education*, VIII, no. (Oct. 1954), 7-17.

² M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. 111 : « A good discussion occurs in any subject when the net result or outcome of the discussion is discerned as marking a definite progress as contrasted with the conditions that existed when the episode began. Perhaps it is a progress in understanding; perhaps it is progress in arriving at some kind of consensus; perhaps it is progress only in the sense of formulating the problem-but in any case, there is a sense of forward movement having taken place. Something has been accomplished; a group product has been achieved. »

³ *Id.* : « A mere discussion is linear and episodic, like a mediocre picaresque novel in which a series of incidents is strung together, yet nothing ever builds. »

⁴ *Ibid.*, p. 112 : « On the other hand, a good discussion is cumulative; each contribution is in effect a line of force or vector that converges upon the others and is orchestrated with the others. Whether there is complete agreement or disagreement at the close of the episode is relatively unimportant; what matters is that the contributions from each participant relate to and reinforce one another, as each participant learns from what the others have said (and indeed, learns from his or her own contributions), and as each successive contribution to the discussion reflects the successive increments of understanding that that participant has amassed. »

C'est donc cette forme de discussion cumulative qui permet, par l'orchestration des différentes contributions, la progression dans la compréhension du sujet abordé que le programme vise à mettre en œuvre en classe. Les fondateurs du programme associent, là encore, cette forme de discussion aux dialogues platoniciens¹. La référence à Socrate nous mettait sur la piste d'une appréhension spécifique du dialogue plus exigeante, plus structurée et plus rigoureuse que la simple conversation.

Cependant, bien que Lipman et Sharp notent à plusieurs reprises qu'il ne s'agit pas de n'importe quelle forme d'interaction verbale orale, ils ne la saisissent pourtant pas sous la seule et même notion de dialogue. En effet, le plus souvent, Lipman et Sharp utilisent à la fois la notion de *dialogue*, celle de *discussion*, et même parfois celle de *conversation*, pour parler de ce qu'il s'agit de mettre en œuvre en classe de façon apparemment indifférente. Il ne s'agirait donc pas de n'importe quelle forme d'interaction verbale orale mais la notion de dialogue ne suffirait pas à en saisir la spécificité. On serait ainsi tenté de penser que la spécificité de l'échange oral que viserait à mettre en œuvre le programme en classe se situerait ailleurs que dans cette distinction conceptuelle. Toutefois, dans son dernier livre, *Thinking in Education*, Lipman dessinait une distinction entre la simple conversation ou discussion et la forme d'interactions visées considérant que pour pouvoir engager la pensée de sorte que les capacités réflexives puissent être développées, l'échange en classe devait dépasser la simple discussion ou conversation et être *dialogique*. Effectivement, l'échange que le programme cherche à mettre en œuvre en classe, indiquait Lipman, « n'est pas simplement une conversation ou une discussion ; il est *dialogique*² ». Dans la continuité de ce raisonnement, Lipman opposait le dialogue à la conversation de plusieurs manières³. D'abord en se référant à leur forme : alors que la conversation est marquée par une note personnelle forte et un fil logique faible, c'est l'inverse qui se produit dans le dialogue. Ensuite il les distinguait par leur évolution : au cours d'une conversation, les interlocuteurs prennent tour à tour la parole sans chercher à faire évoluer l'échange. Au contraire au cours d'un dialogue, les interlocuteurs prennent la parole en cherchant précisément à permettre une progression : chaque argument amène un contre-argument qui

¹ *Ibid.*, p. 113 : « No recipe can be written for the perfect discussion technique, although teachers interested in finding models could do worse than read the Dialogues of Plato, where Socrates is portrayed as a master teacher of philosophy-that is, the master in the art of eliciting productive dialogue. »

² M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 83-84 : « Third, the process is not merely conversation or discussion; it is dialogical. »

³ *Ibid.*, p. 87-88.

permet de faire avancer l'échange, pas à pas, toujours un peu plus loin. Enfin, il les distingue par la relation qu'ils impliquent entre leurs interlocuteurs : la conversation prend la forme d'un *échange* qui réduit la relation à un va-et-vient entre les protagonistes qui *coopèrent* à la façon des joueurs de tennis qui se renverraient inlassablement la balle. Au contraire, le dialogue prend la forme d'une *recherche (inquiry)* qui implique que les interlocuteurs *collaborent* à la manière de policiers qui travaillent ensemble sur une affaire.

En somme, le dialogue se présente comme une forme d'échange oral plus formelle et structurée que la conversation, il est « une forme de recherche¹ » : il vise la construction d'une compréhension commune et demande, pour cela, d'élaborer ses réponses en tenant compte de ce qui a été dit par les autres interlocuteurs de sorte à permettre une progression. Ainsi, le dialogue requiert une véritable écoute et considération du point de vue d'autrui. De cette façon, le dialogue se distingue des autres formes d'interactions verbales orales par la collaboration qu'il exige entre les interlocuteurs qui œuvrent, ensemble, à la construction d'une compréhension commune de leur sujet de discussion. On retrouve dans le dialogue les traits distinctifs des critères qu'ils associaient à la « bonne discussion ».

Les fondateurs du programme visaient donc la mise en œuvre, en classe, d'échanges dialogiques qu'ils distinguent de simples conversations ou discussions par la collaboration intellectuelle qu'ils requièrent. Le principal enjeu du modèle d'enseignement à développer était donc pour Lipman et Sharp de créer les conditions nécessaires à la naissance de cette forme exigeante de collaboration entre les élèves. La question étant alors de savoir de quelle manière cette exigeante forme de collaboration pouvait émerger en classe. Il y a sur ce point une ambiguïté chez Lipman et Sharp qui, à la fois insistent sur l'exigence de cette forme d'interaction orale, sa distinction avec les formes courantes de discussions et de conversations, et l'apprentissage qu'elle suppose pour les enfants, et en même temps, semblent souvent postuler que cette forme de collaboration émergera spontanément des enfants dans le cadre du programme qu'ils développent. D'une part, ils reconnaissent les difficultés que peuvent rencontrer les enfants pour répondre aux exigences de cette forme spécifique et les apprentissages que nécessite sa mise en œuvre :

¹ *Ibid.*, p. 91 : « *Dialogue, unlike conversation, is a form of inquiry* ».

Une discussion réfléchie n'est pas une réalisation facile. Elle demande de la pratique. Il faut développer des habitudes d'écoute et de réflexion. Cela signifie que ceux qui s'expriment au cours d'une discussion doivent essayer d'organiser leurs pensées afin de ne pas divaguer inutilement. Les très jeunes enfants peuvent soit vouloir parler tout d'un coup, soit ne pas parler du tout. Il leur faut du temps pour apprendre les procédures ordonnées qu'exige une bonne discussion¹.

Ces apprentissages semblent requérir avant toute chose de la pratique pour les fondateurs du programme : c'est en s'exerçant, semblent-ils dire, que les enfants développeront des habitudes d'écoute et de réflexion, apprendront à organiser leurs pensées et à ne pas divaguer. Mais pour les fondateurs du programme, la difficulté que peut représenter cet apprentissage s'explique en partie par le manque de modèles à disposition des enfants :

L'une des raisons pour lesquelles le processus de discussion est si difficile à apprendre pour les enfants tient au fait qu'ils manquent souvent de modèles de bonne discussion auxquels ils peuvent s'identifier. Si ni la maison ni l'école ne leur offrent d'exemples de discussion réfléchie – que ce soit entre adultes et enfants, ou même entre adultes et adultes – chaque génération d'enfants doit en fait inventer tout le processus de discussion par elle-même, parce que personne ne lui montre jamais comment faire. En bref, il est utile d'avoir une tradition de discussion établie que chaque enfant peut automatiquement assimiler, à laquelle il peut s'identifier et dans laquelle il peut s'engager si l'on veut que le dialogue s'inscrive de manière significative dans le processus éducatif².

Or, précisément il s'agit d'un manque qu'entend compenser le programme par l'intermédiaire des romans : « L'une des caractéristiques les plus distinctives du programme de philosophie pour enfants est peut-être qu'il suggère comment les enfants

¹ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. 104 : « One of the reasons that the process of discussion is so difficult for children to learn is that they are so frequently lacking in models of good discussion with which they can identify. If neither the home nor the school offers them examples of thoughtful discussion-whether of adults with children, or even of adults with adults-then each generation of children must in effect invent the whole process of discussion by itself, because no one ever shows it how. In short, it is useful to have an established tradition of discussion that each child can automatically assimilate and identify with and engage in if dialogue is to enter meaningfully into the educational process. »

² *Ibid.*, p. 104-105 : « One of the merits of the novels of the philosophy for children program is that they offer models of dialogue, both of children with one another and of children with adults. They are models that are non-authoritarian and anti-indoctrinational, that respect the values of inquiry and reasoning, encourage the development of alternative modes of thought and imagination, and sketch out what it might be like to live and participate in a small community where children have their own interests yet respect each other as people and are capable at times of engaging in cooperative inquiry for no other reason than that it is satisfying to do so. »

sont capables d'apprendre les uns des autres¹. » Nous retrouvons postulée l'importance de la modélisation dans l'apprentissage et l'une des fonctions majeures des romans dans ce programme : aux yeux des fondateurs du programme, les romans, en présentant aux enfants des modèles de dialogues auxquels ils sont susceptibles de s'identifier contribueraient à répondre à cette difficulté. C'est ce qui les conduit probablement, d'autre part, à présenter cette forme d'échanges dialogiques comme se développant d'elle-même dans le cadre de leur programme.

Par la suite, des chercheurs recevant des travaux de Lipman et Sharp, se sont précisément attachés à concevoir différents stades d'évolution de l'interaction orale, rendant compte de l'apprentissage et de la progression nécessaire pour passer d'une forme d'échanges spontanée au dialogue tel qu'il se trouvait appréhendé par les fondateurs du programme. En particulier, les travaux de Marie-France Daniel² ont mis en lumière les écarts qui séparent les formes de conversations spontanées du dialogue, mais aussi ceux qui existent entre différentes formes de dialogues selon leur dimension plus ou moins critique. Ces travaux ont abouti à une typologie distinguant d'un côté les échanges non-dialogiques, monologiques ou anecdotiques, et de l'autre, des échanges dialogiques, lui-même subdivisé en échanges dialogiques non-critiques, quasi-critiques et enfin, en échanges dialogiques critiques³. Cette typologie met ainsi en évidence la nécessaire progressivité dans la mise en œuvre des échanges dialogiques en classe, qui semblait alors souvent invisibilisée dans les écrits accompagnant le programme P4C et le rôle de l'enseignant dans celle-ci. Avant de se hisser à la forme d'échanges dialogiques dessinée par Lipman et Sharp, l'échange commence, le plus souvent, par être non-dialogique : il est souvent d'abord *anecdotique*, les élèves prennent la parole de façon non structurée pour relater leur expérience personnelle, ils partagent des opinions comme étant des conclusions sans souci de justification ; puis *monologique* quand les élèves, encouragés par l'enseignant, se décentrent de leurs propres expériences pour s'attacher à la question posée, ils commencent à entrer dans le processus de recherche mais leurs interventions restent

¹ *Ibid.*, p. 105 : « *Perhaps one of the most distinctive features of the philosophy for children program is that it suggests how children are able to learn from one another.* »

² M.-F. DANIEL, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2005.

³ *Id.*, p. 7-9. Cette typologie a plusieurs fois été reprise par l'autrice, on en trouvera une actualisation (2018) dans N. BOUCHARD et M.-F. DANIEL, « Une typologie du dialogue en philosophie pour enfants examinée à partir d'un modèle d'analyse de l'éducation éthique », *Spirale – Revue de recherches en éducation*, vol. 62, n° 2, Association pour la Recherche en Éducation, 2018, p. 113-122.

indépendantes les unes des autres ; avant de pouvoir, à force de pratique et en étant exposés à l'effort continu de l'enseignant pour mettre en relation les interventions des élèves les unes avec les autres, se fonder sur l'écoute et la considération des points de vue de chacun et ainsi, devenir *dialogique*. Mais, une fois atteinte, cette forme dialogique n'assure pas à elle seule l'exercice de la pensée critique : l'échange peut être dialogique mais *non-critique*, les élèves s'écoutent et se répondent, ils prennent en compte les perspectives avancées par les autres, expliquent et justifient leurs points de vue mais sans évaluer ces justifications. La dimension *critique* de l'échange dialogique suppose elle aussi une progressivité pour se développer dans laquelle le rôle de l'enseignant est décisif. Par son questionnement méthodique, l'enseignant encourage les élèves à examiner les différents points de vue partagés en recherchant leurs présupposés, en envisageant leurs conséquences et en évaluant les raisons qui les soutiennent, ce faisant, il permet le développement de la dimension critique du dialogue. D'abord, les élèves en viennent à remettre en question les énoncés formulés par leurs pairs mais ne parviennent pas à réexaminer leur propre perspective à partir des critiques formulées, l'échange dialogique devient *quasi-critique* ; puis, une fois encore à force de pratique, les élèves apprendraient à modifier leurs perspectives en tenant compte des points de vue des autres mais aussi des objections formulées à l'encontre de leurs propositions, le dialogue pourrait alors véritablement devenir *critique*.

On ne trouve pas chez Lipman et Sharp d'explicitation de ces différents stades rendant compte de l'évolution de l'échange entre les élèves et du déploiement progressif de son caractère dialogique mais aussi de sa dimension critique, bien que par ailleurs, plusieurs remarques formulées à différents endroits laissent entendre qu'ils reconnaissent cette nécessaire progression¹. Toutefois, pour saisir la transposition, en classe, de cette forme spécifique de collaboration en jeu dans le dialogue, Lipman et Sharp ont introduit et

¹ En plus du passage cité plus haut où les fondateurs relèvent explicitement des difficultés que peuvent rencontrer les enfants à atteindre cette forme d'échanges, Lipman indique à plusieurs reprises que c'est progressivement que les élèves prennent conscience de la spécificité de l'échange dans lequel ils s'engagent dans ce contexte : « *Gradually the children in the classroom begin to discover that a philosophical discussion has a different style from any other type of discussion* » (M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 103). Plus encore, Sharp dédie un texte précisément à considérer les présuppositions de la forme d'échanges dialogiques spécifique que vise le programme en partant de la reconnaissance de la difficulté d'affirmer, à partir d'un terrain d'exercice, qu'elle se trouve complètement satisfaite : A. M. SHARP, « Quelques présuppositions sur la notion de communauté de recherche », G. Couillard (trad.), dans M. Sasseville, *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec (Québec), Canada, les Presses de l'Université Laval, 2009, p. 51-62.

développé la notion de « communauté de recherche », c'est donc sur celle-ci que nous allons, pour finir, nous arrêter.

c. *Transformer la classe en une communauté de recherche philosophique*

Nous avons compris que Lipman et Sharp visaient à développer un programme capable de permettre une amélioration des capacités de raisonnement des enfants et que cela impliquait la mise en place de pratiques orales dialogiques à travers lesquelles les enfants pourraient exercer et affiner ces capacités. Cette forme spécifique d'échange oral se caractérise en grande partie par le type de relation qu'elle impliquait entre les interlocuteurs : une forme de *collaboration* intellectuelle par laquelle chacun s'engage dans l'échange de façon à le faire évoluer dans le sens d'une meilleure compréhension commune du sujet. Pour saisir ce cadre social spécifique qui caractérise ce qu'il s'agit de mettre en œuvre en classe, Sharp et Lipman ont introduit et développé la notion de « communauté de recherche » (*community of inquiry*).

Bien qu'elle soit d'abord restée relativement implicite, cette notion apparut dès le premier livre écrit par les fondateurs, *Philosophy in the Classroom*, publié en 1977, pour saisir ce changement de cadre social qu'induit l'engagement dans un dialogue philosophique tel qu'ils le concevaient. Par la suite, cette notion a été progressivement développée jusqu'à devenir l'expression cristallisant le paradigme éducatif tout entier développé et défendu par les fondateurs du programme. Plus encore, dans la façon dont le travail de Lipman et Sharp a été reçu, la notion de « communauté de recherche philosophique » – nous explorerons la différence entre « communauté de recherche » et « communauté de recherche philosophique » – est employée pour désigner le dispositif pédagogique tout entier que Lipman et Sharp ont inventé. La « communauté de recherche philosophique » (souvent abrégée par l'acronyme CRP) est, en effet, utilisée pour désigner le dispositif issu des travaux de Lipman et Sharp permettant d'introduire la philosophie¹ : les acteurs de la philosophie pour enfants parlent couramment de « “faire” une communauté

¹ Les travaux de Michel Sasseville en témoignent, voir notamment les travaux codirigés avec Mathieu Gagnon : M. GAGNON et M. SASSEVILLE (éd.), *La communauté de recherche philosophique : applications et enjeux*, Québec, Presses de l'Université de Laval, 2011 ; M. SASSEVILLE et M. GAGNON, *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, 3^e édition, Québec, Presses de l'Université Laval, 2020. Michel Sasseville, professeur titulaire à la Faculté de philosophie de l'Université de Laval, a consacré ses travaux de recherche à la *Philosophie pour enfants* (P4C) et a été un acteur principal de la réception francophone des travaux de Lipman et Sharp.

de recherche philosophique » lorsqu'ils mettent en place le dispositif inventé par Lipman et Sharp. Au vu de l'étendue et de la place occupée par cette notion dans ce courant, l'objet de cette sous-section ne peut pas être de restituer cette notion complexe de façon exhaustive, mais davantage de restituer son élaboration pour comprendre comment elle contribue à former la conception de la philosophie pour enfants des fondateurs.

Émergence de la notion

Dès leurs premiers travaux, indiquions-nous, Lipman et Sharp utilisaient cette notion pour désigner le changement de cadre social qu'impliquait l'enseignement à partir des romans philosophiques qu'ils développaient alors. Cet enseignement demandait de « transformer la classe en communauté de recherche¹ ». Voici les premières lignes à travers lesquelles les fondateurs introduisent cette notion :

Lorsque les enfants sont encouragés à penser philosophiquement, la classe se transforme en une communauté de recherche. Une telle communauté est engagée dans les procédures d'enquête, dans des techniques de recherche responsables qui présupposent une ouverture aux preuves et à la raison. On suppose que ces procédures de la communauté, une fois intériorisées, deviennent les habitudes de réflexion de l'individu².

On le remarque d'emblée, cette forme est directement liée, pour les fondateurs du programme, à la philosophie. Encourager les enfants à « penser philosophiquement » (*to think philosophically*) conduit à cette transformation de la classe en une « communauté de recherche ». Elle ne se présente donc pas d'abord comme un choix pédagogique, mais comme un effet de l'enseignement de la philosophie sur la configuration de la classe. Ailleurs, ils réaffirment en effet que « la pédagogie de la philosophie consiste à convertir la classe en une communauté de recherche coopérative³ » ou encore même que « le lien entier entre la philosophie et la communauté de recherche de la classe est plus que le lien

¹ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. 45-46 : « *Converting the Classroom into a Community of Inquiry* ».

² *Ibid.*, p. 45 : « *When children are encouraged to think philosophically, the classroom is converted into a community of inquiry. Such a community is committed to the procedures of inquiry, to responsible search techniques that presuppose an openness to evidence and to reason. It is assumed that these procedures of the community, when internalized, become the reflective habits of the individual.* »

³ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, *op. cit.*, p. 111 : « *the pedagogy of philosophy involves converting the classroom into a community of cooperative inquiry* ».

entre une matière et une méthodologie d'enseignement¹. » Cherchons à comprendre de quoi il s'agit et nous reviendrons ensuite à ce lien.

Au stade des premiers écrits, Lipman et Sharp laissaient ce concept relativement implicite, ils n'en proposaient pas une définition précise mais l'employait pour dessiner un changement de relations entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant qu'impliquait l'enseignement qu'ils promouvaient à partir des romans. Nous l'avons compris, la méthode d'enseignement qu'ils construisaient accordait une place centrale au dialogue. Or, le dialogue tel qu'ils le concevaient, se définissait essentiellement par la *collaboration* qu'il impliquait entre les interlocuteurs. Le dialogue est une forme d'échange oral dans laquelle les interlocuteurs cherchent à construire une compréhension commune en explorant différentes perspectives ensemble : « s'engager dans le dialogue, c'est explorer les possibilités, découvrir des alternatives, reconnaître d'autres perspectives et établir une communauté de recherche² ». Dès lors, s'engager dans de pareils dialogues implique une transformation du rapport entre les élèves. En s'engageant dans de telles pratiques dialogiques les élèves de la classe établiraient une *communauté de recherche* c'est-à-dire qu'ils ne formeraient plus seulement un groupe d'élèves réunis pour suivre ensemble l'enseignement d'un professeur qui les encadre (une classe) mais une *communauté*, un groupe réuni par des perspectives communes qui interagit conjointement en conséquence de celles-ci. Plus encore, ils forment une *communauté de recherche*, c'est-à-dire un groupe collaborant pour répondre à un problème ou à une question définie et réuni par cette perspective commune. En s'engageant dans un dialogue tel que Lipman et Sharp le concevaient, les élèves de la classe devaient devenir une communauté de recherche œuvrant ensemble à la compréhension d'un sujet défini.

La communauté de recherche venait saisir un changement de *paradigme éducatif* : s'il s'agissait de « transformer » la classe en une communauté de recherche, cela signifie que la communauté de recherche était, elle aussi, appréhendée comme une forme de contexte d'apprentissage, comme la classe, mais distincte de celle-ci. La communauté de recherche, comme la classe, réunit un ensemble d'élèves dans un même espace cependant,

¹ *Ibid.*, p. 42 : « *The integral link between philosophy and the classroom community of inquiry is more than the connection between a subject matter and an instructional methodology.* »

² M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. XIV : « *Thus, to engage in dialogue is to explore possibilities, to discover alternatives, to recognize other perspectives, and to establish a community of inquiry.* »

la communauté de recherche se distingue de la classe à la fois par la forme qu'elle adopte, par l'engagement qu'elle requiert et par les relations qu'elle implique.

- En premier lieu, la communauté de recherche se distingue de la classe par la *forme* qu'elle adopte pour permettre l'apprentissage, alors que la classe s'organise autour d'un enseignant qui expose aux élèves des contenus, la communauté de recherche prend la forme d'échanges entre pairs à travers lesquels les membres coopèrent pour atteindre une meilleure compréhension. Dans le premier cas, l'apprentissage résulte essentiellement de la transmission de l'enseignant aux élèves alors que dans le second, il advient davantage de l'interaction avec l'environnement et de la coopération entre les élèves eux-mêmes à travers le dialogue et de la réflexion qu'il engendre pour chacun de ses membres. Les élèves passent d'un rôle plus passif de réception des connaissances de l'enseignant, à un rôle plus actif de collaborateur à la recherche collective. Ainsi, la communauté de recherche se distingue par *l'engagement* qu'elle implique des élèves dans l'activité menée.
- En second lieu, la communauté de recherche implique un changement dans les *relations* entre les élèves. Elle se distingue de la classe par la forme de relation qu'elle suppose entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant. Alors qu'il suffit aux élèves d'être réunis et suivre ensemble des cours pour former une classe, cela ne suffit pas pour établir une communauté de recherche. Dans une classe, les élèves forment un *groupe* mais non une *communauté* qui suppose que les élèves soient réunis par des objectifs communs et qu'ils interagissent dans le but de les atteindre. Les élèves doivent collaborer. Cette reconfiguration se traduit aussi de façon pratique, par la disposition des élèves en classe : les enfants sont assis en cercle avec leur enseignant. Cette disposition traduit ces transformations, les plaçant dans une position d'égalité et encourageant l'interaction : les élèves se voient tous, ce qui favorise l'écoute de chacun et ouvre la possibilité de s'adresser à chaque élève, deux conditions au développement d'échanges dialogiques.
- Enfin, la communauté de recherche se distingue de la classe par le *rôle* différent qu'elle attribue à l'enseignant. Alors que dans la classe, l'enseignant a pour rôle de dispenser des cours dans le but de transmettre les connaissances qu'il possède aux élèves, lorsque la classe devient une communauté de recherche,

l'enseignant est « l'arbitre du processus de discussion », il a pour responsabilité d'assurer la bonne tenue de la recherche dans laquelle s'engage les enfants. Il devient « un facilitateur dont la tâche est de stimuler les enfants à raisonner sur leurs propres problèmes par le biais de discussions en classe¹ ».

Cette mise en regard schématique des deux paradigmes qui sous-tendraient et distingueraient la classe d'un côté, et la communauté de recherche de l'autre, demeure caricaturale : l'enseignement dit « transmissif » que l'on dispense en classe passe aussi par des échanges oraux et des mises en activité des élèves, et l'éducation qui prend forme à travers la communauté de recherche, quant à elle, passe aussi par des apprentissages de contenus de savoirs. Nous explorerons davantage ces deux modèles et leurs différences dans le second chapitre, mais ce qu'il nous faut dès maintenant relever tient à cette volonté de rupture de la communauté de recherche avec la pédagogie traditionnelle. La communauté de recherche veut acter un changement structurel entraîné par la prise au sérieux des exigences, notamment éthiques, de la forme d'échanges dialogiques que le programme vise à mettre en œuvre. S'engager dans des échanges dialogiques tels que ceux décrits par Lipman et Sharp, suppose un changement structurel de rapport à l'autre et entraîne des élèves qu'ils forment plus qu'une classe, une communauté de recherche.

La notion de communauté de recherche est donc employée par les fondateurs du programme afin de saisir la transformation du cadre social impliquée par l'engagement des élèves dans des dialogues tels qu'ils les concevaient. En s'engageant dans de pareils dialogues les élèves doivent s'écouter mutuellement, s'ouvrir aux perspectives les uns des autres, considérer les remarques des autres pour pouvoir construire ensemble une meilleure compréhension du sujet qu'ils aborderaient. Ils cessent alors de former une simple classe pour devenir une *communauté de recherche*. Ce changement de cadre social, nous l'apercevons déjà, a des portées qui dépassent largement cette dimension sociale. Il dessine un nouveau paradigme éducatif pour lequel éduquer, apprendre et enseigner prennent un autre sens. Nous explorerons ces conséquences de programme pour la philosophie de l'éducation dans un second temps. Pour mieux comprendre ce qui reste implicite dans l'usage de cette notion nous allons nous arrêter sur les origines que lui attribuent les fondateurs du programme.

¹ *Ibid.*, p. 112 : « *The teacher is an authority figure primarily in the sense of being the arbiter of the discussion process. But in addition to being a referee, the teacher should be viewed as a facilitator whose task is to stimulate children to reason about their own problems through classroom discussions.* »

Des origines théoriques multiples

Les fondateurs introduisent la notion de communauté de recherche pour désigner une forme spécifique d'organisation de la classe. Le fait qu'ils introduisent cette notion, dans leurs premiers écrits, en la laissant relativement implicite, laisse penser qu'il s'agissait, pour eux, d'un concept déjà établi qu'ils importaient pour penser la pédagogie du programme de philosophie pour enfants. Les références qu'ils associent progressivement au développement de cette notion confortent cette hypothèse : ils associent la communauté de recherche au pragmatisme, plus précisément à la philosophie des sciences de Charles Sanders Peirce et à la philosophie de l'éducation de John Dewey, et ils adossent son utilisation dans le domaine éducatif à la psychologie sociale de Lev Vygotski et la psychologie du développement de George Herbert Mead¹. Toutefois, comme l'indiquait déjà Michel Sasseville², si Lipman et Sharp évoquent ces influences, ils le font de manière si distanciée que l'on est amené à penser qu'elles sont plus des inspirations larges que des doctrines concrètes sur lesquelles ils s'appuient. Sans donc entrer pleinement dans ces doctrines, et le faire beaucoup plus que les fondateurs du programme ne le font eux-mêmes, il nous a semblé qu'un détour par elles pouvait contribuer à expliciter cette notion et éclairer son introduction dans la conception du programme de philosophie pour enfants.

Dans son dernier ouvrage, *Thinking in Education*, Lipman attribue l'émergence de cette notion à Peirce³ à partir des travaux duquel la notion de « communauté de recherche » a été employée pour désigner une méthode de recherche spécifique⁴. Peirce dessinait, en

¹ Lipman et Sharp évoquent ces différentes sources d'influence autour de cette notion. Par la suite, les recherches développées autour de la *Philosophie pour enfants* ont étudié et mis en lumière les fondements théoriques multiples de cette notion. Principalement, Marie-France Daniel a consacré sa thèse de doctorat en philosophie de l'éducation à l'étude du programme de Philosophie pour enfants (P4C) et à ses fondements dans la pédagogie pragmatique de Dewey. On trouvera un aperçu dans la publication issue de ce travail : M.-F. DANIEL, *La philosophie et les enfants : les modèles de Lipman et de Dewey*, Bruxelles Paris, De Boeck Belin, 1997.

² M. SASSEVILLE, *Le Programme de Philosophie Pour Enfants*, *op. cit.*, p. 27.

³ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, *op. cit.*, p. 20. Lipman y affirme : « *This phrase, presumably coined by Charles Sanders Peirce, was originally restricted to the practitioners of scientific inquiry, all of whom could be considered to form a community in that they were similarly dedicated to the use of like procedures in pursuit of identical goals* » en renvoyant vers le texte « C. S. Peirce, "The Fixation of Belief," in Justus Buchler (ed.), *Philosophical Writings of Peirce* (New York: Dover, 1955), pp. 5–22. ».

⁴ Il semble que l'expression « communauté de recherche » n'apparaisse pas littéralement chez Peirce qui soulignait le rôle de la communauté dans la recherche sans associer les deux en un seul concept.

effet, à partir de la recherche scientifique¹, les contours d'une méthode qui confère au processus de recherche un ancrage social. La particularité de cette méthodologie tient à la collaboration qu'elle implique entre les chercheurs engagés ensemble dans un même processus d'investigation. Peirce soulignait la dimension collaborative du processus de recherche scientifique en mettant en lumière le rôle de la communauté dans la recherche. La communauté constituait, pour lui, un moyen de dépasser certaines limites du chercheur solitaire : investiguer en collectif permet de procéder en échangeant et évaluant collectivement les idées et cette confrontation des multiples points de vue permet de dépasser, dans une certaine mesure, les limites du chercheur seul qui ne produit que des abductions² partielles. La confrontation des différentes perspectives, la mise en commun des expériences et le partage des connaissances permettent aux chercheurs de s'autocorriger et ainsi de parvenir à élaborer un résultat intersubjectif plus complet. Cette méthodologie souligne ainsi, en même temps qu'elle veut le pallier, le caractère limité et contingent des perspectives individuelles. Cette forme de collaboration permet aux chercheurs de prétendre à l'objectivité qui n'est, en ce sens, pas comprise comme absence de subjectivité mais résultat, toujours provisoire, d'un processus intersubjectif³. Ainsi, cette méthode de recherche est indissociable d'une perspective épistémologique spécifique. Ce détour nous éclaire à la fois sur ce qui est entendu par recherche (*inquiry*), et sur le rôle de la communauté dans ce processus. Lipman conçoit la recherche comme un processus autocorrectif et il associe cette conception à Peirce : « selon C. S. Peirce, le trait le plus caractéristique de la recherche est qu'elle vise à découvrir ses propres faiblesses et à rectifier ce qui est fautif dans ses propres procédures. La recherche est donc

¹ Peirce compare quatre méthodes de « fixation de la croyance » et défend la supériorité de la méthode scientifique : C. S. PEIRCE, *Collected papers of Charles Sanders Peirce*, A. W. Burks *et al.* (éd.), Cambridge, Mass, Harvard University press, 1931, 8 vol., sect. CP 5.384-CP.387.

² L'abduction est, aux yeux de Peirce une procédure inférentielle particulièrement importante dans la démarche scientifique en ce qu'elle permet l'introduction d'idées neuves à l'état de connaissances données. *Ibid.*, sect. CP 5.171.

³ Comme le souligne Christiane Chauviré : « Si, chez Peirce, la vérité est "communautaire", elle n'en est pas moins objective et absolue. La vérité comme "opinion destinée à réaliser l'accord de tous les chercheurs" (5.407) est consensuelle, mais non simplement conventionnelle ; l'unanimité des chercheurs n'est que le reflet de l'objectivité et de la vérité absolue de cette opinion ultime. » C. CHAUVIRE, « L'économie de la recherche chez Charles Sanders Peirce », *Revue de métaphysique et de morale*, vol. 47, n° 3, 2005, p. 401.

autocorrectrice¹. » Ce processus est possible par l'action d'une communauté qui permet de corriger les résultats partiels des chercheurs isolés.

Ensuite, se trouvait chez John Dewey, sur lequel, nous le verrons, Lipman prend appui pour penser sa critique du système éducatif et son paradigme alternatif, les prémisses de l'application du concept de « communauté de recherche » au milieu éducatif. D'abord, Dewey a introduit la notion de *communauté* en éducation en raison de son lien avec l'idéal social qu'il préconise : la démocratie². Dans la perspective de Dewey, le concept de « communauté » est, en effet, associé à la notion de démocratie : défendant l'inscription de l'école dans la continuité de la société, Dewey considérait qu'organiser l'école sous forme d'une communauté coopérative permettrait d'en faire un instrument de démocratisation. La « communauté » offrait un milieu de type démocratique fondé sur le respect et la collaboration, où les élèves, en tant que membres, apprendraient à participer activement et à collaborer ou encore à partager leurs connaissances et savoir-faire. Faire de l'école une micro-société et de la classe une communauté permettait d'appliquer les principes de continuité et d'interaction d'une part, en assurant la continuité entre la vie scolaire et sociale de l'enfant et d'autre part, en mettant l'interaction sociale au cœur du processus éducatif. Ainsi, l'importation de la notion de communauté dans le domaine éducatif est indissociable de certaines perspectives politiques.

Dewey a donc introduit la notion de communauté en éducation mais en outre, il a défendu une approche de l'éducation centrée sur la *recherche*. C'est ce que Lipman lui attribue et ce pourquoi il s'appuie sur lui :

John Dewey était convaincu que l'éducation avait échoué parce qu'elle était coupable d'une erreur de catégorie stupéfiante : elle confondait les produits finis et raffinés de la recherche avec la matière initiale brute et grossière de la recherche et essayait de faire en sorte que les élèves apprennent les solutions plutôt que d'étudier les problèmes et de s'engager dans la recherche par eux-mêmes. Tout comme les scientifiques appliquent la méthode scientifique à l'exploration de situations problématiques, les élèves devraient faire de même s'ils veulent apprendre à penser par eux-mêmes. Au lieu de cela, nous leur demandons d'étudier les résultats finaux de ce que les scientifiques ont découvert ; nous négligeons le processus et nous nous concentrons sur le produit.

¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education, op. cit.*, p. 218 : « *The most characteristic feature of inquiry, according to C. S. Peirce, is that it aims to discover its own weaknesses and rectify what is at fault in its own procedures. Inquiry, then, is self-correcting* ».

² Les conceptions de l'éducation, de la démocratie et de la communauté sont introduites, développées et articulées en premier lieu dans : J. DEWEY, *Démocratie et Éducation suivi de Expérience et Éducation*, Paris, Armand Colin, 2018.

Lorsque les problèmes ne sont pas explorés de première main, aucun intérêt ou motivation n'est engendré, et ce que nous continuons à appeler l'éducation n'est qu'un simulacre et une moquerie. Dewey n'avait aucun doute sur le fait que ce qui devrait se passer dans la salle de classe, c'est la pensée – et une pensée indépendante, imaginative et ingénieuse. La voie qu'il a proposée – et c'est là que certains de ses disciples se séparent de lui – est que le processus éducatif en classe devrait prendre pour modèle le processus de recherche scientifique¹.

Dewey défendait un apprentissage par la pratique et cela l'a conduit à faire du *processus* de recherche le cœur de l'expérience éducative. Il a exporté, pour cela, le paradigme de la recherche scientifique au domaine de l'éducation. Ainsi, Dewey a choisi la science pour construire un modèle de l'éducation, non pour son produit mais pour sa méthode. Cette méthode peut être schématisée grossièrement en quatre étapes principales² : circonscrire un problème, élaborer des hypothèses, imaginer leurs conséquences, et enfin, arriver à une nouvelle solution par essais, erreurs et rectifications. Aux yeux de Dewey, appliquer cette méthode à l'éducation, permettrait de placer les élèves en position de « chercheurs » et ainsi de les impliquer activement dans le processus éducatif. Lipman considère que Dewey, qui était élève de Peirce, a emprunté à son maître sa méthode pour l'appliquer à l'éducation³.

Associer communauté et recherche en éducation

On aperçoit donc, à la fois, les prémisses de cette notion dont Lipman et Sharp se sont emparés pour développer un modèle coopératif d'éducation mais aussi, les portées épistémologiques, sociales et politiques d'une telle notion qui rassemblait deux concepts aux ancrages philosophiques multiples. La notion de communauté de recherche permettait

¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 20 : « *John Dewey was convinced that education had failed because it was guilty of a stupendous category mistake: It confused the refined, finished end products of inquiry with the raw, crude initial subject matter of inquiry and tried to get students to learn the solutions rather than investigate the problems and engage in inquiry for themselves. Just as scientists apply scientific method to the exploration of problematic situations so students should do the same if they are ever to learn to think for themselves. Instead, we ask them to study the end results of what the scientists have discovered; we neglect the process and fixate upon the product. When problems are not explored at first hand, no interest or motivation is engendered, and what we continue to call education is a charade and a mockery. Dewey had no doubt that what should be happening in the classroom is thinking – and independent, imaginative, resourceful thinking at that. The route he proposed – and here some of his followers part company with him – is that the educational process in the classroom should take as its model the process of scientific inquiry.* »

² Lipman présente un paradigme qu'il dit être basé sur celui proposé par Dewey dans *How We Think* avec douze étapes : M. LIPMAN, « Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications », *Ethics in Progress*, vol. 2, 1^{er} février 2011. Pour se reporter à une traduction française de l'ouvrage de Dewey : J. DEWEY, *Comment nous pensons*, O. Decroly (trad.), Paris, les Empêcheurs de penser en rond, 2004.

³ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 34.

de rassembler ces deux éléments appréhendés comme décisifs pour l'apprentissage tel qu'il était conçu par Lipman et Sharp : la communauté saisissait le rôle indispensable de la collaboration, et la recherche soulignait celui de la découverte, c'est-à-dire du processus de production plutôt que du produit de ce processus.

S'agissant de la *communauté*, c'est en s'appuyant sur la psychologie sociale de Mead et la psychologie du développement de Vygotski¹ que Lipman et Sharp soutiennent l'importance de la formation d'une véritable « communauté de classe » (*classroom community*) pour le développement intellectuel des enfants. Mead et Vygotski, qui ont en commun d'avoir défendu le rôle capital de l'environnement social pour le développement cognitif, permettent aux fondateurs du programme de philosophie pour enfants de mettre en lumière le rôle décisif de la collaboration pour la progression. Ils convoquent les travaux de Vygotski pour mettre en lumière le fait que « de nombreux enfants travaillent à un niveau différent et supérieur lorsqu'ils effectuent un travail intellectuel en coopération plutôt qu'en compétition² ». Se référant ainsi au concept de la « zone proximale de développement » sans le nommer, ils soutiennent à partir de Vygotski « qu'il existe une différence entre la capacité des enfants à résoudre des problèmes en tant qu'individus et leur capacité à résoudre de tels problèmes en collaboration avec leur enseignant et leurs camarades de classe³. » En collaborant avec d'autres, les enfants sont capables d'atteindre un niveau de compétence supérieur à celui qu'ils pourraient atteindre seuls. S'appuyant ainsi sur l'idée selon laquelle la collaboration permet aux enfants de dépasser certaines limites individuelles, Lipman et Sharp ont défendu qu'une pratique collaborative pourrait contribuer à ce que les enfants développent des capacités réflexives supérieures. La formation d'une « communauté de classe » était pour eux le cadre permettant de favoriser cette collaboration des élèves entre eux. Dans ce contexte, la communauté a donc un sens distinct de celui que lui attribue la sociologie :

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School, op. cit.*, p. 52 ; M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom, 1980, op. cit.*, p. 23.

² M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School, op. cit.*, p. 52 : « *Vygotsky's demonstration that many children work at a different – and higher – level when doing intellectual work cooperatively rather than competitively* ».

³ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom, 1980, op. cit.*, p. 23 : « *Vygotsky, for example, clearly recognizes that there is a difference between children's ability to solve problems as individuals and their ability to solve such problems in collaboration with their teacher and their classmates.* »

Des communautés décrites dans nombre d'ouvrages de sociologie depuis le milieu du XIX^e siècle se caractérisent par des relations interpersonnelles, par l'acceptation commune des traditions et valeurs du groupe. On peut distinguer communautés et associations. Cependant, dans notre tentative de transformer la classe en *communauté de recherche éducative*, nous estimons trop limitatives et trop mécaniques pour notre objectif ces conceptions. La communauté y étant en effet considérée comme dépositaire normale des valeurs, c'est d'elle que les individus qui la composent reçoivent les valeurs qui deviennent les leurs¹.

La communauté dont il s'agit avec la notion de « communauté de recherche » n'est pas à entendre au sens d'une « structure institutionnelle qui distribue à ses membres des valeurs et des sens² ». Au contraire, elle est davantage à concevoir comme « une communauté d'expérience partagée³ ». Celle-ci se construit à travers l'expérience partagée : « on estime qu'il y a communauté dès que toute expérience est partagée de manière à ce que les participants soient parvenus à découvrir le sens de leur participation⁴ ». La communauté se construit par l'expérience partagée de la *recherche* menée en collaboration : en s'engageant dans une recherche à l'avancement de laquelle chacun contribue, les participants deviennent un groupe uni par ce processus et ces procédures. Les procédures, les instruments et les idéaux qui motivent et régulent le processus de recherche lient alors les élèves qui deviennent communauté :

Le recours à des procédures partagées et objectives, l'ouverture aux preuves, la remise en question des déductions mal tirées, l'examen des conséquences des suppositions et des hypothèses – tout cela contribue à former le tissu d'une communauté de recherche parmi les enfants comme parmi les adultes⁵.

La communauté dont il s'agit serait donc créée par l'engagement de chacun dans cette même activité de recherche à laquelle il collabore en partageant les outils et procédures. Mais une telle communauté reposant sur une activité si réglée peut sembler peu désirable par les enfants et alors peu réalisable des enfants, dans la mesure où cette activité suppose un engagement volontaire. Lipman, Sharp et Oscanyan relèvent cette possible objection :

¹ M. LIPMAN et A. M. SHARP, *Mark, op. cit.*, p. 27-28.

² M. LIPMAN et A. M. SHARP, *Mark, op. cit.*, p. 27.

³ M. LIPMAN et A. M. SHARP, *Mark, op. cit.*, p. 27.

⁴ *Id.*

⁵ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School, op. cit.*, p. 197 : « *The recourse to shared and objective procedures, openness of evidence, the challenging of poorly drawn inferences, the consideration of the consequences of suppositions and hypotheses-all of these help to form the fabric of a community of inquiry among children as well as adults.* »

« On peut maintenant se demander pourquoi un enfant voudrait participer à une communauté où il existe de telles règles et de tels règlements¹. » C'est alors sur Mead que les fondateurs s'appuient pour défendre l'intérêt pour les enfants eux-mêmes à participer à une communauté où il existe de telles règles et procédures :

Mead dirait que les enfants viennent à l'école déjà équipés d'impulsions sociales qui attendent l'occasion de s'exprimer. [...] L'enfant est déjà social, mais il a besoin d'un milieu dans lequel ces tendances sociales peuvent s'exprimer de manière constructive. [...] Si une véritable communauté de respect mutuel émerge dans la classe, où ces élèves ont la possibilité de parler et d'être écoutés avec respect, ils sortiront probablement de leur coquille et s'engageront volontairement dans le dialogue communautaire².

Les travaux de Mead soulignent quant à eux l'importance de l'interaction sociale dans le processus éducatif. La formation d'une véritable communauté de classe serait donc en cohérence avec les « impulsions sociales » de l'enfant, qu'elle permettrait d'exprimer, de développer, et alors de les mettre au profit du processus éducatif. Ainsi, les fondateurs extraient des travaux de Mead « la reconnaissance que les puissantes impulsions sociales de l'enfant peuvent être mises au service de l'éducation³ ».

S'agissant de la *recherche (inquiry)*, c'est en s'appuyant sur les travaux de Dewey⁴ que les fondateurs du programme défendent une approche éducative qui met la recherche en son cœur. Lipman précise le sens de la recherche (*inquiry*) dont il s'agit dans la communauté de recherche en ces termes :

Pour qu'il y ait recherche, il faut qu'il y ait un certain doute sur le fait que tout va bien, une certaine reconnaissance du fait que la situation contient des difficultés troublantes et qu'elle est, en quelque sorte, problématique. Il doit y avoir une investigation autocorrectrice qui prend en compte toutes les considérations et construit des hypothèses alternatives pour résoudre le problème. Avant tout, la recherche implique

¹ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. 24 : « Now it may be asked why a child would want to participate in a community where there are such rules and regulations. »

² *Id.* : « Mead would argue that children come to school already equipped with social impulses awaiting the opportunity for expression. [...] The child is already social, but requires a milieu in which these social tendencies can be expressed in a constructive manner. [...] Should a genuine community of mutual respect emerge in the classroom, where students such as these will find the opportunities to speak and be listened to with respect, they will likely come out of their shells and engage voluntarily in the community dialogue. »

³ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, *op. cit.*, p. 52 : « G. H. Mead's recognition that the child's powerful social impulses can be harnessed in the service of education ».

⁴ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, *op. cit.*, p. 20 et 34-38.

un questionnement, plus étroitement une quête de vérité, plus largement une quête de sens¹.

La recherche est considérée dans ce cadre comme un processus qui commence avec le doute, procède par formation et examen d'hypothèses et vise la construction de sens. On entrevoit dans cette description des résonances avec Dewey, Peirce et la « méthode scientifique² ». D'abord, la recherche commence avec le doute, le sentiment d'incertitude face à une situation, la perception de difficultés, la considération du problème. Ce sentiment est le point de déclenchement et de départ du questionnement que Lipman associe à la quête de sens (*quest for meaning*) qui porte la recherche : la volonté d'atteindre une compréhension. En vue de celle-ci, est mise en œuvre une investigation dite *autocorrective* qui procède en considérant et examinant les différentes perspectives possibles et en construisant des hypothèses. Cette dimension *autocorrective* est un trait principal que les fondateurs du programme attribuent à la recherche, ce qui fait écho à la méthode de recherche que dessinait Peirce ; pour eux la recherche est un processus qui avance en se corrigeant, elle procède par révisions et est ouverte à la réévaluation. Cette dimension autocorrective suppose une communauté :

La recherche est nécessairement un processus d'autocorrection, et la correction impliquée n'est pas seulement la correction des erreurs mais aussi la correction de la partialité. Pour corriger la partialité de ce que l'on obtient en observant à partir d'une seule perspective, il faut tenir compte de ce que l'on peut observer à partir d'autres perspectives, et d'autres encore. Plus le nombre de perspectives est grand, plus l'information et les preuves sont complètes, et plus nous nous dirigeons vers

¹ *Ibid.*, p. 94-95 : « For there to be inquiry, there must be some doubt that all is well, some recognition that one's situation contains troubling difficulties and is somehow problematic. There must be self-correcting investigation that takes all considerations into account and constructs alternative hypotheses as ways in which the problem can be resolved. Above all, inquiry involves questioning, more narrowly a quest for truth, more broadly a quest for meaning. »

² Ils présentent, dans le guide associé au premier roman, le processus de recherche comme un ensemble d'étapes qui fait significativement écho à leur présentation du modèle deweyien : perception d'une difficulté ou d'une déception, doute, formulation d'un problème, hypothèse, mise à l'épreuve de l'hypothèse (vérification), découverte de contradiction, modification de l'hypothèse, application de l'hypothèse révisée à une situation de la vie. M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *La recherche philosophique : guide d'accompagnement de « La découverte de Harry »*, M.-M. Ménard (trad.), Québec, Association québécoise de philosophie pour enfants, Faculté de philosophie, Université Laval, 1995, p. 9-10.

l'impartialité. La recherche est donc nécessairement perspectiviste, sociale et communautaire¹.

La recherche implique de proposer et d'examiner des hypothèses, en soumettant et en évaluant les arguments et les exemples qui peuvent les soutenir, mais aussi les contre-arguments et les contre-exemples qui peuvent les nuancer ou les invalider. Dans cette perspective c'est la communauté qui rend possible ce processus autocorrectif par la mise en commun et la confrontation des multiples perspectives qu'elle permet et le processus d'examen et d'évaluation qu'elle provoque. Ainsi, la recherche est associée, par les fondateurs du programme, à un processus *autocorrectif* par lequel on cherche à répondre à une question ou un problème défini en explorant les différentes perspectives possibles et en construisant des hypothèses. On retrouve ici ce que décrivait Peirce quant au rôle décisif de la communauté dans la recherche : le collectif permet de corriger la partialité et de tendre vers l'impartialité – le collectif est le correctif.

La notion de « communauté de recherche » associe ainsi ces deux notions de communauté et de recherche, soulignant l'apport de l'une pour l'autre. D'une part, la recherche menée ensemble permet au groupe de devenir une communauté : en s'engageant dans ce processus autocorrectif collectif le groupe devient communauté. D'autre part, la communauté permet à la recherche de progresser en dépassant un certain nombre de limites individuelles : la collaboration qui la constitue permet le processus autocorrectif qui définit la recherche.

Ainsi, nous pouvons maintenant parler de “convertir la classe en une communauté de recherche” dans laquelle les élèves s'écoutent mutuellement avec respect, s'appuient sur les idées des autres, se mettent au défi de fournir des raisons pour des opinions sinon sans fondement, s'aident mutuellement à tirer des déductions de ce qui a été dit, et cherchent à identifier les présupposés des autres².

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 148 : « *Inquiry is necessarily a self-correcting process, and the correction involved is not only the correction of errors but is also the correction of partiality. To correct the partiality of what is gained by observing from a single perspective, we must take into account what is to be observed from other perspectives, and still others. The greater the number of perspectives, the greater the comprehensiveness of information and evidence, and the more we move in the direction of impartiality. Thus inquiry is necessarily perspectival, social, and communal.* »

² M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 20 : « *Thus, we can now speak of “converting the classroom into a community of inquiry” in which students listen to one another with respect, build on one another's ideas, challenge one another to supply reasons for otherwise unsupported opinions, assist each other in drawing inferences from what has been said, and seek to identify one another's assumptions.* »

La communauté de recherche désigne alors à la fois une pratique de classe, une pratique collective du dialogue dans laquelle chacun collabore à l'élaboration d'une meilleure compréhension du sujet abordé et un « paradigme éducatif » tout entier¹, dans lequel les enfants apprennent en s'engageant dans le processus de recherche lui-même à travers lequel ils collaborent activement. Le second résulte du premier : le paradigme éducatif est issu de la pratique, mais la dépasse largement.

Philosophie et communauté de recherche

Nous avons aperçu la portée de la notion de communauté de recherche qui dépasse le cadre de l'enseignement de la philosophie et cristallise, plus largement, l'approche éducative que Lipman et Sharp aspiraient à introduire. Toutefois, si cette notion dessine un modèle pédagogique large, que Lipman appelle à être appliqué dans toutes les disciplines, elle est d'abord, pour eux, la pédagogie associée à la philosophie. Dans leur perspective, la philosophie implique la communauté de recherche comme pédagogie : « la pédagogie de la philosophie consiste à convertir la classe en une communauté de recherche coopérative² ». La philosophie telle que la conçoit Lipman implique, en effet, la communauté de recherche :

La pratique de la philosophie exige la conversation, le dialogue et la communauté, qui ne sont pas compatibles avec les exigences de la classe traditionnelle. La philosophie implique de convertir la classe en une communauté de recherche, où les élèves et les enseignants peuvent parler ensemble en tant que personnes et membres d'une même communauté, où ils peuvent lire ensemble, s'appropriier des idées ensemble, construire sur les idées les uns des autres et penser de manière indépendante, chercher les raisons de leurs points de vue, explorer leurs présuppositions, afin d'apporter dans leurs vies un nouveau sens de ce que c'est que de découvrir, d'inventer, d'interpréter et de critiquer³.

¹ *Ibid.*, p. 83.

² M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, *op. cit.*, p. 111 : « *the pedagogy of philosophy involves converting the classroom into a community of cooperative inquiry* ».

³ *Ibid.*, p. 41-42 : « *The doing of philosophy requires conversation, dialogue, and community, which are not compatible with the requirements of the traditional classroom. Philosophy entails converting the classroom into a community of inquiry, where students and teachers can talk together as persons and as members of the same community, where they can read together, appropriate ideas together, build on one another's ideas as well as think independently, seek reasons for their views, explore their presuppositions, so as to bring into their lives a fresh new sense of what it is to discover, to invent, to interpret, and to criticize.* »

Ce n'est pas le programme de philosophie pour enfants qui suppose cette pédagogie mais la philosophie elle-même qui, telle que la conçoivent les fondateurs du programme, implique la communauté de recherche comme pédagogie. Nous retrouvons ici les prolongements de la conception de la philosophie comme une recherche dialogique que nous parcourions plus tôt. Nous l'avions découvert, la philosophie est pour eux une pratique intimement liée au dialogue : la philosophie explore des questions fondamentales en réfléchissant sur les différentes idées et croyances qui leur sont associées, et le dialogue est un moyen de permettre de faire émerger ces différentes perspectives, de les faire se confronter, de les examiner. Cette conception de la philosophie comme pratique dialogique, ancrée dans l'héritage socratique, amène les fondateurs, nous l'avions découvert, à considérer que c'est la « nature même » de la philosophie qui dicte l'usage du questionnement et de la discussion comme « la méthodologie par laquelle elle est le mieux enseignée¹ ». La discussion est, dans cette perspective, considérée comme la méthodologie qui permet d'engager les élèves dans la pratique philosophique comprise comme recherche dialogique. Or, précisément il s'agit d'une forme de discussion spécifique, distincte de la simple discussion qui se contente de permettre l'expression des opinions des différents participants. Elle se distingue des autres formes de discussions par son exigence critique : Lipman et Sharp le répètent souvent, « il ne s'agit pas d'une simple séance de brainstorming où toutes les idées peuvent être lancées sans critique² ». La discussion philosophique suscite, elle aussi, des opinions, mais il ne s'agit que d'une étape, elle exige que les hypothèses exprimées soient explorées et examinées³. Il s'agit d'une forme de « discussion réfléchie » (*thoughtful discussion*) qui exige que les opinions soient exprimées de manière rationnelle, et examinées : elle demande que les opinions exprimées soient réfléchies, c'est-à-dire qu'elles puissent être étayées par des raisons, que l'on puisse définir les termes utilisés, que l'on puisse en penser les conséquences, les implications mais aussi les présupposés. Les fondateurs du programme attribuent trois critères à la discussion philosophique : l'impartialité (*impartiality*), l'exhaustivité (*comprehensiveness*) et la cohérence (*consistency*)⁴. La discussion philosophique suppose que l'on soumette les

¹ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. 102 : « *Built into the very nature of philosophy is the methodology by which it is best taught: questioning and discussion.* »

² *Ibid.*, p. 174 : « *it is not just a brainstorming session where all ideas can be thrown out uncritically.* »

³ *Ibid.*, p. 107 : « *a philosophical discussion cannot rest content unless it does explore its own assumptions.* »

⁴ *Ibid.*, p. 174 : « *criteria of a philosophical discussion, (that is, impartiality, comprehensiveness, and consistency)* ».

croiances et opinions à ces critères. Lorsque cette forme de discussion est mise en œuvre dans le cadre solaire, sa spécificité est remarquée par les enfants eux-mêmes :

Petit à petit, les enfants de la classe commencent à comprendre qu'une discussion philosophique a un style différent de tout autre type de discussion. Il ne s'agit pas seulement de se défouler ou de s'exprimer. Ils commencent à réaliser qu'ils sont capables de comparer leurs remarques, leurs expériences et leurs perspectives. Peu à peu, ils perçoivent que les pièces commencent à s'assembler pour former une image objective de la façon dont les choses pourraient être. Ils commencent à comprendre l'importance de reconnaître les points de vue des autres et de justifier leurs propres opinions. Ils prennent conscience de la valeur de l'impartialité et de la nécessité de réfléchir aux problèmes plutôt que de se contenter d'exprimer des opinions superficielles ou légères¹.

La discussion philosophique procède donc en examinant les idées exprimées et suppose, en ce sens, nous l'avons évoqué, une écoute active de l'autre, une considération de son point de vue, de ses arguments mais aussi de ses objections. C'est ce qui amène Lipman et Sharp à considérer que sa mise en œuvre en classe implique la transformation de la classe en une communauté de recherche. À travers elle, les élèves isolés deviennent une communauté de recherche, un groupe uni par un processus commun auquel ils collaborent : « Le dialogue philosophique représente une expérience intellectuelle généralement partagée dans laquelle un certain nombre d'individus isolés sont transformés en une communauté de recherche² ». Ainsi, la philosophie est fondamentalement liée au dialogue qui, transposé à la classe, transforme les rapports interpersonnels. Plus tard, ils indiquent que la philosophie, sous sa forme dialogique, réunit, par elle-même, les conditions préalables à la formation d'une communauté de recherche :

La construction d'une communauté de recherche est une réalisation plus importante que la simple création d'un environnement ouvert. Certaines conditions sont préalables : la volonté de raisonner, le respect mutuel (des enfants entre eux, et des

¹ *Ibid.*, p. 103 : « *Gradually the children in the classroom begin to discover that a philosophical discussion has a different style from any other type of discussion. It is not just a matter of getting things off their chests, or being able to indulge in self-expression. They begin to realize that they are able to compare notes, experiences, and perspectives with one another. Gradually they perceive pieces beginning to fit together into an objective picture of the way things might be. They begin to understand the importance of recognizing other people's points of view, and of giving reasons for their own opinions. There emerges a sense of the value of impartiality, and a need to think problems through rather than be satisfied with superficial or glib expressions of opinion.* »

² M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, *op. cit.*, p. 128 : « *Philosophical dialogue represents a generally shared intellectual experience in which a number of isolated individuals are transformed into a community of inquiry.* »

enfants et des enseignants entre eux), et l'absence d'endoctrinement. Puisque ces conditions sont intrinsèques à la philosophie, qu'elles font partie de sa nature, il n'est pas surprenant que la classe devienne une communauté de recherche dès lors qu'elle sert de cadre à l'encouragement effectif de la réflexion philosophique des enfants¹.

C'est pourquoi, aux yeux des fondateurs de ce programme, il ne s'agit pas seulement d'un « lien entre une matière et une méthodologie d'enseignement² », la philosophie du fait de sa nature *dialogique* implique cette conversion.

Ainsi, le programme cherche à permettre aux enfants de pratiquer la philosophie (*to do philosophy*) comme recherche dialogique (*dialogical inquiry*) critique à travers laquelle ils pourront aiguïser leurs facultés intellectuelles. Socrate en est le paradigme :

Le paradigme de la pratique de la philosophie est la figure imposante et solitaire de Socrate, pour qui la philosophie n'était ni une acquisition ni une profession mais un mode de vie. Ce que Socrate modèle pour nous, ce n'est pas la philosophie connue ou la philosophie appliquée, mais la philosophie pratiquée. Il nous met au défi de reconnaître que la philosophie en tant qu'acte, en tant que forme de vie, est quelque chose que chacun d'entre nous peut imiter³.

Les fondateurs de la philosophie pour enfants ont fait retour à une acception de la philosophie comme *praxis*, une pratique qui est un acte et une forme de vie, ou plus exactement, un exercice intellectuel lié à une façon de vivre. Si la conception d'un programme de philosophie destiné à l'enseignement secondaire et primaire était nouvelle, l'acception de la philosophie de laquelle elle relève est ancienne. La philosophie y est comprise comme une forme de *recherche*, une recherche théorique qui est en même temps une pratique existentielle. Cette recherche est recherche de la connaissance, mais elle

¹ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. 45 : « *The construction of a community of inquiry is a more substantial achievement than the mere contrivance of an open environment. Certain conditions are prerequisites: the readiness to reason, mutual respect (of children towards one another, and of children and teachers towards one another), and an absence of indoctrination. Since these conditions are intrinsic to philosophy itself, part of its very nature, as it were, it is not surprising that the classroom should become a community of inquiry whenever it serves as an arena for the effective encouragement of children's philosophical reflection.* »

² M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, *op. cit.*, p. 42 : « *The integral link between philosophy and the classroom community of inquiry is more than the connection between a subject matter and an instructional methodology.* »

³ *Ibid.*, p. 12 : « *The paradigm of doing philosophy is the towering, solitary figure of Socrates, for whom philosophy was neither an acquisition nor a profession but a way of life. What Socrates models for us is not philosophy known or philosophy applied but philosophy practiced. He challenges us to acknowledge that philosophy as deed, as form of life, is something that any of us can emulate.* »

s'oppose à l'*érudition*, et renvoie davantage à la notion de *culture* : elle est une activité par laquelle sont cultivées les facultés intellectuelles. Cette *praxis* philosophique comme activité de pensée associée à une attitude spécifique à l'égard de la connaissance qui implique une culture de l'esprit : la *philosophia* dans son rapport à la *sophia* qu'elle prend comme idéal théorique et pratique, est liée à une conduite spécifique, une manière de vivre, une posture existentielle par laquelle le philosophe se distingue à la fois du *sophos* (du sage) et du sophiste.

Le programme conçu par Lipman et Sharp est construit à partir de cette acception, ancrée dans l'héritage socratique, de la philosophie comme une pratique (*practice*), une pratique de recherche dialogique critique. Ainsi comprise la philosophie ne peut pas, au sens strict, être « apprise » mais seulement pratiquée. L'enseignement de la philosophie dans cette perspective vise donc à permettre aux enfants d'être initiés à celle-ci en créant les conditions leur permettant de pratiquer, eux-mêmes, la philosophie sous forme de dialogues à travers la communauté de recherche :

Ils [les enfants] ont la capacité de s'immerger dans la philosophie (comme Socrate s'y est immergé en tant que forme de vie dans laquelle l'activité et le résultat final ne font qu'un), non pas comme une préparation à quelque chose de futur, mais comme une *praxis* ici et maintenant. Lorsque nous rencontrons des enfants dans des communautés de recherche, intensément impliqués dans le dialogue philosophique, nous devrions être sensibles à la façon dont ils se rapprochent de ce paradigme socratique¹.

Ce programme vise à ce que les enfants pratiquent par eux-mêmes cet exercice intellectuel et développent l'attitude qui lui est liée. Dans cette perspective, le programme dessine un modèle d'enseignement de la philosophie pour lequel *enseigner la philosophie* signifie *enseigner par la pratique philosophique*, ou plus exactement, *apprendre à faire ce que font les philosophes* eux-mêmes.

Dans ce modèle, la philosophie se trouve associée à un comportement (*behavior*) dont les enfants sont considérés capables². Pour reprendre les termes de Lipman, « l'objectif est d'induire un comportement philosophique³ ». En effet, Lipman caractérise

¹ *Ibid.*, p. 179-180 : « *That children should behave philosophically should be sufficient. They have the capacity to immerse themselves in philosophy (as Socrates immersed himself in it as a form of life in which activity and end result were all one and the same), not as preparation for something yet to come, but as praxis here and now. When we encounter children in communities of inquiry, intensely involved in philosophical dialogue, we should be sensitive to how closely they approximate that Socratic paradigm.* »

² *Ibid.*, p. 173-185.

³ *Ibid.*, p. 183-184 : « *to induce philosophical behavior* ».

la philosophie par des opérations typiques, ici par exemple en l'associant à la clarification conceptuelle : « la philosophie s'attache à clarifier les significations, à découvrir les hypothèses et les présupposés, à analyser les concepts, à examiner la validité des processus de raisonnement et à étudier les implications des idées et les conséquences, dans la vie humaine, de l'adhésion à certaines idées plutôt qu'à d'autres¹ ». Ces opérations sont pour lui des « mouvements » caractéristiques d'un « comportement philosophique » (*philosophical behavior*) : « chercher à exposer les hypothèses sous-jacentes n'est, bien sûr, qu'un des nombreux mouvements caractéristiques du comportement philosophique, et l'on pourrait tout aussi bien spécifier de demander des raisons, de chercher à déterminer la validité des déductions, de construire des arguments, d'interpréter des significations, de clarifier des concepts, d'évaluer la cohérence et le pouvoir explicatif des théories, et ainsi de suite². » Ce « comportement philosophique » est donc appréhendé comme un comportement comportant des gestes caractéristiques des philosophes qu'il s'agirait de faire pratiquer aux enfants. Toutefois, bien que caractéristiques, ces gestes ne suffisent pas à restituer le comportement philosophique qui les excède : « on peut, sans vraiment se comporter de manière philosophique, s'engager dans des actes philosophiques³ ». Par conséquent, les fondateurs reconnaissent « la possibilité que les enfants puissent imiter ou singer un comportement philosophique sans pour autant l'adopter⁴ ». Pour répondre à cet obstacle, les fondateurs du programme proposent de ne pas en rester à ces gestes mais de considérer la manière dont ils sont accomplis. Il y a les gestes et la façon dont on les accomplit : les gestes peuvent s'appliquer à toute sorte d'objets mais c'est quand ils sont faits avec persistance et au service d'un engagement dans des questions associées à la

¹ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. 108 : « *philosophy is concerned to clarify meanings, uncover assumptions and presuppositions, analyze concepts, consider the validity of reasoning processes, and investigate the implications of ideas and the consequences in human life of holding certain ideas rather than others.* »

² M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, *op. cit.*, p. 177 : « *Seeking to expose underlying assumptions is, of course, only one of a great many moves that are characteristic of philosophical behavior, and one could as well specify asking for reasons, seeking to determine the validity of inferences, constructing arguments, interpreting meanings, clarifying concepts, evaluating the coherence and explanatory power of theories, and so on.* »

³ *Ibid.*, p. 175 : « *Likewise, one may, without truly behaving philosophically, engage in acts that resemble philosophical acts (i.e., acts that are characteristic of philosophers) as when, for example, one acts the part of a philosophy professor in a Stoppard play, thereby producing a facsimile or semblance of such behavior.* »

⁴ *Id.* : « *We must grant the possibility, therefore, that children might be able to mimic or ape philosophical behavior without actually engaging in it, in the same way that a child might strut about in an adult's clothing without thereby becoming an adult.* »

tradition philosophique qu'ils deviennent un « comportement philosophique ». Ces gestes sont accomplis par les philosophes en étant « toujours engagé dans la tradition philosophique, même si personne ne prononce le nom d'Aristote, de Peirce ou de Ryle¹. » Avoir un comportement philosophique signifierait « manifester de nombreux actes philosophiques caractéristiques *et* être engagé dans des idées tirées de la tradition philosophique² ». Ainsi, dans ce modèle, enseigner la philosophie signifie « mettre les élèves dans des situations qui les invitent à se comporter de manière philosophique³ » c'est-à-dire qui leur permette de « faire de la philosophie » au sens d'accomplir ces gestes caractéristiques en s'engageant dans des questions traditionnelles de la philosophie⁴.

La communauté de recherche philosophique

Le programme de *Philosophie pour enfants* vise donc la mise en place d'échanges dialogiques, en classe, à partir des romans qui conduisent à la formation d'une communauté de recherche *philosophique* (*philosophical community of inquiry*⁵). Dans son dernier ouvrage, *Thinking in Education*, Lipman dessine cinq étapes⁶ pour décrire une communauté de recherche philosophique :

- Dans un premier temps, les enfants ou adolescents de la classe lisent un épisode du roman correspondant à leur classe d'âge.

¹ *Ibid.*, p. 177 : « *So with the philosopher: there is that engagement always with the philosophical tradition, even when no one so much as breathes the names of Aristotle or Peirce or Ryle.* »

² *Ibid.*, p. 178 : « *exhibit many characteristic philosophical acts and be engaged with ideas drawn from the philosophical tradition* ».

³ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, *op. cit.*, p. 152-153 : « *Neither these individual skills nor their component acts are specifically philosophical; philosophy occurs when these skills are competently employed in the service of reflective inquiry. Thus the skills employed in the craft of philosophy can be taught, but whether the art of philosophy can be taught – in the elementary school or in the graduate school – is another matter. Perhaps the most that can be done, as with any art, is to put students into situations that invite their behaving philosophically.* »

⁴ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, *op. cit.*, p. 177 : « *If, similarly, there are those who persistently make the moves characteristic of philosophical behavior and thereby become engaged with the issues – the aesthetic, ethical, metaphysical, epistemological, and logical subject matter – associated with the philosophical tradition, what grounds would we have for denying that they do what professional philosophers do? Perhaps they may not do it as well, but this is irrelevant. Perhaps they are younger, but this is also irrelevant.* »

Ces considérations soulevant alors la question de la reconnaissance des questions « émergentes » en philosophie (dont on pourrait donner l'exemple de celles soulevées par la notion de genre ou encore celles rattachées à l'environnement ou à la crise écologique) pour lesquelles l'histoire de la philosophie fournit possiblement des outils mais dont le traitement n'engage pas, à proprement parler, la tradition philosophique.

⁵ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, *op. cit.*, p. 101.

⁶ *Ibid.*, p. 101-103.

La découverte de l'histoire est commune, elle se veut collective et non individuelle : les enfants ou adolescents sont invités à lire à haute voix chacun leur tour un passage de sorte à construire les jalons d'une dynamique de groupe. En lisant chacun, tour à tour, les enfants se divisent le travail et amorcent une forme de collaboration, ils s'impliquent dans une lecture et une écoute alternée. La lecture en groupe et à voix haute, d'un passage d'un des romans constitue ainsi, par l'engagement qu'elle implique, une première démarche de participation à un groupe. Cette lecture vise à provoquer une recherche de sens :

Un livre P4C est un environnement propice à la recherche parce qu'il pose des problèmes, contient de nombreux concepts mal définis et essentiellement contestés, et parce qu'il fait appel à de nombreux instruments intellectuels, tels que les actes mentaux, les capacités de raisonnement, les attitudes traditionnelles, les questions initiales et de suivi, et les jugements. Un tel livre facilite la réflexion comme le masque à oxygène d'un alpiniste facilite la respiration. Le processus se poursuit ensuite dans les dialogues stimulants de la communauté de recherche, où les concepts et les compétences sont essayés et appropriés¹.

- Dans un second temps, les enfants ou adolescents réfléchissent aux passages qui les ont marqués, aux idées qui les ont interpellés et formulent les questions qui ont été suscitées par la lecture.

Cette étape porte, à plusieurs égards, la marque des critiques que Lipman et Sharp adressent au modèle éducatif traditionnel et pose les jalons du modèle réflexif qu'ils veulent développer. D'abord, cette étape transforme et renverse le processus de questions-réponses : ce sont les enfants qui sont encouragés à penser et formuler les questions à rebours du modèle pédagogique classique où l'enseignant formule les questions et délivre les réponses. Dans ce cadre, les enfants sont appelés à se réapproprier le processus de questionnement de sorte à initier un rapport tout à fait différent aux contenus, un rapport voulu plus actif. À rebours du modèle traditionnel qui procède par l'exposition passive aux contenus d'enseignement – ce qui, selon Lipman et Sharp, entrave la réappropriation de ceux-ci par les enfants – cette deuxième

¹ *Ibid.*, p. 156-157 : « A P4C reader is an inquiry-fostering environment because it is problematical, containing many ill-defined, essentially contested concepts, and because it displays the employment of many intellectual instruments, such as mental acts, reasoning skills, propositional attitudes, initial and follow-up questions, and judgments. Such a book facilitates thinking as a mountaineer's oxygen mask facilitates breathing. The process is then continued in the bracing dialogues of the community of inquiry, where the concepts and skills are tried out and appropriated. »

étape permet de faire de ces contenus un objet à interroger par les enfants qui peuvent, de cette façon, initier un processus d'appropriation. Plus encore, cette étape permet de tenir compte des intérêts des enfants : les enfants peuvent souligner les éléments qui présentent un intérêt pour eux et c'est à partir de ces éléments que se construira la séance. Or, cet appui sur les intérêts des enfants est indispensable aux yeux de Lipman et Sharp à la fois pour que l'enseignement ait du sens pour les enfants mais aussi pour que les enfants s'engagent activement dans le processus éducatif. Nous reviendrons à la conception de l'apprentissage sous-jacente dans le chapitre suivant.

- Dans un troisième temps, les enfants ou adolescents s'engagent dans une discussion à partir d'un ou plusieurs éléments qu'ils ont relevés et choisi d'aborder.

Il s'agit là de l'étape la plus fondamentale : en abordant les questions retenues par l'intermédiaire d'un dialogue, les enfants peuvent s'engager dans le processus de pensée, exercer et améliorer leurs capacités réflexives et ainsi développer des « compétences de pensée¹ » (*thinking skills*).

- Dans un quatrième temps, l'enseignant introduit des plans de discussion ou exercices afin de permettre aux enfants d'approfondir les notions philosophiques abordées et de renforcer des capacités de raisonnements sollicitées.

Au cours du dialogue, l'enseignant mobilise « à des moments opportuns² » des exercices ou des plans de discussion prévus pour développer les notions philosophiques abordées par le passage lu, ou renforcer les capacités de raisonnement mobilisées par le texte. Ces éléments visent à encourager les élèves à aborder des questions issues de la tradition philosophique, examiner les notions philosophiques abordées et envisager d'autres perspectives philosophiques. Cette étape vise à permettre une « appropriation, par les élèves, de la méthodologie de la discipline³ » indique Lipman.

¹ Cette expression centrale dans la conception du programme et de la philosophie pour enfants, a souvent été traduite, autrement que par « compétences de pensée », par « habiletés de pensée » : nous nous y arrêtons dans le deuxième chapitre en la remettant dans le contexte de son introduction, la conception plus large que soumet Lipman de la pensée.

² M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 96 : « *As the dialogue continues, the teacher will introduce at appropriate junctures those exercises or discussion plans provided by the instructional manual for developing the points at issue or for strengthening the reasoning skills needed for extricating the meanings from the passage being discussed.* »

³ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 102 : « *Appropriation by the students of the methodology of the Discipline* ».

- Enfin, dans un cinquième et dernier temps, les enfants sont encouragés à formuler de nouvelles réponses.

Communauté de recherche et pensée

Cette pratique et le paradigme éducatif qui en découle sont préconisés par les fondateurs du programme en raison de leur lien au processus de pensée : « la formation d'une communauté scolaire est d'une importance cruciale pour encourager la réflexion¹ ». Les premières lignes que nous parcourions pour introduire cette notion se poursuivaient en esquissant ce lien de ce cadre social avec le développement de la pensée : « Une telle communauté est engagée dans les procédures d'enquête, dans des techniques de recherche responsables qui présupposent une ouverture aux preuves et à la raison. On suppose que ces procédures de la communauté, une fois intériorisées, deviennent les habitudes de réflexion de l'individu ».

D'abord, la communauté de recherche, nous indiquent les fondateurs, est associée à « une ouverture aux preuves et à la raison » (*an openness to evidence and to reason*). Elle vise, sur le modèle des dialogues socratiques, un idéal d'échanges dialogiques dans lesquels chacun accepterait à la fois de justifier sa position mais aussi de prendre en compte les arguments et objections des autres, et ainsi de remettre en question ses propres convictions. Ce groupe est uni par son engagement dans la l'activité de recherche, et cette dernière repose sur des techniques et procédures spécifiques (la formulation d'hypothèse, la recherche d'arguments et d'objections, l'examen de leurs présupposés et conséquences, etc.) qui reposent sur une certaine notion de *rationalité* et plus largement, une certaine épistémologie. Puisqu'il s'agit de construire ensemble une meilleure compréhension du sujet abordé, ce cadre suppose que chacun est capable de raisonner de manière logique et de fournir des arguments pour soutenir sa position. Les fondateurs parlent en ce sens d'une forme de « présomption de rationalité² » (*presumption of rationality*) à laquelle nous reviendrons dans la section suivante. Ce sont les exigences propres à cette procédure rationnelle qui seraient à même de *discipliner* les échanges au sein de la communauté de recherche :

¹ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. 23 : « the formation of a classroom community is of crucial importance to the encouragement of thinking ».

² *Ibid.*, p. 153.

Lorsqu'une classe se transforme en communauté de recherche, elle accepte la discipline de la logique et de la méthode scientifique ; elle s'entraîne à s'écouter les uns les autres, à apprendre les uns des autres, à s'appuyer sur les idées des autres, à respecter les points de vue des autres, tout en exigeant que les affirmations soient justifiées par des preuves et des raisons¹.

Les échanges oraux qui caractérisent la communauté de recherche sont des échanges disciplinés par la logique et la méthode scientifique, indiquent les fondateurs. Sous la forme de dialogues, les enfants s'engageraient dans une recherche qui, par ses procédures, inspirées de la méthode scientifique et reposant sur des règles logiques, disciplinerait ces échanges. Si quelqu'un partage une affirmation, on doit pouvoir la justifier ou la contester par des raisons ; si quelqu'un formule une inférence, on doit pouvoir examiner ses présupposés ; si quelqu'un pose une différence entre plusieurs éléments, on doit se demander comment les distinguer, etc.². C'est ce qui amène Lipman à considérer que dans ce cadre spécifique de la communauté de recherche, chaque mouvement effectué dicte logiquement le suivant : « lorsqu'une communauté de recherche poursuit ses délibérations, chaque mouvement engendre une nouvelle exigence³ ». Ailleurs, Lipman associe ces modalités de conduite directive du dialogue, cette forme d'ordonnement logique, au Socrate platonicien auquel il considère emprunter « la maxime directrice de sa propre pratique philosophique⁴ » qui est de « suivre un argument là où il mène » pour établir sa conception de la recherche dialogique : la discussion en classe avancerait en reconnaissance des exigences que dicte chaque pas effectué⁵.

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 148 : « *When a class moves to become a community of inquiry, it accepts the discipline of logic and scientific method; it practices listening to one another, learning from one another, building on one another's ideas, respecting one another's points of view, and yet demanding that claims be warranted by evidence and reasons.* »

² M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, op. cit., p. 131 : « *Logic has three meanings in philosophy for children. It means formal logic, with rules governing sentence structure and connections between sentences, and it also stands for giving reasons, which includes seeking and evaluating reasons for something said or done. Finally, logic means acting rationally, and concerns standards for reasonable behavior.* »

³ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 92 : « *As a community of inquiry proceeds with its deliberations, every move engenders some new requiredness.* »

⁴ *Ibid.*, p. 85 : « *the notion of following an argument where it leads has been a perplexing one ever since Socrates announced it as the guiding maxim of his own philosophical practice* ».

⁵ Une fois encore, nous nous trouvons interpellés par le formalisme de Lipman, qui d'une part, semble dessiner une forme d'échanges éloignée des pratiques réelles, plus à même de correspondre au registre écrit qu'oral, et d'autre part, en associant la progression de la pensée principalement à des procédures formelles, semble éluder la question du rôle du contenu nécessaire à l'avancée de la pensée. Nous nous arrêterons davantage sur les questions soulevées par ce formalisme par la suite.

Ainsi, de la transformation de la classe en communauté de recherche résulterait donc la « disciplinarisation » de l'échange évoquée plus tôt. Si les échanges qu'il s'agit de mettre en œuvre, en classe, sont des formes « disciplinées », « réglées » ou « structurées » de conversation ou de discussion, c'est en ce sens que cet engagement de chacun dans ce processus collectif, les fait reposer sur certaines exigences logiques. Ce lien étroit avec la logique fait la spécificité du dialogue dans lequel s'engage la communauté de recherche : « les communautés de recherche sont caractérisées par un dialogue discipliné par la logique¹ ». Nous retrouvons la place importante accordée à la logique par Lipman, nous y reviendrons dans le chapitre suivant. Pour esquisser ce qui est ici entendu par « logique », précisons qu'elle est avant tout pour les fondateurs, une discipline normative qui fournit des règles permettant d'évaluer un raisonnement et de discriminer un bon raisonnement d'un mauvais. C'est en ce sens qu'ils l'associent à la structuration de l'échange. Toutefois, la logique, telle qu'ils la comprennent, a une acception large, elle ne se réduit pas à la logique formelle, dont les fondateurs notent à plusieurs reprises les limites, elle englobe la logique dite informelle, ou « approche des bonnes raisons » (*good reasons approach*) qu'ils associent à « la recherche et l'évaluation des raisons ». La logique des bonnes raisons complète la logique formelle, qui se trouve limitée dans les possibilités d'application, et permet de considérer des justifications particulières et non générales, en relation avec chaque situation. Elle reconnaît qu'une action peut avoir des justifications qui ne soient pas des principes généraux. Elle permet de penser les applications de la pensée au quotidien.

Ainsi, ce sont, pour nos auteurs, ces procédures et cette discipline qui permettent à l'échange de ne pas être une simple conversation mais une véritable recherche délibérative :

De même, dans le cadre d'une recherche délibérative en classe, il faut être constamment conscient de l'importance de la méthodologie de cette recherche pendant toute la durée de la discussion sur les questions de fond. C'est parce que c'est si rarement le cas que les préjugés et l'auto-illusion ont si souvent le champ libre dans l'argumentation en classe. La conversation est un étalage des préjugés plutôt qu'une recherche délibérative².

¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 92 : « *communities of inquiry are characterized by dialogue that is disciplined by logic.* »

² *Ibid.*, p. 26 : « *Likewise, in deliberative inquiry in the classroom there must be continual awareness of the importance of the methodology of such inquiry all the while that matters of substance are being discussed. It is because this is so seldom the case that bias and self-deception so frequently have free rein in classroom argumentation. The conversation is a ventilation of prejudices rather than a deliberative inquiry.* »

Ces procédures et cette discipline impliquent une attention tant à l'objet discuté, qu'à la façon dont il est discuté. Il ne s'agit pas seulement de penser le sujet mais de *bien* le penser et c'est de cette façon que la pensée qui s'y déploie rompt avec la pensée ordinaire ou spontanée, pour se rapprocher du modèle d'une pensée réflexive.

Nous nous trouvons, à ce stade, interpellés à la fois par le formalisme de Lipman, et par l'ambiguïté, non sans lien avec ce premier, par laquelle la communauté de recherche semble à la fois décrire une forme d'échanges dialogiques idéale ou normative et être présentée comme la pratique réelle à laquelle devrait donner lieu le programme. La forme d'échanges oraux dessinée par nos auteurs semble pourtant, notamment parce qu'elle se trouve d'abord et avant tout présentée sous sa dimension intellectuelle, éloignée des pratiques concrètes : elle semble évacuer toutes les autres dimensions de la pratique orale, à commencer par les enjeux affectifs de la dimension sociale de cette pratique¹. Si l'on voit bien qu'il s'agit, pour Lipman, de s'opposer à un spontanéisme en dessinant les contours d'une pratique orale spécifique, exigeante et rigoureuse, il semble pourtant se confronter à l'écueil, antinomique, du formalisme protocolaire.

Ensuite, Lipman, Sharp et Oscanyan poursuivent en indiquant : « On suppose que ces procédures de la communauté, une fois intériorisées, deviennent les habitudes de réflexion de l'individu ». Ces considérations reposent sur la conception de la pensée comme intimement liée au dialogue que nous avons précédemment explorée. Puisque la pensée est, pour eux, une forme de dialogue interne qui résulte de l'intériorisation du dialogue avec autrui, alors si les enfants sont habitués à contribuer à une forme de dialogue discipliné, à travers leur participation à la communauté de recherche, il est possible de supposer que l'intériorisation de cette forme de dialogue donne lieu à l'acquisition de certaines habitudes de réflexion (*reflective habits*). Cette idée d'un apprentissage qui résulterait de l'intériorisation (*internalization*) est présente dès leur premier livre, *Thinking in Education* et souvent répétée et déclinée par les fondateurs :

¹ Il nous faut relever ici que la considération de la dimension éthique et sociale de cette pratique est l'un des apports principaux des travaux de Sharp. A. M. SHARP, *In community of inquiry with Ann Margaret Sharp: childhood, philosophy and education*, M. Laverty et M. Gregory (éd.), London New York (N.Y.), Routledge, Taylor and Francis group, 2018.

Les techniques et les procédures de recherche [...] caractéristiques de la communauté de recherche [...] sont précisément celles qui sont intériorisées par les élèves, de sorte que les délibérations méthodiques de la communauté se traduisent par les délibérations et les réflexions méthodiques de l'individu¹.

Lorsque ces procédures [l'ouverture aux preuves, la remise en question des déductions mal tirées, l'examen des conséquences des suppositions et des hypothèses] et celles qui y sont associées sont intériorisées par chaque participant, il en résulte une réflexion critique. Plus que critique, car elle est aussi autocritique. On s'habitue à se poser les mêmes questions difficiles que l'on pose à ses compagnons de dialogue².

Une fois que la classe dans son ensemble fonctionne selon ces procédures, il devient possible pour chaque membre d'intérioriser les pratiques et procédures des autres, de sorte que sa propre pensée s'autocorrige et évolue vers l'impartialité et l'objectivité. En même temps, chaque membre intériorise l'attitude du groupe à l'égard de son propre projet et de ses procédures, ce qui se traduit par le soin apporté aux outils et aux instruments de recherche ainsi que par le respect des idéaux (par exemple, la vérité) qui servent à la fois à motiver le processus et à le réguler³.

C'est en s'appuyant sur des travaux en psychologie sociale et cognitive qu'ils défendent cette thèse : « si l'on se tourne, par exemple, vers les travaux de George Herbert Mead (voir *L'esprit, le soi et la société*) ou ceux de Lev Vygotski (voir *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*), on trouvera un soutien à la fois philosophique et psychologique à la thèse selon laquelle la pensée est l'intériorisation du dialogue⁴. » Mead et Vygotski sont à nouveau convoqués pour penser l'articulation du social et du cognitif. Chacun d'eux a développé une théorie de l'apprentissage dans laquelle l'environnement

¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 260 : « *The search techniques and inquiry procedures [...] characteristic of the community of inquiry [...] are precisely those internalized by students, with the result that the methodical deliberations of the community are translated into the methodical deliberations and ponderings of the individual.* »

² M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 197 : « *When these and allied procedures are internalized by each participant, the result is critical reflection. More than critical, for it is also self-critical. One becomes accustomed to asking oneself the same hard questions one levels at one's companions in dialogue.* »

³ *Ibid.*, p. 148 : « *Once the class as a whole operates upon these procedures, it becomes possible for each member to internalize the practices and procedures of the others, so that one's own thought becomes self-correcting and moves in the direction of impartiality and objectivity. At the same time, each member internalizes the attitude of the group toward its own project and procedures, and this translates into care for the tools and instruments of inquiry as well as respect for the ideals (e.g., truth) that serve both to motivate the process and to regulate it.* »

⁴ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, op. cit., p. 23 : « *If one turns, for example, to the work of George Herbert Mead (see *Mind, Self and Society*) or to the work of Lev Vygotsky (see *Mind in Society*), one will find both philosophical and psychological support for the thesis that thinking is the internalization of dialogue.* »

social permet le développement cognitif notamment en convoquant cette notion d'intériorisation (*internalization*). Dans ce cadre théorique, l'intériorisation est un processus qui contribue à rendre compte du développement de l'individu en interaction avec son environnement : il éclaire la façon dont, à partir des interactions sociales, l'individu intègre des éléments extérieurs à son fonctionnement intérieur. En s'appuyant sur Mead, ils distinguent l'intériorisation de l'imitation :

Mead souligne qu'il existe une différence entre un comportement simplement imitatif et l'intériorisation des processus du groupe. Lorsque vous inscrivez des enfants dans une école maternelle où les autres enfants jouent à un jeu, les nouveaux enfants peuvent imiter ce que les autres font sans vraiment comprendre le processus. Ils ne comprennent le processus que lorsqu'ils comprennent et intériorisent les règles du jeu, les rôles de chaque participant et la signification que le jeu a pour le groupe dans son ensemble¹.

L'intériorisation se distingue de la simple imitation en ce qu'elle requiert la compréhension : nous pouvons imiter un processus de groupe sans le comprendre, mais c'est seulement en apprenant, en comprenant, et en acceptant ses règles et ses procédures que nous pouvons l'intérioriser, le faire nôtre. Alors que l'imitation n'est qu'une reproduction formelle d'un comportement ou d'un processus observé, l'intériorisation est, quant à elle, l'intégration de ces éléments extérieurs à notre propre système de pensée ou de comportement. L'intériorisation serait donc le processus par lequel l'individu se développerait en intégrant des éléments issus de l'environnement extérieur à son propre fonctionnement interne de pensée.

Lorsque Lipman revient à cette idée dans *Thinking in Education*, il l'associe alors à Vygotski en évoquant l'idée de « reproduction intrapsychique de l'interpsychique² ». Bien qu'il ne développe pas cette référence, cette association du principe d'intériorisation à la théorie développementale du passage de l'interpsychique à l'intrapsychique formulée par Vygotski³ contribue à éclairer le sens de cette notion chez les fondateurs de la

¹ *Ibid.*, p. 23-24 : « Mead points out that there is a difference between merely imitative behavior and internalizing the processes of the group. When you enroll children in a nursery school where the other children are playing a game, the new children may imitate what the others are doing without really understanding the process. They understand the process only when they understand and internalize the rules of the game, the roles of each participant, and the meaning that the game has for the group as a whole. »

² M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 102 : « Internalization of the overt cognitive behavior of the community (e.g., introjecting the ways in which classmates correct one another until each becomes systematically self-corrective) – “intrapsychical reproduction of the interpsychical” (Vygotsky) ».

³ L. S. VYGOTSKY, « Internalization of Higher Psychological Functions », dans *Mind in society : the development of higher psychological processes*, Cambridge (Mass.) London, Harvard university press, 1978, p. 52-57.

philosophie pour enfants. Précisément, cette référence assoit l'idée d'un développement des facultés intellectuelles par l'interaction sociale. Vygotski met, en effet, en lumière la nature sociale du développement intellectuel de l'individu en repérant l'origine des processus mentaux (l'intrapsychique) dans les interactions sociales (l'interpsychique). Il explicite en ces termes, que reprend Lipman, le processus d'intériorisation (*internalization*) par lequel un processus interpersonnel se transforme en processus intrapersonnel. Dans ce cadre, on considère que les processus mentaux sont formés à partir des interactions sociales, qu'ils sont incorporés dans la psyché individuelle à partir de ces dernières. En ce sens, l'intériorisation est le processus à travers lequel ces formes sociales sont transformées en formes individuelles d'activités mentales. Le développement de l'individu résulterait d'un mouvement de l'interpsychique, les interactions avec les pairs et adultes, à l'intrapsychique, les activités mentales autonomes par l'intériorisation des procédés appris au cours des interactions sociales. Il est donc tout à fait significatif que ce soient ces théories que Lipman associe à la notion d'intériorisation sur laquelle se fonde le modèle éducatif de communauté de recherche qui articule dialogue et pensée. Ces théories appuient l'idée selon laquelle l'activité menée en collaboration avec des pairs et adultes, le dialogue, permettrait le développement de l'activité menée de façon autonome, la pensée.

À partir de ces développements théoriques, Lipman et Sharp considèrent que les « procédures » qui caractérisent les échanges développés dans le cadre de la communauté de recherche peuvent être intériorisées par les enfants ou adolescents et donner lieu à de nouvelles habitudes intellectuelles. Puisque ces procédures permettent de discipliner les échanges des élèves ensemble, leur intériorisation devrait permettre de discipliner, le processus de pensée individuel. En reproduisant à l'échelle individuelle ce qu'ils font dans ce cadre collectif, les enfants développeraient de nouvelles habitudes de pensée : face à une question, ils procéderaient eux-mêmes en cherchant à formuler plusieurs alternatives, en formulant les raisons qui peuvent les soutenir, en envisageant les objections qu'elles peuvent rencontrer, en examinant leurs présupposés et conséquences, etc. En plus de discipliner le processus de pensée, de le rendre plus « méthodique », l'intériorisation de ces procédures le rendrait autocorrectif comme l'est le processus de recherche dialogique dans lequel s'engage la communauté de recherche. Plus encore, cette intériorisation de la forme d'échanges dialogiques propres à la communauté de recherche permettrait le développement d'une pensée plus critique et même, autocritique. Nous l'avons aperçu quand nous cherchions à comprendre la relation entre le dialogue et la pensée qui fondaient le programme : pour les fondateurs, le dialogue, tel qu'ils le conçoivent, développe des

attitudes critiques ; il implique un examen attentif de chaque idée (on en cherche les raisons qui la soutiennent mais aussi les limites qu'elle peut présenter), une évaluation des arguments et objections qui lui sont liés. Chaque membre de la communauté développe donc des attitudes critiques qu'il met en œuvre en examinant les contributions des autres membres. Ces attitudes, une fois intériorisées, donnent lieu à des formes d'autocritique (c'est ce que souligne le dernier des trois extraits ci-dessus) : on applique à ses propres idées le processus d'examen attentif que l'on a appris à appliquer, dans la recherche dialogique, aux idées des autres et que les autres appliquent à nos contributions en contexte de communauté de recherche. Ainsi, le cadre de la communauté de recherche permettrait l'engagement dans des échanges plus rigoureux et vigilants qui pourraient développer une rigueur et une vigilance intellectuelle.

3. Perspectives sur ce programme

Nous avons ainsi tenté de restituer ce qu'était d'abord et avant tout, la philosophie pour enfants pour les fondateurs de ce mouvement : un programme (*curriculum*) singulier destiné à introduire la philosophie dans l'enseignement secondaire et primaire. Dans cette perspective initiale, la philosophie pour enfants renvoyait moins à l'idée large qu'on lui associe désormais, celle d'une pratique de la « conversation philosophique entre enfants » qu'à « la pratique de la philosophie en tant que matière scolaire » pour reprendre les termes de la distinction que faisaient déjà les fondateurs eux-mêmes¹. Ces précisions semblent d'autant plus importantes à noter que ce qui se trouve recouvert sous l'appellation de « philosophie pour enfants » aujourd'hui en France concerne, pour une part considérable, des pratiques a-scolaires, et même des pratiques qui, lorsqu'elles passent le seuil de l'école, ne sont pas pensées comme celles d'une « matière scolaire ». Nous nous attacherons à penser cette distinction, et une partie de ses enjeux par la suite. Pour les fondateurs du programme P4C et du mouvement de façon plus large, il s'agissait donc de s'intéresser aux « possibilités éducatives de la philosophie en tant que matière de l'école élémentaire² » et de penser un programme et une méthode pour permettre un enseignement de la philosophie étendu à l'enseignement secondaire et primaire.

De cette façon, le programme réinterroge l'enseignement de la philosophie, ses présupposés, ses conditions de possibilité et ses modalités. Loin d'une transposition de la forme d'enseignement institutionnalisée, dont nous avons dès l'introduction relevé les incompatibilités avec l'enfance, incompatibilités que Sharp et Lipman reconnaissent eux aussi, ce programme propose de penser un nouveau modèle d'enseignement de la philosophie. En transformant les contenus, les pratiques, les méthodes et les exercices qui le constituent, il revisite la conception de l'enseignement de la philosophie tout entier. Il interroge à la fois la conception de l'enseignement de la philosophie devenue traditionnelle et plus largement, l'idée même d'enseignement de la philosophie, mais aussi la conception

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. VII : « When the focus shifts from the possibilities of children's philosophical conversation to broader question of the practice of philosophy as a school subject, the central work has been *Philosophy in the Classroom*, by Lipman, Sharp, and Oscanyan ».

² M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, op. cit., p. 41 : « Concern for the educational possibilities of philosophy as an elementary school subject ».

de la philosophie comme discipline, et plus largement comme pratique et enfin, le rapport entre les deux. Nous allons dans cette section, nous attacher à dégager les principales questions que ce programme pose à la philosophie relativement à son enseignement.

a. Qu'enseigne-t-on quand on enseigne la philosophie ?

En premier lieu, le programme de philosophie pour enfants interpelle la philosophie du fait même de postuler la possibilité d'enseigner la philosophie sous une autre forme, une tout autre forme que celle qu'elle épouse traditionnellement dans le système éducatif français. Elle appelle à réinterroger cette forme devenue canonique de l'enseignement de la philosophie, ses fondements, et alors de considérer la dimension historique d'un modèle que l'on a souvent essentialisé. Nous y intéresser demande au préalable que l'on reconnaisse l'historicité du modèle d'enseignement actuel et que l'on accepte d'envisager la possibilité que la philosophie puisse être enseignée autrement. Deux considérations qui, nous le savons, ont donné lieu à de vives controverses dans l'histoire de l'enseignement de la philosophie en France.

La question du contenu de l'enseignement de la philosophie

Lipman et Sharp pensaient donc un programme permettant d'étendre l'enseignement de la philosophie à l'ensemble de l'enseignement primaire et secondaire. Cette extension supposait des nombreuses transformations conduisant l'enseignement de la philosophie à perdre un certain nombre de ses attributs traditionnels : les élèves ne seraient plus directement exposés aux grandes doctrines philosophiques, aux textes canoniques, ni aux philosophes. Ce programme d'initiation à la philosophie pensé par Lipman et Sharp introduit de nouvelles pratiques et formes d'exercices, distinctes des formes traditionnelles. La transformation qu'il introduit ne touche pas seulement aux formes d'organisation mais aux contenus de l'enseignement de la philosophie. Nous sommes alors amenés à nous demander si l'enseignement de la philosophie peut être dissocié de ces formes traditionnelles et ainsi, à interroger en quoi *peut* consister l'enseignement de la philosophie, demandant en même temps en quoi *doit* ou devrait consister cet enseignement.

Lorsque nous nous demandons, au regard du changement significatif de contenu engendré par ce renouvellement de la forme scolaire de la philosophie, en quoi peut

consister l'enseignement de la philosophie, nous interrogeons moins la possibilité que la *légitimité* de le dissocier de formes traditionnelles et de se passer de certains attributs. Mais qu'est-ce qui, ou qui est-ce qui, définit la ou les formes sous lesquelles la philosophie peut être enseignée ? Souvent, c'est au nom de la « nature » ou de « l'essence » de la philosophie que l'on répond, ou que l'on veut répondre, à ces questions mais est-ce véritablement la philosophie, elle-même, qui autorise ou empêche qu'elle puisse être enseignée sous une autre forme ?

Notre question initiale, celle de la possibilité de défaire l'enseignement de la philosophie de certaines de ses formes devenues traditionnelles, renvoie, il nous semble, davantage à la définition de cet enseignement lui-même qu'à celle, inéluctable, de la philosophie. Se demander en quoi peut consister l'enseignement de la philosophie renvoie à la question de savoir ce qui définit cet enseignement lui-même. Que signifie enseigner la philosophie ? Quel est le sens de cet enseignement ? Or, bien que cette question dépende en partie de ce qu'est la philosophie, elle dépend aussi et surtout de la conception de l'éducation et de l'école sous-jacente à cet enseignement. Plus précisément, ce changement de contenu nous amène à réinterroger la place faite à l'histoire de la philosophie dans l'enseignement de la philosophie, son sens et sa fonction. Il nous conduit à nous demander, face à nos deux modèles, si enseigner la philosophie consiste, en premier lieu, à transmettre un ensemble de doctrines comme un héritage culturel pour la valeur que l'on confère à cette culture en elle-même (se former *à* la philosophie) ou si cela signifie avant toute autre chose, contribuer à former intellectuellement l'individu, cultiver l'exercice réfléchi du jugement en formant aux gestes philosophiques de la pensée (se former *par* la philosophie). Nous apercevons ainsi que la conception de l'enseignement de la philosophie est dépendante de la conception, plus large, de l'école dans laquelle elle s'insère : si l'école est conçue comme étant, avant toute autre chose, un lieu de transmission d'une culture, l'enseignement de la philosophie sera, avant tout, enseignement de la culture philosophique, alors que si l'école est conçue comme un lieu visant l'éducation comme formation de l'individu humain, de façon plus large, l'enseignement de la philosophie devient celui de ce qui, dans l'ensemble des éléments qui composent la philosophie, contribuera le mieux à cette éducation ou formation de l'individu souhaitée. Bien évidemment, les deux voies schématiquement dessinées ne sont aucunement exclusives, dans la mesure où la seconde est aussi, d'une certaine manière, enseignement d'une culture philosophique, et que la première contribue aussi à la formation de l'individu à travers l'héritage qu'elle transmet. En se formant *à* la philosophie, nous sommes aussi formés *par* la philosophie : la philosophie passe par

l'exercice de compétences (formuler un problème, analyser un concept, dégager des présupposés, formuler et évaluer des arguments, etc.) qui sont moyen d'une fin mais ont, elles-mêmes, une valeur éducative, elles contribuent à la formation intellectuelle. Inversement, en se formant par la philosophie, nous nous formons aussi à la philosophie.

Ces deux objectifs semblent même, tous les deux, se retrouver dans la conception française de l'enseignement de la philosophie qui vise à la fois l'exercice réfléchi du jugement et l'acquisition d'une culture philosophique¹. Toutefois, chacun de ces objectifs appelle un enseignement significativement différent dans la mesure où, si l'on vise l'acquisition d'une culture, on mettra en œuvre un enseignement qui donnera accès à la plus large et représentative partie possible de cette culture, alors que si l'on vise la formation intellectuelle on sélectionnera ce qui, dans cette culture large, serait le plus à même de répondre à cette tâche. Dans le premier cas, l'enseignement est pensé essentiellement en considération du contenu (idées, questions, doctrines) à transmettre alors que dans le second cas, l'enseignement est pensé en considération de sa dimension formatrice, c'est-à-dire en s'attachant aux outils potentiels qu'il fournit pour la formation intellectuelle des élèves (repères conceptuels, concepts, distinctions, problèmes etc.), aux démarches intellectuelles qu'il permettrait d'acquérir, ou encore, aux compétences qu'il permettrait de développer. Nous voyons ainsi que l'enseignement de la philosophie est dépendant de son contexte d'inscription, la conception de l'école dans laquelle il est inséré, elle-même souvent dépendante de la conception de la société dans laquelle elle est inscrite. Les formes d'enseignement de la philosophie sont moins dictées par la philosophie elle-même que par le contexte dans lequel elles s'inscrivent. Leur conception est liée à la fois au rôle institutionnel et à la fonction sociale que l'on a accordés à l'enseignement de la philosophie, mais aussi au public auquel il a été destiné.

Dès lors, interroger ce que *peut* être l'enseignement de la philosophie demande de se référer à une conception de son enseignement, dont nous apercevons la dimension historique : cette conception étant dépendante des finalités que l'on attribue à l'école dans laquelle elle s'inscrit et des moyens mis en œuvre pour les atteindre au regard notamment du public concret de cet enseignement. Nous introduisons la distinction sous-jacente comme décisive dès l'introduction générale : la philosophie comme discipline scolaire,

¹ Ces deux objectifs sont mentionnés dans la présentation du programme de philosophie de terminale générale et de celle du programme de terminale technologique publiées au bulletin officiel spécial n° 8 du 25 juillet 2019 de l'éducation nationale.

bien que construite à partir de la philosophie entendue en son sens large, demeure indépendante, elle est une construction, sociale et historique, associée à une logique scolaire. La philosophie-discipline est une transposition de la philosophie au sens large qui répond à une conception de l'école spécifique. Elle organise un ensemble de contenus, de pratiques et d'exercices à des fins éducatives de sorte à permettre leur enseignement et apprentissage à l'école. Cela amène à tenir compte du contexte d'inscription (la pensée de l'école) dans lequel s'inscrit l'enseignement de la philosophie et donc à considérer l'historicité de cette constitution.

Ainsi, le changement de forme scolaire de la philosophie induit par le programme de philosophie pour enfants amène à réinterroger le sens et les finalités de cet enseignement, et alors, à réinterroger la conception de la philosophie comme discipline ou plus exactement la constitution de la discipline-philosophie, c'est-à-dire sa forme scolaire. Nous sommes amenés à évaluer cette forme davantage à la lumière des fins éducatives qu'elle se donne et de l'adéquation des moyens qu'elle met en œuvre pour les atteindre plutôt que ramenés à la question de définir ce qui, dans ses attributs, serait dicté ou non par la philosophie elle-même. La première question à nous poser est donc de savoir quelles finalités sont assignées à la discipline-philosophie pour contribuer, aux côtés des autres disciplines, au projet éducatif, plus large, de l'école. Quelles sont les finalités éducatives de la discipline-philosophie ? Question qui dépend à la fois de la dimension éducative propre à la philosophie et de la pensée de l'école dans laquelle elle s'insère et du potentiel formateur. La deuxième question est alors de savoir sous quelle forme cette dimension éducatrice peut être révélée. Qu'est-ce qui, dans ce qui compose la philosophie, peut contribuer à cette formation intellectuelle et sous quelle forme peut-il être enseigné pour que ce potentiel formateur soit révélé ?

Former intellectuellement par la pratique de la philosophie

Le programme de philosophie pour enfants était construit pour répondre à une préoccupation éducative, celle d'enseigner le raisonnement (*teaching reasoning*) pour reprendre les mots de Lipman lors de l'écriture de son premier roman ou encore, celle d'encourager les enfants à être réfléchis (*encouraging children to be thoughtful*) pour reprendre les premiers mots du premier ouvrage des fondateurs du programme. Ainsi, il repose sur deux présuppositions initiales, d'une part, celle selon laquelle les enfants peuvent améliorer leurs capacités réflexives en les exerçant et en comprenant la logique

qui les sous-tend, d'autre part, celle selon laquelle la philosophie est la discipline la plus à même de permettre cette amélioration de la pensée à l'école¹. Nous allons explorer les développements théoriques que les fondateurs ont accordés à ces thèses dans le chapitre suivant, et nous penserons ensuite la façon dont cela interroge le rôle de la philosophie dans l'éducation. Pour le moment, arrêtons-nous sur les questions que pose ce programme lui-même à la philosophie quant à son enseignement.

La philosophie pour enfants est donc, à l'origine, un programme pensé pour permettre l'amélioration des capacités réflexives par l'initiation à la philosophie. Il propose une méthodologie permettant d'introduire la philosophie dès l'enseignement primaire et tout au long de l'enseignement secondaire qui repose sur l'utilisation de romans philosophiques qui servent de médiation entre les enfants et adolescents et la culture philosophique, à partir desquels les élèves sont engagés dans la recherche dialogique en communauté. Cette initiation à la philosophie était conçue comme une introduction à la philosophie comme domaine, à travers la découverte, par les romans, des concepts, des idées et des problèmes qui en sont issus. Elle était toutefois aussi et peut-être surtout, mais pas seulement, conçue comme une initiation à la philosophie comme pratique, à travers l'engagement dans des échanges dialogiques, en communauté, sur ces idées, concepts et questions, découverts dans les romans.

À la question de savoir quelles finalités éducatives poursuit cette discipline, notre lecture du programme de Lipman et Sharp nous conduit à répondre que cet enseignement veut contribuer à la formation intellectuelle des enfants en permettant l'amélioration des capacités de réflexion et de raisonnement. À la question de savoir ce qui, de la philosophie, peut contribuer à cette formation et sous quelle forme, notre lecture nous conduit à répondre que c'est la pratique de la philosophie sous sa forme dialogique qui est, avant tout, intellectuellement formatrice. Ainsi, si les finalités attribuées à l'enseignement de la philosophie restent semblables à celles qui lui sont traditionnellement assignées, ce sont les moyens mis en œuvre pour les atteindre qui se trouvent, pour leur part, considérablement changés. Ce qui amène à réinterroger ce qui est formateur en philosophie et ouvre, par contraste, la voie d'une réflexion critique sur la pratique institutionnelle de la philosophie et même, au regard de notre ancrage, sur la pratique française de la philosophie.

¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 2 : « *It regards the capacity of philosophy, when properly reconstructed and properly taught, to bring about a significant improvement of thinking in education.* »

Nous le notions dès l'introduction, à travers le programme de philosophie pour enfants, la philosophie-discipline ne se voit pas attribuer une autre fonction que celle que lui accorde l'institution scolaire. La philosophie-discipline vise l'éducation du jugement, l'amélioration du raisonnement, l'exercice réfléchi de la pensée, en reconnaissance du potentiel formateur de la philosophie pour la pensée. Ce rôle formateur pour la pensée semble bien en accord avec la conception institutionnelle de l'enseignement de la philosophie qui associe la philosophie à l'exercice réfléchi du jugement et attribue à son enseignement la finalité de « former le jugement critique¹ ». Toutefois, si Lipman et Sharp attribuent à la philosophie-discipline cette même finalité éducative que l'institution scolaire, le programme P4C met en œuvre des moyens significativement différents pour les atteindre, interrogeant alors les manières d'enseigner la philosophie et, indirectement, l'adéquation de la forme actuelle d'enseignement de la philosophie à ces finalités.

Ainsi, le programme P4C réinterroge les moyens à mettre en œuvre pour permettre cette formation du jugement critique par la philosophie : de quelle façon le potentiel formateur de la philosophie peut-il être révélé à l'école ? Sous quelle forme la philosophie peut-elle contribuer le plus efficacement à l'éducation intellectuelle des élèves et former à l'exercice réfléchi du jugement ? Alors que dans sa forme institutionnelle, l'enseignement de la philosophie entend former le jugement critique principalement en initiant les élèves à la culture philosophique, en particulier par la lecture et l'étude de textes issus des œuvres qui la compose, Lipman et Sharp défendent la culture du jugement en philosophie sous la forme de la communauté de recherche philosophique à travers laquelle sont exercées, travaillées et perfectionnées des compétences de pensée. D'un côté, nous sommes conduits à interroger la dimension formatrice de la lecture de ces textes, de l'autre, nous sommes amenés à interroger la dimension formatrice d'un modèle qui se passerait complètement de contenu.

Ainsi, ce programme nous amène à interroger l'ajustement des moyens aux finalités éducatives. Indirectement il nous conduit à interroger l'adéquation de la forme institutionnelle de l'enseignement à ces finalités éducatives : l'enseignement de la philosophie institutionnalisé forme-t-il le jugement critique des élèves ? Pour répondre aux

¹ Je reprends ici les termes de la présentation du programme de philosophie de terminale générale et de celle du programme de terminale technologique publiées au bulletin officiel spécial n° 8 du 25 juillet 2019 de l'éducation nationale.

finalités éducatives qui lui sont attribuées, l'enseignement de la philosophie devrait-il prendre une autre forme ?

Enseigner ou pratiquer la philosophie : une fausse dichotomie

Pour former le jugement critique des élèves, le programme P4C ne les amène pas à étudier la philosophie, les grandes doctrines philosophiques, les textes canoniques, mais à s'engager, eux-mêmes, dans la recherche dialogique critique à partir de concepts et problèmes issus de la tradition philosophique. De cette façon, ce programme interpelle la philosophie quant à la forme à donner à son enseignement et réouvre la question, ayant fait l'objet de nombreuses controverses, de savoir si la philosophie peut et doit s'enseigner comme un domaine, c'est-à-dire un ensemble de connaissances, ou davantage comme une pratique, une démarche ou un exercice intellectuel. Pour répondre aux finalités éducatives qui lui sont attribuées, l'enseignement de la philosophie devrait-il consister à étudier la philosophie (*to learn philosophy*) ou à faire de la philosophie (*to do philosophy*¹) ? Lipman et Sharp proposent de mettre ainsi face à face la conception institutionnalisée de l'enseignement de la philosophie et celle qui émane de leur programme : alors que dans l'enseignement institutionnel, on considérerait que les élèves doivent étudier et apprendre la philosophie, « parmi les éducateurs qui sont favorables à ce que la philosophie joue un rôle dans l'éducation, [...] les enseignants et les administrateurs ne se disputent guère sur la question de savoir s'il faut encourager les enfants à étudier la philosophie ou à la pratiquer réellement ; la préférence pour cette dernière option est quasi unanime² ».

Cette distinction entre étudier et faire de la philosophie nous renvoie à la distinction, devenue lieu commun, entre « apprendre la philosophie » et « apprendre à philosopher ».

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 11-12 : je reprends ici les termes de la distinction telle qu'elle se trouve formulée par Lipman et Sharp qui indiquent que dans le cadre de l'enseignement institutionnalisé de la philosophie, les étudiants sont censés apprendre la philosophie plutôt que de la pratiquer. « *For the most part, these students in the upper echelons of education have been expected to learn philosophy rather than to do it. Often they study the history of systems of philosophy (perhaps from the pre-Socratics to Hegel, or from Aristotle to St. Thomas, or from Russell to Quine) in preparation for final examinations, or they prepare extended philosophical arguments on obscure but respected topics to qualify for academic degrees.* »

² M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 68 : « *Among educators who favor allowing philosophy a role in education, there are disagreements that replicate some of the disagreements philosophers have among themselves. There may be few disputes among teachers and administrators as to whether children should be encouraged to learn philosophy or actually do it; the preference for the latter is near-unanimous.* »

D'abord introduite par Kant¹ dans un sens significativement différent de celui pour lequel elle est désormais convoquée – et pourtant souvent encore adossée à lui² – cette distinction résultait de l'idée selon laquelle on ne pourrait apprendre au sens « d'imprimer soit dans la mémoire, soit dans l'entendement³ » qu'une discipline achevée et que, n'existant pas encore⁴ de philosophie achevée, on ne pouvait pas en ce sens, en étudiant les philosophies, apprendre la Philosophie mais seulement apprendre à philosopher⁵. Progressivement, cette

¹ Chez Kant, on trouve cette distinction notamment dans un passage de la *Critique de la raison pure* : I. KANT, *Œuvres philosophiques*, Alexandre J.-L. Delamarre (trad.), Paris, Gallimard, Pléiade, I, 1980, p. 1387-1389.

² Sébastien Charbonnier invite à lire la récurrence de cette référence à Kant dans les discussions touchant l'enseignement de la philosophie comme « un exemple typique de révérence à la parole magistrale du grand philosophe » et revient précisément sur le contresens inhérent à l'usage courant de cette distinction kantienne : S. CHARBONNIER, *Que peut la philosophie ?*, op. cit., p. 228-229.

³ E. KANT, *Recherche sur l'évidence des principes de la théologie naturelle et de la morale : annonce du programme des leçons de Kant durant le semestre d'hiver 1765-1766*, M. Fichant (trad.), Vrin, Paris, 1966, p. 68.

⁴ L'adverbe de temps a ici une grande importance, Kant considérait qu'il n'existait pas – jusqu'à lui – de réalisation d'un système achevé en philosophie. Contrairement à l'usage que l'on en fait souvent désormais, Kant ne posait donc pas cette distinction comme une opposition définitive.

⁵ La formule gagne à être remise en contexte du raisonnement d'ensemble où l'on aperçoit qu'il ne s'agit pas, pour Kant, d'opposer pratique de la philosophie et étude de l'histoire de la philosophie, ni non plus de promouvoir la pensée « personnelle » ou autonome contre la promotion de la tradition, comme il est désormais courant de voir cette expression interprétée, mais de reconnaître le statut d'inachèvement de la philosophie et d'en appeler, en conséquence, à une méthode de *recherche* :

« L'étudiant qui sort de l'enseignement scolaire était habitué à *apprendre*. Il pense maintenant qu'il va *apprendre la Philosophie*, ce qui est pourtant impossible car il doit désormais *apprendre à philosopher*. Je vais m'expliquer plus clairement : toutes sciences qu'on peut apprendre au sens propre peuvent être ramenées à deux genres : les sciences *historiques* et les sciences *mathématiques*. Aux premières appartiennent, en dehors de l'histoire proprement dite, la description de la nature, la philologie, le droit positif, etc. Or, dans tout ce qui est historique, l'expérience personnelle ou le témoignage étranger – et dans ce qui est mathématique, l'évidence des concepts et la nécessité de la démonstration, constituent quelque chose de donné en fait et qui par conséquent est une possession et n'a pour ainsi dire qu'à être assimilé : il est donc possible dans l'un et l'autre cas d'apprendre, c'est-à-dire d'imprimer soit dans la mémoire, soit dans l'entendement, ce qui peut nous être exposé comme une discipline déjà achevée. Ainsi, pour pouvoir *apprendre* aussi la Philosophie, il faudrait d'abord qu'il en existât réellement une. On devrait pouvoir présenter un livre, et dire : "Voyez, voici de la science et des connaissances assurées ; apprenez à le comprendre et à le retenir, bâtissez ensuite là-dessus, et vous serez philosophes" : jusqu'à qu'on me montre un tel livre de Philosophie, sur lequel je puisse m'appuyer à peu près comme sur *Polybe* pour exposer un événement de l'histoire, ou sur *Euclide* pour expliquer une proposition de Géométrie, qu'il me soit permis de dire qu'on abuse de la confiance du public lorsque, au lieu d'étendre l'aptitude intellectuelle de la jeunesse qui nous est confiée, et de la former en vue d'une connaissance *personnelle* future, dans sa maturité, on la dupe avec une Philosophie prétendue déjà achevée, qui a été imaginée pour elle par d'autres, et dont découle une illusion de science, qui ne vaut comme bon argent qu'en un certain lieu et parmi certains gens, mais est partout ailleurs démonétisée. La méthode spécifique de l'enseignement en Philosophie est *zététique*, comme la nommaient quelques Anciens (de *dzètein*, rechercher), c'est-à-dire qu'elle est une méthode *de recherche*, et ce ne peut être que dans une raison déjà exercée qu'elle devient en certains domaines dogmatiques, c'est-à-dire dérisoire. » E. KANT, *Recherche sur l'évidence des principes de la théologie naturelle et de la morale : annonce du programme des leçons de Kant durant le semestre d'hiver 1765-1766*, M. Fichant (trad.), Vrin, Paris, 1966, p. 68-69.

distinction s'est trouvée employée pour marquer en philosophie la différence entre l'apprentissage du *contenu* et l'apprentissage de la *forme*¹. « Apprendre la philosophie » désignerait une forme d'enseignement pour laquelle la philosophie serait, avant tout, un ensemble de connaissances, un domaine à connaître. Son enseignement consisterait donc principalement en un apprentissage théorique des principales doctrines philosophiques. « Apprendre à philosopher » ferait signe vers un enseignement pour lequel la philosophie serait avant tout une activité intellectuelle. Son enseignement consisterait donc principalement en l'initiation à pratiquer la philosophie. Cela suppose de reconnaître l'existence d'une démarche intellectuelle proprement philosophique dont on pourrait définir la spécificité : postulant alors que bien que les philosophes s'attachent à des questions différentes, et les traitent de manières différentes, ils passent par certains mouvements communs qui peuvent être saisis comme des démarches essentielles communes et caractéristiques. On a alors vite fait de ranger la forme institutionnalisée de l'enseignement de la philosophie sous « apprendre la philosophie » et de lui opposer par contraste la forme renouvelée à partir du programme de philosophie pour enfants sous « apprendre à philosopher ». L'idée sous-jacente à cette distinction serait alors que l'étude théorique de la philosophie ne permettrait pas l'appropriation des méthodes de raisonnement philosophique, et parallèlement, que l'apprentissage de ces méthodes ne requerrait pas la connaissance de contenus théoriques issus de la philosophie-domaine. L'enseignement institutionnalisé de la philosophie représenterait la première voie et le programme de philosophie pour enfants la seconde.

Il semble que ces deux voies, prétendument alternatives, sont bien plus poreuses que cette distinction absolutisée et rigidifiée ne le laisse imaginer. La philosophie semble bien être à la fois une activité et un domaine composé de l'ensemble des produits de celle-ci. C'est pourquoi, les philosophies ne semblent pouvoir être étudiées de façon complètement dissociées de cette activité et de l'autre côté, cette activité ne semble pouvoir être apprise sans aucun lien avec ces produits. D'une part, « apprendre la philosophie » ne semble pas complètement détaché d'« apprendre à philosopher » : les doctrines et textes historiques qui peuplent la philosophie-domaine sont emprunts de démarches intellectuelles desquelles ils sont indissociables. Les textes et doctrines sont le produit de

¹ Pour une perspective sur le détournement de cette distinction kantienne dans l'enseignement de la philosophie, on pourra par exemple consulter : E. KANT, *Recherche sur l'évidence des principes de la théologie naturelle et de la morale*, *op. cit.*

ces démarches, leur étude et leur compréhension appellent alors la reproduction d'une partie de ces démarches intellectuelles. C'est d'ailleurs en ce sens que Hegel s'opposait au formalisme, qu'il considérait appartenir à la pédagogie moderne, selon lequel on devrait apprendre à philosopher sans contenu, et affirmait qu'au contraire, « en apprenant à connaître le contenu de la philosophie, on n'apprend pas seulement le philosopher, mais on philosophe aussi déjà effectivement¹ ». D'autre part, « apprendre à philosopher » ne semble pas non plus se détacher absolument d'« apprendre la philosophie » : s'engager dans la pratique de la philosophie demande d'utiliser des connaissances qui composent la philosophie-domaine comme d'outils intellectuels pour traiter les questions et problèmes que l'on rencontre. Lorsque l'on affronte un problème philosophique, la connaissance des principales positions historiques qu'il a engendrées, des distinctions conceptuelles qu'il a fait émerger, aide à le penser. En ce sens, les connaissances en philosophie sont aussi des outils pour penser. Les textes transmettent des idées, des arguments, des problèmes qui sont autant d'éléments qui contribuent à outiller la pensée. Ainsi, nous sommes conduits à interroger le sens et les limites d'une perspective de pure érudition dans laquelle on s'attacherait à apprendre la philosophie sans apprendre à philosopher, tout autant que d'une perspective purement formaliste pour laquelle on pourrait apprendre à philosopher sans jamais apprendre la philosophie.

Cette porosité se retrouve dans l'enseignement de la philosophie : les deux dimensions, la philosophie-domaine et la philosophie-pratique, semblent déjà présentes dans l'enseignement institutionnalisé qui n'invite pas seulement à apprendre ces doctrines comme un ensemble de connaissances mais à s'engager dans des gestes philosophiques (problématiser, conceptualiser, argumenter pour reprendre, par exemple, ceux qui ont été théorisés par Michel Tozzi²) à partir d'eux, à travers l'exercice du commentaire et de la dissertation. L'enseignement de la philosophie institutionnalisé vise l'acquisition d'une culture philosophique mais aussi le développement d'une réflexion philosophique à travers la mise en œuvre de certains gestes associés à la pratique de la philosophie. Il semble intéressant de relever en ce sens que l'enseignement de la philosophie se trouve présenté, en France, sous le double objectif « de former le jugement critique des élèves et de les

¹ G. W. F. HEGEL, *Textes pédagogiques*, B. Bourgeois (trad.), Paris, Vrin, 1978, p. 141.

² Nous reviendrons à cette approche par la suite, elle se trouve notamment au cœur de l'ouvrage : M. TOZZI (dir.), *Perspectives didactiques en philosophie : éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas, 2019.

instruire par l'acquisition d'une culture philosophique initiale¹ » et se donne sous un programme non pas de doctrines ou de courants philosophiques mais de notions.

Cette double dimension se retrouve aussi dans le programme que proposent Lipman et Sharp pour étendre l'enseignement de la philosophie. Les élèves sont encouragés à « faire de la philosophie », à s'engager eux-mêmes dans la pratique et les démarches associées à la philosophie mais à partir d'une introduction à la philosophie-domaine. D'une part, ce programme veut initier les élèves à pratiquer eux-mêmes des gestes philosophiques : il s'agit de « faciliter l'exploration par l'enfant de ses propres pensées et expériences grâce à l'utilisation de techniques philosophiques issues de la tradition philosophique d'une richesse inépuisable² ». D'autre part, ce programme veut introduire les élèves au répertoire philosophique : « cette nouvelle approche repose sur l'idée qu'il existe des moyens de faire participer les enfants au répertoire philosophique³ ». En premier lieu, le programme se veut être une introduction aux grands thèmes philosophiques qui permette aux enfants d'acquérir les concepts élaborés par les philosophes au fil des siècles capables d'éclairer leur expérience et rapport au monde :

En même temps, la tradition philosophique, qui remonte au sixième siècle avant J.-C., a toujours traité d'un ensemble spécifique de concepts jugés importants pour la vie humaine ou pertinents pour la connaissance humaine. Parmi ces concepts, on peut citer la justice, la vérité, la bonté, la beauté, le monde, l'identité personnelle, le temps, l'amitié, la liberté et la communauté. Certains de ces concepts sont encore mal définis, et beaucoup d'entre eux sont très controversés. Mais ils représentent les efforts combinés d'un grand nombre de philosophes sur de nombreuses générations pour mettre de l'ordre et de la clarté dans notre compréhension. Si de tels concepts ne fonctionnaient pas comme des idées régulatrices, nous aurions beaucoup plus de difficultés à donner un sens à notre expérience. [...] La philosophie traite de la manière dont ces concepts régulent notre compréhension des choses que nous faisons dans notre

¹ Les deux présentations de programmes de philosophie de classes de terminales générales et technologiques publiées au bulletin officiel spécial n° 8 du 25 juillet 2019 présentent l'enseignement de la philosophie sous ce double objectif.

² M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. 62 : « *Adult intervention need not be aimed at bringing the child strictly into line with the adult perspective of reality, but rather at facilitating children's explorations of their own thoughts and experiences through the use of philosophical techniques derived from the inexhaustibly rich philosophical tradition.* »

³ *Ibid.*, p. 42 : « *Underlying the newer approach is the notion that there are ways of engaging children in philosophical repertoire.* »

vie. L'acquisition de ces concepts par les enfants est indispensable pour qu'ils puissent donner un sens aux aspects sociaux, esthétiques et éthiques de leur vie¹.

En effet, c'est à partir des romans qui sont pensés pour transmettre des concepts, des idées, des arguments et des problèmes issus de l'histoire de la philosophie, que les élèves sont encouragés à s'engager, par eux-mêmes dans une recherche dialogique. Ainsi, les enfants sont encouragés à s'engager, eux-mêmes, dans l'exercice de penser, non pas à partir d'une notion seule, mise à nue, mais, à partir de la découverte de plusieurs thèses construites autour d'elle. Le rôle des romans est décisif à cet endroit, il permet de nourrir les enfants de ces éléments qui constituent le répertoire philosophique. À travers eux, il s'agit de fournir des outils et repères pour penser en traduisant et donnant accès à ces éléments qui composent la philosophie-domaine sous une autre forme que par la confrontation directe.

Un tel programme représenterait les thèmes centraux de l'histoire de la philosophie, mais serait traduit en langage courant. [...] Il serait également séquentiel, de sorte que les étapes successives amplifieraient les anciens thèmes et en introduiraient de nouveaux [...]. En plus d'être représentatif de l'histoire de la philosophie, le programme devrait être impartial par rapport à toute opinion philosophique particulière. L'impression générale que doivent en retirer les élèves doit être celle d'une recherche rationnelle, dont chacune des composantes doit fournir une sorte de modèle ou de paradigme².

Lipman et Sharp indiquaient en ce sens que les romans étaient pensés comme un « tremplin vers les repères moins accessibles de notre patrimoine humaniste avec lesquels les élèves du secondaire et du supérieur devraient se familiariser³ » ou encore « une littérature de

¹ *Ibid.*, p. 25 : « At the same time, the philosophical tradition that stretches back to the sixth century B.C. has always dealt with a specific body of concepts that have been thought important to human life or relevant to human knowledge. Examples of such concepts would be justice, truth, goodness, beauty, world, personal identity, personhood, time, friendship, freedom, and community. Some of these concepts are still ill-defined, and many of them are highly controversial. But they represent the combined efforts of a great many philosophers over many generations to bring order and clarity into our understanding. Without concepts such as these to function as regulative ideas, we would have considerably more difficulty in making sense of our experience. [...] Philosophy deals with the ways in which these concepts regulate our understanding of the things we do in our lives. The acquisition by children of such concepts is indispensable if they are to make sense of the social, aesthetic, and ethical aspects of their lives. »

² M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 183-184 : « Such a curriculum would represent central themes from the history of philosophy but would be translated into ordinary language. [...] It would also be sequential, so that successive stages would amplify old themes and introduce new ones [...]. In addition to being representative of the history of philosophy, the curriculum would have to be impartial with respect to any particular philosophical views. The overall impression to be derived by students should be rational inquiry, of which each of the components should provide some sort of model or paradigm. »

³ *Ibid.*, p. 24 : « a stepping stone to the less accessible landmarks in our humanistic heritage with which high school and college students should become acquainted. »

transition [...] créée pour préparer la rencontre avec les textes primaires lors de la scolarité ultérieure¹ ». Ainsi, le programme P4C dessine un modèle d'enseignement où la culture philosophique et l'exercice de la philosophie restent associés. Il n'engage pas les enfants à développer leur pensée sans aucune considération de la philosophie-domaine, il propose de donner accès au répertoire philosophique de concepts, d'idées, d'arguments et de questions, par l'intermédiaire d'une littérature de transition. Lipman et Sharp considéraient que ce programme articulait l'acquisition de compétences et le développement de concepts : « Si le programme d'études de la philosophie pour enfants doit être autorisé à servir de paradigme éducatif, l'une des façons dont il peut être le plus utile est précisément de démontrer que l'acquisition de compétences et le développement de concepts (dans ce cas, les compétences sont les capacités de raisonnement et de recherche et les concepts sont les idées prévalentes dans l'histoire de la philosophie) peuvent s'accompagner et se renforcer mutuellement² ». Pour aiguïser le jugement des enfants, il les nourrit des éléments constitutifs de la philosophie-domaine et les engage à exercer, eux-mêmes, des démarches intellectuelles constitutives de la philosophie-pratique.

Nous apercevons ainsi que loin de l'apparente dichotomie entre « enseigner la philosophie » et « enseigner à philosopher », nous arrivons davantage à réinterroger l'articulation entre étudier et pratiquer la philosophie, entre la philosophie-domaine et la philosophie-pratique ou encore, entre *connaître* et *penser*. Plus exactement, le programme de philosophie pour enfants conduit à réinterroger l'articulation entre l'étude et la pratique de la philosophie dans l'enseignement de la philosophie au regard de la finalité éducative de formation du jugement critique. Afin de contribuer le plus significativement possible à la formation intellectuelle des élèves, comment l'enseignement de la philosophie doit-il articuler l'étude de la culture philosophique et l'initiation à la pratique de la philosophie ?

¹ *Ibid.*, p. 23 : « As a result, a transitional literature must be created to prepare the way for the encounter with primary texts in later schooling. »

² *Ibid.*, p. 25 : « If the Philosophy for Children curriculum should be permitted to serve as an educational paradigm, surely one way in which it can be most useful is precisely in demonstrating that skill acquisition and concept development (in this case the skills being reasoning and inquiry skills and the concepts being the ideas prevalent in the history of philosophy) can accompany and reinforce each other. »

Le rôle de la culture philosophique dans l'enseignement

Nous indiquions en commençant cette section que la philosophie pour enfants réinterrogeait l'enseignement de la philosophie en demandant ce qu'il pouvait être, en quoi il devait consister. Nous défendions la thèse selon laquelle la réponse à cette question se trouvait moins dans l'essence ou la nature de la philosophie elle-même que dans l'articulation de la conception de l'enseignement de la philosophie à celle de l'éducation et de l'école qui dicte les finalités de la discipline-philosophie. Ce en quoi doit consister l'enseignement de la philosophie devrait être défini en adéquation avec les finalités éducatives qu'on lui attribue. Nous relevions que Lipman et Sharp conféraient à cet enseignement la finalité de former le jugement, une finalité partagée avec la conception institutionnelle de cet enseignement mais que ces deux conceptions semblaient s'opposer sur la question des moyens à mettre en œuvre à cette fin précisément. La conception institutionnelle tiendrait l'étude de la philosophie-domaine comme moyen principal alors que la conception inhérente à la philosophie pour enfants tiendrait l'exercice des capacités réflexives par la pratique de la philosophie comme moyen principal. Nous venons de le voir, ces deux moyens ne s'opposent pas complètement comme on pourrait être d'abord tenté de le caricaturer : ils sont liés l'un à l'autre, mais ils diffèrent dans la façon dont ils confèrent un rôle à la culture philosophique dans la formation du jugement critique. Alors que la culture philosophique est considérée comme le moyen principal pour former le jugement critique dans la conception institutionnelle de l'enseignement de la philosophie, la philosophie pour enfants, telle qu'elle émerge du programme de Lipman et Sharp, le considère nécessaire mais *insuffisant*. Lipman et Sharp considéraient que l'acquisition d'une culture philosophique ne suffisait pas à former le jugement : il fallait qu'en plus d'être introduits au répertoire philosophique, les enfants exercent leurs capacités réflexives. Dans leur perspective, plus encore que l'étude de la philosophie, c'est la pratique de la philosophie qui est intellectuellement formatrice.

En révisant ainsi la place accordée à la culture philosophique dans l'enseignement de la philosophie, le programme de philosophie pour enfants nous conduits à réinterroger le rôle de celles-ci dans cet enseignement. Ainsi, se trouve réinterrogée la dimension formatrice de la culture philosophique. L'étude de l'histoire de la philosophie permet-elle de former le jugement critique ? Si les doctrines et textes traditionnellement étudiés en philosophie sont liés à des démarches intellectuelles, nous pouvons nous interroger sur la relation entre cette étude de l'histoire de la philosophie et l'apprentissage des démarches

philosophiques associées. L'étude de l'histoire de la philosophie peut-elle permettre l'apprentissage de démarches philosophiques ? Nous pouvons supposer qu'étudier les textes canoniques permette d'apprendre à identifier certaines de ces démarches intellectuelles mais cet apprentissage semble distinct de celui de leur mise en œuvre, il ne semble pas suffire à l'appropriation de ces démarches. Toutefois, si l'on peut s'accorder à reconnaître l'insuffisance de l'étude de ces éléments de l'histoire de la philosophie pour permettre l'appropriation véritable de ces démarches, nous pouvons interroger, *a contrario*, la possibilité de pratiquer ces démarches sans en passer par la culture philosophique. Peut-on formuler, poser et penser un problème philosophique sans aucun appui sur la culture philosophique ? En prolongement, peut-il y avoir une initiation à l'activité philosophique complètement détachée de l'étude de l'histoire de la philosophie ? Existe-t-il des distinctions conceptuelles élémentaires, un vocabulaire philosophique de base, ou encore des points de repère essentiels dans l'histoire de la philosophie dont la connaissance serait nécessaire pour pouvoir développer une réflexion philosophique ?

Nous sommes ainsi éloignés de la prétendue indépendance d'un enseignement de la philosophie et d'un enseignement du philosophe, qu'il s'agisse de la conception institutionnalisée ou de celle inhérente à la philosophie pour enfants, l'enseignement de la philosophie cherche à donner accès à des éléments de la culture philosophique de sorte à instruire le jugement des élèves. Mais alors que l'enseignement institutionnalisé confronte principalement et directement les élèves aux éléments de cette culture, le modèle de la philosophie pour enfants donne un accès secondaire et indirect à ces éléments sous la forme d'une littérature de transition. Ainsi, le programme P4C modifie en même temps qu'il réinterroge, le rapport de l'enseignement de la philosophie à l'histoire de la philosophie, aux philosophes et à leurs doctrines, aux textes historiques. Il réinterroge la place et le rôle de l'histoire de la philosophie dans l'enseignement de la philosophie, ou plus exactement le rôle de l'étude des éléments issus de l'histoire de la philosophie pour et dans la formation intellectuelle que vise la philosophie-discipline.

Toutefois, entre accepter de reconnaître l'irréductibilité de la philosophie à ses résultats écrits et dénoncer une forme de contemplation ou fréquentation passive des œuvres d'une part, et concevoir la philosophie comme une activité à laquelle on pourrait être formés sans en passer par la fréquentation de ces œuvres d'autre part, il semble y avoir plus d'une frontière à franchir. En premier lieu parce que cette reconnaissance ne conteste pas en elle-même la place constitutive de ces œuvres ni, non plus, leur pouvoir formateur.

Ainsi, l'idée d'un enseignement de la philosophie qui ne passerait pas par la fréquentation directe des œuvres philosophiques rencontre des résistances, et peut-être davantage encore pour celui qui tente de l'envisager depuis la tradition française d'enseignement de la philosophie, dans laquelle la fréquentation de textes est essentielle et l'identité de la discipline se trouve associée à une liste d'auteurs canonisés¹. Résistances qui mettent en évidence que cette culture n'est pas seulement enseignée pour sa puissance formatrice – auquel cas il semblerait moins difficile d'accepter que celle-ci soit traduite à la mesure des enfants – mais aussi pour la valeur qu'on lui confère en elle-même. Dans l'enseignement institutionnel, la culture philosophique est enseignée à la fois en reconnaissance de sa nécessité pour l'exercice du jugement critique mais aussi parce qu'elle a une valeur en elle-même et que l'on considère qu'elle fait partie de l'ensemble des héritages culturels qui doivent être transmis de génération en génération. Nous le relevons plus haut, tel qu'il est présenté, l'enseignement français de la philosophie se donne comme finalité de former le jugement critique *et* de transmettre un socle de culture philosophique. La culture philosophique se trouve enseignée à la fois comme moyen et comme fin. L'indistinction de ces deux niveaux d'intervention de la culture philosophique nous semble être à l'origine à la fois d'une partie des résistances que nous éprouvons à envisager, depuis une tradition d'enseignement de la philosophie séculaire associant l'apprentissage de la philosophie à l'étude d'un corpus canonisé devenu partie prenante de l'identité de la discipline, l'idée d'un enseignement de la philosophie qui ne passerait pas par la fréquentation directe des œuvres philosophiques mais aussi, de mécompréhensions face au modèle institutionnel qui entretient avec la culture philosophique des rapports complexes.

D'une part, alors que dans sa forme institutionnelle, l'enseignement de la philosophie semble poursuivre deux finalités : l'acquisition d'une culture philosophique et la formation du jugement critique, dans la philosophie pour enfants, l'enseignement de la philosophie vise, avant tout autre chose, la formation du jugement. C'est cette seconde finalité dont l'enseignement de la philosophie se trouve défait à travers le programme de philosophie pour enfants. Plus exactement, il s'en trouve *temporairement* défait : nous l'apercevions, il ne s'agissait pas de rompre pour autant entièrement avec la culture philosophique, mais d'y donner accès indirectement à travers une littérature que Lipman

¹ On trouvera, par exemple, une analyse du canon philosophie créé par l'institution scolaire sous la plume de Sébastien Charbonnier : S. CHARBONNIER, *Que peut la philosophie ?*, op. cit., p. 217-237.

qualifiait de « littérature de transition » préparant la rencontre, plus tardive, avec cette littérature primaire. Transition au sens où elle représente une étape intermédiaire précédant la confrontation directe postérieure des élèves à cette culture philosophique. Plus encore, le programme de philosophie pour enfants se veut ménager les moyens de permettre le passage à cette confrontation directe en formant, au préalable, intellectuellement les enfants afin qu'une fois venue cette fréquentation de la culture philosophique, ils aient acquis les compétences et outils nécessaires à leur étude¹. Ainsi, ce programme réinterroge avant tout ce que peut la philosophie pour l'éducation, le rôle intellectuellement formateur de la philosophie et la possibilité de penser une progressivité dans l'initiation à la philosophie.

D'autre part, s'agissant des mécompréhensions induites par cette double dimension dans le modèle institutionnel : le programme de philosophie pour enfants met en lumière, par contraste, les deux finalités attribuées à l'enseignement de la philosophie et réinterroge indirectement leur articulation. Concevoir un enseignement qui réponde à l'objectif de transmettre un socle de culture philosophique semble significativement différent de concevoir un enseignement pour répondre à la finalité de formation du jugement critique. Un enseignement peut répondre à la finalité d'instruire les élèves par l'acquisition d'un socle de culture philosophique sans pour autant permettre d'affermir leur jugement. Viser la transmission de cette culture peut conduire à penser un enseignement sans interroger ce qui, dans cette culture, pourrait répondre à la finalité de formation intellectuelle et comment il le pourrait. Nous sommes ainsi conduits à réinterroger l'articulation concrète de ces deux finalités dans l'enseignement de la philosophie. Comment la puissance formatrice de la culture peut-elle être transposée dans l'enseignement de la philosophie de sorte qu'elle permette la formation intellectuelle visée ? Qu'est-ce qui dans cette culture peut être exploité pour répondre à cette finalité éducative, de quelle façon peut-il l'être ?

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 23 : « As a result, a transitional literature must be created to prepare the way for the encounter with primary texts in later schooling. This transitional literature (an example of which would be: the *Philosophy for Children* curriculum) would have consummatory as well as instrumental values in that it would be enjoyable for its own sake just as it would pave the way for the primary texts to be encountered in the future. Many students who will never read primary works in philosophy can nevertheless enjoy reading, discussing, and writing about *Pixie* and *Harry Stottlemeier's Discovery*, but many others who have read these philosophical children's novels will be lured by them into investigating *Plato* and *Aristotle* for themselves. »

b. La philosophie requiert-elle une entrée progressive ?

La question de l'adéquation de la place et du rôle attribués à la philosophie dans l'éducation

Le programme de philosophie pour enfants réinterroge la philosophie quant à son enseignement à plusieurs égards. Principalement, il réinterroge l'adéquation des moyens mis en œuvre pour enseigner la philosophie, au regard des fins que l'on donne à cet enseignement. Mais, en plus de réinterroger sa forme, il réinterroge sa *place* dans l'éducation considérant que pour atteindre ces finalités, l'enseignement de la philosophie devrait être introduit plus tôt, bien plus tôt, et même davantage, il devrait être étendu sur l'ensemble du parcours scolaire de l'enseignement primaire et secondaire. Il interroge ainsi l'adéquation entre ces finalités données à l'enseignement de la philosophie dans et pour l'éducation et la place qu'on lui accorde à l'école.

À la naissance de l'idée d'introduire les enfants à la philosophie, se trouve la considération de Lipman, alors professeur de logique, selon laquelle l'enseignement de la philosophie arrivait trop tard dans le parcours éducatif pour permettre une réelle amélioration du raisonnement chez les élèves dont les habitudes de pensée étaient déjà si solidement établies que cet enseignement ne pouvait avoir une incidence profonde sur leur façon de raisonner¹. Ainsi, le programme de philosophie pour enfants repose sur la thèse selon laquelle, pour permettre la culture du jugement réfléchi et critique, la philosophie doit être introduite dès le début de la scolarité, et son enseignement devrait être étendu à l'ensemble des classes de l'enseignement primaire et secondaire. Ces finalités éducatives étant aussi celles que l'on attribue traditionnellement à l'enseignement de la philosophie, le programme de philosophie pour enfants interroge indirectement la capacité de cet enseignement institutionnalisé à remplir les objectifs que l'on lui donne. Il nous conduit ainsi à la fois à remettre en question la capacité d'un enseignement tardif et restreint comme il l'est encore actuellement dans le système éducatif français, à satisfaire la culture du jugement critique et à la fois, à interroger les conditions de possibilité d'un enseignement introduit plus tôt dans le parcours éducatif et étendu sur plusieurs années.

De cette façon, ce programme nous invite à nous étonner de la place devenue traditionnelle de la philosophie dans le parcours éducatif français. Il nous demande de

¹ M. LIPMAN, *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, op. cit.

réinterroger le pouvoir formateur et les finalités éducatives de la philosophie, et les moyens à mettre en œuvre pour permettre aux élèves d'en bénéficier. Que peut la philosophie pour l'éducation et alors, quelle place devrait-elle avoir, en conséquence, dans le parcours scolaire ? De quelle façon la philosophie pourrait-elle révéler son potentiel formateur pour la pensée dans l'éducation scolaire ? Plus encore, il pointe indirectement plusieurs paradoxes de cette forme institutionnelle : cette forme scolaire aurait des prérequis qui rendraient l'enseignement de la philosophie inaccessible avant le lycée mais se donnerait des objectifs qui sembleraient ne pouvoir être satisfaits sans un enseignement initié plus tôt et étendu sur plusieurs années ; cette forme scolaire attribuerait à la philosophie-discipline un rôle décisif dans la formation intellectuelle mais ne lui accorderait qu'une place réduite dans le parcours éducatif. Bien qu'au cours de son histoire, l'enseignement de la philosophie ait été discuté sous l'angle de ses finalités, en particulier de ses finalités politiques, et de son rôle dans l'éducation, le postulat de sa grande importance dans l'éducation obligatoire est resté inchangé. On reconnaît à la philosophie, du fait de son rapport à l'exercice de la raison, une importante dimension éducatrice, un pouvoir émancipateur décisif dans l'accomplissement de l'humanité de l'individu et la formation du futur citoyen. Former le jugement critique, affermir le raisonnement, outiller la pensée, autant de finalités éducatives que l'on attribue couramment et communément à la philosophie et qui ne semblent pourtant peu ou pas compatibles avec la place restreinte et limitée que l'on accorde à la philosophie au lycée. La formation intellectuelle que vise l'enseignement de la philosophie peut-elle être satisfaite dans un cadre institutionnel aussi limité ? Voilà des paradoxes et contradictions dans la conception de l'enseignement de la philosophie que le programme de philosophie pour enfants met indirectement en lumière, faisant signe vers l'inadéquation entre le rôle et la place attribués à la philosophie dans l'éducation.

La question de la progressivité

Ce que Lipman et Sharp cherchent à faire à travers la conception du programme de philosophie pour enfants, c'est, en premier lieu, de répondre à cette finalité éducative de formation intellectuelle. Ils se donnaient comme objectif de construire un programme susceptible de vraiment former intellectuellement les enfants, un programme capable de fournir les outils pour affermir le raisonnement. C'est à la mesure de cette finalité qu'ils en sont venus à penser un enseignement étendu de la philosophie : à leurs yeux, cette

formation intellectuelle n'est possible que si elle était introduite dès la naissance de ces facultés cognitives et qu'elle accompagnait leur développement de façon continue. C'est ainsi qu'ils en sont venus à penser une progressivité en philosophie : pour répondre aux finalités qu'il se donne, l'enseignement de la philosophie devait être long et progressif, étendu depuis les plus petites classes.

Cette progressivité est nécessaire à la fois pour permettre la formation intellectuelle visée, mais aussi l'appropriation véritable des démarches intellectuelles constitutives de la philosophie. Au lieu de refuser la philosophie aux enfants en reconnaissance de la complexité de cette première et du manque de capacités des seconds, ils reconnaissent que la philosophie nécessite des apprentissages qui supposent du temps (passer de l'expression d'un avis immédiat et spontané au développement d'une position argumentée et nuancée, prendre de la distance avec ses opinions en les soumettant à l'examen critique, se décentrer de son point de vue pour envisager plusieurs perspectives, tenir compte d'objections pertinentes pour réviser ses idées, etc.) et pense un enseignement en conséquence qui permette de découper et répartir méthodiquement ces apprentissages (définir et analyser des concepts, formuler des arguments pertinents, évaluer des arguments, poser des problèmes, etc.) dans le temps et de cultiver progressivement des capacités requises pour mener une véritable réflexion philosophique. Ainsi, ce que ce programme interroge, c'est la formation à l'activité philosophique et les conditions de cet apprentissage : quels moyens doivent être mis en œuvre pour amener les élèves à faire de la philosophie ? Comment faire entrer les élèves dans les démarches intellectuelles constitutives de l'activité philosophique ?

Ce modèle suppose de pouvoir admettre le principe de *progressivité*, que connaissent les autres disciplines, en philosophie et d'accepter que les échanges entre les élèves s'affermissent philosophiquement de manière progressive, tant par la complexification des questions, problèmes et concepts abordés (contenu) que de la façon d'approcher les notions (forme), s'approchant ainsi progressivement de l'exigence et de la rigueur philosophique. Il suppose d'accepter que les échanges entre les élèves ne soient pas d'emblée des « dialogues philosophiques », des échanges dialogiques conformes aux exigences philosophiques de rationalité et de réflexivité mais progressivement disciplinés, à mesure des apprentissages que l'enseignement permettra. Plus encore, il suppose de pouvoir définir les contenus de connaissance, les outils intellectuels à acquérir mais aussi de recourir à la notion de *compétences*, malgré la méfiance qu'elle a pu et peut encore engendrer, en particulier en philosophie où son association à une « logique de l'adaptation

au monde social » a souvent fait craindre le risque qu'elle devienne une finalité externe à l'éducation, imposée du dehors, contribuant alors à subordonner l'école aux sphères économique et politique¹. Ainsi, quand le programme de Lipman et Sharp suppose d'accepter de recourir à la notion de compétences pour rendre possible la conception des processus d'appropriation des démarches intellectuelles inhérentes à la philosophie, bien qu'il ait recourt à cette notion dans une toute autre logique, celle de former intellectuellement les élèves non pas pour les « adapter » à un monde social préexistant mais dans une logique de perfectionnement (perfectionnement d'une capacité qui le caractérise en tant qu'être humain, la pensée²), le pas à accepter de franchir demeure non anodin.

De cette façon, le modèle d'enseignement de la philosophie inhérent au programme P4C se fonde sur un tout autre rapport à la difficulté et à la complexité et nous conduit à réinterroger les termes de la question, souvent posée, de savoir si les enfants auraient les capacités pour entrer dans les démarches intellectuelles constitutives de la philosophie. La reconnaissance de la complexité de l'activité philosophique doit-elle nous conduire à la considérer inaccessible aux adolescents et enfants ou au contraire à concevoir la nécessité d'une progressivité dans son initiation, son apprentissage, et l'acquisition des démarches qui en sont constitutives ?

La question de l'extension de l'enseignement renouvelée

Nous retrouvons ici des questions qui ont été soulevées au cours des débats qui ont traversé l'histoire de l'enseignement scolaire de la philosophie en France³. Nous le relevons dès l'introduction générale, depuis son institutionnalisation, l'enseignement de la philosophie se trouve associé à un projet éducatif plus large et alors, ses finalités éducatives et sa forme sont fréquemment discutées. Dès lors, les questions que nous amène à poser le programme de philosophie pour enfants ne sont pas entièrement neuves bien qu'elles soient

¹ Pour avoir un aperçu des questions soulevées par la notion de compétences en éducation on pourra consulter : P. SÉVÉRAC, « Philosophie de l'éducation : les compétences en question. », *Rue Descartes*, vol. 73, n° 1, Collège international de Philosophie, 2012, p. 2-6 ; on pourra aussi se reporter à une perspective critique sur la notion dans : S. CHARBONNIER, « La "compétence" en éducation : un renversement de logique anthropologique », *Revue de métaphysique et de morale*, vol. 88, n° 4, 2015, p. 539-560.

² Nous allons revenir à cette conception sous-jacente pour la déployer précisément dans le deuxième chapitre.

³ Serge Cospérec donne à voir une partie des débats qui ont traversé l'histoire de l'enseignement scolaire récent dans : S. COSPÉREC, *La guerre des programmes, 1975-2020, op. cit.*

posées d'une nouvelle façon, une partie d'entre elles se sont déjà trouvées discutées au cours de l'histoire de l'enseignement français de la philosophie. En particulier, l'idée d'introduire la philosophie en amont de la classe de terminale a fait l'objet de nombreuses controverses et est encore largement débattue. Mais plus encore, il est intéressant de relever que cette extension de l'enseignement de la philosophie a souvent été défendue pour répondre au constat critique d'un modèle existant peu formateur. À la fin du XIX^e siècle, l'idée d'étendre l'enseignement de la philosophie sur plusieurs années pour remédier aux manquements dus à sa forme, alors actuelle, était déjà soumise par Fernand Vandérem¹. Plus récemment, elle a, une nouvelle fois, été défendue par le Groupe de recherche sur l'enseignement philosophique (GREPH) fondé par Jacques Derrida qui dénonçait, là aussi, les limites de la forme traditionnelle de cet enseignement, notamment dues à son enfermement en classe de terminale et défendait alors la nécessité de penser une progressivité dans l'enseignement de la philosophie². Il remettait en avant la question de l'extension de l'enseignement de la philosophie et proposait, pour ce faire, une réforme de la discipline, une redéfinition de ses contenus, pratiques et exercices, et soumettait un modèle d'enseignement progressif.

Nous l'apercevons, l'idée selon laquelle l'extension de l'enseignement de la philosophie sur plusieurs années serait nécessaire, pour que cet enseignement puisse véritablement répondre aux finalités éducatives qu'on lui attribue, n'est pas nouvelle. L'intérêt pour la dimension éducatrice de la philosophie et le souci pour sa transposition à l'école a plusieurs fois conduit à la défense de l'idée d'étendre et de réformer son enseignement de manière à assurer la dimension formatrice de la discipline-philosophie. Le programme de philosophie pour enfants repose donc sur une idée ancienne mais ce en quoi il va plus loin, c'est que non seulement il soumet un programme concret pour mettre

¹ F. VANDEREM, « Une classe à supprimer », dans *Pour et contre l'Enseignement philosophique*, Paris, Alcan, 1894, p. 22-23 : « Il suffirait que, dès la quatrième, par exemple, une classe par semaine fût attribuée à une sorte de conversation philosophique, d'entretien moral, où l'on questionnerait d'abord les élèves sur certains problèmes, puis où on leur soumettrait progressivement quelques-unes des solutions inventées par les philosophes renommés. Point de divisions nettes, point de logique, psychologie, métaphysique et morale ; mais des causeries sur divers points importants de ces catégories conventionnelles, des causeries, suivies de lectures bien choisies, de bibliographies significatives. En un mot, de quoi intéresser à la philosophie les élèves, de quoi leur en inspirer la curiosité, de quoi les accoutumer peu à peu à la raison, à la méditation, à la sagesse indulgente et élevée. [...] De cette manière, les élèves arriveraient, sans nul doute, en philosophie, plus prêts, plus informés, plus aptes à goûter un enseignement qu'on ne serait plus forcé de donner en partie double, – histoire d'une part, dogmes de l'autre, – mais, par exemple, sous forme de problèmes étudiés historiquement ».

² GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?*, op. cit.

en œuvre cette initiation graduelle mais en plus, il place le commencement de cette initiation bien plus tôt que toutes ces propositions ne le suggéraient. Le programme de philosophie pour enfants ne représente pas seulement une extension de l'enseignement de la philosophie à l'ensemble de l'enseignement secondaire, il est aussi une proposition d'introduction de la philosophie dès les plus petites classes de l'enseignement primaire. Les travaux de Lipman et Sharp renouvellent ainsi la question sous-jacente à cette idée demandant si l'enseignement de la philosophie devrait être introduit progressivement dès le début de la scolarité. Si l'on veut que la philosophie participe à la formation de la pensée, qu'elle affermis le raisonnement, qu'elle aiguis le jugement, ne doit-on pas l'introduire dès l'apparition de ces facultés intellectuelles chez l'enfant afin qu'elle accompagne leur éclosion plutôt qu'elle ne tente de corriger, plus tard et peut-être *trop* tard, des habitudes de pensée déjà installées ? En ce sens, la question est moins de définir l'âge nécessaire pour accéder à la philosophie que de définir l'âge à partir duquel il conviendrait d'introduire la philosophie pour qu'elle puisse répondre aux finalités éducatives qu'on lui donne. Voilà des questions qui ne peuvent se résoudre par la seule considération de la philosophie, mais nous engagent à nous arrêter sur la théorie du développement cognitif de l'enfant.

c. La question de l'âge requis pour entrer en philosophie

Renouvellement de la question de l'âge

Nous le posions dès l'introduction, la « philosophie pour enfants » se présentait sur la scène de l'éducation en offrant une rencontre pour le moins étonnante entre ses deux protagonistes, la philosophie et les enfants, dont l'association était inattendue, improbable voire contradictoire au vu du modèle éducatif existant et des acceptions de l'enfant et de la philosophie qu'il supposait. Tel qu'il existait alors, le système éducatif était porteur d'une conception de la philosophie comme discipline qui impliquait qu'elle ne puisse trouver une place avant la fin des études secondaires, et le plus souvent même, qu'au cours des études supérieures. Penser un enseignement étendu de la philosophie dans le parcours scolaire supposait de réviser à la fois la conception de la philosophie comme discipline, mais aussi, celle de l'enfant. Il fallait transformer cet enseignement de la philosophie qui, tel qu'il était conçu, ne permettait pas d'envisager une introduction plus tôt dans le parcours éducatif, mais aussi renouveler la conception de l'enfant et de son développement cognitif qui le rendait inapte à entrer en philosophie. De cette façon, en plus d'interroger la conception de

la philosophie-discipline, ce programme interpelle la philosophie quant à la conception de l'enfant et de l'enfance.

Le programme de Sharp et Lipman, en se destinant aux enfants pose, à nouveau frais, la question de l'âge requis pour être introduit à la philosophie. Cette question dépend à la fois de la conception de l'enseignement de la philosophie en jeu mais aussi de celle de l'enfance. Plus exactement c'est la question des prérequis de cet enseignement qui est posée, et de leur adéquation avec l'enfance. La conception de l'enseignement de la philosophie fixe les prérequis et la conception de l'enfance fixe le moment de leur possible acquisition, leur relation détermine ainsi le seuil d'entrée en philosophie.

Nous l'avons compris, il ne s'agit aucunement d'étendre la forme institutionnalisée de l'enseignement de la philosophie, qui requiert une maîtrise de la langue, en particulier de la langue écrite, l'acquisition d'une certaine culture de base, et se présente donc d'emblée comme inaccessible aux élèves plus jeunes. Lipman le notait d'ailleurs d'emblée : « la philosophie académique traditionnelle, avec son insistance sur la terminologie technique et la conception d'arguments élaborés et complexes, serait sans aucun doute anathème pour les enfants¹ ». La forme d'enseignement renouvelée que soumettent Lipman et Sharp ne passe ni par l'étude des textes issus de l'histoire de la philosophie, ni par celle des grandes doctrines, ni non plus par les exercices canoniques écrits. Elle se défait ainsi de ses attributs traditionnels qui la rendent inévitablement inaccessible aux enfants. Cette forme renouvelée propose d'affermir le raisonnement, de cultiver le jugement critique, de former la pensée, en engageant les enfants à mettre en œuvre leurs capacités d'étonnement, de doute, de questionnement, de réflexion, de raisonnement à travers des recherches dialogiques. Cette forme d'enseignement suppose donc les enfants capables de s'engager eux-mêmes dans la recherche dialogique autour de notions, questions et problèmes philosophiques. Dès lors, bien que renouvelée, cette forme d'enseignement de la philosophie n'échappe pas à la question de savoir si les enfants ont les capacités nécessaires pour entrer en philosophie. Les enfants sont-ils capables de cette pratique dialogique réflexive et critique ? Les enfants peuvent-ils entrer dans des démarches intellectuelles constitutives de la philosophie ?

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 143 : « *But traditional academic philosophy, with its insistence on technical terminology and the devising of elaborate and intricate arguments, would no doubt be anathema to children.* »

La question des capacités requises

La question de l'âge est associée à celle des capacités ou compétences requises pour entrer en philosophie. La dimension critique de l'activité philosophique implique le respect de règles logiques, elle suppose des capacités de raisonnement et d'abstraction dont on peut interroger légitimement l'adéquation avec l'enfance. En ce sens, c'est, en premier lieu, au nom de l'insuffisance de leurs capacités cognitives que les enfants sont considérés comme « inaptes » à entrer en philosophie. Cette thèse se fondait alors à la fois sur la psychologie développementale de Piaget, longtemps dominante, mais aussi sur une certaine conception philosophique de l'enfant, notamment héritée de Descartes, qui ne voyait en l'enfance qu'une période transitoire marquée par l'absence de raison. La question de l'âge requis pour entrer en philosophie engage donc une réflexion sur l'enfance et plus particulièrement, sur le développement cognitif de l'enfant.

Lipman et Sharp n'ignoraient pas les travaux de la psychologie développementale, en particulier ceux de Piaget qui dominaient alors le champ éducatif. Ils s'opposaient moins à ces théories elles-mêmes qu'aux usages que l'on en faisait dans le domaine éducatif¹. Ils s'appuyaient sur les résultats de la psychologie développementale mais en s'attachant à les contextualiser : ils considéraient que la psychologie développementale indiquait ce que les enfants étaient capables de faire non par nature, mais dans un contexte donné. Ce qu'ils dénonçaient c'est le fait que ces résultats aient pu être pris comme un état de fait immuable et que certains concepteurs de programmes aient pu construire leurs programmes en conséquence. Ils contestaient ainsi que ces résultats puissent servir à fixer les limites « naturelles » du développement cognitif des enfants, au lieu d'être considérés comme marquant les limites atteintes dans l'absence d'intervention éducative. Au lieu de partir de ces résultats pour construire un parcours éducatif qui soit conforme aux stades de développement théorisés par la psychologie développementale, Lipman considérait que l'on devait précisément construire des dispositifs éducatifs visant le dépassement de ces performances cognitives.

¹ Les désaccords formulés par Lipman face à Piaget, et plus précisément face à certains usages faits de Piaget en éducation, ont progressivement été absolutisés dans le courant théorique construit autour de la philosophie pour enfants. On trouvera une réflexion critique sur les querelles dessinées entre Lipman et Piaget : L. FEDI, « Lipman contre Piaget : une mauvaise querelle à propos de la philosophie pour enfants », *Le Télémaque*, vol. 42, n° 2, Presses universitaires de Caen, 2012, p. 149-162

Nous nous trouvons ici face à un sérieux problème d'élaboration de programmes d'études. Ce que les psychologues du développement nous disent sur la croissance mentale de l'enfant ne doit évidemment pas être ignoré. Cependant, nous devons distinguer le développement mental observé dans des conditions d'intervention minimale du développement résultant d'efforts délibérés pour stimuler et accélérer la croissance mentale de l'enfant. Nous voulons savoir non seulement ce que les enfants peuvent saisir sans effort, mais aussi ce qui est à leur portée, dans les circonstances les plus heureuses et les plus intellectuellement provocantes que nous puissions organiser. [...] Ainsi, les concepteurs de programmes peuvent soit essayer de faire en sorte que leurs programmes soient conformes à ce que les psychologues leur disent sur le développement de l'enfant, soit concevoir leurs programmes comme des dispositifs heuristiques destinés à pousser les performances cognitives des enfants bien au-delà du niveau de médiocrité affiché par les enfants non stimulés¹.

Lipman considérait qu'au lieu de penser l'enseignement à la mesure des capacités cognitives *effectives* des enfants, le rôle de l'école était de permettre le dépassement et développement de capacités cognitives *potentielles* par la mise en œuvre d'enseignements favorisant leur formation, s'appuyant notamment sur la notion de zone proximale de développement de Vygotski. Cette distinction entre les capacités effectives et potentielles des enfants conduit à renverser la conception de l'enfant, en réinterrogeant, en premier lieu le rapport de l'enfance à la raison. Alors que l'on a longtemps et souvent considéré les enfants comme incapables, par nature, de raison, et que l'on s'est, par conséquent, rapportés à eux comme tels, Lipman et Sharp considèrent que les enfants commencent à raisonner très tôt et qu'il revient à l'école de créer les conditions de développement de cette capacité. Nous l'avions noté, Lipman et Sharp employaient en ce sens l'expression de « présomption de rationalité », laquelle cristallise ce renversement dans la conception et considération de l'enfant. Non seulement, ils considèrent les enfants comme capables de raison et mais encore, ils postulent qu'il revient à l'école de permettre d'apprendre à en faire bon usage. Alors que l'on pouvait considérer qu'il fallait attendre que les enfants aient acquis une

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 99 : « Here we confront a serious problem of curriculum development. What developmental psychologists tell us about the mental growth of the child is, of course, not to be ignored. On the other hand, we must distinguish mental development observed to have taken place under conditions of minimal intervention from development resulting from deliberate efforts to stimulate and accelerate the mental growth of the child. We want to know not merely what it is that children can effortlessly grasp but what is within their reach, under circumstances that are the most felicitous and intellectually provocative we can arrange. [...] Thus, curriculum-makers may either try to make their curricula conform to what psychologists tell them about child development, or they can devise their curricula as heuristic devices designed to push children's cognitive performance well beyond the level of mediocrity displayed by unchallenged children. »

maîtrise du langage pour être initiés au raisonnement, Lipman et Sharp soutiennent que le développement du raisonnement est intimement lié à celui du langage, et alors qu'il faut accompagner ces développements dès leurs commencements. Ces considérations les amènent à rejoindre une approche socio-constructiviste du développement cognitif pour laquelle le développement cognitif de l'enfant est dépendant du cadre social et éducatif dans lequel il évolue, et ainsi à repenser l'environnement éducatif de sorte qu'il fournisse les interactions sociales favorables au développement intellectuel visé.

Distinguer ainsi les capacités effectives des capacités potentielles des enfants, ouvre la voie à une conception de l'éducation pour laquelle il revient à l'école de permettre de rendre effectives ces potentialités. Cette perspective conduit Lipman à prôner un modèle éducatif *interventionniste* dans lequel l'enseignement de la philosophie n'est pas pensé selon son adéquation aux capacités effectives des élèves mais de manière à rendre effectives leurs capacités intellectuelles potentielles. Au lieu de considérer qu'il est nécessaire que les enfants aient déjà développé toutes ces capacités pour entrer en philosophie, Lipman et Sharp considéraient qu'il revenait à la philosophie d'accompagner le développement de ces facultés intellectuelles, et même davantage de les cultiver. Il ne s'agit pas de considérer les enfants naturellement et effectivement déjà capables d'entrer dans les démarches constitutives de la philosophie, mais de concevoir l'enseignement de la philosophie comme devant fournir un cadre permettant le développement progressif des facultés intellectuelles qui le permettront. Il ne s'agit pas de considérer les enfants déjà dépositaires de ces capacités intellectuelles, mais au contraire de reconnaître le temps long nécessaire au développement de ces capacités et l'apprentissage de leur bon maniement.

Les termes de la question initiale se trouvent inversés : au lieu de demander quand ces capacités seraient acquises pour fixer l'entrée en philosophie, il s'agit d'interroger le moment où ces facultés naissent pour définir le moment initial où la philosophie devrait accompagner leur éclosion progressive. Nous sommes ainsi conduits à réinterroger l'articulation de l'enseignement de la philosophie à la « maturité » : l'enseignement de la philosophie doit-il intervenir lorsque les élèves ont atteint une dite « maturité » ou doit-il être repensé de sorte à contribuer, lui-même, à la construction de celle-ci ?

Le développement des sciences cognitives, en particulier des neurosciences et de la psychologie cognitives, intervenu dans les dizaines d'années qui nous séparent de ce contexte d'émergence de la philosophie pour enfants, ont transformé et complexifié notre appréhension du développement de l'enfant. Particulièrement, il a complexifié notre appréhension du développement cognitif, révélant que les potentialités cognitives de

l'enfant sont bien plus grandes que celles qu'on lui accordait, allant ainsi dans le sens de ce qui restait au stade d'intuition dans le programme de philosophie pour enfants¹. Nous sommes alors d'autant plus vivement amenés à nous interroger sur le rôle de la philosophie dans l'éducation, et donc aussi, par là même, sur celui de l'éducation plus largement. L'école devrait-elle tenir compte de ces résultats et être réformée afin de permettre le développement de ces capacités cognitives très tôt en puissance chez le jeune enfant ? Par suite, ces découvertes donnent-elles à repenser la façon dont la philosophie-discipline pourrait être enseignée afin de former effectivement le jugement critique des élèves ?

La question du socle de connaissances et d'expériences nécessaire

La question de l'âge est aussi associée à celle du socle de connaissances et d'expériences nécessaire pour pouvoir développer une réflexion philosophique et aborder certaines notions et problématiques philosophiques. En tant qu'activité réflexive, la philosophie s'exerce à partir de, et sur, nos expériences et connaissances, la question est alors de savoir si, indépendamment du fait qu'ils puissent exercer les gestes intellectuels constitutifs de la philosophie, les enfants disposent d'un socle minimal à partir duquel les exercer. Plus encore, la philosophie est associée à un répertoire de notions et concepts dont on peut interroger l'adéquation à l'enfance qui représente une expérience plus restreinte du monde. Une partie des notions et problèmes auxquels s'attache la philosophie n'est-elle pas inaccessible à la compréhension des enfants du fait de leur manque d'expériences vécues ? Peut-on penser les questions soulevées par l'amour sans avoir fait l'expérience de relations et passions amoureuses ? Peut-on penser les questions soulevées par le travail sans en avoir fait l'expérience ? Peut-on penser les questions soulevées par le langage alors que l'on est encore en train de l'acquérir ?

Cette objection était déjà abordée par Lipman, qui répondait en considérant que la limite de cette objection tenait au fait de ne considérer que la quantité d'expériences au détriment de la qualité². Le manque d'expérience des enfants ne suffit pas à disqualifier

¹ On trouve dans les travaux d'Olivier Houdé, qui s'attache à penser les implications des avancées en neurosciences pour la psychologie de l'enfant, une mise en avant de la façon dont les découvertes récentes ont bouleversé les représentations que l'on avait de l'intelligence infantile, en particulier concernant les nourrissons. O. HOUDÉ, « Chapitre IV. Le paradoxe du raisonnement chez le bébé », dans *Le raisonnement*, Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, 2018, vol. 2e éd., p. 110-116 ; O. HOUDÉ, *La psychologie de l'enfant*, 9e éd. mise à jour, Paris, Presses universitaires de France, 2020.

² M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 177-178.

toute forme d'association des enfants à la pratique de la philosophie : bien que certaines expériences leur fassent indéniablement défaut, la qualité de l'expérience qu'ils ont appelée déjà certaines questions philosophiques. En ce sens, Lipman soulignait l'intensité de l'expérience de l'enfance qui dans sa dimension neuve les conduisait à s'étonner du monde qu'ils découvrent. L'expérience commune témoigne de la capacité des enfants à (se) poser, très tôt, des questions complexes dont on peut reconnaître la dimension philosophique : pourquoi on existe ? À quoi ça sert de vivre ? Pourquoi on va à l'école ? Pourquoi on a des envies ? Plusieurs dimensions de l'expérience des enfants pourraient déjà faire l'objet de réflexions philosophiques. Mais en plus, il s'agit aussi là du rôle de la médiation littéraire que de pouvoir fournir de la matière à partir de laquelle il est possible de penser certaines questions et problèmes philosophiques. La littérature de transition est pensée, par Lipman et Sharp, afin de traduire les concepts et questions philosophiques en les liant directement à l'expérience des enfants-personnages qu'elle met en scène.

Finalement, ce modèle nous confronte une fois encore à la question de la progressivité en philosophie. Au lieu d'envisager l'enseignement de la philosophie comme un bloc unique auquel on accéderait qu'une fois le socle de connaissances et d'expériences nécessaire acquis, il propose d'envisager une initiation progressive à la philosophie qui réponde au développement de l'expérience de l'enfant, abordant progressivement les thèmes de son répertoire en tenant compte de l'âge des enfants et en complexifiant méthodiquement la façon dont ils sont approchés. De la même façon que l'enseignement de la philosophie accompagnerait le développement des capacités intellectuelles, il accompagnerait le déploiement de l'expérience de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte tout au long du parcours scolaire. Au lieu d'associer la complexité des sujets et méthodes philosophiques à leur inaccessibilité, ce modèle propose de créer progressivement les conditions d'accessibilité des sujets et méthodes philosophiques par un enseignement adapté.

Conclusion du premier chapitre

Nous arrivons au terme de ce premier chapitre qui visait à reconstruire le contexte d'émergence de l'idée de philosophie pour enfants en explorant les grandes lignes du programme éducatif sous lequel cette idée prenait originellement forme. En nous arrêtant d'abord sur sa genèse, nous avons pu mettre cette idée en perspective de son contexte d'émergence (*section 1*) : la remise en cause par Lipman des effets de l'enseignement de la philosophie tel qu'il y contribuait à l'université, l'élaboration d'un outil pour introduire les enfants à la logique, et la création d'un premier roman, philosophique « malgré lui ». Nous avons ainsi découvert la façon dont est née cette remise en question contemporaine du rôle et de la place de la philosophie dans l'éducation, et la forme qu'elle a d'abord prise : l'élaboration d'un programme d'enseignement de la philosophie destiné à l'ensemble des enseignements primaire et secondaire. Explorant ce programme nous avons pu prendre la mesure des révisions qu'il appelait pour répondre à la finalité d'éduquer, par la pratique de la philosophie en tant que matière scolaire, la faculté de penser (*section 2*). Les romans philosophiques conçus pour introduire les enfants et les adolescents à des éléments issus de l'histoire de la philosophie mais aussi pour modéliser à la fois le développement des capacités réflexives et l'activité de recherche philosophique, rouvrent alors les questions attachées à l'articulation entre enseigner la philosophie et enseigner à philosopher. La pratique dialogique de la philosophie transposée sous la forme de la communauté de recherche philosophique réinterroge, quant à elle, à la fois les pratiques scolaires de la philosophie, mais surtout les conditions pour que l'enseignement de la philosophie contribue effectivement à former intellectuellement les élèves.

Nous avons ainsi commencé à donner un aperçu de la façon dont la philosophie pour enfants, telle qu'elle émergeait à travers le programme de Lipman et Sharp, réinterrogeait indirectement l'enseignement de la philosophie en France tel qu'il est traditionnellement conçu et plus largement, interpellait la philosophie quant à son enseignement (*section 3*). En défendant une conception de l'enseignement de la philosophie sous une tout autre forme que celle qu'il épouse dans l'institution scolaire, il réinterroge le sens, les finalités et modalités de cet enseignement. Mais nous n'avons rien dit, dans l'espace restreint dont nous disposions, de l'ensemble de questions qu'ouvre cette approche dès lors qu'on se pencherait sur les conditions de sa mise en œuvre effective, notamment

et principalement quant à la formation des enseignants de philosophie qui dispenseraient cet enseignement dès le début du secondaire mais aussi des professeurs des écoles dont on attendrait qu'ils puissent l'introduire dès les plus petites classes du primaire. Lipman et Sharp s'attachaient à concevoir d'une nouvelle façon le rôle de l'enseignant et penser les renversements induits par l'introduction de ce programme pour les enseignants, et insistaient sur la question de la formation des enseignants dès leur premier écrit et y ont consacré une large part du travail de l'IAPC.

Nous avons donc que commencé à esquisser une partie des questions soulevées, il nous faut encore poursuivre plus loin la remontée aux origines de l'idée de philosophie pour enfants pour pouvoir continuer à penser la façon dont elle réinterroge plus largement, la place et le rôle de la philosophie dans l'éducation. Nous allons désormais nous attacher à la philosophie de l'éducation, spécifiquement à la philosophie de l'éducation philosophique sous-jacente progressivement théorisée par les fondateurs du programme.

CHAPITRE 2 :

La pensée-mère du mouvement : la philosophie de l'éducation de Matthew Lipman¹

Nous avons donc redessiné ce qu'était avant tout pour les fondateurs de ce mouvement, la philosophie pour enfants. Désormais, nous allons nous intéresser à la pensée de l'éducation sous-jacente, construite à partir et autour de l'émergence de ce programme. Lipman et son équipe se sont consacrés dans un premier temps à l'élaboration du programme lui-même par l'écriture des romans et manuels pour chaque classe d'âge, d'abord de l'enseignement secondaire, et ensuite de l'enseignement primaire. Parallèlement à ce travail, ils se sont progressivement attachés à produire des écrits développés et pensés comme « justification théorique au programme de philosophie pour enfants² ». Il s'agissait alors de penser et défendre « le rôle important que la philosophie peut jouer dans l'avenir de l'enseignement élémentaire³ » et cela impliquait une nouvelle conception du système éducatif.

Défendre l'introduction de la philosophie, non seulement dans l'ensemble de l'enseignement secondaire, mais aussi au cours de l'enseignement primaire, supposait des transformations dans les conceptions à la fois de la philosophie comme discipline, de l'enfance mais aussi de l'éducation. Nous le posons dès l'introduction générale, la place accordée à la philosophie dans le système éducatif est dépendante à la fois de la conception

¹ Nous l'avons relevé dès le début, l'idée de philosophie pour enfants se construit dans une longue collaboration de Lipman et Sharp, et même plus largement d'une équipe de chercheurs réunie à l'IAPC. Toutefois, les deux principaux ouvrages où se trouve développée la pensée de l'éducation associée au programme sont écrits par Lipman seul, c'est pourquoi, tout en reconnaissant cette collaboration, nous appréhendons dans cette partie la philosophie de l'éducation sous-jacente comme étant celle de Lipman.

² [Lipman parlant de leur premier livre *Philosophy in the Classroom*] « a theoretical rationale for the *Philosophy for Children curriculum developed* ».

³ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, op. cit., p. Preface XI : « the important role that philosophy can play in the future of elementary education ».

que l'on a de la philosophie comme discipline mais aussi de celle que l'on a de l'école, de son sens et de ses finalités. Repenser le rôle de la philosophie dans et pour l'éducation impliquait donc d'engager une réflexion philosophique sur l'éducation et spécifiquement sur l'école. Nous allons explorer, dans ce chapitre, le travail théorique mis en œuvre par les fondateurs de la philosophie pour enfants pour expliciter la philosophie de l'éducation que suppose le programme qu'ils élaboraient mais qui était alors restée implicite.

Dans un premier temps, nous allons redessiner les grandes lignes de la critique adressée au système éducatif par Matthew Lipman. Le programme, nous l'avons vu, naissait d'emblée de la réflexion sur les limites du système alors contemporain et plus spécifiquement de la considération d'un manque dans l'éducation intellectuelle relatif à la formation du raisonnement. Nous commencerons par restituer ces reproches adressés au modèle éducatif dit traditionnel. Dans un second temps, nous nous attacherons à la façon dont Lipman en vient, de cette pensée de l'école, à penser une école de la pensée. Le programme se voulait compensateur d'un manque de formation du raisonnement, ce qui a amené Lipman à penser une éducation consacrée à l'amélioration de la pensée. Nous restituerons alors cette théorisation. Enfin, nous finirons cette reconstruction des grandes lignes de la pensée de l'éducation de Lipman par la présentation du paradigme éducatif alternatif défendu par Lipman au cœur duquel le rôle et la place de la philosophie se trouvent entièrement renouvelés. Ces trois piliers posés, nous pourrons alors dégager la façon dont cette pensée, à son tour, réinterroge l'articulation de la philosophie et de l'éducation.

1. Une critique du système éducatif

La conception d'un enseignement engage une conception plus large de l'éducation et de l'école. Interroger la place de la philosophie dans le parcours éducatif appelle une réflexion sur les finalités et les méthodes du modèle éducatif auquel répond l'école. Ainsi, bien que la philosophie pour enfants soit d'abord apparue sous la forme d'un programme destiné à introduire la philosophie comme discipline dans l'ensemble du parcours éducatif, elle se trouvait associée plus largement à une conception spécifique de l'éducation et du rôle de l'école dans celle-ci. Dès leurs premiers écrits universitaires accompagnant l'émergence de ce programme, les fondateurs de la philosophie pour enfants développaient une pensée spécifique de l'école.

a. La raisonnabilité comme idéal éducatif

Lipman, Sharp et Oscanyan ouvrent leur premier ouvrage accompagnant la naissance de ce programme, *Philosophy in the Classroom*, par une critique du système éducatif, le système scolaire américain alors contemporain. Posant comme point de départ le manque d'efficacité (*inefficiency*) du système éducatif, ils reprochent non pas le manque de conscience de cette inefficacité mais la façon dont on essaie d'y répondre et d'y remédier. On s'attache à compenser les manques, à corriger les défauts, à combler les déficiences du système existant plutôt qu'à le reconcevoir. Ce faisant, on manque d'examiner la raison pour laquelle ce système est inefficace en lui-même. C'est donc dans la perspective d'une reconception du système éducatif (*educational redesign*) qu'ils se placent, voulant interroger ce que devrait être le processus éducatif, ce en quoi devrait consister le système éducatif plutôt que la manière dont pourrait être corrigé le système existant.

Chercher à corriger le système éducatif existant nous détourne de la remise en question réelle de son fonctionnement et même, de sa conception. Cela nous empêche de nous réinterroger sur ce qu'est l'éducation, et peut-être davantage sur ce que l'on attend de l'éducation, et par conséquent sur les moyens que l'on devrait mettre en œuvre pour atteindre ces fins. Dans cette perspective, Lipman indique qu'il nous faut donc commencer par réinterroger nos idéaux éducatifs :

Quel est donc l'idéal que la pratique éducative cherche à approcher ? Telle semble être la principale question à laquelle doit répondre la refonte de l'éducation. Posée ainsi, la question est peut-être trop impressionnante pour répondre. Peut-être devrions-nous essayer de poser d'abord une question différente : à quel égard l'éducation nous a-t-elle le plus déçus ? Ici, notre réponse ne doit pas, le moins du monde, être équivoque, et en répondant à la deuxième question, nous répondons automatiquement à la première : la plus grande déception de l'éducation traditionnelle a été son incapacité à produire des personnes qui se rapprochent de l'idéal de la raisonnable. (Cela ne veut pas dire que tous ceux qui sont raisonnables ont forcément été éduqués, mais plutôt que toute personne éduquée devrait être raisonnable). Il se peut que, dans les siècles précédents, le caractère déraisonnable ait été un luxe que les êtres humains pouvaient se permettre, même si le coût en était élevé. Il devrait être évident, cependant, que les coûts de notre attitude tolérante à l'égard du caractère déraisonnable sont maintenant bien au-delà de notre portée¹.

La refonte de l'éducation doit se confronter principalement à la question de l'idéal qu'elle vise. Pourquoi éduquons-nous ? Quelle(s) fin(s) visons-nous à travers la mise en œuvre d'un système éducatif ? Plus encore indique-t-il, l'éducation étant liée à notre *devenir*, « nous devons nous demander dans quel type de monde nous voulons vivre, quel type d'éducation est le plus susceptible de contribuer à l'émergence d'un tel monde, et quel type de programme est le plus susceptible de produire une telle éducation² ». Questions que Lipman reconnaît difficiles et auxquelles il propose de trouver une réponse en se demandant en quoi l'éducation traditionnelle nous a le plus déçus. Il répond alors à cette question en introduisant l'idéal de *raisonnable* (*the ideal of reasonableness*).

Lipman forge cette notion de *reasonableness*, que nous traduisons, sans équivalent, par « raisonnable », par distinction de la rationalité, comme une forme de « rationalité

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988, p. 18 : « *What, then, is the ideal that educational practice seeks to approximate? This would seem to be the primary question that the redesign of education must confront. Thus put, the question may be too formidable to answer. Perhaps we should try putting a different question first: in what respect has education most greatly disappointed us? Here our response need not be in the least equivocal, and in answering the second question, we automatically answer the first: the greatest disappointment of traditional education has been its failure to produce people approximating the ideal of reasonableness. (This is not to say that all who are reasonable must have been educated, but rather that whoever is educated ought to be reasonable.) It may well be that in previous centuries unreasonableness was a luxury that human beings could afford, even though the costs were high. It should be evident, however, that the costs of our tolerant attitude toward unreasonableness are now far beyond our reach.* »

² *Ibid.*, p. 20 : « *we need to ask ourselves what kind of world we want to live in, what kind of education is most likely to contribute to the emergence of such a world, and what kind of curriculum is most likely to produce such an education.* »

tempérée par le jugement¹ ». Plus exactement, cette notion est forgée par reconnaissance des limites de la rationalité : il y a dans la notion de raisonnabilité une conscience des limites de la rationalité qui certes fournit des outils pour analyser notre monde mais ne suffit pas à en rendre compte, celui-ci ayant des dimensions qui excèdent ce que ces outils sont en mesure d'appréhender. En ce sens, Lipman écrit dans un paragraphe intitulé « raisonnabilité » :

Dans la mesure où elle le peut, la science tente d'être un modèle de rationalité. Elle cherche à prédire ce qui se produira et à formuler des lois pour rendre compte de ce qui se produit. Elle peut même se reconnaître un rôle moral et tenter d'opérer des transformations là où elles s'imposent afin de rendre les choses meilleures qu'elles ne l'auraient été sans cette intervention. Mais de nombreux aspects du monde – en particulier ceux qui concernent le comportement humain – ne peuvent être traités ou formulés avec la précision caractéristique de la science. [...] Nous devons nous contenter d'un résultat raisonnable, même s'il n'est pas à proprement parler "rationnel"².

L'expérience humaine confronte aux limites de la science : ses lois ou explications ne peuvent suffire à en rendre compte. Lipman introduit alors la raisonnabilité par distinction : elle est une forme de rationalité plus souple, qui tient compte de notre faillibilité due à l'insuffisance de nos connaissances à faire face à plusieurs aspects de notre monde. La raisonnabilité est une forme de rationalité critique consciente de ses limites, une rationalité autocritique. Être raisonnable, en ce sens, signifie faire usage de la rationalité en la tempérant par son jugement, entendu comme la faculté d'évaluer et d'apprécier, c'est-à-dire ne pas se contenter d'appliquer les principes, les règles, les lois, les normes ou les connaissances théoriques de façon absolue mais faire usage de son discernement pour *tenir compte de la particularité de chaque situation* :

Être raisonnable indique que l'on a la capacité d'employer des procédures rationnelles de manière judicieuse, dans le sens où, par exemple, un médecin hospitalier qui s'occupe d'un patient hautement contagieux doit faire des jugements raisonnables quant à l'emploi des procédures médicales standard. Mais être raisonnable peut se

¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, Second ed, Cambridge, Cambridge university press, 2003, p. 11 : « Reasonableness is not pure rationality; it is rationality tempered by judgment. »

² *Ibid.*, p. 21 : « Insofar as it can, science attempts to be a model of rationality. It seeks to predict what will occur and formulate laws to account for what does occur. It may even recognize a moral role for itself and attempt to make transformations where they are called for in order to make things better than they would have been without such intervention. But many aspects of the world – particularly those that deal with human conduct – cannot be dealt with or formulated with the precision characteristic of science. [...] We must be satisfied with a sensible or reasonable outcome even if it is not strictly speaking a "rational" one. »

référer non seulement à la façon dont on agit, mais aussi à la façon dont on est influencé : cela signifie la capacité d'écouter ou d'être ouvert à la raison¹.

La raisonnable complète les insuffisances de la rationalité concernant *l'agir*, alors que la rationalité ne peut indiquer que ce qu'il est possible de faire, la raisonnable permet de déterminer ce qu'il est plus « judicieux » de faire. Mais, en plus de s'appliquer à l'action, le caractère raisonnable s'applique à la disposition intellectuelle indique Lipman. L'adjectif *raisonnable* s'applique à la fois aux *actions*, il qualifie la façon dont on agit, il décrit alors *un usage judicieux de la rationalité*, mais aussi à la *personne*, il qualifie la façon dont elle est intellectuellement disposée, il décrit sa *capacité d'écoute et son ouverture à la raison*. L'individu raisonnable est celui qui est capable de raisonnement en plusieurs sens, à la fois pour déterminer ses actions, mais aussi pour réviser son positionnement : est raisonnable celui qui use de sa raison pour juger correctement, mais aussi celui qui peut être raisonné.

Ainsi, Lipman affirmait donc que « la plus grande déception de l'éducation traditionnelle a été son incapacité à produire des personnes qui se rapprochent de l'idéal de la raisonnable ». L'accumulation de connaissances, ou, pour reprendre les mots de Lipman, « les montagnes de connaissances accumulées dans le passé² » nous auraient conduits à nous illusionner sur leurs limites, elles auraient amené l'illusion d'un progrès par cet accroissement quantitatif, de la suffisance de la rationalité et de l'infaillibilité de la raison, éloignant l'idéal de raisonnable. Par suite, le système éducatif aurait été construit comme le lieu de transmission de ces connaissances sans considération pour la culture du raisonnement et du jugement qui font la raisonnable. Tout en restant implicite, Lipman suggère que les événements des derniers siècles au cours desquels la rationalité et les savoirs se sont faits instruments de la barbarie – on peut supposer qu'il songe particulièrement à la Seconde Guerre mondiale qu'il a vécue en intégrant l'armée durant laquelle les avancées scientifiques et techniques se sont trouvées mises au profit des politiques les plus meurtrières – ont porté les conséquences de cette illusion de suffisance

¹ *Ibid.*, p. 97 : « *To be reasonable indicates that one has the capacity to employ rational procedures in a judicious manner, in the sense that, say, a hospital physician dealing with a highly contagious patient must make reasonable judgments as to the employment of standard medical procedures. But to be reasonable can refer not just to how one acts, but to how one is acted upon: It signifies one's capacity to listen to or be open to reason.* »

² *Ibid.*, p. 205 : « *With modern experimental science, the mountains of knowledge accumulated in the past are no longer looked upon with awe.* »

de la rationalité, d'une telle force qu'il serait possible d'affirmer « sans aucune équivocité » que le système éducatif n'a pas permis de former des individus raisonnables et qu'il s'agit là de la plus grande déception de l'éducation traditionnelle. Ces montagnes de connaissances accumulées non seulement n'ont pas empêché, et même davantage, ont pu contribuer à l'émergence du déraisonnable qui a culminé au cours du siècle dernier rappelant couteusement l'abîme qui sépare rationalité et raisonnabilité, ou encore, plus largement, savoir et penser, et réinterrogeant le lien entre le savoir et l'agir. De façon implicite, Lipman rejoint ainsi les critiques adressées à une idéologie du progrès qui se serait illusionnée sur les limites de la science et la technique qui n'ont pas pu prévoir l'évolution de nombreux phénomènes, n'ont pas su maîtriser de nouveaux risques et même ont contribué à en générer une partie.

Ce constat conduit donc Lipman à faire de la raisonnabilité, ainsi comprise, l'idéal que la pratique éducative devrait chercher à atteindre. Il s'agit là, non pas du meilleur que l'éducation puisse viser, mais du meilleur que l'éducation puisse viser et assurément atteindre¹. Lipman fait de ce sens du raisonnable, un modèle *de jugement nuancé*, un « paragon de mesure, de proportion et d'équilibre² », qu'il rapproche d'une forme de « vie bien tempérée, en contact plus étroit avec l'ensemble de la personne plutôt qu'avec le seul intellect³ ». Nous retrouvons dans cette conception de la *raisonnabilité* comme modèle de mesure et de tempérance, qui outrepassa le seul intellect et associe la raison à une forme de sensibilité à la singularité du contexte en reconnaissance des limites de la rationalité pure, des traits de la raison pratique aristotélicienne, la *phronésis*. C'est d'ailleurs à Aristote que Lipman se réfère directement pour penser la raisonnabilité affirmant que « l'accent mis par Aristote sur la nécessité d'équilibrer la justice et l'équité

¹ M. LIPMAN, « Unreasonable People and Inappropriate Judgments », *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, vol. 10, n° 3, 1^{er} mai 1992, p. 18-22 : « An ideally educated person is said to be a reasonable person. »

² *Ibid.*, p. 18 : « In place of the almost Apollonian harshness and purity of rationality, reasonableness comes across as a paragon of measure, proportion and balance. »

³ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, *op. cit.*, p. 42 : « Rationality is probably an indispensable notion, but it will always remain problematic as an aim of education. It seems more appropriate to armies, factories, and computers. Reasonableness, on the other hand, would seem more akin to the well-tempered life, in closer touch with the whole person rather than with just the intellect, and more representative of the spirit and outcome of shared inquiry. »

peut être généralisé en affirmant que la rationalité doit être tempérée par le jugement¹ ». Lipman défend la raisonnable comme forme de modération du rationnel par le jugement, comme une forme d'extension ou de généralisation de la notion d'équité introduite par Aristote pour corriger les insuffisances de la justice légale, qui du fait de son caractère général ne permet pas d'affronter l'indétermination des choses humaines. L'équité tempère la règle de droit en fonction des cas, la raisonnable généralise cette idée en postulant la nécessité de tempérer la rationalité par le jugement. Chez Aristote se trouvait déjà une forme de reconnaissance des limites des lois, mais aussi des principes scientifiques, des règles générales et des modèles universels, insuffisants pour guider la pratique humaine qui suppose une adaptation aux circonstances extérieures singulières. Dans le prolongement de ces considérations, on trouve sous la plume de Pierre Aubenque, commentant la notion de *phronèsis* chez Aristote, des considérations sur le caractère « raisonnable » plus que « rationnel » de la raison inhérente à ce concept aristotélicien : « L'homme de jugement, qui n'est qu'un autre nom de l'homme de la prudence, ne se décharge pas sur un Savoir transcendant du devoir de juger, c'est-à-dire de comprendre. Avoir du jugement, ce n'est pas subsumer le particulier sous l'universel, le sensible sous l'intelligible ; c'est, sensible et singulier soi-même, pénétrer d'une raison plus "raisonnable" que "rationnelle" le sensible et le singulier ; c'est, vivant dans un monde imprécis, ne pas chercher à lui imposer la justice trop radicale des nombres ; mortel, ne pas juger les choses mortelles à l'aune de l'immortel ; homme, avoir des pensées humaines² ».

Faire de la raisonnable l'idéal éducatif c'est faire retour, indique Lipman, à une certaine conception antique de la sagesse qui se trouvait cultivée, aux côtés de la connaissance qu'elle complétait³. Mais si la raisonnable est défendue comme idéal éducatif aujourd'hui c'est en réponse à des préoccupations plus récentes, notamment relatives à ce que Lipman associe à « l'expansion de la démocratie » qui rendent plus vifs les enjeux éthiques et politiques d'une culture de ce sens du raisonnable⁴. Cet idéal est

¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 208 : « *The Aristotelian emphasis on the need to balance justice and equity can be generalized by the contention that rationality needs to be tempered by judgment – the sense of the appropriate, whether in the proportionate adjustment of parts to wholes, of means to ends, or of any other relationship.* »

² P. AUBENQUE, *La prudence chez Aristote*, Paris, PUF, 2014, p. 152.

³ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 205-209.

⁴ *Ibid.*, p. 208 : « *Thus, the spread of democracy has made us aware of how important it is that democratic citizens think flexibly but responsibly. If they do not, they are ready prey for authoritarian and conformitarian propaganda.* »

défendu, dans son lien intime avec un autre idéal, celui de vie démocratique qui suppose des citoyens non seulement informés, mais aussi réfléchis, non seulement conscients des problèmes mais capables de raisonner ensemble à leur sujet : des personnes raisonnables¹. Ainsi, prendre la raisonnable au titre d'idéal éducatif ouvre la question de savoir si, et à quelles conditions, l'individu peut être éduqué dans sa capacité de juger.

b. Une critique du modèle transmissif

Ainsi, pour Lipman, l'éducation devrait permettre le développement d'un sens du raisonnable et c'est ce en quoi, à ses yeux, le système scolaire a échoué. Cet échec résulte du modèle éducatif traditionnel. Plus précisément, il résulte de la conception de l'éducation comme « initiation à la culture² » sur laquelle il repose. Dans le modèle éducatif traditionnel, « la personne éduquée a été considérée comme la personne “cultivée”³ » et *l'apprentissage* a été considéré comme l'objectif principal de l'éducation. À travers ce système, fins et moyens se sont inversés, indique Lipman, faire de l'acquisition de connaissances la finalité principale du système éducatif a conduit à accorder aux évaluations un rôle important comme *moyen* de vérification de cette acquisition. Mais progressivement, les évaluations, pourtant accessoires à l'origine, sont devenues « la force motrice de ce système⁴ » : désormais, on structure les programmes à partir du contenu de ces évaluations, et par suite, on enseigne en vue de ces évaluations et on apprend pour réussir ces évaluations. Cet ensemble de connaissances et de compétences que voulait transmettre l'école comme héritage culturel a fini par être appréhendé comme le *moyen* d'une autre fin, la réussite des examens qui elle est appréhendée comme la clé d'entrée du monde professionnel. Dès lors, ces connaissances ne sont, le plus souvent, pas apprises pour elles-mêmes mais ne le sont qu'en vue de ces examens et sont alors oubliées par la

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 110 : « One of the presuppositions of the idea of democracy, at least since the time of John Locke, has been that the members of such a society should be not merely informed but reflective, that they should not merely be aware of the issues but be reasonable with regard to them. »

² *Ibid.*, p. 18 : « Traditionally, education has been conceived of as initiation into the culture, and the educated person has been thought to be the “cultivated” person or even the “cultured” person. »

³ *Id.* : « Traditionally, education has been conceived of as initiation into the culture, and the educated person has been thought to be the “cultivated” person or even the “cultured” person. »

⁴ *Ibid.*, p. 19 : « Testing, which should have only ancillary status at best, tends to be the driving force of the system. »

suite¹. À travers ce système éducatif centré sur la transmission de connaissances c'est le sens même de l'éducation qui s'est perdu, nous avons oublié pourquoi, et même pour *quoi*, nous transmettions, nous apprenions et plus largement, nous éduquons.

Pour les fondateurs de la philosophie pour enfants, un défaut majeur du système éducatif tient à son manque de sens pour les enfants². Plus exactement, ce défaut tient à l'écart significatif qui existe entre le sens que ce système a pour l'adulte qui l'a conçu et celui qu'il a pour l'enfant qui le reçoit. Dans ce système éducatif, les formes et contenus d'apprentissage sont élaborés selon la logique de l'adulte et ne sont pas pensées de sorte à faire sens pour l'enfant³. Un des principaux problèmes de cette élaboration résulte du fait que cette transmission de l'héritage culturel est pensée selon une fragmentation des savoirs en différentes matières d'études⁴ : cet éclatement provoque, à leurs yeux, une perte de sens. Non seulement, la division de l'héritage culturel selon des matières scolaires et la classification de celles-ci ont été pensées selon une logique propre au système éducatif sans aucune considération de l'expérience de l'enfant, mais en plus, ces différentes matières scolaires sont enseignées parallèlement les unes aux autres, à travers des cours cloisonnés, sans que ne transparassent les relations qui les unissent. Telle qu'elle est organisée, l'institution scolaire n'établit pas de relations entre les disciplines, et elle ne permet pas, non plus, à l'enfant de créer des liens entre son expérience et ses connaissances, entre sa vie sociale et sa vie scolaire. Les fondateurs de la philosophie pour enfants reprochent ainsi le manque de cohérence et d'homogénéité du curriculum du système actuel et affirment la nécessité d'harmoniser les matières scolaires et d'adapter l'apprentissage à la mesure de l'enfant.

Ainsi, ils reprochent au système éducatif d'avoir réduit à tort *l'éducation* à *l'instruction*, ou plus précisément d'avoir disjoint l'instruction de l'éducation. Éduquer et instruire ne s'opposent pas comme les deux termes d'une disjonction exclusive ou d'une fausse dichotomie, bien au contraire, ils se rejoignent, mais sans se confondre. Alors que l'instruction se concentre sur le développement intellectuel et culturel de l'individu, l'éducation s'attache à l'épanouissement intégral de la personne. Dès lors, l'instruction est partie prenante de l'éducation mais cette dernière lui est irréductible : si l'instruction est

¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 29.

² M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, op. cit., p. 5-6.

³ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 21.

⁴ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, op. cit., p. 7-8.

nécessaire, elle n'est pas pour autant suffisante. L'éducation ne peut ni ne doit se réduire à la simple transmission, éduquer, c'est plus que transmettre des connaissances ou développer des compétences, c'est permettre la formation de personnes raisonnables c'est-à-dire capables d'utiliser ces connaissances et compétences de manière judicieuse¹. Or, le modèle transmissif, en réduisant l'éducation à l'instruction, échoue à cet endroit : « si l'on regarde de plus près l'éducation traditionnelle, on constate que les élèves étudient les disciplines, et en fait les apprennent, mais ne parviennent pas à penser dans leurs termes ou à se les approprier pleinement² ». Ce modèle éducatif ne favorise pas l'appropriation du savoir qu'il vise à transmettre, il ne permet pas que ce savoir puisse devenir des outils intellectuels dont les enfants pourront faire usage pour comprendre, analyser et penser le monde qu'ils habitent. Tout au mieux, il permet la formation d'individus informés et compétents – il transmet des connaissances et compétences – mais il ne parvient pas à former des citoyens raisonnables et réfléchis – il ne cultive pas leur raisonnement et leur jugement.

c. La nécessité d'une réforme de l'école

Reprenant à son compte le constat répété d'une perte progressive des qualités intellectuelles – vivacité, curiosité, imagination – des jeunes enfants durant les premières années de scolarité, Lipman renverse les termes du problème tel qu'on a coutume de le formuler. Les enfants arrivent à l'école en étant curieux et avides de connaître, ce à quoi il est urgent de s'attacher, c'est donc à la détermination de moyens aptes non pas à susciter le désir d'apprendre des enfants, mais à encourager les dispositions favorables spontanées. À ses yeux, l'école n'est pas innocente dans la perte de curiosité et d'imagination des enfants : cet « environnement stable et structuré dans lequel tout est régulier et explicite [...] est rarement vivifiant ou stimulant. En fait, il les vide du capital d'initiative,

¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 97 : « *To be reasonable indicates that one has the capacity to employ rational procedures in a judicious manner, in the sense that, say, a hospital physician dealing with a highly contagious patient must make reasonable judgments as to the employment of standard medical procedures.* »

² M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 18 : « *But a closer look at traditional education might reveal students studying the disciplines, and in fact learning them, while yet failing to think in terms of them or to appropriate them fully.* »

d'inventivité et de réflexion qu'ils ont apporté avec eux à l'école¹. » L'hypothèse que soumet Lipman est donc que cette « baisse de l'intérêt des élèves en est la conséquence naturelle² » : l'école, telle qu'elle est structurée, stimule et intéresse peu les enfants et contribue au découragement progressif de leur désir d'apprendre.

À partir de telles considérations critiques, Lipman considère que la question relative au désir d'apprendre des enfants devrait être ainsi reformulée : au lieu de demander, comme on le fait souvent, de quelle façon l'école peut susciter le désir d'apprendre des enfants, on devrait s'attacher à chercher comment l'école pourrait ne pas orienter leur désir d'apprendre déjà existant, uniquement vers des savoirs tout faits mais cultiver et entretenir la vivacité, la curiosité et l'imagination dont les enfants sont déjà pourvus. Dès leur premier ouvrage, les fondateurs de la philosophie pour enfants répondaient à la question soulevée ainsi :

Nous devons apprendre à créer les conditions et les opportunités qui permettront aux enfants, avec leur curiosité naturelle et leur appétit de sens, de saisir les indices appropriés et de donner un sens aux choses par eux-mêmes. De nombreux enseignants diront qu'ils le font déjà, et sans doute le font-ils. Mais le processus éducatif, depuis les écoles d'éducation où les enseignants eux-mêmes sont formés jusqu'à la salle de classe proprement dite, ne fonctionne pas de cette manière. Il faut faire quelque chose pour permettre aux enfants d'acquérir du sens pour eux-mêmes. Ils ne l'acquerront pas simplement en apprenant le contenu du savoir des adultes. Il faut leur apprendre à penser et, en particulier, à penser par eux-mêmes. La pensée est la compétence *par excellence* qui nous permet d'acquérir des significations³.

Lipman et Sharp considèrent que les enfants arrivent à l'école avec une « soif de sens » (*hunger for meaning*), ils sont en quête de compréhension, intrigués par l'environnement

¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, *op. cit.*, p. 13 : « *The natural mysteriousness of the home and family environment is replaced by a stable, structured environment in which all is regular and explicit. Children gradually discover that such an environment is seldom an invigorating or challenging one. Indeed, it drains them of the capital fund of initiative and inventiveness and thoughtfulness that they brought with them to school.* »

² *Id.* : « *A drop-off in student interest is the natural consequence.* »

³ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, *op. cit.*, p. 13 : « *We have to learn how to establish the conditions and opportunities that will enable children, with their natural curiosity and appetite for meaning, to seize upon the appropriate clues and make sense of things for themselves. Many teachers will say that they are already doing this, and no doubt they are. But the educational process, from schools of education where teachers themselves are trained on through to the actual school classroom, does not operate in this fashion. Something must be done to enable children to acquire meaning for themselves. They will not acquire such meaning merely by learning the contents of adult knowledge. They must be taught to think and, in particular, to think for themselves. Thinking is the skill par excellence that enables us to acquire meanings.* »

qui les entoure, curieux de comprendre le monde qu'ils habitent. Mais, poursuivent-ils, les enfants se trouvent heurtés dans cette quête par leur rencontre avec le système éducatif qui, tel qu'il est structuré, manque de sens pour eux. Ce constat conduit les fondateurs du programme à lier *éducation* et *sens* au point de faire résider l'action éducative essentiellement dans la découverte de sens. À leurs yeux, « la relation entre l'éducation et le sens doit être considérée comme inviolable. L'éducation est là où le sens s'acquiert¹. » L'école doit avant tout répondre à cette quête de sens des enfants en contribuant à leur permettre de mieux comprendre le monde qui les entoure : cela suppose non pas de leur « donner » ce sens sous forme de savoirs établis, mais de les outiller à le découvrir. Pour nos auteurs, en effet, le sens ne peut pas être donné ou distribué aux enfants², il doit être découvert. Dès lors, pour être éducative, la pratique scolaire ne peut se limiter à la transmission passive d'informations, elle requiert *la découverte active de sens*.

Le sens doit être découvert et précisé, pour les fondateurs de la philosophie pour enfants, c'est *la pensée* qui nous permet cette découverte. Plus précisément, ce sont les capacités de raisonnement qui permettent cette acquisition :

Les capacités de raisonnement sont donc corrélées à l'acquisition de sens. Plus les enfants sont habiles à faire des inférences, à identifier des relations, à distinguer, à relier, à évaluer, à définir et à remettre en question, plus ils sont capables d'extraire de sens de leur expérience. En ce sens, l'expérience est comme le minerai brut : plus les techniques de raffinage sont puissantes, plus les métaux purs sont extraits efficacement des écumes. La culture des capacités de raisonnement est la voie la plus prometteuse que nous pouvons suivre si notre objectif est d'aider les enfants à découvrir ce qui rend leur expérience significative³.

Ainsi, Lipman considère que le système éducatif devrait être reconstruit autour de ces capacités de raisonnement, en engageant toujours le processus de pensée de sorte à permettre l'appropriation véritable des savoirs qu'il veut transmettre. Cela implique que

¹ *Ibid.*, p. 12-13 : « *The relationship between education and meaning should be considered inviolable. Wherever meaning accrues, there is education.* »

² *Ibid.*, p. 13 : « *Meanings cannot be dispensed. They cannot be given or handed out to children. Meanings must be acquired; they are *capta*, not *data*.* »

³ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, *op. cit.*, p. 101 : « *So reasoning skills are correlated with meaning acquisition. The more skillfully children draw inferences, identify relationships, distinguish, connect, evaluate, define, and question, the richer the totalities of meaning that they are able to extract from their experience. In this sense, experience is like raw ore: the more powerful the refining techniques, the more effectively the pure metals are extracted from the dross. The cultivation of reasoning skills. is the most promising path we can pursue if our aim is to help children find out what it is that makes their experience significant.* »

son objectif ne soit pas l'apprentissage par les enfants du contenu des savoirs des adultes mais de permettre aux enfants d'atteindre une meilleure compréhension et un jugement plus fin à partir de ce contenu. Il ne s'agit pas de savoir pour savoir, d'empiler les connaissances pour elles-mêmes, mais de savoir pour mieux comprendre. Pour cela, les élèves ne doivent pas seulement étudier et apprendre les disciplines mais penser dans les disciplines d'enseignement :

Pour être pleinement éduqué, il faut être capable de traiter chaque discipline comme une langue et de penser couramment dans cette langue ; être cultivé dans son raisonnement comme dans tout le reste [...] ; et faire preuve d'accomplissements éducatifs non pas simplement comme des acquisitions de propriétés intellectuelles ou comme l'amassage d'un capital spirituel, mais comme une véritable appropriation qui aboutit à l'élargissement du soi¹.

Dans cette perspective, pour être pleinement éduqué il ne suffit pas d'avoir acquis de la culture comme une propriété externe à soi, il faut avoir été formé et même transformé par elle, avoir fait sienne cette culture élaborée par d'autres et pouvoir en faire usage à son tour. Cela n'est possible que si cette culture est transmise, non comme un objet à contempler, mais comme une matière à partir de laquelle il est possible de penser. C'est ce qui amène Lipman à défendre une éducation dans laquelle la culture du raisonnement et du jugement – dont le sens du raisonnable serait la combinaison – serait plus centrale que l'acquisition seule de connaissances.

¹ *Ibid.*, p. 18 : « *To be fully educated, one must be able to treat every discipline as a language and to think fluently in that language; be cultivated in one's reasoning as well as in everything else [...]; and demonstrate educational accomplishments not merely as acquisitions of intellectual properties or as the amassing of spiritual capital but as a genuine appropriation that results in the enlargement of the self.* »

2. D'une pensée de l'école à une école de la pensée

La critique du modèle éducatif dit « traditionnel » conduit donc Lipman à considérer la culture du sens du raisonnable comme devant être l'objectif principal du système éducatif. En conséquence, Lipman défend de mettre la culture du raisonnement et du jugement, dont la raisonnabilité serait la combinaison, au cœur du parcours éducatif. Cela le conduit alors à penser une éducation de la faculté générale et englobante dont dépendent ces deux autres facultés : la pensée. D'une pensée de l'école, il en arrive alors à concevoir et défendre une école de la pensée : c'est à celle-ci que nous allons nous arrêter.

a. Cultiver le raisonnement et le jugement ou « apprendre à penser »

La pensée : une faculté perfectible

Les critiques adressées au système éducatif traditionnel amènent Lipman, Sharp et Oscanyan à postuler qu'en plus de transmettre cet héritage culturel aux enfants, « il faut leur apprendre à penser et, en particulier, à penser par eux-mêmes¹ ». La formule « apprendre à penser » interroge tant elle entre en tension avec l'idée spontanée selon laquelle la pensée serait une faculté dont nous serions tous dotés, une activité naturelle et partagée de tous, et même plus encore, avec l'idée qu'elle serait ce qui caractériserait en propre l'être humain et lui conférerait sa dignité. S'il faut « apprendre » à penser, cela semblerait alors indiquer que penser ne serait pas quelque chose que nous saurions faire naturellement. Pourtant, nos auteurs ne contestent pas le caractère naturel de la pensée entendue comme la capacité générale à dialoguer avec soi-même, ils conçoivent même la pensée précisément comme un « processus naturel² », mais ce qu'ils rejettent c'est l'association de cette naturalité de la pensée à l'idée selon laquelle elle ne pourrait donc pas être améliorée. La pensée est un processus naturel mais elle est aussi un processus *perfectible* : elle est une « capacité susceptible d'être perfectionnée³ ». C'est en ce sens que

¹ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, op. cit., p. 13 : « They must be taught to think and, in particular, to think for themselves. »

² *Id.* : « *thinking is a natural process* ».

³ *Ibid.*, p. 14. « *Thinking is natural, but it can also be recognized as a skill capable of being perfected.* »

Lipman utilise souvent l'expression « améliorer la pensée » (*to improve thinking*) considérant que l'école peut et doit contribuer à l'amélioration de la pensée. Ainsi, il semble que ce soit en lien, à la fois à une certaine conception de l'être humain qui accorde à la faculté de penser une place centrale, et à une certaine conception de l'éducation comme devant participer à la réalisation de l'être humain, que Lipman défend de mettre la pensée au cœur de l'éducation.

S'accorder à reconnaître le caractère perfectible de la pensée n'est qu'une première étape, encore faut-il pouvoir indiquer clairement ce qu'est une amélioration significative de la pensée. Ce point cristallise les divergences et révèle l'insuffisance de nos connaissances. Il n'existe pas de définition claire et unanime de la pensée qui permette de s'accorder définitivement sur ce en quoi consisterait son amélioration. Toutefois, Lipman indiquait que, bien que « nous ne soyons pas sûrs de ce qu'est la pensée¹ », il nous faut pouvoir proposer des indications claires de ce en quoi consisterait son amélioration et « comment la rendre opérationnelle² » si nous voulons que l'école puisse se réorganiser dans le sens de cette amélioration. Lipman présentait le travail théorique de son dernier ouvrage, *Thinking in Education* comme étant « un pas dans cette direction. Il ne prétend pas être définitif, mais il tente de soulever quelques-unes des questions qui doivent être posées et de fournir certaines des réponses qui peuvent être apportées à ce stade très précoce du développement d'un processus éducatif orienté vers la pensée³ ». En ce sens, Lipman s'attache à penser, non pas une théorie de la pensée, mais un ensemble d'éléments pouvant contribuer à fournir des repères capables de guider les décisions des « administrateurs scolaires » aspirant à améliorer l'offre éducative de l'école. Ce sont donc ces éléments que nous allons tenter de restituer.

Penser et bien penser

Lipman et Sharp nous indiquent que bien que nous pensions de nous-même, sans avoir besoin d'un quelconque apprentissage, nous ne pensons pour autant pas, ni

¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 64 : « We are not sure what thinking is ».

² *Ibid.*, p. 2 : « To make such decisions, they will need to be guided by definitions that clearly indicate just what a significant improvement of thinking is and how it can be made operational. »

³ *Ibid.*, p. 2-3 : « Thinking in Education has been proposed as a step in this direction. It does not claim to be definitive, but it does try to raise a few of the questions that need to be raised and to supply some of the answers that can be provided at this very early stage in the development of a thinking-oriented educational process. »

spontanément ni toujours, de la meilleure des manières. Nous pourrions *mieux* penser. Nos auteurs distinguent *penser* (*thinking*) et *bien penser* (*thinking well*). L'adverbe « bien » ouvre de nombreuses questions du fait de son équivocité. Est-ce que « bien penser » renvoie uniquement à la manière formelle d'exercer la pensée, à l'exactitude ou à la perfection du processus ou est-ce que *bien* penser comporte une dimension éthique ou morale qui appelle à tenir compte non seulement de la qualité du processus lui-même mais aussi de ce à quoi il aboutit ? Bien penser est-ce penser de façon logique, ou encore penser de façon satisfaisante d'un point de vue éthique ?

Ce sont des questions auxquels les fondateurs ne répondent pas explicitement, mais nous le verrons, l'éducation morale est partie prenante du modèle éducatif qu'ils dessinent et le lien qu'ils posent entre la pensée et le jugement moral ne fait que rendre plus vive cette question. Nous essaierons progressivement de dégager des éléments de réponses. Les exemples qu'ils proposent permettent d'esquisser des critères de distinction : « Tirer des inférences invalides peut ne pas être considéré comme bien penser, mais c'est néanmoins penser. Ne pas tirer de conclusions appropriées, mal définir et classer, évaluer des faits sans recul critique, tout cela constitue des exemples de pensée – mais de mauvaise pensée¹. » C'est ici que nous retrouvons le lien étroit entre la pensée et la logique plus tôt esquissé. Dans leur conception de ce *bien* penser la logique trouve une place centrale, c'est elle qui fournit « les critères permettant de distinguer la bonne pensée de la mauvaise² » :

La relation entre la logique et la pensée est un peu comme la relation entre la grammaire et le langage. La grammaire établit les règles auxquelles il faut se conformer si l'on veut bien parler. La logique établit les normes à respecter si nous voulons bien raisonner. L'une des normes dont la logique se préoccupe est la cohérence. Si vos élèves vous disent qu'ils ont fait leurs devoirs, puis déclarent un peu plus tard qu'ils ne les ont pas encore faits, il est certain qu'ils semblent parler de manière incohérente. Ce que la

¹ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, op. cit., p. 15 : « *To draw invalid inferences may not qualify as thinking well, but nevertheless it is thinking. To fail to draw appropriate conclusions, to define and classify badly, to assess facts uncritically, all of these are instances of thinking – but of poor thinking.* »

² M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 91 : « *Logic is a normative rather than a descriptive discipline. That is, it makes no effort to describe how people in fact do think but offers instead criteria by means of which we can distinguish good thinking from bad thinking.* »

logique peut faire, c'est souligner l'importance de la cohérence dans notre façon de penser, de parler et d'agir¹.

Parce qu'elle possède des règles claires et précises, la logique peut fournir des critères pour évaluer la pensée. Ces règles « fournissent un moyen d'appréhender et d'examiner ses pensées de manière structurée et lucide² ». La logique est appréhendée comme un « instrument » qui, en fournissant des règles permettant d'évaluer les inférences que nous faisons, permet de distinguer *bien penser* de *mal penser* comme la grammaire serait un instrument permettant de distinguer bien parler de mal parler. De la même façon que la grammaire ne nous renseigne pas sur le contenu des phrases, la logique ne nous renseigne pas sur le contenu des pensées : elle concerne la forme et la structure. Bien penser, ou bien raisonner puisque les deux se trouvent associés, semble donc d'abord se définir pour nos auteurs de façon formelle : un bon raisonnement serait celui qui dans sa forme serait correct indépendamment de l'évaluation de son contenu.

Bien penser serait donc penser conformément aux critères que fournit la logique : cohérence, conséquence ou encore pertinence. Toutefois, les fondateurs précisent :

Les règles sont plus utiles pour aider les enfants à réaliser qu'ils peuvent penser à leurs pensées de manière ordonnée, et moins utiles dans les applications quotidiennes. Les occasions où nos pensées se conforment réellement aux règles sont relativement rares. Il est donc important de garder à l'esprit que le principal objectif de la logique formelle en philosophie pour enfants est d'aider les enfants à découvrir qu'ils peuvent penser à leurs pensées de manière organisée³.

La logique est appréhendée comme un moyen et non une fin, elle permet d'encourager les enfants à penser à ce qu'ils disent et à ce que disent les autres, elle est un moyen d'aider les enfants à réaliser qu'ils peuvent penser à leurs pensées de manière ordonnée ou organisée.

¹ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, op. cit., p. 39 : « *The relationship of logic to thinking is somewhat like the relationship of grammar to language. Grammar sets out the rules to conform to if we want to speak well. Logic sets up the standards that apply if we want to reason well. One of the standards logic is concerned about is consistency. If your students mention to you that they did their homework, and then say a little later they have not yet done it, surely they would seem to be speaking inconsistently. What logic can do is emphasize the importance of consistency in our thinking, speaking, and acting.* »

² *Ibid.*, p. 131 : « *They provide a means for grasping and examining one's thoughts in a structured, clear-headed way.* »

³ *Id.* : « *The rules are more useful for helping children realize that they can think about their thoughts in an orderly fashion, and less helpful in day-to-day applications. Occasions where our thoughts actually conform to the rules are comparatively rare. It is important, then, to keep in mind that the main purpose of formal logic in philosophy for children is to help children discover that they can think about their thinking in an organized way.* »

Les fondateurs en soulignent souvent les limites : non seulement les règles issues de la logique formelle sont difficiles à appliquer, mais surtout, nous en avons rarement besoin dans la réalité. Plus encore, son apprentissage ne permet pas d'éliminer nos erreurs mais de les reconnaître. Ce pourquoi elle peut donc contribuer au développement d'une manière organisée de se rapporter à la pensée, ce n'est donc pas par l'application de ses règles, mais par les traits particuliers qu'elle permettrait de développer chez les individus. L'initiation à la logique formelle permettrait de développer une sensibilité à la contradiction, un souci pour les conséquences logiques, une attention à la cohérence, en somme une certaine vigilance vis-à-vis de la pensée qui elle, dépasserait le cadre de la logique formelle.

Ce « bien » penser concernerait davantage la manière d'exercer la pensée, la façon dont le processus est exercé, indiquant un accomplissement qualitativement satisfaisant du processus. Bien penser serait penser de manière compétente : nos auteurs associent « bien penser » à l'idée de penser avec habileté (*thinking skillfully*). La pensée serait donc un processus que l'on pourrait exercer plus ou moins habilement : il existerait une pensée habile (*skillful thinking*) par opposition à une pensée malhabile (*clumsy thinking*). Si l'exercice de ce processus est naturel, son exercice habile lui supposerait un apprentissage.

Il s'agirait donc moins d'apprendre aux enfants à penser, que de leur apprendre à *bien* penser, c'est-à-dire de permettre une « amélioration de la qualité de la pensée¹ ». En ce sens nos auteurs indiquent que « le problème pédagogique consiste, du moins dans un premier temps, à transformer l'enfant qui est déjà un enfant qui pense en un enfant qui pense bien² ». Alors que penser serait naturel, bien penser supposerait certaines compétences (*skills*), des habiletés de pensée (*thinking skills*), qui elles, s'apprendraient.

b. Compréhension de l'enseignement de la pensée

La pensée : un processus d'orchestration

Penser un enseignement de la pensée demande une théorisation de la pensée comme processus qui permette de pouvoir envisager son amélioration par l'éducation. À cette fin,

¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 2 : « to improve the quality of thinking ».

² M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, op. cit., p. 15. « The pedagogical problem is, at least in its first stage, to transform the child who is already a thinking child into a child who thinks well. »

Lipman construit ce qu'il qualifie de « récit phénoménologique¹ » de la pensée comme processus, un récit qui se veut descriptif et non explicatif, qui exploite les concepts d'actes et d'états mentaux introduits en philosophie du langage², et celui d'habileté de pensée (*thinking skills*), ainsi que celui de dispositions cognitives (*cognitive dispositions*) de sorte à décomposer la pensée en différents éléments dont elle serait l'orchestration. Lipman propose donc de considérer la pensée comme un processus composé d'actes (réalisations) et d'états (attitudes) mentaux : les actes mentaux désignent des accomplissements (décider, découvrir, inférer, etc.) et les états mentaux renvoient, quant à eux, à l'attitude mentale du sujet pensant (croire, savoir, douter, etc.). Les actes mentaux sont les différents mouvements que peut effectuer la pensée, ils ne sont pas « atomiques » pour reprendre les mots de Lipman, ils sont complexes, eux-mêmes divisibles en particules. Plus exactement, à travers le processus de pensée, ces actes et états mentaux ne sont jamais séparés, ils se trouvent articulés, et c'est précisément dans cette articulation que la pensée peut être plus ou moins habile. Ainsi, Lipman considère que « les actes et les états mentaux sont des composantes du processus de la pensée » de sorte que penser signifie « orchestrer » plus ou moins habilement ces actes et états mentaux³. Lorsqu'ils sont habilement exercés et articulés, ces composantes moléculaires peuvent donner lieu à ce que Lipman nomme, des habiletés de pensée (*thinking skills*)⁴. Lipman donne une série d'exemples : alors que *juger* est un acte mental, *faire des jugements évaluatifs nuancés* est une habileté, qui suppose l'habile articulation de plusieurs actes mentaux ; alors que *justifier* est un acte mental, *défendre des opinions avec des raisons convaincantes* est une habileté ou encore *clarifier* est un acte mental alors que *chercher à clarifier des concepts mal définis* est une habileté⁵.

Lipman souligne le caractère artificiel de cette décomposition des opérations du processus de la pensée en particules : cette décomposition a pour vocation de permettre de

¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 139 : « Insofar as our aim is to contribute to the understanding of teaching for thinking, it would be very useful to be able to refer to certain components that are understood to be mental performances – in short, mental acts. The intention here is to offer a phenomenological account, rather than an explanatory one, a depiction of how things appear to us to be, while making no claim to explanatory finality. »

² Lipman attribue à Austin et Vendler la distinction entre actes et états mentaux et s'appuie sur eux pour les penser.

³ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 149 : « Mental acts and mental states are components of the thinking process. Thinking comprises the more or less skillful orchestration of these acts and states. »

⁴ *Ibid.*, p. 149 : « In thinking, there are (1) the moves themselves, of which we have concepts; (2) the making of the moves, that which philosophers call "mental acts"; and (3) the skills with which the moves can be skillfully performed. »

⁵ *Ibid.*, p. 162.

penser plus concrètement l'amélioration de la pensée et surtout, une possible éducation de celle-ci. Dans cette perspective, améliorer la pensée revient à orchestrer plus habilement ces composants et développer ces habiletés de pensée (*thinking skills*), et l'éducation de la pensée revient à favoriser ce développement et cette orchestration habile. L'éducation dont il est question consisterait donc à renforcer et améliorer le processus de pensée dont les enfants seraient naturellement dotés par le développement de ces habiletés qu'ils seraient naturellement disposés à acquérir : « les enfants sont naturellement disposés à acquérir des habiletés cognitives, tout comme ils acquièrent naturellement le langage, et l'éducation est nécessaire pour renforcer ce processus¹ ». Pour renforcer et améliorer ce processus, il faudrait enseigner ces habiletés de pensée (*teaching thinking skills*) par l'exercice : ces habiletés « devraient être perfectionnées par l'usage ou la pratique jusqu'à ce qu'elles deviennent une "seconde nature" et puissent être mises en jeu, comme les muscles des mains d'un pianiste de concert, sans que l'on doive en être conscient, car elles constitueraient alors une distraction² ». Cet enseignement n'est pas appréhendé comme un enseignement théorique des habiletés de pensée qu'il s'agirait de nommer et d'identifier en action mais comme une éducation par la pratique. C'est, avant tout, en exerçant ces habiletés que celles-ci peuvent être perfectionnés. Une éducation qui permettrait l'amélioration de la pensée serait donc une éducation à travers laquelle les enfants développeraient et aiguiseraient leurs habiletés de pensée en étant continuellement encouragés à les exercer.

Toutefois, Lipman signale que la notion d'« habiletés de pensée » est devenue « une expression fourre-tout » derrière laquelle on range toute forme de pouvoir intellectuel humain³. Son extension est telle que l'idée de construire un programme qui en permettrait le développement de façon générale manque de sens : il est impossible qu'un programme nourrisse et aiguisse l'ensemble de cet éventail. Enseigner des habiletés de pensée suppose d'en sélectionner une partie. Plus encore, Lipman souligne les limites de ces habiletés de pensée : si elles éclairent ce en quoi peut consister une amélioration de la pensée, elles ne

¹ *Ibid.*, p. 178 : « *In other words, children are naturally disposed to acquire cognitive skills, just as they naturally acquire language, and education is needed to strengthen the process.* »

² *Ibid.*, p. 188 : « *Not that one need be able self-consciously to identify the thinking skills one is employing at the very same moment one is using them. They should be perfected by use or by practice, to the point where they form a "second nature" and can be called into play, like the muscles in the hands of a concert pianist, without one's having to be conscious of them, for they would then form a distraction.* »

³ *Ibid.*, p. 162 : « *"Thinking skills" is a catchall phrase. It ranges from very specific to very general abilities.* »

suffisent pas à en rendre compte complètement. Lipman indique, en effet, que « l'apprentissage d'habiletés de pensée individuelles ne garantit pas que ces habiletés seront utilisées de manière coordonnée¹ ». Plus que les acquérir, il faut apprendre à les utiliser correctement, plus précisément il faut savoir quand et comment les utiliser. Pour cela, il est nécessaire d'acquérir des « dispositions cognitives » favorables (*cognitive disposition*) qui « ne sont pas elles-mêmes des habiletés, mais elles représentent une volonté d'utiliser ces habiletés – et de les utiliser de manière coordonnée et cumulative² ». Lipman donne comme exemple de dispositions communes la confiance, la coopération, la disponibilité à écouter ou encore l'attention, mais il existe aussi des dispositions qu'il dit être « de nature plus cognitive » comme la volonté de s'autocorriger.

Ainsi, ce modèle théorique permet de concevoir *la pensée* comme un processus complexe d'orchestration d'actes et d'états mentaux gouverné par des dispositions, *bien penser* comme une orchestration habile de ce processus qui articule un ensemble d'habiletés de pensée, et *l'éducation de la pensée* comme permettant la culture des habiletés de pensée et des dispositions favorables à leur bon exercice.

Bien penser : une orchestration critique, créative et attentive

Nous comprenons que penser est un processus d'orchestration et que cette orchestration peut être menée de diverses façons parmi lesquelles certaines seraient plus habiles que d'autres. Toutefois, la question reste entière de savoir ce qui caractérise *l'orchestration habile* de ce processus. Pour répondre à la question de savoir à quoi correspond une orchestration habile de ce processus, Lipman développe une conception de la pensée qu'il qualifie et revendique être « multidimensionnelle ». Alors que l'amélioration de la pensée a été, depuis les années soixante-dix, souvent associée au développement de la pensée critique, Lipman défend, quant à lui, une approche plus large pour laquelle la pensée significativement améliorée correspond à une orchestration *critique, créative et attentive* de ce processus. Cette multi-dimensionnalité, indique-t-il,

¹ *Ibid.*, p. 171 : « *the learning of individual thinking skills does not assure that such skills will be employed in a coordinated fashion* ».

² *Id.* : « *These dispositions are not themselves skills, but they represent a readiness to employ such skills – and to employ them in a coordinated and cumulatively reinforcing fashion.* »

« vise un équilibre entre le cognitif et l'affectif, entre le perceptuel et le conceptuel, entre le physique et le mental, entre le régi par des règles et le non régi par des règles¹ ».

En premier lieu, améliorer la pensée suppose d'apprendre à l'exercer de manière *critique*. La notion de « pensée critique » (*critical thinking*) a fait l'objet de nombreuses réflexions desquelles ont émergé diverses définitions dont Lipman s'attache à dresser un aperçu critique à partir duquel il propose une « caractérisation fonctionnelle » du penseur critique. Il attribue à ce dernier quatre caractéristiques. Tout d'abord, de son enquête sur la notion de pensée critique, Lipman retient l'association de cette dimension de la pensée au « bon jugement » : le penseur critique est celui qui produit de bons jugements². Les trois caractéristiques suivantes visent à préciser la façon dont il procède pour en parvenir à ce résultat. D'abord, le penseur critique « s'appuie sur des critères » (validité, cohérence, justification des preuves, etc.) pour fonder ses jugements. Ensuite, le penseur critique procède en « s'autocorrigeant » : conscient de sa faillibilité il cherche à compenser ses faiblesses et corriger ses erreurs. Enfin, le penseur critique est « sensible au contexte » : il est soucieux de prendre en compte les particularités et l'unicité du contexte. Ainsi, *exercer la pensée de manière critique implique de fonder ses jugements en s'appuyant sur des critères, en s'autocorrigeant et en tenant compte du contexte.*

En second lieu, améliorer la pensée suppose d'apprendre à l'orchestrer de manière *créative*. Reconnaissant qu'il est plus difficile de définir les traits génériques de la pensée créative, Lipman établit une liste de douze exemples de caractéristiques qui peuvent lui être attribuées : originalité, productivité, imagination, indépendance, expérimentation, holisme, expression, autodépassement, surprise, générativité, maïeuticité, inventivité. Fruit de l'imagination, marqueur de l'inventivité et expression de l'indépendance de son auteur, la pensée créative participe au processus d'individuation. Marquée par un processus d'expérimentation constant, la pensée créative génère et explore des hypothèses qu'elle dépasse sans cesse. Par l'utilisation de l'induction, de l'analogie ou encore de la métaphore, la pensée créative dépasse ce qui est donné et élargit la pensée : c'est une pensée *amplificatrice* (*amplificative thinking*). Ainsi, *exercer la pensée de manière créative signifie orchestrer le processus de manière inventive et productrice d'idées nouvelles.*

¹ *Ibid.*, p. 199-200 : « In contrast, significantly improved thinking – multidimensional thinking as I understand it – aims at a balance between the cognitive and the affective, between the perceptual and the conceptual, between the physical and the mental, the rule-governed and the non-rule-governed. »

² *Ibid.*, p. 210.

En troisième lieu, améliorer la pensée suppose d'apprendre à l'exercer de manière *attentive*. Lipman ajoute aux dimensions critique et créative de la pensée, le concept de *caring thinking* dont la traduction porte à discussion. La multiplication des traductions – pensée vigilante, pensée attentionnée, pensée attentive ou pensée bienveillante – donne à voir les différentes facettes de la notion de *care* – à la fois compris comme soin, comme souci et comme attention – de laquelle relève cette dimension de la pensée et qui ne peut être rendue en un seul mot en français. La notion de *caring thinking*, ajoutée tardivement¹ à la conception de la pensée multidimensionnelle, témoigne de la volonté de réviser le rôle accordé aux émotions dans la pensée, de repenser l'articulation de l'affectif et du cognitif. Elle souligne le rôle de l'attention accordée à l'objet de pensée dans le processus de pensée, une forme de considération que l'on accorde à l'objet que l'on pense qui est associée à l'estimation de son importance. Cette attention liée à la pensée décrit à la fois le rapport du penseur à son objet et le rapport du penseur à sa manière de pensée : « la pensée attentive comporte un double sens, car d'une part, elle signifie penser avec attention à ce qui fait l'objet de notre pensée, et d'autre part, elle consiste à se préoccuper de sa manière de penser² ». Ainsi, *exercer sa pensée de manière attentive suppose de prêter attention à l'objet de notre pensée mais aussi à notre manière de pensée*.

Partant du constat selon lequel les émotions se sont longtemps vu attribuer un statut épistémologique défavorable dans l'histoire de la philosophie, Lipman défend la nécessité de réexaminer leur rôle dans l'éducation à la lumière de la réévaluation récente du statut des émotions dans la cognition. Il se réfère pour cela notamment aux travaux de Catherine Elgin, épistémologue américaine qui s'est attachée à étudier les relations entre émotions et pensée mettant en lumière les contributions plurielles de celles-ci à celle-là (leurs fonctions cognitives)³ : les émotions peuvent, de multiples manières, orienter la pensée en lui fournissant un cadrage, en focalisant l'attention sur certaines choses, en accentuant certains éléments, etc. Les émotions orientent et focalisent notre attention et influencent alors nos jugements qui dépendent de ce à quoi nous prêtons attention. Lipman conçoit la pensée

¹ Il s'agit d'un ajout apporté lors de la seconde édition de *Thinking in Education*, présenté par Lipman comme une correction visant à reconsidérer le rôle des émotions dans la pensée.

² M. LIPMAN, *Thinking in Education, op. cit.*, p. 262 : « *Caring thinking involves a double meaning, for on the one hand it means to think solicitously about that which is the subject matter of our thought, and on the other hand it is to be concerned about one's manner of thinking.* »

³ Lipman renvoie précisément au chapitre de l'ouvrage de Catherine Elgin qui explore les différentes fonctions cognitives des émotions : C. Z. ELGIN, *Considered judgment*, Princeton, N.J, Princeton university press, 1996, p. 146-169.

attentive comme emblématique de cette interaction entre émotions et pensée, affection et cognition. Cette forme de pensée qui consiste à penser en valeurs témoigne de l'importance des émotions dans le processus de pensée puisque précisément notre appréciation de la valeur est marquée de l'empreinte de celles-ci¹.

Dans la perspective de Lipman, améliorer la pensée suppose donc de cultiver non seulement sa dimension critique (*critical*), mais aussi ses dimensions créative (*creative*) et attentive (*caring*) qui sont, toutes les trois, appréhendées comme étant d'égale importance. Ces trois dimensions sont, là aussi, présentées de façon distincte à des fins opérationnelles mais elles se trouvent, en réalité, associées, entremêlées, interreliées. Plus encore, Lipman soutient que l'amélioration de la pensée suppose que ces trois dimensions soient cultivées de manière égale.

Réfléchir pour mieux penser

Ce modèle théorique amène Lipman à associer l'amélioration de la pensée à la *réflexion*, considérant que la pensée peut être améliorée par la réflexion, ce retour de la pensée sur elle-même qui permet d'examiner les raisons et les fondements des idées qui la composent. En ce sens, Lipman affirme :

L'amélioration de la pensée passe par la réflexion. Presque tout le monde connaît la distinction entre le fait d'avoir des convictions solides sans connaître les raisons ou les fondements sur lesquels ces convictions reposent et le fait d'avoir ces convictions tout en étant conscient des raisons et des fondements qui les soutiennent. La deuxième manière est plus réflexive, et à long terme, c'est la plus excellente forme de pensée. La pensée réflexive est une pensée qui est consciente de ses propres hypothèses et

¹ Durant le doctorat, la notion de *caring thinking* a été l'objet d'un travail de recherche partagé qui a donné lieu à la coordination d'un dossier thématique sous la forme de deux numéros de la revue Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation (NCRÉ) : BÉRARD Marion, COASNE-KHAWRIN Marie, DELANOË Agathe et DUFOURT Pénélope (dir.), « Care et philosophie pour enfants : au-delà du caring thinking, un projet éthique et politique », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 23, n° 3, 2021 et vol. 24, n° 2, 2022. On pourra en consulter l'introduction générale : BÉRARD Marion, COASNE-KHAWRIN Marie, DELANOË Agathe et DUFOURT Pénélope, « Care et philosophie pour enfants : au-delà du caring thinking, un projet éthique et politique », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° 3, vol. 23, 2021, p. 1-15. (En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2021-v23-n3-ncre07355/1092713ar/>)

implications, tout en étant consciente des raisons et des preuves qui soutiennent telle ou telle conclusion¹.

La réflexion permet de développer ce que Lipman appelle une « pensée réflexive », une pensée consciente de ses causes et de ses conséquences. Si Lipman considère cette distinction largement connue, c'est parce qu'il l'associe à la différence introduite par Dewey entre pensée ordinaire et pensée réflexive². La pensée réflexive rompt avec la pensée ordinaire par la connaissance de ses causes et conséquences. La connaissance des causes de nos idées est libératrice, elle permet de « se libérer de la rigidité intellectuelle et de s'octroyer le pouvoir de choisir parmi des alternatives et d'agir en conséquence ». La connaissance des conséquences permet une connaissance du sens de nos idées qui, dans une perspective pragmatiste, réside dans leur portée pratique. Pour Lipman, ce qui est en jeu dans cette distinction, c'est la différence entre une pensée qui ne s'attacherait qu'à son contenu, tenant la procédure pour acquise et une pensée qui en plus d'examiner son sujet, serait soucieuse de sa méthode. À partir de son interprétation de la conception deweyenne, Lipman conçoit la pensée réflexive comme un « mode mixte » :

La pensée réflexive prend en compte sa propre méthodologie, ses propres procédures, sa propre perspective et son point de vue. La pensée réflexive est préparée à reconnaître les facteurs de partialité, de préjugés et d'aveuglement. Elle implique une réflexion sur ses procédures en même temps qu'une réflexion sur son sujet. Dans une discussion qui

¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 26 : « *The improvement of thinking involves reflection. Virtually everyone is familiar with the distinction between holding sound convictions without knowing the reasons or grounds on which such convictions rest and holding such convictions while being aware of the reasons and grounds that support them. The second way is more reflective, and in the long run it is the more excellent form of thinking. Reflective thinking is thinking that is aware of its own assumptions and implications as well as being conscious of the reasons and evidence that support this or that conclusion.* »

² *Ibid.*, p. 35 : « *And yet the very same book, How We Think, set out the distinction Dewey made between ordinary thinking and something called reflective thinking, by which Dewey meant thinking that is aware of its causes and consequences. To know the causes of ideas – the conditions under which they are thought – is to liberate ourselves from intellectual rigidity and to bestow upon ourselves that power of choosing among and acting upon alternatives that is the source of intellectual freedom. To know the consequences of ideas is to know their meaning, for as Dewey, pragmatist and follower of Peirce, was convinced, their meaning lies in their practical bearings, the effects they have upon our practice and upon the world. To many in the critical thinking movement today, it was Dewey's emphasis on reflective thinking that was the true harbinger of critical thinking in this century.* »

a lieu dans une assemblée législative, il faut être constamment conscient de la procédure parlementaire tout en examinant les questions de fond¹.

Il s'agit d'une forme de pensée qui s'attache autant à ce qu'elle pense qu'à la façon dont elle le pense, elle examine son sujet en même temps que sa propre méthodologie. Ainsi, la pensée réflexive rompt donc avec la pensée ordinaire, spontanée ou immédiate en se prenant elle-même pour objet de pensée, elle soumet son contenu et sa méthodologie à l'examen rationnel.

La réflexion est associée à deux démarches auxquelles Lipman accorde une grande importance : la métacognition et l'autocorrection. D'abord, cette conception de la pensée réflexive, dans sa dimension d'attention de la pensée à la façon dont elle pense, renvoie à la notion de *métacognition*. La pensée réflexive, en tant que pensée sur la pensée, permet la métacognition, cette conscience de nos propres processus de réflexion. À son tour, c'est cette attention aux procédures, aux méthodes, aux processus intellectuels qui rend possible *l'autocorrection*, particulièrement importante pour Lipman. Nous retrouvons, en effet, dans la conception de la pensée réflexive comme mode mixte, *le principe d'autocorrection*, que Lipman considérait caractéristique du processus de recherche dans la lignée de Pierce mais aussi qu'il attribuait spécifiquement au penseur critique. La réflexion permet une amélioration de la pensée en rendant possible son autocorrection : en se prenant comme objet, la pensée peut s'observer, s'évaluer et se corriger. C'est principalement en se corrigeant que la pensée peut s'améliorer. Plus encore, Lipman considère que « l'autocorrection, déjà identifiée comme l'un des traits les plus caractéristiques des penseurs critiques, joue un rôle clé dans l'acquisition d'habiletés² ». Une habileté s'acquiert d'une façon comparable à une habitude, par la répétition jusqu'à devenir une disposition à agir de certaines manières, mais l'habileté, contrairement à l'habitude s'acquiert souvent *délibérément* indique Lipman. Précisément, elle s'acquiert à force d'autocorrection : « Apprendre une habileté, c'est s'enseigner une maîtrise par une autocorrection persistante³ ».

¹ *Ibid.*, p. 26 : « *Reflective thinking takes into account its own methodology, its own procedures, its own perspective and point of view. Reflective thinking is prepared to recognize the factors that make for bias, prejudice, and self-deception. It involves thinking about its procedures at the same time as it involves thinking about its subject matter. In a discussion that takes place in a legislature there must be constant awareness of parliamentary procedure all the while that there is consideration of matters of substance.* »

² *Ibid.*, p. 188 : « *Thus self-correction, already identified as one of the most characteristic of the defining features of critical thinkers, also plays a key role in skill acquisition.* »

³ *Id.* : « *To learn a skill is to teach oneself a proficiency through persistent self-correction.* »

La réflexion contribue donc à l'amélioration pensée en ce qu'elle rend possible l'autoévaluation et l'autocorrection. Elle permet, de cette façon, le passage d'un processus passif à *un acte conscient et délibéré dans lequel on s'engage de façon volontaire*. Ainsi, nous en arrivons à comprendre le *bien penser* comme un processus *réflexif* orchestré de manière critique, créative et vigilante.

c. Position du problème : éduquer la pensée à l'école

Nous avons aperçu comment Lipman en est venu à réinterroger le sens de l'éducation et à développer une pensée de l'école pour laquelle la culture de la *raisonnabilité* devait être centrale. Nous avons découvert que cet idéal était associé à l'idée, ancienne, d'une culture du raisonnement et du jugement, qu'il actualisait sous une conception de l'amélioration de la pensée. Ces considérations supposaient que la pensée était une faculté perfectible et nous avons aperçu le cadre théorique développé, à des fins éducatives, pour rendre « opérationnelle » la distinction entre penser et bien penser. La question suivante était donc de savoir comment et à quelles conditions l'école peut contribuer à cette amélioration. Pour Lipman, l'école peut cultiver cette raisonnable en permettant une amélioration significative de la pensée : cela suppose que l'école puisse permettre une meilleure orchestration du processus qu'est la pensée en favorisant d'une part, l'exercice d'habileté de pensée et le développement de dispositions intellectuelles favorables et d'autre part, leur orchestration réfléchie, critique, créative et attentive. Ces différentes considérations amènent Lipman au problème que nous pourrions dessiner en ces termes : cette amélioration de la pensée par l'école suppose-t-elle la mise en œuvre d'une discipline spécifiquement consacrée à « l'enseignement de la pensée » en tant qu'activité autonome, ou requiert-elle davantage une transformation plus profonde de la façon dont chaque discipline est enseignée ?

Compétences génériques et spécifiques

Cette question en ouvre de nombreuses autres, en particulier, elle nous confronte au problème de ce que l'on nomme « les compétences génériques » ou la « transversalité » qui interroge l'existence de compétences transférables d'une discipline à l'autre, ou plus largement, d'un domaine à l'autre. Peut-on enseigner la pensée comme une matière

distincte ou doit-on, davantage, considérer que la pensée est spécifique à chaque discipline et ne peut être éduquée uniquement dans chacun de ces contextes spécifiques¹ ?

Lipman défend une voie intermédiaire considérant qu'il existe des habiletés de pensée qui peuvent être à la fois *génériques*, et donc communes à toutes les disciplines, et *spécifiques* à chacune. Il soutient à la fois l'existence de dimensions génériques et spécifiques de la pensée qui nécessitent, en conséquence, à la fois un enseignement général dédié et une intégration au sein des différentes disciplines. De façon générale, Lipman semble considérer le raisonnement, compris en un sens large, comme une « compétences de base » (*basic skill*) qui à la fois traverse toutes les disciplines et sous-tend toutes les grandes compétences scolaires basiques ou « méga-compétences » (lecture, écriture, l'arithmétique, etc.)². Le raisonnement, au sens large de faculté de raisonner, est pour lui, une « méga-compétence » (*megaskill*) englobante qui, comme la lecture ou l'écriture, est utilisée dans les différentes disciplines mais demande à être cultivée plus particulièrement dans une seule. Mais en plus, le raisonnement comporte à la fois une dimension générique et transversale, et des dimensions spécifiques selon le domaine auquel il se trouve appliqué. Cultiver le raisonnement à l'école devrait donc prendre la forme à la fois d'un enseignement du raisonnement, de ces principes et règles générales au sein d'une discipline spécifique, et un enseignement décliné au sein de chaque discipline : « Les capacités de raisonnement propres à chaque matière devraient être explicitées et cultivées dans chaque matière³ ».

Parallèlement à cette considération générale, il propose de concevoir quatre domaines d'habiletés de pensée génériques dont l'acquisition contribuerait à l'amélioration de l'éducation en général. En effet, dès *Philosophy goes to School*, Lipman propose de considérer « à des fins pédagogiques », « que les habiletés génériques sont constituées des habiletés de raisonnement, de recherche, de formation de concepts et de traduction⁴ ». À l'exception du domaine de « formation de concepts » qui devient celui, plus large, lié à « l'organisation de l'information », ce sont ces mêmes domaines d'habiletés que nous

¹ *Ibid.*, p. 43-44 ; *Ibid.*, p. 70.

² M. LIPMAN, *Thinking in Education*, *op. cit.*, p. 190.

³ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, *op. cit.*, p. 6-7 : « *The reasoning skills indigenous to every subject would have to be made explicit and cultivated in every subject.* »

⁴ *Ibid.*, p. 29-30 : « *For educational purposes, we may consider the generic skills as consisting of reasoning, inquiry, concept-formation, and translation skills.* »

retrouvons dans *Thinking in Education* où Lipman réaffirme qu'ils sont les plus pertinents à des fins éducatives et s'attache alors à les présenter de manière plus exhaustive¹.

En premier lieu, *les habiletés de recherche (inquiry skills)* sont les habiletés associées à la recherche comme pratique autocorrectrice dans son sens le plus large, « une pratique autocorrectrice dans laquelle un sujet est étudié dans le but de découvrir ou d'inventer des moyens de traiter ce qui est problématique² ». Ces habiletés sont telles que : formuler des questions, éviter des généralisations hâtives, exiger la justification des affirmations, expliquer des hypothèses en les développant, reconnaître les différences de situation, construire à partir des idées des autres, etc. Lipman souligne leur portée éducative en ces termes :

C'est principalement grâce aux habiletés de recherche que les enfants apprennent à relier leurs expériences actuelles à ce qui s'est déjà produit dans leur vie et à ce qu'ils peuvent s'attendre à voir se produire. Ils apprennent à expliquer et à prédire, à identifier les causes et les effets, les moyens et les fins, les moyens et les conséquences, ainsi qu'à distinguer ces choses les unes des autres. Ils apprennent à formuler des problèmes et à estimer, à mesurer et à développer les innombrables compétences qui constituent la pratique associée au processus de recherche³.

En deuxième lieu, *les habiletés de raisonnement (reasoning skills)* sont associées au raisonnement compris, au sens restreint, comme processus par lequel sont reliées des propositions de sorte à pouvoir en déduire une nouvelle. Ces habiletés sont telles que : proposer des analogies adéquates, chercher à clarifier des concepts mal définis, faire des distinctions et connexions adéquates, justifier ses opinions par des raisons convaincantes, proposer des exemples et contre-exemples, chercher à découvrir les présupposés, tirer des inférences valables, faire des jugements de valeurs nuancés, etc.

En troisième lieu, *les habiletés d'organisation de l'information (information-organizing skills)* permettent à la pensée de regrouper et réagencer les différentes

¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 178 : « For educational purposes, the most relevant skill areas are those relating to inquiry processes, reasoning processes, information organizing, and translation. »

² *Ibid.*, p. 184 : « Inquiry is a self-corrective practice in which a subject matter is investigated with the aim of discovering or inventing ways of dealing with what is problematic. »

³ *Ibid.*, p. 178-179 : « It is primarily through inquiry skills that children learn to connect their present experiences with what has already happened in their lives and with what they can expect to happen. They learn to explain and to predict and to identify causes and effects, means and ends, and means and consequences, as well as to distinguish these things from one another. They learn to formulate problems and to estimate, measure, and develop the countless proficiencies that make up the practice associated with the process of inquiry. »

connaissances acquises en vue d'une récupération et utilisation future. Ces habiletés permettent d'organiser l'information en groupes ou unités significatifs et ainsi de former des réseaux de relations porteuses de sens. Ces réseaux sont des « tissus de signification » indispensables pour permettre aux connaissances acquises d'être efficaces.

Enfin, en quatrième lieu, *les habiletés de traduction (translation skills)* sont celles qui permettent de faire la navette entre des langues différentes, elles sont associées à la traduction comme processus qui « consiste à transférer des significations d'une langue, d'un système symbolique ou d'une modalité de sens à une autre, tout en les conservant intactes¹ ».

Une fois encore, ces domaines sont présentés de façon distincte mais se trouvent en réalité interdépendants. Cette catégorisation sert la théorisation d'habiletés de pensée génériques dont l'acquisition contribuerait à l'éducation de façon générale, et participe à préciser la possibilité et le sens d'une culture du raisonnement à l'école. Si, aux yeux de Lipman, la culture de ces habiletés permettrait d'améliorer, de façon générale, l'enseignement, c'est parce qu'elles sont constitutives du « bon jugement » dont l'exercice augmenterait la qualité et la quantité de sens à la fois de ce que les élèves tirent de ce qu'ils lisent et perçoivent à l'école, mais aussi de ce qu'ils expriment et disent :

C'est le bon jugement qui caractérise l'interprétation correcte d'un texte écrit, la composition équilibrée et cohérente, la compréhension lucide de ce que nous écoutons et l'argumentation persuasive. C'est le bon jugement qui nous permet de peser et de saisir ce qu'une déclaration ou un passage affirme, suppose, implique ou suggère. Et ce bon jugement ne peut être opérationnel que s'il repose sur de très bonnes habiletés de raisonnement qui peuvent assurer la compétence en matière d'inférence, ainsi que sur de très bonnes habiletés en matière de recherche, de formation de concepts, de communication et de traduction².

L'école pourrait contribuer à l'amélioration de la pensée si elle permettait la culture du raisonnement à la fois sous la forme d'une discipline spécifique qui favoriserait le

¹ *Ibid.*, p. 184 : « Translation involves carrying meanings over from one language or symbolic scheme or sense modality to another and yet retaining them intact ».

² *Ibid.*, p. 226-227 : « It is good judgment that characterizes the sound interpretation of a written text, the well-balanced and coherent composition, the lucid comprehension of what we listen to, and the persuasive argument. It is good judgment that enables us to weigh and grasp what a statement or passage states, assumes, implies, or suggests. And this good judgment cannot be operative unless it rests upon proficient reasoning skills that can assure competency in inference as well as upon proficient inquiry, concept-formation, and communication and translation skills. »

développement de ces habiletés génériques et, au sein de chaque discipline en favorisant les habiletés spécifiques qui lui sont propres. La réponse de Lipman à notre question initiale est donc double, pour que l'école contribue significativement à l'amélioration de la pensée il faut à la fois qu'elle soit enseignée dans le cadre d'une discipline dédiée, mais aussi qu'elle soit encouragée dans chacune des disciplines.

Le rôle de la philosophie dans l'éducation de la pensée

La question se pose alors de savoir sous la forme de quelle discipline cet enseignement pourrait prendre forme. Il s'agit pour Lipman du rôle de la philosophie :

L'amélioration de la pensée implique de cultiver ses dimensions critique et créative, ainsi que son aspect réflexif. Cela nous ramène à la question de savoir ce que l'on peut faire pour produire une telle pensée. Que peut-on faire pour rendre l'éducation plus critique, plus créative, plus attentive et plus sensible à l'égard de ses propres procédures ? Ma recommandation est que, pour commencer, nous ajoutions la philosophie au programme des écoles primaires et secondaires. Bien sûr, un tel ajout ne sera pas suffisant. Il faut faire davantage pour renforcer la pensée qui doit avoir lieu au sein de toutes les disciplines et entre elles¹.

Lipman postule ainsi à la fois l'existence de compétences réflexives génériques, que celles-ci gagneraient à être cultivées dans un cours autonome et qu'il s'agit là du rôle de la philosophie. Il soutient que la contribution de l'école à l'amélioration de la pensée requiert d'abord d'introduire la philosophie comme *discipline* dans ses programmes d'enseignement primaire et secondaire. Cette affirmation repose sur le postulat, déjà présent dans le programme, de l'association de la philosophie au *mieux* penser : « la philosophie et la pensée – ou peut-être la philosophie et la recherche d'une meilleure pensée – vont de pair² ».

La compréhension que nous avons pu acquérir de ce qu'est la pensée pour Lipman et de la façon dont il distingue penser de bien penser nous permet de saisir les raisons de cette association qui sous-tendait toute la construction du programme que nous avons

¹ *Ibid.*, p. 27 : « *The improvement of thinking involves the cultivation of its caring, critical, and creative dimensions, as well as of its reflective aspect. This brings us back to the question of what can be done to produce such thinking. What can be done to make education more critical, more creative, more caring, and more appraisive of its own procedures? My recommendation is that, as a start, we add philosophy to the elementary and secondary school curriculum. Of course, such an addition will not be sufficient. More has to be done to strengthen the thinking that must occur within and among all the disciplines.* »

² M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, *op. cit.*, p. 153 : « *Philosophy and thinking-or perhaps philosophy and the quest for better thinking-go hand in hand.* »

exploré mais qui restait implicite. Pour Lipman, bien penser correspond à une orchestration habile de la pensée prise comme processus complexe, et pour le permettre la réflexion est décisive en ce qu'elle permet l'autocorrection. Or, précisément ce sont les éléments, la réflexion et l'autocorrection, qu'il associe à la philosophie comme exercice intellectuel : « La philosophie est une pensée autocorrective. C'est une pensée qui s'interroge sur elle-même dans le but de se transformer en une meilleure pensée¹. » La philosophie, comprise comme activité de la pensée, est *réflexive*, elle s'interroge sur elle-même, à des fins d'*autocorrection*, elle est soucieuse de sa propre amélioration.

En tant que forme de pensée, la philosophie rejoint des traits distinctifs de ce que Lipman attribue à bien penser : « lorsque nous parlons de pensée philosophique, [...] nous parlons plutôt d'un raisonnement guidé par l'idéal de rationalité, et ceci, pour le philosophe, n'est pas simplement une pensée, mais une meilleure pensée² ». La pensée philosophique est non seulement guidée par l'idéal de rationalité, c'est-à-dire qu'elle s'établit en se fondant sur la raison et la logique, mais en plus, elle est une pensée consciente de sa faillibilité, qui est soucieuse de se corriger. Du fait de sa dimension réflexive, critique et autocorrectrice, la philosophie se trouve associée à une quête d'amélioration de la pensée.

Ces traits distinctifs de la pensée philosophique conduisent Lipman à considérer que « de même que la littérature est la discipline qui est l'égide appropriée pour l'enseignement de l'écriture, la philosophie est l'égide appropriée pour l'enseignement de la pensée³ ». Lipman conçoit le raisonnement, en son sens large de faculté de raisonner qu'il associe à la pensée, comme une « compétence de base » ou « méga-compétence » comme le sont, entre autres, la lecture et l'écriture qui sont fondamentales pour l'éducation. Bien que ces compétences puissent être utilisées dans différentes disciplines, nous reconnaissons que la lecture et l'écriture sont plus que des compétences techniques et méritent, à ce titre, d'être enseignées dans une discipline spécifique. Poursuivant cette comparaison, Lipman indique :

De même, la culture de la pensée doit se faire au sein de cette discipline, la philosophie, qui est la mieux préparée à améliorer la pensée de l'enfant et à lui fournir les voies par

¹ *Ibid.*, p. 41 : « *Philosophy is self-corrective thinking. It is thinking inquiring into itself for the purpose of transforming itself into better thinking.* »

² *Ibid.*, p. 40 : « *Moreover, when we talk about philosophical thinking, [...] We are speaking rather of reasoning guided by the ideal of rationality, and this, to the philosopher, is not merely thinking, but better thinking.* »

³ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 69 : « *just as literature is the discipline that is the appropriate aegis for instruction in writing, so philosophy is the appropriate aegis for instruction in thinking* ».

lesquelles elle peut passer aux autres disciplines. En effet, plus d'un philosophe a conçu la philosophie comme étant simplement une excellente pensée, et même si cette affirmation est une simplification excessive, elle suggère que l'analogie entre une bonne écriture en tant que littérature et une bonne pensée en tant que philosophie est très plausible¹.

La philosophie est la discipline, en tant qu'elle implique un travail de la pensée sur elle-même, la plus à même de permettre cette culture de la pensée à l'école. Lipman poursuit en considérant que la philosophie, de cette façon, préparerait les élèves à penser dans les autres disciplines. La philosophie est capable de cultiver ces habiletés de pensée génériques et en cela, Lipman la conçoit comme une discipline préparatoire pour toutes les autres disciplines :

la philosophie a une relation unique avec les autres disciplines, dans la mesure où la philosophie prépare les étudiants à penser dans ces autres disciplines. Les aptitudes au raisonnement, à la formation de concepts et à la formulation de jugements que la philosophie renforce au début de l'école primaire sont indispensables pour les années de collège de l'enfant. Ce que la philosophie fournit tout au long de l'école élémentaire – un réservoir d'idées humanistes fondamentales pour la délibération en classe – est indispensable pour l'école secondaire, le collège et la citoyenneté, sans parler de la parentalité. La légende selon laquelle la philosophie est uniquement destinée aux personnes âgées est très malheureuse. Elle est essentiellement *préparatoire*, et plus vite les autres disciplines le reconnaîtront, mieux ce sera pour la réflexion sur l'éducation en général².

C'est en vertu de ce caractère préparatoire que Lipman défend la nécessité de l'extension de son enseignement à l'ensemble du parcours scolaire : « Parce que la philosophie est la discipline qui nous prépare le mieux à penser en termes d'autres disciplines, elle doit se

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 143 : « Similarly, the cultivation of thinking should take place within that discipline, philosophy, which is best prepared to improve the child's thinking and to provide pathways by means of which it can cross over to the other disciplines. Indeed, more than a few philosophers have conceived of philosophy as simply excellent thinking, and even if this claim is an oversimplification, it suggests that the analogy between good writing as literature and good thinking as philosophy has considerable plausibility. »

² M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 70 : « I might add that the entire discipline of philosophy bears a unique relationship to the other disciplines, in that philosophy prepares students to think in those other disciplines. The reasoning, concept-formation, and judgment-shaping skills that philosophy strengthens in early elementary school are indispensable for the child's middle-school years. What philosophy provides throughout elementary school – a reservoir of fundamental humanistic ideas for classroom deliberation – is indispensable for secondary school, college, and citizenship, to say nothing of parenthood. The legend that philosophy is solely for the old is most unfortunate. It is essentially preparatory, and the sooner other disciplines acknowledge this the better it will be for thinking in education generally. »

voir attribuer un rôle central dans les premières (ainsi que dans les dernières) étapes du processus éducatif¹. »

Puisque les compétences nécessaires pour penser dans les autres disciplines doivent être perfectionnées avant de rencontrer les autres disciplines elles-mêmes, nous voyons pourquoi la philosophie devrait cesser d'être exclusivement une matière universitaire et devenir aussi une matière de l'école élémentaire – la discipline dont la tâche est de préparer les élèves à penser dans les autres disciplines².

Ainsi, Lipman défend l'introduction de la philosophie dans l'ensemble des classes comme premier moyen de permettre une amélioration significative de la pensée à l'école. Toutefois, un véritable éveil des enfants à l'usage progressif de la raison ne peut, aux yeux de Lipman, se limiter à une seule discipline. La première étape, indiquait Lipman, résiderait à l'extension de l'enseignement de la philosophie mais il le notait d'emblée, il ne suffirait pas à cet accomplissement. Plus qu'un enseignement distinct, la culture de la pensée requiert que le système éducatif soit entièrement révisé. Nous avons donc parcouru la pensée de l'école qui a conduit Lipman à défendre une école de la pensée qui viserait le développement du sens du raisonnable par la culture de la pensée, voyons maintenant le modèle éducatif pensé par Lipman pour répondre à ces ambitions.

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 18 : « *Because philosophy is the discipline that best prepares us to think in terms of the other disciplines, it must be assigned a central role in the early (as well as in the late) stages of the educational process.* »

² *Ibid.*, p. 34 : « *What has now emerged is that thinking is becoming the very foundation of the educational process and that education built on any other foundation (such as the kind of education we have now) will be shallow and sterile. Since the skills needed to think in the other disciplines must be perfected before the other disciplines themselves are encountered, we see why philosophy had to cease being exclusively a college or university subject and become as well an elementary school subject-the discipline whose task it is to prepare students to think in the other disciplines.* »

3. La philosophie au cœur d'une réforme de l'éducation

Très tôt s'est dessinée l'association du programme P4C à un renouvellement de conception du système scolaire. Nous l'entrevoions à travers la notion de communauté de recherche qui, en plus de désigner une pratique éducative spécifique, dessinait les contours d'un paradigme éducatif tout entier. Dès son deuxième ouvrage, *Philosophy Goes to School*, Lipman défendait l'introduction de la philosophie comme « matière scolaire » (*school subject*) mais aussi, plus largement, « l'infusion de la philosophie dans le programme scolaire¹ » à travers le modèle de la communauté de recherche. La philosophie est à la fois défendue comme « une discipline autonome et indépendante » (*an autonomous and independent discipline*) à enseigner à chaque niveau scolaire et un modèle éducatif, plus large, à imprégner dans chaque matière, celui de « l'esprit ouvert et critique et de la rigueur logique caractéristiques de la philosophie² » associé au paradigme que nous découvrons à travers la communauté de recherche. Cette double dimension était revendiquée comme deux ordres d'arguments justifiant le programme :

Il y a donc un argument plus étroit et un argument plus large en faveur de la philosophie pour enfants. La justification plus étroite est simplement qu'elle apporte une contribution saine au programme actuel et à la salle de classe. Mais la justification plus large devrait reposer sur la manière dont elle représente paradigmatiquement l'éducation du futur comme une forme de vie qui n'a pas encore été réalisée et comme une sorte de praxis. La réforme de l'éducation doit prendre comme modèle heuristique la recherche philosophique partagée dans la classe³.

Ces écrits cherchent à répondre à la double question : « Comment justifier que la philosophie soit une discipline obligatoire à l'école primaire – peut-être même le noyau ou

¹ *Ibid.*, p. 7 : « *the infusion of philosophy into the curriculum* ».

² *Ibid.*, p. 3-4 : « *Every subject seems easier to learn when its teaching is infused with the open, critical spirit and logical rigor characteristic of philosophy, but at every grade level philosophy is being taught as an autonomous and independent discipline as well, so that students and teachers never lose sight of it as a model of creative, yet disciplined, intellectual inquiry.* »

³ *Ibid.*, p. 17 : « *There is, then, a narrower and a broader case for philosophy for children. The narrower case is simply that it makes a wholesome contribution to the present curriculum and the classroom. But the broader justification would have to rest on the way in which it paradigmatically represents the education of the future as a form of life that has not yet been realized and as a kind of praxis. The reform of education must take shared philosophical inquiry in the classroom as a heuristic model. Without the guidance of some such paradigm, we will continue to drift and the curriculum will continue to be a hodgepodge.* »

l'armature du programme d'études¹ ? ». C'est la réponse de Lipman à cette question que nous allons étudier.

a. La théorisation d'un modèle éducatif alternatif

Dans son dernier livre, *Thinking in Education*, Lipman s'attache à la théorisation du paradigme éducatif alternatif qu'il veut défendre, le paradigme éducatif qui sous-tend le programme P4C. Le titre le laisse transparaître, le mot « philosophie » n'y est plus présent, il ne s'agit plus de défendre seulement l'introduction de la philosophie dans l'enseignement secondaire et primaire mais bien un paradigme éducatif tout entier dans lequel le renforcement de la pensée serait la préoccupation principale de l'école, un processus éducatif qui serait axé sur le développement de la pensée (*a thinking-oriented educational process*²), en somme, pour reprendre les premiers mots du livre, une éducation de la pensée (*education for thinking*).

Lipman défend donc une philosophie de l'éducation qui fait du développement et de l'amélioration de la réflexion de l'enfant la préoccupation majeure de l'école. Ce positionnement, celui qui fait du renforcement de la pensée de l'enfant l'activité principale de l'école, indique Lipman, a plusieurs fois été défendu par le passé. Que ce soit au regard de l'idéal démocratique, de l'utilité sociale ou même en reconnaissance de sa valeur propre, le renforcement de la pensée de l'enfant a plusieurs fois été défendu comme devant être le cœur de l'entreprise éducative scolaire. Au regard de l'idéal démocratique : éduquer la pensée des enfants c'est renforcer la faculté de raisonner et de juger des futurs citoyens. Au regard de l'utilité sociale : une éducation qui encourage la rationalité des enfants par le développement du raisonnement est plus apte à les préparer au monde dans lequel ils auront à s'insérer, un monde dont les systèmes sociaux sont rationnellement organisés. Au regard, enfin, de la valeur intrinsèque de cet apprentissage : apprendre à bien penser et à penser par soi-même est un « droit » pour chaque individu, et un devoir pour l'éducateur qui entreprend de favoriser leur réalisation en tant qu'être humain dont cette faculté est caractéristique. Si les partisans de ce positionnement ont toujours existé, ils sont devenus plus « bruyants », affirme Lipman, depuis le milieu des années 1970 à travers le

¹ *Ibid.*, p. 16 : « *How can philosophy as a required elementary school discipline – perhaps even as the core or armature of the curriculum – be justified?* »

² M. LIPMAN, *Thinking in Education*, *op. cit.*, p. 3.

mouvement qui s'est développé autour de la notion de « pensée critique », le mouvement anglo-américain du *Critical Thinking*¹. Lipman s'inscrit dans la continuité de ce mouvement tout en lui adressant un certain nombre de reproches à partir desquels il défend une perspective différente pour laquelle l'amélioration de la pensée ne se réduit pas au développement de sa dimension critique². Plus précisément, la singularité de cette perspective tient à ses deux principales revendications : d'abord, elle « considère la capacité de la philosophie, *lorsqu'elle est correctement reconstruite et correctement enseignée*, à apporter une amélioration significative de la pensée dans l'éducation³ » et ensuite, elle défend la pédagogie de la « communauté de recherche » comme méthodologie capable de permettre cette amélioration de la pensée. C'est donc la théorisation de cette perspective que nous allons étudier.

Le paradigme réflexif

Lipman part de la critique du système éducatif traditionnel pour opposer à ce dernier ce paradigme alternatif, le « paradigme réflexif » qui révisé l'éducation scolaire de sorte qu'elle puisse, au-delà de la transmission de connaissances, développer la pensée. Lipman l'affirmait dès *Philosophy Goes to School*, reconcevoir l'éducation en lui donnant comme cible principale la pensée (plutôt que l'apprentissage) impliquait de changer de paradigme éducatif. Plus encore, il indiquait qu'il s'agissait, pour lui, du « grand changement de paradigme dans l'histoire de l'éducation⁴ ». Dans *Thinking in Education*, Lipman approfondit cette distinction esquissée en dessinant et opposant ces « deux paradigmes de la pratique éducative qui contrastent fortement – le paradigme standard de la pratique normale et le paradigme réflexif de la pratique critique⁵. » De façon schématique, Lipman met ces deux paradigmes en perspectives à partir de leurs principales lignes conductrices (« leurs hypothèses dominantes ») : leurs conceptions de l'éducation, de la connaissance et

¹ *Ibid.*, p. 1-2.

² Lipman dessine une petite histoire de ce mouvement, donnant à voir les différents acteurs, questions et thèses qui l'ont traversé. *Ibid.*, p. 28-46.

³ *Ibid.*, p. 2 : « *It regards the capacity of philosophy, when properly reconstructed and properly taught, to bring about a significant improvement of thinking in education.* »

⁴ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, *op. cit.*, p. 143 : « *The great paradigm shift in the history of education has been the redesign of education to have thinking rather than learning as its target.* »

⁵ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, *op. cit.*, p. 18 : « *In what follows, I shall assume that there are two sharply contrasting paradigms of educational practice – the standard paradigm of normal practice and the reflective paradigm of critical practice.* »

du rôle de l'enseignant. Lipman présente le « paradigme standard de la pratique normale », le modèle associé à la pratique¹ éducative traditionnelle, comme prônant une éducation sur un mode de *transmission des connaissances* des enseignants qui savent à leurs élèves ignorants, et visant l'apprentissage. Il l'associe ainsi à une conception de la connaissance dans laquelle celle-ci s'acquiert passivement par l'intermédiaire de cours cloisonnés qui seraient approchés comme représentant, dans leur ensemble, la totalité du monde connaissable. Enfin, Lipman considère que ce paradigme confère aux enseignants un rôle d'autorité dans le processus éducatif. Face à lui, Lipman oppose le « paradigme réflexif » qui, lui, associe l'éducation à la *recherche (inquiry)*, axant le processus éducatif sur la *compréhension*, et visant l'acquisition du *bon jugement*. Ce modèle est associé à une conception de la connaissance qui s'acquiert activement par l'interaction avec l'environnement et la coopération entre pairs. L'acquisition de connaissances s'y vérifie par l'usage que l'on peut en faire, et non par la simple répétition. Enfin, il confère à l'enseignant un rôle de guide « faillible² » : l'enseignant ne se positionne pas en possesseur du savoir mais guide les élèves dans leur relation au savoir. Ce modèle éducatif alternatif est celui que cristallise la notion de *communauté de recherche* qui devient dans ce cadre « un paradigme éducatif ».

Lipman présente donc le modèle réflexif comme s'opposant à ce modèle d'école qui réduit l'éducation à la seule transmission de connaissances, considérant qu'éduquer équivaut à remplir un esprit vide et postulant qu'« un esprit éduqué est un esprit bien rempli³ ». Par contraste, il défend la position selon laquelle pour éduquer un enfant, il ne suffit pas de l'instruire, il faut lui permettre de s'approprier ces connaissances de sorte qu'il puisse les utiliser de manière judicieuse. Dès lors, bien que l'opposition schématique entre les deux paradigmes présente des traits caricaturaux, il ne s'agit pas pour autant d'opposer apprendre et penser, ni simplement de substituer la réflexion à l'apprentissage mais bien de penser leur articulation au profit de l'éducation des jeunes générations. Le paradigme réflexif ne s'oppose pas à la transmission de connaissances, mais à son absolutisation, il

¹ Par « pratique » il entend « ce que nous faisons méthodiquement et avec conviction, mais sans un degré évident de recherche ou de réflexion », *Ibid.*, p. 15 : « practice is what we do methodically and with conviction but without a conspicuous degree of inquiry or reflection ».

² *Ibid.*, p. 18 : « The teacher's stance is fallibilistic (one that is ready to concede error) rather than authoritative ».

³ *Id.* : « Students acquire knowledge by absorbing information, i.e., data about specifics; an educated mind is a well-stocked mind ».

veut permettre que ces connaissances contribuent pleinement à l'éducation, c'est-à-dire qu'elles puissent devenir des outils intellectuels pour penser le monde et qu'elles participent ainsi à la formation d'individus raisonnables. Pour permettre que l'instruction contribue à l'éducation, il faut que les connaissances puissent être appropriées. Pour ce faire, il est nécessaire que les connaissances ne soient pas transmises comme des objets à contempler mais qu'elles puissent faire l'objet d'un processus de pensée.

Pour cela, les élèves ne doivent pas seulement étudier et apprendre les disciplines mais penser dans les disciplines d'enseignement et pouvoir y réfléchir : c'est en ce sens que l'on peut entendre l'adjectif « réflexif » associé à ce paradigme. Dans ce modèle, l'apprentissage demande plus que la transmission de contenus, il requiert la mise en œuvre d'une réflexion. On postule alors que « le processus éducatif doit générer des activités de réflexion chez ceux qui apprennent » de sorte, par exemple, que « l'enseignement approprié de l'histoire engendre une réflexion historique et que l'enseignement approprié des mathématiques engendre une réflexion mathématique¹ ». Dans la perspective de ce paradigme, « il faut être capable de traiter chaque discipline comme une langue et de penser couramment dans cette langue² ». Ce n'est donc pas aux disciplines enseignées à l'école elles-mêmes que Lipman s'oppose, mais à la *méthode* utilisée pour les enseigner. L'éducation traditionnelle « s'attarde sur le besoin de mémoriser et de se rappeler de simples informations plutôt que d'amener les enfants à réfléchir à ce qu'ils sont également censés savoir³ ». Ainsi, telles qu'elles sont enseignées, ces disciplines ne satisfont pas la curiosité des enfants, ne nourrissent pas leur désir d'apprendre, mais surtout, et cela est lié, ne permettent pas aux enfants de s'approprier la culture qu'elles représentent. Or, indique Lipman, « si l'éducation a pour but de produire des enfants raisonnables, il faut que ces enfants soient capables de penser et de réfléchir dans les disciplines d'enseignement⁴ ».

¹ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. 41 : « *The alternative theory of education-that more or less taken for granted by proponents of philosophy for children-has it that the educational process must generate thinking activities among those so taught. Accordingly, it is presumed that as the proper teaching of history generates historical thinking and the proper teaching of mathematics generates mathematical thinking* ».

² M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, *op. cit.*, p. 18 : « *one must be able to treat every discipline as a language and to think fluently in that language* ».

³ *Ibid.*, p. 92 : « *early childhood education has been criticized for dwelling on the need for memorization and recall of mere information rather than getting children to think about that which they are also expected to know.* »

⁴ *Ibid.*, p. 6-7 : « *If education has the production of reasonable children as its goal, they must be children who can both think in and reflect on the disciplines of instruction.* »

C'est pourquoi, le paradigme réflexif propose un modèle éducatif dans lequel les connaissances sont présentées aux enfants dans « une atmosphère d'évaluation et de jugement réfléchis plutôt que dans une atmosphère d'acceptation passive et non critique, ou d'incrédulité inconditionnelle¹ ». Au lieu d'être appréhendées comme des « matières à apprendre », ces disciplines sont considérées comme des « langages dans lesquels les élèves doivent apprendre à penser² ».

Cette mise en perspective « en termes généraux³ » permet de saisir schématiquement la façon dont le paradigme réflexif veut constituer une alternative au modèle éducatif traditionnel. Ce paradigme est pensé à partir de concepts clés tels que « la recherche, la communauté, la rationalité, le jugement, la créativité et l'autonomie » que Lipman reconnaît être « redoutables » tant ils sont imprégnés du parfum de la tradition philosophique. Ces concepts ne sont « ni précis, ni tranchés, ni techniques ; ils sont plutôt diffus et contestables⁴ » avertit Lipman, mais ils demeurent des pièces importantes pour théoriser la pratique éducative critique.

Perspectives épistémologiques de la pédagogie centrée sur la recherche

Nous l'apercevons, le paradigme éducatif défendu s'oppose en grande partie au modèle traditionnel en raison de considérations épistémologiques. La conception de l'éducation qu'il véhicule repose sur une appréhension de la connaissance significativement différente de celle qui traverse le modèle traditionnel.

¹ *Ibid.*, p. 94 : « The program attempts, in this way, to provide a model of what it is to introduce information to children in an atmosphere of reflective appraisal and judgment rather than in an atmosphere of passive and uncritical acceptance, or of unquestioning disbelief. »

² *Ibid.*, p. 24 : « Unfortunately, the disciplines are virtually helpless to resolve this problem, so long as they continue to define themselves as subject areas to be learned rather as languages in which students must learn to think. »

³ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, *op. cit.*, p. 19 : « I have been contrasting in very general terms the standard paradigm of normal practice with the reflective paradigm of critical practice. »

⁴ *Id.* : « At this point I want to consider a number of cardinal features of the reflective paradigm. This brief outline will be done in very broad strokes; in a sense, the remainder of the book will be occupied with filling in the details. The key concepts with which I will be working are not precise, clear-cut, and technical; instead, they are rather diffuse and contestable. They include such redoubtable stalwarts as inquiry, community, rationality, judgment, creativity, and autonomy, all of which have about them more than a whiff of traditional philosophy. These are, nevertheless, important concepts for any theory of education, and we had better confront them head on rather than risk becoming even more confused by trying to steer around them. »

Nous le découvrons lorsque Lipman convoquait Dewey¹ pour penser l'éducation à partir de la notion de recherche (*inquiry*), Lipman considère les connaissances comme des produits, les produits de la recherche. Ces produits sont construits à partir d'une « matière initiale brute et grossière² » et ils sont le résultat d'un long processus d'affinage. C'est pourquoi Lipman reprenait à son compte le reproche qu'adressait Dewey à l'école qui s'attachait à ne transmettre que ces « produits finis et raffinés de la recherche³ » en les tenant séparées de cette matière brute dont ils étaient issus. Ainsi, ce qu'il reproche au modèle traditionnel c'est de chercher à transmettre la connaissance indépendamment du processus qui a permis son élaboration :

Si les enfants doivent apprendre à penser dans les disciplines afin de s'approprier leur héritage humaniste, ils doivent commencer par la matière brute des disciplines et la raffiner pour eux-mêmes. La mastiquer pour eux à l'avance, comme les mères oiseaux mastiquent des vers pour leurs oisillons, n'est guère la façon de fournir une éducation. [...] En effet, bien apprendre quelque chose, c'est l'apprendre à nouveau dans le même esprit de découverte que celui qui a prévalu lors de sa découverte ou dans le même esprit d'invention que celui qui a prévalu lors de son invention. Lorsque cet esprit, qui est véritablement l'esprit de recherche, prévaut dans la salle de classe, les enfants sont avides de travailler les matériaux des arts, des sciences et des humanités par eux-mêmes et se les approprient⁴.

Pour qu'elle ait du sens, la connaissance a besoin de rester liée à réflexion de laquelle elle a émergé. L'apprentissage suppose la *reconstruction* de la réflexion qui a conduit à l'élaboration des connaissances. C'est pourquoi, dans ce modèle, chaque discipline doit permettre la réactualisation du questionnement qui a donné lieu aux connaissances qu'elle veut transmettre. À cette nécessité épistémologique s'ajoute une nécessité pédagogique. Nous l'avons noté, dans leur perspective, la motivation des enfants est intimement liée à

¹ *Ibid.*, p. 20.

² M. LIPMAN, *Thinking in Education*, *op. cit.*, p. 20 : « *It confused the refined, finished end products of inquiry with the raw, crude initial subject matter of inquiry and tried to get students to learn the solutions rather than investigate the problems and engage in inquiry for themselves.* »

³ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, *op. cit.*, p. 20.

⁴ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, *op. cit.*, p. 21 : « *If children are to learn to think in the disciplines so as to appropriate their humanistic heritage, they must begin with the raw subject matter of the disciplines and refine it for themselves. Masticating it for them in advance, the way mother birds masticate worms for their fledglings, is hardly the way to provide an education. [...] Indeed, to learn something well is to learn it afresh in the same spirit of discovery as that which prevailed when it was discovered or in the same spirit of invention as that which prevailed when it was invented. When this spirit, which is truly the spirit of inquiry, prevails in the classroom, children will eagerly work through the materials of arts and sciences and humanities for themselves and will appropriate to themselves.* »

la satisfaction de leur quête de sens. C'est pourquoi Lipman finissait l'extrait précédemment cité en indiquant : « Lorsque cet esprit, qui est véritablement l'esprit de recherche, prévaut dans la salle de classe, les enfants sont avides de travailler les matériaux des arts, des sciences et des humanités par eux-mêmes et se les approprient ». Apprendre les disciplines en explorant les questions auxquelles elles ont été confrontées et ont cherché à répondre permet de satisfaire le besoin de sens des enfants qui s'impliqueront activement dans le processus d'apprentissage.

Ainsi, la connaissance est appréhendée comme une construction, une construction qui émane de la confrontation à un problème qu'elle veut résoudre, et pour qu'elle ait du sens, la connaissance doit donc être remise en perspective de et par ce problème. En convoquant Dewey, ce que reproche Lipman au paradigme traditionnel c'est de considérer la connaissance qu'il veut transmettre comme ayant un sens par elle-même en masquant le fait qu'elle est, avant tout, *la réponse à un problème*. Plus encore, il lui reproche de masquer le problème auquel la connaissance répond en essayant de « faire en sorte que les élèves apprennent les solutions plutôt que d'étudier les problèmes et de s'engager dans la recherche par eux-mêmes¹ ». Pour Lipman, si l'on veut permettre l'appropriation véritable de la connaissance il faut permettre aux enfants, non pas de la « construire », mais de la « reconstruire » en s'engageant eux-mêmes dans la démarche recherche, depuis la reconstruction du problème jusqu'à sa résolution. Il ne s'agit pas d'attendre que les enfants « construisent » par eux-mêmes et de toutes pièces les connaissances, mais qu'ils puissent retrouver les problèmes qui se posaient à l'origine de chacune – les « reconstruire » – pour pouvoir comprendre la logique qui a présidé à leur élaboration.

Ainsi, l'école devrait enseigner avant tout aux élèves *comment chercher*, en les conduisant à penser et étudier les problèmes par eux-mêmes au lieu de leur apprendre seulement les solutions. À travers le paradigme réflexif, Lipman propose donc un modèle éducatif dans lequel les enfants apprendraient en étant activement impliqués dans l'exploration de chacune des disciplines. Le paradigme réflexif prône une pédagogie, revendiquée dans l'héritage deweyien, centrée sur la *recherche* qui fait place à cette reconstruction de la connaissance que suppose l'apprentissage profond.

¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 20 : « tried to get students to learn the solutions rather than investigate the problems and engage in inquiry for themselves. »

Difficile de ne pas entendre l'écho avec ce que Michel Fabre¹ nomme la « pédagogie du problème » et l'opposition qu'il dessine, à partir d'elle, entre d'une part, le propositionnalisme pour lequel le savoir consiste en des propositions indépendantes, ayant leur sens en elles-mêmes, et pouvant être transmises comme telles et d'autre part, la problématologie pour laquelle tout savoir est relié à des problèmes, celui dont il est la solution (celui qui est à l'origine du processus de son élaboration) et ceux qu'il tranche.

Lipman dessine donc un paradigme éducatif dans lequel les élèves apprendraient en affrontant eux-mêmes les problèmes constitutifs de chaque discipline. Plus encore, il défend un paradigme éducatif dans lequel les élèves apprendraient en s'engageant eux-mêmes, à partir de ces problèmes, dans la *recherche* au sein de chaque discipline. C'est ce qui le conduit à faire de la communauté de recherche un « paradigme éducatif principal² », à travers lequel se dessine un modèle éducatif dans lequel les enfants apprennent activement en étant engagé dans l'exploration de chaque discipline.

b. Faire de la recherche philosophique un modèle d'éducation

Le paradigme réflexif tente donc de dessiner un modèle éducatif qui permettrait à l'école de contribuer à l'amélioration significative de la pensée en changeant la façon dont les élèves seraient initiés à chaque discipline. Il défend une approche réflexive des disciplines, c'est-à-dire qu'il prône un modèle dans lequel les élèves apprendraient à penser *dans* et *sur* ces disciplines en s'engageant dans leur exploration. Pour ce faire, il propose « l'infusion » de la philosophie comme forme de recherche dans l'ensemble des disciplines, de sorte à en développer une approche plus réflexive et à permettre aux élèves d'être plus réfléchis et critiques dans chaque d'entre elles. Ainsi, la philosophie contribuerait à redonner du sens aux savoirs transmis par un enseignement actif dans lequel les élèves se trouveraient engagés.

¹ M. FABRE, *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin, 2009, p. 232-246.

² M. LIPMAN, *Thinking in Education*, *op. cit.*, p. 83 : « a master educational paradigm ».

Enseigner les disciplines de manière plus critique

Le paradigme éducatif réflexif est pensé à partir du modèle de recherche que fournit la philosophie, il s'agit pour reprendre les mots de Lipman de « faire de la recherche philosophique un modèle d'éducation¹ ». C'est sur ce point que Lipman indique se désolidariser de Dewey : alors qu'il s'appuie sur ce dernier pour défendre une conception de l'éducation centrée sur la recherche, il s'en sépare en choisissant non pas la recherche scientifique comme paradigme, mais la recherche philosophique qu'il associe à une forme de pensée réflexive, critique et autocorrectrice. Lipman note à plusieurs reprises que se trouvent, dans la philosophie de Dewey, les pistes les plus sérieuses pour réviser l'éducation scolaire de sorte qu'elle puisse, au-delà de la transmission du savoir, développer la pensée². Aux yeux de Lipman, l'association que fait Dewey entre la démocratie et l'éducation permet de souligner que « nous devons apprendre à enseigner aux enfants à penser par eux-mêmes si nous voulons avoir une démocratie digne de ce nom³ ». Toutefois, si Lipman vise avec Dewey, une éducation de la pensée, et s'accorde avec lui sur le moyen d'y parvenir en prenant la *recherche* comme modèle à partir duquel repenser l'éducation, il s'en sépare relativement au choix du modèle de recherche à suivre. Dewey plaide pour une éducation conçue sur le modèle de la recherche scientifique alors que pour Lipman, c'est de l'esprit réflexif de la recherche philosophique que l'on doit s'inspirer si l'on veut permettre une culture de la pensée à l'école. Le problème tient, selon lui, au fait que la pensée n'est pas un « allié naturel » de la science : bien que le modèle scientifique soit un

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 15 : « *Philosophical inquiry as a model of education* ».

² *Ibid.*, p. 4 : « *John Dewey's contribution, it must be acknowledged, dwarfs those of all the others, much as does his standing in the philosophy of education. For surely it was Dewey who, in modern times, foresaw that education had to be redefined as the fostering of thinking rather than as the transmission of knowledge; that there could be no difference in the method by which teachers were taught and the method by which they would be expected to teach; that the logic of a discipline must not be confused with the sequence of discoveries that would constitute its understanding; that student reflection is best stimulated by living experience, rather than by a formally organized, desiccated text; that reasoning is sharpened and perfected by disciplined discussion as by nothing else and that reasoning skills are essential for successful reading and writing; and that the alternative to indoctrinating students with values is to help them reflect effectively on the values that are constantly being urged on them. Rejecting both romanticism and its opponents, Dewey saw the child neither as "trailing clouds of glory" nor as a "barbarian at the gates" but as a being of such creative promise as to require on our part a grasp of the whole of civilization for any understanding of the meaning and portent of the child's developing conduct.* »

³ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 35 : « *We have got to learn how to teach children to think for themselves if we are to have a democracy worth having.* »

modèle privilégié pour la recherche, il n'est pas le modèle le plus adapté pour favoriser la culture de la pensée.

Pour que l'éducation encourage la pensée, il faut, en premier lieu, transformer *l'approche des disciplines* : le rapport devenu dogmatique aux disciplines et aux connaissances qui composent le programme empêche ou, pour reprendre le mot de Lipman, « étouffe¹ », la pensée. Dans le paradigme traditionnel, les connaissances sont transmises comme des objets établis et finis, à apprendre « par cœur », et les disciplines scolaires sont enseignées comme des domaines clos, allant de soi, sans référence à leur contexte d'inscription et à leur portée hors de l'école. Ce modèle d'apprentissage encyclopédique intensif laisse peu de place pour la pensée, voire contrevient à son exercice : il attend des élèves qu'ils mémorisent et restituent les connaissances enseignées plutôt qu'ils puissent porter des jugements basés sur ce qu'ils savent. Si l'école veut cultiver le raisonnement et le jugement, il faut que les connaissances soient présentées comme des objets à penser plus que des objets à contempler, et que les disciplines ne soient plus approchées comme des domaines clos à apprendre mais comme des langages dans lesquels les élèves apprendraient à penser. Toutefois, Lipman met en garde, il ne s'agit pas de délaissier le contenu de l'apprentissage pour le processus uniquement² mais d'articuler contenu et méthode. Anticipant des objections pouvant être adressées à ce modèle, en dénonçant le manque d'attention portée au contenu à la faveur du processus ou de la méthode, Lipman indique :

Certains n'hésiteront pas à qualifier la raisonnable et le jugement de “simple processus” ou de “simple méthode” et dénonceront le manque d'attention portée au “contenu”. Il faut reconnaître que le contenu est indispensable pour favoriser un bon jugement. Ainsi, si nous voulons que les étudiants aient un bon jugement historique, nous devons les exposer à l'histoire ; si nous voulons qu'ils aient un bon jugement littéraire, nous devons les exposer à la littérature ; et si nous voulons qu'ils aient un bon jugement écologique, nous devons les exposer à l'écologie. Mais c'est précisément ici que le mode d'enseignement – le mode d'intervention pédagogique critique – fait une telle différence. Si *tout* ce que nous voulons, c'est que les étudiants apprennent l'histoire, la littérature ou l'écologie, on ne peut guère s'attendre à une amélioration de leur jugement. Mais si nous comprenons que nous leur enseignons l'histoire de manière critique *afin d'améliorer* leur jugement historique et pas seulement pour leur fournir

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 19 : « *The effect of the tribal model is to stifle rather than to initiate thinking in the student.* »

² *Ibid.*, p. 113 : « *But here another danger looms. There are those who will interpret the term “reflective education” as implying something that is all process and no content, all method and no substance, where nothing needs to be learned except how to look things up. But such an interpretation would be erroneous and would be particularly mischievous when applied to education for responsible citizenship.* »

des motifs de patriotisme, alors le contenu prend la place qui lui revient aux côtés de la méthode, sans lui être inférieur ou supérieur¹.

Si l'école veut cultiver le jugement, les disciplines doivent être enseignées de façon critique. À travers ce paradigme alternatif, Lipman veut d'abord construire les bases d'un rapport moins rigide et plus ouvert, et pour cela, plus réflexif et critique aux disciplines et, à travers elles, aux connaissances. Pour ce faire, Lipman voit dans la philosophie le modèle de cette transformation. La philosophie offre le modèle d'un rapport au savoir critique dont l'éducation tout entière pourrait s'imprégner pour permettre une approche des disciplines plus critique et réflexive à travers laquelle les élèves apprendraient à penser dans chacune des disciplines.

Ce que la philosophie offre, c'est sa familiarité avec le processus de raisonnement, son approche scrupuleuse de l'analyse conceptuelle, et son propre engagement dans une recherche cognitive autocorrective. En outre, la philosophie insiste sur le développement d'une position critique, sur l'examen du problématique aussi bien que de l'acquis, et sur le caractère raisonnable de l'argumentation, de l'explication et du dialogue².

La philosophie est, pour reprendre l'analogie de Lipman, « attirée par le problématique comme un papillon de nuit est attiré par une flamme³ ». La philosophie s'attache au problématique et au controversé, aux « difficultés conceptuelles qui se cachent dans les fissures et les interstices de nos schémas conceptuels⁴ ». Elle fournit pour chaque discipline, dès lors qu'elle les prend comme objet, une approche de leurs aspects

¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 48 : « Some will be quick to dismiss reasonableness and judgment as “mere process” or “mere method” and will decry the lack of attention to “content.” It must be acknowledged that content is indispensable for the fostering of good judgment. Thus, if we want students to have good historical judgment, we will have to expose them to history; if we want them to have good literary judgment, we will have to expose them to literature; and if we want them to have good ecological judgment, we will have to expose them to ecology. But here precisely is where the mode of teaching – the mode of critical educational intervention – makes such a difference. If all we want is for the students to learn history or literature or ecology, little improvement in judgment can be expected. But if we understand that we are teaching them history critically in order to improve their historical judgment and not merely to provide them with grounds for patriotism, then content assumes its rightful place alongside method, neither inferior to it nor superior to it. »

² M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 142 : « What philosophy offers is its familiarity with the reasoning process, its scrupulous approach to conceptual analysis, and its own engagement in self-correcting cognitive inquiry. Further, philosophy provides an insistence on the development of a critical stance, on examining the problematic as well as the settled, and on reasonableness in argument, explanation, and dialogue. »

³ *Ibid.*, p. 33 : « Philosophy goes for the problematic as a moth is drawn to a flame ».

⁴ *Id.* : « Philosophy is attracted by the problematic and the controversial, by the conceptual difficulties that lurk in the cracks and interstices of our conceptual schemes ».

problématiques : « Les “philosophies de” représentent la pensée critique sur ces disciplines, en utilisant le répertoire des compétences conceptuelles et analytiques qui font partie de la tradition philosophique¹. »

Le paradigme réflexif représente un modèle éducatif dans lequel chaque discipline renouerait avec cette pensée critique qui lui est associée. De cette façon, la philosophie fournit les outils pour la mise en œuvre d'*une approche problématique des disciplines* à partir de laquelle peut être mise en place une pédagogie de la recherche :

En effet, dans la mesure où les disciplines académiques se considèrent comme non problématiques, l'approche pédagogique qu'elles favorisent est que leurs étudiants doivent apprendre ce qu'on leur enseigne, alors que plus l'image que ces disciplines ont d'elles-mêmes est problématique, plus elles favoriseront une approche pédagogique de recherche conjointe et partagée par les enseignants et les étudiants. Pour qu'une discipline reste vivante, elle doit ranimer la réflexion qui a présidé à sa création et à sa formation ultérieure².

La pédagogie qui passe par la recherche sera permise si chaque discipline est approchée comme problématique. Nous l'avons vu, Lipman appréhende la recherche comme un processus qui commence avec le doute ou la perplexité. Appréhender chaque discipline comme problématique en mettant en lumière ses dimensions non établies et ses aspects problématiques, mais aussi en incitant les élèves à s'interroger sur les aspects établis, favorisera l'attention des élèves et les engagera à former une communauté de recherche. Or, cette approche problématique est celle que fournit la philosophie qui s'intéresse aux aspects problématiques de chaque discipline mais aussi, qui interroge ce que chaque discipline tient pour acquis :

Lorsque les enfants discutent des circonstances qui seraient nécessaires pour qu'une affirmation donnée soit vraie (ou fausse), ils commencent à réaliser de manière beaucoup plus approfondie la signification réelle de cette affirmation. Et lorsqu'ils discutent de la notion de vérité, ils commencent à se rendre compte de la complexité d'une notion qu'ils tenaient auparavant pour acquise. Ce que la philosophie nous enseigne, c'est le risque de tenir pour acquis ce à quoi nous aurions dû prêter plus d'attention, ainsi que la possibilité de découvrir, sous tout ce qui est prosaïque, ordinaire

¹ *Ibid.*, p. 91 : « The “philosophies of” represent critical thinking about these disciplines, utilizing the repertoire of conceptual and analytical skills that form a portion of the philosophical tradition. »

² *Ibid.*, p. 33 : « For insofar as academic disciplines take themselves to be non-problematic, the instructional approach they favor is that their students must learn what they are taught, whereas the more problematic the image these disciplines have of themselves, the more they will favor an instructional approach of joint, shared inquiry by teachers and students alike. For a discipline to stay alive, it must re-animate the thinking that went into it at its inception and subsequent formation. »

et routinier, un univers d'une richesse et d'une variété extraordinaires, dont nous ne pouvons que nous émerveiller¹.

Lipman propose d'« infuser » cet esprit réflexif et interrogateur de la philosophie dans l'ensemble des disciplines de sorte à permettre de les approcher de manière plus critique.

Redonner sens aux disciplines

Avec le paradigme réflexif, il défend « l'infusion de la philosophie dans le programme scolaire² » à travers la généralisation du modèle de la communauté de recherche qui permet que chaque discipline soit abordée comme un univers à explorer plutôt que comme un domaine clos à apprendre. De cette façon, Lipman tente de répondre à ce qu'il nomme la crise actuelle des disciplines provoquée par les spécialisations disciplinaires. Ces spécialisations ont permis de progresser dans les connaissances mais ont eu comme effet d'éloigner ces connaissances les unes des autres et de rendre plus difficile la possibilité de les relier, de les contextualiser et d'en saisir les enjeux. Cette dispersion les défait de ce qui pouvait les relier :

La crise actuelle des disciplines provient sans doute de leur appartenance à un univers en explosion dont les membres s'éloignent de plus en plus les uns des autres, dans une sorte de décalage vers le rouge (*redshift*). Pourtant, le problème n'est pas leur expansion, qui est constructive et louable, mais le fait qu'elles se départissent du tégument philosophique qui devrait normalement les lier. C'est lorsqu'une discipline conçoit son intégrité en se débarrassant de ses considérations épistémologiques, métaphysiques, esthétiques, éthiques et logiques qu'elle réussit à devenir un simple corps de connaissances et de procédures aliénées³.

¹ *Ibid.*, p. 150 : « *As children discuss the circumstances that would be required to make a given assertion true (or false), they begin to realize in considerably greater depth the actual meaning of that assertion. And when they discuss the notion of truth, they begin to realize the complexity of a notion they may earlier have taken for granted. What philosophy teaches us is the risk of taking for granted what we should have more carefully attended to, as well as the possibility of discovering, beneath everything prosaic and ordinary and routine, a universe of extraordinary richness and variety, at which we can only marvel.* »

² *Ibid.*, p. 7 : « *the infusion of philosophy into the curriculum* ».

³ *Ibid.*, p. 33-34 : « *The present crisis among the disciplines no doubt stems from their belonging to an exploding universe whose members are moving farther and farther apart, in a kind of redshift. Yet the problem lies not with their expansion, which is constructive and commendable, but with their divesting themselves of the philosophical integument that would normally bind them together. It is when a discipline conceives its integrity to lie in ridding itself or its epistemological, metaphysical, aesthetic, ethical, and logical considerations that it succeeds in becoming merely a body of alienated knowledge and procedures.* »

Le modèle réflexif dessine une voie pour permettre à chaque discipline de renouer avec sa dimension philosophique et pour permettre ainsi un enseignement lui-même plus philosophique des disciplines. Chaque discipline y serait enseignée en contexte de communauté de recherche qui permettrait que cet enseignement ne soit jamais dissocié d'une réflexion sur son sens, ses enjeux pluriels (épistémologiques, métaphysiques, etc.) et ses relations avec nos pratiques et expériences quotidiennes. Renouer avec ce que Lipman nomme le « tégument philosophique » constitue, à ses yeux, une réponse possible au besoin de continuité des enfants rendu inaudible face à la fragmentation et surspécialisation du savoir en disciplines cloisonnées. Cette « infusion » de la philosophie dans l'ensemble des disciplines permettrait aux élèves de contextualiser ces connaissances enseignées, de reconstruire le lien de ces disciplines entre elles, et surtout, de pouvoir les lier à leurs propres expériences de vie. Il s'agirait d'approcher chaque discipline avec l'esprit caractéristique de la philosophie qui résulte de cette forme de pensée critique et surtout autocritique et autocorrectrice, tenant compte de sa faillibilité et soucieuse de se corriger.

Chaque matière semble plus facile à apprendre lorsque son enseignement est imprégné de l'esprit ouvert et critique et de la rigueur logique caractéristiques de la philosophie, mais à chaque niveau scolaire, la philosophie est également enseignée comme une discipline autonome et indépendante, de sorte que les élèves et les enseignants ne perdent jamais de vue qu'elle est un modèle de recherche intellectuelle créative mais disciplinée¹.

Ainsi, le paradigme réflexif dessine le modèle d'éducation alternatif que permettrait l'« infusion » de la philosophie dans l'ensemble des disciplines, en plus de son enseignement comme discipline à part entière². Cette « infusion » prend la forme de la généralisation du modèle pédagogique de la communauté de recherche qui permettrait d'approcher chaque discipline d'une manière plus critique et réflexive. De cette façon, le modèle réflexif permettrait la construction d'un rapport aux disciplines et aux

¹ *Ibid.*, p. 3-4 : « *Every subject seems easier to learn when its teaching is infused with the open, critical spirit and logical rigor characteristic of philosophy, but at every grade level philosophy is being taught as an autonomous and independent discipline as well, so that students and teachers never lose sight of it as a model of creative, yet disciplined, intellectual inquiry.* »

² M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. 43-44 : Dès leurs premier ouvrage, Lipman et Sharp défendaient le fait de préserver l'intégrité de la philosophie en tant que discipline « *Preserving the Integrity of Philosophy as a Discipline* » et de conserver la philosophie, même à l'école élémentaire, comme une discipline à part entière « *retain philosophy, even in the elementary school, as an integral discipline.* »

connaissances moins dogmatique et plus critique, fondé sur l'esprit de faillibilité qu'incarne la communauté de recherche.

Une telle réforme requiert des changements considérables, à commencer par celle de la formation des enseignants note souvent Lipman, mais aussi une révision en profondeur des programmes de chaque discipline.

Améliorer l'enseignement primaire et secondaire dans le sens de cet objectif est une tâche monumentale, que les écoles ne sont pas en mesure d'accomplir par elles-mêmes. [...] La première étape consisterait vraisemblablement en un remaniement en profondeur des programmes d'études. Les textes arides et didactiques devraient être remplacés par des matériels (pas nécessairement des romans) qui montrent et communiquent ce qu'est la pensée dans une discipline. Et cette discipline devrait être présentée aux étudiants comme quelque chose d'accueillant, quelque chose à découvrir et à s'approprier, et non comme quelque chose d'étranger et d'intimidant. Les capacités de raisonnement propres à chaque matière devraient être explicitées et cultivées dans chaque matière. Et la classe devrait être consacrée au raisonnement, à l'enquête, à l'auto-évaluation, jusqu'à ce qu'elle se transforme en une communauté exploratoire, mais autocorrectrice, où les enseignants sont compétents à la fois pour encourager la réflexion et pour s'y engager¹.

Nous pouvons considérer que c'est en ce sens, notamment, que Lipman proposait de le penser comme un changement de paradigme. Ainsi, Lipman et Sharp considèrent que non seulement la philosophie peut contribuer au renforcement des capacités de réflexion, mais en plus, les différents domaines de la philosophie peuvent contribuer au renforcement de l'éducation². Plus précisément, ils considèrent que l'épistémologie permettrait aux enfants de « réfléchir de manière critique à ce qu'on nous dit » en s'interrogeant sur « les fondements de ces affirmations et sur les critères utilisés pour décider de ce qui est vrai³ »

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 6-7 : « To upgrade elementary and secondary school education in the direction of this objective is a monumental task, one that the schools are not in a position to accomplish by themselves. [...] The initial step would likely entail a sweeping overhaul of curricula. The arid, didactic text would have to be replaced with materials (not necessarily novels) that exhibit as well as communicate what it is to think in a discipline. And that discipline would have to be presented to students as something welcoming, something to be discovered and appropriated for one's own, not something alien and intimidating. The reasoning skills indigenous to every subject would have to be made explicit and cultivated in every subject. And the classroom would have to be devoted to reasoning, to inquiry, to self-appraisal, until it turns into an exploratory, yet self-correcting, community where teachers are skilled both in fostering reflection and in engaging in it. »

² *Ibid.*, p. 92 : « the contribution that philosophy can make to the strengthening of thinking skills, we should take into account the ways in which the separate fields of philosophy can contribute to the strengthening of education. »

³ *Ibid.*, p. 93 : « How can one think critically about what one is told, after all, unless one can inquire into the grounds for such assertions and the criteria employed in deciding what counts for true? »

(Comment le sait-on ? Qu'est-ce qui nous permet de considérer que cela est vrai ?), elle leur permettrait de distinguer la valeur épistémologique de « on sait que », « c'est vrai » ou encore « on croit ». La philosophie offre les outils pour construire une approche problématique et critique de chaque discipline, plus à même de cultiver la pensée.

c. Éduquer par la pratique du dialogue délibératif

Nous l'avons découvert, au commencement de notre appréhension de cette pensée de l'école, se trouvait posée, à nouveaux frais, la question, fondamentale, de savoir pourquoi nous éduquons, qui invitait à une réévaluation des objectifs éducatifs. Lipman répondait en faisant de la raisonnable, l'idéal manqué par le système éducatif traditionnel, et défendait, à partir de là, la nécessité d'une réforme du modèle éducatif. À travers le modèle réflexif, Lipman propose de penser un modèle éducatif qui prendrait la raisonnable comme idéal et permettrait à l'école de retrouver, aux côtés de la connaissance, la culture d'une forme de sagesse associée à l'exercice d'un bon jugement. D'emblée, cet idéal rouvrirait la question de l'action, et réinterrogerait l'articulation entre *connaître* et *penser*, mais aussi entre *penser* et *agir* et, s'agissant d'éducation, du *développement intellectuel* et du *développement moral*. Reprenons la façon dont le paradigme réflexif tente de répondre à ces considérations.

Cultiver le jugement par la délibération

En premier lieu, prendre la raisonnable comme idéal éducatif supposait de réorganiser l'école de sorte qu'elle puisse devenir un environnement propice à la culture du raisonnement et du jugement. Pour cela, Lipman propose de créer, à travers le paradigme éducatif de la communauté de recherche, un environnement qui stimule la pensée et permette son amélioration, un environnement capable de cultiver l'art du jugement. Aux yeux de Lipman, viser la raisonnable implique, en premier lieu, la transformation de l'école en un environnement qui permette la culture du jugement et du raisonnement : *la communauté de recherche* est ainsi pensée de sorte à fournir cet environnement intellectuellement provocateur et stimulant. Lipman postule que la pensée est une faculté

perfectible, qui « a besoin d'un habitat pour faciliter son développement¹ » et cherche, en ce sens, à créer, à travers le modèle réflexif, les conditions d'un environnement favorable au développement de la pensée ou plus exactement, au développement d'une pensée plus habile, plus réflexive, plus critique, créative et attentive. Faisant l'analogie entre le soutien que fournit l'environnement à la croissance des espèces naturelles et celui que fournit la communauté de recherche au développement de la pensée, Lipman considère que la communauté de recherche engage les élèves dans un travail intellectuel qui leur permettra d'exercer continuellement leur pensée et ainsi de le l'éveiller, de la cultiver, de l'affermir, de la renforcer.

Plus qu'être favorable à cette culture de la raisonnabilité, cela supposait que cet environnement y contribue directement. Le modèle réflexif veut répondre à l'idée selon laquelle l'école devrait permettre, avant toute autre chose, d'éveiller les enfants à l'usage progressif de la raison. Le véritable éveil des enfants à l'usage progressif de la raison ne peut se limiter à une seule discipline indiquait Lipman, c'est donc sa diffusion que cherche à permettre la reconfiguration de la classe en communauté de recherche qui étend la culture du raisonnement et du jugement à chaque discipline. Cette culture prend principalement la forme de la *délibération* : la communauté de recherche procède par délibération et celle-ci renforce le jugement. La délibération compte parmi les principales caractéristiques que Lipman attribue à la communauté de recherche :

Il s'agit de considérer les différentes possibilités en examinant les raisons qui justifient chacune d'entre elles. Comme la délibération a généralement lieu en préparation d'un jugement, nous parlons du processus comme d'une "pesée" des raisons et des alternatives. La délibération peut être utilement comparée au débat, dans la mesure où les délibérateurs n'ont pas besoin d'essayer d'amener les autres à accepter la position qu'ils peuvent eux-mêmes croire, alors que les débatteurs n'ont pas besoin de croire en la position qu'ils essaient de faire accepter aux autres².

La délibération que l'on associe souvent à l'idée de « pesée des pour et des contre » renvoie à une action collective, celle d'une instance décisionnelle, d'une assemblée ou d'un conseil

¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education, op. cit.*, p. 157 : « *In other words, thinking needs a habitat to facilitate its development.* »

² *Ibid.*, p. 96 : « *Deliberation. This involves a consideration of alternatives through examination of the reasons supporting each alternative. Since the deliberation usually takes place in preparation for the making of a judgment, we speak of the process as a "weighing" of the reasons and the alternatives. Deliberation can be usefully contrasted with debate, inasmuch as deliberators need not try to get others to accept the position they themselves may believe, while debaters need not believe in the position they are trying to get others to accept.* »

en charge de prendre une décision ou de rendre un jugement. Pour un problème pratique donné, les pour et les contre y sont examinés avant que la décision soit prise sur ce qu'il convient de faire. Cette pratique est la généralisation des procédures d'abord associées à l'assemblée de la Grèce antique dans laquelle les Grecs tranchaient des questions par l'examen critique des arguments pour et contre, l'évaluation du poids de chacun, la discussion des différentes parties et prenaient une décision à la majorité des voix¹. Lipman propose de distinguer la délibération du débat pour mieux en saisir la particularité. Le débat renvoie communément à l'idée d'une discussion animée entre des interlocuteurs ayant des idées différentes voire opposées et dont l'enjeu, pour chacun des participants, serait de permettre, peu importe les moyens, que son point de vue l'emporte sur les autres. Dans la perspective de la délibération, il ne s'agit pas de vaincre, ni même de convaincre les autres comme dans le débat indique Lipman, mais davantage de rechercher à atteindre plus d'objectivité par la considération, la rencontre et l'évaluation de différentes perspectives. La délibération est menée avant la formulation de jugement de sorte à « parvenir à une compréhension de l'ensemble de la situation qui permettra un jugement plus objectif² ».

Lipman définit donc la communauté de recherche en disant qu'elle a pour fonction de délibérer et d'en arriver à des jugements ou à leur suspension³. Les élèves abordent les questions soulevées dans chacune des disciplines en se confrontant aux problèmes et en s'attachant à les résoudre par la délibération c'est-à-dire par l'exposition et l'évaluation des différentes possibilités ouvertes par la question. Lipman considère que ce travail intellectuel qu'implique la délibération est ce qui permet le *renforcement du jugement*. Pour Lipman, renforcer le jugement suppose un travail intellectuel à travers lequel il est possible de vaincre les « résistances » que sont « les préjugés, l'aveuglement, les émotions contradictoires, l'illogisme, les erreurs de raisonnement, le refus de compromis lorsqu'une

¹ On trouve sous la plume de Pierre Aubenque, étudiant Aristote qui accorde une place importante à la délibération dans sa philosophie politique, d'éclairantes analyses de la notion de délibération. P. AUBENQUE, *Problèmes aristotéliens, II. Philosophie pratique*, Paris, Vrin, 2011, p. 166 : « Le concept psychologico-éthique de délibération retient et généralise un ensemble de procédures essentiel à la démocratie, que les Grecs de l'époque classique se font gloire à juste titre d'avoir, les premières, pratiquées : l'examen critique des arguments pour et contre, l'évaluation du poids respectif de chacun et, après le dialogue des parties en présence, la décision prise à la majorité des voix. » Plus loin (p.196), Pierre Aubenque ajoute que la délibération avec soi-même qui précède la prise de décision « ne se comprend que par analogie avec la délibération en commun, telle qu'elle se pratique dans une "assemblée" (*boulè*) délibérante ».

² M. LIPMAN, *Thinking in Education, op. cit.*, p. 25 : « *Its aim is to articulate the friction-causing differences in the community, develop arguments in support of the competing claims, and then, through deliberation, achieve an understanding of the larger picture that will permit a more objective judgment.* »

³ *Ibid.*, p. 194.

question est soumise à la médiation ou à l'arbitrage, et le manque de considération pour les opinions des autres¹ ». La délibération qui implique une discussion systématique des différentes possibilités par l'examen des arguments et objections, permet de prendre conscience de, et de travailler sur, ces limites de la raison : chaque perspective est soumise à un examen collectif à travers lequel va pouvoir se mettre en place le processus critique et s'instaurer une distance avec ces perspectives. Nous retrouvons ici l'idée, déjà présente chez Pierce, de correction de la partialité à travers le collectif. La délibération donne ainsi corps à ce que Lipman appelait la recherche autocorrective : cette forme de recherche qui avance par correction progressive.

Plus encore, ce renforcement du jugement à échelle individuelle sera permis par le processus d'intériorisation déjà évoqué, à travers lequel les délibérations méthodiques effectuées en classe se transformeront en délibérations intérieures. Apprendre à aborder des questions en procédant par délibération, c'est apprendre à suspendre ses croyances temporairement face à une question pour envisager les différentes perspectives qu'elle ouvre et les examiner avant de construire son jugement en conséquence :

Lorsque la recherche commence, c'est parce que des preuves sont apparues qui constituent des motifs de suspension de la croyance, et jusqu'à ce que l'enquête soit terminée, le scepticisme est à l'ordre du jour. L'autocorrection progressive qu'entraîne la recherche et les nombreux accords qui sont atteints en cours de route réduisent progressivement les motifs de ce scepticisme. À la fin d'un épisode de recherche, lorsque le problème a été résolu, il y aura une nouvelle possibilité de croire, mais il s'agira d'une croyance reconstruite et modérée, en conséquence de la recherche qui vient d'avoir lieu².

La délibération procède par examen à travers lequel sont progressivement éliminées les perspectives rationnellement invalidées (parce qu'elles manquent de cohérence, de pertinence, ou encore parce qu'elles sont infondées par exemple), et permet d'aboutir non

¹ *Ibid.*, p. 117 : « *The resistances to be overcome are not things like friction and gravity, but things like prejudice, self-deception, conflicting emotions, illogicality, fallacies of reasoning, unwillingness to compromise where a matter is subject to mediation or arbitration, and lack of respect for the opinions of others. These are powerful resistances to be overcome; to do so requires patient, deliberative inquiry – in effect, cognitive work.* »

² *Ibid.*, p. 47-48 : « *When inquiry begins, it is because evidence has surfaced that constitutes grounds for suspension of belief, and until the inquiry is concluded, skepticism is the order of the day. The progressive self-correction that inquiry entails and the numerous settlements that are reached along the way progressively reduce the grounds for such skepticism. With the conclusion of an inquiry episode, when the problem has been resolved, there will be a renewed opportunity for belief, but it will be a reconstructed and chastened belief as a consequence of the inquiry that has just taken place.* »

pas à des certitudes absolues, mais à la construction de jugements *provisaires*, pour reprendre les termes que Lipman emprunte en référence à la distinction kantienne entre jugements provisoires et jugements définitifs¹. La délibération s'applique à des sujets qui n'admettent pas de réponses nécessaires et définitives, mais elle reste guidée par une quête d'objectivité : elle permet d'aboutir à la formulation de *jugements raisonnables*. En ce sens, Lipman considère que cette expérience, en elle-même, favorise le développement du caractère raisonnable :

Les étudiants confrontés à des questions relativement difficiles mais auxquelles il est possible de répondre trouvent rarement nécessaire de développer plus de *raisonnabilité* qu'ils n'en ont déjà. Ils cherchent directement la solution et passent ensuite au problème suivant. C'est lorsque les étudiants sont confrontés à des problèmes attrayants mais *insolubles*, dont le meilleur exemple serait les problèmes philosophiques, qu'ils doivent se battre les uns avec les autres simplement pour comprendre pourquoi le terrain est si glissant, pourquoi la ligne de bataille oscille d'avant en arrière, et pourquoi l'idée même de victoire devient de plus en plus lointaine et illusoire. Peu à peu, ils deviennent raisonnables par simple endurance, en apprenant à participer à une communauté de recherche, à partager ses valeurs et ses procédures, et à se réjouir de l'impartialité de ses accords².

En étant confrontés à ces problèmes qui n'admettent pas d'unique et absolue solution, les élèves sont réorientés vers le raisonnable : l'incertitude du résultat les conduit à s'engager dans le processus de recherche afin de donner du sens à ce qui semble problématique et leur apprend à collaborer pour atteindre une meilleure compréhension de la situation. Ils partagent alors une direction commune, la quête d'objectivité, mais aussi les procédures mises en œuvre pour l'atteindre (elles composent le processus de délibération : considération d'une multiplicité de perspectives, évaluation des raisons avancées, abandon des perspectives invalidées, etc.) et les valeurs qui leurs sont associées (la raisonnabilité, la

¹ *Ibid.*, p. 93.

² M. LIPMAN, « Unreasonable People and Inappropriate Judgments », *op. cit.*, p. 21 : « *Students confronted with moderately difficult but answerable questions seldom find it necessary to develop more reasonableness than they already possess. They go right for the solution and then move on to the next problem. It is when students are confronted with tantalizing but unanswerable problems, of which the best example would be philosophical problems, that they must tussle with one another merely to understand why the terrain's so slippery underfoot, why the line of battle oscillates back and forth, and why the very idea of victory becomes more and more remote and illusory. Gradually they become reasonable by mere endurance, by learning to participate in a community of inquiry, to share in its values and procedures, and to rejoice in the impartiality of its settlements.* »

cohérence, la précision, l'attention etc.). C'est de cette façon qu'ils s'engagent en direction de la raisonnable.

L'articulation des développements intellectuel et éthique

Dans la façon dont Lipman lie communauté de recherche, délibération et raisonnable, le développement de la raisonnable se trouve intimement lié aux processus sociaux et éthiques qu'implique la pratique de la délibération menée en communauté de recherche. Cette pratique repose sur des procédures et valeurs qui supposent une éthique spécifique – écoute et considération des interlocuteurs, acceptation de la critique, prise en compte des avis divergents, des contre-arguments et contre-exemples, en vue d'établir un jugement collectif le plus impartial et objectif possible sur l'objet de la discussion – qui peuvent, par l'accoutumance, l'exercice et la répétition, donner lieu à des dispositions individuelles durables constitutives de la raisonnable. C'est en ce sens que Lipman affirme que le sens du raisonnable se développe par l'intériorisation de ce mode de raisonnement collectif que permet la délibération en communauté de recherche.

Poursuivant en ce sens, Lipman indique : « Ce n'est donc pas le raisonnement seul qui conduit à la raisonnable, mais l'expérience d'essayer de raisonner ensemble, en tant que communauté, qui conduit à l'introjection de la raisonnable dans chaque participant, tout comme la communauté délibérante est convertie en une communauté d'individus réfléchis qui délibèrent¹ ». L'expérience de la délibération menée en communauté de recherche tend à permettre le développement de la raisonnable non pas seulement parce qu'elle permettrait l'apprentissage des outils de raisonnement mais parce qu'elle implique l'intériorisation d'une forme spécifique de raisonnement collectif qui permet la formation de jugements mieux fondés par la discussion systématique et méthodique des différentes possibilités. À travers la pratique de la communauté de recherche, les élèves apprennent à tenir compte de la pensée d'autrui dans la construction de leur propre jugement : ils font l'expérience de l'intersubjectivité. La communauté de recherche permet le développement de la capacité à délibérer c'est-à-dire à adopter différentes perspectives, les examiner et les

¹ *Id.* : « Thus it is not the reasoning alone that leads to reasonableness, but the experience of trying to reason together, as a community, that leads to the introjection of reasonableness in each participant, just as the deliberating community is converted into a community of deliberating, reflective individuals. »

évaluer, qui donne corps au principe d'autocorrection, deux capacités sur lesquelles se fonde la raisonnabilité.

Lipman considère que la généralisation de ce processus à travers la mise en œuvre de communautés de recherche dans chaque discipline permettra la création d'habitudes intellectuelles et comportementales qui à leur tour pourront générer des dispositions intellectuelles, sociales et éthiques favorables à la formation du sens du raisonnable :

La *raisonnabilité* n'est donc pas purement et simplement le produit des activités logiques d'une personne, mais elle se construit, couche après couche, à partir de ses efforts de réflexion, d'attention, de recherche de compromis préservant l'intégrité, d'ouverture à d'autres points de vue et à d'autres arguments, de recherche de moyens appropriés pour les fins que l'on a en vue, ainsi que de fins appropriées pour les moyens que l'on trouve à sa disposition, et de recherche de solutions qui prennent en compte tous les intérêts¹.

Le sens du raisonnable se construit à travers l'expérience, par la pratique répétée et de façon progressive. Pour construire cette raisonnabilité, il ne suffit pas de raisonner, il faut que cet usage du raisonnement s'accompagne d'une volonté d'écouter autrui, d'une conscience de sa faillibilité, d'une ouverture aux avis divergents, d'une considération pour les objections, etc. Autant de dispositions qui comportent à la fois une dimension intellectuelle et une dimension sociale et même une dimension éthique. Pour Lipman et Sharp, c'est ce que permet la pratique du raisonnement collectif sous forme de dialogue mené en communauté de recherche. La raisonnabilité s'acquiert par l'exercice de la délibération en communauté de recherche : c'est en s'exerçant à cette rationalité délibérante que l'on acquiert des habitudes de raisonnement collectif qui, elles-mêmes, peuvent à terme donner lieu à des dispositions individuelles stables et durables (écoute de l'autre, prise en compte du point de vue d'autrui, ouverture à la critique, souci d'autocorrection, etc.) formatrices du caractère raisonnable. Ainsi, la communauté de recherche est conçue comme un environnement intellectuellement provocateur mais plus largement encore, Lipman la conçoit comme un « cadre humain » qui fournit un environnement cognitif *et* affectif

¹ *Id.* : « Reasonableness, then, is not purely and simply the product of one's logical activities, but is built up, layer upon layer, out of one's efforts to be thoughtful, to be considerate, to seek integrity-preserving compromises, to be open to other points of view and other arguments, to seek appropriate means for the ends one has in view as well as appropriate ends for the means one finds at one's disposal, and to seek solutions that take all interests into account. »

favorable au développement du sens du raisonnable qui outrepassé le seul développement intellectuel.

Lipman conçoit la communauté de recherche comme « une forme de vie » dans laquelle les enfants développeraient des dispositions intellectuelles et éthiques, par immersion : « Les enfants apprendront plus facilement ce que les écoles ont à leur enseigner si elles commencent elles aussi par les immerger dans une forme de vie – la communauté de recherche – qui les incitera à réagir en tant que personnes¹ ». Partant de l'idée selon laquelle l'individu se forme dans l'interaction avec son environnement, ou plus exactement que l'environnement forme et modèle l'individu, Lipman considère que l'éducation est dépendante de l'environnement dans lequel elle se développe. Dans cette perspective, l'éducation passerait principalement par une action indirecte : elle procéderait par la médiation de l'environnement. La communauté de recherche est pensée comme un tel environnement dont les portées éducatives sont permises indirectement par l'immersion des enfants dans la « forme de vie » qu'il représente. Elle modèle une forme de vie sociale et communautaire où les questions et difficultés sont affrontées collectivement par le biais de la délibération, une forme d'organisation associée à l'idéal démocratique. L'immersion dans cet environnement caractérisé par la pratique du dialogue délibératif permettrait alors indirectement le développement de dispositions intellectuelles et éthiques favorables au développement de ce sens du raisonnable manqué par le système éducatif traditionnel.

Pour finir la présentation de ce modèle, arrêtons-nous sur les principales habiletés et dispositions que Lipman considère être ainsi encouragées et développées au sein de la communauté de recherche. Lipman les thématise selon trois grandes catégories : les habiletés générales de recherche, l'ouverture d'esprit et les habiletés de raisonnement. Les habiletés générales de recherche (*general inquiry skills*) sont caractéristiques de l'engagement dans la recherche délibérative : formuler des questions, éviter les généralisations abusives, demander la justification des affirmations, développer des hypothèses explicatives, reconnaître les différences de situation, s'appuyer sur les idées des autres. L'ouverture d'esprit (*open-mindedness*) est quant à elle associée à la pratique de la coopération en communauté : accepter les critiques raisonnables, accueillir les autres points de vue, respecter les autres en tant que personne. Enfin, les habiletés de raisonnement

¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 193 : « *Children will more readily learn what the schools have to teach if the schools too begin by immersing them in a form of life – the community of inquiry – that will stimulate them to respond as persons* ».

(*reasoning skills*) sont associées plus spécifiquement à la pratique du raisonnement logique : proposer des analogies appropriées, chercher à clarifier les concepts mal définis, faire des distinctions et des liens pertinents, soutenir ses opinions par des raisons convaincantes, fournir des exemples et des contre-exemples, chercher à découvrir les hypothèses sous-jacentes, tirer des inférences appropriées ou encore porter des jugements d'évaluation équilibrés.

Lipman finissait la présentation des habiletés et dispositions favorisées par la pratique du dialogue délibératif en communauté de recherche par ces mots :

Si nous voulons que les enfants deviennent des adultes réfléchis, nous devons les encourager à être des enfants réfléchis. Il est évident que la continuité entre les moyens et les fins implique pour nous une règle de procédure : les résultats de demain, quels qu'ils soient, porteront la marque et le caractère des procédures et des pratiques d'aujourd'hui. Ainsi, si l'on veut enseigner les habiletés de penser, il faut le faire dans le contexte de communautés de recherche permanentes dont l'attention scrupuleuse à la méthode peut être intériorisée par chaque participant. Dans la mesure où cela se produit, chaque participant devient un individu réfléchi et raisonnable¹.

Le paradigme de la communauté de recherche représente, pour Lipman, le modèle d'une éducation dans laquelle les élèves apprendraient à développer des habiletés et dispositions intellectuelles et éthiques d'une personne raisonnable. Ainsi, aux yeux de Lipman, le paradigme réflexif représente le modèle éducatif capable de répondre à l'idéal de raisonnabilité. Les élèves y apprennent à se familiariser avec l'usage de critères et à développer des procédures d'évaluation permettant de porter des jugements raisonnables et fiables.

¹ *Ibid.*, p. 172 : « *If we want children to grow up to be reflective adults, we should encourage them to be reflective children. It is obvious that the continuity between means and ends implies for us a rule of procedure: Tomorrow's results, whatever they may be, will bear the stamp and character of today's procedures and practices. Thus, if thinking skills are to be taught, they should be taught in the context of ongoing communities of inquiry whose scrupulous attention to method can be internalized by each participant. And to the extent that this occurs, each participant becomes a reflective and reasonable individual.* »

4. *Perspectives sur cette pensée de l'école*

Nous achevons ainsi, par la reconstruction des grandes lignes de la pensée de l'école sous-jacente au programme P4C, notre remontée aux sources de l'idée de philosophie pour enfants. Après nous être attachée à redessiner la façon dont cette idée avait émergé, sous la forme d'un programme conçu par Lipman et Sharp pour introduire les enfants à la philosophie dès les plus petites classes de l'école primaire, nous avons essayé de reconstruire les principales lignes de la pensée de l'éducation à laquelle elle était associée. L'idée de philosophie pour enfants a émergé sous la forme d'un programme qui, non seulement, appelait à réinterroger l'enseignement de la philosophie, ses finalités et ses modalités, mais plus largement encore, engageait, une réflexion philosophique sur l'école invitant à reconsidérer les finalités de celle-ci et la contribution de la philosophie à ces dernières. Nous découvrons ainsi que ce programme donne lieu à une véritable réévaluation de la place de la philosophie dans l'éducation qui ne se limite pas à la défense d'une extension de l'enseignement de la philosophie, mais s'étend à la reconsidération, plus large encore, de la façon dont la philosophie pourrait contribuer à réformer le paradigme éducatif tout entier. Ainsi, la pensée de l'éducation sous-jacente à l'idée-mère de philosophie pour enfants nous invite à interroger le système éducatif dans son ensemble, ses méthodes et ses finalités, et à réinterroger ce que peut la philosophie pour l'éducation et la place qu'elle devrait avoir dans le parcours éducatif. Nous allons donc, dans cette section nous attacher à dégager les principales questions que cette pensée soulève quant au *rôle* de la philosophie pour l'éducation et la *place* de la philosophie dans le parcours éducatif qui en découle.

a. Faire du jugement une visée de l'enseignement

C'est en interrogeant ce que devrait être l'école aujourd'hui que Lipman en vient à réinterroger le rôle et la place de la philosophie dans et pour l'éducation. Défendant une pensée de l'école pour laquelle le développement et l'amélioration de la pensée devrait être centrale, Lipman propose de reconsidérer la façon dont la philosophie devrait contribuer à l'éducation. Cette pensée de l'école invite à réinterroger ce que l'on attend de l'éducation aujourd'hui, le rôle de l'école dans celle-ci, et à interroger, en conséquence, l'adéquation des moyens mis en place à ces finalités visées. Qu'attendons-nous de l'école ? Ou peut-être

plus encore, de quelle école avons-nous besoin aujourd'hui ? Cette pensée de l'école appelle à réinterroger les besoins éducatifs des jeunes générations, ce à quoi ou ce pourquoi, il faudrait éduquer aujourd'hui. Au sein de cette réflexion, Lipman nous propose de repenser le rôle de la philosophie pour l'éducation. En vue de quoi devrait-on éduquer les enfants et adolescents aujourd'hui et de quelle façon la philosophie pourrait-elle y contribuer ? La position et la tâche qui sont les nôtres ici, ne nous permettent pas de considérer toutes les questions générales que soulève la pensée de Lipman relativement à l'école et l'éducation, mais étant donné la dépendance de la question qui nous occupe, celle de penser la place et le rôle de la philosophie pour et dans l'éducation, à l'égard des conceptions de l'école et de l'éducation auxquelles nous nous référons, il nous faudra nous arrêter sur certaines d'entre elles.

*Réinterroger l'articulation des finalités éducatives :
transmission de culture et culture de facultés intellectuelles*

Lisant, depuis le contexte français, la façon dont Lipman dessine une opposition entre deux modèles éducatifs, le paradigme traditionnel et le paradigme réflexif, nous pourrions être tentés d'y voir une nouvelle réplique de la querelle qui, au même moment, a souvent et longtemps dominé la discussion publique française autour de l'école : celle qui a opposé les tenants d'un modèle transmissif faisant de l'école une institution de transmission du savoir, et les tenants d'un modèle « pédagogue » faisant de l'école un lieu centré sur l'épanouissement de l'enfant¹. Mais, si l'on retrouve dans la critique du paradigme éducatif dit traditionnel, les traits emblématiques de la critique adressée au modèle transmissif, le paradigme réflexif que Lipman dessine pour lui répondre est significativement différent du « pédagogisme ».

Il nous a semblé à cet égard que l'opposition schématique proposée par Lipman entre deux modèles éducatifs pouvait participer à renouveler les termes de la question des *finalités* de l'école en invitant à penser leurs articulations plus qu'à radicaliser leurs séparations. Pour Lipman, il ne s'agit pas d'opposer ou de renvoyer dos-à-dos deux finalités

¹ Nous pensons notamment au long dialogue auquel cette opposition a donné lieu en philosophie de l'éducation entre Denis Kambouchner et Philippe Meirieu, dialogue entamé par la discussion critique de la position de Philippe Meirieu par Denis Kambouchner dans *Une école contre l'autre*, et qui s'est étendu, et nuancé, sur plusieurs années. D. KAMBOUCHNER, *Une école contre l'autre*, Paris, Presses universitaires de France, 2000.

éducatives – la transmission d'une culture et la culture du jugement – comme alternatives ou incompatibles, mais davantage, de repenser leur articulation, et peut-être plus encore leur hiérarchisation. Lipman dénonçait les limites et impasses d'un modèle éducatif qui aurait absolutisé la transmission des savoirs, la faisant unique finalité de l'école sans considération de la nécessité d'affiner le jugement avec lequel ces connaissances seront utilisées. Il appelait moins à abandonner toute idée de transmission culturelle qu'à replacer cette tâche éducative sous une finalité première et englobante : celle de la culture du jugement compris comme faculté appréciative perfectible. La culture du jugement devrait être la visée principale de l'école mais, le jugement étant nourri par le savoir et s'exerçant sur et à partir de contenus, celle-ci est indissociable de la transmission de savoirs. Il ne s'agit donc pas de renoncer à la transmission de contenus, au profit d'un abstrait développement intellectuel de l'enfant mais, indiquait Lipman, de mettre l'amélioration de la pensée au centre de l'école, et de repenser la façon dont les contenus disciplinaires sont transmis de sorte qu'ils soient au service d'une véritable et solide formation du jugement. L'enjeu étant alors de repenser la façon dont la culture transmise puisse servir véritablement la culture des facultés intellectuelles. De cette manière, nous sommes amenés à réinterroger l'articulation de la transmission de connaissances et du développement du jugement. Il ne s'agit pas de remettre en cause le caractère nécessaire de la culture à la formation du jugement mais de souligner son insuffisance et d'interroger ce qui pourrait être mis en œuvre pour servir cette finalité.

En faisant de la culture du jugement la visée suprême de l'école, Lipman n'attribue pas à l'école une autre finalité éducative que celle déjà associée à l'enseignement de la philosophie. Prendre au sérieux les finalités éducatives que l'on attribue à la philosophie en tant que discipline, conduisait Lipman et Sharp à considérer nécessaire d'étendre cet enseignement de sorte qu'il puisse se donner les moyens de ses ambitions, mais plus largement encore, prendre au sérieux ces finalités éducatives les a progressivement conduits à penser la nécessité de réformer, plus largement, le modèle éducatif dans son entièreté. Ainsi, ils réinterrogent le projet éducatif associé à l'enseignement de la philosophie, celui d'une éducation du jugement, et les moyens à mettre en œuvre pour y répondre. Nous relevons la façon dont la question de l'âge nécessaire pour entrer en philosophie se trouvait déplacée – la question n'étant plus celle de l'âge nécessaire pour accéder à la philosophie sous la forme scolaire déjà établie mais celle de l'âge à partir duquel il conviendrait d'introduire la philosophie pour qu'elle puisse répondre aux finalités éducatives qu'on lui donne et de définir le modèle d'enseignement qui le permettrait – elle

se trouve renouvelée une fois encore ici. Plus que de réinterroger l'adéquation de la forme de l'enseignement de la philosophie aux finalités qui lui sont attribuées, la pensée de l'éducation de Lipman interroge l'adéquation du paradigme éducatif scolaire tout entier au projet éducatif sous-jacent à la philosophie-discipline. Plus que demander quelle extension de l'enseignement de la philosophie requiert la satisfaction de ces finalités, la pensée de l'éducation de Lipman nous invite à nous demander quel modèle d'école suppose cette culture du jugement. Indirectement, il interroge le projet éducatif associé à l'enseignement de la philosophie, celui d'une éducation intellectuelle transformatrice, en demandant si un tel projet peut se limiter à une seule discipline. Affirmer le raisonnement, cultiver le jugement critique, outiller la pensée, ces finalités éducatives que l'on associe couramment et communément à la philosophie peuvent-elles se limiter à une seule discipline ? Prendre au sérieux le projet d'éveiller progressivement à l'usage de la raison, implique pour Lipman une révision du système éducatif qui, dans sa forme « traditionnelle », non seulement ne favoriserait pas la culture du raisonnement et du jugement, mais même davantage, étoufferait la pensée. Ce ne sont pas seulement les modalités de transmission des savoirs inhérentes au modèle éducatif traditionnel qui se trouvent contestées mais le paradigme éducatif tout entier en raison de son incapacité à atteindre l'idéal de raisonnabilité. Il ne s'agit pas seulement de penser les modalités d'une meilleure appropriation des contenus enseignés mais de remettre en question l'idée même d'une école dont la fonction principale tiendrait à transmettre des savoirs et savoir-faire.

Si nous revenons à notre contexte éducatif français, cette critique dressée par Lipman du paradigme dit traditionnel rejoint, en grande partie des critiques adressées au modèle transmissif en France. Pourtant, il semble que l'idéal éducatif que Lipman propose de donner au modèle alternatif, le paradigme réflexif, n'est ni nouveau, ni complètement étranger à l'idéologie éducative « traditionnelle ». La culture du jugement semble bien compter parmi les visées paradigmatiques de l'école française. Olivier Reboul indiquait en ce sens que « loin de mépriser le jugement, notre enseignement, du moins en France, en fait un de ses buts essentiels, quand ce n'est pas son but¹ ». Ainsi, la lecture de Lipman réinterroge moins une idéologie dont on pourrait interroger l'existence en elle-même (aurait-il existé un modèle traditionnel défenseur d'un enseignement formateur d'individus

¹ O. REBOUL, « Qu'est-ce que le jugement ? », dans M. Schleifer (dir.), *La formation du jugement*, 3^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 17.

sans jugement ?), que l'articulation des moyens et des fins éducatifs. Elle nous conduit à réinterroger l'adéquation et la suffisance du modèle d'enseignement pratiqué – le modèle transmissif – au regard de l'idéal proclamé – le jugement – et à interroger la possibilité de mettre en œuvre un enseignement capable d'affiner le jugement. Notre modèle éducatif répond-il à la finalité éducative de formation du jugement ? Est-ce que l'on cultive véritablement le jugement ? Mais précisément, que signifie « cultiver le jugement » ? Comment le jugement s'éduque-t-il ? Se trouve ainsi réinterrogé l'idée même de faire du jugement une finalité éducative. Plus encore, pour pouvoir en faire une finalité éducative, il faut pouvoir s'accorder sur une définition et pouvoir penser précisément en quoi consisterait une amélioration significative de celui-ci. De quoi parle-t-on lorsque l'on associe le jugement à l'éducation ? Que représenterait le jugement idéal, le jugement cultivé ou éduqué ?

*L'éducation du jugement et la pensée critique :
le mouvement du Critical Thinking et l'injonction au développement de l'esprit critique*

L'idée même de faire du jugement l'objectif suprême de l'enseignement ouvre de nombreuses questions, à commencer par celle de définir précisément ce en quoi il consiste, dans quelle mesure une progression en la matière serait possible, et en quoi consisterait une éducation de celui-ci. Ce sont ces questions que Lipman affronte et auxquelles il propose des éléments de réponse à travers le modèle réflexif, en faisant de la communauté de recherche un paradigme éducatif pour réformer l'école, et en articulant trois dimensions de la pensée.

La position de Lipman et le modèle réflexif qu'il propose s'inscrivent dans la perspective du mouvement anglo-saxon du *Critical Thinking*, et, transposé à notre contexte français, rejoignent davantage la mouvance en éducation qui a pris la forme d'une promotion de l'esprit critique. Dans le champ éducatif, nous le notons, un mouvement anglo-saxon attaché à promouvoir l'enseignement de la pensée critique s'est considérablement développé et les programmes visant son développement se sont multipliés. Lipman s'inscrit dans la continuité de celui-ci mais considère que l'approche de la pensée critique y était trop étroite, sommaire et pas assez solidement fondée. Il défend une perspective différente pour laquelle l'amélioration de la pensée ne se réduit pas au développement de sa dimension critique mais intègre une composante de pensée *créative* qui engagerait les élèves dans la pensée imaginative et dans la réflexion sur l'imagination,

et une composante d'*attention aux valeurs*, à partir de laquelle les élèves pourraient discuter des différents types de valeurs et de la manière de les apprécier. Parallèlement, dans notre contexte éducatif, la notion d'esprit critique s'est vue progressivement accordée une place significative dans les discours autour de l'école ces dernières années. Dans le contexte de bouleversement du rapport à l'information et au savoir engendré par ce que l'on a appelé « la révolution numérique », se sont progressivement multipliés les appels à l'éducation de l'esprit critique. Former des capacités critiques, éduquer (à) « l'esprit critique » s'est présenté comme une réponse à une partie des défis éducatifs entraînés par l'exposition à des flux d'informations continus qui nous confronte à une quantité inédite d'informations sans considération de leur qualité, mettant à l'épreuve nos capacités intellectuelles et appelant la formation de capacités à évaluer les informations reçues. Ce contexte a donné lieu à cette injonction contemporaine à former l'esprit critique dans le domaine éducatif : l'esprit critique a fait l'objet d'un groupe de travail du Conseil scientifique de l'Éducation nationale (CSEN) dédié¹, de rapports², et de recommandations, et s'est vu mentionné progressivement dans les notes, les circulaires, les programmes de l'Éducation nationale³. Ainsi, l'esprit critique s'est trouvé au cœur des politiques éducatives, il a fait l'objet d'un projet de recherche ANR⁴. Parallèlement la littérature dédiée au développement de l'esprit critique s'est considérablement étendue.

Ces enjeux contemporains, malgré les écarts temporels et contextuels qui les séparent des écrits de Lipman, ont amené à poser des questions dans des termes proches des siens. Ces défis éducatifs contemporains ont mis en lumière les limites d'un modèle transmissif qui, à lui seul, ne suffisait pas à former ces capacités critiques : les élèves issus de ce modèle éducatif n'étaient pas outillés pour faire face à ces flux d'informations charriés par Internet, ils ne possédaient pas ces compétences requises pour différencier les

¹ Groupe de travail « Éduquer à l'esprit critique » dirigé par Elena Pasquinelli et Gérald Bronner. <https://www.reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale-site-officiel/groupes-de-travail/gt8-developper-lesprit-critique.html>

² G. BRONNER et E. PASQUINELLI, *Éduquer à l'esprit critique. Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*, 2021 ; A. ABECASSIS et P. MATHIAS, *Développement de l'esprit critique chez les élèves*, 2021 ; E. PASQUINELLI et al., *Définir et éduquer l'esprit critique : Rapport produit dans le cadre des travaux du Work Package 1 / Projet EEC – Éducation à l'esprit critique (ANR-18-CE28-0018)*, Institut Jean Nicod, 2020.

³ Ces réflexions ont notamment débouché à la mise en place d'un nouvel enseignement : l'éducation aux médias et à l'information (EMI). <https://eduscol.education.fr/1531/education-aux-medias-et-l-information>

⁴ « Éducation à l'Esprit Critique – ECC » initié en 2018, coordonné par Nicolas Gauvrit. https://anr.fr/fr/projets-finances-et-impact/projets-finances/projet/funded/project/anr-18-ce28-0018/?tx_anrprojects_funded%5Bcontroller%5D=Funded&cHash=c70d88af6368dbb990f47fcef79cbc81

informations de confiance des informations douteuses et se prémunir contre les formes multiples de désinformation et d'endoctrinement. En ce sens, Serge Cospérec, s'attachant à penser l'injonction contemporaine au développement de l'esprit critique des élèves à la lumière du courant anglo-saxon du *Critical Thinking*, indiquait : « L'école continue d'instruire les élèves, de transmettre les savoirs et la culture. Mais tout se passe comme si les savoirs – sans lesquels il n'y a pas de pensée critique possible – ne suffisaient pas¹ ». L'attention portée sur la formation de ces capacités critiques met en lumière, par contraste, les limites du modèle dit traditionnel : la transmission de savoirs nourrit la pensée mais ne suffit pas à permettre son exercice critique. Le modèle éducatif « traditionnel » ne suffirait pas à répondre à ces nouveaux défis, nous aurions besoin de le repenser, de le renouveler à la mesure de ces enjeux contemporains. Se posait alors la question de savoir de quelle manière ce renouvellement pourrait être pensé. Dans quelle mesure et de quelle façon l'école pourrait répondre à ces enjeux ?

Cette attention contemporaine portée sur la formation de la pensée critique, Lipman propose de la lire comme la version actualisée de préoccupations bien plus anciennes, d'abord formulées comme souci pour la sagesse, qui se seraient trouvées ravivées et renouvelées par la rencontre des préoccupations contemporaines. Le fil rouge qui relierait cette ancienne tradition à ce mouvement contemporain, serait la considération de l'importance de l'exercice du jugement et de la nécessité d'aiguiser l'aptitude de juger qui précisément est une faculté appréciative et implique un travail d'évaluation : sagesse comme pensée critique se trouvent associées à l'exercice du jugement dont elles représentent le « bon » usage². Le bon jugement, la pensée critique et l'esprit critique renvoient tous les trois à la capacité à *évaluer à la lumière de critères*. La pensée critique viendrait saisir ce en quoi consisterait aujourd'hui le bon exercice du jugement, une démarche analytique évaluative défensive, elle serait la forme contemporaine de cet idéal plus ancien. Le courant du *Critical Thinking* s'inscrirait dans un contexte bien plus large et ancien attaché à défendre l'importance de la culture du jugement. Lipman s'inscrit donc dans le prolongement de cette tradition ancienne mais renouvelée par la rencontre des défis contemporains, qui attribue à l'école la tâche d'éduquer le jugement.

¹ S. COSPÉREC, « Développer l'esprit critique des élèves ? Un mouvement anglo-saxon, le Critical Thinking », *Skhole*, 13 février 2018.

² M. LIPMAN, *Thinking in Education, op. cit.*, p. 205-209.

Attribuer à l'école ces nouveaux idéaux d'éducation intellectuelle ouvre de nombreuses questions et expose à de multiples difficultés. La première d'entre elles tient à la possibilité de définir cet idéal d'une manière claire et précise : l'esprit critique comme la pensée critique dans le courant anglo-saxon, se trouvent employés souvent de manières vagues et plurielles, et même parfois de façons contradictoires entre elles. Lipman le notait déjà, l'expansion de l'intérêt contemporain pour la pensée critique et le développement considérable du mouvement du *Critical Thinking* a engendré une prolifération de définitions de la pensée critique. Il leur reprochait, pour l'essentiel, leur manque de clarté et d'opérationnalité, rendant difficile la tâche de penser une éducation visant son développement. S'agissant de la notion d'esprit critique, le problème se pose différemment, bien que pouvant aboutir à la même situation : alors que la notion de *critical thinking* fait l'objet de plusieurs dizaines de définitions différentes, la notion d'esprit critique est, quant à elle, peu souvent définie de manière claire et suffisante pour servir à définir les conditions et modalités de son éducation¹. Plusieurs facteurs concourent à expliquer ces difficultés, à commencer par le fait qu'elles renvoient à des facultés très générales telles que le jugement, le raisonnement, la pensée ou la raison, elles-mêmes mal définies, mais aussi, et les deux ne sont pas sans lien, par notre manque de connaissance des mécanismes cognitifs eux-mêmes qui entre en tension avec la dimension normative de ces notions. À cet égard, il nous semble qu'une part significative de ces difficultés tient à la dimension normative de ces notions.

b. Difficultés soulevées par la dimension normative du bon jugement

Faire de la culture du jugement un objectif éducatif, que l'on prenne la pensée critique, l'esprit critique ou une autre forme de pensée comme idéal, présuppose la reconnaissance d'un mieux penser et suppose de pouvoir formuler des recommandations

¹ Le rapport du CSEN s'ouvre en ce sens avec la reconnaissance que ce manque de définition engendre une première difficulté à l'entreprise de penser une éducation à l'esprit critique : « Une première difficulté se présente alors. Les termes "esprit critique" sont souvent utilisés de manière vague et sans définition claire. Il est alors difficile non seulement d'identifier les moyens les plus adaptés pour le développer, mais aussi de préciser les objectifs d'un programme éducatif visant à le développer. Pire encore, ces termes se prêtent à des utilisations parfois antithétiques, proches de celles de groupes d'opinion dits "complotistes" ou "négationnistes". Ils peuvent donc induire des objectifs opposés à ceux que nous souhaitons ici. Exercer son esprit critique, ce n'est pas tout critiquer, mais savoir accorder sa confiance à bon escient. » G. BRONNER et E. PASQUINELLI, *Éduquer à l'esprit critique. Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*, op. cit, p.6.

éducatives en référence à des normes permettant de définir ce que serait une bonne pensée ou un bon jugement, par distinction d'une mauvaise pensée ou d'un mauvais jugement, ou encore à des critères permettant de distinguer la pensée critique de la pensée non critique. Plus encore, le couple adjectival « bon » et « mauvais » laisse entendre une dichotomie nette, sans terme(s) intermédiaire(s), et renvoie à l'idée d'une valeur attribuée par essence ou par nature. Or, ces normes ne semblent ni naturelles, ni évidentes, ni universelles, et ce partage ne semble pas pouvoir se faire au regard de critères indiscutables et partagés. Il n'y a pas une série de critères prête à l'emploi qu'il suffirait d'apprendre et de respecter. La logique nous fournit des règles, mais elles sont rarement applicables au quotidien notait Lipman lui-même. La logique informelle nous permet plus de flexibilité mais elle demeure insuffisante. La catégorisation des principales formes de sophismes nous donne des repères mais ne rend pas compte de toutes les formes de mauvais raisonnements, et, plus problématique encore, elle n'est pas valable de manière absolue, certaines formes de raisonnements, théoriquement inacceptables, pouvant valoir dans certains contextes. Les sciences cognitives nous renseignent progressivement sur le fonctionnement et les limites de nos mécanismes cognitifs mais ne fournissent pas de critères normatifs permettant de distinguer penser et bien penser.

Ce rapport aux normes nous semble ouvrir une partie significative des difficultés que pose la transposition de ces notions – esprit critique, pensée critique, bon jugement – en éducation, notions qui comportent l'idée de normer le jugement, la pensée, ou le raisonnement en définissant des règles qui suffiraient à discriminer un bon et un mauvais argument, un bon et un mauvais jugement et peut-être plus difficilement encore bien penser et mal penser. Cette dimension normative des concepts implique des résistances, voire réticences : résistances face à la tâche de les définir et réticences à en faire usage pour repenser l'éducation. Mais, il nous faut contextualiser ces résistances et réticences, qui semblent plus attachées à notre contexte situé que l'on ne pourrait le penser. Thierry Herman et Serge Cospérec, abordant chacun le courant du *Critical Thinking*, font tous les deux l'hypothèse d'un lien entre le rapport aux normes et le cadre socio-culturel français : tous les deux notent le contraste frappant à cet égard entre ce courant anglo-saxon très normatif à l'égard de la pensée critique et l'absence de normes, en contraste, dans l'approche éducative française qui invoque la notion d'esprit critique sans évoquer les

normes, règles ou critères auxquels celui-ci répondrait¹. Au sein du courant anglo-saxon, la notion de pensée critique fait l'objet de plusieurs dizaines de définitions différentes, dont Lipman dresse un aperçu en reprenant plus de trente d'entre elles par exemple, et la littérature dédiée à l'initiation à la pensée critique, prend la forme de manuels rattachés à une discipline présentée comme incontournable². Alors que de l'autre côté, dans la littérature francophone, l'esprit critique semble invoqué le plus souvent sans considérations des normes intellectuelles auxquelles il répond, des critères à partir desquels il s'exerce, des règles qu'il se donne. Les résistances et réticences face à la dimension normative de ces concepts seraient, au regard de ce constat, davantage relatives au contexte culturel français que nécessaires ou universelles.

Nous apercevons à la fois les difficultés que poserait une forme d'éducation qui enseignerait des normes sans considération de leur dimension problématique, mais aussi celles que pose la renonciation à cet enseignement du fait de la reconnaissance de leur caractère problématique. S'il semble, par exemple, discutable de poser *a priori* les critères d'un bon ou d'un mauvais argument, il semble problématique de nier le fait que certains arguments puissent être meilleurs que d'autres. Le problème éducatif qui en résulte se présente alors comme celui de la possibilité de dessiner une voie intermédiaire entre dogmatisme et relativisme là encore. Entre les deux, est-il possible de penser une formation intellectuelle qui n'introduise un rapport ni dogmatique ni relativiste à l'égard de ces normes intellectuelles ?

*L'itinéraire de réponses lipmanien :
logiques formelle et informelle et raisonnabilité*

Lipman n'aborde pas la question en ces termes, mais il semble que le modèle éducatif qu'il dessine présente une voie possible pour à la fois assumer la dimension normative de cette éducation intellectuelle, et l'enseigner puisqu'elle suppose la possibilité de connaître et d'apprendre ces normes intellectuelles, mais d'une manière non-dogmatique. Lipman emploie l'expression de « bon jugement » (*good judgment*) qu'il

¹ S. COSPÉREC, « Développer l'esprit critique des élèves ? Un mouvement anglo-saxon, le Critical Thinking », *op. cit.* ; T. HERMAN, « Le courant du Critical Thinking et l'évidence des normes : réflexions pour une analyse critique de l'argumentation », *A contrario*, vol. 16, n° 2, 2011, p. 41-62.

² Herman donne notamment à voir cette littérature : T. HERMAN, « Le courant du Critical Thinking et l'évidence des normes », *op. cit.*

considère comme un objectif de l'éducation, il postule la possibilité de mieux penser (*better thinking*), il propose de concevoir un modèle idéal de pensée (la pensée multidimensionnelle critique créative et attentive), et renvoie à l'existence de critères, de règles permettant d'évaluer la pensée. Plus encore, Lipman affirme que l'éducation en vue d'une meilleure pensée suppose d'apprendre à faire usage de ces normes et critères pour évaluer sa propre pensée : « nous ne pourrions pas amener les élèves à mieux penser si nous ne leur apprenons pas à utiliser des critères et des normes leur permettant d'évaluer eux-mêmes leur pensée¹ ». Pourtant, on ne trouvera pas une liste figée de critères à enseigner et apprendre. Comment comprendre cet apparent paradoxe ?

Lipman postule l'existence de normes, elles-mêmes limitées, dont l'acceptabilité ne fait pas l'objet d'un accord général, et faisant toujours l'objet d'un examen plus approfondi. Il propose de faire usage de ces normes mais toujours en considérant leurs limites : « elles sont continuellement ouvertes à un réexamen qui permettra de déterminer les circonstances dans lesquelles elles peuvent ou ne peuvent pas être utilisées² ». Ces normes existent mais elles sont relatives à chaque situation, c'est en ce sens que Lipman considère qu'à l'usage de ces critères il faut adjoindre à la fois une *sensibilité au contexte* et le *principe d'autocorrection*, tous les deux fondés sur une reconnaissance de la faillibilité de nos outils et capacités. En s'attachant à la fois à rester sensible au contexte et soucieux de s'autocorriger, il est possible de faire usage de ces critères tout en tenant compte de leurs limites, un usage non dogmatique. C'est ce que veut permettre le modèle pédagogique de la communauté de recherche : initier à l'usage de critères pour évaluer leurs pensées, tout en permettant à ces critères de faire eux-mêmes l'objet de recherches. C'est le modèle que cherche à donner les romans philosophiques : « Ces jeunes fictifs passent également une partie considérable de leur temps à réfléchir sur la pensée et sur les critères permettant de distinguer un raisonnement sain d'un raisonnement qui ne l'est pas³. » Dans la continuité de ces considérations, Lipman définit la pensée critique à la fois comme une pensée guidée

¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 75 : « we will not be able to get students to engage in better thinking unless we teach them to employ criteria and standards by means of which they can assess their thinking for themselves ».

² *Ibid.*, p. 238 : « This is not to say that there is general agreement as to their applicability. They are always subject to further consideration. They are continually open to a reexamination that will probe the circumstances under which they can or cannot be utilized. That means that they work together with the value-principles of sensitivity to context and self-correction. »

³ *Ibid.*, p. 163 : « These fictional youngsters also spend a considerable portion of their time thinking about thinking, and about the criteria for distinguishing sound from unsound reasoning. »

par des critères et des normes, mais aussi comme une pensée sensible au contexte et une pensée qui s'autocorrige.

Ces critères sont principalement associés à la logique dont, nous avons relevé à plusieurs égards, la place importante dans la pensée de Lipman. Mais si Lipman accorde une place importante à la logique, qu'il invoque précisément en vertu des critères qu'elle fournit pour distinguer bons et mauvais raisonnements, « bonne et mauvaise pensée » (*good and poor thinking*), il note aussi les limites des règles fournies par la logique formelle et l'insuffisance de leur enseignement au développement d'une meilleure pensée : « Les règles sont plus utiles pour aider les enfants à réaliser qu'ils peuvent penser à leurs pensées de manière ordonnée, et moins utiles dans les applications quotidiennes. Les occasions où nos pensées se conforment réellement aux règles sont relativement rares¹. » Une part du programme élaboré consiste pourtant à initier les enfants à ces règles, principalement issues de la logique aristotélicienne (il s'agit du moment pivot du programme autour du roman *La découverte d'Harry*), mais les fondateurs du programme précisaient d'emblée que « le principal objectif de la logique formelle en philosophie pour enfants est d'aider les enfants à découvrir qu'ils peuvent penser à leurs pensées de manière organisée² ». Nous le notions, l'initiation à la logique formelle prenait la forme d'une sensibilisation à la dimension logique du raisonnement, aux principes et aux règles logiques fondamentaux, et visait dans cette perspective le développement d'une certaine vigilance de la pensée vis-à-vis d'elle-même (développement d'une sensibilité à la contradiction, d'un souci pour les conséquences logiques, d'une attention à la cohérence) qui excéderait la logique formelle.

Plus qu'à la logique formelle, ces normes et critères sont associés, par Lipman, à la *logique informelle*, qu'il nomme « logique des bonnes raisons » qui complète la logique formelle, limitée dans les possibilités d'application, en s'appliquant aux formes de raisonnements courants. Lipman appréhende la logique informelle comme un instrument, un outil servant l'analyse et l'évaluation des raisonnements tels qu'ils s'expriment dans le

¹ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, *op. cit.*, p. 131 : « *The rules are more useful for helping children realize that they can think about their thoughts in an orderly fashion, and less helpful in day-to-day applications. Occasions where our thoughts actually conform to the rules are comparatively rare.* »

² *Id.* : « *The rules are more useful for helping children realize that they can think about their thoughts in an orderly fashion, and less helpful in day-to-day applications. Occasions where our thoughts actually conform to the rules are comparatively rare. It is important, then, to keep in mind that the main purpose of formal logic in philosophy for children is to help children discover that they can think about their thinking in an organized way.* »

langage courant. La logique informelle repose sur l'idée selon laquelle, bien que la grande partie des pensées ne se prête pas au registre de la démonstration et ne puisse pas être « prouvée », toutes ne se valent pas pour autant. Ainsi, la logique informelle ne dicte pas des règles auxquelles il s'agirait de conformer la pensée, mais introduit des *exigences* : celle d'étayer ses opinions par des raisons, ce que l'on associe à argumenter, mais plus encore, en se souciant que ces raisons soient « bonnes ». Mais les critères en vertu desquels ces raisons (ou arguments) seront considérées comme bonnes ou mauvaises, et donc le raisonnement sera considéré acceptable, ne sont pas établis *a priori*. La qualité de ces raisons est relative, puisque ce n'est pas seulement la forme du raisonnement qui est évaluée, mais bien son contenu. L'appréciation de la valeur des raisons ou arguments est dépendante de la philosophie et méthodologie adoptées. Lipman défend à partir du modèle que fournit la philosophie, une forme d'argumentation rationnelle qui se caractérise par une intention d'universalité : cette forme d'argumentation repose sur l'appel à la raison, supposant que tout être humain, parce qu'il est doué de raison, serait susceptible de reconnaître ces raisons comme bonnes. L'idéal normatif n'est plus le strict rationnel mais le *raisonnable*.

Cette référence au critère de raisonnabilité (*reasonableness*) par distinction de celui de rationalité est, à cet égard, particulièrement significative. À rebours de la rationalité démonstrative, qui laisse entendre une dichotomie nette, sans terme(s) intermédiaire(s), entre le rationnel et l'irrationnel, le vrai et le faux, le valide et l'invalidé, et renvoie à l'idée d'une valeur attribuée de manière absolue et indépendante du contexte, la notion de raisonnabilité introduit la perspective d'une échelle et l'existence de degrés – il existe des arguments meilleurs que d'autres – et la nécessité de réflexion collective pour les évaluer. Elle ne renvoie pas à l'existence d'un code préétabli et unanimement partagé mais à la nécessité de réflexion collective sur les raisons de considérer un argument valable, acceptable ou inacceptable en tenant compte de la singularité de la situation. Le critère du raisonnable est précisément introduit par Lipman, par distinction du rationnel en reconnaissance des limites de la rationalité et de notre faillibilité. En ce sens, la logique informelle induit un tout autre registre que la logique formelle, elle s'attache à l'argumentation, et non à la démonstration, et alors que les démonstrations sont correctes ou incorrectes, les arguments sont plus ou moins forts ou faibles, on sort du registre de la validité, pour entrer dans celui de l'acceptable, du raisonnable.

Toutefois, ce renvoi à la raisonnabilité présente certaines limites tel qu'il se trouve formulé chez Lipman. D'une part, il semble y avoir une dimension « morale » dans le

critère d'appréciation des idées ou des arguments ; et on peut se demander – on doit se demander – sur quel principe ou critère repose ce caractère « raisonnable » de la pensée. Il faut relever qu'un tel critère ne semble pas se dégager clairement de la pensée de Lipman. D'autre part, on observe chez Lipman des glissements entre ces différents registres, notamment dans l'usage du terme d'objectivité, auquel pourtant l'argumentation ne peut pas prétendre à la manière de la démonstration. Ces glissements ont été relevés par la suite, et certains auteurs s'inscrivant dans la lignée de Lipman proposent, en conséquence, de remplacer l'objectivité par l'objectivation à laquelle pourrait prétendre l'intersubjectivité¹.

L'enseignement de normes intellectuelles

Retenons que l'absence de règles n'entraîne pas l'absence d'exigences, la logique informelle permet d'établir ces exigences. Par exemple, les sophismes informels (*informal fallacies*), indique Lipman, présentent moins un intérêt en eux-mêmes, en tant qu'ils représenteraient des formes de raisonnement à proscrire, que « par inversion » : « ils suggèrent, par inversion, ce qui est correct dans le raisonnement correct² ». Lipman considère que les sophismes informels peuvent nous informer indirectement sur certaines valeurs caractéristiques d'un bon usage de la pensée : on reconnaît ces sophismes comme contraires au bon exercice de la pensée, examiner les principes qu'ils violent permet de mettre en lumière, par contraste, des valeurs essentielles au bon usage de la pensée. Ainsi, à partir des sophismes informels, il propose de considérer un petit nombre de « valeurs caractéristiques » de la pensée critique qu'il nomme « principes de valeur » (*value-principles*) : « L'examen d'un nombre important de sophismes traditionnels suggère que le raisonnement inepte ne viole qu'un nombre relativement faible (cinq) de principes de valeur : la précision (*precision*), la cohérence (*consistency*), la pertinence (*relevance*),

¹ Nous pensons ici spécifiquement aux travaux de Mathieu Gagnon et ceux partagés avec Marie-France Daniel qui portent sur le modèle épistémologique de la communauté de recherche.

² M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 238 : « *Otherwise they spell out some of the things that are wrong with faulty thinking. That they are fallacious may be of less importance than that they suggest, by inversion, what is right about right reasoning.* »

l'acceptabilité (*acceptability*) et la suffisance¹ (*sufficiency*) »². Ces valeurs-principes sont insuffisants pour rendre compte, à eux seuls, de ce que serait une bonne pensée, un bon raisonnement ou un bon jugement mais ils en éclairent des caractéristiques secondaires. En ce sens, Lipman indique que « ces critères sont des lignes directrices pour établir le caractère raisonnable de nos jugements³ ». Lipman propose que les sophismes canoniques soient présentés en face-à-face de leur « versant positif », les raisonnements considérés comme valides, par contraste, afin de donner un aperçu de raisonnements pouvant être tenus pour « raisonnables » et non pas seulement une vision négative de nos facultés cognitives.

L'éducation intellectuelle suppose d'enseigner ces normes intellectuelles, c'est pourquoi, Lipman considère « souhaitable que l'éducation à la démocratie présente le concept de raisonabilité avec le moins d'arbitraire possible⁴ ». Lipman considère que chaque critère devrait être introduit non de manière absolue mais en réfléchissant collectivement de ses conséquences indésirables. Il donne l'exemple de l'incohérence : « Par exemple, il devrait être possible d'expliquer à de jeunes enfants que la plupart des incohérences sont indésirables parce qu'elles conduisent à l'autocontradiction. Quant à ce qui est mauvais dans l'autocontradiction, il devrait être possible de fournir aux enfants de nombreuses illustrations de son caractère indésirable, comme le fait qu'elle nous engage à argumenter contre nous-mêmes, qu'elle sape tous les plans que l'on peut faire pour l'avenir et qu'elle détruit tous les accords que les gens peuvent passer entre eux. Ce n'est donc pas tant que l'incohérence doit être rejetée parce qu'elle repose sur un fondement ultime d'antécédents logiques (ce qu'on appelle les lois de la pensée) que parce que ses

¹ Lipman précise que les deux derniers peuvent être considérés comme discutables du fait qu'ils concernent seulement les prémisses des arguments.

² M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 233 : « *Examination of a sizeable number of the traditional fallacies suggests that inept reasoning violates only a relatively small number (five) of value-principles: precision, consistency, relevance, acceptability, and sufficiency. Inclusion of the last two can be considered questionable on the ground that they are chiefly applicable to the premises of arguments, rather than to cases of reasoning per se. For this reason, attention is here concentrated on the first three value-principles. Precision has been retained because of its indispensability in correcting for ambiguity and vagueness. Consistency has been retained because of the powerful backup it receives from the "Laws of Thought." Finally, relevance has been retained on the ground that it assures the rejection of irrelevancy – another unacceptable characteristic.* »

³ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 238 : « *Those criteria are guidelines to establish the reasonableness of our judgments.* »

⁴ *Id.* : « *It is desirable that education for democracy portray the concept of reasonableness with as little arbitrariness as possible.* »

conséquences sont susceptibles d'être indésirables¹. » L'explicitation des critères pour mettre en lumière leur utilité est nécessaire aux yeux de Lipman afin de permettre d'autonomiser et d'étendre leur mobilisation. Ainsi, une part importante de l'éducation intellectuelle conçue par Lipman consiste à développer la dimension logique de la pensée des enfants, il s'agit notamment de la fonction des exercices que fournissent les manuels.

Ces éléments constitueraient une base d'apprentissage nécessaire à l'éducation de la pensée mais insuffisante. Plus que de connaître ces critères, il faut permettre aux élèves d'apprendre à en faire usage, et même davantage, d'apprendre à en faire bon usage de sorte qu'ils puissent les utiliser dans leur vie quotidienne. C'est le cœur du modèle pédagogique de la communauté de recherche à travers lequel l'apprentissage de ces principes se fait dans un environnement de recherche qui permet à la fois d'en faire usage et de pouvoir en faire un objet de réflexion.

Il est aujourd'hui largement reconnu que quelque chose ne va pas, mais les efforts d'amélioration se révèlent souvent purement cosmétiques. Il n'y a rien de mal à essayer de remodeler les plans de cours de manière à les rendre plus susceptibles d'encourager la réflexion critique et de renforcer le jugement au sein des disciplines et entre elles. Mais ces efforts d'"infusion" sont voués à être maladroits, désordonnés et inutiles tant que les élèves ne sont pas autorisés à examiner directement et par eux-mêmes les normes, les critères, les concepts et les valeurs nécessaires pour évaluer ce dont ils parlent et ce à quoi ils pensent. Le simple fait d'encourager les divergences d'opinion, les discussions ouvertes et les débats ne constituera pas un véritable tremplin vers l'amélioration de la pensée. Cela ne sera possible que si les étudiants ont accès aux outils de recherche, aux méthodes et aux principes de raisonnement, à la pratique de l'analyse conceptuelle, à l'expérience de la lecture et de l'écriture critiques, aux possibilités de description et de narration créatives ainsi qu'à la formulation d'arguments et d'explications, et à un cadre communautaire dans lequel les idées et les contextes intellectuels peuvent être échangés couramment et ouvertement. Ce sont là

¹ *Ibid.*, p. 239 : « For example, it should be possible to explain to young children that most inconsistencies are undesirable because they lead to self-contradiction. As for what is wrong with self-contradiction, it should be possible to provide the children with ample illustrations of its undesirability, such as that it commits one to arguing against oneself, it undermines any plans one may make for the future, and it destroys any agreements people might make with one another. It is not so much, therefore, that inconsistency is to be rejected because it rests on an ultimate foundation of logical antecedents (the so-called Laws of Thought) as that its consequences are liable to be undesirable. »

des conditions éducatives qui fournissent une infrastructure sur laquelle peut être érigée une solide superstructure de bon jugement¹.

Lipman considérait que l'amélioration du jugement visée ne pourrait pas être satisfaite par la mise en œuvre de simples activités de discussions : cette éducation intellectuelle requiert que l'on donne accès aux outils – normes, critères, concepts, valeurs, méthodes de recherches, principes de raisonnement, etc. – à partir desquels les élèves pourront se former intellectuellement. Plus qu'être mis en situation de discussion, les élèves devraient être mis en situation d'expression réglée ou disciplinée, pour reprendre les mots de Lipman et Sharp, dans laquelle on exige que chaque idée puisse être étayée par des arguments que l'on s'attachera à évaluer collectivement. Plus qu'exprimer des idées, on attendra des élèves qu'ils puissent étayer leurs pensées par des arguments, mais plus encore que cet étayage, on attendra qu'ils puissent développer des outils pour évaluer ces arguments. La communauté de recherche vise à créer un environnement cognitif et affectif permettant cette évaluation critique des raisonnements : l'examen des idées ne se réduit pas à l'examen logique des arguments, à l'examen d'idées à la seule lumière de normes rationnelles, mais consiste à apprécier leur valeur selon leur caractère raisonnable. Cette dimension distingue le dialogue délibératif d'une simple conversation ou discussion, il vient caractériser une forme de discussion spécifique qui répond à des exigences et des idéaux d'objectivité et d'impartialité, à des critères à partir desquels les idées soumises à la discussion sont évaluées et possiblement corrigées ou même abandonnées.

¹ *Ibid.*, p. 290-291 : « *There is at present a widespread recognition that something is amiss, but efforts at improvement often turn out to be merely cosmetic. There is nothing wrong with attempting to remodel lesson plans so as to make them more likely to encourage critical reflection and to strengthen judgment within and among the disciplines. But these efforts at "infusion" are bound to be fumbling, haphazard, and unavailing as long as students are not permitted to examine directly and for themselves the standards, criteria, concepts, and values that are needed to evaluate whatever it is they are talking and thinking about. Merely to encourage differences of opinion, open discussion, and debate will not provide a comfortable escalator to the improvement of thinking. This will happen only if students are given access to the tools of inquiry, the methods and principles of reasoning, practice in concept analysis, experience in critical reading and writing, opportunities for creative description and narration as well as in the formulation of arguments and explanations, and a community setting in which ideas and intellectual contexts can be fluently and openly exchanged. These are educational conditions that provide an infrastructure upon which a sound superstructure of good judgment can be erected.* »

c. Réinterroger les moyens d'une éducation du jugement

Si en premier lieu la pensée de Lipman nous invite à réinterroger les finalités de l'école, elle nous appelle aussi immédiatement à réinterroger l'adéquation du modèle éducatif en vigueur à celles-ci, et à rechercher les moyens adéquats à ces fins. Interrogeant l'idée de culture du jugement, cette pensée met en évidence l'indétermination de ces finalités que l'on associe pourtant couramment à l'école, et peut-être encore plus spécifiquement à l'enseignement de la philosophie en France. Elle nous amène à interroger, à nouveaux frais, ce que l'on entendait alors de manière vague – culture du jugement, affermissement du raisonnement, amélioration de la pensée – mais aussi et surtout le modèle éducatif à mettre en œuvre pour parvenir à satisfaire ces finalités éducatives. Réinterrogeant alors non seulement l'idée d'éducation intellectuelle, mais aussi sa concrétisation dans le parcours éducatif par l'élaboration et la mise en œuvre d'un modèle éducatif adaptée à cette fin, elle appelle à interroger les moyens éducatifs d'une éducation du jugement.

Les questions inhérentes à l'approche par compétences

S'attachant à défendre un modèle éducatif qui se donne comme finalité principale la culture du jugement, Lipman conçoit un modèle d'école pour lequel l'amélioration de la pensée serait première et centrale. Cette finalité exposait Lipman à la nécessité d'établir un modèle théorique capable de préciser ce qu'est la pensée et en quoi consisterait son amélioration de sorte qu'un modèle éducatif puisse être établi en conséquence. L'idée d'éducation de la pensée présuppose que la pensée serait une faculté mais aussi une capacité que l'on pourrait exercer avec plus de compétence si on y était éduqué mais plus encore, elle suppose établie la conception d'une pensée améliorée, éduquée, développée que l'on viserait et des apprentissages nécessaires à son développement. Pour y répondre, Lipman propose une conception de la pensée que l'on aurait tendance à qualifier de techniciste, pour laquelle la pensée serait un processus d'orchestration d'actes et d'états mentaux en habiletés motivé par des dispositions intellectuelles. Cette conception conduit à concevoir l'éducation intellectuelle comme pouvant prendre la forme d'un affinement de ces habiletés, d'un développement de dispositions intellectuelles et de l'apprentissage d'une orchestration critique, créative et attentive de ces habiletés. Le moyen principal en est la discussion, mais pas n'importe quelle forme de discussion, la discussion réglée sous forme de dialogues délibératifs menée dans le cadre de communautés de recherche à travers

laquelle ces habiletés peuvent être exercées et renforcées mais aussi orchestrées de manière critique, créative et attentive. Cette conception de la pensée et de son enseignement amène à réinterroger l'idée d'un apprentissage de la pensée et la conception même de celle-ci, mettant en lumière, une fois encore par contraste, l'indétermination de ces finalités éducatives et l'absence de considération des processus par lesquels s'effectueraient les apprentissages visés, et même revendiqués, dans notre paradigme éducatif.

La pensée de Lipman met en lumière par contraste cette indétermination dans la pensée française de l'enseignement de la philosophie, et plus largement de l'école, mais le modèle qu'il propose pour répondre à ces questions ouvre, quant à lui, de nombreuses questions. En premier lieu, cette théorisation de la pensée peut amener à une technicisation de la pensée et de son apprentissage et faire craindre à la réduction de la pensée à un acte technique, une somme d'habiletés qu'il suffirait d'acquérir pour la maîtriser. Nous l'avons noté, Lipman appréhendait déjà cette objection et répondait en réaffirmant la nécessité de l'exposition au contenu dans la culture du jugement. De la même façon que la seule transmission de savoirs ne suffit pas à la formation du bon jugement, l'affinement des habiletés de pensée ne suffit pas à l'amélioration de la pensée : elles seraient les deux principaux ingrédients que l'école aurait à cultiver, non parallèlement mais bien conjointement.

Cette théorisation de l'apprentissage de la pensée par le recours à la notion d'habiletés rejoint une partie des questions soulevées par la notion de *compétences* dans l'histoire des idées en éducation¹, mais aussi, plus spécifiquement, une partie des questions qui ont traversé l'histoire de l'enseignement de la philosophie face aux invitations à y importer une approche par compétences². Nous l'avons aperçu, ce que Lipman nomme habiletés de pensée ne semble pas correspondre exactement à ce que l'on désigne sous le vocable de compétences. Les habiletés de pensée correspondent à des mouvements de pensée (la déduction, la catégorisation, la construction d'analogies, la définition, la généralisation et l'exemplification) alors que les compétences intellectuelles sont plus larges et englobantes, elles désignent des savoir-faire qui correspondent à la mobilisation

¹ On trouvera un aperçu de ces questions et controverses : P. SÉVÉRAC, « Philosophie de l'éducation », *op. cit.*

² En novembre 2010 se tenait un colloque dédié à la question et intitulé « Philosophie de l'enseignement et enseignement de la philosophie : de la transmission des savoirs à la formation des compétences » organisé par le Collège International de Philosophie (CIPh), l'IUFM de l'Académie de Créteil et Philolab. Les échanges auxquels il a donné lieu font l'objet d'une partie du numéro 48 de la revue *Diotime* d'avril 2011 : <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/048/>

en situation de nombreux mouvements articulés (l'analyse, la conceptualisation, l'argumentation, la problématisation, etc.). Alors que la compétence s'acquiert par apprentissage, les habiletés s'affinent et se renforcent par l'éducation. Mais habiletés et compétences intellectuelles ont en commun de techniciser le processus de pensée en le subdivisant en procédures spécifiques.

Les défenseurs du recours à une approche par compétences en philosophie, y ont vu un instrument capable de préciser les démarches intellectuelles exercées dans l'enseignement de la philosophie et ainsi d'en objectiver une dimension au bénéfice de l'enseignant comme des élèves. Du côté de l'enseignant, ils voient en l'approche par compétences un outil pour clarifier ce que l'enseignant doit enseigner et évaluer, mais aussi comment il le peut, l'identification de compétences précises permettant de penser à la fois des exercices capables d'accompagner leur apprentissage, mais aussi des critères d'évaluation centrés sur ce qu'il a enseigné et ce que les élèves ont appris. Du côté des élèves, ils voient en l'approche par compétences un instrument capable de clarifier ce que l'on attend d'eux, mais plus largement encore, de donner du sens à l'enseignement.

Dans le rapport Derrida-Bouveresse se trouvait reconnu l'intérêt de la notion de compétence pour penser l'enseignement de la philosophie : le rapport proposait alors d'identifier les compétences que l'on pouvait évaluer en fonction de ce que l'enseignement de la philosophie permettait d'apprendre. Par la suite, l'Acireph s'est inscrite dans la défense d'une approche par compétences de l'enseignement de la philosophie, reconnaissant que la philosophie fait appel à un « riche éventail de compétences » qui sont, dans l'enseignement de la philosophie, le moyen au service d'une fin les excédant, le libre exercice de la pensée, mais ont une valeur en elles-mêmes en ce qu'elles contribuent à la formation intellectuelle des élèves. Cette valeur, irréductible à celle que peut leur attribuer le marché, est attribuée en reconnaissance de leur importance pour la culture intellectuelle du plus grand nombre : « Elles constituent des éléments indispensables de la formation de l'élève, quel que soit son avenir scolaire et professionnel et quelles que soient les activités dans lesquelles il s'engagera au cours de son existence future¹ ». Plus que de convoquer la notion de compétences, l'Acireph proposait déjà de penser des compétences sollicitées en philosophie : « poser des problèmes ; analyser des concepts ; se décentrer de son propre

¹ ACIREPH, « Manifeste pour l'enseignement de la philosophie », 2001. (Consultable en ligne : <https://acireph.org/l-acireph-2/l-acireph/article/manifeste-pour-l-enseignement-de-la-philosophie>)

point de vue et prendre de la distance à l'égard de ses opinions ; exercer son esprit critique à l'égard des idées reçues et des schèmes de pensée établis ; passer de l'expression immédiate et spontanée de son avis au développement argumenté et nuancé d'une position ; pratiquer un va-et-vient permanent entre l'abstrait et le concret, entre le particulier et l'universel ; tirer les leçons d'un exemple et envisager les conséquences d'un principe ; faire évoluer le contenu et la formulation de ses idées pour tenir compte d'objections dont on reconnaît la légitimité ; conduire une réflexion depuis l'exposition d'une question jusqu'à la formulation d'une réponse ; etc. » Le plus emblématique de ses défenseurs est sûrement Michel Tozzi qui s'est attaché à repérer les compétences en jeu dans l'enseignement de la philosophie, à définir leur spécificité, et à construire un modèle didactique de l'apprentissage du philosophe à partir de trois principaux processus de pensée : la conceptualisation, l'argumentation et la problématisation¹.

Mais, nous le notions, cet usage de la notion de compétence en philosophie est loin d'être anodin. En philosophie, l'importation de la notion de compétence éducative et le développement du discours de l'apprentissage par compétences ont souvent été analysés comme menant paradoxalement à maintenir l'école dans un état d'aliénation en favorisant sa subordination aux sphères économique et politique. C'est ce que s'attache à mettre en évidence Pascal Sévérac en reprenant les vives critiques qui accompagnent l'hégémonisme des compétences en éducation : faire de l'élève un « sujet compétent » conduirait paradoxalement à le mettre « au service de nouvelles stratégies compétitives » dès lors que ces compétences sont vues comme un « capital » à exploiter par les nouvelles pratiques managériales². Importer la notion de compétences en éducation, du fait de « leur convenance avec la logique économique actuelle³ », concourrait à détourner l'école en faisant de l'éducation, non plus une *praxis*, un processus ayant sa fin en elle-même, mais un processus productif mis au service de fins extérieures.

¹ Michel Tozzi a d'abord dédié son travail de recherche doctorale au sujet : M. TOZZI, *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, Thèse de doctorat, Lyon 2, 1992. On trouvera une relativisation de son approche ici : M. TOZZI, « De la question des compétences en philosophie », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 24, Presses universitaires de la méditerranée, 1^{er} janvier 2008, p. 115-130. On trouvera une présentation de son approche en considération des résistances et enjeux de l'importation de la notion de compétences ici : M. TOZZI, « Une approche par compétences en philosophie ? », *Rue Descartes*, vol. 73, n° 1, Collège international de Philosophie, 2012, p. 22-51. Pour une mise en perspective plus récente encore de cette approche on pourra consulter : M. TOZZI, « Quelles compétences développer en philosophie ? », dans ACIREPH, *Enseigner la philosophie. Guide pratique*, 2021, p. 319-323.

² P. SÉVÉRAC, « Philosophie de l'éducation », *op. cit.*

³ P. SÉVÉRAC, « Philosophie de l'éducation », *op. cit.*

Les principales inquiétudes face à l'usage de la notion de compétences pour penser l'enseignement de la philosophie sont celles de la réduction de la philosophie à un ensemble de savoir-faire techniques, faisant d'elle une démarche strictement formelle, au détriment du contenu et de la culture philosophique, celle de la dilution de la philosophie dans des compétences transversales, invisibilisant sa spécificité, ou encore, celle du détournement de l'enseignement de la philosophie, dans une perspective utilitariste, au profit d'un objectif extérieur à celui-ci. Toutes ont en commun celle de la perte du sens interne de la pratique philosophique et de son enseignement. Si, d'une part, il semble difficile de nier que l'exercice de la philosophie sollicite certaines compétences et même permette leur affermissement, il semble pourtant, d'autre part, que l'attribution à ces compétences d'une valeur en propre risque de perdre de vue le sens de la pratique philosophique elle-même. Supposant que l'on puisse s'accorder à reconnaître que l'exercice de la pensée philosophique requiert l'exercice de certaines compétences, celles-ci ne sont que le moyen d'une fin, le risque inhérent à l'autonomisation de leur apprentissage serait de les désarticuler et alors de les détacher de cette fin, et ainsi de perdre le sens de la pratique philosophique. L'inquiétude face à la possibilité de voir la philosophie réduite à un ensemble de compétences ne semble pas infondée, elle n'était pas ignorée des défenseurs d'une approche par compétences, elle ne l'était pas non plus de Lipman lui-même. Ce qui semble alors plus intéressant d'interroger, c'est la possibilité de concevoir un enseignement qui ait recours à cette notion sans tomber dans l'écueil du technicisme ni dans celui de la subordination à une logique économique qui ferait de ces compétences un « capital » clé de la compétitivité.

Prenons d'abord ce second écueil, le plus robuste, pour interroger la possibilité de faire usage de la notion de compétence tout en résistant à cette logique économique. Il nous semble que la façon dont Lipman et Sharp développent leur approche de l'enseignement de la philosophie par les notions de dispositions et d'habiletés de pensée, offre des ressources pour l'envisager. D'abord, dans la mesure où ces notions se trouvent convoquées au sein d'une philosophie de l'éducation, qui fait de la culture de la pensée le cœur de l'entreprise éducative, en ne visant rien d'autre que l'émancipation de l'individu. Il s'agit de placer l'usage de nos facultés intellectuelles, non pas dans la dépendance à des finalités extérieures ou des objectifs étrangers, mais dans l'unique perspective de leur perfectionnement en les reconnaissant comme centrales dans la formation de la personne humaine. Les habiletés de pensée ne sont pas dictées par une logique extérieure, elles ne représentent que le développement d'une capacité dont les enfants sont naturellement

dotés : en ce sens Lipman insistait sur l'idée selon laquelle les enfants étaient naturellement disposés à acquérir ces habiletés de pensée. Ensuite, dans la mesure où il ne s'agit pas de n'importe quelles compétences mais que les « compétences » en question se rattachent spécifiquement à la faculté de penser, ce sont des « compétences de pensée », et en tant que telle, elles contribuent directement au projet d'émancipation intellectuelle de l'individu. Le développement de pareilles compétences, s'il peut être lui aussi vu comme un « capital exploitable », servirait en premier lieu la formation de sujets critiques ou capables de critiques, outillés de ce fait pour remettre en cause de pareilles logiques d'assujettissement.

S'agissant de l'écueil techniciste, en reconnaissance de ces dérives possibles, Lipman insiste sur l'idée selon laquelle cultiver « l'art de bien penser » dépasse l'apprentissage des habiletés de pensée¹. Penser suppose d'orchestrer ces habiletés, et bien penser de les orchestrer habilement, c'est pourquoi, l'apprentissage des habiletés est en lui-même insuffisant, il faut pouvoir s'exercer à les orchestrer de la bonne manière. De la même façon que savoir faire du vélo suppose à la fois de savoir tenir en équilibre, de savoir diriger son vélo et de savoir pédaler, mais que la maîtrise de chacun de ces éléments pris isolément ne garantit pas leur orchestration habile – tout en ayant de l'équilibre d'une part, tout en sachant tourner mes roues et tout en sachant diriger mon guidon d'autre part, je peux ne pas savoir le faire en même temps ni savoir coordonner habilement ces savoir-faire (bien faire du vélo) – ; bien penser suppose d'orchestrer de nombreuses habiletés que l'on peut maîtriser isolément mais ne pas savoir articuler habilement – je peux savoir formuler des questions, élaborer des arguments, trouver des objections mais ne pas savoir articuler ces habiletés pour élaborer un jugement nuancé face à un problème. En ce sens, Lipman considérait que les exercices formels étaient nécessaires mais insuffisants, ils ne sont qu'une partie du programme, dont le cœur réside dans la pratique du dialogue délibératif à travers lequel ces habiletés sont exercées, affinées, et surtout orchestrées au regard d'un idéal. Ainsi, si la notion d'habileté permet de découper les gestes intellectuels inhérents à la philosophie pour penser les apprentissages qu'elle suppose et permet, il s'agit toutefois de ne pas s'arrêter à cette parcellisation mais de toujours convoquer la mise en œuvre de l'articulation complexe de ces particules. La pensée est irréductible à une agrégation

¹ Lipman consacre un chapitre de son dernier livre aux obstacles et malentendus portant sur l'enseignement de la pensée, dans lequel il s'arrête sur l'« idée fautive » selon laquelle pour enseigner l'amélioration de la pensée il faudrait permettre aux élèves de s'entraîner, par des exercices, aux habiletés de pensée : M. LIPMAN, *Thinking in Education, op. cit.*, p. 78.

d'habiletés et ne peut donc s'enseigner par le biais de méthodes artificielles, l'apprentissage de l'art de penser ne peut se faire par le seul biais d'exercices formels. À plusieurs reprises, Lipman exploite la distinction entre l'art et l'artisanat, pour penser les difficultés que pose l'idée d'une éducation intellectuelle. Il propose de concevoir la pensée, comme le jugement ou la philosophie d'ailleurs, comme un art : *l'art* dépasserait toute forme d'enseignement mais comporterait une partie conceptualisable et enseignable, *l'artisanat*, de la même façon penser ne s'enseignerait pas littéralement mais les habiletés en seraient la partie enseignable.

Le comportement philosophique contient également certains mouvements qui sont relativement élémentaires – des mouvements que nous réalisons en tant qu'actes mentaux : supposer, avoir l'intention, concevoir, se rappeler, associer, etc. Ces mouvements relativement atomiques peuvent à leur tour être développés et organisés moléculairement en habiletés de pensée, dont des exemples pourraient être la déduction, la catégorisation, la construction d'analogies, la définition, la généralisation et l'exemplification. Ni ces habiletés individuelles ni les actes qui les composent ne sont spécifiquement philosophiques ; il y a philosophie lorsque ces habiletés sont employées avec compétence au service de la recherche réflexive. Ainsi, les compétences employées dans l'artisanat de la philosophie peuvent être enseignées, mais la question de savoir si l'art de la philosophie peut être enseigné – à l'école primaire ou à l'école supérieure – est une autre question. Le mieux que l'on puisse faire, comme pour tout art, est peut-être de placer les étudiants dans des situations qui les invitent à se comporter de manière philosophique¹.

Concevoir la pensée comme un processus d'orchestration d'habiletés en mouvements mentaux permet de penser des mouvements caractéristiques des philosophes, de la même manière que l'on conçoit des mouvements distinctifs d'un joueur d'échecs, d'un gymnaste ou d'un danseur de ballet indique Lipman : « Lorsque les philosophes proposent des arguments, demandent des définitions, corrigent des inférences non valides, identifient des présupposés sous-jacents, insistent sur des distinctions, ils effectuent les mouvements qui

¹ *Ibid.*, p. 150-153 : « *Philosophical behavior likewise contains certain moves that are relatively elementary – moves that we realize as mental acts: supposing, intending, conceiving, recalling, associating, and so on – and that are characteristic of thinking itself. These comparatively atomic moves can in turn be developed and organized molecularly into thinking skills, examples of which might be deduction, categorization, constructing analogies, definition, generalization, and instantiation. Neither these individual skills nor their component acts are specifically philosophical; philosophy occurs when these skills are competently employed in the service of reflective inquiry. Thus the skills employed in the craft of philosophy can be taught, but whether the art of philosophy can be taught – in the elementary school or in the graduate school – is another matter. Perhaps the most that can be done, as with any art, is to put students into situations that invite their behaving philosophically.* »

constituent le répertoire du philosophe, tout comme un danseur le fait en exécutant une glissade, un entrechat, une pirouette ou un plié¹ ». Ces mouvements sont un ensemble de techniques qui constituent « un métier plutôt qu'un art » ajoutait Lipman mais ils permettent d'éclairer ce qui, de la pratique de la philosophie, pourrait être constitué en savoir-faire à transmettre pour répondre aux finalités éducatives visées. Lipman propose de concevoir ces mouvements comme la partie enseignable de la pratique de la philosophie capable de contribuer significativement à l'amélioration de la pensée des élèves, et de cette façon, à la culture de leur jugement. Penser, juger, philosopher seraient des arts que l'on ne pourrait pas enseigner comme tels mais qui supposeraient l'exercice d'habiletés qui elles s'enseigneraient.

Jusqu'ici, la perspective proposée n'échappe pas aux risques inhérents à l'autonomisation de ces démarches, qui, dissociées les unes des autres et sans considération du contenu à partir duquel elles s'exercent semblent bien s'éloigner de la philosophie. Mais Lipman précisait, nous le notions dans le premier chapitre, que ces gestes ne doivent être dissociés de la façon dont ils sont exercés et du contexte dans lequel ils sont exercés : ils sont exercés avec compétence au service d'une recherche réflexive. Indépendamment de ce contexte, ils ne sont pas eux-mêmes philosophiques indiquait-il. Ces gestes, pouvant s'appliquer à toute sorte d'objets, ce n'est que lorsqu'ils sont effectués avec persistance et au service d'un engagement dans des questions associées à la tradition philosophique qu'ils peuvent relever d'un « comportement philosophique ». Ces gestes sont accomplis par les philosophes en étant toujours engagés dans la tradition philosophique : l'enseignement de la philosophie suppose l'apprentissage de ces mouvements au service d'un engagement dans des questions, problèmes et idées tirées de la tradition philosophique. Ces mouvements ne sont jamais dissociés de la démarche plus large de recherche philosophique. C'est précisément le sens, nous l'avons vu, de la communauté de recherche que de permettre l'apprentissage de ces gestes par l'exercice des habiletés de pensée au service d'une recherche plus large et englobante, appliquée à des notions, idées et questions associées à la tradition philosophique. Ces gestes ne sont pas enseignés isolément et

¹ *Ibid.*, p. 150 : « When philosophers offer arguments, request definitions, correct invalidly drawn inferences, identify underlying assumptions, insist upon distinctions, they are making the moves that constitute the philosopher's repertoire, just as a dancer is doing so in performing a glissade, an entrechat, a pirouette, or a plié. Of course, these are merely techniques, and the body of techniques constitutes a craft rather than an art. For all that, excellent dancers perform their moves well, and excellent philosophers perform their moves well. »

indépendamment les uns des autres mais toujours en étant associés dans une pratique plus large qu'ils servent. De cette manière, Lipman tente de répondre au paradoxe inhérent à l'enseignement de la philosophie qui serait d'enseigner un art : il propose à travers la notion d'habiletés de délimiter la partie enseignable de cet art, les gestes qui le compose, et à travers le dispositif de la communauté de recherche, de créer les conditions favorables à la formation et à l'exercice de leur usage spécifique, la pratique de la philosophie.

Ainsi, cette pensée de l'éducation intellectuelle nous invite ainsi à réinterroger l'idée de formation intellectuelle et à sa lumière, le modèle éducatif mis en œuvre et associé à elle. Plus encore, s'agissant de l'enseignement de la philosophie, cette pensée nous amène à interroger le sens et les effets de l'indétermination des démarches intellectuelles que l'on associe à la philosophie et auxquelles on veut initier les élèves. Là encore se trouve renouvelée la question de savoir ce qui, de la philosophie, peut être, ou plus encore devrait être constituée en savoirs à transmettre pour répondre aux finalités que l'on donne à son enseignement.

La question de l'apprentissage du raisonnement en philosophie

Le modèle éducatif que propose Lipman associe donc l'éducation de la pensée au développement d'habiletés de raisonnement, d'organisation de l'information, de traduction et de recherche qui toutes sont nécessaires à l'exercice du bon jugement. Nous l'avons appréhendé précédemment, la conception de l'éducation intellectuelle établie par Lipman est normative et lie l'amélioration de la pensée à l'affermissement du raisonnement en grande partie à partir des exigences intellectuelles fournies par la logique. Cette conception de la culture du jugement est associée à la logique informelle qui se développait alors durant la même période afin de dépasser les limites de la logique classique à approcher le langage naturel et qui participait au mouvement du *Critical Thinking*. Nous sommes alors amenés à poser, à nouveaux frais, la question de l'enseignement du raisonnement et notamment, celle de l'enseignement explicite de l'argumentation logique et rationnelle¹. Et plus spécifiquement encore, la question de l'apprentissage de *l'argumentation* en philosophie.

¹ Pour une réflexion sur la nécessité d'un enseignement explicite des règles de logique en philosophie on pourra se reporter notamment à : G. CHOMIENNE, « Comment apprendre à raisonner ? La logique de l'argumentation dans le cours de philosophie. », dans S. Cospérec et J.-J. Rosat (dir.), *Les connaissances et la pensée : quelle place faire aux savoirs dans l'enseignement de la philosophie ? Actes du 4^e colloque de l'ACIREPH*, Paris, Bréal, 2003, p. 195-205.

N'existe-t-il pas un seuil de compétences logiques élémentaire requis pour pouvoir véritablement permettre à la pensée de s'élaborer, au raisonnement de s'affermir, au jugement de s'exercer de manière critique, plus largement, à l'élève de se former intellectuellement ? N'existe-t-il pas un nombre minimal d'outils nécessaires à l'élaboration et au développement de la pensée ? La pensée de Lipman interroge le processus d'acquisition de ce qui est actuellement attendu, à titre de prérequis, pour entrer en philosophie : la capacité à raisonner de façon logique, à étayer des thèses par des raisons valables, à justifier ce qu'il affirme par des arguments solides, etc. Ce qui est considéré comme attendu de la formation scolaire antérieure, est partie prenante de l'enseignement de la philosophie conçu par Lipman et Sharp : la logique est à la fois appréhendée comme un des domaines de la philosophie auxquels il s'agirait d'initier les élèves, mais plus encore, elle est appréhendée comme une dimension de l'exercice philosophique. La formulation et l'évaluation d'arguments représentent une part significative des dialogues délibératifs menés en communauté de recherche philosophique. Elles caractérisent en partie le modèle de recherche que Lipman extrait de la philosophie et qu'il veut précisément « infuser » dans l'ensemble des disciplines à travers le paradigme réflexif. L'apprentissage de l'argumentation par le biais de la communauté de recherche, mais aussi celui des normes et règles élémentaires de logique à l'appui des exercices, est partie prenante du programme d'enseignement de la philosophie. Ainsi, la conception de Lipman nous conduit à réinterroger la dimension logique et argumentative de la philosophie et la place à lui accorder dans son enseignement.

La question de savoir si l'enseignement de la philosophie devrait comprendre l'apprentissage de l'argumentation, du raisonnement ou de la logique a traversé l'histoire de l'enseignement de la philosophie en France et a donné lieu à de nombreuses controverses¹. Les polarités entraînées par cette question s'expliquent en partie par le fait qu'elle en touche une autre, plus profonde et complexe encore, qui ramène aux origines de la discipline et à sa rupture inaugurale platonicienne avec la rhétorique identifiée à la sophistique : celle des liens entre philosophie et argumentation. Apprendre à argumenter comporterait le risque de former des apprentis sophistes usant de ces outils pour servir des fins bien éloignées de celles que se donnerait l'exercice philosophique. Ces questions nous

¹ Serge Cospérec donne à voir une partie de l'histoire de ces controverses dans un article dédié : S. COSPÉREC, « La place de la logique et de l'argumentation dans l'enseignement secondaire de philosophie », *Diotime*, n° 49, juillet 2011.

ramènent aux condamnations philosophiques de la rhétorique, ou plus exactement à la condamnation de l'usage sophistique de la rhétorique : elles ravivent une inquiétude historique, non infondée et toujours valable, des risques inhérents aux mauvais usages de ces outils à la fois pour la construction des enfants mais plus largement encore, pour la société.

Plus encore, envisager un enseignement de l'argumentation expose au risque déjà évoqué, inhérent à l'autonomisation d'une compétence pourtant interdépendante d'autres dans l'exercice philosophique. Il nous faut considérer les limites inhérentes au fait d'isoler l'argumentation des autres compétences exercées et sollicitées en philosophie, le risque inhérent au fait d'isoler et autonomiser cet apprentissage, qui est un geste participatif d'un mouvement qui l'excède, celui de l'appréhension d'un problème philosophique. L'argumentation est, en philosophie, associée à l'approche d'un problème que l'on s'attache à saisir dans sa complexité en envisageant différentes perspectives qu'il ouvre et en considérant les tensions qui naissent de leur coexistence. On argumente en philosophie d'une façon spécifique et, en vue d'une finalité spécifique, celle de répondre à une question qui soulève un problème. C'est pourquoi, l'idée d'enseigner l'argumentation a souvent suscité l'inquiétude de la perte de vue du sens de la pratique philosophique, dans laquelle l'argumentation n'est que le moyen mis en œuvre en vue d'une fin, mais aussi celle de se détourner du sens de l'enseignement lui-même : initier à la pratique de la philosophie, ce qui excède le seul exercice de l'argumentation.

Abordant les risques que comportait la réduction de la philosophie à une maîtrise de l'argumentation¹, Lipman fait retour à cette condamnation platonicienne (*République*, VII, 538c-539d) et aborde ces questions : « Comment mieux garantir l'amoralisme de l'adulte qu'en apprenant à l'enfant que toute croyance est aussi défendable qu'une autre et que tout droit doit être le produit d'une force argumentative² ? ». Il reconnaissait les méfaits inhérents à de la formation de techniciens de l'argumentation, plus enclins au relativisme absolu et à l'usage immoral des techniques argumentatives, et rejoignait l'historique

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 14 : « Here we must tread with great care. It is one thing to say that debate and argument can be useful disciplinary devices in the preparation of those who are to engage in philosophical reasoning; it is quite something else to assume that philosophy is reducible to argument. »

² *Ibid.*, p. 15 : « How better to guarantee the amoralism of the adult than by teaching the child that any belief is as defensible as any other and that what right there is must be the product of argumentative might? »

prévention des risques que comporte la séparation de la technique et de la conviction. Lipman propose de lire cette condamnation platonicienne comme étant celle de « la réduction de la philosophie à des exercices sophistiques de dialectique ou de rhétorique, dont les effets sur les enfants seraient particulièrement dévastateurs et démoralisants¹ ». Pour y répondre, Lipman défend un modèle éducatif dans lequel, non seulement cet apprentissage ne serait pas autonomisé et détaché de la recherche philosophique elle-même (l'exploration de questions appartenant à la tradition philosophique), il serait compris comme un instrument au service de la recherche, mais plus encore, il serait guidé par une éthique, celle qui est inhérente à la communauté de recherche. Plus encore, Lipman défendait la nécessité de travailler à la fois des habiletés et des *dispositions* intellectuelles affirmant les limites des habiletés qui, à elles seules, n'offrent aucune garantie relativement à la manière dont elles seront utilisées. Le problème sous-jacent, qui rejoint celui de l'argumentation, se trouve au cœur des discussions ouvertes par la notion de pensée critique que de nombreux penseurs définissent par le recours à la notion d'habiletés. De la même manière que des philosophes antiques pouvaient s'inquiéter du mauvais usage de la dialectique, des philosophes contemporains ont craint que la maîtrise des habiletés critiques, à elle seule, puisse être utilisée à mauvais escient. Dans les deux cas, ces outils ont été perçus comme des armes à double tranchants, on a craint que la connaissance de techniques de persuasion puisse devenir des armes au service de la tromperie.

Lipman rejoignait, en ce sens, les philosophes qui défendaient la nécessité de cultiver des *dispositions intellectuelles et éthiques* aux côtés des habiletés critiques de sorte que celles-ci guident le bon usage de celles-là. Affiner ces habiletés n'assure ni qu'elles seront utilisées, ni qu'elles seront bien orchestrées, les deux dépendant de la volonté du sujet ; en plus de permettre d'affiner ces habiletés, l'éducation devrait développer des dispositions comme la volonté de prendre en compte tous les points de vue et arguments, la volonté d'évaluer les informations que l'on reçoit, celle de s'appliquer le même esprit critique à soi-même qu'aux autres, celle de s'auto-évaluer et s'autocorriger, etc. Ces dispositions, à l'articulation du cognitif et de l'éthique, requièrent, pour Lipman, un environnement spécifique pour se développer, c'est ce qu'il proposait de concevoir à

¹ *Id.* : « One may readily conjecture, therefore, that what Plato was condemning in the seventh book of the Republic was not the practice of philosophy by children as such but the reduction of philosophy to sophistical exercises in dialectic or rhetoric, the effects of which on children would be particularly devastating and demoralizing. »

travers la communauté de recherche. Ces remarques ouvrent le vaste champ de questions soulevées par l'éthique intellectuelle en éducation qui se trouve notamment investi par le courant théorique développé autour de la notion de *vertus épistémiques* : depuis plusieurs décennies, l'épistémologie des vertus (*Virtue Epistemology*) se développe comme un champ de recherche de la philosophie anglophone réinvestissant l'éthique des vertus aristotélicienne pour penser le rôle des qualités humaines, les vertus intellectuelles, dans le processus de connaissance¹. Elle ouvre un champ de problèmes pour l'éducation en invitant à considérer le développement intellectuel sous un nouvel angle, celui des qualités de l'agent².

De cette façon, la pensée de l'école de Lipman et le programme de philosophie pour enfants renouvellent ces questions attachées à la place de l'apprentissage de l'argumentation en philosophie. Ils réinterrogent le processus d'acquisition des capacités argumentatives sollicitées dans l'enseignement de la philosophie. La philosophie semble bien requérir des compétences argumentatives, elle suppose de savoir argumenter de façon logique, mais aussi de pouvoir être attentif à la qualité de l'argumentation que l'on produit et à laquelle on se trouve exposé. La question inhérente à la pensée de son enseignement est alors de savoir si ces compétences requièrent un apprentissage et si celui-ci relève de l'enseignement de la philosophie lui-même. Mais plus que de reconnaître que la pratique de la philosophie sollicite des compétences argumentatives, et que celles-ci requièrent un apprentissage, la pensée de Lipman associe la philosophie à l'exercice d'une *forme spécifique d'argumentation* : une argumentation critique, qui se donne pour horizon un auditoire universel, s'efforce à l'objectivité et l'impartialité, répond à *des exigences éthiques et intellectuelles spécifiques*, celles par lesquelles justement l'argumentation philosophique se distingue de l'usage de l'argumentation sophistique. Il s'agit de reconnaître, à la fois la spécificité de cette forme d'argumentation et l'apprentissage que

¹ Pour consulter un ouvrage en langue française sur le développement de ce courant on pourra se reporter à : POUIVET Roger, *L'éthique intellectuelle. Une épistémologie des vertus*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, coll. « Moments philosophiques », 2020.

² On pourra se reporter à l'article de Roger Pouivet qui interroge les implications de ce courant pour la philosophie de l'éducation et à l'article que lui consacre Sébastien Charbonnier qui met en lumière les questions soulevées par cette perspective dans le champ de l'éducation : R. POUIVET, « Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation », *Éducation et didactique*, n° 2-3, décembre 2008, p. 123-139 ; S. CHARBONNIER, « Les "vertus épistémiques" : un champ de problèmes crucial pour les sciences de l'éducation », *Le Télémaque*, vol. 48, n° 2, 2015, p. 105-116.

nécessite son usage. Comment les élèves apprennent-ils cet usage spécifique de l'argumentation ? De quelle façon sont-ils initiés à la rigueur argumentative philosophique ? Comment apprennent-ils à passer de l'expression spontanée de leurs opinions au développement argumenté d'une position ? Cet apprentissage peut-il s'effectuer s'il reste implicite ? Ou, retournant la question, cet apprentissage suppose-t-il une explicitation : des moments métacognitifs durant lesquels les règles et exigences de cette argumentation seraient réfléchies ?

Deux questions sont ouvertes : l'une concernant l'éducation intellectuelle en son sens large, l'autre s'attachant précisément à l'enseignement de la philosophie. D'une part, la pensée de Lipman nous invite à réinterroger la place accordée au développement, à l'aiguisement, à l'affermissement du raisonnement dans une éducation intellectuelle. La culture du jugement visée par l'école ne suppose-t-elle pas un apprentissage, même élémentaire, de l'art du raisonnement ? Si nous prenons la perspective contemporaine d'une éducation à l'esprit critique, en l'inscrivant comme l'héritière contemporaine de l'idéal ancien du bon jugement, nous voyons que l'idée d'apprendre à raisonner se trouve renouvelée par les enjeux soulevés par la révolution numérique. Si l'on se donne comme objectif d'outiller intellectuellement les élèves de sorte qu'ils puissent faire face aux flux d'informations hétérogènes charriés par Internet, cela ne suppose-t-il pas de leur permettre d'apprendre les normes et critères à partir desquels ils pourront évaluer les raisonnements auxquels ils seront confrontés mais aussi, raisonner de manière rigoureuse et critique ? Un récent rapport sollicité par l'Élysée, intitulé *Les Lumières à l'ère numérique*, portant sur les effets des bouleversements engendrés par Internet sur notre vie démocratique soulignait en ce sens « qu'apprendre à raisonner est aussi important qu'apprendre à lire, écrire ou compter¹ ». Lipman nous confronte à la question de la détermination de ce concept – raisonner – et de ce en quoi consiste concrètement cet apprentissage. Que veut dire « apprendre à raisonner » et comment s'effectue cet apprentissage ? Ou plus exactement, si l'on reconnaît la disposition naturelle à raisonner, comment permettre aux enfants d'affermir leurs capacités en matière de raisonnement ? Comment apprendre à raisonner de manière rigoureuse ? Cet apprentissage ne suppose-t-il pas une initiation, même élémentaire, à la logique ? De cette façon, cette pensée nous conduit à interroger la

¹ « Les Lumières à l'ère numérique », 2022, p. 94.

nécessité d'un enseignement explicite de la logique, celle des règles logiques, des sophismes, des erreurs de raisonnement ou même de ce que l'on nomme désormais « biais cognitifs ».

D'autre part, la pensée de Lipman nous invite à réinterroger le rôle de la philosophie dans cet apprentissage et la place à accorder à la logique et à l'argumentation dans son enseignement. Lipman nous conduit à interroger le processus d'acquisition des compétences, capacités ou même connaissances, attachées au raisonnement et à l'argumentation que la philosophie suppose et exige. Plus encore, il nous amène à interroger l'existence d'un usage spécifique du raisonnement en philosophie, exposant à la fois à la difficulté de normer l'activité philosophique mais aussi aux limites de son indétermination. Il interroge la façon dont peut être défini mais aussi la façon dont peut être enseigné l'usage du raisonnement en philosophie. Une forme de raisonnement critique dont rend moins compte la logique formelle que l'approche que défend Lipman d'une logique des « bonnes raisons », une logique qui permet d'évaluer la raisonnabilité d'une thèse par l'examen des arguments pour et contre. Une forme de raisonnement distincte à la fois de la démonstration dont rend compte la logique formelle, mais aussi de la persuasion associée à la sophistique, et à la rhétorique au sens péjoratif, une voie intermédiaire que Chaïm Perelman¹ a cherché à saisir sous le concept de raisonnabilité en renouant avec Aristote². Comment s'enseigne cet effort philosophique pour la rationalité ? Comment les élèves apprennent-ils à s'efforcer à l'objectivité et l'impartialité, à tendre vers une perspective universelle, à se détacher de leur seule perspective pour s'ouvrir à d'autres ?

Ces questions rejoignent celles que soulevaient, en France, le rapport Derrida-Bouveresse qui comptait parmi ses propositions, la mise en œuvre d'un enseignement d'initiation philosophique interdisciplinaire dont l'un des trois objectifs était précisément de « Contribuer à l'acquisition des catégories fondamentales de la pensée, à l'assimilation d'outils logiques de base nécessaires à l'élaboration des discours, du raisonnement et de l'argumentation dans toutes les disciplines : catégories de cause, de conséquence, de

¹ C. PERELMAN, « Philosophie, rhétorique, lieux communs », *Bulletins de l'Académie Royale de Belgique*, vol. 58, n° 1, Persée – Portail des revues scientifiques en SHS, 1972, p. 144-156

² On trouvera une lecture de la construction de la notion raisonnabilité chez Perelman sous la plume de Marc Angenot : M. ANGENOT, *Le rationnel et le raisonnable: sur un distinguo de Chaïm Perelman*, Montréal, Chaire James McGill d'étude du discours social, 2012

finalité, schémas de démonstration, réfutation, concession, etc.¹ ». Cet enseignement devait insister particulièrement « sur l'apprentissage de la logique, des règles d'argumentation critique, et des modes d'appropriation du langage² ». Les questions soulevées par ce rapport ont ensuite été reprises et déployées par l'Acireph qui défend le renforcement de la dimension formatrice de la philosophie notamment par la détermination précise de compétences d'argumentation dans les programmes de l'enseignement de la philosophie et la détermination d'un élémentaire dans la formation au raisonnement logique par la définition de repères : prémisses, arguments et conclusion ; condition nécessaire et condition suffisante ; déduction, induction, et abduction ; validité et vérité, sophismes courants, etc.³

Une fois encore, le programme et la pensée de Lipman nous amène à réinterroger la dimension formatrice de la philosophie : qu'est-ce qui de la philosophie peut contribuer à la formation intellectuelle des élèves, au développement véritable de leur jugement critique, à les outiller intellectuellement ?

d. Le rôle de la philosophie dans l'éducation : l'articulation de la philosophie à l'éducation de la pensée

La pensée de l'éducation de Lipman conduit à réinterroger les finalités de l'école et, mettant en lumière l'indétermination de l'idée de culture du jugement ou encore de celle d'éducation intellectuelle, elle nous invite à réinterroger les modalités éducatives d'une formation véritable du jugement. Dans le modèle éducatif qu'il dessine pour répondre à ces finalités, la philosophie joue un rôle entièrement révisé. Ce modèle est, en effet, sous-tendu par le postulat selon lequel la philosophie serait la discipline la plus à même de répondre à cette finalité éducative. Nous sommes alors conduits à réinterroger ce que peut la philosophie pour l'éducation intellectuelle et la place qu'elle devrait occuper dans le parcours éducatif à cette fin.

¹ « Rapport de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie coprésidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida », dans J. Derrida, *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, 1990, p. 638.

² « Rapport de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie coprésidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida », dans J. Derrida, *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, 1990, p. 639.

³ À l'occasion du projet de réforme des programmes de 2018, l'Acireph a établi un communiqué portant spécifiquement sur « l'apprentissage du raisonnement dans le futur programme de philosophie de tronc commun des classes de Terminale. »

(Consultable en ligne : https://ACIREPH.org/IMG/pdf/communique_raisonnement.pdf)

Interroger l'association de la philosophie à une meilleure pensée

Une affinité entre la philosophie et la pensée a souvent été postulée, ce qui a conduit, dans le domaine éducatif, à associer l'enseignement de la philosophie à l'idée d'« apprendre à penser ». Mais dès lors que l'on reconnaît d'une part, qu'il y a de la pensée en dehors de la philosophie, et même que l'on défend, comme Lipman, la nécessité de faire une place à son exercice, dans l'enseignement, au sein de chaque discipline, et d'autre part, que la pensée est une faculté naturelle – bien que perfectible – ces associations semblent bien vagues et discutables. Sur quoi reposerait exactement cette affinité de la philosophie à la pensée ? Qu'entend-on par « pensée » lorsqu'on l'associe à la philosophie ? De quel apprentissage s'agirait-il ? On se retrouve confronté à la nécessité de préciser à la fois la manière singulière de penser qui caractériserait la philosophie et son rôle vis-à-vis de cette formation intellectuelle. Lipman y répond en associant la philosophie non pas simplement à la pensée, comme s'il n'y avait de pensée qu'en philosophie, mais à la « recherche d'une meilleure pensée ». La philosophie aurait un rôle spécifique à jouer dans l'éducation du jugement visée parce qu'elle permettrait l'apprentissage d'une manière de penser guidée par un idéal de rationalité, répondant à des exigences intellectuelles, soucieuse de son amélioration. En ce sens, si la philosophie est la discipline la plus à même de répondre à la finalité de culture du jugement, ce n'est pas parce qu'elle formerait la pensée comme une capacité absente des autres disciplines mais parce qu'elle serait un lieu d'*autonomisation* du travail de pensée.

Lipman semble associer la philosophie à une autonomisation du travail de pensée du fait de la dimension réflexive et critique de son exercice. Il associe la philosophie à l'exercice critique de la pensée sur les idées, les raisons et les critères du jugement, et lui confère, à ce titre, un rôle spécifique et décisif dans l'éducation de jugement. Il nous amène à réinterroger la philosophie au regard des outils qu'elle fournit aux élèves pour qu'ils se forment intellectuellement. De quelle manière la philosophie participe-t-elle à la culture de la pensée ? Ainsi, la pensée de Lipman réinterroge non seulement les manières d'enseigner la philosophie, mais plus encore *pourquoi* on enseigne la philosophie. Elle nous invite à réinterroger le sens et les fondements de l'association commune de la philosophie à la pensée, voire de la philosophie à l'exercice d'une pensée de haut niveau, et à celle, liée, de l'enseignement de la philosophie au renforcement du jugement. En quel sens la philosophie correspond-elle à l'exercice d'une « meilleure » pensée ? De quelle manière

l'enseignement de la philosophie peut-il contribuer au renforcement effectif du jugement des élèves ?

La philosophie est conçue par Lipman comme « la partie conceptualisable et enseignable des valeurs humaines en général¹ » : « la philosophie contient, avec beaucoup d'autres choses, un noyau de concepts » dont une part importante représente des « valeurs humaines profondément importantes et générales² ». « Ces concepts sont incarnés ou illustrés dans toutes les sciences humaines, mais c'est en philosophie qu'ils sont analysés, discutés, interprétés et clarifiés³ ». La philosophie est le forum dans lequel les valeurs humaines sont soumises à l'examen critique. Or, ces valeurs sont précisément ce sur quoi repose le jugement. Cette dimension de la philosophie en fait une pièce maîtresse de l'éducation intellectuelle :

La philosophie offre un forum où les valeurs peuvent être soumises à la critique. C'est peut-être l'une des principales raisons de son exclusion, jusqu'à présent, des classes de l'école élémentaire, et l'une des principales raisons pour son inclusion, enfin, dans les classes de l'école élémentaire. Prenons, par exemple, la valeur de la tolérance. Tant qu'un groupe dans une société est dans une position autoritaire, les autres groupes l'imploreront d'être tolérant, et la tolérance dans ce cas est présentée comme une vertu sans ambiguïté. Mais si aucun groupe ne domine, comme dans une société pluraliste, il devient condescendant ou hypocrite pour un groupe de prétendre qu'il tolère les autres. [...] Les élèves doivent être capables de discuter et de reconnaître les différences de contexte, tout comme ils doivent être capables de se demander quand la loyauté se transforme en fanatisme aveugle ou quand la modération n'est qu'un label pour l'indifférence. Il est difficile de voir comment nous pouvons renforcer le jugement des enfants sans les encourager à examiner attentivement les valeurs sur lesquelles ce jugement doit reposer⁴.

¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, op. cit., p. 277-278 : « In fact, it can be argued that philosophy is the conceptualizable, teachable aspect of human values generally, just as craft is the conceptualizable, teachable aspect of art. »

² Id. : « Philosophy contains, along with many other things, a core of concepts. These concepts are embodied or illustrated in all of the humanities, but it is in philosophy that they are analyzed, discussed, interpreted, and clarified. »

³ Id. : « Many of these concepts represent profoundly important and profoundly general human values, such as truth and meaning and community. »

⁴ Ibid., p. 278-279 : « Philosophy offers a forum in which values can be subjected to criticism. This is perhaps a major reason for its exclusion, until now, from the elementary school classroom, and a major reason for its now, at last, being included. Consider, for example, the value of toleration. As long as one group in a society is in an authoritarian position, other groups will plead with it to be tolerant, and tolerance in this instance is put forth as an unambiguous virtue. But if no one group is in the ascendancy, as in a pluralist

Si la philosophie a un rôle spécifique à jouer dans l'éducation visant l'amélioration de la pensée, c'est parce qu'elle est le lieu *d'examen* des valeurs sur lesquelles reposent les jugements. Nous l'avons relevé, Lipman considérait que pour permettre une véritable formation du jugement, il était indispensable que les élèves puissent « examiner directement et par eux-mêmes les normes, les critères, les concepts et les valeurs nécessaires pour évaluer ce dont ils parlent et ce à quoi ils pensent ». Il insistait en ce sens sur l'insuffisance d'introduction d'espaces de discussions ouvertes ou de débats à l'école à l'amélioration significative de la pensée. De pareils espaces auraient des intérêts certains, à commencer par ceux d'offrir des temps d'expression aux élèves et de favoriser l'exercice de leur pensée, mais à eux seuls ils ne permettraient pas une véritable culture de la pensée : ils permettraient de penser *plus* mais n'assureraient pas de penser *mieux*. L'exercice de la pensée, à lui seul, ne suffit pas à permettre son amélioration, il est nécessaire qu'en plus d'apprendre à exprimer leurs idées, les élèves apprennent à les étayer par des arguments, mais plus encore, qu'ils apprennent à *évaluer* ces arguments. Or, ces évaluations se font à l'appui de normes, de critères, de concepts et de valeurs – dont nous relevions la dimension problématique – qui elles-mêmes doivent être examinées. Une véritable amélioration de la pensée ne pourra advenir que dans la mesure où un enseignement permettra d'outiller en ce sens les enfants. C'est ici que se loge spécifiquement le rôle de l'enseignement de la philosophie à ses yeux :

Refuser aux enfants l'accès aux idées, aux raisons et aux critères de jugement et attendre d'eux qu'ils jugent bien, c'est un peu comme leur refuser de l'air et attendre d'eux qu'ils n'en souffrent pas. Mais comment mettre ces outils intellectuels à leur disposition si ce n'est par le biais d'une série de cours de philosophie, repensés pour être accessibles aux enfants ? Si on ne leur donne pas l'occasion de comparer et d'opposer les raisons qu'ont les gens de qualifier les choses de vraies et de bonnes, comment peut-on s'attendre à ce qu'ils sachent de quoi ils parlent lorsqu'on leur demande de décider quels énoncés sont vrais et lesquels ne le sont pas, ou quelles choses sont bonnes et lesquelles ne le sont pas ?

La philosophie est prête à devenir un élément obligatoire du programme des écoles primaires et secondaires. Cela se produit rarement à l'heure actuelle parce que le programme existant est tellement gonflé qu'il exclut tous les «étrangers». Mais lorsque

society, it becomes condescending or hypocritical for one group to claim that it tolerates the others. [...] Students have to be able to discuss and recognize differences of context, just as they have to be able to ask themselves when loyalty turns into blind fanaticism or when moderation is merely a label for indifference. It is hard to see how we can strengthen children's judgment without encouraging them to examine carefully the values upon which that judgment must rest. »

le programme existant aura été convenablement allégé, la philosophie n'aura plus à se déguiser, comme c'est souvent le cas aujourd'hui, en cours de langue, de lecture ou d'études sociales.

On dit parfois que la philosophie est trop difficile pour les enfants, mais cela semble être un euphémisme pour dire qu'il est trop difficile d'apprendre aux enseignants à enseigner la philosophie aux enfants. Néanmoins, les écoles d'éducation devraient reconnaître le rôle central du renforcement du jugement dans l'éducation des enfants et la nécessité de préparer les enseignants à accomplir cette tâche¹.

La philosophie est conçue comme la discipline la plus à même de mettre à disposition des enfants et adolescents les outils nécessaires à leur formation intellectuelle parce qu'elle est l'espace dans lequel les normes, valeurs et critères sur lesquels s'appuient couramment nos jugements sont eux-mêmes soumis à la critique. La philosophie fournit un espace dans lequel des concepts comme la justice, la bonté ou encore la vérité, devenus méga-critères de nos jugements, sont objets de réflexion. L'usage, courant mais implicite, que l'on fait de ces concepts est lui-même soumis à examen : on examine les raisons d'affirmer qu'une situation est juste ou injuste, qu'une action est bonne ou mauvaise, qu'une affirmation est vraie ou fausse. Dans cet examen critique de nos justifications et de nos évaluations, Lipman voit un élément caractéristique de l'exercice philosophique décisif dans le renforcement du jugement : il permet d'outiller les élèves à *l'évaluation critique et réfléchie* de « ce dont ils parlent et ce à quoi ils pensent ». En permettant l'examen critique de ces notions communes qui fonctionnent, ailleurs, comme des présupposés ou évidences partagés mais demeurent souvent vagues et imprécises, la philosophie permet plus que d'exercer la pensée, de l'outiller en vue de l'exercice *réfléchi* du jugement. La place

¹ *Ibid.*, p. 290-291 : « *To withhold from children access to ideas and reasons and criteria for judgment and yet to expect them to judge well is about like withholding air from them and expecting them not to suffocate. But how else are we to make these intellectual tools available to them if not through a series of courses in philosophy, redesigned so as to be accessible to children? If they are afforded no opportunity to compare and contrast the reasons people have for calling things true and good, how can they be expected to know what they are talking about when they are asked to decide which statements are true and which are not or which things are good and which are not?* »

Philosophy is ready to be made a required part of the elementary and secondary school curriculum. This happens infrequently at present because the existing curriculum is so bloated as to exclude all "outsiders." But when the existing curriculum has been suitably slimmed down, philosophy will no longer have to masquerade, as it is often required to do nowadays, as a course in language arts or reading or social studies.

People sometimes remark that philosophy is too much for children, but this seems merely to be a euphemistic way of saying that teaching teachers to teach children philosophy is just too much trouble. Nevertheless, schools of education should recognize the central role of the strengthening of judgment in the education of children and the need to prepare teachers to perform this task. »

singulière de la philosophie dans l'éducation de la pensée ne tient donc pas au fait qu'elle développerait la pensée comme une faculté inexistante par ailleurs, non sollicitée par les autres disciplines, mais au fait qu'elle permette plus que son exercice, son autonomisation par son exercice autocritique et réflexif.

*La question de l'articulation de la philosophie aux disciplines :
une approche philosophique des savoirs*

La préoccupation de Lipman pour la culture du jugement le conduit à interroger la place accordée à la pensée dans le paradigme alors actuel de l'enseignement et à défendre la nécessité d'une révision du modèle éducatif dans son entièreté de sorte qu'il favorise l'amélioration de la pensée. S'attacher à la mise en œuvre d'un programme dédié à l'amélioration de la pensée dans un système éducatif qui, par ailleurs, ne laisse que très peu de place à l'exercice de la pensée, confrontait à d'importantes limites et contradictions. Quel sens y aurait-il à solliciter le développement de la pensée dans un espace cloisonné et ponctuel, à l'intérieur d'un système laissant, le reste du temps, peu de place à son exercice ? Il semble même contradictoire de penser un éveil progressif du jugement qui se limiterait à une unique discipline, comme s'il s'agissait d'une simple compétence que l'on pourrait exercer ponctuellement, ou qu'il était possible de « mettre en veille » une faculté en développement. Dès lors que l'on s'accorde à reconnaître l'importance de la culture du jugement, que l'on vise par l'injonction contemporaine au développement de l'esprit critique, nous sommes amenés à interroger le modèle éducatif dans son ensemble. Les perspectives contemporaines développées autour de l'éducation à l'esprit critique tendent à s'accorder en ce sens, en défendant l'intégration de l'esprit critique dans l'ensemble des enseignements, et non pas seulement la mise en place d'un enseignement dédié mais cloisonné. Le groupe de travail « Éduquer à l'esprit critique » dirigé par Elena Pasquinelli et Gérald Bronner formule des recommandations en ce sens : « Afin de répondre à ces exigences, l'éducation à l'esprit critique ne saurait se limiter à une seule discipline ni à des interventions ponctuelles. Elle doit, au contraire, être intégrée aux différentes disciplines et opérer de façon méthodique, systématique et régulière tout au long de la scolarité de l'enfant et de l'adolescent. L'esprit critique est un esprit pluridisciplinaire qui s'efforce d'être à la fois raisonnable, logique, scientifique, un esprit qui sait lire finement aussi bien des textes que des données et des graphiques, un esprit averti des possibles manipulations

et conscient de ses propres limites¹ ». Cette perspective invite alors à réviser les méthodes pédagogiques à la lumière de cet objectif renouvelé de développement de l'esprit critique.

Pour répondre à cette finalité éducative, Lipman appelle non seulement la mise en place d'un enseignement spécifique, mais plus largement encore, d'une pratique réflexive à l'intérieur même des autres enseignements. Lipman considérait que le paradigme éducatif traditionnel devait donc être révisé afin que les disciplines soient enseignées de sorte que le développement de la réflexion au sein de chacune soit priorisé. Pour cela, il considérait, à la manière de Dewey, que le modèle éducatif à privilégier était celui d'une pédagogie de la recherche mais, contrairement à ce dernier, il ne voyait pas en la science, la forme de recherche à prendre comme modèle, mais considérait que la philosophie était la plus à même de fournir les éléments pour construire ce paradigme. La dimension réflexive et critique de la philosophie fournit les outils nécessaires pour la mise en œuvre d'une approche critique et problématisante des disciplines à partir de laquelle peut se développer une pédagogie de la recherche. Dans cette perspective c'est, en premier lieu, une « infusion » de la philosophie comme examen des savoirs, interrogation des savoirs sur leurs limites, sous sa forme réflexive de « philosophie de » qui semble être défendue par Lipman par l'extension du paradigme de la communauté de recherche à toutes les disciplines. Il s'agit là, plus particulièrement, d'une dimension de la philosophie, l'épistémologie comme réflexion appliquée aux méthodologies et fondements des différentes disciplines, qui semble appelée à être « infusée » pour permettre le développement de l'approche réflexive aux savoirs. Mais Lipman considérait que cette approche réflexive ne s'arrêtait pas à l'épistémologie des disciplines, et consistait plus largement encore, à permettre de penser leurs dimensions plurielles (éthiques, métaphysiques, politiques, etc.). La philosophie peut mettre en lumière les dimensions problématiques de chaque discipline mais aussi, interroger ce que chacune tient pour acquis : il s'agissait donc, pour Lipman, de penser l'« infusion » de l'esprit réflexif et interrogateur de la philosophie dans chacune des disciplines. Lipman en venait ainsi à défendre le modèle d'une école dans laquelle la philosophie serait infusée dans l'ensemble du parcours éducatif, en faisant de la recherche philosophique un modèle éducatif à travers la communauté de recherche. Une telle perspective soulève immédiatement un ensemble

¹ G. BRONNER et E. PASQUINELLI, *Éduquer à l'esprit critique. Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*, op. cit., p. 7.

de questions quant aux modalités de mise en œuvre concrète de cette « infusion » et aux risques inhérents de dilution qu'elle présente pour la philosophie. Nous allons nous y arrêter.

Cette association de l'extension de l'enseignement de la philosophie au développement d'une approche philosophique des disciplines était parallèlement présente dans les débats qui traversaient alors, au même moment, l'enseignement de la philosophie en France. À la fin des années 1980, la commission de philosophie et d'épistémologie coprésidée par Jacques Derrida et Jacques Bouveresse, qui contribuait à une révision générale des savoirs enseignés de sorte à renforcer leur cohérence et unité, défendait une extension de la philosophie, à la fois en amont et en aval de la classe de terminale, comme discipline autonome mais aussi, comme approche critique et réflexive à introduire dans les autres disciplines. Nous retrouvons les deux dimensions de la réévaluation de la place de la philosophie dans l'éducation que pensait Lipman. D'une part, ils proposaient de concevoir un enseignement progressif de la philosophie, étendu sur plusieurs années, sous la forme d'une initiation, d'une formation et d'un approfondissement. D'autre part, ils défendaient une modification du rapport aux autres disciplines : au lieu de sa place de surplomb des autres disciplines, la philosophie devrait accompagner les démarches des autres disciplines par la formulation de ses questions. Ils attribuaient aussi à la philosophie un rôle de liant entre les différents secteurs du savoir et considéraient que, pour cela, les liens entre l'enseignement de la philosophie et celui des autres disciplines devaient être systématiquement renforcés. En ce sens ils affirmaient : « La philosophie a un rôle essentiel à jouer pour contribuer à l'unité de la formation, non parce qu'elle dominerait et totaliserait l'ensemble des savoirs, mais parce que, dans la mesure où elle est aussi, sinon seulement, une réflexion critique, parce qu'elle s'est toujours nourrie des problèmes, des concepts, des débats nés en divers lieux du savoir et de la culture, elle est, traditionnellement, l'espace privilégié dans lequel les catégories du savoir ou de la culture peuvent être construites, assimilées, mais aussi interrogées et discutées¹ ». Dans la perspective de la mise en œuvre de cette association de la philosophie aux autres disciplines, ils suggéraient la mise en œuvre d'un enseignement d'initiation philosophique interdisciplinaire et d'inclure un

¹ « Rapport de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie coprésidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida », dans J. Derrida, *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, 1990, p. 630.

enseignement de la philosophie dans la formation des enseignants de toutes les disciplines de sorte à favoriser le développement d'une posture réflexive et critique.

Ces deux perspectives, celle dessinée par Lipman d'une part, celle défendue par le rapport Derrida-Bouveresse d'autre part, sont considérablement différentes mais elles ont en commun de réinterroger l'articulation de la philosophie aux autres disciplines et contribuent, en cela, à réinterroger le rôle et la place de la philosophie dans l'éducation. Toutes les deux accordent à la philosophie un rôle à jouer pour répondre aux problèmes que pose aux élèves, la fragmentation et surspécialisation du savoir en disciplines cloisonnées, pour reprendre les termes de Lipman, ou l'éparpillement des différents secteurs du savoir et de la culture, pour reprendre ceux du rapport Derrida-Bouveresse. Le premier considérait la philosophie comme le « tégument » capable de relier ces différentes disciplines scolaires, les seconds affirmaient que « la philosophie devrait considérer comme l'une de ses obligations et l'une de ses chances de faciliter la transition, l'interaction et la communication, non seulement entre la culture littéraire et la culture scientifique, mais également, de façon plus générale, entre les différents secteurs du savoir et de la culture¹ ». Toutes les deux réinterrogent ainsi l'articulation de la philosophie aux autres disciplines, et plus encore le rôle de la philosophie dans l'articulation de l'ensemble des secteurs du savoir. On retrouve cette interrogation au cœur du projet intitulé « Philosophie au lycée avant la classe terminale » associé, par le rapport qui l'a clôturé², à l'idée d'« éclairages philosophiques », poursuivi durant l'année scolaire 2011-2012. Il était alors proposé d'expérimenter, dans une perspective interdisciplinaire, des interventions de professeurs de philosophie dans les disciplines enseignées en classes de seconde et première, dans la perspective, notamment, de contribuer à « donner à l'élève la perception de l'unité des savoirs ». Ces éclairages philosophiques comptaient parmi leurs objectifs celui de « donner plus de sens au parcours scolaire par des pratiques interdisciplinaires³ ».

Ces perspectives soulèvent des tensions et questions relatives à l'identité de la discipline (ses objets, ses méthodes, etc.). La perspective d'une approche philosophique des savoirs par « infusion » de la philosophie à l'ensemble des disciplines confronte à

¹ « Rapport de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie coprésidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida », dans J. Derrida, *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, 1990, p. 621.

² IGEN, *Éclairages philosophiques en amont de la classe terminale*, op. cit.

³ Je reprends ici les termes de la note de cadrage « Philosophie au lycée avant la classe terminale » que l'on retrouve en annexe du rapport « éclairages philosophiques en amont de la classe terminale » : *Id.* (Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/eclairages-philosophiques-en-amont-de-la-classe-terminale-7802>)

plusieurs difficultés, dont une partie a été soulevée par le rapport établi sur les pratiques expérimentales de 2011. En premier lieu, le modèle réflexif de Lipman, par l'« infusion » de la philosophie dans les autres disciplines, ravive l'inquiétude vis-à-vis de l'instrumentalisation de la philosophie et confronte au risque de dilution de la philosophie dans les autres disciplines. « Infuser » la philosophie partout n'est-ce pas conduire à sa dilution ? La philosophie peut-elle se trouver infusée dans l'enseignement d'autres disciplines sans en perdre sa spécificité ? Cette question se pose plus vivement au paradigme réflexif de Lipman qui défend un modèle éducatif dans lequel l'approche philosophique des disciplines serait portée par l'ensemble des enseignants, alors que Derrida et Bouveresse proposaient de concevoir des enseignements ponctuels toujours portés par des professeurs de philosophie, en collaboration avec les professeurs d'autres disciplines. Ces risques et limites étaient aussi évoqués par Derrida et Bouveresse qui rappelaient l'importance de poser « la spécificité » de la démarche philosophique et défendaient, notamment, pour cela, son enseignement par des professeurs eux-mêmes formés en philosophie. Lipman, quant à lui, n'aborde pas la question en ces termes, probablement parce que l'inquiétude quant à la dilution de l'enseignement de la philosophie est d'abord associée à la crainte de sa réduction à des interventions pluridisciplinaires alors qu'il n'en est d'emblée pas question dans sa perspective. Nous l'avons compris, Lipman défend, en premier lieu, la nécessité de mettre en œuvre un enseignement spécifique de la philosophie tout au long du parcours scolaire. Il s'agissait, pour lui, de réviser les modalités d'enseignement de la philosophie pour permettre une introduction de la discipline dans l'ensemble du parcours scolaire. En second lieu, il défendait l'idée de « faire de la recherche philosophique un modèle d'éducation¹ » : il ne s'agissait pas d'introduire des temps d'enseignements interdisciplinaires (philosophie-sciences, philosophie-langues, philosophie-sciences sociales, etc.) mais de permettre une approche réflexive et critique des disciplines. Cela supposait, indiquait Lipman, de former les enseignants de toutes les disciplines à la philosophie, en particulier dans sa dimension réflexive de « philosophie de », en vue de cette approche réflexive des savoirs, mais aussi, de former les enseignants de toutes disciplines à la pratique de la communauté de recherche pour permettre la mise en œuvre de communautés de recherche appliquées à chaque discipline. Ce deuxième volet a davantage été abordé par Lipman : la formation des enseignants à la mise en œuvre du

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 15 : « *Philosophical inquiry as a model of education* ».

programme de philosophie pour enfants et spécifiquement, à la pratique de la communauté de recherche philosophique était une partie considérable du travail qui l'occupait lui, Sharp et les chercheurs réunis autour d'eux à l'IAPC. Ils ont, en ce sens, œuvré à créer des outils pour former les enseignants à la pédagogie du programme, celle qu'il s'agit de transformer en modèle d'éducation, et insisté à plusieurs endroits sur l'importance de la formation solide en philosophie (professeurs en université ou titulaires d'un doctorat) requise pour pouvoir former les enseignants. Si cette perspective échappe à l'objection de dissolution ou d'émiettement de la philosophie dans les autres disciplines, elle ouvre toutefois de nombreuses questions sur la formation à développer pour qu'un tel paradigme éducatif puisse voir le jour. Elle suppose à la fois le développement de formation à l'épistémologie des disciplines, mais aussi à la pédagogie de la communauté de recherche qui sollicitent des compétences spécifiques.

De cette façon, la perspective du modèle réflexif réinterroge non seulement l'articulation de la philosophie aux autres disciplines, mais plus encore, la façon dont la philosophie pourrait jouer un rôle dans le modèle éducatif sous la forme duquel celles-ci sont enseignées. Le modèle de rapport au savoir critique que fournit la philosophie peut-il servir de base pour réviser la forme scolaire des savoirs ? Par contraste, il souligne le caractère dogmatique de la forme scolaire des savoirs, en interroge le sens et les limites et surtout, la possibilité d'en sortir. Il interroge la capacité de la philosophie à fournir des ressources pour fonder une méthode pédagogique favorisant le développement du jugement dans l'ensemble des disciplines. Il rejoint en cela une partie des questions soulevées par la perspective contemporaine d'une éducation à l'esprit critique. Celle-ci, nous le notions, dans la sphère de discussion publique en France, semble tendre à la promotion d'une inclusion à l'ensemble des disciplines de l'objectif de favoriser le développement de l'esprit critique. De cette façon, elle ouvre la voie d'un développement de méthodes pédagogiques favorisant le développement de l'esprit critique. Il semble bien que ce soit dans cette perspective que s'inscrit le modèle réflexif de Lipman, qu'il associe au développement de la pensée critique et d'une approche critique des disciplines. En ce sens, relire Lipman dans ce contexte contemporain français de réflexion sur l'éducation, nous semble pouvoir ouvrir des questions quant au rôle spécifique que pourrait, en faisant l'hypothèse de son renouvellement possible, jouer l'enseignement de la philosophie dans ces nouveaux défis éducatifs, mais aussi, quant aux ressources que pourrait fournir la philosophie pour contribuer au renouvellement des méthodes pédagogiques en vue de ces objectifs. Dans quelle mesure l'enseignement de la philosophie pourrait-il contribuer à répondre à ces défis

éducatifs ? Et peut-être même quel rôle devrait-il jouer dans ceux-ci ? Parallèlement, de quelle manière la philosophie pourrait-elle contribuer à renouveler le modèle éducatif pour faire face à ces défis contemporains ?

L'idée d'étendre le modèle pédagogique que fournit la philosophie pour enfants à l'ensemble de disciplines est, depuis quelques années, portée par Edwige Chirouter qui défend, à partir des perspectives pédagogiques fournies par la communauté de recherche philosophique, le modèle d'une « école philosophique¹ ». Edwige Chirouter considère que la communauté de recherche philosophique introduite par Lipman fournit un paradigme pour repenser le modèle de l'école française aujourd'hui en adéquation avec les enjeux éducatifs contemporains. Ainsi, en plus d'interpeller l'enseignement de la philosophie quant à ses modalités et leur articulation à ses finalités, la pensée de l'éducation de Lipman réinterroge plus largement encore les relations entre philosophie et éducation. Elle interroge à la fois la possibilité de renouveler la discipline-philosophie au regard de ces enjeux éducatifs contemporains mais aussi, les ressources que peut fournir la philosophie pour contribuer au renouvellement du modèle éducatif tout entier appelé par ces nouveaux défis éducatifs.

¹ E. CHIROUTER, « Pour une école philosophique. Penser l'école à la lumière de la philosophie avec les enfants », dans E. Chirouter (dir.), *La philosophie avec les enfants : un paradigme pour l'émancipation, la reconnaissance, la résonance*, Paris, Éditions Raison publique, 2022, p. 23-43 ; E. CHIROUTER, « De la philosophie à l'école à une école philosophique. Redonner de la saveur aux savoirs pour lutter contre les inégalités scolaires », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 53, Presses universitaires de la méditerranée, 30 septembre 2019.

Conclusion du second chapitre

Nous arrivons au terme de ce deuxième chapitre qui visait à déployer les grandes lignes de la pensée de l'éducation de Lipman afin de réinscrire l'idée de philosophie pour enfants dans la pensée de l'école dans laquelle elle s'insérait. En nous arrêtant sur la critique du système éducatif formulée par Lipman et Sharp (*section 1*), puis sur le modèle théorique d'une éducation de la pensée élaboré pour concevoir un nouveau paradigme éducatif capable d'y répondre (*section 2*), nous avons pu mettre cette idée en perspective des conceptions de l'éducation, de la pensée et de l'école qui la sous-tendait. Nous avons ainsi découvert que derrière l'idée de philosophie pour enfants se trouvait une pensée de l'éducation qui, faisant de la culture du jugement le cœur de l'entreprise éducative, révisait entièrement le paradigme éducatif. En opposant au modèle transmissif, un modèle réflexif dans lequel, par l'extension de la communauté de recherche à l'ensemble des disciplines, les élèves seraient introduits à chacune d'entre elles sous le mode de la recherche, Lipman proposait de réviser entièrement la contribution de la philosophie dans l'éducation (*section 3*). Nous avons ainsi découvert que l'idée de philosophie pour enfants donnait lieu à une véritable réévaluation de la place de la philosophie dans l'éducation qui ne se limitait pas à la défense d'une extension de l'enseignement de la philosophie, mais s'étendait à la reconsidération de la façon dont la philosophie pourrait contribuer à réformer le paradigme éducatif tout entier. À partir de l'exposition de cette pensée de l'école nous avons ensuite pu explorer les questions soulevées par celle-ci relativement aux finalités éducatives, en particulier à l'idée de culture du jugement, à son indétermination et surtout, à ses modalités de réalisation (*section 4*). Nous avons ainsi réinterrogé la définition du bon jugement, l'articulation de sa culture à l'acquisition d'une culture, puis affronté les difficultés de la dimension normative de celui-ci, avant de réinterroger les moyens éducatifs à mettre en œuvre pour le cultiver, et enfin d'interroger la contribution spécifique de la philosophie à ce projet.

Nous avons, de cette façon, essayé de dessiner les grandes lignes de questions que soulève la pensée de l'éducation de Matthew Lipman relativement aux relations entre philosophie et éducation. Ces questions, nous espérons être parvenue à le donner à voir, sont nombreuses, et bien que nous nous soyons attachée à faire émerger les principales ayant trait au rôle de la philosophie pour l'éducation et la place de la philosophie dans le

parcours éducatif qui en découle, nous en laissons encore beaucoup d'autres en suspens. Ce faisant, nous n'avons que peu dit, par exemple, de la façon dont cette pensée réinterroge aussi l'idée d'éducation morale, ou des questions qu'elle soulève plus largement encore quant à l'articulation entre éducation et démocratie. Nous nous sommes concentrée sur celles qu'ouvrait cette pensée touchant au projet d'éducation intellectuelle, et avons esquissé la façon dont cette réinterrogation de l'idée de culture de jugement mettait à son tour en question l'enseignement de la philosophie.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Nous arrivons ainsi au terme de cette généalogie de l'idée de philosophie pour enfants, à la source du mouvement contemporain éponyme. Cette première partie avait pour ambition de faire retour aux origines de ce mouvement contemporain pour reconstruire l'idée-mère de ce mouvement telle qu'elle émergeait du programme conçu par Sharp et Lipman et de la pensée de l'éducation de Lipman. Nous voulions de cette façon comprendre à la fois comment cette reconsidération de la place de la philosophie dans l'éducation s'était initialement construite et comment, dans sa construction, cette pensée réinterrogeait les liens entre philosophie et éducation.

Dans un premier temps, cette reconstruction nous a conduit à redessiner la naissance de l'idée de « philosophie pour enfants » à travers la conception du programme *Philosophy For Children (P4C)* : avant d'être une idée théorique, la philosophie pour enfants a émergé sous la forme d'un programme éducatif concret destiné à introduire les enfants à la philosophie dans la perspective d'introduire la philosophie comme discipline dans l'ensemble de l'enseignement primaire et secondaire. Nous avons pu comprendre que dans sa forme première, la philosophie pour enfants était pensée comme un renouvellement de l'enseignement de la philosophie, une manière d'introduire la pratique de la philosophie comme matière scolaire. Sous cette forme, l'idée de philosophie pour enfants réinterrogeait les possibilités éducatives de la philosophie en tant que discipline : elle interrogeait évidemment ses *conditions de possibilité* et mettait en lumière, de cette façon, un certain nombre de ses *présupposés*, elle interrogeait frontalement ses *modalités* en redéfinissant ses contenus et exercices, elle réinterrogeait ses *finalités* et spécifiquement leur articulation aux moyens mis en œuvre pour les atteindre. Nous avons essayé de donner à voir l'intérêt et la complexité des questions que soulevait ce programme et la vivacité de l'interpellation qui en résultait à l'égard de l'enseignement de la philosophie.

Dans un second temps, cette reconstruction nous a conduit à redessiner les grandes lignes de la pensée de l'école sous-jacente à ce programme, qui révisé le rôle et la place de la philosophie dans l'éducation. En plus de supposer des déplacements dans la conception de la philosophie et de l'enfant, l'idée d'introduire un enseignement de la philosophie dans l'ensemble de l'enseignement secondaire mais aussi primaire, supposait une révision de la conception de l'éducation notamment dans sa forme scolaire. Nous avons redessiné les

grandes lignes de réflexion sur l'éducation, et plus spécifiquement sur l'école, qu'entraînait cette reconsidération du rôle et de la place de la philosophie dans l'éducation. Cette pensée interrogeait de nouveau les finalités poursuivies par l'école et remettait en question la capacité du modèle éducatif devenu traditionnel à répondre à l'objectif ancien mais renouvelé par la notion de pensée critique, de culture du jugement. Nous découvrons ainsi que dans son contexte d'apparition, l'idée de philosophie pour enfants engageait une réflexion philosophique sur l'école et l'éducation : l'introduction de la philosophie comme discipline dans l'ensemble du parcours scolaire conduisait à réinterroger l'éducation en général et à repenser le modèle éducatif sous le prisme de la culture du jugement. Plus encore que l'extension et le renouvellement de l'enseignement de la philosophie, Lipman défendait un renouvellement du paradigme éducatif dans son ensemble à partir du modèle éducatif que fournissait la recherche philosophique. Plus qu'interpeller l'enseignement de la philosophie, cette pensée appelait à réinterroger la façon dont la philosophie pouvait contribuer à répondre aux finalités éducatives telles qu'elles se trouvaient renouvelées à la lumière des défis éducatifs contemporains. Nous avons essayé de donner un aperçu des questions que soulevait cette pensée de l'éducation et de l'intérêt des perspectives qu'elle ouvrait pour interroger, à nouveaux frais, cette articulation de la philosophie à l'éducation.

Ainsi, la philosophie pour enfants telle qu'elle émerge de la pensée-mère de ce mouvement ouvre, en premier lieu, la voie d'un renouvellement de la forme scolaire de la philosophie. En renouvelant ses formes, contenus, pratiques et exercices, elle permet de reconsidérer ce que signifie enseigner la philosophie, de réinterroger ce qui, de la philosophie, est le plus susceptible de contribuer à la formation intellectuelle des jeunes générations, et la façon dont cela peut effectivement être mis au profit des élèves dans le parcours éducatif. Elle ouvre principalement deux voies pour ce renouvellement. D'abord, elle augure une nouvelle pratique scolaire de la philosophie, en proposant de transposer la philosophie sous une pratique dialogique par laquelle les élèves s'exerceraient à pratiquer eux-mêmes les démarches intellectuelles qui caractérisent la pratique de la philosophie. Ensuite, elle augure un nouveau modèle d'enseignement de la philosophie en proposant de concevoir la culture du jugement à partir des notions de dispositions et d'habiletés de pensée qui rendent possible l'élaboration d'un enseignement ciblé sur leur développement, par la pratique. Par ces deux voies, elle rend possible une introduction de la philosophie comme discipline plus tôt dans le parcours éducatif, et en permettant de reconsidérer la place que pourrait avoir la philosophie dans celui-ci, permet de reconsidérer aussi le rôle qu'elle pourrait jouer dans l'éducation des jeunes générations. En étant introduite plus tôt

et de façon continue sur l'ensemble de l'enseignement secondaire, voire dès l'enseignement primaire, la philosophie pourrait alors accompagner véritablement le développement de la faculté de penser en rendant possible progressivement l'acquisition et l'affinement de dispositions et d'habiletés de pensée, et en favorisant son orchestration réfléchie et alors plus critique, plus attentive et plus créative.

En second lieu, la philosophie pour enfants telle qu'elle propose de revisiter la place de la philosophie dans le parcours éducatif ouvre la voie d'un renouvellement, plus large encore, du modèle d'enseignement en général et du paradigme éducatif dans son ensemble. En proposant un modèle d'école qui serait plus philosophique dans son ensemble, elle ouvre la voie du renouvellement de la forme scolaire elle-même, permettant de considérer la manière plus critique dont pourraient être enseignées et approchées les disciplines à l'école. La philosophie, en plus de pouvoir jouer un véritable rôle dans la formation intellectuelle des jeunes générations par son introduction plus tôt et revisitée, qui lui permettrait d'accompagner le développement de la faculté de penser dans toute son étendue et sa complexité, pourrait aussi contribuer au renouvellement de la pratique enseignante en permettant une approche plus critique et réflexive des disciplines, qui elle-même favoriserait la culture du jugement par lequel chacune d'entre elles pourrait véritablement devenir vecteur d'émancipation.

Nous allons maintenant poursuivre notre investigation autour de ces questions et réflexions soulevées par la philosophie pour enfants en quittant ce socle théorique pour considérer les pratiques effectives auxquelles le mouvement, qui s'est construit à partir de ces travaux, a donné lieu, en particulier sur le territoire français, et pour examiner les questions qu'elles soulèvent elles-mêmes quant à l'articulation entre philosophie et éducation.

DEUXIÈME PARTIE :

De la théorie aux pratiques éducatives contemporaines :
sur le terrain français de la philosophie pour enfants

Introduction de la deuxième partie

Afin de penser les questions que le mouvement contemporain, qui défend une introduction des enfants et des adolescents à la philosophie, soulève quant à la dimension éducatrice de la philosophie, à son rôle pour l'éducation et à sa place dans le système éducatif, nous avons commencé par remonter à ses origines en reconstruisant l'idée de philosophie pour enfants telle qu'elle émergeait des travaux de Lipman et Sharp. Cette remontée nous semblait nécessaire pour pouvoir comprendre à la fois comment cette reconsidération de la place de la philosophie dans l'éducation s'était construite et comment, dans sa construction, cette pensée réinterrogeait d'emblée les liens entre philosophie et éducation. Toutefois, bien que nécessaire, elle se présentait aussi, et cela pour deux raisons principales, d'emblée comme insuffisante. D'une part, si ce programme et le corpus théorique qui l'entoure sont à l'origine de ce mouvement, ce dernier les excède largement : les pratiques auxquelles ils ont donné lieu sont multiples et protéiformes, et les travaux théoriques qui les accompagnent sont, eux aussi, pluriels voire, parfois même, divergents. Dès lors, en rester aux travaux de Lipman et Sharp masquerait une part considérable de ce qui constitue désormais ce mouvement. D'autre part, mais non sans lien avec le premier motif, la philosophie pour enfants désignant des pratiques éducatives concrètes, il nous semblait nécessaire d'en passer aussi par la confrontation à ces pratiques elles-mêmes, et ainsi de ne pas en rester au corpus théorique qui leur est associé et à la conception spéculée ou idéalisée de ce que pourrait être cette introduction de la philosophie en amont de la classe de terminale. Nécessité renforcée par la dimension ouvertement expérimentale de ces pratiques qui ne répondent pas à un modèle préétabli mais qui revendiquent d'expérimenter différentes voies d'introduction des enfants à la philosophie. En ces deux sens donc, la remontée aux travaux à l'origine de ce mouvement nous semblait, bien que nécessaire, insuffisante.

Toutefois, la voie à emprunter pour la compléter ne se présentait pas comme évidente. S'il nous a semblé que, pour mener à bien cette recherche, il nous fallait, en plus de la confrontation au corpus d'origine de ce mouvement, nous confronter aussi à des pratiques éducatives effectives s'y rattachant sur le territoire français, une difficulté se présentait alors du fait de l'hétérogénéité des pratiques qui se sont, depuis, développées.

Au cours des cinquante dernières années, les travaux de Lipman et Sharp ont été diffusés, des travaux théoriques et des expérimentations pratiques ont vu le jour jusqu'en France où la « philosophie pour enfants » a émergé à la fin des années quatre-vingt-dix et s'est depuis développée en donnant lieu à des pratiques très diversifiées. En effet, si les travaux de Lipman et Sharp ont donné lieu à l'émergence de pratiques éducatives s'attachant à introduire les enfants et adolescents à la philosophie, celles-ci n'ont, pour autant, pas pris la forme d'une simple application du programme original conçu par ceux-ci. Plusieurs facteurs concourent probablement à l'expliquer, mais deux grands aspects nous semblent particulièrement éclairants.

D'une part, et cela est sans doute un facteur décisif, le matériel qui compose ce programme n'a pas été d'emblée accessible en français, et ne se trouve d'ailleurs encore aujourd'hui que partiellement traduit. L'ouvrage à travers lequel s'est principalement faite la réception de ces travaux en France, *À l'école de la pensée*, est traduit et publié en français dès 1995 : dernier ouvrage de Lipman, il est aussi celui qui se détache le plus du programme P4C pour proposer une réflexion plus large sur l'éducation dans laquelle se trouve théorisé le paradigme éducatif alternatif qui le sous-tend, le paradigme réflexif¹. À la différence des précédents ouvrages qui défendaient spécifiquement l'introduction de la philosophie dans l'enseignement, c'est, comme l'indique le titre, *Thinking in Education*, un paradigme éducatif tout entier dans lequel le renforcement de la pensée serait la principale préoccupation de l'école qui s'y trouve défendu, une éducation de la pensée. Lipman y défend à la fois la pédagogie de la communauté de recherche comme méthodologie la plus à même de permettre cette amélioration de la pensée, un modèle théorique d'éducation de la pensée, et la contribution spécifique de la philosophie, une fois reconstruite dans ce projet. Cela contribue à expliquer que la réception de leurs travaux ait davantage été celle de l'idée, plus large, d'une éducation de la pensée pouvant passer par l'initiation des enfants à la philosophie, que celle d'un modèle d'enseignement de la philosophie spécifique destiné aux enseignements primaire et secondaire. Ces éléments nous semblent pouvoir ainsi éclairer ce qui se présente comme des ambiguïtés dans la réception française de ces travaux dans laquelle, d'une part, Lipman et Sharp se trouvent souvent hissés au rang de référence-clé de laquelle se revendiquent de nombreuses pratiques mises en œuvre et à laquelle on

¹ Le second chapitre de notre première partie portait précisément sur cette théorisation : on pourra se rapporter à la section 2 s'attachant au modèle théorique d'une éducation de la pensée, et à la section 3 s'attachant à la théorisation d'un paradigme éducatif alternatif.

emprunte le modèle théorique d'une éducation de la pensée critique, créative et attentive par le développement d'habiletés de pensée ; mais dans laquelle, d'autre part, on ne pratique que très peu souvent sous l'appellation « philosophie pour enfants » ce que Lipman et Sharp désignaient sous cette expression, la pratique définie par le programme P4C.

D'autre part, et cela éclaire peut-être aussi la traduction parcellaire du matériel, plusieurs caractéristiques de ce programme lui-même contribuent à expliquer la diversification des pratiques qui se sont développées en France au regard du modèle original dessiné par Lipman et Sharp. En premier lieu, son ancrage dans un contexte culturel anglo-américain et dans une tradition philosophique particulière pouvait rendre difficile son application directe en France : qu'il s'agisse des romans qui, tant dans leur contexte de narration que dans leur dimension philosophique, sont ancrés dans un contexte culturel anglo-américain prononcé, ou plus largement encore, de la conception de la pratique de la philosophie sous-jacente qui, marquée par la tradition analytique, accorde à la logique une place très importante, ce programme a pu être perçu comme inadéquat avec notre contexte socio-culturel de pratique de la philosophie¹. En effet, tels qu'ils sont narrés, les enfants-personnages se présentent comme des enfants américains des années 1970-1980 et il est intéressant de relever que Lipman lui-même considérait souhaitable d'éliminer, à terme, ce qu'il reconnaissait être l'« aspect américain » des romans². Plus encore, bien que Lipman insiste à plusieurs reprises sur sa volonté de ne pas avoir de parti pris idéologique ou philosophique dans la conception du programme, ses orientations philosophiques ont une incidence sur la consistance des romans. D'une part, Lipman opère une sélection dans les positions philosophiques qu'il met en scène et dans les figures de l'histoire de la philosophie desquelles il s'inspire, et à cet égard l'absence de référence explicite tend à le masquer d'une manière problématique : le choix de représenter certaines perspectives,

¹ Sur ce point, on pourra consulter l'analyse d'un des romans, *Mark*, et du manuel associé, soumise par Sven Coppens qui s'attache précisément à en étudier les présupposés et fondements philosophiques. Elle révèle la subordination de ce roman à une tradition philosophique particulière et aux héritages philosophiques de son concepteur, et présente le caractère anglo-américain et les restrictions philosophiques du roman comme le rendant difficilement utilisable en Europe. S. COPPENS, « Quelques tendances idéologiques du programme de *Philosophie pour enfants*. Analyse de *Mark*, *Recherche sociale* », dans *La philosophie au cœur de l'éducation : autour de Matthew Lipman*, Paris, Librairie philosophique Vrin, 2014, p. 211-225.

² Dans une entrevue, Lipman est invité à revenir sur un épisode de *Harry* dans lequel les enfants discutent de la pratique du salut du drapeau, pratique américaine qu'on ne retrouve pas dans de nombreux pays, et aborde la question des limites dues au caractère nord-américain des romans : « Entrevue avec M. Matthew Lipman », *Philosophiques*, vol. 12, n° 2, Société de philosophie du Québec, 1985, p. 402.

comme le choix de ne pas représenter certaines autres, exerce inévitablement une influence sur la vision de la philosophie transmise mais aussi sur la recherche à laquelle peut donner lieu le texte. À cet égard, a plusieurs fois été relevée la représentation de nombreuses perspectives philosophiques appartenant à la tradition dite anglo-saxonne aux dépens de la tradition dite européenne, quant à elle, peu représentée dans les romans¹. D'autre part, les enfants-personnages, malgré leur diversité manifestée par leurs fréquents désaccords, incarnent et défendent des valeurs singulières et s'opposent à certaines autres, manifestant ainsi une idéologie sous-jacente². De façon emblématique, l'inscription de Lipman dans l'école de pensée pragmatiste de Peirce et Dewey, inscription qui a plusieurs fois été établie³, a une incidence sur la conception même du programme, la méthodologie promue et mise en scène dans les romans. Par exemple, l'amélioration de la pensée s'y trouve, dans cette perspective, visée en vue du développement d'une conduite elle-même réflexive, et cela imprègne la démarche des enfants-personnages qui cherchent à appliquer leur pensée à leur vie quotidienne. Ce caractère situé – culturellement, politiquement et même philosophiquement – des romans a été relevé, à plusieurs reprises, comme un frein à leur utilisation⁴. En troisième lieu, moins décisif mais significatif, ces ouvrages, comme Lipman le reconnaissait lui-même, ont été écrits « en dépit de [s]on absence totale de familiarité avec les techniques d'écriture propres aux romans⁵ » et en conséquence, la qualité littéraire des romans s'avère en elle-même, sur plusieurs aspects, reprochable.

Ainsi, pour ces raisons et sans doute d'autres encore, la réception des travaux de Lipman et Sharp en France a davantage pris la forme de la diffusion d'une idée, celle d'introduire les enfants et adolescents à la philosophie, et donné lieu à la mise en œuvre de

¹ S. COPPENS, « Quelques tendances idéologiques du programme de Philosophie pour enfants. Analyse de Mark, Recherche sociale », *op. cit.*, p. 224.

² Dans la suite de l'entretien, Lipman concède aussi ce second point, reconnaissant « une prédilection pour les valeurs démocratiques, une défense de l'individu, une attaque contre le conformisme et l'autoritarisme, une défense du droit à questionner, du droit à penser, du droit à l'éducation, du droit de participer », et ainsi la présence de « certains types de valeurs auxquelles aucun personnage ne s'oppose dans la nouvelle, et qui, s'il y a opposition, sont défendues par les enfants mis en scène » : « Entretien avec M. Matthew Lipman », *op. cit.*, p. 403.

³ Cette inscription pragmatiste a fait l'objet du travail de thèse de Marie-France Daniel et a été publiée dans l'ouvrage : M.-F. DANIEL, *La philosophie et les enfants : les modèles de Lipman et de Dewey*, Bruxelles Paris, De Boeck Belin, 1997.

⁴ Le collectif PhiloCité, association belge consacrée à la diffusion de la philosophie, dans un manuel présentant quatre méthodes pour pratiquer la philosophie, s'arrête sur le modèle de Lipman et Sharp et relève cet ancrage philosophique et culturel parmi les inconvénients majeurs des romans lipmaniens : PHILOCITE, *Philosopher par le dialogue. Quatre méthodes*, Paris, Vrin, 2020, p. 50.

⁵ M. LIPMAN, *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, P. Belaval (trad.), Paris, Vrin, 1978, p. V.

pratiques qui, déclinant cette idée selon différentes conceptions de la philosophie, de l'enfance, de l'éducation mais aussi selon leur contexte de mise en pratique et d'inscription, se sont diversifiées¹. Abordant ces pratiques sous l'angle de notre recherche, cette diversification complexifiait la détermination du chemin à suivre pour compléter notre étude de ce mouvement par la rencontre avec des pratiques effectives. Ces pratiques se présentaient comme étant trop nombreuses pour être toutes approchées, trop hétérogènes pour être abordées dans leur ensemble à partir de l'étude de quelques-unes seulement, mais aussi trop expérimentales pour être figées fidèlement, même provisoirement. Ainsi, cette diversification rendait impossible de pouvoir étudier ce que serait « la philosophie pour enfants » en France². Pour illustrer cette difficulté, lorsque l'on se plonge dans la réception française de ces travaux, on découvre que malgré les tentatives, les catégorisations des pratiques émergentes en sous-courants n'ont pas résisté à cette hétérogénéité accentuée par le développement perpétuel de ces pratiques : dans un premier temps, une partie des travaux de recherche qui se sont développés autour de l'émergence de ces pratiques en France ont proposé de rassembler ces pratiques hétérogènes en sous-courants, – étaient distingués les courants philosophique, psychanalytique, ou encore « d'éducation à la citoyenneté » ou démocratique³ – mais le manque d'homogénéité entre les pratiques rassemblées sous une seule et même appellation a conduit à l'abandon progressif de cette catégorisation⁴. Le même obstacle se présente face à la tentation d'approcher cette diversité de pratiques à partir d'une typologie de plusieurs « méthodes » établies : si plusieurs praticiens, didacticiens et chercheurs se sont attachés à thématiser des méthodes – la Communauté de

¹ Pour avoir un aperçu du développement diversifié de ces pratiques, on pourra consulter : M. TOZZI, « Comparaison entre différentes méthodes de philosophie avec les enfants pratiquées en France, dans la période 1996-2012 », *Diotime*, n° 55, janvier 2013.

² Dessiner une cartographie sociologique des pratiques de la philosophie avec les enfants en France pourrait même faire l'objet d'une recherche doctorale à part entière : elle s'attacherait à mettre en lumière *qui* fait de la philosophie avec des enfants en France, *avec quels enfants*, *quelles sont les méthodes* utilisées et dans *quels contextes* se déploient ces pratiques.

³ Cette catégorisation a été plusieurs fois reprise des travaux d'Edwige Chirouter qui proposait, au cours de sa thèse, de distinguer ces trois courants : E. CHIROUTER, *À quoi pense la littérature de jeunesse ? Portée philosophique de la littérature de jeunesse et pratiques à visée philosophique au cycle 3 de l'école élémentaire*, Montpellier 3, 2008, p. 97-107.

⁴ Le manuel consacré à « philosopher avec les enfants » élaboré par des figures de ce mouvement comme Edwige Chirouter, Michel Sasseville ou encore Michel Tozzi et dirigé par Olivier Blond-Rzewuski aborde la question des limites de la classification au regard de la diversité de méthodes : « En prétendant décrire différents courants, on les crée d'une certaine manière et, de toute façon, on les légitime, en en écartant d'autres aussi intéressants [...] ; on les durcit aussi, annulant les nuances. » O. BLOND-RZEWUSKI (dir.), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? De la théorie à la pratique en classe*, Paris, Hatier, 2018, p. 77-78.

Recherche Philosophique (CRP) de Lipman et Sharp, la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP) développée par et autour de Michel Tozzi¹, les ateliers de réflexion sur la condition humaine (ARCH) développés par et autour de l'AGSAS² et Jacques Lévine, ou encore, les dialogues dits socratiques développés autour d'Oscar Brenifier³, – il s'avère pourtant que les pratiques effectives mises en œuvre sur le territoire se sont souvent développées en intégrant des éléments de différentes approches ou « méthodes » plus qu'en les appliquant strictement. On évoque en ce sens des pratiques « syncrétiques⁴ ». Cette hétérogénéité ne permettait donc pas non plus d'envisager d'aborder certaines approches, bien que théoriquement plus développées ou pratiquement plus ancrées sur le territoire⁵, comme pouvant être représentatives de « courants » ayant une véritable existence sur le territoire français.

Cette diversification des pratiques rendait plus difficile la définition du chemin à suivre pour compléter notre étude de ce courant, mais elle rendait plus vive encore la nécessité de rencontrer ces pratiques effectives. Affronter l'idée de philosophie pour enfants depuis la philosophie implique de se confronter, nous l'avons vu dans la première partie, aux questions massives qu'elle pose à nouveaux frais : conditions de possibilité, intérêt et légitimité d'une introduction précoce de la philosophie sont interrogés. Mais alors que Lipman et Sharp, à travers la construction de leur programme, apportaient des réponses à la question de savoir à *quelles conditions et sous quelle forme la philosophie pouvait être introduite plus tôt dans l'enseignement*, la diversification des pratiques s'est faite au prix d'un éloignement de cette réponse initiale et pose ainsi de nouveau, en la rendant plus vive encore, cette question. Plus encore, cette diversité des pratiques s'est accompagnée d'une

¹ La méthode s'est développée à l'appui d'un travail de terrain mêlant plusieurs acteurs : Alain Delsol, Sylvain Connac ; et a été thématisée progressivement par les travaux de chercheurs comme Jean-Charles Pettier qui a introduit le terme de « visée » ou Pierre Usclat.

² L'Association de groupes de soutien au soutien.

³ Ces quatre approches sont souvent présentées comme « les grandes méthodes » existantes : ce sont les quatre méthodes isolées et présentées dans le manuel précédemment cité (O. BLOND-RZEWUSKI (dir.), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*, op. cit.), mais aussi abordées dans l'ouvrage du collectif PhiloCité qui expose quatre méthodes pour « philosopher par le dialogue » (PHILOCITE, *Philosopher par le dialogue*, op. cit.) et enfin, ce sont elles encore qui étaient déjà répertoriées par Michel Tozzi (M. TOZZI, « Comparaison entre différentes méthodes de philosophie avec les enfants pratiquées en France, dans la période 1996-2012 », op. cit.).

⁴ O. BLOND-RZEWUSKI (dir.), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*, op. cit., p. 77; 118-126.

⁵ Nous pensons plus spécifiquement aux travaux de Michel Tozzi et au dispositif de « Discussion à Visée Démocratique et Philosophique » (DVDP) qui ont eu une importante influence en France : le dispositif de Tozzi ayant été largement repris, notamment dans le cadre de l'enseignement moral et civique (EMC), et son développement et sa mise en œuvre ayant fait l'objet de plusieurs recherches, notamment doctorales.

diversité de réponses à la question du sens à donner à cette initiation à la philosophie. À la question de savoir *quel serait le rôle de la philosophie dans ou pour l'éducation*, les réponses se présentent d'emblée diverses et inégales voire parfois peu conciliables : l'introduction des enfants à la philosophie se trouve parfois défendue sous le prisme de l'éducation à la citoyenneté¹ ; ailleurs, elle l'est en considération de ses potentiels « effets thérapeutiques² » (en premier lieu au regard de la restauration ou du développement de l'estime de soi qu'elle permettrait) ; souvent, elle se trouve, dans la lignée des travaux de Lipman et Sharp, présentée sous le prisme de la formation intellectuelle qu'elle permettrait, en particulier vis-à-vis de sa possible contribution à une éducation à l'esprit critique. Or, nous le verrons en nous attachant à analyser les caractéristiques de ces pratiques – en plus de pouvoir soulever des difficultés *a priori* du fait des présupposés inhérents à leur association à la pratique de la philosophie³ – ces finalités peuvent entrer en tension voire se contredire : particulièrement, les finalités d'éducation à la citoyenneté et d'éducation à l'esprit critique peuvent conduire à des pratiques conflictuelles. La question du rôle éducateur de la philosophie se trouve donc, elle aussi, ravivée par ces pratiques.

Nous avons donc entrepris de construire notre recherche en lien avec un terrain d'exercice de ces pratiques tout en sachant qu'il ne pourrait pas, à lui seul, être appréhendé comme pleinement représentatif d'une hypothétique « philosophie pour enfants française » mais qu'il pourrait toutefois être révélateur de certains aspects de la réception française de ce mouvement. Ces pratiques concrètes, bien que ne permettant pas d'étudier ce que serait la philosophie pour enfants en général, permettraient de nous confronter aux questions qu'implique la mise en œuvre de l'idée de philosophie pour enfants dans notre contexte culturel et éducatif spécifique. Pour permettre cette dimension de notre recherche, j'ai

¹ Il s'agit notamment de la finalité qui détermine le dispositif développé autour de Michel Tozzi, la discussion à visée démocratique et philosophique. Cette finalité est notamment présentée dans : O. BLOND-RZEWUSKI (dir.), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*, op. cit., p. 49.

² Le manuel coordonné par des spécialistes précédemment cité présente la « finalité thérapeutique » de ces pratiques comme comptant parmi les principales finalités de la philosophie avec les enfants : *Ibid.*, p. 59.

³ Nous avons déjà eu l'occasion d'aborder certaines des questions soulevées par l'association de la philosophie au développement de la pensée critique ou de l'esprit critique ; s'agissant de l'association de la philosophie à l'éducation à la citoyenneté on pourra consulter une perspective critique en se reportant à : S. CORMIER, « Chapitre 3. Problèmes et enjeux de l'éducation à la citoyenneté par la philosophie de l'École à l'Université en France au XXI^e siècle », dans A. Beaumatin, V. Rouyer et B. Fondeville, *Éducation et citoyenneté : regards croisés entre chercheurs et professionnels*, Louvain-la-Neuve (Belgique), De Boeck supérieur, 2020, p. 53-68

occupé¹, via un contrat Cifre, durant trois années et demie, les fonctions de médiatrice-chercheuse pour une structure municipale de Romainville dédiée à la démocratisation de la philosophie qui met en œuvre des pratiques éducatives d'initiation à la philosophie dans les structures scolaires, culturelles et sociales de la commune depuis plusieurs années. Dans ce cadre, j'ai pu construire une expérience autour de ces pratiques que j'ai observées mais aussi expérimentées, et analysées depuis la préparation de mon projet doctoral en octobre 2018² jusqu'à la fin du contrat Cifre en avril 2023, sur laquelle appuyer ma recherche.

Si cette démarche d'investigation pouvait se présenter comme appelée par la nature de notre objet, celle des pratiques éducatives expérimentales, elle n'allait pas sans soulever certaines interrogations. D'abord parce que, nous l'apercevons d'emblée, je n'ai pas uniquement fait le choix de me confronter à des pratiques effectives, j'ai aussi choisi d'être actrice et non seulement observatrice. Plusieurs motifs fondent ce choix : d'abord, d'un point de vue pragmatique, la position d'actrice facilitait la possibilité d'accéder à un terrain, en particulier scolaire (il est, en pratique, plus facile d'obtenir l'accès à un terrain en proposant une contribution rendant cet accès « intéressant » pour chaque partie que d'obtenir le droit d'observer voire d'enregistrer des ateliers menés par une autre personne, qui l'accepterait), et conditionnait la possibilité de mettre en œuvre une collaboration avec une structure professionnelle via le dispositif Cifre (dispositif qui m'intéressait particulièrement pour l'articulation d'une expérience professionnelle et d'un travail de recherche qu'il permettait) ; mais plus encore, cette position me semblait privilégiée au regard des questions qui m'intéressaient, à savoir celles touchant l'acte d'enseigner la philosophie, pour permettre l'émergence d'une réflexivité en acte (j'étais portée et même préoccupée par la question de savoir comment la philosophie pouvait contribuer à la

¹ Abordant le travail que j'ai mené en tant qu'actrice sur un terrain, j'abandonne la traditionnelle première personne du pluriel pour adopter la première personne du singulier, d'une part, pour prévenir les confusions que pourrait engendrer dans ce cadre l'emploi du pluriel, d'autre part, et cette raison est plus essentielle, parce que ce travail supposait mon implication, en tant que personne, sur le terrain. Dans ce cadre le pronom « je » m'apparaît plus apte à restituer correctement les enjeux épistémologiques de la position de chercheuse embarquée sur le terrain qui était la mienne, et plus adéquat que le pronom « nous » pour rendre la modestie, rappelant la partialité du sujet et le caractère inévitablement situé de sa perspective. Par la suite, j'emploierai donc « je » ou « nous » selon les circonstances.

² La mise en place du dispositif Cifre est souvent un long processus : il demande la mise en relation du candidat doctorant avec la structure professionnelle qui pourrait l'accueillir, la définition d'un projet de recherche qui les satisfasse tous les deux et enfin la soumission de ce dernier à l'ANRT. Dans ma situation, il a fallu une année universitaire complète durant laquelle j'ai d'abord œuvré à la construction de ce projet doctoral tout en travaillant pour la structure en tant que médiatrice avant le commencement effectif du contrat doctoral Cifre en octobre 2019.

formation intellectuelle, et être actrice de pratiques éducatives me permettait de l'expérimenter en première personne). Ainsi, être actrice et non seulement observatrice était un choix qui répondait à des considérations pratiques, mais aussi à certaines de mes préoccupations, et qui m'offrait une position d'intérêt pour traiter les questions auxquelles je voulais m'attacher. Toutefois, elle soulevait à son tour des questions et entraînait des difficultés sur lesquelles nous nous arrêterons plus longuement dans la première section. Ensuite, et ce second point découle de ce premier, cette démarche se présentait comme elle-même source d'interrogations, en particulier, au regard de la discipline dans laquelle elle s'inscrit, la philosophie, qui, sous ses formes académiques, ne se frotte que peu souvent de façon directe à des « terrains » effectifs tels qu'ils ont été thématiques par les sciences sociales. Partant d'un socle de formation de philosophie académique qui passe essentiellement par l'étude textuelle, ces interrogations se présentaient, en premier lieu comme étant d'ordre méthodologique et portaient sur la démarche à construire et les outils à mobiliser pour approcher et constituer un terrain depuis cette discipline spécifique. Elles étaient aussi inévitablement épistémologiques, touchant la définition du sens et des fonctions de ce terrain dans une démarche de recherche philosophique et se sont révélées, à mesure de mon implication sur le terrain, éthiques. En reconnaissance de ces interrogations et en considération de leur intérêt au regard de l'émergence d'un champ de recherche *en et sur* ce que l'on nomme de plus en plus souvent la « philosophie de terrain », nous commencerons cette seconde partie par une section « préambule » afin de nous arrêter sur la construction de ce terrain, sa place et ses fonctions dans notre recherche, les questions qu'il ouvre et les possibilités qu'il dessine.

Ainsi, pour répondre à la tâche que je me donnais, j'ai donc entrepris de me confronter non seulement aux écrits des fondateurs de ce mouvement, mais aussi à des pratiques éducatives effectives d'initiation à la philosophie se développant sur le territoire français. Au commencement de cette dimension de mon travail de recherche, j'arrivais sur le terrain de ces pratiques en les appréhendant depuis une première lecture de Lipman et en cela, l'articulation des deux parties de la thèse – le passage de l'étude de ce mouvement sous son angle théorique à son étude sous sa dimension pratique – est représentative de mon itinéraire de recherche. L'entrée dans le courant de philosophie pour enfants par la confrontation aux travaux de Lipman et Sharp est, en effet, fidèle à ce qui a été ma propre entrée dans ce mouvement : avant de découvrir l'existence de pratiques concrètes qui se développaient pourtant sur le territoire français depuis plusieurs années, j'ai découvert par

la médiation des travaux de Michel Tozzi¹ l'existence de cette pensée américaine contemporaine réformatrice de l'éducation philosophique. Je me suis attachée à étudier *À l'école de la pensée*, qui se présentait alors comme l'ouvrage principal de Lipman et le seul traduit en français. Ce premier pas m'a conduite à vouloir me confronter à des pratiques effectives qui se développaient alors sur le territoire français. Les vives questions que soulevaient à la fois la lecture et la rencontre avec ces pratiques m'ont alors conduite à construire un projet de recherche dédié.

Ainsi, nous appréhendons le terrain de ces pratiques depuis une première lecture de Lipman, à partir de laquelle nous étions plus spécifiquement portée par un intérêt pour *la dimension épistémique* de cette éducation philosophique et la manière dont elle pourrait œuvrer pour établir les bases d'un autre rapport au savoir. Comme nous l'avons découvert au cours de notre première partie, Lipman et Sharp appréhendaient la philosophie comme une pratique intellectuelle qui entretient avec le savoir un rapport spécifique, et l'enseignement de la philosophie devait consister, à leurs yeux, dans l'initiation des élèves à cette démarche de recherche singulière empreinte de faillibilisme. La philosophie est appréhendée comme un exercice intellectuel critique de la pensée sur les opinions, motivé par un désir de comprendre et sous-tendu par une conscience de la faillibilité, qu'ils caractérisent comme une démarche autocorrective, qui procède par la confrontation des perspectives et l'examen minutieux de celles-ci. Son enseignement, en exposant les élèves à des questions ouvertes qui ne sauraient se satisfaire d'aucune réponse préétablie, aspire à ce que ceux-là s'engagent eux-mêmes dans un processus de recherche au cours duquel ils vont douter, interroger, examiner différentes perspectives, délibérer ; qu'ils soient encouragés à rechercher et examiner les raisons pour lesquelles ils soutiennent ou récusent une idée, mais aussi, les critères qu'ils emploient pour évaluer ces raisons ; et qu'ils apprennent à évaluer une idée en examinant ses fondements, ses présupposés mais aussi ses conséquences. L'extension de cette pratique réflexive par l'application de la

¹ Michel Tozzi a joué un rôle important dans la réception des travaux de Lipman et Sharp en France : alors qu'il consacrait ses recherches à la didactique de la philosophie en terminale, il oriente dès la fin des années 90 ses travaux autour de l'émergence de pratiques d'initiation à la philosophie et constitue d'abord un groupe de travail universitaire avec des praticiens, puis un véritable pôle de recherche universitaire autour de ces pratiques émergentes. Les travaux issus de ce dernier ont largement contribué au développement de la recherche autour de la philosophie pour enfants en France. Pour un aperçu plus instruit de cette émergence en France de la philosophie pour enfants, on pourra consulter : M. TOZZI, « L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ? », *Spirale – Revue de recherches en éducation*, vol. 35, n° 1, Université de Lyon, CNRS & ENS de Lyon, 2005, p. 9-26.

communauté de recherche à toutes les disciplines représentait, aux yeux de Lipman, la possibilité de développer un rapport moins dogmatique et plus critique aux savoirs enseignés à l'école.

Dans la perspective de cette lecture nous portions donc un intérêt particulier au rapport au savoir en jeu dans la pratique philosophique qui nous semblait pouvoir être à la fois caractéristique de la démarche philosophique et des enjeux de son enseignement pour la formation intellectuelle à l'ère numérique. Plus précisément, nous nous intéressions à l'attitude épistémique liée à cette pratique de la philosophie que nous proposons alors d'interroger à partir de la notion de *prudence intellectuelle* : nous nous demandions d'une part si cette éducation philosophique pourrait permettre le développement, chez les élèves, d'une disposition d'esprit plus active par rapport aux informations et connaissances, une attitude plus distanciée et critique face à ce qu'ils reçoivent et, d'autre part, si cette distance critique et réflexive pourrait être approchée par la notion de prudence. Se dessinait d'emblée une double tâche, d'un côté, celle d'étudier les pratiques effectives en vue d'identifier et d'analyser l'ensemble des gestes intellectuels à l'œuvre qui participeraient à la construction de ce rapport au savoir plus critique et réflexif ; de l'autre côté, celle d'élaborer un concept de prudence intellectuelle capable d'interroger et de mettre au jour les enjeux épistémologiques d'un enseignement précoce de la philosophie. L'enjeu à terme était de pouvoir initier une dialectique entre ces deux volets de la recherche – l'un théorique, l'autre développé à partir des pratiques – afin que les deux puissent entrer en dialogue, se confronter, se répondre et mutuellement se nourrir.

Toutefois, se rendre sur un terrain, compris d'abord comme lieu déterminé où les idées prises comme objet sont incarnées, c'est accepter qu'il puisse orienter mais aussi désorienter les questions qui animent notre recherche. Au fur et à mesure de la recherche, ce qui était un point d'intérêt initial s'est révélé cristallisateur des écarts entre la théorie d'abord étudiée et les pratiques ensuite expérimentées, mettant en lumière les limites qu'entraînait l'absence d'institutionnalisation de ces pratiques éducatives. Saisie par ces déplacements et les interrogations qu'ils imposaient, nous en sommes venue à réajuster nos travaux de recherche en conséquence afin que ceux-ci puissent se saisir de ces difficultés qui présentaient théoriquement un intérêt. C'est le cheminement intellectuel jusqu'à cette conclusion que nous allons, dans cette seconde partie, tenter de reconstruire.

Notre seconde partie a donc pour objet de restituer les réflexions déployées *sur* et *à partir de* ce terrain. Pour cela, nous commencerons par appliquer la même démarche d'analyse à cette matière, que celle que nous avons appliquée au médium textuel dans la

première partie : nous nous attacherons, dans un premier chapitre, à présenter ces pratiques et penser la façon dont elles interrogent, à leur tour, la philosophie quant à sa dimension éducatrice. Ce chemin nous amènera, inévitablement, à constater les écarts entre ces pratiques effectives et le projet théorique initial : le deuxième chapitre s'attachera à penser et interpréter ces écarts et leurs conséquences. Enfin, nous finirons ce chemin en revenant à la perspective d'un enseignement de la philosophie étendu en proposant de considérer ce que l'expérience de ces pratiques alternatives peut nous enseigner pour penser une progressivité dans l'enseignement de la philosophie.

CHAPITRE 1 :

Sur le terrain de pratiques éducatives d'initiation à la philosophie

Afin d'ancrer nos réflexions dans une expérience de ces pratiques éducatives que nous étudions, nous avons voulu construire notre recherche en lien avec un terrain d'expérimentation de ces pratiques d'initiation à la philosophie. C'est depuis une structure municipale de la ville de Romainville, où la démocratisation de la philosophie s'est faite service public, que j'ai rencontré ces pratiques éducatives effectives en étant, à travers le dispositif Cifre, non seulement *spectatrice* mais aussi *actrice* de cet espace expérimental voué à l'éducation philosophique. Mon travail dans cette structure consistait à mettre en œuvre des pratiques d'initiation à la philosophie à destination des enfants et adolescents dans les structures scolaires, sociales et culturelles de la ville. Ces pratiques, bien qu'appartenant à une même structure, se développaient dans des situations très hétérogènes et prenaient de multiples formes : à l'école, elles pouvaient être mise en œuvre sur le temps périscolaire ou scolaire et s'étendre sur une période courte (quelques semaines), moyenne (plusieurs mois) ou longue (une année) ; dans la structure, elles étaient mises en œuvre sur le temps extrascolaire, elles pouvaient être ponctuelles ou régulières et se destiner à un petit nombre d'enfants comme à un groupe étendu proche d'un groupe-classe. Sur place, en plus de ces pratiques, il s'agissait de d'opérer un travail de médiation culturelle auprès des habitants de la commune en les accueillant sur les temps d'ouverture quotidiens de la structure : pour les adultes il s'agissait principalement de pouvoir partager des conseils de lectures à partir du fond de philosophie disponible à l'emprunt, et pour les enfants et adolescents il s'agissait de mettre en œuvre des activités spontanées, dites « sur le pouce » (pour reprendre l'expression employée par la structure), en s'adaptant à leurs âges et nombre, pour les initier sous une forme ludique à la philosophie.

Ce premier chapitre s'attache à appliquer à cette matière la même démarche d'analyse que nous avons d'abord appliqué au médium textuel : nous compléterons notre analyse des questions soulevées par ce mouvement contemporain en déployant les questions suscitées par l'expérience de ces pratiques. Pour ce faire, nous commencerons,

dans une section préambule, par exposer le processus de constitution de ce terrain, la définition de sa place et ses fonctions pour et dans la recherche et les questions soulevées. La mise en œuvre de cette dimension de notre recherche ayant soulevé des questions méthodologiques aux portées épistémologiques et éthiques présentant un intérêt pour nourrir la réflexivité inhérente à la pratique universitaire de la philosophie, nous avons choisi de nous arrêter d'abord sur ces questions. Dans un second temps nous nous attacherons caractériser la philosophie pour enfants à la lumière de ce terrain. Cela nous conduira ensuite à nous arrêter sur la conception de la philosophie, ou plus exactement à celle du philosophe, inhérente à ces pratiques contemporaines. Enfin, nous consacrerons la dernière section à donner un aperçu de la dialectique qui s'est construite depuis ce terrain entre la théorie et la pratique.

1. Préambule : mener une recherche en philosophie depuis un terrain

a. Une philosophie impliquée

Entreprendre de déployer une recherche en philosophie depuis un terrain, nous a amenée à faire face à un certain nombre de questions méthodologiques et épistémologiques. Le développement d'une recherche en lien avec un terrain dans une discipline qui, dans ses formes académiques, ne procède que rarement ainsi, appelait inévitablement à développer une réflexion sur la démarche à suivre pour pouvoir faire de ce terrain un objet de recherche philosophique. Il ne s'agit nullement de caricaturer la distinction entre ce qu'on voudrait présenter comme deux formes de philosophie opposées¹ – une philosophie de bureau et une philosophie de terrain – mais davantage de reconnaître le fait que, telle qu'elle est pratiquée dans le contexte académique, la philosophie adopte certaines formes déterminées qui se constituent sans recours à un terrain – et même à l'égard d'autres disciplines, *par* ce non-recours à un terrain – et que, dès lors, entreprendre de mener une recherche dans ce cadre appelait une créativité dans les méthodes à mettre en œuvre.

Faire une place à l'expérience directe n'est pas nouveau ni même détonnant à l'échelle élargie de la philosophie. Comme le souligne Baptiste Morizot, philosophe contemporain dont les réflexions et écrits s'ancrent dans des pratiques de terrain², « avec un peu de profondeur historique, il devient moins disruptif de parler de terrain en philosophie : si au XX^e siècle, la conceptualisation méthodologique de la nécessité du terrain dans les sciences sociales (anthropologie, sociologie, ethnologie) est devenue une pierre de touche de la distinction disciplinaire d'avec la philosophie, on peut élargir le spectre temporel, et se rapporter à Descartes par exemple, et à son appel à aller arpenter “le grand livre du monde”, comme à l'ambition de la phénoménologie de faire une place à l'expérience directe, pour clarifier que si le philosophe n'a pas “un terrain” au sens

¹ À cet égard, la structuration des parties du présent écrit témoigne, au contraire, d'une considération pour la complémentarité de ces deux approches philosophiques en travaillant au développement d'une réflexion philosophique à la fois à partir d'un corpus textuel (première partie) et à partir d'un terrain (seconde partie).

² Baptiste Morizot réinterroge nos perspectives sur le vivant et la nature et spécifiquement, les relations entre l'humain et le vivant, à partir de ses pratiques de pistages de la faune sauvage. B. MORIZOT, *Manières d'être vivant : enquêtes sur la vie à travers nous*, Nouvelle éd. augmentée d'une préface, Arles, Actes Sud, 2022 ; B. MORIZOT, *Sur la piste animale*, Arles, Actes Sud, 2021.

épistémologique que lui donne le sociologue, par contre “faire du terrain”, “aller sur le terrain”, en un sens large et encore à explorer, n’est pas d’une infinie originalité en philosophie¹. » Si faire une place à l’expérience directe dans le travail philosophique peut se présenter comme détonnant cela reste de façon relative, à l’échelle restreinte des formes universitaires de la philosophie et non de façon absolue, au regard là aussi d’une *philosophia perennis*. Les questions soulevées par la tentative de constituer un terrain de recherche en philosophie sont, en effet, dues surtout à la philosophie telle qu’elle est institutionnalisée comme discipline et prennent sens au regard de l’histoire de la constitution de la philosophie comme discipline universitaire et de ses rapports avec les autres disciplines, en particulier du fait de l’émancipation des sciences sociales qui se sont structurées par distinction de la philosophie dans leur rapport avec le terrain².

Ainsi, lorsque nous ouvrons notre recherche à partir d’une formation universitaire en philosophie, par laquelle nous avons été principalement formée au travail sur les textes composant la tradition philosophique, nous nous posons d’emblée la question de la méthode à adopter pour approcher ce terrain de manière à pouvoir en faire un véritable objet de recherche philosophique. S’il semblait évident que la simple présence sur ce terrain ne suffirait pas à pouvoir en faire un objet de recherche, mais qu’au contraire, comme en témoignaient les sciences humaines et sociales, cela nécessitait un véritable travail de distanciation avec nos propres présupposés pour éviter les projections subjectives, un retour critique sur notre perspective et notre position ainsi que sur les conditions de production de nos analyses, d’un autre côté, nous ne disposons pas, à partir de notre formation disciplinaire, des outils et méthodes dont disposent les traditionnelles disciplines de terrain pour opérer ce travail. S’il existe des méthodes reconnues auxquelles les sciences sociales ont recours pour faire d’un terrain un objet de recherche, dans quelle mesure pouvions-nous emprunter ces outils ? S’agissant d’une recherche philosophique cela suppose-t-il la création de méthodes spécifiques ? Et alors, était-il possible de concevoir un rapport proprement philosophique au terrain tout en tenant compte des exigences méthodologiques

¹ J.-P. PIERRON et B. MORIZOT, « Le philosophe comme pisteur de loup », dans M. Benetreau *et al.* (dir.), *Manifeste pour une philosophie de terrain*, Paris, Presses universitaires de Dijon, 2023, p. 24.

² Réinscrire les questions soulevées par les initiatives contemporaines d’association du travail philosophique à un travail d’enquête de terrain, et l’expression qu’elles investissent souvent de « philosophie de terrain », dans une histoire et une sociologie des disciplines, est ce que propose Isabelle Delpla dans : I. DELPLA, « Sortir de l’illusion scolastique ? », dans M. Benetreau *et al.* (dir.), *Manifeste pour une philosophie de terrain*, Paris, Presses universitaires de Dijon, 2023, p. 29-41.

et scientifiques de terrain dégagées par les disciplines de terrain ? À ces questions portant sur les conditions de mise en œuvre d'une démarche de recherche à partir d'un terrain en philosophie, s'ajoutent les questions soulevées par les effets de la mise en œuvre de cette démarche elle-même sur le discours philosophique, en premier lieu relativement aux conséquences de l'ancrage dans une situation singulière qu'implique une approche de terrain pour la prétention universelle de celui-ci. De quelle façon peut-on articuler à un terrain singulier un questionnement à dimension universelle voire normative ? Peut-on conduire une réflexion normative à partir d'expériences ou de cas singuliers ?

Ces questions nous ont conduite à nous intéresser aux pratiques de recherche émergentes qui associent travail philosophique et travail d'enquête de terrain et à l'expression à laquelle elles sont de plus en plus nombreuses à se rattacher : la « philosophie de terrain¹ ». Ces travaux interrogent à nouveaux frais la différence entre le travail du philosophe et celui, en premier lieu, du sociologue, mais aussi plus largement de l'anthropologue et de l'historien, et renouvellent le dialogue entre philosophie et sciences humaines et sociales en réinterrogeant les articulations entre le travail des chercheurs en philosophie et celui des chercheurs en sciences humaines et sociales². Si ces pratiques ont en commun de défendre une rencontre entre terrain et travail philosophique, les méthodes et approches qu'elles mettent en œuvre pour la permettre sont diverses et ce que recouvre la notion de « terrain » quand elle se trouve alors associée à l'approche philosophique est très variable.

Mais en plus des questions que soulevait l'approche d'un terrain en philosophie, s'ajoutaient celles suscitées par la situation spécifique induite par le cadre Cifre dans lequel je me trouvais impliquée sur le terrain en tant que chercheuse mais aussi par des fonctions professionnelles, n'étant pas seulement spectatrice mais actrice de celui-ci, travaillant non seulement *sur et depuis* le terrain mais aussi *pour* celui-ci. D'une part, ce contexte de

¹ Nous relevons en introduction l'existence de rencontres académiques ayant marqué et accompagné, sous les expressions « philosophie de terrain » ou « terrains philosophiques », une préoccupation récente pour les déplacements méthodologiques que suppose le développement de travaux en philosophie s'appuyant sur des terrains. Pour un aperçu des pratiques plurielles qui se développent sous cette appellation on pourra consulter : M. BENETREAU *et al.* (dir.), *Manifeste pour une philosophie de terrain*, Paris, Presses universitaires de Dijon, 2023.

² Sur l'articulation et la distinction du travail du philosophe et du sociologue sur le terrain on pourra consulter le chapitre de Julie Henry dans l'ouvrage précédemment cité : J. HENRY, « Les enjeux méthodologiques de la philosophie de terrain au miroir de la sociologie », dans M. Benetreau *et al.* (dir.), *Manifeste pour une philosophie de terrain*, Paris, Presses universitaires de Dijon, 2023, p. 43-55.

recherche impliquait un rapport au terrain spécifique – une forme d’immersion prolongée sur le terrain et une participation accrue à celui-ci – proche de celui des travaux ethnographiques, et me conduisait à faire face à des questions massives touchant aux conséquences de l’implication sur le terrain, des questions pourtant communes pour l’anthropologie, l’ethnologie et même la sociologie qui ont fait de ce rapport au terrain une de leurs méthodes d’enquête. D’autre part, la modalité spécifique de participation à ce terrain, associée à mon inscription dans celui-ci par des fonctions professionnelles, soulevait à son tour un ensemble de questions du fait de la relation de dépendance singulière qu’elle implique du chercheur au terrain dont il devient salarié, différente d’une étude de terrain ethnographique « classique ». Ce cadre de recherche spécifique induit, en effet, un lien de subordination du chercheur à son terrain de recherche par sa contractualisation qui peut contraindre la recherche à plusieurs égards. Mon accès à ce terrain se trouvait conditionné par ma contractualisation dans une structure intéressée par l’objet de mes recherches mais ayant aussi, vis-à-vis de celui-ci, des convictions et des intérêts. D’un côté, en tant que chercheuse j’interrogeais les conditions de possibilité et limites d’une introduction de la philosophie plus tôt dans le parcours éducatif ; de l’autre côté, la structure qui m’employait défendait, et même militait pour cette introduction de la philosophie, la posant d’emblée à la fois comme possible et souhaitable. Cette situation spécifique, par le lien de subordination qu’elle suppose, expose aux tensions qu’il peut exister entre d’un côté le principe de désintéressement et l’idéal de neutralité de la recherche scientifique, et de l’autre les intérêts de la structure professionnelle qui engage le doctorant. Probablement plus spécifiquement encore dans le cadre de recherches menées en sciences humaines et sociales qui impliquent du chercheur un regard critique sur la structure et les pratiques qu’il étudie¹. Ainsi, cette situation impliquait la conciliation des deux statuts, la rencontre de deux mondes, le monde de la recherche et le monde professionnel, de leurs temporalités et injonctions propres, et des décalages, tensions voire contradictions qui en émergeaient.

Ainsi, ce cadre de recherche impliquait une forme spécifique et radicale de rapport au terrain – une immersion sur plusieurs années, mais aussi une implication dans le cadre de fonctions professionnelles – à partir de laquelle il fallait inventer une position de chercheuse sur le terrain depuis une discipline universitaire qui se frotte rarement

¹ Sur le lien de subordination impliqué par le double statut de chercheur-salarié on pourra consulter : C. PERRIN-JOLY, « De la recherche salariée en France : lien de subordination et liberté de la recherche », *SociologieS*, 27 décembre 2010.

directement au terrain, et davantage encore, du fait du rapport de subordination qu'entraînait notre cadre singulier. Ces questions, à leur tour, nous ont conduite à nous intéresser aux travaux développés autour de la mise en œuvre du dispositif Cifre en sciences humaines et sociales¹.

C'est un aperçu de ces questions que nous allons dessiner dans ce préambule, tout en montrant comment nous avons tenté d'y répondre, construisant progressivement notre terrain de recherche et dessinant le chemin d'une philosophie non appliquée mais *impliquée* pour reprendre les termes d'une distinction esquissée par Jean-Philippe Pierron².

b. Cartographie du terrain : la structure professionnelle et ses activités

La commune de Romainville accueille sur son territoire des pratiques philosophiques avec les enfants et adolescents depuis, désormais, plus de dix années. D'abord sollicités, en 2009, à l'initiative d'un centre social de la commune, les « ateliers de philosophie pour enfants » se sont progressivement développés dans les différentes structures sociales, scolaires et culturelles de la commune. Ces pratiques se sont mises progressivement en place de 2009 à 2011, puis, autour de leur développement, s'est construit un projet municipal dédié, « Philo pour tous », attaché à démocratiser, à travers différentes actions déclinées selon plusieurs publics et structures, la philosophie sous la forme d'ateliers de discussion. Avec le développement de ce projet la commune s'est vu décerner le label « Ville Philosophe » par l'association Philolab et par la suite, le projet a abouti à la création, en 2015, d'une structure municipale expérimentale dédiée à la pratique et à la diffusion de la philosophie : la Maison de la Philo³.

¹ Nous donnons à titre d'exemple trois références, on pourra trouver dans la bibliographie une rubrique dédiée plus complète. Un rapport dense donne un aperçu de différents profils de recherche Cifre en SHS et questions soulevées par ce cadre singulier : T. DE FERAUDY *et al.*, *Rapport d'enquête – Faire une thèse en Cifre en Sciences Humaines et Sociales*, EHESS ; Université Paris 1, 2021 ; sur la question de la subordination impliquée par ce cadre on pourra consulter : A. LAFAGE-COUTENS, « CIFRE : entre accès au terrain facilité et lien de subordination », dans J. Ballon, P.-Y. L. Dilosquer et M. Thorigny (dir.), *La recherche en action : quelles postures de recherche ? expériences croisées de jeunes chercheurs*, Éditions et Presses universitaires de Reims, 2019, p 53-66 ; et, plus largement sur la spécificité du rapport au terrain en Cifre : F. HELLEC, « Le rapport au terrain dans une thèse CIFRE », *Sociologies pratiques*, vol. 28, n° 1, 6 juin 2014, p. 101-109.

² J.-P. PIERRON et B. MORIZOT, « Le philosophe comme pisteur de loup », dans M. Beneteau (dir.) *et al.*, *Manifeste pour une philosophie de terrain*, Paris, Presses universitaires de Dijon, 2023, p. 20-22.

³ Cette structure s'est elle-même progressivement ancrée et déployée sur le sol romainvillois : d'abord localisée dans la mezzanine de la médiathèque de la commune, elle a investi ses propres locaux en 2019, et l'équipe qui la constitue dont je constituais le troisième membre à mon arrivée en 2018, se composait à la fin de mon contrat, de cinq agentes.

C'est au cœur de cette structure culturelle et éducative mais aussi indéniablement politique du fait de son inscription dans le monde territorial¹, que j'ai construit un terrain de recherche. Cette structure porte trois missions principales : l'animation de pratiques philosophiques pour tous les publics, en priorité les plus jeunes ; la médiation didactique autour de la culture philosophique ; et enfin, la formation d'intervenants en philosophie sur le territoire. Le développement de pratiques philosophiques s'étant progressivement étendu dans un grand nombre de structures romainvilloises, il existait une diversité d'activités portées par la structure² parmi lesquelles les trois cadres de pratiques, aux caractéristiques différentes et complémentaires, présentés ci-dessous étaient de première importance.

- *Une pratique régulière sur le temps scolaire :*

La première, et principale pratique que j'ai expérimenté et observé, fait l'objet d'un dispositif nommé « Classes-Idees » : il s'agit de séances de philosophie hebdomadaires ou bimensuelles se déroulant en classe et sur *le temps scolaire* durant une année entière. Construit en partenariat avec l'Éducation nationale et l'Inspection académique, ce dispositif permet à plusieurs classes de pouvoir suivre un programme d'ateliers philosophiques hebdomadaires pendant une année. Ce dispositif est principalement mis en œuvre dans des classes de l'école primaire mais peut concerner, plus largement, des classes de la Grande Section de maternelle jusqu'à la troisième, et donc les enfants de cinq à quinze ans.

Ce cadre se présentait comme privilégié pour mon étude car il permettait d'expérimenter des pratiques régulières se déployant sur le temps scolaire, et ainsi de suivre, d'étudier et d'analyser l'évolution d'un même groupe d'enfants ou d'adolescents sur une année scolaire complète. J'ai donc progressivement œuvré à resserrer mes activités professionnelles sur celui-ci³.

¹ La création de la structure faisait partie du programme politique de l'équipe municipale alors candidate à sa réélection et les activités de la Maison de la Philo ont ensuite été intégrées au « projet éducatif de territoire » (PEDT).

² On pourra avoir un aperçu de l'ensemble de ces activités en se reportant aux programmes annuels de la structure diffusés en ligne : programme de l'année 2019-2020 ; programme de l'année 2020-2021 ; programme de l'année 2021-2022.

³ On retrouve une des conséquences souvent relevées du dispositif Cifre, l'accès au terrain est lui-même conditionné par des rapports de subordination : la constitution du terrain de recherche se négocie avec sa hiérarchie qui décide d'accorder ou de refuser l'accès à certains terrains mais détermine aussi les proportions de cet accès. Dans ma situation il ne m'a d'abord, au cours de la première année, été accordé qu'une seule

Ainsi dans le cadre des trois années de mes fonctions de médiatrice-chercheuse pour la structure, j'ai pu expérimenter et suivre six classes-idées, toutes rassemblées sur les cycles 3 et 4 : trois classes de CM2, une classe de 6^{ème}, une classe de 5^{ème} et enfin, une classe de 4^{ème}.

- *Une pratique régulière sur le temps extrascolaire :*

La deuxième pratique est un atelier hebdomadaire se déroulant, quant à lui, dans la structure elle-même sur *le temps de loisirs*. Nommé « le Rendez-vous des petits philosophes », il s'agissait d'un atelier de philosophie réunissant, chaque samedi matin, tout au long de l'année (hors période de vacances scolaires), les enfants volontaires âgés de six à douze ans souhaitant aller plus loin dans la découverte de la philosophie (le groupe était, le plus souvent, composé de quinze à vingt enfants). Pensé à l'échelle d'une année, cet atelier se construisait autour de « questions philosophiques » variées dans l'optique de permettre aux enfants d'explorer plus profondément et plus précisément les grands domaines philosophiques, et ainsi d'approfondir leur expérience de la philosophie.

Ce cadre spécifique présentait plusieurs intérêts. D'abord, il permettait d'analyser une pratique régulière de la philosophie menée avec un groupe d'enfants relativement stable (les enfants s'engageant pour l'année scolaire, le groupe était composé d'un noyau pérenne) dans un cadre particulièrement favorable : les enfants et les adolescents y étant réunis sur la base du volontariat, ils partageaient le plus souvent un goût commun pour la philosophie et étaient activement engagés dans la pratique. Je pouvais ainsi observer les possibilités ouvertes par la mise en œuvre d'une pratique régulière dans un cadre propice à son exercice. En second lieu, cet atelier étant porté par l'ensemble de l'équipe, nous en partagions l'animation, ce qui m'a permis à la fois d'observer différentes praticiennes et surtout, de préserver un espace d'observation régulier.

J'ai suivi le rendez-vous des petits philosophes sur trois années au cours de plus de soixante ateliers. Par la suite, a été mis en place une déclinaison de ce cadre

classe-idée bien que cette pratique se présentât comme le cadre le plus adéquat à mon projet de recherche, et l'observation d'une autre classe-idée, de laquelle je n'aurai pas été praticienne, sur son parcours annuel ne m'a finalement pas été permis. On trouve thématiques les ambivalences de l'accès au terrain à la fois facilité et conditionné en Cifre notamment dans : A. LAFAGE-COUTENS, « CIFRE : entre accès au terrain facilité et lien de subordination », *op. cit.*

de pratiques pour les adolescents : nommé « le Club des jeunes penseurs » cet atelier bimensuel était destiné aux adolescents de douze à seize ans désireux de pratiquer davantage la philosophie. Je l'ai suivi, sur sa première année d'expérimentation, au cours de quinze ateliers qui réunissaient un petit groupe stable de trois à six adolescents.

- *Une pratique ponctuelle sur le temps périscolaire :*

Enfin, la troisième et dernière pratique prenait la forme d'ateliers se déroulant sur *le temps périscolaire* : dans les écoles élémentaires de la commune, avaient lieu chaque semaine, des ateliers au cours desquels les enfants romainvillois étaient sensibilisés à la philosophie. Durant six à huit semaines, ces enfants, âgés de six à onze ans, découvraient la philosophie autour de thèmes définis selon leur niveau de classe (CP : l'Amour, l'Amitié, la Fraternité, CE1 : le Réel et l'Imaginaire, CE2 : la Raison et les Émotions, CM1 : le Monde et Moi, CM2 : Accords et Désaccords). Sous forme de petits-groupes, ils découvraient chaque année de nouvelles notions « philosophiques » et rencontraient ainsi de manière continue et progressive les questions et notions canoniques composant le répertoire philosophique.

Ces pratiques constituaient, à mon arrivée, la plus importante voie d'introduction à la philosophie sur le territoire : ces ateliers étaient intégrés au projet périscolaire communal et donc mis en œuvre dans l'ensemble des écoles primaires de la commune. Elles ont, de ce fait, occupé une grande partie de mon année d'expérience avant le commencement de mon contrat doctoral (2018-2019), année pendant laquelle je suivais plusieurs groupes chaque semaine, dix groupes dans l'année et plus de cinquante ateliers. Toutefois, ces ateliers s'éloignant du contexte d'une pratique régulière et scolaire de la philosophie qui m'intéressait en premier lieu, j'ai ensuite œuvré à m'en retirer progressivement pour concentrer mes activités professionnelles sur les pratiques plus régulières.

Ce cadre spécifique présentait, malgré son éloignement vis-à-vis d'une pratique scolaire et régulière telle qu'elle m'intéressait, plusieurs intérêts. En premier lieu, il se présentait comme une porte d'entrée permettant d'expérimenter des pratiques d'initiation à la philosophie avec des enfants de l'ensemble des classes de l'école primaire. J'ai pu, à travers ce cadre, faire l'expérience de ces pratiques dans l'ensemble des niveaux de classe du CP au CM2. Mais, plus encore, il me permettait, et là a été son principal intérêt, de me confronter aux limites de ces pratiques et d'interroger leurs conditions de possibilité. Le contexte périscolaire de

mise en œuvre de ces ateliers était moins favorable, les ateliers se déroulaient en fin de journée, sur un temps appréhendé comme plus récréatif par les enfants, distinct du cadre scolaire et sans la présence de l'enseignant. Ainsi, il permettait d'interroger les conditions que requiert cette pratique pour être philosophique mais aussi le sens et les possibles portées éducatives et limites d'une pratique ponctuelle.

Cette structure et ces pratiques constituaient donc le terrain à partir duquel nous avons approché la philosophie pour enfants sous la forme, non plus seulement de théories mais de pratiques effectives. Toutefois, en approchant ce terrain non pas en tant qu'observatrice extérieure mais en y étant immergée par mes fonctions professionnelles, l'expérience des pratiques de philosophie avec les enfants que j'ai constituée dans cette structure dépasse amplement les trois cadres de pratiques présentés ci-dessus. D'une part, en plus de ces pratiques elles-mêmes auprès des enfants, cette expérience est celle de leur préparation et construction en tant que praticienne de celles-ci. Aborder ces pratiques sous cet angle, et non celui de l'observation extérieure, m'a immiscée dans leurs rouages, me permettant d'éprouver les questions que soulevaient la préparation et la construction de ces pratiques. Cela m'a permis d'interroger les manières de les concevoir en tant qu'animatrice, les différents prismes sous lesquels on pouvait, depuis ce point de vue, les approcher et les effets que pouvaient avoir ces orientations sur ces pratiques elles-mêmes, la façon dont l'orientation et les attentes pouvaient infléchir ces pratiques. D'autre part, mon expérience de ces pratiques est aussi, du fait de ce double statut de médiatrice-chercheuse, celle des discussions avec d'autres praticiennes autour des questions rencontrées dans la préparation et l'expérience de ces pratiques. Intégrer la structure m'a permis d'être partie-prenante des réflexions engagées en son sein entre les collègues qui en étaient médiatrices : régulièrement nous partagions et échangeons autour des difficultés auxquelles nous faisons face dans nos pratiques respectives et des questions que suscitaient les expériences que nous avons ; ces échanges ont irrigué considérablement mon expérience de ces pratiques et nourri mes réflexions sur elles. Plus encore, cette position interne à la structure et à ces pratiques m'a amenée à être formée à ces pratiques mais aussi *par* elles. Du point de vue de ma formation, j'arrivais dans la structure avec un bagage universitaire en philosophie en complément duquel j'avais reçu, avant la mise en place du projet, une première formation dispensée par la structure aux professionnels éducatifs et culturels voulant mettre en œuvre

des « ateliers de philosophie » pour enfants et adolescents¹. Lors de mon arrivée dans la structure, j'ai disposé d'une première période d'observation et d'accompagnement par les agentes en fonction afin de prendre la mesure de chacun des différents cadres de pratique qui y existait. Par la suite, tout au long des trois années de contrat, j'ai participé à un atelier mensuel de formation entre praticiens s'articulant en un volet de retour d'expérience et un second d'expérimentation de pratiques en tant que participante. Mais en plus de ces espaces-temps définis et formalisés, l'expérience du terrain m'a permis de me former à ces pratiques par leur expérience, d'apprendre par « imprégnation² » en étant plongée dans l'environnement de leur développement ; en faisant l'expérience de celles-ci de différents points de vue ; en observant différents praticiens, dispositifs, formes d'ateliers ; en rencontrant de nombreux acteurs, etc. En cela l'expérience des pratiques de philosophie pour enfants construite sur ce terrain dépasse largement les pratiques présentées elles-mêmes, elle est celle d'un apprentissage autour de ces pratiques et d'une imprégnation quotidienne sur ce terrain.

c. Modalités d'approche du terrain : conflits et défis de la participation-observante

Ce cadre me conduisait dans une situation d'*immersion sur le terrain*, situation qui est revendiquée comme une méthode d'approche du terrain en sciences sociales, que l'on désigne sous les termes d'observation participante³, pour ses avantages puisqu'elle permet au chercheur d'en saisir les rouages internes qui resteraient difficilement perceptibles de l'observateur extérieur, mais dont on souligne aussi les risques inhérents, limitant le recul et concourant donc à la perte d'objectivité. Et en effet, nous retrouvons ce qui a été un

¹ Cette formation de six jours comportait un volet théorique et un volet pratique : elle dressait un aperçu de l'histoire et des principes de la philosophie pour enfants et initiait à la mise en œuvre de méthodes et de dispositifs par leur expérimentation en tant que participant.

² Sur l'imprégnation comme processus au cœur de la pratique du terrain : J.-P. OLIVIER DE SARDAN, « La politique du terrain », *Enquête. Archives de la revue Enquête*, n° 1, 1^{er} octobre 1995, p. 71-109. Cette forme d'apprentissage au cœur de la pratique du terrain est décisive et pourtant difficile à traduire. Jean-Pierre Olivier de Sardan soulignait l'importance de cette forme d'apprentissage tout en indiquant que pourtant, « l'imprégnation quotidienne au cœur de la pratique du terrain n'est pas plus modélisable que racontable » : J.-P. OLIVIER DE SARDAN, « Le "je" méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain », *Revue française de sociologie*, vol. 41, n° 3, Persée – Portail des revues scientifiques en SHS, 2000, p. 441.

³ Il existe en réalité une telle hétérogénéité dans les pratiques que l'on rassemble derrière cette expression qu'il semble difficile d'en parler comme d'une méthode unique. Nous faisons ici référence au principe large qui les traverse toutes malgré leurs différences, celui de s'immerger dans le terrain pour appréhender des pratiques sociales à partir d'une expérience interne.

avantage majeur et une difficulté de taille dans mon rapport au terrain : être actrice des pratiques que j'étudiais permettait d'en approcher les rouages internes (la façon dont elles se construisaient, les conditions requises pour leur mise en œuvre, d'où et comment elles émergeaient) mais nécessitait un effort constant pour maintenir la distance nécessaire aux conditions d'émergence d'une véritable analyse de ces pratiques. Éprouver ces pratiques en première personne me donnait sur elles un point de vue privilégié mais l'engagement que cela impliquait rendait plus difficile l'émergence d'une distance critique face à des pratiques dans lesquelles je me trouvais personnellement engagée.

Les avantages et inconvénients inhérents au « dédoublement statutaire¹ » qu'implique la situation d'observation-participante depuis des fonctions professionnelles ont plusieurs fois fait l'objet de réflexions en sciences humaines et sociales². Être à la fois chercheuse et salariée d'un terrain implique que l'on se trouve en tant que professionnelle partie-prenante des pratiques que l'on s'attache à étudier, ce qui ne va pas sans poser difficulté en premier lieu du fait de nous trouver d'une certaine façon « juge et partie³ », sujet et objet de la recherche⁴. Se trouver engagé comme professionnel dans le terrain que l'on étudie peut limiter le développement de perspectives critiques sur celui-ci, non seulement parce qu'elles peuvent entrer en tension avec cet engagement professionnel, l'intérêt personnel pour le terrain et l'empathie pour ses acteurs qu'il peut impliquer, mais aussi parce qu'elles engagent un retour sur soi en tant que professionnel jouant un rôle important dans les pratiques étudiées. Ces difficultés étaient limitées par le fait de ne pas me rapporter à ce terrain sur le mode de l'expérimentation proprement dite ou de la recherche-action à travers laquelle on vise une transformation et on cherche à créer et

¹ Jean-Pierre Olivier de Sardan introduit l'expression pour qualifier le rapport au terrain de Thierry Berche, médecin qui a fait d'une expérience constituée dans le cadre de ses fonctions professionnelles son « terrain » : J.-P. OLIVIER DE SARDAN, « Le “je” méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain », *op. cit.*, p. 431-432.

² Spécifiquement appliqué aux enjeux épistémologiques et éthiques du double statut de chercheur-salarié on pourra consulter : C. DE LAVERGNE, « La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative », *Recherches Qualitatives*, Hors-Série n° 3, 2007, p. 28-43 ; O. FOLI et M. DULAURANS, « Tenir le cap épistémologique en thèse Cifre. Ajustements nécessaires et connaissances produites en contexte », *Études de communication. Langages, information, médiations*, n° 40, Groupe d'Études et de Recherche Interdisciplinaire en Information et Communication de l'Université Lille 3, 1^{er} juin 2013, p. 59-76.

³ J.-P. OLIVIER DE SARDAN, « Le “je” méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain », *op. cit.*, p. 432.

⁴ La rencontre entre sujet et objet dans l'enquête sociologique et le problème de la distanciation inhérent sont thématiques par Norbert Elias : N. ELIAS, *Engagement et distanciation : contributions à la sociologie de la connaissance*, M. Hulin (trad.), Paris, Fayard, 1993.

mettre en œuvre des pratiques pédagogiques innovantes, ou encore à améliorer les pratiques existantes sur le terrain. Je m’immergeais dans le terrain de pratiques existantes et je mettais en œuvre ces pratiques d’abord en fonction des besoins et demandes de la structure et non en les créant en fonction de ma recherche. J’ai, de cette façon, tenté de tirer avantage de ce qui se présentait pourtant comme une difficulté, le fait d’avoir d’abord été perçue par la structure comme une médiatrice parmi les autres sans que mon statut de chercheuse ne soit véritablement pris en considération¹. Du fait de cette situation, j’ai, durant les deux premières années, mis en œuvre, en qualité de médiatrice, des pratiques telles qu’elles étaient conçues par la structure et de cette manière, il m’a été plus facile de m’y rapporter *a posteriori* sans me considérer impliquée personnellement d’une manière qui interférerait ou limiterait la portée critique de l’approche philosophique.

Être à la fois *chercheuse et praticienne sur le terrain* demandait un véritable travail de jongleuse et d’équilibriste et confrontait inévitablement à des conflits d’identités et de postures². Il s’est révélé assez rapidement difficile, voire le plus souvent impossible, de pouvoir être simultanément l’une et l’autre. En tant que praticienne je devais fonder mes activités sur des présupposés qu’en tant que chercheuse je devais toujours pouvoir mettre

¹ Il s’agit là d’un des enjeux importants du positionnement du doctorant-salarié Cifre, en particulier en SHS, dans sa structure d’accueil : la reconnaissance de son statut de doctorant permet la délimitation de ses missions professionnelles et surtout, la limitation de l’attribution de missions opérationnelles qui réduisent le temps alloué à la recherche. En l’érigeant comme critère, Laurent Morillon distingue trois formes de déroulements d’une thèse Cifre : « idyllique » lorsque le doctorant consacre effectivement l’intégralité de son temps à la recherche, « mixte » lorsque le partage entre recherche et missions opérationnelles est plus ou moins équitable et enfin de l’ordre du « détournement », volontaire ou non, lorsque les activités salariales prennent le pas sur la recherche doctorale. L. MORILLON, « De l’idylle au détournement, quels apports des Cifre en Sciences de l’Information et de la Communication », dans *Congrès de la Société Française des Sciences de l’Information et de la Communication (SFSIC)*, Compiègne, 2008. La tension entre les missions opérationnelles et la recherche est souvent mise en avant dans les écrits portant sur le dispositif : C. ROUCHI, « Une thèse CIFRE en collectivité territoriale : concilier la recherche et l’action ? », *Carnets de géographes*, n° 11, UMR 245 – CESSMA, 2018 ; C. TASTET, « Ethnographier en thèse CIFRE. Retour d’expérience au prisme d’une recherche en collectivité territoriale », dans J. Ballon, P.-Y. L. Dilosquer et M. Thorigny (dir.), *La recherche en action : quelles postures de recherche ?*, Reims, Éditions et Presses universitaires de Reims, 2019, p. 63-78.

Pour donner à voir les portées concrètes de ces enjeux, dans ma situation cela a, par exemple, eu comme conséquence d’empêcher la retranscription des ateliers que j’envisageais au départ d’effectuer : retranscrire une séance d’une heure pouvait nécessiter jusqu’à six heures de travail, or j’avais trois ateliers par semaine et il ne m’était pas permis d’effectuer cette tâche sur le temps passé dans la structure qui représentait alors quatre de mes cinq journées de travail hebdomadaires.

² Sur la position de praticien-chercheur on pourra consulter : C. DE LAVERGNE, « La posture du praticien-chercheur », *op. cit.* Pour décrire cette expérience de recherche, trois doctorantes-praticiennes-chercheuses ont convoqué la notion de *liminalité* : C. DE SAINT MARTIN, A. PILOTTI et S. VALENTIM, « La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité », *¿ Interrogations ? Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*, vol. 19, Interrogations, 2014.

à distance. Plus encore, c'est la dimension politique de l'action territoriale qui entraine à plusieurs égards en tensions avec la dimension critique de la recherche philosophique : en tant que chercheuse je devais douter de ce qu'en tant que praticienne, actrice d'une structure militante, je devais activement défendre¹. En bref, je devais être à la fois « dedans » et « dehors ». Il me fallait ainsi jongler entre deux positions, celle de la praticienne et celle de la chercheuse, difficilement conciliables en même temps, de manière à ne pas être, en tant que chercheuse, « absorbée » par le travail de terrain et en tant que praticienne, immobilisée par le regard critique progressivement développé². En cela, mon expérience rejoignait celle des limites de l'observation participante tenant à l'impossibilité d'être simultanément participant et observateur : être observatrice supposait une distance objectivée des relations humaines qui traversaient les pratiques que j'étudiais, mais dans lesquelles en tant que praticienne je me trouvais partie prenante. La recherche d'une voie de conciliation entre ces identités et postures et d'équilibre entre ces deux dimensions constituait mon travail principal.

Ces difficultés n'étant pas elles-mêmes contournables, il me fallait trouver une voie pour cheminer avec, de sorte à pouvoir faire place à la richesse de cette position singulière en toute conscience de ses effets. Ce chemin m'a conduite à me rattacher, plus qu'à la notion d'observation participante, à celle de « participation observante³ », mobilisée par distinction de la première pour marquer la subordination de l'observation à la participation dans le cadre d'un investissement prolongé sur le terrain. Prenant acte de la primauté de la participation sur l'observation dans l'expérience du chercheur en immersion, la notion de participation observante tend davantage à assumer le décalage créé par cette implication du chercheur sur le terrain avec les recommandations théoriques de tenir simultanément et également participation et observation. La notion de participation observante est, en cela,

¹ Spécifiquement sur la conciliation entre la recherche et les enjeux politiques internes à la collectivité territoriale dans laquelle le doctorant Cifre est immergé, on pourra consulter : A. LAFAGE-COUTENS, « CIFRE : entre accès au terrain facilité et lien de subordination », *op. cit.* ; C. ROUCHI, « Une thèse CIFRE en collectivité territoriale », *op. cit.*

² Ces difficultés inhérentes au statut de chercheur-acteur sont souvent soulevées dans les écrits s'attachant au cadre Cifre. On trouvera plusieurs témoignages réflexifs dans J. BALLON, P.-Y. L. DILOSQUER et M. THORIGNY, *La recherche en action : quelles postures de recherche ?*, Reims, Éditions et Presses universitaires de Reims, 2019.

³ Sur la mobilisation de la notion de « participation observante » on pourra consulter : B. SOULE, « Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches qualitatives*, vol. 27, n° 1, Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières, 2007, p. 127-140.

plus à même de rendre ma situation de chercheuse embarquée sur le terrain, marquant qu'au quotidien, le chercheur participe à ce terrain en premier lieu, avant de pouvoir l'observer dans un temps différé de la pratique et distinct de sa temporalité accélérée et happante. Elle insiste sur la participation active du chercheur à son terrain et rend davantage le fait que c'est cette participation qui devient – moyennant un travail – un outil de connaissance et de réflexion.

J'ai cherché pour cela les outils constitués par les disciplines de terrain pour entretenir l'équilibre entre l'engagement et la distanciation, de manière à toujours demeurer « observatrice » des pratiques dont j'étais d'autre part aussi actrice, et pouvoir m'extraire de ce qui constituait, dans mes fonctions professionnelles, des habitudes de faire et de penser. Il s'agissait avant tout d'assurer la mise en œuvre d'un espace de réflexivité appréhendée comme un outil d'objectivation indispensable à la distanciation en sciences humaines et sociales. Cela m'a amenée à adopter la pratique quotidienne et systématique du « journal de terrain¹ » bipartite, comprenant une partie « journal d'enquête » dans lequel je reportais les indications pratiques (quelle pratique, avec quel public, dans quel lieu, à quel moment, etc.) et je m'attachais à décrire ce qui se passait, comment ça se passait et quelles avaient été mes impressions ; et une partie « journal de recherche » dans laquelle je reportais les questions, les analyses et les hypothèses qui émergeaient de l'expérience de ces pratiques. Cet outil présentait plusieurs avantages. En premier lieu, il me permettait de créer des distances avec ces pratiques mais aussi avec la praticienne. En explicitant mes attentes et impressions, il me permettait d'œuvrer à démêler et distancier ce qui relevait des considérations de la praticienne. En second lieu, il me permettait d'être davantage lucide quant à mes projections, mes présupposés et préjugés, et alors d'instiller les bases d'une auto-analyse. En plus de cette pratique quotidienne, j'effectuais une réécoute systématique des séances qui me permettait de me replonger dans ces pratiques en étant libérée des contraintes de l'animation et alors de pouvoir non seulement dépasser mes premières impressions, mais les aborder sous un autre angle que celui de la praticienne. Cette pratique me permettait d'entrer davantage encore dans une démarche d'analyse mais aussi d'entretenir le volet de l'auto-analyse, en m'observant, *a posteriori*. En plus de ces

¹ Nous avons découvert et mis en œuvre cette pratique à partir de la lecture du guide de Stéphane Beaud et Florence Weber qui a accompagné et guidé nos premiers pas dans l'enquête de terrain : S. BEAUD et F. WEBER, *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*, 4^e éd. augmentée, Paris, la Découverte, 2010.

pratiques individuelles, ce sont des pratiques collectives qui se sont avérées être de véritables instruments pour nourrir la réflexivité et ménager des distanciations. La sollicitation et l'entretien d'un espace d'échange régulier avec les collègues médiatrices de la structure a été un premier pas, mais c'est la participation à des espaces d'échanges réguliers avec d'autres chercheurs qui s'est avérée décisive dans ce processus. La création d'un groupe de travail doctoral régulier autour de la philosophie pour enfants, l'intégration d'un séminaire doctoral régulier sur la philosophie pour enfants et la participation à des espaces de réflexion autour de la philosophie de terrain ; tous ont participé à entretenir la dialectique entre l'engagement et la distanciation, le terrain et la recherche.

Si ces pratiques m'ont aidée à ne pas être complètement absorbée par le terrain, la distanciation qu'elles initiaient n'a pu être véritable qu'avec la fin du contrat et le détachement des préoccupations et des attentes de la structure qu'il permettait. Ayant été forcée de constater qu'avant d'être un objet comme on pourrait initialement le vouloir, le terrain est un ensemble d'expériences sensibles qui engage, en plus d'un rapport à l'espace (le territoire du terrain localisé), un rapport au temps (le temps long de l'immersion), et une expérience de l'induction et de l'irruption¹, je n'ai pu en faire un véritable objet qu'en réduisant progressivement mon implication en première personne sur celui-ci. Alors que j'y passais quatre journées par semaine la première année, puis trois journées et demie la deuxième, le rapport s'est inversé en troisième année où je n'y passais plus que deux journées et c'est à partir de ce moment que la distanciation a pu véritablement s'établir². À la suite de l'immersion, il a été nécessaire de m'émanciper de cet environnement social afin de pouvoir approcher cette expérience avec une pleine distanciation. Ainsi, à la longue phase d'immersion a suivi une phase d'émancipation à partir de laquelle cette expérience a pu devenir un objet, à part entière, de réflexion. Ces considérations m'ont amenée à mobiliser la notion d'*expérience de terrain* plutôt que celle d'enquête, pourtant souvent

¹ Je reprends ici les caractéristiques attribuées au terrain par François Laplantine lors d'une communication intitulée « Une approche anthropologique de l'expérience de terrain » au cours d'une journée d'études « Aller sur le terrain » organisée par Éducation permanente, jeudi 19 mai 2022. On en trouvera un écho dans l'entretien publié dans le numéro dédié : F. LAPLANTINE, « L'expérience du terrain », *Éducation Permanente*, vol. 230, n° 1, Éducation Permanente, 2022, p. 21-30.

² Dans le cadre du dispositif Cifre, le temps de présence est considéré comme partagé entre la structure professionnelle et le laboratoire et cette répartition est établie par contrat entre les deux parties. Dans mon cas, il était défini que « 70% du temps serait consacré à la recherche au sein de l'établissement d'embauche » et « 30% du temps serait consacré à la recherche au sein du laboratoire » sous un format évolutif permettant une plus grande présence sur le terrain en première année (80%) et une diminution progressive jusqu'en troisième année (40%). (Extrait du contrat de collaboration établi entre l'UPEC et la Maison de la Philo.)

employée, pour rendre ce rapport au terrain¹ et la manière dont il supporte les réflexions développées.

d. Fonctions du terrain pour l'approche philosophique développée

Si ces approches thématiques par les sciences sociales aident à éclairer certaines dimensions de notre rapport au terrain, elles révèlent aussi les écarts qui existent entre le statut du terrain dans notre recherche et celui qu'il épouse communément en sciences sociales. Une première différence considérable tient à la finalité que nous poursuivions en nous rendant sur le terrain : nous ne nous rendions pas sur ce terrain pour en faire un objet de recherche comme le font les sciences sociales mais pour pouvoir poursuivre nos réflexions *à partir de* lui, en affinant notre connaissance de ces pratiques et en nous confrontant aux questions qu'elles suscitaient. Nous ne visions pas à produire une étude de ces pratiques en premier lieu, mais à étudier la façon dont ces pratiques interrogeaient le rôle éducateur de la philosophie et rouvraient la question des rôle et place que pourrait occuper la philosophie dans et pour l'éducation. En ce sens, nous visions moins la production de réflexion *sur* ce terrain, qu'*à partir de* lui. C'est pourquoi, nous ne cherchions pas, à partir de cette expérience, à « produire des données » sur ces pratiques² : la tâche que nous nous donnions n'était pas de pouvoir produire des données *sur* lui à partir desquelles nous pourrions livrer une description de ces pratiques mais de pouvoir, *à partir de* ce terrain, faire émerger des questions et réflexions, spécifiquement, analyser la façon dont ces pratiques interpellent et interrogent la philosophie quant à son rôle dans l'éducation.

La comparaison avec une autre approche disciplinaire a également contribué à préciser par contraste les fonctions du terrain dans notre recherche : autour de ces pratiques contemporaines d'initiation à la philosophie, nous le notions, se sont développées en France des recherches principalement inscrites en sciences de l'éducation. Abordant le terrain de ces pratiques sans outils disciplinaires constitués, nous nous sommes tournée vers les

¹ Laplantine préfère en ce sens l'expression d'« expérience de/du terrain » à la notion d'« enquête de terrain » : F. LAPLANTINE, « L'expérience du terrain », *op. cit.*

² Ce point est abordé par Christiane Vollaire qui, s'attachant à définir un « terrain philosophique » par distinction du terrain des sciences sociales, note cette différence de finalité touchant à la production de données objectivables sur le terrain appréhendé comme objet : C. VOLLAIRE, *Pour une philosophie de terrain*, Paris, Creaphis éditions, 2017.

traditionnelles disciplines de terrain, mais aussi intéressée aux méthodologies développées en sciences de l'éducation pour approcher des pratiques de philosophie pour enfants. Celles-ci procèdent souvent en constituant un corpus de *verbatim* à partir de pratiques observées, enregistrées et retranscrites en vue de faire du contenu de ces pratiques un objet d'analyse. Bien que différemment des disciplines de terrain, on se rend ici aussi sur le terrain pour y recueillir des données, données à partir desquelles on cherchera à répondre à la question de recherche et plus particulièrement, à mettre à l'épreuve les hypothèses de recherche établies *a priori*¹. Ce rapport aux terrains de pratiques de philosophie pour enfants étant dominant dans le champ de recherches autour de ce mouvement, c'est à ce modèle que nous nous sommes initialement rattachée et duquel nous nous sommes progressivement émancipée à mesure que nous avançons dans la recherche et que nous en précisons l'objet. À mesure que nous cheminons, nous étions saisie par les questions soulevées par ce terrain, il nous paraissait alors plus clair que ces pratiques n'étaient pas elles-mêmes notre objet proprement dit, mais ce à partir de quoi nous le constituons. Réajustant notre orientation, nous réévaluons les fonctions de notre terrain et la forme qu'il pouvait prendre dans notre recherche en adéquation. De cette façon, il apparaissait plus clairement que c'est l'objet qui impliquait l'ajustement du rapport au terrain et des fonctions de ce dernier dans la recherche, plus qu'une matrice disciplinaire définie *a priori*.

Il s'est agi, pour nous, de construire un double mouvement entre recherche et terrain, un mouvement qui ne soit ni ascendant du terrain à la théorie, ni descendant de la théorie au terrain, mais dialectique : que l'un et l'autre se complètent et se nourrissent, s'orientent et se désorientent. Il s'agissait donc de construire une réflexion philosophique moins sur le terrain que *depuis* le terrain et développer pour cela « une posture de chercheur qui fait émerger, depuis le terrain, des questionnements et des réflexions qui n'auraient pas émergé sans cette rencontre² » telle que proposent de la concevoir Julie Henry et Catherine Dekeuwer. Au fur et à mesure de nos avancées dans la recherche, de nos interrogations sur la conception du terrain en philosophie, nous avons dégagé trois fonctions distinctes et complémentaires du terrain dans notre recherche :

¹ C'est par exemple le modèle que suit Christian Budex pour étudier les manifestations de fraternité dans des ateliers de philosophie pour enfants qu'il a observés et retranscrits : C. BUDEX, *Éduquer à la fraternité par la pratique de la philosophie à l'école (primaire et collège) : enjeux et conditions de possibilités*, Thèse de doctorat, Nantes, 2020.

² J. HENRY et C. DEKEUWER, « Philosophie pratique de terrain : quelle posture de recherche ? », *Éthique, politique, religions*, vol. 2, n° 15, Classiques Garnier, 3 juin 2020, p. 132.

- La première est *épistémologique* : ce terrain nous a permis d'acquérir une connaissance de ces pratiques à partir de laquelle nous avons pu découvrir les représentations et les normes qui leur sont sous-jacentes.
- La seconde fonction est *problématisante* : en offrant une confrontation à des conditions réelles d'exercice, ce terrain nous a permis d'éprouver les questions que ces pratiques soulèvent, la façon dont elles interrogent les liens entre philosophie et éducation, contribuant ainsi à la problématisation des enjeux d'une extension de l'enseignement de la philosophie.
- La troisième fonction est *heuristique* : en permettant d'affronter ce que cette introduction précoce de la philosophie pourrait être, sans s'en remettre à des conditions ou pratiques idéalisées, le terrain nous a permis de faire émerger des hypothèses sur les conditions de possibilité, les effets, le sens mais aussi les limites d'un enseignement étendu de la philosophie.

Déterminer la forme sous laquelle restituer la contribution de cette expérience du terrain à la réflexion développée était un point d'emblée problématique et par la suite, nodal de notre parcours de réflexion autour de la démarche de terrain. S'il nous est rapidement apparu que le format des verbatim ne satisfaisait pas notre perspective en réduisant cette expérience du terrain aux seuls propos tenus durant les séances, il n'était pas évident à la fois de nous en émanciper puisqu'il dominait le champ des recherches sur ces pratiques, mais aussi de définir sous quelle autre forme pourrait être signifiée cette contribution complexe du terrain à l'approche développée. La question était de savoir sous quelle forme nous pourrions rendre compte du rôle qu'a eu cette expérience du terrain dans le déploiement de notre réflexion. Nous avons choisi de traduire la contribution du terrain d'une part, sous la forme ponctuelle de « fenêtres empiriques » dans lesquelles nous partagerons sous la forme de brefs récits d'expériences, d'extraits de notre journal de terrain, ou d'extraits de comptes-rendus de séances, des éléments de ce terrain permettant d'en rendre compte, et d'autre part, plus largement et principalement, en reprenant la forme dialogique sous laquelle cette expérience du terrain a discuté continuellement avec les considérations plus théoriques, en restituant, tout au long de nos réflexions, la façon dont ce terrain entrait en dialogue avec nos considérations théoriques, en les interrogeant, en les orientant, mais aussi en les désorientant. Il ne sera donc pas tant question de travailler directement sur des matériaux empiriques que de conduire un retour réflexif général sur la philosophie avec les enfants à

partir de cette expérience de terrain. C'est une des raisons pour lesquelles ce préambule nous apparaissait particulièrement nécessaire pour pouvoir rendre compte de ce terrain, de sa place et fonctions dans notre réflexion avant de nous plonger dans celle-ci où, en définitive, il aura une place relative, n'apparaissant pas de façon évidente sous la forme d'un matériau empirique que l'on analyserait à partir de marqueurs ou d'indicateurs élaborés à cette fin.

2. Caractériser la philosophie pour enfants à la lumière du terrain

Nous voulions étudier l'idée de philosophie pour enfants sous-jacente au courant contemporain : nous avons pour cela, d'abord étudié les textes originaux de Lipman et Sharp pour restituer cette idée et pouvoir affronter les questions qu'elle posait, nous allons maintenant œuvrer à approcher de la même façon les pratiques effectives appréhendées par l'expérience du terrain. De la même manière que nous nous donnions d'abord comme tâche de restituer l'idée de philosophie pour enfants telle qu'elle émergeait des travaux des fondateurs de ce courant pour ensuite dégager les questions que cette idée soulevait quant au rôle et à la place de la philosophie dans l'éducation, nous nous donnons comme tâche de dessiner les contours de l'idée de philosophie pour enfants qui émergeait des pratiques effectives auxquelles nous nous sommes confrontée pour ensuite affronter les questions qu'elle soulève. Quelle est donc la conception de la philosophie pour enfants qui émerge des pratiques effectives ? Comment réinterroge-t-elle l'articulation entre philosophie et éducation ?

a. *Essai de caractérisation de ces pratiques*

Pratiquer la philosophie avec des enfants

Si notre terrain ne peut être représentatif de ce qui est pratiqué sous l'appellation « philosophie pour enfants » en France au regard de l'hétérogénéité de ces pratiques, il est significatif de certains aspects de la réception française de ce mouvement. D'une part, dans le rapport qu'il entretient aux travaux de Lipman et Sharp, à la fois reconnus comme fondateurs du mouvement et référence clé, tout en s'étant construit dans la non-application stricte du modèle original qu'ils dessinaient, ce terrain est indicateur des ambivalences de la réception française de ces travaux. D'autre part, il est représentatif de la façon dont la réception de ce courant en France a conduit la philosophie à sortir du lycée pour entrer dans l'école par les « interstices¹ » pour reprendre les mots de Bruno Poucet et ainsi, à

¹ B. POUCKET et P. RAYOU (dir.), *Enseignement et pratiques de la philosophie*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2016, p. 32.

« débord[er] de ses limites institutionnelles¹ ». En effet, à Romainville comme ailleurs en France, la philosophie pour enfants a pris la forme d'« ateliers de philosophie » qui sont entrés dans les écoles par d'autres voies que celles de l'institutionnalisation, en portant alors la marque de ce que cela implique : à la fois, l'absence de normes institutionnelles a permis une créativité dans la définition de ces pratiques, mais alors, elle a induit davantage la création de formes a-scolaires qu'elle n'a permis le renouvellement de la forme proprement scolaire de la philosophie.

La philosophie pour enfants est apparue sur le territoire français en reposant d'abord sur des initiatives ponctuelles et isolées d'enseignants qui ont voulu expérimenter ces pratiques dans leurs classes, de formateurs qui ont voulu diffuser les travaux de Lipman et Sharp, de chercheurs qui s'y sont intéressés², etc. ; accédant alors, par ces « interstices », indirectement au cadre scolaire. De façon analogue, la philosophie pour enfants a franchi le seuil des écoles romainvilloises progressivement, d'abord sur les temps méridiens, puis en se saisissant des politiques périscolaires avant de pouvoir entrer ponctuellement sur le temps scolaire dans les classes des enseignants volontaires. Dans ce contexte, aux marges de l'institution, la philosophie pour enfants a émergé sous une forme significativement différente de celle que dessinaient Lipman et Sharp en construisant un programme et une pratique scolaires de la philosophie : il ne s'agissait pas d'abord de penser une transposition scolaire de la philosophie et une extension de l'enseignement de la philosophie mais, en premier lieu, de mettre en œuvre des pratiques de la philosophie *avec* les enfants. La nuance peut paraître mince aux premiers abords – dans les deux cas il s'agit en un certain sens de « faire de la philosophie » plus que de l'apprendre pour reprendre la distinction de Lipman et Sharp amplement reprise dans le mouvement – mais elle se révèle pourtant de grande portée : dans un cas (pour Lipman et Sharp) il s'agit d'une transposition d'une pratique de référence en une pratique scolaire, dans l'autre il s'agit d'initier les enfants à la pratique de référence elle-même. Lipman et Sharp, nous l'indiquions, s'intéressaient aux « possibilités éducatives de la philosophie en tant que matière de l'école élémentaire³ » et en ce sens par

¹ *Ibid.*, p. 33.

² À nouveau, nous renvoyons à l'article de Michel Tozzi qui dresse un aperçu des différents contextes d'apparition de ces pratiques en France : M. TOZZI, « L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège », *op. cit.*

³ M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980, p. 41 : « *Concern for the educational possibilities of philosophy as an elementary school subject* ».

« faire de la philosophie » ils désignaient « la pratique de la philosophie en tant que matière scolaire » qu'ils distinguaient déjà « des possibilités de la conversation philosophique des enfants¹ ». Dans notre contexte français ce n'est plus à la discipline que l'on se rapporte par le terme « philosophie » mais à la pratique, une pratique de référence que l'on ne s'attache pas à transposer en une pratique scolaire mais à mettre œuvre de façon directe avec les enfants. Il semble, au regard de ces considérations, significatif que dans ce contexte l'expression « philosophie pour enfants » se soit souvent vue remplacée par celle de « philosophie avec les enfants »² : sur le territoire français, la philosophie pour enfants a pris la forme de pratiques qui se voulaient être, avant tout, des pratiques de la philosophie *avec* les enfants plus que celle d'une transposition de la philosophie aux enfants comme le suggérerait davantage la préposition « pour » qui, marquant les destinataires de cette philosophie, suggère par là même la différenciation et la spécificité de cette forme. Ainsi, cette distinction qui peut pourtant se présenter comme simplement lexicale³, nous est progressivement apparue, nous le verrons, bien plus significative et fondamentale⁴.

De la classe à l'atelier

Sur le territoire français, les pratiques qui se sont développées se sont donc saisies de l'idée, incongrue au regard de la tradition française de l'enseignement de la philosophie, qu'inauguraient les bribes des travaux de Lipman et Sharp qui lui parvenaient : celle de la possibilité de pratiquer la philosophie avec les enfants sous la forme de discussions. À partir de cette idée large se sont développées des pratiques hétérogènes mais qui gardent en commun le postulat d'une pratique possible de la philosophie avec les enfants par la

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988, p. VII : « *When the focus shifts from the possibilities of children's philosophical conversation to broader question of the practice of philosophy as a school subject, the central work has been Philosophy in the Classroom, by Lipman, Sharp, and Oscanyan* ».

² On pourra prendre par exemple le titre de la Chaire Unesco créée pour soutenir ces pratiques « Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale ».

³ Lorsqu'elle est évoquée, la distinction entre « philosophie pour enfants » et « philosophie avec les enfants » est souvent présentée comme un choix lexical à opérer pour traduire l'expression originale « *philosophy for children* » issue des travaux de Lipman et Sharp. On justifie alors la préférence pour la préposition « avec » par le fait qu'elle lève une « ambiguïté » que pourrait laisser entendre l'usage de la préposition « pour » qui pourrait marquer une différence de nature de la philosophie en question du fait de ses destinataires. PHILOCITE, *Philosopher par le dialogue*, op. cit., p. 8 ; O. BLOND-RZEWUSKI (dir.), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*, op. cit., p. 53.

⁴ Les enjeux de cette distinction feront précisément l'objet de notre deuxième chapitre.

discussion¹ et se construisent à partir d'une origine commune : le dialogue attaché au débat d'idées de tradition socratique. Dans leur continuité, les pratiques appréhendées sur le terrain étaient davantage des pratiques qui se voulaient être celles de la philosophie entendue comme pratique de référence plus que comme discipline scolaire, *avec* des enfants, menées sous forme de discussions. La question centrale tient à la caractérisation de cette pratique de référence et la tâche qui nous occupera principalement consistera en la clarification de la philosophie en jeu dans cette philosophie avec les enfants. Provisoirement, nous pouvons considérer que la philosophie s'y trouvait appréhendée comme une pratique intellectuelle spécifique que l'on pourrait définir comme une pratique interrogatrice attachée à la réflexion sur les questions existentielles soulevées par la condition humaine, et les « ateliers de philosophie » avec les enfants étaient appréhendés comme des occasions d'initier les enfants et adolescents à cette pratique sous la forme de discussions collectives à travers lesquelles ils seraient invités à ce questionnement et à la réflexion qu'il appelle.

Là encore, les termes employés sont révélateurs : l'usage, sur ce terrain, mais assez largement partagé sur le territoire français, du terme « atelier » pour désigner les pratiques qu'il s'agissait de développer est significatif à plusieurs égards, marquant à la fois le caractère pratique de la démarche et sa dimension adisciplinaire. Le terme atelier, qui renvoie étymologiquement au lieu où l'artisan travaille le bois, se trouve utilisé dans le domaine éducatif, au départ et encore souvent par distinction voire opposition à certaines dimensions du modèle d'enseignement traditionnel, pour désigner une forme spécifique d'apprentissage, un *apprentissage par la pratique*. L'atelier est le lieu où l'artisan s'exerce et apprend de et par cet exercice, il progresse dans la maîtrise de son artisanat par la pratique. C'est à cette dimension que renvoie en premier lieu l'usage du mot atelier en éducation, et c'est par là qu'il se veut marquer une rupture avec le modèle d'enseignement traditionnel : il désigne un espace-temps où l'on apprend en élaborant, en construisant, en s'exerçant, et constitue un moyen de conquête d'une pratique par la pratique. On peut en ce sens penser, par exemple, aux ateliers d'écriture par lesquels les élèves peuvent conquérir et s'approprier la langue en la manipulant. Mais une seconde dimension marque

¹ Michel Tozzi a consacré une partie de ses travaux en didactique à la réception de ce courant abordant alors la question de savoir si la discussion pouvait être approchée comme une modalité d'apprentissage du philosopher : M. TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*, Bruxelles [Paris], De Boeck, 2007.

le terme atelier tel qu'il est utilisé en éducation, il s'agit de la dimension collective du travail effectué : l'atelier, lieu de construction, est aussi l'espace dans lequel les ouvriers élaborent, construisent, travaillent *collectivement*, dessinant alors un modèle dans lequel la construction passerait par le travail collectif. Partant de ce second sens, l'atelier en est venu à désigner, dans le contexte éducatif, une forme de travail ou une modalité pédagogique qui consiste à disposer les élèves en petits groupes de sorte qu'ils travaillent ensemble à une tâche commune sans la présence active de l'enseignant. L'atelier souligne ainsi à la fois le travail de construction et la dimension collective de ce travail. Faire usage de ce terme pour désigner ces pratiques de la philosophie avec les enfants souligne l'inscription de ces pratiques dans un champ alternatif au modèle d'enseignement traditionnel : l'atelier renvoie au travail de l'artisan par distinction du savoir académique et évoque ainsi d'emblée une distinction avec le cours ou la conférence que l'on associe à ce second, mais cela marque aussi et surtout la dimension élaboratrice de cette pratique : la philosophie est l'objet de cet atelier, elle résulte donc de cet effort de construction collectif, c'est elle que l'on travaille à élaborer. Un atelier de philosophie est alors un espace-temps au cours duquel la philosophie s'élaborerait par un travail collectif et s'acquerrait à force d'exercice.

b. Immersion en « atelier de philosophie »

Questions inhérentes à la formalisation de la pratique

Il est difficile de figer un modèle d'« atelier de philosophie » tant ces pratiques pouvaient, sur ce même terrain, prendre plusieurs formes, d'une part, relativement aux cadres très différents qu'elles épousaient mais surtout, d'autre part, du fait de leur dimension proprement expérimentale qui entraînait que ces pratiques n'étaient, délibérément, pas établies selon un modèle stable ou définitif mais évoluaient au cours des années durant lesquelles nous les avons approchées. Sur ce terrain, les pratiques de philosophie avec les enfants étaient, en effet, appréhendées comme expérimentales, elles ne se rattachaient spécifiquement à aucune « méthode » établie mais composaient davantage avec des éléments issus de plusieurs d'entre elles. Elles étaient, en ce sens, représentatives du « syncrétisme méthodologique¹ » qui caractérise nombre de pratiques

¹ O. BLOND-RZEWUSKI (dir.), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*, op. cit., p. 77 et p. 118-126.

de philosophie avec les enfants en France. La difficulté consiste donc à concevoir une manière de procéder pour établir à partir de ce terrain une conception unifiée de ce qu'y était la pratique de la philosophie avec les enfants. Plus encore, partant de notre prisme d'intérêt pour la pratique scolaire de la philosophie, les pratiques auxquelles nous nous attachions principalement étaient des pratiques qui, parce qu'elles étaient régulières et sur le temps long, s'approchaient le plus de ce cadre. Dans ce contexte, la pratique évoluait à mesure que les enfants et adolescents s'y exerçaient. Elle ne peut donc être approchée fidèlement à partir de simples « études de cas » à travers lesquelles nous n'échapperions pas à la limite d'isoler les ateliers de leur contexte, plus large, d'inscription. Il n'est donc pas possible d'esquisser le gabarit d'un atelier ou d'une séance typique à partir duquel nous pourrions dégager un modèle représentatif de la pratique de la philosophie avec les enfants rencontrée sur le terrain pour pouvoir en considérer les normes et représentations sous-jacentes. De quelle façon donc rendre compte de ce que pouvait être la philosophie avec les enfants sur ce terrain ?

Nous proposons d'approcher ces pratiques à partir de leurs rouages, en redessinant les principes d'un atelier de philosophie tel que j'y ai d'abord été formée en tant qu'actrice de terrain, pour pouvoir en dégager les conceptions sous-jacentes. Il s'agit là de tirer avantage de la double posture qui était la nôtre de praticienne-chercheuse en exploitant la connaissance élaborée d'une part, en ayant été formée à ces pratiques et par leur exercice et, d'autre part, par une forme d'apprentissage indirecte relevant d'une « imprégnation » sur ce terrain. Si, sur ce terrain, les pratiques ne se rattachaient pas à une seule méthode de façon stricte, il s'avère que, sans qu'elle ne soit alors explicite, il existait bien une façon de pratiquer la philosophie avec les enfants à laquelle j'ai, dans un premier temps, été formée et que j'ai d'abord appliquée avant de pouvoir, en tant que praticienne, réajuster et modifier ma pratique à mesure de mes propres apprentissages et considérations. C'est donc cette conception muette inhérente à ce terrain que nous allons nous attacher à redessiner. Cette approche implique un double niveau de discours sur la philosophie avec les enfants. Cherchant à restituer la conception de la philosophie avec les enfants telle qu'elle émergeait du terrain, nous aurons à la fois à reconstruire les grands principes d'un atelier de philosophie qui, généraux, excèdent souvent ce seul terrain et même, s'inscrivent dans une conception plus large de la philosophie avec les enfants inhérente au mouvement français attaché à ces pratiques. En même temps, nous aurons à dessiner la façon concrète par laquelle prenaient forme ces principes dans les ateliers de philosophie effectifs qui, en se concrétisant, se singularisent et se distinguent. Lorsque nous abordons des éléments

concrets de la pratique de la philosophie avec les enfants, nous ancrons notre discours dans le terrain restreint dont nous avons fait l'expérience, nous partons d'une pratique singulière, mais ces pratiques concrètes, bien que se singularisant dans leur effectivité, émergent de principes et conceptions plus larges et théoriques, issus du mouvement de philosophie pour enfants. Nous naviguerons donc entre des considérations précises sur la philosophie avec les enfants telle qu'elle prenait forme sur le terrain restreint dont nous avons fait l'expérience, et des considérations plus larges sur la conception de la philosophie avec les enfants traversant le mouvement de philosophie pour enfants. Quels étaient donc les grands principes d'un atelier de philosophie tel qu'il était mis en œuvre sur ce terrain ?

Esquisse des contours normatifs d'un atelier de philosophie

Les ateliers de philosophie – de ce terrain singulier, mais cela est aussi valable pour une large partie de ceux développés en France – veulent s'inscrire dans la continuité du « renversement¹ » initié par Lipman et Sharp qui consiste à considérer la philosophie moins comme un contenu à enseigner qu'une modalité de réflexion à susciter chez les enfants et adolescents. Dans la continuité de cette considération, les ateliers de philosophie visent ainsi à initier les enfants et adolescents à cette démarche intellectuelle réflexive et interrogatrice en les engageant, sous forme de discussions collectives, dans la réflexion sur des notions, questions et problèmes qui constituent le répertoire historique de la philosophie. La philosophie, indiquions-nous, se trouve dans ce contexte, appréhendée

¹ Nous avons vu dans les perspectives ouvertes sur le programme P4C les limites de l'usage de l'opposition entre un enseignement de la philosophie et un apprentissage du philosophe pour rendre compte de la distinction entre la philosophie pour enfants et l'enseignement dit traditionnel de la philosophie par ailleurs. Si cette distinction est exploitée par Lipman et reprise par le mouvement de philosophie pour enfants pour marquer un changement de perspective par rapport au paradigme traditionnel d'enseignement de la philosophie, on ne peut toutefois pas réduire l'enseignement de la philosophie institutionnalisé à un enseignement de la philosophie comme un ensemble de contenus. Bien que le modèle du cours magistral centre le paradigme sur le dire de l'enseignant, ce dernier n'est pas simple diffusion de contenus mais aussi, et peut-être même avant tout, modélisation d'un « faire ». L'opposition entre une philosophie à apprendre et une philosophie à pratiquer ne semble pas tout à fait opératoire dans notre contexte. Il serait intéressant, et même probablement pertinent, de dissocier et distinguer sur ce point les modalités d'enseignement de la philosophie dans le secondaire en France et dans le supérieur en France et aux États-Unis (auquel se réfère indirectement Lipman) où l'histoire de la philosophie occupe une place différente. Pour autant, le fait que le programme d'enseignement de la philosophie au lycée en France soit un programme de notions et non pas de doctrines est significatif de la considération de l'irréductibilité de la philosophie à un ensemble de contenus. Que la philosophie soit davantage un mode de réflexion à susciter chez les élèves qu'un contenu à enseigner est même souvent présenté comme un point d'entente tacite entre les professeurs de philosophie : V. CITOT, « Difficultés et curiosités de l'enseignement de la philosophie en France », *L'Enseignement philosophique*, 68e Année, n° 3, 2018, p. 55-63.

comme une pratique d'interrogation et de réflexion s'exerçant à partir de et sur la condition humaine : dans cette perspective, les notions canoniques – nous entendons par là celles que les philosophes ont œuvré à clarifier et qui traversent l'histoire des idées (le bonheur, la liberté, le temps, la vérité etc.) – sont approchées comme mettant en jeu autant de dimensions de l'expérience humaine à explorer et interroger. Bien qu'on ne dise pas habituellement des enfants qu'ils « ont de l'expérience », il est considéré, dans ce cadre, qu'ils vivent des expériences mettant déjà en jeu un certain nombre de ces idées abstraites pouvant faire l'objet d'une réflexion et interrogation philosophiques. Nous pouvons prendre pour exemple l'expérience englobante de grandir, qui ouvre en elle-même de nombreuses questions sur l'identité (malgré les changements, qu'est-ce qui nous permet de rester la même personne ? Qu'est-ce qui compose notre identité personnelle ? Est-ce qu'on choisit qui on est ?), sur la majorité au sens kantien (quand cesse-t-on d'être un enfant ou à quelles conditions devient-on adulte ?), sur la responsabilité (que signifie être responsable ? de quoi sommes-nous responsables ?), etc. Les ateliers de philosophie sur le terrain étaient considérés comme voués à permettre le déploiement d'une réflexion philosophique s'attachant aux questions soulevées par ces expériences.

Fenêtre empirique : questions à dimension(s) philosophique(s) ancrées dans l'expérience des enfants et adolescents

Au lieu de donner des exemples spéculatifs, l'expérience du terrain nous permet de partager ceux fournis par les enfants et adolescents rencontrés. Lors de la première séance d'introduction à la philosophie, après avoir présenté la philosophie par un détour étymologique, j'invitais fréquemment les élèves à partager de premières questions à dimension philosophique.

Nous reportons toutes les questions recueillies lors de ces premières séances, avant donc que les élèves n'aient été proprement initiés au questionnement philosophique :

Questions partagées par des élèves de CM2¹ :

Pourquoi on vit ?

Ça sert à quoi d'être humain ?

À quoi ça sert de mourir ?

À quoi ça sert de vivre si après on meurt ?

Pourquoi la méchanceté existe ?

Pourquoi tous les parents cachent des choses à leurs enfants ?

Qu'est-ce que la vie ?

Pourquoi Dieu a créé le Bigbang ?

¹ Séance du 26 septembre 2019, école Fraternité.

Comment sait-on que Dieu existe ?
Pourquoi on meurt ?
Pourquoi les maladies existent ?
Comment sait-on que le paradis existe ?
Comment peut-on savoir si ça sert à quelque chose de prier ?

Questions partagées par des élèves de 5^{ème}¹ :

Comment tout a commencé ?
Est-ce que ça existe l'éternité ?
Ça sert à quoi de vivre si dans tous les cas on va mourir ?
Comment les premiers hommes ont fait pour traduire toutes les langues ?
Qu'est-ce que c'est la conscience ?
Après la mort il y a quoi ?
Est-ce qu'on croit tous en les mêmes choses ?
Qu'est-ce qu'il y a après la mort ?
Pourquoi on vient et après on part ?
Pourquoi on est obligé de mourir alors qu'on peut très bien vivre longtemps ?
Pourquoi on vit ?
Pourquoi la mort existe ?
Comment on a donné des noms aux pays ?
Pourquoi il y a la pollution ?
Pourquoi il y a le racisme ?
Qui est-ce qui a inventé les mots ?

Questions partagées par des élèves de 5^{ème}² :

Est-ce que le bien et le mal existent vraiment ?
Pourquoi les êtres humains sont violents ?
Sommes-nous tous différents ?
Pourquoi le racisme existe ?
Pourquoi ne pas réfléchir avant d'agir ?
Pourquoi les gens ne sont pas libres de faire ce qu'ils veulent ?
C'est quoi la tolérance ?
Pourquoi on n'accepte pas les autres comme ils sont ?
Pourquoi on n'a pas la même vision du bien et du mal ?
Si la mort n'existait pas qu'est-ce qui changerait ?
Pourquoi la violence existe ?
Pourquoi les femmes n'ont pas le droit de s'habiller comme elles veulent ?
Pourquoi c'est difficile de dire la vérité ? Pourquoi on dit que ce qui nous arrange ?
Pourquoi tout le monde ne vit pas bien ?
Comment on peut bien vivre ensemble ?
Pourquoi les hommes ont plus de droits que les femmes ?
Pourquoi les femmes n'ont pas les mêmes libertés que les hommes ?
Pourquoi les hommes sont violents avec les femmes ?

¹ Séance du 15 octobre 2020, collège Gustave Courbet.

² Séance du 12 novembre 2020, collège Gustave Courbet.

Pourquoi nous ne sommes pas tous égaux ?
 Pourquoi les enfants n'ont pas tous droit à l'éducation ?
 À quoi sert la violence ?
 Pourquoi nous ne sommes pas tous libres de nous exprimer ?

Partant du postulat selon lequel la philosophie serait un mode de réflexion qui s'ancrerait dans et s'exercerait sur l'expérience du monde, un atelier était systématiquement construit autour d'une notion appartenant au répertoire philosophique choisie en considération de son inscription dans l'expérience des enfants ou adolescents (le bien et le mal, le juste et l'injuste, le mensonge et la vérité, sont des couples notionnels paradigmatiques de cette double inscription à la fois dans l'expérience et le vocabulaire des jeunes enfants, et dans le répertoire philosophique). Sur le mode d'une analyse conceptuelle, il s'agissait souvent de partir de l'usage ordinaire des mots et d'œuvrer à clarifier les différents concepts qui l'irriguent. Une forme courante consistait à procéder d'abord en invitant les enfants ou adolescents à définir la notion, puis à les encourager à relever les questions soulevées par cette tentative de définition et enfin, à aborder une ou plusieurs de ces questions. Pour accompagner les enfants et adolescents dans la complexification de leur approche de ces concepts, ces derniers pouvaient être approchés à partir d'expériences de pensée issues de l'histoire de la philosophie (la machine à expériences de Robert Nozick, l'anneau de Gyges de Platon, etc.) ou inventées, d'études de cas, ou encore de mythes, à partir desquels ces concepts pouvaient être directement abordés sous leur jour problématique.

De cette façon, ces pratiques se présentaient comme fondées sur une appréhension de la philosophie comme une activité d'analyse conceptuelle et de questionnement menée dans une quête de sens et de compréhension du réel. L'enjeu d'un atelier de philosophie était de permettre aux enfants et adolescents en menant une réflexion autour d'une notion philosophique canonique de pouvoir progressivement approcher les problèmes sous-jacents à celle-ci et ainsi, contribuer à leur permettre de construire une meilleure compréhension des dimensions de leur expérience qu'elle mettait en jeu.

Fenêtre empirique : squelette d'un atelier

- Sous cette forme, un atelier de philosophie commençait alors par un rituel d'ouverture, dont la teneur variait selon le contexte : mot d'introduction sur la philosophie ou tentatives de définition de la philosophie par les enfants ou

adolescents, rappel collectif des principes d'un atelier, retour sur la séance précédente, etc.

- Ensuite, la facilitatrice¹ introduisait le thème de l'atelier, la notion choisie qui était alors abordée dans la perspective du processus de conceptualisation sous la forme de la question définitionnelle « Qu'est-ce que ». Les enfants ou adolescents étaient alors invités à réfléchir silencieusement à la question avant de partager leurs premières considérations à travers ce qui était appelé un « tour de parole ».
- Un « tour de parole » consistait à aborder la question soumise au groupe en laissant d'abord chaque participant exprimer une première idée sans que personne, adulte ou autre participant, n'intervienne pour commenter, reformuler ou discuter les idées exprimées.
- La facilitatrice proposait alors une synthèse de ce premier moment de conceptualisation en faisant émerger une première piste de questionnement soulevée dans la perspective du processus de problématisation. Avec la répétition et progression de la pratique il était visé que les enfants ou adolescents puissent eux-mêmes formuler les questions soulevées par ces tentatives initiales de définition et identifier les problèmes sous-jacents à ces notions.
- Advenait alors la mise en place d'une *recherche collective* sur la problématique ayant émergée, avec l'accompagnement guidant de la facilitatrice qui sollicitait la collaboration par l'exercice de certaines habiletés de pensée en vue de faire avancer la recherche. Les participants étaient encouragés à formuler des hypothèses plurielles et diversifiées, et à réfléchir et à discuter les idées exprimées par la formulation d'arguments et d'exemples pour les soutenir mais aussi de contre-arguments et de contre-exemples pour les réviser.
- En fonction du temps disponible, du contexte, du thème abordé, l'atelier pouvait se poursuivre par la réflexion appliquée à une nouvelle question soulevée par l'avancée de la recherche collective ou par l'introduction d'une médiation inductrice sur la thématique (expérience de pensée, études de cas, mythe, etc.).
- L'atelier se terminait avec un rituel de clôture qui lui aussi pouvait varier : synthèse, formulation des questions ouvertes, etc.

Ces premiers éléments nous mettent en chemin vers l'inflexion philosophique singulière inhérente à cette pratique. La place centrale accordée aux concepts dits fondamentaux ou universels de l'existence humaine témoigne d'une appréhension de la pratique philosophique comme une forme de réflexion appliquée à la clarification des concepts et est, en cela, héritière d'une tradition spécifique d'association de la philosophie à l'analyse conceptuelle. Elle s'inscrit dans une tradition singulière pour laquelle une des

¹ Je choisis d'utiliser le féminin à titre générique puisque toutes les pratiques que j'ai observées étaient exercées par des femmes.

tâches principales de la philosophie tiendrait à clarifier les concepts fondamentaux inscrits dans le langage ordinaire et associe le philosophe à un travail d'induction à partir des intuitions inscrites dans l'expérience individuelle en présupposant à la fois une communauté d'expériences et une universalité des concepts.

Rôle de l'adulte dans l'apprentissage d'un « faire » de la philosophie

La philosophie se trouvait appréhendée comme une pratique réflexive et interrogatrice reposant sur l'exercice de certaines *compétences* ou *habiletés de pensée*. Marquée à la fois par les travaux de Lipman et sa théorisation du processus de pensée mais aussi par le travail didactique de Michel Tozzi ancré dans la pratique scolaire française de la philosophie et l'exercice paradigmatique de la dissertation, la pratique de la philosophie se trouvait approchée comme un travail intellectuel reposant sur l'exercice de dispositions intellectuelles et d'habiletés de pensée (formuler une hypothèse, argumenter une thèse, soumettre une objection, définir un mot, donner un exemple, identifier un présupposé, etc.) marqué par la mise en œuvre de trois mouvements principaux : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation. Les ateliers étaient donc appréhendés comme devant permettre l'exercice et le développement de ces gestes intellectuels à l'œuvre dans la pratique de la philosophie. Il s'agissait là du rôle de celle ou celui que l'on nomme, sur le terrain de ces pratiques, l'animatrice ou l'animateur de l'atelier, ou encore la facilitatrice ou le facilitateur¹ de la discussion. Il lui revient de favoriser la mobilisation de ces gestes intellectuels dont l'exercice est décisif pour la progression de la discussion entre les enfants ou adolescents. Par ses questions, il lui revient d'encourager la formulation d'hypothèses, de solliciter la recherche de contre-hypothèses, d'exemples et de contre-exemples, d'arguments et de contre-arguments, et d'appeler le développement des idées exprimées par l'identification de leurs fondements et présupposés, la considération de leurs conséquences, la clarification des termes employés, etc. Il épouse ainsi le rôle de chef

¹ Le terme facilitateur est repris des écrits de Lipman et Sharp, qui parlaient de l'enseignant comme d'un « facilitateur dont la tâche est de stimuler les enfants à raisonner sur leurs propres problèmes par le biais de discussions en classe » : M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, op. cit., p. 112 « *The teacher is an authority figure primarily in the sense of being the arbiter of the discussion process. But in addition to being a referee, the teacher should be viewed as a facilitator whose task is to stimulate children to reason about their own problems through classroom discussions* ».

d'orchestre du processus de pensée collectif pour reprendre la métaphore introduite par Lipman.

Toutefois, si le rôle de l'adulte est décisif dans et pour la pratique philosophique ainsi comprise, il faut préciser que c'est dans un tout autre sens que peut l'être celui du professeur de philosophie au lycée. Dans la perspective de ces ateliers, l'adulte n'intervient pas directement sur le plan du contenu des échanges comme le ferait l'enseignant de philosophie qui professerait une leçon à partir de la question ou notion abordée, enseignant à cette occasion certaines positions philosophiques historiques développées autour de la notion ou question. Au contraire, dans le cadre d'un atelier de philosophie, un « retrait¹ » de l'adulte est considéré comme indispensable pour que les enfants ou adolescents puissent s'engager, par eux-mêmes, dans la recherche philosophique appliquée à la notion ou question abordée. Pour concevoir ce rôle spécifique de l'animateur ou facilitateur et appuyer cet impératif de retrait sur le contenu chez ceux que l'on appréhende communément comme étant les « détenteurs des savoirs » pour permettre l'émancipation véritable des enfants et adolescents, se trouve souvent convoquée la figure du maître ignorant ranciérienne² ou encore la figure socratique, en particulier en vertu de sa déclaration augurale d'ignorance³. Les deux références, bien que significativement distinctes⁴, assoient l'idée que le maître émancipateur n'est pas celui qui professe ou explique, mais celui qui enseigne à son élève à faire usage de sa propre intelligence, et concourent à renverser les paradigmes pédagogiques traditionnels en réinterrogeant le rôle

¹ Le passage de la « posture » d'enseignant à celle d'animateur occupe un large pan de la littérature développée autour de ces pratiques tant d'une part, ses enjeux sont importants pour la pratique et d'autre part, sa mise en œuvre s'avère souvent déstabilisante pour les enseignants en fonction qui décident de se former à l'animation d'ateliers de philosophie. Pour approcher les enjeux de ce retrait on pourra consulter notamment l'analyse de Anne Herla : A. HERLA, « La discussion philosophique en classe : une pratique de l'émancipation ? », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 25, 2013, p. 103-123.

² J. RANCIÈRE, *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, 10-18, 2004.

³ On retrouve ces deux figures convoquées dans le manuel déjà évoqué : O. BLOND-RZEWUSKI (dir.), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*, op. cit., p. 45.

⁴ Rancière lui-même s'attache à distinguer le maître ignorant de Socrate qui, en dépit de ses déclarations d'ignorance, conserve un savoir sur ses interlocuteurs à partir duquel et en vue duquel il les interroge précisément : Socrate sait que ceux-ci croient savoir mais ne savent pas et il vise à les amener à en prendre conscience. Il continue d'interroger pour instruire, relève Rancière, et incarne ainsi « une forme perfectionnée d'abrutissement » : J. RANCIÈRE, *Le maître ignorant*, op. cit., p. 52. Un point qui, par répercussion, met en évidence une des limites du rapprochement de l'animateur de l'atelier de philosophie du maître ignorant ranciérien : l'animateur est plus proche de l'ignorance ambivalente postulée méthodologiquement par Socrate, que de l'ignorance radicale incarnée par le maître ranciérien puisqu'il continue, lui aussi, d'interroger les enfants et adolescents à partir d'une certaine forme de savoir, celle qu'il a quant à la pratique de la philosophie.

du maître dans l'apprentissage et l'émancipation de l'élève. Pour engager ses interlocuteurs dans la recherche intellectuelle, Socrate postule son ignorance, en partie feinte, et le maître ignorant ranciérien pose une égalité des intelligences, et par ces gestes inauguraux, ils bouleversent la relation maître-élève ou adulte-enfant. De manière analogue, les ateliers de philosophie se fondent sur deux postulats : le premier, celui de la nécessité de l'effacement de l'adulte sur le contenu des échanges pour permettre l'engagement des « apprenants » dans la recherche, et le second, explicitement déclaré, celui de la capacité de l'enfant ou de l'adolescent à contribuer à la réflexion sur ces notions ou questions philosophiques. Dans l'atelier de philosophie, l'adulte se met en retrait du contenu pour que ce soient les enfants et adolescents qui, eux-mêmes, s'attachent à la recherche philosophique. Mais ce « retrait » n'équivaut pas à une absence : ce « retrait » sur le fond contraste avec une implication sur la forme souvent présentée comme indispensable pour garantir la dimension proprement philosophique de la discussion. Plus proche en cela de Socrate qui postule son ignorance mais continue à guider ses interlocuteurs par son questionnement, l'animateur ou le facilitateur est en retrait du contenu mais il demeure présent pour contenir le groupe dans sa recherche, inciter les enfants ou adolescents à exercer les habiletés de pensée nécessaires à l'avancée de celle-ci, et les guider dans l'exercice des gestes philosophiques. En plus de solliciter l'exercice des habiletés chez les enfants et adolescents, l'animateur exerce lui-même certaines d'entre elles : en plus d'interroger, il est amené à reformuler des idées, à synthétiser la discussion ou encore, à mettre en exergue les contradictions comme les accords implicites entre les perspectives. Particulièrement, concernant l'exercice des processus de pensée les plus complexes comme la problématisation, il est amené à prendre en charge certains gestes intellectuels pour permettre la progression de la recherche collective. Mais à l'horizon de ces ateliers est souvent¹ posée l'attente d'une réduction de cette présence de l'adulte à mesure de la progression des enfants et adolescents dans l'acquisition de ces habiletés et le développement de ces compétences qui leur permettraient d'effectuer par eux-mêmes ces mouvements nécessaires au développement

¹ Le caractère répandu de cette idée en philosophie pour/avec les enfants est abordé dans : M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques*, Québec, Presses universitaires de Laval, 2016, p. 34. Nous reviendrons plus tard sur les conséquences de celle-ci et sur l'analyse qu'en proposent Mathieu Gagnon et Sébastien Yergeau.

et à la complexification de la réflexion¹. On entrevoit ainsi d'emblée les ambivalences touchant ce rôle : l'adulte est – attentif au *processus* – responsable de l'orchestration de la réflexion ou de l'acheminement de la discussion vers sa dimension philosophique mais sans, pour autant – anticiper les *résultats* – la guider en direction de voies déjà établies, prévues ou connues par lui. Il est, en ce sens, particulièrement significatif que l'adulte soit nommé dans ce contexte « facilitateur » : on considère que sa tâche est en premier lieu à prendre au sens littéral, celle de *faciliter* la discussion en accompagnant les participants à exercer les mouvements nécessaires à son bon déploiement, celle d'aider les enfants et adolescents à acheminer la discussion vers sa visée philosophique, celle de guider philosophiquement vers la complexification.

Fenêtre empirique : récits d'ateliers

Pour donner à voir cette articulation dans l'approche d'une notion entre l'effort définitionnel et l'approche d'une question soulevée par celui-ci, nous reportons trois brefs récits d'ateliers mettant en évidence la notion abordée et les questions approchées.

Atelier sur la notion d'avenir – groupe-classe de CM2 – lundi 25 novembre 2019

Après le rituel d'entrée passant par une redéfinition par les enfants de ce qu'est la philosophie et un rappel du thème de la séance précédente, la mémoire, j'introduis le thème du jour dans la continuité, l'avenir, et j'invite les enfants à réfléchir à la première question : « qu'est-ce que l'avenir ? ». Le travail de conceptualisation de la notion d'avenir occupe la plus grande partie de la séance, les enfants commençant par essayer de définir l'avenir par distinction du futur puis dans un second temps par distinction du destin. Cette dernière distinction amenant alors la question de savoir si notre passé détermine notre avenir, question qui occupe la deuxième partie de la séance.

Atelier sur la notion d'identité – groupe-loisir de 19 enfants² – 30 novembre 2019

Après le rituel d'entrée de présentation de l'atelier et de la philosophie par les enfants à deux nouveaux arrivants, j'ai introduit le thème du jour : l'identité. Pour répondre à la question « De quoi est faite l'identité d'une personne ? » les enfants étaient d'abord invités en petits groupes (de quatre à cinq) à identifier cinq « ingrédients » constitutifs de l'identité, qu'ils ont ensuite mis en commun, commentés et complétés. À partir de ces éléments ils ont ensuite essayé de répondre à la

¹ L'appréhension du niveau d'intervention de l'adulte varie considérablement d'une pratique à une autre : dans les pratiques dites socratiques, l'adulte est particulièrement directif alors que par contraste, dans le modèle d'atelier AGSAS, l'adulte se fait complètement silencieux. Sur la nature et le degré d'intervention de l'adulte on pourra consulter : M. TOZZI, « Chapitre 1. Problématique : place et valeur de la discussion dans les nouvelles pratiques à visée philosophique », dans Michel Tozzi (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2007, p. 11-20.

² Groupe d'enfants de six à douze ans.

question « *Qu'est-ce que l'identité d'une personne ?* ». Enfin, pour terminer, ils en sont alors venus à aborder le problème du changement dans les éléments participant à l'identité en se demandant si l'identité d'une personne pouvait changer ou devait précisément être composée de ce qui ne change pas. Pour approcher davantage le problème sous-jacent j'ai introduit l'expérience de pensée du bateau de Thésée permettant d'aborder la question de savoir si le changement de ces éléments constitutifs de l'identité impliquait que nous devenions une autre personne.

Atelier sur la notion d'humanité – groupe-classe de 6^{ème} – 6 décembre 2019

Après le rituel d'entrée dédié à un retour sur le thème et les questions abordées lors de la séance précédente consacrée au rôle d'autrui dans la connaissance de soi, j'introduis le thème de la nouvelle séquence : l'humanité. Les élèves sont d'abord invités à réfléchir individuellement à la question « *Qu'est-ce que qu'un être humain ?* » et à partager leurs premiers éléments de réponses. Les élèves commencent par définir l'humain par ses attributs corporels (un être qui est vivant, qui a un corps, qui a des organes, etc.), puis par ses savoir-faire (s'exprimer, réfléchir, etc.) en interrogeant ponctuellement l'extension de ces attributs (sont-ils valables pour tous ?) et progressivement la spécificité humaine de ces attributs (sont-ils propres aux humains ou partagés par des animaux ?). À la suite de ce premier moment ils abordent la question : « *Est-ce que l'on naît humain ou est-ce qu'on le devient ?* ». Les élèves presque unanimes pour affirmer que l'on naît humain, s'interrogent sur le fait qu'un certain nombre des caractéristiques précédemment établies ne sont pourtant pas innées mais progressivement acquises et considèrent l'humanité comme se développant. Pour terminer, j'introduis l'expérience de pensée fournie par l'histoire de Victor de l'Aveyron qui permet d'appréhender la question de savoir s'il suffit de naître humain pour être humain et d'interroger ce qui permet ce développement de l'humanité.

3. Que signifie « philosopher avec les enfants » ?

Ces années d’immersion dans un terrain effectif de ces pratiques se sont accompagnées d’une question redoutable étant donné son abyssalité mais qu’on ne peut pourtant empêcher : que signifie « philosopher » ? En acteur de terrain, on voudrait parfois pouvoir s’en débarrasser tant elle nous met en difficulté, voire parfois nous immobilise, pour autant, elle n’en finissait pas de réapparaître, de se renouveler, de se raviver au gré des pratiques expérimentées et observées. Et pour cause, on aspire précisément depuis ce terrain contemporain à « philosopher » avec les enfants : un bref détour par la littérature entourant ces pratiques suffira à nous en convaincre¹, là est bien la conviction et prétention commune, philosopher avec les enfants et adolescents. Dès lors, nous sommes inévitablement conduits à formuler la question, peut-être plus encore quand on se trouve en position d’être acteur de ces pratiques : que signifie philosopher et à quelles conditions peut-on raisonnablement prétendre « faire de la philosophie » avec des enfants ?

Cette question abyssale, redoutable mais inévitable n’a cessé de m’accompagner sur le terrain et a nourri de nombreuses discussions avec des collègues médiatrices, qui le plus souvent, depuis un parcours universitaire en philosophie avaient un travail conséquent de déconstruction à opérer et une reconstruction de leur appréhension de l’activité philosophique à dessiner. Inévitablement, la question réapparaissait face aux situations difficiles, confrontant en situation aux frontières du philosophe, lorsque les conditions minimales ne semblaient pas réunies pour en franchir le seuil, cela semblait alors évident, nous n’y étions pas. Nous étions ainsi non pas seulement théoriquement, mais bien pratiquement, confrontée aux conditions de possibilité de l’exercice philosophique. Mais cette question ne s’éloignait jamais complètement, même dans les « jours avec », quand les séances se présentaient comme satisfaisantes, il n’en demeurait pas moins difficile de répondre, sans l’ombre d’un doute, que l’on y avait bel et bien « philosophé ». Les motifs sur lesquels se fondaient cette satisfaction permettaient-ils de considérer qu’il s’agissait de

¹ M. TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion*, op. cit. ; O. BLOND-RZEWUSKI (dir.), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*, op. cit. ; F. GALICHET, *Philosopher à tout âge : approche interprétative du philosophe*, Paris, Vrin, 2019 ; J.-C. PETTIER, *Apprendre à philosopher : un droit, des démarches pour tous*, Lyon, Chronique sociale, 2004 ; PHILOCITE, *Philosopher par le dialogue*, op. cit.

philosophie ? En quoi était-ce plus que l'apprentissage du dialogue, de la réflexion en commun, du partage d'expériences ou même du débat argumentatif et réflexif ?

L'expérience de ces pratiques de philosophie avec les enfants a été celle de la confrontation aux frontières théoriques et pratiques de la pratique philosophique, et a, en ce sens, impliqué continuellement un questionnement sur la philosophie appelant à la fois une caractérisation de l'activité intellectuelle qu'elle désigne et une réflexion sur ce qu'implique sa disciplinarisation.

a. Itinéraire de réponses : des apories à la dialectique du fond et de la forme

Nous indiquions pourtant dans l'introduction générale pouvoir contourner l'inéluctable question de la définition de la philosophie en circonscrivant notre territoire à la philosophie-discipline et en reconnaissant la distinction entre les deux. Mais ces pratiques contemporaines, dès lors qu'elles s'annoncent être celles du philosopher ou de la philosophie, comprise comme pratique de référence, avec les enfants nous commandent de réinterroger ce qu'est la philosophie et ce que désigne *philosopher*. On touche ici une première conséquence du déplacement opéré dans la réception française des travaux de Lipman et Sharp dans le passage de la philosophie pour enfants à la philosophie avec les enfants : ces pratiques se rattachent à la philosophie, non plus en tant que discipline mais en tant que pratique, et ne cherchent non plus à transposer celle-ci en une pratique scolaire mais à la mettre en œuvre directement avec les enfants et adolescents, à philosopher avec eux. Elles réinterrogent ainsi inévitablement la définition de la philosophie comme pratique, de ce en quoi consiste « philosopher », en premier lieu pour celui qui se trouve dans la position de vouloir la pratiquer avec des enfants ou des adolescents. Que signifie donc « philosopher », et *a fortiori* avec des enfants ?

Dès lors qu'elle nous engageait dans ce questionnement, cette expérience a donc été aussi celle de la confrontation aux apories qui entourent la caractérisation de la pratique de la philosophie : qu'il s'agisse de définir ce que signifie philosopher ou ce que signifie philosopher avec des enfants, nous sommes confrontés aux limites de toute tentative de réponse. Même au sein de ce même mouvement contemporain dans lequel ces pratiques bien que plurielles se rejoignent toutes dans l'appréhension de la philosophie comme étant une pratique intellectuelle orale et collective, force est de constater que les désaccords règnent dès lors qu'il s'agit de spécifier cette pratique, et donc par-là, de caractériser le

philosopher. C'est donc cet itinéraire de réponses que nous allons parcourir en nous arrêtant sur ces éléments de réponses et sur leurs limites.

Définition par l'objet

Dans un premier temps, depuis le terrain de ces pratiques effectives la tentation est grande de se tourner vers l'objet de ces pratiques pour répondre à la question. Les ateliers effectifs dont nous avons fait l'expérience prenaient, en effet, tous pour objet des notions constitutives de l'histoire des idées, approchaient des questions et problèmes qui ont occupé les philosophes de la tradition : la liberté, le bonheur, la vérité, le bien et le mal, la justice se trouvaient être objet de recherches collectives. Bien qu'on ne puisse pas accorder l'ensemble des pratiques contemporaines sur ce point¹, une grande partie de ces pratiques semble néanmoins se rejoindre sur l'objet de ces échanges oraux collectifs : il s'agirait de mener une réflexion sur des questions, concepts ou problèmes reconnus comme appartenant au répertoire philosophique (la liberté, la vie, la mort, le bonheur, etc.) mettant en jeu certaines dimensions de la condition humaine. Toute la question étant alors de déterminer si cela suffit à « philosopher » : philosopher revient-il à appliquer sa réflexion à des notions appartenant au langage commun et renvoyant à des abstractions du réel ? Discuter des questions existentielles, est-ce « faire de la philosophie » ? Pratiquement, force est de constater que cela ne suffisait pas toujours à évincer le doute. Théoriquement, on rétorquera que ces questions, concepts et problèmes peuvent être abordés de manières non philosophiques, on pense alors aux « discussions de comptoir » ou au « café du commerce », dans lesquels on peut parler de bonheur, de liberté, de vie, de mort, sans pour autant « faire de la philosophie ». Plus encore dans le cadre scolaire, on soulignera que les autres disciplines abordent aussi ces concepts (on aborde aussi la liberté en histoire, la vie et la mort en biologie, la vérité en sciences, le bonheur en lettres, etc.). Plus précisément même, dira-t-on, c'est parce que ces concepts structurent ces disciplines que la philosophie les prend pour objets en vue d'interroger les catégories de pensée par lesquelles justement

¹ Certaines pratiques développées dans la perspective de l'héritage socratique considèrent l'objet de la discussion davantage comme un prétexte à la mise en place d'un travail philosophique sur les idées, quelles qu'elles soient. L'exercice philosophique est avant tout un travail de la pensée sur elle-même : identification des présupposés sur lesquels elle s'élabore, analyse de ceux-ci, approche des problèmes qu'ils impliquent, formulation de concepts capables d'en rendre compte, etc. L'objet de la pratique est d'abord la pensée elle-même. On pourra consulter en ce sens : O. BRENIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, Toulouse, France, SEDRAP, 2007.

nous approchons le monde : c'est ce qui donne lieu aux formes réflexives de « philosophie de » attachées à ces disciplines (philosophie de l'histoire, philosophie des sciences, etc.). Il semble ici aussi que l'on pourra aisément s'accorder à reconnaître que l'objet ne suffit pas et que, plus que ces concepts, ce serait donc la manière dont ils sont approchés qui définirait la dimension philosophique de la pratique.

On pourra alors reconnaître que cette association non complètement infondée ni inexacte mais fautive sous sa forme absolutisée, de la philosophie à des notions canoniques engendre des confusions et ambiguïtés qui peuvent conduire parfois à nommer à tort des pratiques comme étant philosophiques du simple fait qu'elles auraient ces notions pour objet et donc, par répercussion, à nourrir des malentendus et préjugés sur ces pratiques. L'ouvrage de synthèse sur ces pratiques contemporaines croisant le regard de spécialistes, universitaires, chercheurs et praticiens sur le sujet¹ ouvre sa première partie par ce constat, sonnante comme une alerte : « À lire nombre d'articles sur les activités à visée philosophique avec les enfants, à entendre certains commentaires les concernant, ou même à consulter des travaux d'étudiants (y compris dans les masters des métiers de l'enseignement), on a l'impression que les activités à visée philosophique se résument à de l'oral, à une discussion qui semblerait s'organiser spontanément, par le simple fait de proposer à une classe un sujet dit "philosophique"² ». Si d'un côté, on passe de cette association de la philosophie avec des notions canoniques à la réduction de la philosophie à la discussion de ces notions et que l'on admet, d'un autre côté, la propension des enfants à poser des questions à portée philosophique, entendues comme des questions mettant précisément en jeu ces notions : on voit aisément comment on peut alors s'arrêter à cette rencontre de considérations pour poser un « naturel philosophe » des enfants et se contenter d'amener les enfants à discuter de ces notions et formuler des questions à leur sujet pour « pratiquer la philosophie » avec eux.

Pourtant, si la philosophie aborde bien ces notions, d'une part, la liste de ses objets n'y est pas restreinte, et d'autre part, elle ne se contente pas de simplement les aborder, ou

¹ O. BLOND-RZEWSKI (dir.), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*, op. cit. Tout au long de notre analyse, nous nous référons à cet ouvrage comme révélateur de la façon dont ces pratiques sont appréhendées dans le mouvement français : celui-ci se trouvant coordonné par des spécialistes de différents horizons (Michelle Sasseville s'inscrivant dans l'héritage lipmanien, Michel Tozzi étant une figure majeure de la recherche développée autour de l'émergence de ces pratiques en France, Edwige Chirouter étant une ambassadrice de ces pratiques par la Chaire Unesco dont elle est titulaire, etc.) et pensé comme un ouvrage de synthèse.

² O. BLOND-RZEWSKI (dir.), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*, op. cit., p. 17.

plus exactement elle les aborde d'une manière spécifique. Notamment parce qu'il s'agit de partir de ces notions entendues comme idées générales, vagues et communes, de les interroger et clarifier en vue d'élaborer, ou au moins de dégager, des concepts entendus comme idées abstraites mais précises. On s'accordera alors à reconnaître que philosopher ne se réduit pas à poser des questions dites « philosophiques », mais requiert de chercher à y répondre de manière conséquente. C'est ce qui amène à distinguer les questions des enfants que l'on voudrait qualifier de philosophiques, des problèmes proprement philosophiques : comme le souligne Nicolas Go, les questions sont philosophiques dans la mesure où elles renvoient à des problèmes qui doivent être construits, ainsi, « ce n'est pas la question qui est d'emblée philosophique ou non, c'est la manière de la traiter¹ ». En ce sens, Nicolas Go indique qu'« un problème philosophique n'est pas un "thème", qu'il suffirait de livrer à la communication, même conflictuelle² ». Plus que de confronter les enfants et adolescents à des questions « philosophiques » il s'agirait de les doter des outils pour y répondre. Ainsi, entre affirmer que les enfants seraient naturellement porteurs d'un questionnement philosophique et dénier toute forme d'intérêt philosophique au questionnement des enfants, il existerait une voie médiane qui tiendrait à reconnaître que, comme le souligne Nicolas Go, l'étonnement des enfants puisse être « un point d'appui, une pierre d'angle pour la possibilité des commencements³ », à condition que leurs questions fassent elles-mêmes l'objet d'un travail de réflexion. Que les enfants puissent se poser spontanément des questions à dimension philosophique, entendues comme des questions qui touchent un problème philosophique, est alors tout à fait distinct de la nécessité qu'il y aurait, qu'ils apprennent les méthodes d'investigation nécessaires pour être en mesure d'y répondre.

Définition par la structure : esquisse d'analyse des termes mobilisés

Ainsi dans un second temps, on pourrait être tenté de se tourner davantage vers la forme de ces pratiques pour répondre à la question. La philosophie pour enfants est apparue

¹ N. GO, *Vers une anthropologie didactique de la complexité : la philosophie à l'école*, Thèse de doctorat, Montpellier 3, 2006, p. 82 ; repris dans N. GO, « La philosophie aux commencements – Critères pour une activité philosophique précoce », *Penser l'éducation*, 2007, p. 10-11.

² N. GO, « La philosophie aux commencements – Critères pour une activité philosophique précoce », *op. cit.*, p. 8.

³ N. GO, *Vers une anthropologie didactique de la complexité*, *op. cit.*, p. 76 ; repris dans N. GO, « La philosophie aux commencements – Critères pour une activité philosophique précoce », *op. cit.*, p. 7.

en France sous la forme de pratiques expérimentales visant à initier les enfants à la philosophie sous forme de discussions : malgré leurs différences, ces pratiques contemporaines ont en commun d'adopter largement la forme d'échanges oraux collectifs et de revendiquer cette pratique orale comme philosophique.

Nous avons vu que pour Lipman et Sharp il s'agissait d'une forme particulière de discussion, distincte de la forme d'échange oral collective que l'on pourrait qualifier spontanément de discussion – ils la distinguaient en ce sens de la simple discussion et du *brainstorming*, – qu'ils qualifiaient de discussions « réglées », « disciplinées » ou « structurées » par la logique et les exigences de rationalité qu'elles se donnaient. Précisément, Lipman et Sharp avaient recours au terme de *délibération* pour spécifier la forme que prenait cette disciplinarisation et régulation de la discussion : il s'agissait d'aborder les questions par la considération des différentes possibilités et l'examen des raisons qui les soutiennent de sorte à parvenir à une compréhension plus objective, parce qu'élargie de la considération de cette pluralité, du problème approché. De cette façon, il ne s'agissait pas simplement de discuter de la question, mais de construire à partir d'elle une recherche marquée par l'autocorrection : la délibération permettant par la discussion systématique des différentes possibilités, d'instaurer une distance nécessaire au processus critique, et alors, de travailler sur les limites de la raison (préjugés, aveuglement, illogisme, etc.). Contrairement à la simple discussion, il s'agit dans la délibération plus que d'exprimer des idées, de pouvoir les étayer par des arguments, et plus encore, de développer des outils pour évaluer ces arguments. Qu'en est-il sur le terrain des pratiques effectives de philosophie avec les enfants développées en France ?

L'idée qu'il ne s'agit pas seulement d'une discussion spontanée appliquée à des sujets « philosophiques », c'est-à-dire des sujets qui ont préoccupé les philosophes, mais une forme de discussion spécifique répondant à des exigences intellectuelles semble tomber sous l'accord de nombreux théoriciens et praticiens de ce mouvement. De façon symptomatique, Edwige Chirouter qui, en tant que titulaire de la Chaire Unesco dédiée à ces pratiques, est une figure emblématique de ce mouvement en France, le note sans équivoque à plusieurs reprises : « il ne suffit effectivement pas de discuter d'une question philosophique pour philosopher¹ ». Toutefois lorsqu'il s'agit de caractériser la forme

¹ M. TOZZI (dir.), *Perspectives didactiques en philosophie : éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas, 2019, p. 8.

spécifique d'échanges à mettre en œuvre, les divergences fleurissent et s'aperçoivent d'emblée par la démultiplication des appellations, « atelier de philosophie », « débat philosophique », « discussion à visée philosophique », « dialogues socratiques » qui marquent des différences d'appréhension de la pratique qu'il s'agit de mettre en œuvre avec des enfants ou adolescents.

Ces pratiques se sont trouvées, lorsqu'elles ont passé le seuil de l'école, souvent rattachées aux notions de « débat réglé » ou de « débat argumenté » qui renvoient à une forme de dialogue attaché au débat d'idées d'inspiration philosophique ou plus exactement, d'héritage de la pratique de la réfutation socratique : il s'agit d'une forme de discussion marquée par l'argumentation, dans laquelle une question se trouve discutée par l'exploration de différentes perspectives argumentées, l'examen des arguments qui les soutiennent et des objections qu'elles pourraient rencontrer. Le *débat* ainsi compris marquerait cette disciplinarisation de l'échange qu'il s'agirait de mettre en œuvre avec les enfants ou adolescents, qui se distinguerait de la simple discussion, non pas seulement au regard de ses objets, mais parce qu'il les approcherait spécifiquement sur *le terrain de la raison* : il s'agirait d'explorer une question par la mise à l'épreuve rationnelle des différentes perspectives qu'elle ouvre, leur soumission au « tribunal de la raison » par lequel chaque thèse serait examinée par la considération des arguments et des objections qu'elle rencontre. Entre le débat ainsi compris et la délibération telle qu'elle est approchée par Lipman et Sharp, semble bien se dessiner une structure ou une procédure commune consistant à aborder, à partir d'une question ou d'un sujet, les positions différentes voire divergentes ouvertes par la considération des arguments et objections qu'elles rencontrent.

Toutefois, l'usage de la notion de débat ne fait pourtant pas l'unanimité, loin de là, dans le mouvement contemporain théorique et pratique développé autour de l'émergence de ces pratiques en France. Michel Tozzi lui reproche de renvoyer étymologiquement à l'idée d'un échange où il s'agirait de battre son interlocuteur, éloignant la perspective coopérative dans laquelle l'autre serait un partenaire plus qu'un adversaire¹. Il propose de lui substituer la notion de *discussion*, plus à même de marquer la dimension coopérative de l'échange, en l'ancrant dans la perspective habermassienne de la raison

¹ M. TOZZI, « Débat, discussion », *Glossaire des sciences de l'éducation, Les Cahiers pédagogiques*, Hors-série n° 55, octobre 2020 ; M. TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion, op. cit.* ; M. TOZZI, « La discussion à visée philosophique », dans M. Tozzi (dir.), *Perspectives didactiques en philosophie : éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas, 2019, p. 165-179.

communicationnelle et d'une éthique discussionnelle¹. Que l'on ait souvent préféré, dans la lignée de Michel Tozzi, la notion de discussion à celle de débat pour évacuer les malentendus que pouvait entraîner les connotations négatives de ce dernier, a eu comme répercussion d'associer la pratique de la philosophie à une forme commune d'échanges collectifs, au risque de connoter une forme de spontanéité ou de légèreté² de l'échange, laissant moins transparaître la dimension rigoureuse de la pratique.

Derrière le choix des notions convoquées pour qualifier ces pratiques, se trouve discutée la nature même de l'échange qu'il s'agit de mettre en œuvre, les désaccords sur les appellations signant alors des désaccords de fond plus que de forme sur la nature de ces pratiques. Spécifiquement c'est le traitement des idées qui feraient l'objet de ces échanges qui est en jeu : alors que la discussion, dans le langage courant et par suite dans le sens où l'emploie Tozzi³, renvoie à une forme d'*échange d'idées* sur le sujet abordé (on abordera une notion ou une question en partageant des idées à son sujet), le débat ou la délibération connotent davantage *un échange sur les idées* que l'on pourrait développer sur ce sujet (on abordera une notion ou une question non seulement en partageant mais surtout en examinant les idées que l'on peut avoir à son sujet). Si échanger *sur* les idées suppose, bien entendu, au moins dans un premier temps, d'avoir échangé des idées, on peut en revanche tout à fait échanger des idées (les exprimer) sans véritablement échanger sur ces idées (les analyser), c'est-à-dire sans les examiner elles-mêmes, les critiquer, sans en faire un objet de réflexion. Il s'agit précisément d'une critique que formulait Anne Lalanne à l'endroit de plusieurs dispositifs de philosophie avec les enfants : « Le travail effectué demeure plus axé sur l'expression des opinions que sur leur analyse critique et la recherche commune d'une vérité rationnellement construite⁴. » La différence tient, en ce sens, au niveau auquel se situe l'échange : dans le premier cas, l'accent est mis sur l'expression et le partage d'idées, l'échange porte en premier lieu sur le thème lui-même (on discute du bonheur, de la liberté, de la responsabilité, etc.), dans le second, l'accent est mis sur le traitement

¹ J. HABERMAS, *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*, P. Savidan (éd.), Paris, B. Grasset, 2003.

² Je reprends ici le terme et le raisonnement partagé dans le manuel précédemment cité : O. BLOND-RZEWSKI (dir.), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*, *op. cit.*, p. 19.

³ « [N]ous entendons par *discussion* un échange d'idées, en philosophie sur une notion, une question ou un problème référés au réel, avec et entre plusieurs participants [...], menée par un enseignant ou un animateur » : M. TOZZI, « La discussion à visée philosophique », *op. cit.*, p. 165.

⁴ A. LALANNE, *La philosophie à l'école : une philosophie de l'école*, Paris, France, L'Harmattan, 2009, p. 138.

critique des idées qui font l'objet de l'échange (on discute les idées que l'on peut avoir sur le bonheur, la liberté, la responsabilité, etc.). Concrètement, une fois transposée au contexte de la pratique de la philosophie avec les enfants, cette distinction met en lumière la possibilité de développer, sur un même sujet, deux formes d'oraux de nature différente : dans le premier cas « philosopher » sur le bonheur consistera à exprimer des idées sur le bonheur, chacun répondant par exemple à la question de savoir ce qu'est le bonheur pour lui ; dans le second, il s'agira d'analyser les différentes idées que l'on peut avoir sur le bonheur en les examinant de façon critique. Alors que dans le premier cas on s'attachera à amener les enfants ou adolescents à formuler des idées sur le bonheur, dans le second on s'attachera à les engager dans une réflexion sur les idées que l'on peut avoir du bonheur.

Si dans les deux perspectives on demande aux enfants de « penser », on n'attend pourtant pas la même chose d'eux : alors que dans la première perspective penser est associé à l'affirmation d'idées, dans la seconde penser est associé à un travail réflexif. Cette seconde voie est plus proche de l'acception de l'activité de penser que le collectif PhiloCité associe à la réfutation socratique : « penser, ce n'est pas simplement affirmer une idée ou prendre une position, c'est examiner la pertinence de notre idée en lui opposant toutes les critiques qui permettront de mieux la fonder, de l'affiner ou peut-être de l'abandonner¹. » Ce qui se trouve alors implicitement discuté ce sont les dimensions réflexive et critique de l'activité philosophique : dans le premier cas « philosopher » reviendrait à appliquer sa pensée sur des notions ou questions mettant en jeu la condition humaine, dans le second cela impliquerait d'examiner les idées sous-jacentes à ces notions pour approcher ces différentes dimensions de l'existence humaine.

L'usage des notions de compétences et d'habiletés de pensée

Si les notions mobilisées pour qualifier la forme même de cette pratique font l'objet de discussions, il semble toutefois possible de se tourner vers les notions d'habiletés de pensée et de compétences de pensée qui, malgré ces divergences dans l'appréhension de la forme de l'échange oral, semblent être largement sollicitées pour caractériser l'activité philosophique. Dans la façon dont la philosophie avec les enfants s'est développée en France, ce sont, en effet, plus particulièrement les notions d'habiletés de pensée et de compétences de pensée qui semblent avoir été retenues pour caractériser la dimension

¹ PHILOCITE, *Philosopher par le dialogue*, op. cit., p. 139.

philosophique de l'échange. On considère que la pratique de la philosophie solliciterait et articulerait des compétences et habiletés de pensée spécifiques que l'on retrouverait dans ces échanges oraux collectifs par-delà leurs différences. Il existe, là aussi, des divergences sur leur nombre et qualité, mais il semble que l'idée que ces échanges se distinguent de simples discussions par l'exercice attentif de certaines compétences ou habiletés de pensée soit largement partagée. L'ouvrage de synthèse coordonné par des spécialistes, chercheurs et praticiens, de ces pratiques indique en ce sens que « les critères [qui conditionnent la visée philosophique de ces échanges] portent alors sur la mise en œuvre d'un certain nombre de processus de pensée chez les participants¹ ». Quels sont ces processus de pensée ?

Lipman mentionnait plusieurs dizaines d'habiletés de pensée qu'il proposait de regrouper en quatre catégories principales (raisonnement, traduction, recherche et organisation de l'information) pour spécifier celles dont le développement serait bénéfique à l'éducation en général, et il associait trois catégories d'habiletés et dispositions spécifiquement à la communauté de recherche (les habiletés générales de recherche, l'ouverture d'esprit, les habiletés de raisonnement). Dans la continuité de ces travaux, Michel Sasseville et Mathieu Gagnon ont proposé de les regrouper sous trois actes principaux : rechercher, raisonner et organiser l'information, et se sont attachés à préciser les habiletés qui les composaient et leurs articulations². Michel Tozzi a, quant à lui, identifié trois compétences distinctives du « philosopher » – la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation – à partir d'une étude de la pratique de la philosophie dans le contexte scolaire français qui consiste « à poser et traiter un problème, à conceptualiser les notions nécessaires à le penser, et à argumenter les réponses à ce questionnement³ ». À ces trois compétences, a été ajoutée l'interprétation par François Galichet défendant la considération de la dimension herméneutique de la pratique

¹ O. BLOND-RZEWUSKI (dir.), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*, op. cit., p. 41.

² M. SASSEVILLE et M. GAGNON, *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, 3^e édition, Québec, Presses de l'Université Laval, 2020 ; Cette typologie se trouve reprise et approfondie ensuite par Mathieu Gagnon et Sébastien Yergeau dans un ouvrage où chaque habileté se trouve présentée et exemplifiée : M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques*, Québec, Presses universitaires de Laval, 2016, p. 114-137.

³ M. TOZZI (dir.), *Perspectives didactiques en philosophie*, op. cit., p. 171.

philosophique¹. Cette perspective didactique d'une approche par compétences accorde plusieurs chercheurs et didacticiens, toutefois leur articulation est elle-même un sujet de discussion : certains défendent la centralité de certains processus, en particulier la problématisation², alors que d'autres soutiennent l'articulation systémique de ces processus entre eux³.

De ces travaux a été conservée, dans la philosophie avec les enfants développée sur le territoire français, à la fois la notion d'habiletés de pensée pour caractériser les pratiques développées mais sans toutefois s'en tenir spécifiquement aux catégories lipmaniennes, et l'approche par compétences dessinée par Michel Tozzi pour caractériser le processus qu'il s'agirait de mettre en œuvre avec les enfants et adolescents. La notion d'habiletés de pensée est souvent mobilisée de façon large, semblant couvrir toute forme de geste intellectuel bien effectué sans toujours être distinguée de la notion de compétence, de sorte que les trois compétences didactisées par Tozzi se trouvent parfois comprises dans des listes d'habiletés de pensée qui seraient exercées dans ces échanges oraux collectifs. On retient alors l'idée générale selon laquelle ces échanges seraient caractérisés par l'exercice d'habiletés ou de compétences de pensée que l'adulte s'attacherait à mobiliser chez les enfants et adolescents : former une idée, concevoir une distinction, définir un mot, formuler un argument, interroger, illustrer une idée, etc., et on se saisit de ces notions pour étayer la thèse selon laquelle la dimension philosophique des échanges dépendrait de la mise en œuvre de certains processus de pensée chez les enfants ou adolescents. Ce recours partagé aux notions d'habiletés et de compétences de pensée semble rassembler les différentes perspectives autour de la thèse, à laquelle elles donnent corps, selon laquelle « ce sont les

¹ F. GALICHET, *Philosopher à tout âge*, op. cit. ; F. GALICHET, « L'interprétation : une compétence philosophique », dans M. Tozzi (dir.), *Perspectives didactiques en philosophie : éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas, 2019, p. 113-130.

² G. JEANMART, « La problématisation », dans M. Tozzi (dir.), *Perspectives didactiques en philosophie : éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas, 2019, p. 61-78. Dans la perspective de la philosophie au lycée, Nicolas Laurens reprend ces trois compétences auxquelles il ajoute "instruire" et défend une articulation de l'ensemble par la problématisation : N. LAURENS, « Les quatre gestes de la philosophie », dans ACIREPH, *Enseigner la philosophie. Guide pratique*, 2021, p. 325-329. Dans cette perspective, on pourra aussi consulter l'ouvrage de Sébastien Charbonnier dédié à ce travail de problématisation central dans l'enseignement de la philosophie : S. CHARBONNIER, *L'érotisme des problèmes : Apprendre à philosopher au risque du désir*, Lyon, ENS Éditions, 2015.

³ Pour une approche des différentes perspectives didactiques construites autour de l'enseignement de la philosophie et de l'apprentissage du philosophe, on pourra consulter : M. TOZZI (dir.), *Perspectives didactiques en philosophie*, op. cit. Spécifiquement sur l'approche didactique du philosophe de Tozzi, on pourra se reporter aux pages 51-60.

exigences intellectuelles qui peuvent donner *une visée philosophique à un échange*¹ ». C'est à l'exercice de ces compétences et habiletés de pensée que tiendrait l'exigence de la pratique mise en œuvre, exigence et rigueur par lesquelles elle se distinguerait de la simple discussion.

Dans l'ouvrage de synthèse sur ces pratiques, ce sont les trois compétences identifiées par Tozzi qui sont reprises : présentées comme faisant « consensus didactique dans le corps des professeurs de philosophie » pour qui elles sont « des critères de jugement de la “philosophicité” d'une production d'élève à prétention philosophique² », ces compétences sont considérées comme celles desquelles l'animateur d'un atelier de philosophie doit s'assurer de la mise en œuvre³. Il semble bien que ce modèle serve souvent de base pour définir les « critères de philosophicité » de la pratique vers laquelle s'acheminent ces discussions. Toutefois, si l'ancrage de ce modèle didactique dans un cadre théorique s'appliquant à l'enseignement de la philosophie institutionnalisé peut sembler offrir la garantie d'un socle valable sur lequel construire des repères normatifs pour ces pratiques contemporaines, son déplacement dans ce contexte soulève des questions. D'une part, là encore, on aperçoit les glissements entre le rattachement à la philosophie comme une pratique de référence et à une pratique scolaire de la philosophie. Les trois compétences ont été mises au jour par Michel Tozzi à partir d'une étude et analyse de la pratique scolaire française de la philosophie au lycée, et spécifiquement en considération de son exercice canonique de la dissertation. Dès lors, s'appuyer sur ces compétences pour normer la démarche philosophique elle-même est discutable et comporte des limites, limites que relève l'ouvrage en reconnaissance des présupposés et de l'ancrage de la définition du philosopher sous-jacente dans « la tradition occidentale du rationalisme⁴ ». Plus encore, il est difficile de ne pas mettre en doute le caractère raisonnable de l'attente de la mise en œuvre par des enfants et des adolescents, et qui plus est dans la discussion, de compétences complexes que l'on attendrait – non sans difficultés – des lycéens. Il y a ici aussi un flottement entre les compétences visées et les moyens mis en œuvre pour les atteindre : ces compétences sont-elles ce que ces ateliers visent à mettre en œuvre ou ce vers quoi ils voudraient acheminer les enfants et les adolescents ? Cette circularité semble finalement

¹ O. BLOND-RZEWSKI (dir.), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*, op. cit., p. 40.

² *Ibid.*, p. 47.

³ *Ibid.*, p. 48.

⁴ *Id.*

découler du postulat selon lequel, c'est en s'exerçant à pratiquer la philosophie (et donc ces gestes intellectuels) que l'on acquiert une maîtrise de la pratique philosophique (et donc qu'ils peuvent devenir des compétences intellectuelles individuelles). Mais dès lors, on entrevoit bien les difficultés que l'on peut avoir pour caractériser ces pratiques à la lumière de processus qui seraient ceux qu'elles pourraient viser plus que pleinement mettre en œuvre. On retrouve finalement une ambiguïté analogue à celle que nous relevions chez Lipman et Sharp qui, d'un côté soulignaient l'exigence de la forme d'échanges visée par le programme, sa distinction avec la discussion spontanée et l'apprentissage qu'elle suppose, mais de l'autre, semblaient par ailleurs, la postuler comme émergeant spontanément dans le cadre du programme qu'ils concevaient. Il manquait la conception de stades d'évolution de l'interaction orale, ce que Marie-France Daniel et Mathieu Gagnon, nous l'avons vu, se sont attachés ensuite à compenser. Similairement, il semble bien manquer ici la réelle considération d'une progressivité dans le développement et la mise en œuvre de ces compétences visées.

On peut donc retenir de ces considérations, une convergence des différentes pratiques déployées en France autour de ce mouvement contemporain de philosophie avec les enfants, vers de l'idée selon laquelle le passage du seuil du philosopher tiendrait à l'exercice effectif de certains processus de pensée, dont le nombre et la qualité dépendraient de l'acceptation de la pratique de la philosophie à laquelle on se réfère. Par-delà les divergences, ces pratiques se rattacheraient donc à l'idée selon laquelle la philosophie serait une démarche intellectuelle passant par l'exercice de certains processus de pensée qu'il s'agirait d'amener les enfants et adolescents à mettre en œuvre dans des échanges oraux.

Les nécessaires limites de l'entreprise normative du philosopher

Objet, forme, processus : nous le voyons, tous les éléments de réponse esquissables à partir de ces pratiques contemporaines pour cerner ce en quoi consiste philosopher nous confrontent à leurs propres limites. Expérimenter ces pratiques contemporaines implique de se confronter à la question de la définition du philosopher mais aussi au caractère inéluctable de celle-ci. Cette activité tient-elle au contenu conceptuel attaché aux notions abordées ? Aux procédures du dialogue et de l'argumentation ? Aux capacités appelées ? Aux thèmes ou questions abordés ? À la façon d'aborder et de traiter les questions et thèmes ? S'il semble possible de s'accorder à reconnaître l'insuffisance de l'objet à caractériser la teneur philosophique de l'échange parallèlement, lorsque nous nous

essayons à définir la pratique philosophique par sa forme, nous rencontrons aussi des difficultés à nous satisfaire des caractéristiques que l'on pourrait dégager pour spécifier la démarche philosophique. C'est en partie ce qui rend si épineux l'usage de la notion de compétences dans l'enseignement de la philosophie : en spécifiant les compétences qu'elle mobilise, on se heurte au constat que ces compétences ne lui sont pas réservées et qu'il serait alors problématique de les utiliser pour la caractériser. On retrouve là les reproches souvent adressés au modèle didactique construit par Michel Tozzi pour caractériser le philosophe, et à ceux qui, après lui ont voulu approcher l'enseignement de la philosophie par des compétences intellectuelles. On se confronte ainsi à la difficulté qui tient au fait que, pris isolément, ces critères (objet ou compétences) ne suffisent pas à satisfaire l'abysale question posée. Mais il semble qu'il s'agirait là de se condamner à l'insatisfaction si nous voulions trouver un critère qui suffirait, à lui seul, à garantir le caractère philosophique de la pratique et d'une faute de raisonnement que de ne pas considérer une caractéristique si elle n'est que partielle.

Aucun de ces éléments ne suffit pris isolément mais ensemble ils concourent à dessiner les contours d'une pratique intellectuelle spécifique dont les caractéristiques dépendent finalement de la pratique historique que l'on prend – implicitement ou explicitement – pour référence. Parce qu'en effet, plus fondamentalement, la dimension aporétique de la question de savoir ce que signifie philosopher ne renvoie-t-elle pas à l'existence de plusieurs manières de pratiquer la philosophie ? Il semble qu'il existe, même historiquement, des manières bien différentes de pratiquer la philosophie et que cette diversité impose des limites à toute tentative entreprise pour normer « la » pratique de la philosophie ou « le » philosophe. L'obstacle conséquent est bien souvent relevé : les philosophes eux-mêmes, s'ils peuvent s'entendre à reconnaître que la philosophie est un mode spécifique de réflexion, ne s'accordent pas sur la nature ni même sur la spécificité de cette activité réflexive. Par répercussion, les divergences entre les pratiques réunies sous la même appellation de « philosophie pour enfants » naissent en partie de la confrontation à cette question de savoir ce en quoi consiste l'activité philosophique. En effet, si ces pratiques s'accordent à associer la philosophie à *une pratique intellectuelle orale collective*, elles divergent dans la caractérisation de cette forme d'échange oral.

Pour en donner un aperçu, nous pouvons nous arrêter sur la figure socratique, laquelle fait souvent office de référence lorsqu'il s'agit de définir la philosophie comme une pratique, et plus encore comme une pratique dialogique. Si cette figure semble bien être la référence commune à un grand nombre des pratiques contemporaines qui peuplent

la philosophie pour/avec les enfants, il est intéressant de remarquer que selon la pratique que l'on associe à cette même figure, des différences, voire des divergences, peuvent émerger dans les caractéristiques que l'on attribuera à la pratique de la philosophie. Le collectif PhiloCité propose de distinguer deux pratiques de recherche de la vérité associées à Socrate : d'un côté, la pratique que l'on pourrait pleinement attribuer à Socrate, la *réfutation*, de l'autre, celle que lui attribue Platon dans ses dialogues de maturité en accord avec ses propres théories, la *maïeutique*¹. La *réfutation*, dont on trouverait un exemple paradigmatique dans le *Gorgias*, consiste à examiner la pensée en confrontant les convictions sur lesquelles elle repose aux objections qu'elles peuvent rencontrer, à leurs présupposées et à leurs contradictions. La *maïeutique*, quant à elle, dont le *Ménon* serait l'illustration, consiste à faire accoucher d'un savoir que nous ignorons posséder. Si elles poursuivent le même objectif, rechercher la vérité, ces deux pratiques se fondent sur des postulats distincts : la *réfutation* se fonde sur le postulat selon lequel la pensée serait peuplée de fausses connaissances, et pose la nécessité d'être conscient de notre ignorance pour pouvoir rechercher la vérité, alors que la *maïeutique* repose, quant à elle, sur la théorie de la réminiscence postulant que nous sommes déjà « gros » de savoirs dont nous avons à nous ressouvenir. De là, si elles poursuivent le même objectif, elles ne procèdent pourtant pas de la même façon : nous pourrions schématiser en disant que l'une permet de révéler à ceux qui la pratiquent l'ignorance de ce qu'ils croyaient savoir alors que l'autre permet de révéler à ses pratiquants des savoirs qu'ils croyaient ignorer. Cette distinction entre la maïeutique et la réfutation nous semble par répercussion pouvoir éclairer les glissements qui peuvent s'opérer dans l'appréhension de la pratique philosophique : si on se rattache à la réfutation, on dessinera les contours d'une pratique de la philosophie avec les enfants qui, par le dialogue, consiste en l'examen des idées qu'ils possèdent en vue de mettre à l'épreuve leur solidité, alors que si l'on se rattache à la maïeutique on dessinera les contours d'une pratique de la philosophie qui, par la discussion, invite les enfants à aborder de grandes questions et déployer les idées qu'ils possèdent à leur sujet. Le questionnement de l'adulte visera dans le premier cas à engager les enfants dans l'examen de leurs pensées, dans le second à faire découvrir des pensées dont ils sont dépositaires sur de grandes questions.

¹ PHILOCITE, *Philosopher par le dialogue*, op. cit., p. 137-140.

On l'aperçoit avec la même figure de référence, selon la pratique de la philosophie que l'on décide de lui associer, on peut établir les contours d'une pratique à mettre en œuvre qui, bien qu'étant dans les deux cas *dialogique*, sera significativement différente. Si on peut s'accorder à reconnaître l'impossibilité de caractériser la philosophie sous un unique modèle, en reconnaissance même de la diversité de pratiques qu'incarnent les philosophes canonisés, on peut aussi s'accorder sur la possibilité qu'il existe plusieurs formes de pratiques orales de la philosophie, différentes manières de pratiquer la philosophie. Dès lors, pas plus qu'il n'est possible de dresser une définition consensuelle de ce en quoi consiste « philosopher », il ne semble possible de déterminer ce que signifie philosopher avec les enfants d'une façon qui accorderait toutes ces pratiques contemporaines. Voilà semble-t-il le premier motif du caractère aporétique de la question de savoir ce que signifie philosopher avec les enfants.

b. Fondements et présupposés de la question

Derrière la question de savoir ce que signifie philosopher, il y avait celle de pouvoir établir les conditions dans lesquelles on pouvait « raisonnablement prétendre “faire de la philosophie” » avec des enfants. Nous passons de l'une à l'autre dans le propos introductif de cette section de façon révélatrice : lorsqu'on est amené à interroger, depuis ces pratiques contemporaines, ce que signifie philosopher, il semble que ce soit aussi depuis la reconnaissance d'un doute jeté sur ces pratiques dont on interroge le présupposé même selon lequel il s'agirait de « philosopher avec les enfants ». Parce qu'en effet, pourquoi avoir besoin d'une « norme » du philosopher si ce n'est pour servir l'entreprise de justification de ces pratiques ou *a contrario* pour pouvoir les rejeter ou les refuser *a priori* ? Notre itinéraire de réponses nous a permis de mettre en évidence l'inexistence de cette norme de la philosophie qui pourrait ou bien fonder le refus de ceux qui rejettent ces pratiques *a priori* ou bien suffire à justifier ceux qui les promeuvent, dans ce qu'ils font. Ainsi, à mesure que la question de savoir ce que signifie philosopher revenait en étant associée à celle de définir s'il s'agissait bien, dans le contexte de ces pratiques contemporaines, « de philosophie », nous en sommes venue à nous arrêter sur les soubassements de ce questionnement. Pourquoi la question se posait-elle en ces termes depuis le terrain de ces pratiques ? Existait-il, depuis cette position, des motifs qui fondaient le doute jeté sur ces pratiques et appelait une prise en charge réelle de la question ou n'était-ce finalement qu'au regard du rejet formulé par les « gardiens du temple » de la philosophie

que l'investigation était appelée pour justifier l'entreprise de philosopher avec des enfants face à la contestation dont elle faisait d'emblée l'objet ?

Les obstacles inhérents à l'oralité

Si la question se posait de façon récurrente depuis le terrain de ces pratiques, il semble bien que ce soit, en premier lieu, parce que l'expérience du terrain nous confrontait aux obstacles inhérents à l'oralité pour la mise en œuvre de l'exercice philosophique. La première et principale caractéristique sur laquelle semblent s'accorder ces pratiques contemporaines tient à la dimension orale et collective de la pratique de la philosophie qu'il s'agirait de mettre en œuvre avec les enfants. Pourtant, cette dimension, malgré l'existence d'une tradition philosophique dans laquelle la pratique de la philosophie se trouve profondément liée à l'oralité, ne présente pas d'évidence d'une part au regard de ce qu'on pourrait nommer l'« hégémonie de l'écriture¹ » dans les pratiques dominantes de la philosophie, d'autre part, au regard des pratiques communes de discussions. Nous avons soulevé certaines raisons pouvant fonder ce doute quant à la valeur philosophique de la discussion au cours de la première partie : les pratiques courantes de discussion se présentant d'emblée en tension avec le modèle de pratique dialogique que dessine la tradition socratique. Dans les pratiques de discussions que nous pourrions qualifier de « spontanées », les interlocuteurs partagent fréquemment des opinions sans souci d'approfondissement, les faisant se juxtaposer plus que se confronter ou alors, lorsqu'ils les confrontent, ils le font davantage sur le modèle du « débat médiatique », portés par la volonté de vaincre leurs interlocuteurs plus que d'examiner sérieusement leurs opinions en étant ouvert à la reconsidération des leurs. Partant de l'expérience des pratiques courantes de discussion, on peut donc – même au préalable – assez légitimement douter de l'adéquation entre la pratique de la philosophie et celle de l'oralité : la première supposerait au minimum une distanciation de l'attachement passionnel que l'on peut éprouver – et souvent manifester dans les discussions – à l'égard de nos opinions. Ces considérations amenaient précisément Deleuze à formuler une critique sévère de la discussion, la

¹ Ce point est abordé par le collectif PhiloCité qui appelle précisément à travailler, en philosophie, l'oralité pour « rivaliser avec l'hégémonie de l'écriture » : *Ibid.*, p. 25-27.

reléguant, avec l'opinion, au rang des obstacles à l'élaboration de la pensée¹. On peut en ce sens interroger si, et à quelles conditions, l'oralité pourrait être propice à l'exercice philosophique, plus encore avec des enfants. La question semble bien en ce sens fondée par la persistance du doute légitime que l'on peut porter sur la valeur philosophique de l'oralité, *a fortiori* collective.

Plus encore que d'un point de vue théorique, il semble que ce sont ces obstacles réels, relatifs à la distinction entre la forme d'oralité spontanée et une forme d'oralité qui serait adéquate à l'exercice de la philosophie, qui fondaient le caractère répétitif de la question « est-ce de la philosophie ? » que nous rencontrons sur le terrain. L'expérience de ces pratiques confronte inévitablement à ces obstacles inhérents à l'oralité : spontanément les enfants et adolescents sont, eux aussi, souvent enclins à dire ce qu'ils pensent, ou croient penser, plus qu'à s'efforcer de penser ce qu'ils disent ; à défendre leurs opinions plutôt qu'à les soumettre à l'examen collectif ; à recevoir les objections comme des attaques personnelles plus que comme des apports bénéfiques ; ils ne sont pas d'emblée disposés à prêter attention aux avis divergents et encore moins, à réajuster leur perspective en tenant compte de celles des autres. Faire ce constat ne revient pas à disqualifier d'emblée toute tentative de pratiquer la philosophie de manière orale et collective, mais oblige à reconnaître, comme le souligne et défend le collectif PhiloCité², qu'un travail est nécessaire pour ménager les conditions d'une oralité propice à l'exercice philosophique. Cela demande que l'on déploie des efforts pour contrer ces tendances spontanées et dépasser ces obstacles, et implique alors que l'on ne soit pas spontanément ni continûment dans le « philosopher ».

La philosophie comme visée

Nous arrêter sur ces obstacles réels inhérents à l'oralité met alors en lumière un autre présupposé de la question. Dans l'expérience de ces pratiques, on se trouve souvent aux frontières de l'exercice philosophique, confrontés à la nécessité d'œuvrer à en ménager les conditions de possibilité. Cela suppose à la fois des moments où on n'y est pas encore,

¹ On pourra se reporter à l'analyse de Anne Herla et Gaëlle Jeanmart, qui confrontent cette critique deleuzienne de la discussion aux pratiques contemporaines de philosophie avec les enfants : A. HERLA et G. JEANMART, « Analyse d'une DVDP au prisme de la critique deleuzienne de la discussion », *Diotime*, n° 60, avril 2014.

² PHILOCITE, *Philosopher par le dialogue*, op. cit., p. 25-37.

et surtout, l'existence et la nécessité d'un avant, d'un chemin à parcourir en direction de la philosophie et d'une temporalité nécessaire à la réunion des conditions pour y entrer. En ce sens, Nicolas Go considère qu'il s'agit avant tout de « pratiques du commencement, qui orientent la pensée en direction de l'exigence proprement philosophique¹ ». Si ces considérations peuvent d'abord sembler assez consensuelles, en réalité, elles impliquent de rediscuter un présupposé massif de ces pratiques et de la question de savoir si cela est ou non « de la philosophie » : le fait précisément qu'il s'agisse ou qu'il devrait s'agir de philosophie ou de philosopher avec les enfants. Nous le relevions, dès leur appellation ces pratiques revendiquent de « philosopher avec les enfants » ; de la même façon, lorsque l'on demande « est-ce de la philosophie ? » – que ce soit du point de vue du praticien qui interroge la nature ou l'aboutissement de sa pratique, ou de celui qui jette un doute sur ces pratiques depuis un idéal de la philosophie – il semble que l'on présuppose que ça devrait l'être ou, *a minima*, que ça aspire à l'être. Or, dès lors que l'on reconnaît la nécessité de ménager les conditions de possibilité à l'exercice de la philosophie, n'est-on pas amené à réévaluer la prétention de ces pratiques à « philosopher avec les enfants » et à placer la philosophie – ou le philosopher – davantage au niveau de leur visée ? Nicolas Go affirme ainsi : « on ne peut prétendre qu'à des *commencements*, et non pas à la philosophie, au sens plein du terme² ». Ce sont donc les prétentions mêmes de ces pratiques qui se trouvent discutées : la philosophie, est-ce ce dont elles relèvent ou ce vers quoi elles acheminent ? Philosopher, est-ce ce qu'elles font ou ce qu'elles visent ?

Ces considérations ont d'ailleurs conduit certains chercheurs et praticiens à adopter, pour qualifier ces pratiques, la notion de *visée*, notamment sous l'expression de « discussion à *visée* philosophique » qui marque davantage que la philosophie est la destination que se donnent ces pratiques, l'horizon qu'elles visent et non ce qu'elles seraient immédiatement et pleinement³. Si l'introduction de cette notion pouvait sembler

¹ N. GO, *Vers une anthropologie didactique de la complexité*, *op. cit.*, p. 72. Spécifiquement sur l'idée de commencements : N. GO, « La philosophie aux commencements – Critères pour une activité philosophique précoce », *Penser l'éducation*, n° 21, 2007, p. 33-57.

² N. GO, « La philosophie aux commencements – Critères pour une activité philosophique précoce », *op. cit.*, p. 12.

³ L'expression, introduite par Jean-Charles Pettier, fait l'objet de nombreuses discussions à l'intérieur du mouvement dont on pourra apercevoir une partie dans l'article consacré à celle-ci : J.-C. PETTIER, « Une "visée" philosophique aux nouvelles pratiques ? », *Diotime*, n° 38, octobre 2008. Elle a été reprise par Michel Tozzi, qui parle de « nouvelles pratiques *d'orientation* philosophique », pour nommer le dispositif qu'il a élaboré (DVDP) : M. TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion*, *op. cit.*, p. 7.

revêtir les contours d'un « argument stratégique » destiné à légitimer ces pratiques face aux rejets massifs des « gardiens du temple » de la philosophie, elle trouve dans ce contexte une tout autre résonance.

Il nous semble intéressant de nous arrêter sur les discussions qui entourent l'introduction de la notion de *visée* dans la qualification de ces pratiques qui ne se trouve pas adoptée unanimement. Celles-ci sont révélatrices de certaines ambivalences dans le mouvement de philosophie avec les enfants, relatives au sens dans lequel est compris le mot philosophie. On reproche principalement à la notion de visée de particulariser la philosophie au regard des autres disciplines : elle renverrait au postulat selon lequel on ne pourrait, à l'école primaire ou au collège, que viser la philosophie, renonçant alors à affirmer que, comme dans les autres disciplines, les activités introduites relèveraient déjà pleinement de la discipline. Pourtant, ces pratiques se revendiquent comme relevant de la philosophie comprise comme pratique de référence et non de la discipline scolaire : aux marges de l'institution scolaire, elles se sont d'abord construites non comme des pratiques scolaires de la philosophie comme discipline, mais comme initiation à la pratique de référence. Ainsi comprises, ces pratiques ne peuvent véritablement être comparées à des pratiques scolaires inscrites dans d'autres disciplines. S'il s'agissait d'une pratique scolaire de la philosophie, la notion de visée pourrait être réfutée en appelant la reconnaissance de la dimension de transposition impliquée par la didactisation de la discipline, au même titre que dans les autres disciplines. Au contraire, puisque ces pratiques a-scolaires se revendiquent être des pratiques de la philosophie avec les enfants, la notion de visée semble pertinente pour préciser que ce n'est pas spontanément ni immédiatement que ces pratiques relèvent pleinement du philosopher mais qu'elles tentent d'acheminer vers la philosophie et que cet acheminement comporte plusieurs conditions. Malgré les réticences, l'usage s'est largement répandu, notamment à travers la diffusion du dispositif didactisé par Michel Tozzi, la discussion à visée démocratique et philosophique, et il est significatif de constater qu'elle traverse l'ouvrage de synthèse coordonné par des spécialistes, chercheurs et praticiens, de ces pratiques contemporaines¹. En ce sens, on trouve dans cet ouvrage de synthèse la reconnaissance de cette visée et la considération de ses conditions de possibilité : « On n'est jamais certain qu'une discussion sera philosophique : cela dépend de beaucoup de variables, matérielles (ex : pas trop de bruit pour bien s'entendre et se

¹ O. BLOND-RZEWUSKI (dir.), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*, op. cit.

comprendre), intellectuelles (notamment la qualité des interventions, la richesse des interactions entre participants, la compétence de l'animateur à animer philosophiquement un échange d'idées...), procédurales (la régulation par des règles de la prise de parole), éthiques aussi (ex : le respect et l'écoute de celui qui parle, dans un cadre *sécore*). On peut réfléchir aux conditions qui peuvent rendre possible cette visée philosophique, pour escompter, au moins durant le temps de la discussion, des "moments philosophiques"¹ ».

Dans cette perspective, la question récurrente sur le terrain de savoir s'il s'agissait de philosophie se présente comme bien plus nécessaire que rhétorique ou stratégique, elle sert moins une démarche de justification qu'une démarche d'évaluation. Sur le terrain effectif de ces ateliers, confrontés à ces variables multiples qui conditionnent la mise en œuvre d'une oralité propice à l'exercice de la philosophie, on expérimente les frontières, renouvelant à chaque tentative la question des conditions de franchissement du seuil de la pratique de la philosophie. On pose alors la question « est-ce de la philosophie ? » dans la perspective d'évaluation du franchissement de ce seuil, non en vertu d'une norme introuvable ou d'un idéal inatteignable, mais en reconnaissance du chemin à parcourir pour y arriver.

¹ *Ibid.*, p. 41.

4. Dialectique entre pratique et théorie : élaboration d'une perspective à partir du terrain

Notre démarche de recherche nous permettait d'entretenir un dialogue permanent entre les considérations théoriques sur ces pratiques et la réalité de leur mise en œuvre, et visait, nous l'indiquions, le développement d'une véritable dialectique entre théorie et pratique : que l'une et l'autre puissent mutuellement s'interroger, se mettre à l'épreuve, se nourrir et se répondre. Progressivement, le terrain m'a amenée à réinterroger ces considérations théoriques sur les pratiques et parallèlement, des considérations théoriques m'ont amenée à ajuster la pratique que je mettais en œuvre en tant que praticienne : c'est un aperçu de ce dialogue que nous allons dessiner.

a. Prisme d'appréhension : dimension épistémique et prudence intellectuelle

Il me faut expliciter le prisme d'intérêt qui était le mien, celui à partir duquel j'abordais et j'interrogeais initialement ce terrain : non seulement, parce que ce prisme orientait le regard de la chercheuse et a aussi influencé les préoccupations de la praticienne et guidé en conséquence les réajustements de la pratique mise en œuvre, mais surtout parce que ce prisme était porteur de présupposés concernant l'activité philosophique qui ont été révélés par contraste et interrogés dans la rencontre avec le terrain. Sur le terrain de ces pratiques, j'arrivais en étant portée par un intérêt pour la dimension épistémique de la pratique de la philosophie, qui se fondait d'emblée sur une certaine appréhension de la philosophie comme activité : je m'intéressais à cette dimension épistémique en considérant qu'elle était une caractéristique de l'activité philosophique mais qu'elle était aussi emblématique du rôle que pouvait avoir la philosophie pour l'éducation. J'appréhendais la philosophie comme étant marquée par une exigence de réflexivité, un exercice intellectuel critique de la pensée sur les opinions, qui, sous-tendu par une forme de faillibilisme, pouvait initier un rapport critique au savoir : l'exercice philosophique, initié et traversé par le questionnement, procède en examinant les opinions, en interrogeant leurs fondements, en révélant leurs présupposés, en considérant leurs implications. Ce processus travaille le rapport au savoir, entendu comme « [ensemble de] relation[s] de sens, et donc de valeur,

entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir¹ », de celui qui l'exerce : d'abord en l'amenant à interroger ce qu'il sait (qu'est-ce que je sais ? comment je sais ce que je sais ? sur quoi je me fonde pour le tenir pour vrai ?), et ce qu'il ignore, mais aussi, en l'amenant à découvrir les modes différents – préjugé, croyance, opinion, savoir – par lesquels il peut se rapporter aux objets et la diversité des modalités de savoir (de la croyance raisonnable jusqu'à la certitude)². Cette appréhension de l'activité philosophique me conduisait à considérer sa dimension épistémique comme étant caractéristique de cette pratique.

Cette acception de la philosophie semblait se retrouver chez Lipman et Sharp qui dessinaient une pratique scolaire de la philosophie, comme démarche autocorrective qui procède par la confrontation des perspectives et l'examen minutieux de celles-ci, et reconsidéraient le rôle de la philosophie pour et dans l'éducation spécifiquement à partir du rapport critique au savoir que pouvait développer sa pratique régulière³. Plus encore, ils associaient cette pratique à une autre modalité du connaître, médiane entre l'opinion et le savoir, qu'ils appréhendaient sous la notion de raisonabilité (*reasonableness*) : une forme de rationalité critique, tempérée par le jugement qui tient compte de notre faillibilité. C'est ainsi que j'avais été conduite à m'intéresser spécifiquement à la dimension épistémique de l'éducation philosophique et à interroger la possibilité qu'une réévaluation de la forme et

¹ Je reprends la définition du rapport au savoir de Charlot avec les corrections qu'il défend dans : B. CHARLOT, *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997 ; à partir de la version initialement introduite dans : B. CHARLOT, E. BAUTIER et J.-Y. ROCHEX, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1992.

² Jean-François Goubet consacre précisément un article à la modalisation philosophique du savoir qu'il propose de considérer comme un apport possible de la philosophie pour enfants à l'éducation intellectuelle des enfants : J.-F. GOUBET, « Du rapport au savoir comme modalisation philosophique du savoir dans la philosophie pour enfants », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 39, 1^{er} octobre 2015.

³ On retrouve la thèse selon laquelle la philosophie travaillerait le rapport aux différents savoirs, de façon transversale dans le mouvement de philosophie pour/avec les enfants :

- Lipman en faisait le motif principal de la réévaluation de la place de la philosophie dans le parcours éducatif, en particulier à travers l'« infusion » de la philosophie dans l'ensemble des disciplines sous le modèle de la communauté de recherche.
- Edwige Chirouter en fait même le cœur du modèle d'une « école philosophique » considérant que la pédagogie inhérente à la philosophie pour enfants permettrait de « redonner de la saveur aux savoirs » en les interrogeant, en particulier depuis la perspective épistémologique comprise comme une branche de la philosophie : E. CHIROUTER, « Pour une école philosophique. Penser l'école à la lumière de la philosophie avec les enfants », dans E. Chirouter (dir.), *La philosophie avec les enfants : un paradigme pour l'émancipation, la reconnaissance, la résonance*, Paris, Éditions Raison publique, 2022, p. 23-43.
- On la retrouve aussi, nous le verrons, dans les travaux de Mathieu Gagnon et Marie-France Daniel appliqués au développement de la pensée critique en philosophie pour enfants.

de la place de la philosophie dans le parcours éducatif puisse concourir au développement d'une attitude plus critique et réflexive face au savoir compris à la fois comme processus d'élaboration des connaissances et comme l'ensemble de produits qui en est issu (les savoirs)¹, attitude que je voulais interroger sous le terme de prudence intellectuelle.

La pratique ainsi révisée de la philosophie comme discipline, en engageant les enfants et adolescents à rechercher et à examiner les raisons pour lesquelles ils soutiennent ou récusent une idée, et ainsi, à apprendre à évaluer une idée en examinant ses fondements, ses présupposés et ses conséquences, et à s'arrêter sur les critères qu'ils emploient pour les évaluer, pouvait-elle contribuer au développement d'une attitude plus distanciée et critique à l'égard des croyances et des connaissances que l'on pourrait qualifier de prudente ? En encourageant les enfants et adolescents à prendre le temps d'examiner leurs pensées, à éviter les jugements hâtifs ou encore à suspendre leur jugement lorsqu'ils ne disposent pas des éléments nécessaires pour le fonder, les acheminait-elle vers une forme de prudence intellectuelle ?

À partir de ces interrogations, j'allais sur le terrain dans la perspective d'identifier et d'analyser les gestes intellectuels à l'œuvre dans ces pratiques qui participeraient à la construction de ce rapport au savoir plus critique et réflexif. De l'autre côté, je m'attachais à clarifier la notion de prudence intellectuelle en étudiant le concept aristotélicien auquel elle renvoyait, celui de *phronésis*² dont la raisonnable lipmanienne s'inspirait précisément³ : modèle de réflexion qui intervient lorsqu'aucune connaissance ne peut

¹ J'emploie « savoir » au singulier et l'expression « rapport au savoir » par contraste avec le pluriel, les savoirs, et avec l'expression « rapport aux savoirs » souvent employée dans les recherches attachées à l'éducation pour spécifier le rapport des élèves aux savoirs proprement disciplinaires enseignés à l'école. Ce qui m'intéresse, c'est le rapport que les élèves peuvent avoir au savoir d'abord comme processus (l'action de savoir) et comme domaine associé à cette action (ce que l'on sait), lequel comprend des modalités de savoir diversifiées qui s'étendent depuis la croyance raisonnable jusqu'à la certitude.

² Cette étude se fonde sur la lecture du corpus attaché à la notion de *phronésis*, principalement le livre VI de l'*Éthique à Nicomaque* étudié à partir de la traduction de Tricot, mais aussi en considération de celle soumise et commentée par Gauthier et Jolif : ARISTOTE, *Éthique à Nicomaque*, J. Tricot (trad.), Paris, Vrin, 2012 ; ARISTOTE, *L'Éthique à Nicomaque*, R. A. Gauthier et J.-Y. Jolif (trad.), 2^e édition avec une introduction nouvelle., Louvain Paris Sterling, Virg, Peeters, 2002, 4 vol.

³ Cet héritage aristotélicien est fréquemment relevé, on pourra consulter par exemple : MENDONÇA Dina et COSTA-CARVALHO Magda, « Thinking as a Community: Reasonableness and Emotions », dans M. Gregory, J. Haynes et K. Murrin (dir.), *The Routledge international handbook of philosophy for children*, London New York (N.Y.), Routledge, Taylor & Francis group, 2017, p. 128. La thèse de Hannu Juuso qui porte que les fondements théoriques du programme P4C identifie le néo-aristotélisme, aux côtés du pragmatisme

suffire à répondre au problème ou à la question auquel on s'expose, lorsqu'on ne peut se contenter d'appliquer des théories ou principes préétablis, la prudence est chez Aristote la vertu dianoétique associée au domaine pratique, une disposition acquise dont le propre est de bien délibérer en vue d'établir un choix raisonné.

Ce sont ces orientations théoriques qui ont guidé mon regard sur les pratiques effectives que je rencontrais depuis le terrain. De la rencontre de ces deux volets de ma recherche, le présupposé inhérent à ces orientations théoriques, selon lequel il existerait des gestes intellectuels à l'œuvre dans ces pratiques qui participeraient à construire un rapport plus critique et réflexif au savoir, a été ébranlé ; mettant alors en évidence le lien de celui-ci avec une acception de l'activité philosophique singulière de laquelle se dissociaient les pratiques effectives rencontrées.

b. Sur le terrain : ambivalences de la dimension épistémique de la pratique

L'appréhension de la dimension épistémique de la pratique par les enfants et adolescents

Sur le terrain des pratiques effectives, des éléments concouraient à témoigner d'un travail à l'œuvre du rapport au savoir des enfants et adolescents initiés à la philosophie, en premier lieu vis-à-vis d'un rapport dogmatique au savoir, mais je rencontrais des difficultés à identifier ces gestes intellectuels qui contribueraient significativement à l'élaboration d'un rapport plus critique au savoir. Certains éléments confortaient d'emblée l'idée que le rapport au savoir se trouvait bien, d'une certaine façon, travaillé, mais il me semblait que quelque chose achoppait relativement à la dimension proprement critique de l'exercice, dimension qui était pourtant depuis mon prisme caractéristique de l'activité philosophique.

Un même élément du terrain semble pouvoir cristalliser cette tension en étant à la fois évocateur d'un travail du rapport au savoir à l'œuvre chez les enfants et adolescents initiés à la philosophie, et de la dimension problématique parce que non-critique de celui-ci. Parmi les enfants et adolescents initiés, une même considération revenait

américain, comme comptant parmi les influences principales de la philosophie pour enfants. S'y trouve défendue l'influence de la *phronésis* aristotélicienne sur les concepts de jugement et de raisonnabilité développés par Lipman. H. JUUSO, *Child, Philosophy and Education: Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children*, University of Oulu, 2007 ; on pourra en consulter une synthèse : H. JUUSO, « Ancient Paideia and Philosophy for Children », *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, vol. 14, n° 4, 1^{er} octobre 1999, p. 9-20.

systématiquement, et cela malgré les variables d'âge, de contexte d'initiation, ou encore, d'initiateurs : la philosophie se trouvait associée au fait de se poser des questions auxquelles il n'y aurait « pas de bonnes ou de mauvaises réponses ». Cette affirmation, elle-même discutable et même significativement problématique, semblait de prime abord révélatrice d'une expérience de basculement épistémique et évocatrice du caractère spécifique du rapport à la connaissance qui sous-tend la pratique philosophique. Sa récurrence semblait significative à la fois de la perception du caractère non dogmatique du rapport au savoir qu'entretient la pratique philosophique en exposant à des questions qui ne trouvent pas de réponses fermes et définitives, mais aussi de la dimension détonante ou marquante de ce rapport non-dogmatique au savoir au regard du rapport au savoir qui caractérisait l'expérience des enfants et adolescents dans les autres disciplines¹. Si des enfants et adolescents aussi nombreux partageaient cette considération pour caractériser la philosophie, c'est bien parce qu'il s'agissait, pour eux, d'un élément « propre » à celle-ci, remarquable au regard de ce qu'ils connaissaient dans les autres cadres disciplinaires ou scolaires. Cependant, elle révèle aussi immédiatement un manque relatif à la dimension critique du rapport au savoir apprécié dans cette pratique qui soulève de véritables difficultés. Si les questions en philosophie ne trouvent littéralement pas de bonnes ou de mauvaises réponses, au sens où il existerait des réponses définitives qui invalideraient les autres, il y a à la fois, au moins du point de vue logique, de mauvaises façons d'y répondre et des réponses plus valables que d'autres. La pratique philosophique implique de renoncer à « la bonne réponse » sans pour autant considérer toutes les idées comme également valables. Elle est animée par un souci de vérité qui implique d'examiner et de hiérarchiser les réponses selon des critères. Ainsi, elle devrait construire un rapport au savoir non dogmatique, faisant place au faillibilisme, mais pour autant, non relativiste. Or, l'affirmation selon laquelle il n'y aurait pas de « bonnes ou de mauvaises réponses » semble être corrélée à une certaine forme de relativisme non critique et témoigner d'un manque

¹ Mathieu Gagnon s'attache précisément à considérer les différentes formes de rapports aux savoirs à l'œuvre dans la CRP et la façon dont ils peuvent influencer d'autres rapports aux savoirs. Il met en lumière l'influence des rapports épistémologique et épistémique aux savoirs (touchant la conception des processus d'élaboration des savoirs et la valeur accordée aux produits) qui prennent forme en CRP sur les rapports aux savoirs didactique (touchant au rôle de l'élève dans l'apprentissage), gnoséologique (touchant à la conception de l'apprentissage) et idiosyncratiques (touchant aux perspectives à partir desquelles sont abordés les savoirs) des élèves. Il propose d'y voir un « renversement » voire une « rupture » épistémologique : M. GAGNON, « Rapports aux savoirs et pratiques critiques en communauté de recherche philosophique : quels enjeux pour les élèves et les enseignants ? », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 39, 1^{er} octobre 2015.

dans l'appréhension du souci pour la qualité des réponses qui, si elles sont exprimées librement, n'en sont pas pour autant équivalentes. S'il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses alors c'est le sens même d'un examen des opinions qui se trouve *a priori* contesté : cela semble signifier que toutes les réponses seraient valables et même encore plus, qu'elles se vaudraient toutes et alors empêcher par avance la mise en œuvre d'un examen critique de celles-ci. Tout se passe comme si l'idée qu'en philosophie il n'y a pas une unique bonne réponse, avait conduit à penser, à tort, qu'il n'y avait pas non plus de mauvaise réponse, et alors que toutes les idées se valaient.

On trouve une analyse des problèmes soulevés par cette idée répandue en philosophie avec les enfants selon laquelle « il n'y aurait ni bonnes ni mauvaises réponses en philosophie » dans l'ouvrage de Mathieu Gagnon et Sébastien Yergeau qui la traitent parmi les « mythes, légendes et méconceptions entourant la pratique de la philosophie¹ ». Ces derniers présentent cette idée comme étant souvent véhiculée par des praticiens du mouvement en raison d'intentions « louables » : « la plupart du temps elle vise à créer un rapport au savoir qui encourage la prise de parole, l'absence de jugement, le respect, l'ouverture, l'entraide... S'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, l'idée de l'un n'est ni plus ni moins valable que celle d'un autre – même que celle de l'enseignant. Il s'agit en quelque sorte de créer un climat de confiance et un rapport égalitaire au regard des hypothèses qui pourraient naître des dialogues². » Mais à rebours de ces intentions, une pareille affirmation a des méfaits spécifiquement du point de vue épistémologique et, par répercussion, pour la mise en œuvre de la pensée critique : « Au-delà de la noblesse des intentions poursuivies par une telle affirmation – intentions que nous partageons –, elle comporte selon nous le risque de laisser entendre qu'en philosophie, toutes les opinions se valent, nous reconduisant ainsi à une forme de relativisme³. » Or, la perspective relativiste empêche l'installation d'un effort critique : si tous les opinions se valent alors pourquoi nous évertuer à les examiner et évaluer ? « Prétendre qu'il n'y a pas de mauvaises réponses en philosophie c'est [...] installer tout le groupe dans une perspective relativiste qui peut porter entrave à la démarche elle-même et qui, finalement, rend encore plus complexe, voire impossible, le développement de la pensée critique⁴ ». Pourtant, la pratique de la

¹ M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, op. cit., p. 28.

² *Ibid.*, p. 29.

³ *Id.*

⁴ *Ibid.*, p. 31.

philosophie avec les enfants se trouve par ailleurs communément associée au développement de la pensée critique (contexte nord-américain) ou de l'esprit critique (contexte français), et même plus encore, elle se trouve présentée comme une pédagogie à même de contribuer à ce développement : comment, dès lors, ces deux affirmations peuvent-elles être tenues en même temps ?

La conception de la dimension critique de la philosophie inhérente au terrain

Peter Worley¹ s'attache, lui aussi, aux difficultés que soulève l'idée répandue – non plus seulement du côté des enfants ou adolescents initiés à la philosophie mais plus largement aussi du côté de certains enseignants et praticiens – en philosophie pour/avec² les enfants, de l'inexistence de bonnes ou de mauvaises réponses, et spécifiquement, au fait qu'elle se trouve tenue en même temps qu'une autre idée qui consiste à considérer que la philosophie pour/avec les enfants permette le développement de la pensée critique et des capacités de raisonnement. Il éclaire les problèmes que soulève la conception de la pensée critique inhérente à l'association de ces deux considérations pourtant difficilement compatibles et met en lumière l'existence de deux appréhensions de la pensée critique, une faible et l'autre plus forte, défendant l'abandon de la première pour la seconde.

S'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, alors on se trouve privé de critères à partir desquels exercer la pensée critique qui procède par évaluation. Le fait que ces deux affirmations puissent être tenues en même temps, est révélateur d'une définition faible de la pensée critique que Peter Worley propose de concevoir comme expression de

¹ Peter Worley est co-fondateur de *Philosophy Foundation*, une organisation caritative qui introduit la philosophie dans l'enseignement primaire et secondaire au Royaume-Uni, ancien président de SOPHIA, la Fondation européenne pour l'avancement de la philosophie avec les enfants, et chercheur associé invité du King's College de Londres. L'article duquel nous partons pour la présente analyse est celui-ci : WORLEY Peter, « Dissonance: disagreement and critical thinking in P4/wC », dans García Moriyón F., Duthie E. et Robles R. (dir.), *Family resemblances. Current Trends in Philosophy for Children*, Madrid, 2018, p. 178-187.

² Je rends ainsi l'expression utilisée par Peter Worley, reprenant le sigle P4C et introduisant le « w » de « with » alternatif au « for » : « P4/wC ». Peter Worley reconnaît l'existence de deux appellations P4C et PwC, la première étant davantage associée aux travaux de Lipman et Sharp, la seconde étant associée aux travaux développés depuis eux, à partir d'eux mais aussi indépendamment d'eux. Cette interprétation relative à la distinction entre les deux appellations se retrouve dans un ouvrage collectif dédié à l'histoire, la théorie et la pratique de la philosophie pour enfants, où Roger Sutcliffe présente l'émergence de l'appellation « philosophy with children » comme naissant du développement de pratiques ne suivant pas directement le programme de Lipman et Sharp auquel est associé l'appellation « philosophy for children ». R. SUTCLIFFE, « The difference between P4C and PwC », dans Saeed Naji et Rosnani Hashim (dir.), *History, Theory and Practice of Philosophy for Children*, London ; New York, Routledge, 2017, p. 56-63.

désaccords, être critique vis-à-vis d'une idée consisterait à être en désaccord avec celle-ci. Le vocabulaire du désaccord, largement répandu dans les pratiques de philosophie avec/pour les enfants où les enfants et adolescents sont encouragés à exprimer et expliquer leur accord ou désaccord avec les idées exprimées par les autres, semble être parfois considéré comme la manifestation même d'une réflexion critique, affirme Peter Worley. Que les enfants ou adolescents y expriment leurs accords ou désaccords serait la manifestation du déploiement d'une réflexion critique. Or, on peut exprimer des désaccords sans pour autant être critique vis-à-vis de ce qui a été dit, c'est-à-dire sans s'engager dans un effort critique sur les idées avec lesquelles nous serions en désaccord. Exprimer un désaccord peut, et suivant Peter Worley c'est souvent le cas dans la vie courante mais aussi en philosophie pour/avec les enfants, être le moyen d'introduire l'expression d'un avis différent et donc relever du simple partage d'opinions : je pense A, vous pensez B, je me contente de dire que je ne suis pas d'accord avec vous en affirmant A mais sans critiquer à aucun instant B. Face à ces considérations, la question pourrait se déplacer à tort sur l'aspect argumentatif du désaccord : on considérerait qu'un désaccord justifié sous la forme de « je ne suis pas d'accord parce que... » serait davantage manifestation de cet effort critique. Or, une fois encore, un désaccord de la forme ci-dessus peut s'accompagner d'une justification sans résulter d'une réflexion critique : pour poursuivre l'exemple initié, je peux affirmer mon désaccord avec B en affirmant A et en justifiant A, sans pour autant critiquer B. Le défaut de dimension critique d'une telle forme de désaccord n'est pas dû à l'absence de justification, mais à l'ordre de cette justification : pour qu'il s'agisse d'un désaccord critique il faudrait que la justification porte sur les raisons de contester l'idée à laquelle on s'oppose et non pas seulement sur les raisons de défendre l'idée qu'on le lui oppose. Pour reprendre les mots de Peter Worley : « Ce n'est que lorsque l'on critique *ce qui a été dit* et/ou lorsqu'on critique *la structure dans laquelle ce qui a été dit a été dit*, implicitement ou explicitement, qu'il y a pensée critique¹ ».

Cette appréhension « faible » de la pensée critique comme expression d'un désaccord relevée par Peter Worley semble bien témoigner de l'association, souvent faite de façon vague et lâche, de la philosophie à l'effort critique et des problèmes qu'elle

¹ [je traduis] « Only when one critiques *what has been said* and/or when one critiques *the structure in which what has been said has been said*, implicitly or explicitly, is critical thinking taking place. » : P. WORLEY, « Dissonance: disagreement and critical thinking in P4/wC », dans F. García Moriyón, E. Duthie et R. Robles, *Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños/Family resemblances. Current proposals in Philosophy for Children.*, Madrid, 2018, p. 182.

engendre. La dimension critique de la pratique philosophique semble, en effet, souvent évoquée de manière lâche et de ce fait problématique, comme s'il s'agissait d'un lieu commun : on parle de l'exigence critique comme d'un attribut de l'exercice philosophique sans préciser de quoi il s'agit et comment il s'incarne dans la pratique effective de la philosophie. L'association de la philosophie à l'effort critique est souvent faite de façon vague, de la même façon que la philosophie comme discipline se trouve associée au développement du jugement critique sans précision sur ce en quoi consiste ce dernier ni sur la manière dont son enseignement le développerait. Dès lors, on se retrouve à postuler que du fait même qu'il s'agirait d'une pratique de la philosophie, elle développerait la pensée critique. En quoi consiste précisément ce travail critique ? Que veut dire concrètement soumettre au « tribunal de la raison » ou encore à l'examen critique nos opinions, nos connaissances, croyances, ou représentations ? Si on se contente de l'association générale de la philosophie à l'effort critique, sans préciser à quoi tient ce dernier, on court le risque que l'on puisse considérer qu'une discussion philosophique consisterait en l'expression d'opinions argumentées sur une question et, parce qu'elle permettrait l'expression de désaccords justifiés, encouragerait le développement d'une pensée plus critique. Face à cette appréhension faible, Peter Worley défend une approche plus forte de la pensée critique tenant compte de la logique formelle et informelle pour laquelle l'effort critique est un processus d'évaluation et d'élimination qui suppose un engagement dans une analyse de l'idée, de sa structure (validité du raisonnement) et de son contenu (pertinence des arguments).

Ainsi, nous commençons à apercevoir ce qui pouvait, sur le terrain de ces pratiques effectives, ébranler les présupposés inhérents aux orientations théoriques à partir desquelles nous approchions ce terrain. Sur ce terrain, les enfants et adolescents s'appliquaient à clarifier des notions appartenant au répertoire philosophique, ils abordaient des questions à portée philosophique et ils étaient invités à exercer un certain nombre d'habiletés de pensée (définir, distinguer, clarifier, argumenter, illustrer, etc.) et pourtant cette pratique, si elle semblait travailler le rapport au savoir des enfants et adolescents, ne semblait pas pour autant suffire à la mise en œuvre d'un rapport plus critique au savoir comme nous le présupposions. La considération qui ne cessait de revenir en était révélatrice, les enfants et adolescents ne semblaient, souvent, pas appréhender l'exigence critique de l'exercice qui, si elle ne suffit pas à définir l'activité philosophique, était à notre sens pourtant partie-prenante et même, en partie, caractéristique de celle-ci, importante et même nécessaire à son exercice. Comment le comprendre ? Que peut-on en déduire ?

c. Position du problème : conflits au cœur de la pratique

Que signifie « soumettre des idées à examen » ?

Il m'a semblé que la dissonance, entre ces orientations théoriques construites à partir d'une certaine appréhension de l'activité philosophique et de la lecture de Lipman et Sharp, et les pratiques effectives rencontrées sur le terrain, tenait en premier lieu à un écart entre l'examen des idées tel que je le concevais théoriquement et la forme qu'il prenait pratiquement. L'introduction d'une distinction par degrés que fait Peter Worley en proposant de concevoir une définition « plus faible » et une définition « plus forte » de la pensée critique me semble éclairante : la conception de ce en quoi consistait l'examen des idées en philosophie de laquelle je parlais était « plus forte », et notamment parce que plus formelle comme peut l'être la définition de la pensée critique de Peter Worley, que celle que je rencontrais effectivement sur le terrain. L'activité philosophique procédait à mon sens à un examen des idées qui supposait une attention à la dimension argumentative du discours. Cet examen supposait que l'on s'attache pour chaque thèse à envisager les arguments qui la soutiennent et les objections qu'elle rencontre. Cette conception se retrouvait sous le paradigme délibératif conçu par Lipman et Sharp qui définissaient la CRP par « cette méthodologie qui implique une critique mutuelle et une expression scrupuleusement prudente des opinions et des jugements¹ ». Or, ce processus d'examen formel se trouvait, sur le terrain, dilué dans l'informalité de la discussion effective qui se développait entre les enfants ou adolescents dans laquelle les différents éléments de cet examen se retrouvaient bien, mais de manière diffuse : les enfants et adolescents étaient encouragés à justifier leurs idées, à répondre aux idées exprimées par les autres, et ainsi à leur soumettre ponctuellement des contre-arguments ou des contre-exemples, mais sans que le processus d'examen soit systématiquement appliqué à chaque idée.

Cette dilution peut s'expliquer par différents ordres de raisons, à commencer par des raisons d'ordre pratique : les enfants et adolescents participant à ces discussions étant nombreux (souvent il s'agit d'un groupe-classe de plus de vingt élèves), il semble difficile de permettre à chacun de s'engager dans la discussion en proposant une idée et en même

¹ [je traduis] « *this methodology, involving mutual criticism and scrupulously careful voicing of opinions and judgment* » : M. LIPMAN, « The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) program », dans Saeed Naji et Rosnani Hashim, *History, theory and practice of philosophy for children : international perspectives*, London New York (N.Y.), Routledge, 2017, p. 3.

temps que chacune de ces idées soit examinée par la considération des arguments et objections. Choisir, dans la pratique, d'effectuer un examen systématique, ou même régulier, des idées aurait des conséquences dépassant ces seules considérations pratiques : cela impliquerait par exemple inévitablement que tous les enfants ou adolescents ne puissent pas exprimer « leur » idée sur la question abordée, voire qu'ils ne puissent pas tous s'exprimer au sein d'un atelier. Or, cela peut sembler entrer en conflit d'une part avec le principe d'engager les enfants et adolescents dans la recherche philosophique, et d'autre part, avec le principe d'égal droit à la parole. Ainsi, nous l'apercevons d'emblée, la mise en œuvre d'un examen critique des idées peut sembler entrer en tension avec certains principes pédagogiques. Marion Bérard souligne par exemple les tensions qu'il peut exister entre l'objectif de développer une pensée critique et la pédagogie du *care* qui traverse la philosophie pour enfants telle qu'elle est conçue par, et héritée de, Lipman et Sharp : la pensée critique suppose un examen des idées par lequel on discriminera les idées qui sont valables et celles qui ne le sont pas, qui peut sembler entrer en tension avec le principe de valorisation de la parole des enfants et adolescents inhérent à cette pédagogie et faire craindre une déstabilisation de ceux-ci¹. Sur le terrain des pratiques effectives, la volonté d'appliquer le principe « démocratique » visant à permettre au plus grand nombre d'enfants de participer ou encore le principe de « *care* » visant à encourager les enfants ou adolescents à s'engager dans la discussion sans crainte et de valoriser leur parole, peut conduire à délaissier l'examen des idées pour privilégier l'expression.

En ce sens, il nous semble que ce sont des considérations d'ordre pédagogique et éthique qui peuvent éclairer davantage la mise en œuvre d'un examen des idées « plus faible » sur le terrain de pratiques effectives que celui que nous avons pu appréhender théoriquement. Il ne s'agit nullement de conclure que l'éthique ou la pédagogie rendrait nécessairement les exigences critiques plus faibles – au contraire, nous verrons comment elles peuvent même être considérées comme interdépendantes – mais de mesurer que ces dimensions peuvent parfois, en pratique, entrer en tension voire en contradiction, et même plus encore que, souvent, c'est au détriment de l'entreprise critique que se trouvent interprétés en acte certains impératifs pédagogiques et éthiques. Comme le soulignent Mathieu Gagnon et Sébastien Yergeau, certaines intentions, louables du point de vue

¹ M. BÉRARD, « Attention et pensée critique dans la discussion philosophique avec les enfants : une pratique de *care* intellectuel », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 23, n° 3, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2021, p. 71-94

pédagogique ou éthique, peuvent aboutir à des attitudes de facilitation ou d'animation ayant des effets défavorables sur le développement de la pensée critique¹.

Enjeux épistémiques du travail d'examen des idées

Cette dilution de l'examen des idées et de l'effort critique se présentait comme problématique à plusieurs égards relativement à la dimension épistémique de l'éducation à laquelle pourraient aboutir ces pratiques. En premier lieu, plus nombreuses étaient les idées qui n'étaient pas examinées au cours d'un atelier que celles sur lesquelles un effort d'examen était initié, en particulier du fait de la mise en œuvre du rituel de pratique nommé « tour de parole » que nous présentions plus tôt, qui semble précisément illustrer le conflit soulevé par Marion Bérard. Le tour de parole consiste à aborder une question en donnant la parole à chacun des enfants ou adolescents au cours d'un premier « tour » où il peut exprimer une idée sans qu'elle ne soit discutée par le groupe. Ce rituel poursuit la satisfaction de plusieurs principes pédagogiques : d'abord, il vise à encourager chaque enfant à s'exprimer sans craindre les critiques que pourraient lui adresser les autres participants ; ensuite, il vise à permettre l'application du droit égal à la parole en assurant que chaque enfant puisse exprimer au moins une fois une idée au cours de l'atelier ; enfin, il cherche à engager d'emblée chacun d'eux dans le processus de réflexion. Cependant, il a pour conséquence que, malgré la possibilité laissée ensuite aux participants de revenir sur certaines de ces idées pour les discuter ou conforter, un très grand nombre d'idées exprimées lors de ces « tours de parole » restera indiscuté, inexaminé par le groupe, et cela même d'une façon élémentaire puisque ces premières idées se trouvent, le plus souvent, d'abord exprimées sans être justifiées et sont trop nombreuses pour que, dans un second temps, nous revenions à chacune d'elles. Or, cela est problématique à l'égard à la fois de l'exigence critique de l'activité philosophique qui ne se trouve que peu satisfaite et même empêchée, mais aussi de la portée épistémique de l'éducation intellectuelle inhérente qui ne répond pas à ses ambitions de développement du jugement critique. Factuellement, cette pratique encourageait les enfants et adolescents à exprimer des idées, et donc ainsi à s'engager dans une réflexion même minimale, mais elle ne les engageait pas toujours à *rechercher* les raisons pour lesquelles ils soutiennent une idée et encore moins souvent, à *examiner* les raisons pour lesquelles ils pourraient soutenir ou récuser une idée. Or, ce

¹ M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, op. cit., p. 28-44.

travail d'argumentation et d'analyse de l'argumentation était au centre de nos considérations théoriques sur le rapport au savoir critique que pouvait initier la philosophie. Lipman parlait bien de la considération selon laquelle « les enfants s'interrogent sur les mêmes concepts que les philosophes – des concepts tels que les règles, la vérité, la bonté, la justice, etc. » –, mais considérait que si les enfants avaient « des opinions sur ces questions », il s'agissait d'apprendre « à transformer ces opinions en jugements réfléchis », en premier lieu « en leur donnant l'occasion de s'exercer à trouver des raisons pour justifier leurs jugements¹ ». Sur le terrain de pratiques effectives, la dilution de ce travail critique d'examen ne permettait pas de maintenir la frontière solide entre doxologie et philosophie : la pratique de la philosophie ne se réduit pas à la simple expression de ce que l'on pense, mais demande que l'on pense ce que l'on dit, alors que dans cette configuration les enfants et adolescents étaient amenés plus souvent à dire ce qu'ils pensaient qu'à véritablement penser ce qu'ils disaient. Bien que la philosophie puisse commencer par la considération d'opinions, au sens de positions non-réfléchies détenues par l'individu ou largement répandues, elle suppose précisément leur dépassement en vue de l'élaboration de positions réfléchies, dépassement rendu possible par un retour réflexif de la pensée sur ceux-ci. Ainsi, ces difficultés mettaient en lumière, par contraste, *l'impératif de réflexivité* de l'activité philosophique, dans laquelle la pensée se déploie en s'observant elle-même, en étant attentive à et soucieuse de sa propre qualité. Cette situation nous paraît illustrative des conflits qui peuvent traverser ces pratiques partagées par des impératifs et principes pédagogiques, éthiques, politiques pas toujours conciliables. Est alors mise en évidence la nécessité de mettre en œuvre un travail pédagogique dirigé spécifiquement vers le développement de cette position réflexive chez les enfants et adolescents : nous nous attacherons en ce sens dans la sous-section suivante aux déplacements que ces réflexions nous ont conduite à opérer dans la pratique en cette direction.

En second lieu, et d'une certaine manière par conséquence, l'absence de systématicité dans l'examen des idées semblait contrevenir à la création d'habitudes intellectuelles – qui supposent l'exercice et la répétition – nécessaires à l'examen des idées,

¹ [nous traduisons] M. LIPMAN, « The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) program », *op. cit.*, p. 6 : « Children puzzle over many of the same concepts that philosophers puzzle over – concepts like rules, truth, goodness, justice etc. They have opinions on these matters, but they learn to develop these opinions into considered judgments. By giving them a great deal of practice in finding good reasons for their judgments, Philosophy for Children gives children an education of which they may well be proud. It teaches them how they *ought* to think. »

lesquelles seules seraient capables de donner lieu à terme à une véritable disposition intellectuelle (comprise au sens d'*hexis*) critique et distanciée à l'égard des croyances et des connaissances telle que nous l'appréhendions. La part faite à l'examen proprement dit des idées était faible et par conséquent, l'association que nous postulions de cette pratique éducative avec l'apprentissage d'un savoir-faire attaché à l'évaluation des idées se trouvait ébranlée. Les idées se trouvaient le plus souvent discutées de façon « faible », du fait de l'exposition d'idées plurielles et diversifiées qui permettait de les mettre indirectement en perspective, mais non de façon « plus forte » par l'examen de leurs fondements, de leurs présupposés et de leurs conséquences et par l'établissement de critères à partir desquels les discriminer. Ainsi, dans sa forme concrète, la pratique que nous rencontrions mettait en évidence et réinterrogeait les présupposés inhérents à notre orientation théorique telle que nous l'avons exposée ci-dessus, et appelait alors une réflexion sur les outils pédagogiques à développer en conséquence (les ressorts sur lesquels jouer, les exercices à effectuer, les questions à poser pour encourager le travail réflexif et évaluatif).

d. Déplacements opérés : nourrir la pratique des considérations théoriques¹

Réhabiliter le modèle délibératif

Immergée sur le terrain de ces pratiques, ces interrogations m'ont amenée à effectuer des changements dans la pratique mise en œuvre, notamment en revenant au paradigme délibératif plus formel que Lipman et Sharp défendaient pour donner corps à la pratique de la philosophie et qui caractérisait la prudence intellectuelle telle qu'on pouvait la concevoir à partir d'Aristote². Pour définir la *phronésis*, Aristote part, en effet, du sens

¹ Cette sous-section reprend en partie des éléments ayant fait l'objet d'une communication publiée : M. COASNE-KHAWRIN, « La notion de prudence intellectuelle peut-elle aider à conceptualiser la distance propre à l'activité philosophique ? », *Diotime*, n° 93, mai 2023.

² ARISTOTE, *Éthique à Nicomaque*, VI, 5, 1140a31, *op. cit.*, p. 285 : « en un sens général aussi, sera un homme prudent celui qui est capable de délibération ». L'homme prudent est défini par sa capacité à bien délibérer et même plus, la prudence elle-même est associée à la bonne délibération (*EN*, VI, 10). N.B. : Nous abrégons ponctuellement désormais *Éthique à Nicomaque* par *EN*.

commun selon lequel est qualifié de *phronimos* l'homme capable de délibération¹ et tire de cette acception la première caractéristique de la prudence : la capacité à bien délibérer. Parallèlement, le paradigme délibératif se trouve aussi caractéristique de l'échange oral collectif déployé en communauté de recherche tel que le concevaient Lipman et Sharp. La notion de délibération, dans chacun de ces deux contextes distincts, semble avoir en commun de venir spécifier une forme de réflexion spécifique déployée pour former le jugement, un processus visant la production d'opinions raisonnables.

Chez Aristote, la délibération (*bouleusis*) est une forme de recherche (*zêtêsis*)² dans laquelle s'engage l'homme prudent pour définir non pas le Bien absolu, mais le bien réalisable³ (*agathon prakton*). Elle représente, indique Pierre Aubenque, une « voie humaine, c'est-à-dire moyenne, celle d'un homme qui n'est ni tout à fait savant ni tout à fait ignorant, dans un monde qui n'est ni tout à fait rationnel ni tout à fait absurde⁴ ». La délibération est une voie intermédiaire entre le savoir et l'ignorance, la nécessité et le hasard, le rationnel et l'absurde ou encore, l'universel et le particulier. Par le terme qu'il utilise, *bouleusis*, qui appartenait d'abord au vocabulaire politique des assemblées (*boule*), Aristote lie ce processus individuel à un processus collectif : « il nous rappelle aussi, indique Pierre Aubenque, ne serait-ce que par le choix qu'il fait du mot βούλευσις, que la délibération avec soi-même n'est que la forme intériorisée de la délibération en commun, du συμβουλευέιν, telle qu'elle se pratiquait, sinon dans l'Assemblée du peuple, du moins dans le Conseil des hommes d'expérience, des φρόνιμοι⁵. » Cette pratique collective était celle d'une assemblée (*boule*) qui s'attachait à trancher des questions par « la pesée des pour et des contre ». En ce sens, Pierre Aubenque considère que le « concept psychologico-éthique de délibération retient et généralise un ensemble de procédures essentiel à la démocratie, que les Grecs de l'époque classique se font gloire à juste titre d'avoir, les premiers, pratiquées : l'examen critique des arguments pour et contre, l'évaluation du poids

¹ ARISTOTE, *Éthique à Nicomaque*, VI, 5, 1140a25-28, *op. cit.*, p. 284 : « De l'avis général, le propre d'un homme prudent c'est d'être capable de délibérer correctement sur ce qui est bon et avantageux pour lui-même, non pas sur un point partiel (comme par exemple quelles sortes de choses sont favorables à la santé ou à la vigueur du corps), mais d'une façon générale, quelles sortes de choses par exemple conduisent à la vie heureuse. »

² *Ibid.*, VI, 5, 1142a32, p. 298. Sur la définition de la délibération comme une espèce du genre que serait la recherche, on pourra se reporter au troisième livre de l'*Éthique à Nicomaque*, 1112b21.

³ « Le bon délibérateur au sens absolu est l'homme qui s'efforce d'atteindre le meilleur des biens réalisables pour l'homme, et qui le fait par raisonnement. » *Ibid.*, VI, 5, 1141b9-14, p. 292.

⁴ P. AUBENQUE, *La prudence chez Aristote*, Paris, PUF, 2014, p. 116.

⁵ *Ibid.*, p. 111.

respectif de chacun et, après le dialogue des parties en présence, la décision prise à la majorité des voix¹. » La délibération est, qu'elle soit entendue dans sa forme individuelle ou dans sa forme collective, le processus qui précède et permet la formation du jugement : elle consiste à examiner et évaluer les différentes perspectives ouvertes par la question abordée, de manière à instruire le jugement. Dans sa forme collective, elle permet de mettre en commun les informations et connaissances que possèdent les différents individus, et ainsi de dépasser les points de vue individuels partiels, mais aussi de pallier certaines limites de la raison individuelle en divisant le travail argumentatif. Précisément, c'est en reconnaissance des vertus épistémiques de cette pratique qu'Aristote considérait que la délibération collective pouvait rendre le peuple plus apte à gouverner que les plus vertueux pris isolément².

Lipman et Sharp, chez lesquels nous avons relevé à plusieurs endroits l'influence d'Aristote auquel Lipman se réfère par ailleurs directement à la fois pour définir le bon jugement et pour définir la raisonnable, emploient la notion de délibération pour spécifier la forme d'échanges mise en œuvre en communauté de recherche, d'une part par distinction avec le débat, d'autre part par distinction avec la discussion. En effet, Lipman choisissait, lui aussi, de marquer ses distances avec la notion de débat qui renvoie communément à une discussion animée entre des interlocuteurs opposés cherchant plus à l'emporter sur l'autre qu'à le convaincre sur la base d'arguments, mais mobilisait la notion de délibération et non pas seulement celle de discussion par distinction. L'adoption du terme de *délibération* pour traduire la recherche collective de plus d'objectivité permettait davantage de marquer la dimension de disciplinarisation de l'échange et son exigence argumentative que la notion de discussion en se distinguant à la fois par son processus et sa finalité. D'abord relativement à son processus, la délibération procède par *examen* des éléments relevant d'une question : délibérer c'est discuter une question en *examinant* les différentes positions qu'elle peut ouvrir. Ainsi, alors qu'il n'y a pas toujours de la distance dans une discussion, la délibération, elle, l'impose : en délibérant, nous prenons de la distance avec l'objet que nous pensons par la découverte et la considération des différents points de vue que l'on peut avoir sur celui-ci. Mais surtout, en délibérant, nous prenons de la distance avec ces

¹ P. AUBENQUE, *Problèmes aristotéliens, II. Philosophie pratique*, Paris, Vrin, 2011, p. 166.

² ARISTOTE, *Politiques*, III, Chapitre 11 « La souveraineté de la masse : avantages de cette solution » dans *Oeuvres complètes*, P. Pellegrin (trad.), Paris, Flammarion, 2014.

Sur cet argument précis on pourra consulter : C. GIRARD, « La sagesse de la multitude : actualité d'un argument aristotélien », *Journal of Ancient Philosophy*, n° 1, 2019.

idées elles-mêmes en les soumettant à l'examen et l'évaluation collectifs. Bien qu'au premier abord, nous pourrions être tentés de considérer que la pratique de la philosophie avec les enfants ou adolescents relève de la délibération du fait même qu'elle permette de recueillir au cours de la discussion différentes idées ; il s'agit là d'une dimension minimale du processus délibératif, d'une première étape. La délibération consiste à recueillir plusieurs perspectives à partir d'une question, mais surtout, à les examiner – elle impose une deuxième phase qui est l'examen de ces idées. Ensuite, la délibération se distingue de la simple discussion par la *finalité* associée à cet échange oral : la délibération implique un aboutissement, une fin qui est la prise d'une décision juste dans le cadre de l'éthique aristotélicienne, la formation d'un jugement réfléchi dans le cadre de la communauté de recherche lipmanienne. Dans le cadre d'une délibération, les participants discutent pour en arriver à un résultat, la discussion est un moyen de permettre l'examen d'arguments en vue de la prise d'une décision collective. Telle qu'elle se trouve chez Aristote, la délibération vise la formation d'une décision (*proairesis*), la plus juste possible. Dans le cadre de la pratique de la philosophie, ou plus exactement de la pratique d'initiation à la philosophie, cette finalité ne serait pas la décision, qui est plus directement liée à l'action, mais l'élaboration d'une pensée réfléchie ou la formation d'un jugement construit. En ce sens, délibérer consiste, à partir d'une question ou d'un sujet, à discuter des différentes positions possibles, les examiner et les évaluer *en vue de* pouvoir construire un jugement plus instruit.

Ainsi, nous l'apercevons, la notion de délibération a, elle aussi, des connotations qui peuvent amener à douter de son adéquation pour désigner une pratique de la philosophie. D'une part, la délibération est associée à un enjeu pratique voire pragmatique, elle consiste à discuter, examiner et évaluer, à partir d'une question ou d'un sujet donné, les différentes possibilités ouvertes en vue d'établir un jugement plus instruit ou une décision plus réfléchie. La délibération implique un aboutissement, la décision pondérée ou le jugement réfléchi, alors que la recherche philosophique, notamment menée par Socrate dans les premiers dialogues platoniciens, peut se présenter comme aporétique. D'autre part, la notion de délibération est liée à celle d'une conclusion accordant le collectif, ce qui, en philosophie, pourrait entraîner certaines confusions concernant les conclusions de ces échanges collectifs. L'usage de la notion de délibération pour désigner une pratique collective tend, en effet, à connoter l'idée d'un aboutissement, par la discussion, à un accord collectif : dans les contextes où elle se trouve pratiquée collectivement, de façon paradigmatique dans les domaines politique et juridique, la

délibération poursuit l'élaboration de l'accord du plus grand nombre. En philosophie, au contraire, les désaccords sont exhibés, et peut-être même plus encore, la réflexion s'y déploie à partir de leur considération, ce sont les conflits cognitifs qui nourrissent les interrogations et appellent le développement de la réflexion¹. Plus encore, l'idée que l'échange viserait l'établissement d'un accord collectif peut laisser penser que la légitimité de la conclusion de l'échange dépendrait *in fine* de l'approbation du plus grand nombre plus que de ses propres qualités. Or, en philosophie le nombre n'est pas critère de validité, peut-être plus encore, le discours doxologique est souvent le point de départ, ce que l'on remet en question, et même davantage ce face à quoi le discours philosophique est appelé à se déployer.

Ces obstacles à l'usage de la notion de délibération, bien que consistants, peuvent trouver des réponses, notamment chez Lipman et Sharp. D'abord, on pourrait s'accorder à reconnaître une exigence d'aboutissement de la recherche philosophique qui, si elle ne vise pas l'établissement d'une réponse tranchée, poursuit l'accès à une compréhension élargie et plus instruite de son objet – sans quoi on peinerait, il semble, à voir le sens de s'engager dans cette démarche réflexive, peut-être plus encore à demander à des enfants de s'y engager. Pensons ici à la dissertation : cet exercice comporte une exigence quant au résultat à atteindre, il suppose que le processus d'exploration qui le constitue permettra d'arriver à une position réfléchie, à une pensée plus aboutie sans que toutefois, cette pensée soit unique ou prédéterminée, ni définitive. Cette attente quant au résultat du processus gagne à être appréhendée comme une exigence régulatrice : parce que l'on vise la construction d'une pensée plus réfléchie, on va entrer dans un réel examen des idées et ne pas en rester à leur simple superposition. Lipman y insistait, reprenant les propos de Justus Buchler² qui mettait en garde contre les confusions pouvant exister à propos des conclusions attendues des discussions entre élèves : la recherche philosophique aboutit à un résultat, même modeste, qui peut prendre la forme d'une appréciation plus nuancée du problème, d'une appréhension élargie des perspectives possibles ou même d'une considération de nouvelles questions, tous concourant à « un sentiment de meilleure perception³ ». Ces considérations

¹ Guillaume Durieux propose d'appréhender l'enseignement de la philosophie précisément comme « l'épreuve du désaccord » dont l'expérience permettrait la culture de vertus épistémiques : G. DURIEUX, « La philosophie, ça sert à quoi ? », dans ACIREPH, *Enseigner la philosophie. Guide pratique*, 2021, p. 95-99.

² J. BUCHLER, « What Is a Discussion? », *The Journal of General Education*, vol. 8, n° 1, 1954, p. 7-17.

³ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, Second ed, Cambridge, Cambridge university press, 2003, p. 86-87.

contribuent à répondre à la deuxième objection : la recherche délibérative ainsi comprise ne prétend ni ne vise à l'aboutissement d'un accord autour d'une réponse tranchée qui « réglerait » la question abordée. Elle tend, tout au plus, à l'établissement d'un jugement provisoire qui serait adopté, non en raison de l'adhésion du plus grand nombre, mais parce que l'examen critique des différentes perspectives naissant des désaccords initiaux, aurait mis en évidence qu'il existe plus de raisons en sa faveur que de raisons contre lui¹. La délibération en procédant canoniquement par la pesée des pour et des contre, suppose la reconnaissance initiale de potentiels désaccords, et leur considération par l'examen de chaque perspective : l'existence de ces désaccords est, de façon analogue à la réflexion philosophique, la condition de son développement.

C'est ainsi que cette notion nous a semblé pouvoir éclairer la forme que pouvait prendre concrètement l'examen critique des opinions par la pensée, auquel peut procéder la philosophie. Processus qui précède et forme le jugement, la délibération procède par examen systématique des différentes perspectives en évaluant à la fois les arguments qui soutiennent celles-ci mais surtout des objections que l'on pourrait leur adresser. En procédant ainsi, la délibération permet d'instaurer une distance avec les idées qui toutes deviennent objet d'examen collectif à travers lequel seront évaluées leurs forces et limites. Ainsi, en plus de pouvoir donner une forme concrète à l'exigence critique de la pratique philosophique, la délibération nous semblait pouvoir répondre à certaines difficultés que pouvait poser la mise en œuvre concrète de l'examen critique qui suppose de pouvoir prendre de la distance avec ses propres idées pour accepter de les voir être discutées, révisées voire abandonnées. En faisant de l'examen des idées une procédure générale et systématique, la délibération fournit des ressorts pour désamorcer les effets de l'attachement affectif à nos propres idées et favoriser le développement d'une réflexivité : elle dicte l'examen de chacune des idées partagées par la considération des arguments pour et contre, et initie alors le détachement avec ses propres idées, d'abord par l'examen collectif par lequel elles vont se voir commentées, soutenues par des arguments mais aussi confrontées à des objections, et ensuite par la force du collectif, qui va permettre la

¹ *Ibid.*, p. 93 : Lipman renvoie en note à Kant, précisément à un passage de la *Logique*, pour définir le jugement provisoire comme celui auquel on aboutit lorsque l'on a plus de raisons en la faveur d'une thèse que de raisons contre elle mais que ces raisons ne sont toutefois pas suffisantes pour aboutir à un jugement définitif. I. KANT, *Logique*, L. Guillermit (trad.), Paris, Vrin, 2007, p. 83.

découverte d'autres perspectives. De cette façon la délibération permet de préciser comment, dans la discussion, une mise à distance des représentations, des préjugés et conceptions peut être mise en place pour permettre le développement de la dimension critique de la pensée – dont le processus évaluatif est le propre¹, – et ainsi d'éclairer à la fois le processus de formation du jugement critique et le déploiement des dimensions critique et réflexive de la pensée.

Plus encore, la délibération nous semble pouvoir contribuer à éclairer la forme d'éducation que suppose la formation d'une disposition intellectuelle critique et réflexive telle que nous cherchions à l'approcher sous le terme de *prudence*. Pierre Aubenque indiquait que chez Aristote la capacité à délibérer, qui est le premier attribut de la prudence, ne se comprenait que comme « forme intériorisée » d'une pratique d'abord collective ; Lipman et Sharp approchaient quant à eux la pensée comme une forme de dialogue interne résultant de l'intériorisation du dialogue avec autrui, et pensaient en conséquence le modèle éducatif de la communauté de recherche pour permettre l'apprentissage de la délibération méthodique par l'intériorisation des délibérations collectives qui en étaient caractéristiques. Ainsi, dans ces deux contextes théoriques se retrouve la même idée selon laquelle la capacité à bien délibérer, approchée comme un mode de réflexion spécifique qui précéderait et formerait le bon jugement, résulterait de l'intériorisation d'une pratique d'abord collective de la délibération. C'est en s'exerçant collectivement à délibérer méthodiquement que l'on pourrait former, à terme, une disposition individuelle à bien délibérer. Ce processus de formation d'une disposition intellectuelle individuelle à partir d'une pratique collective est au cœur de la pensée vygotkienne, sur laquelle s'appuyaient par ailleurs Lipman et Sharp. On le retrouve en effet dans ce que Pascal Sévéric propose de considérer comme étant « la “formule” anthropologique de Vygotski, qui résume ses recherches à la fois théoriques et empiriques² » : « le mouvement réel du processus de

¹ Mathieu Gagnon, dont les travaux s'attachent en partie à caractériser et étudier la pensée critique, sa place dans l'éducation et les pédagogies favorables à son développement, soumet une proposition de définition de celle-ci à partir d'un effort de synthèse critique des nombreux travaux portant sur la pensée critique en faisant du mode évaluatif son « mode propre » : « penser de manière critique, c'est s'engager dans divers processus d'évaluation : fournir mais surtout évaluer des raisons ; évaluer les/nos processus ; évaluer les sources d'information ; évaluer des arguments/raisonnements ». M. GAGNON et O. MICHAUD, « Le développement de la pensée critique des élèves : dans quelle mesure la pratique du dialogue philosophique se suffit-elle à elle-même ? », *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Philosophia*, vol. 66, 2021, p. 55.

² P. SÉVÉRIC, *Puissance de l'enfance : Vygotski avec Spinoza*, Paris, France, Librairie philosophique J. Vrin, 2022, p. 50.

développement propre à la pensée enfantine s'effectue non pas de l'individuel aux socialisé mais du social à l'individuel¹ ». En effet, pour Vygotski il existe une « tendance de l'enfant à appliquer à lui-même des formes de comportement qui étaient auparavant sociales² », tendance que l'on retrouve dans le processus de formation de la pensée enfantine. Cette tendance est, aux yeux de Vygotski, sous-jacente à l'explication piagétienne de la « naissance de la réflexion enfantine à partir de la dispute³ ». Vygotski considère en effet que Piaget « a montré comment cette réflexion [la réflexion enfantine] survient après l'apparition de la discussion véritable au sein d'une collectivité d'enfants, comment c'est seulement dans la dispute, dans la discussion qu'émergent les éléments fonctionnels qui déclenchent le développement de la réflexion⁴ ». Pour Vygotski cela découle de la tendance plus large de l'enfant à employer à son égard des conduites d'abord employées par d'autres avec lui. La formation de la pensée résulte de ce processus d'intériorisation par lequel l'enfant fait du langage social un langage intérieur en se parlant à lui-même de la même façon qu'il le faisait alors avec les autres. Ainsi, indique Pascal Sévérac, « l'expérience de la contradiction, du dissensus à même le corps collectif – à même le “collectif des enfants” [...] – est d'une certaine manière ce qui est rejoué par l'enfant dans le dialogue qu'il instaure avec lui-même⁵. »

Dans cette perspective, la formation d'une disposition intellectuelle individuelle à bien délibérer, disposition qui caractériserait la prudence, pourrait être approchée selon ce processus d'apprentissage comme résultant d'une forme d'intériorisation de délibérations méthodiques d'abord collectives. On peut considérer que c'est en engageant les enfants et adolescents dans des délibérations collectives méthodiquement menées – par lesquelles ils vont rechercher et examiner les raisons pour lesquelles ils soutiennent ou récusent une idée, apprendre à évaluer une idée en examinant ses fondements, ses présupposés et ses conséquences, et à s'arrêter sur les critères qu'ils emploient pour les évaluer – qu'ils pourront, à terme, former une disposition individuelle à bien délibérer, en rejouant dans le dialogue qu'ils instaureront avec eux-mêmes, l'expérience de la contradiction qui

¹ L. VYGOTSKI, *Pensée et langage*, F. Sève (trad.), 4^e éd, Paris, la Dispute, 2013, p. 117 ; cité dans : P. SÉVÉRAC, *Puissance de l'enfance*, op. cit., p. 50.

² L. VYGOTSKI, *Pensée et langage*, op. cit., p. 115 ; cité dans : P. SÉVÉRAC, *Puissance de l'enfance*, op. cit., p. 51.

³ *Id.* ; cité dans : *Id.*

⁴ *Id.* ; cité dans : *Id.*

⁵ P. SÉVÉRAC, *Puissance de l'enfance*, op. cit., p. 51.

caractérisait cette pratique de la délibération collective. Ils rejoueront eux-mêmes dans ce dialogue intérieur l'attitude du groupe à leur égard, en recherchant et en s'appliquant à eux-mêmes les objections que leur auraient adressées les autres, en se posant à eux-mêmes non seulement les questions que les autres leur posaient mais aussi les questions difficiles qu'ils posaient à leurs compagnons de dialogue pour reprendre les mots de Lipman¹. Se trouve ainsi éclairé le processus de développement d'une réflexion plus critique et autocritique, plus à même à s'engager dans un travail évaluatif et réflexif et à s'autocorriger, que l'on associait à une disposition plus critique et réflexive au savoir.

Des considérations théoriques aux déplacements dans la pratique

À quoi ont abouti ces considérations théoriques sur le terrain des pratiques concrètes que je mettais en œuvre ?

D'abord, l'exigence d'examen des hypothèses de la délibération m'a conduite à abandonner le « tour de parole » pour *favoriser la soumission de chaque idée à l'examen critique*. La délibération commence avec l'examen des hypothèses, elle exige que les différentes réponses à la question posée soient examinées : la pratique du « tour de parole » apparaissait incompatible avec cet impératif, je l'ai donc abandonné, malgré l'importance qu'il pouvait revêtir au regard des impératifs pédagogiques mentionnés plus tôt, pour deux alternatives qui laissaient plus de place à cette dimension évaluatrice : la première consistait à faire se succéder immédiatement l'expression de chaque idée et son examen ; la seconde consistait à partir de la question pour rechercher collectivement les grandes positions possibles et les examiner. Cet abandon avait comme conséquence de renoncer à la possibilité qu'au sein d'une seule séance, tous les enfants puissent exprimer « leur » idée sur la question abordée mais, par contraste, il assurait la mise en œuvre d'une attention à l'égard des enfants et des adolescents qui ne se réduise pas seulement à leur donner la parole, mais qui soit une véritable attention portée à *leur parole* par l'examen collectif dont elle fait l'objet.

Loin de son apparent conflit avec l'impératif éthique de « prendre soin de l'autre » ou encore avec celui de valorisation de la parole des enfants, cet examen « plus fort » des

¹ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 197 : « *When these and allied procedures are internalized by each participant, the result is critical reflection. More than critical, for it is also self-critical. One becomes accustomed to asking oneself the same hard questions one levels at one's companions in dialogue.* »

idées peut être considéré comme étant au service de leur intérêt : prendre véritablement soin de l'autre, n'appelle-t-il pas de s'attacher à la qualité de ses idées pour lui permettre d'en tester la robustesse, de les solidifier, de les nuancer, de les corriger, voire de les abandonner et, au contraire, ne pas s'arrêter sur les fragilités ou faiblesses des idées d'autrui ne reviendrait-il pas à manifester une forme d'indifférence à sa santé intellectuelle ? Pour dénouer la tension présentée plus tôt entre l'impératif de développer une pensée critique et celui d'encourager la prise de parole des enfants, Marion Bérard propose, en ce sens, de distinguer deux aspects de l'attention : une dimension affective et relationnelle (l'attention comme attitude bienveillante visant à reconnaître et valoriser la participation et mettre en confiance sur le plan émotionnel¹) et une dimension épistémique ou intellectuelle (l'attention comme considération portée au contenu des propos formulés en vue de leur compréhension ou correction²). Selon Marion Bérard, si l'attention à la parole des enfants et le développement de la pensée critique peuvent entrer en tension dans les pratiques effectives, cela est dû à la réduction de l'attention à sa seule dimension affective et relationnelle. Cette dernière est effectivement souvent approchée comme nécessaire pour répondre aux dynamiques de pouvoir pouvant exister au sein d'un groupe discutant, en ce qu'elle œuvre à ce que chacun se sente autorisé à s'exprimer et ainsi à limiter la possibilité que cet espace ne soit qu'un lieu de manifestation de relations de force. Toutefois, si l'attention se réduit à cette dimension, elle peut empêcher l'engagement dans un véritable examen des idées. C'est pourquoi, Marion Bérard propose de considérer l'attention de laquelle devrait relever la philosophie avec les enfants comme double³, reprenant la double

¹ « L'attention bienveillante regroupe les attitudes qui visent à reconnaître et valoriser la participation des enfants et à leur donner confiance : elle peut par exemple se manifester par le fait d'inviter un enfant à prendre la parole afin de veiller à ce qu'il soit inclus dans les échanges, de l'encourager à poursuivre, de le remercier pour sa participation, et se traduit aussi par des regards, sourires, expressions de visages et autres signes non verbaux et paraverbaux manifestant la confiance et l'enthousiasme vis-à-vis de la prise de parole d'un tiers. » : M. BERARD, « Attention et pensée critique dans la discussion philosophique avec les enfants », *op. cit.*, p. 78.

² « Relèvent de l'attention épistémique les attitudes qui prêtent attention au contenu des propos formulés afin de les comprendre, de les préciser ou de les critiquer : demander un éclaircissement, une précision ou une justification, apporter un argument, une justification, un exemple, une nuance, une correction ou une objection à une idée exprimée par un autre ou par soi-même, exprimer un accord ou un désaccord par des mots ou par une réaction, même vive, d'approbation ou de rejet, ainsi que les signes non verbaux et paraverbaux manifestant la concentration et le sérieux. » : *Id.*

³ « Enfin, une attention à la fois bienveillante et épistémique peut se manifester, soit par la présence conjointe de marques des deux formes d'attention, soit au travers de manifestations spécifiques, comme le fait de faire

dimension du *caring thinking* tel qu'il se trouve dans les travaux de Lipman et Sharp pour lesquels cette dimension de la pensée est à la fois épistémique, attachée à la considération des processus de pensée, et relationnelle, attachée à la considération des personnes. L'attention à mettre en œuvre et susciter devrait articuler ces deux dimensions : l'attention dans sa dimension intellectuelle et épistémique aux idées témoignera d'une véritable considération des propos de la personne et l'attention dans sa dimension affective et relationnelle portée aux personnes facilitera la mise en œuvre de la dimension critique de la pensée. Sans prétendre que l'attention dans sa dimension affective et relationnelle empêche toute forme de conflit de convictions, et assure l'acceptation sans résistance des critiques, on peut toutefois considérer qu'elle crée les conditions favorables à une ouverture aux points de vue différents, à une acceptation des objections, et conditionne, en ce sens, la mise en œuvre de l'autocorrection. Fondamentalement, le cadre éthique de la discussion et le développement de la dimension épistémique de la réflexion sont interdépendants.

Ainsi, l'adoption du modèle délibératif suppose la mise en œuvre d'un examen des idées plus fort passant par l'application d'une attention qui ne soit pas seulement entendue dans sa dimension de « bienveillance » à l'égard des enfants et adolescents eux-mêmes, mais aussi dans sa dimension épistémique vis-à-vis du contenu et de la structure des idées qu'ils expriment. Concrètement cela se traduit par un guidage plus fort de l'adulte qui, par ses questions, engage les élèves à examiner leurs opinions, non seulement en les distinguant ou en les reliant entre elles, mais en interrogeant leurs fondements et limites.

Dans un deuxième temps, cette transposition m'a conduite à *développer une pratique de l'écrit*. D'une part, celle-ci était un moyen d'encourager l'engagement de chacun des enfants et adolescents dans la réflexion : la pratique de la délibération conduisant à renoncer à l'expression de chacun sur la question abordée, la médiation de l'écrit m'est apparue comme un moyen d'assurer un espace alternatif d'expression individuelle et de limiter les effets de désengagement que pouvait avoir une pratique orale collective, en particulier pour les enfants et adolescents pour lesquels prendre la parole était plus difficile. D'autre part, au regard de l'exigence d'aboutir à un jugement plus construit,

référence à l'idée d'un autre en le nommant, de demander si l'on a bien compris l'idée d'un autre et/ou de lui demander une reformulation, de souligner l'intérêt de l'idée apportée par un autre, par exemple en fournissant un argument, de solliciter la réponse d'un-e participant-e lorsqu'une idée qu'il ou elle a exprimée est remise en question, ainsi que les signes non verbaux et paraverbaux de l'écoute et de la considération, dans le regard par exemple. » : *Id.*

l'écrit s'est présenté comme un moyen permettant de revenir, après la délibération, à la question initiale et d'inciter à la prise de position après délibération. Il donnait corps à l'exigence régulatrice d'aboutissement et encourageait une réflexivité en sollicitant une réflexion individuelle sur l'évolution de sa pensée – depuis ses considérations initiales au moment d'aborder la question jusqu'à l'issue de la délibération collective – en s'interrogeant sur ce que les éléments partagés par les autres avaient pu apporter à sa propre pensée. Sous cette forme, l'écrit me semblait pouvoir surmonter plusieurs limites ou possibles méfaits de la pratique : premièrement, il permettait de ne pas en rester à la déconstruction du point de vue individuel que peut provoquer la confrontation à une diversité de perspectives¹, et d'initier la reconstruction de sens ; secondement, il permettait aussi de ne pas en rester à l'addition des points de vue, qui nourrirait un relativisme non critique, en demandant de les réarticuler au profit d'une nouvelle réponse².

Dans un troisième temps, cette transposition m'a conduite à réinterroger la place accordée au travail de conceptualisation dans la pratique et à *ralentir, découper et étaler* les séquences en plusieurs séances. La pratique de laquelle je parlais accordait, nous l'avons vu, une place importante au travail de conceptualisation qui elle-même ne se prêtait que peu, ou plus exactement que secondairement, au processus d'argumentation et d'examen des perspectives du travail délibératif : il encourageait en premier lieu la mobilisation d'habiletés intellectuelles telles que définir, distinguer, mais reportait la confrontation à un problème qui lui, rendait nécessaire l'engagement dans l'examen « plus fort » des idées en vue d'y répondre. Partir d'une notion permettait de faire émerger des problèmes par la mise en évidence de préconceptions contradictoires, mais le temps imparti pour une séance conduisait le plus souvent à s'arrêter à ce moment, ou à ne disposer que d'un temps trop restreint pour pouvoir mettre en place, à la suite de ce temps de conceptualisation, une

¹ La question sous-jacente est abordée par Mathieu Gagnon et Sébastien Yergeau qui proposent de clore la discussion par la « prise de position personnelle » afin de « combattre le relativisme » : « puisque le dialogue philosophique peut déconstruire les repères et les points de vue des participants, puisque plusieurs points de vue peuvent être perçus comme équivalents, il importe que les élèves puissent reconstruire leur point de vue et l'ancrer sur des repères jugés valables pour eux afin d'élaborer un nouveau sens. Ainsi, le retour personnel permet de passer d'un processus de déconstruction-relativisme à un processus de déconstruction-reconstruction. » : M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, *op. cit.*, p. 144.

² On trouvera à la fin de cette sous-section une fenêtre empirique présentant un exemple de séquence dans laquelle l'écrit a plusieurs fois été sollicité.

véritable délibération permettant d'examiner un problème qui en émergeait. Les différentes étapes de la délibération elles-mêmes requièrent du temps : formuler et explorer la question, envisager des positions différentes, argumenter et objecter, examiner les arguments et objections. Je disposais alors, le plus souvent, de créneaux d'environ une heure, et ces différentes étapes de la délibération ne pouvaient pas être mises en œuvre en une seule et même séance.

Ces considérations m'ont conduite à étaler ce processus en composant des séquences de plusieurs séances de sorte à pouvoir commencer en partant d'une notion et des préconceptions sur celle-ci, de manière à faire émerger les problèmes sous-jacents avant de, au cours d'autres séances, s'attacher à délibérer à leur sujet. Mais plus largement, elles m'ont conduite à réinterroger la place de la conceptualisation et à reconsidérer le rôle de la controverse dans la pratique de la philosophie : l'expérience de ces pratiques centrées sur le travail de conceptualisation mettait en lumière, par contraste, le rôle initiateur ou déclencheur du problème pour la mise en œuvre de la délibération. On trouvait déjà chez Lipman et Sharp la considération selon laquelle la recherche commence avec la perception d'une difficulté qui conduit à la formulation d'un problème commun : c'était, dans leur perspective, le déclencheur du processus de recherche¹. Sous une autre forme elle se trouvait aussi chez Peter Worley pour lequel la philosophie (dialectique ou critique) commence avec la controverse : « lorsqu'un individu ou un groupe reconnaît qu'il existe de bonnes raisons de penser X et de ne pas penser X, il y a une véritable controverse. La sensibilité à cette controverse motive l'individu ou le groupe vers une investigation par la réflexion, le raisonnement et le questionnement ensemble autour du problème perçu². » Plus encore, dans cette perspective, Peter Worley introduit une distinction éclairante entre la *dissonance* et la *diversité* des points de vue, insistant sur l'importance de la première

¹ On retrouve les grandes lignes de la démarche de recherche dans : M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *La recherche philosophique: guide d'accompagnement de « La découverte de Harry »*, M.-M. Mébard (trad.), Québec, Association québécoise de philosophie pour enfants, Faculté de philosophie, Université Laval, 1995, p. 9-10. Perception d'une difficulté ou d'une déception, doute, formulation d'un problème/question, hypothèse, mise à l'épreuve de l'hypothèse par la recherche d'exemple (vérification), découverte de contre-exemple, modification de l'hypothèse, application de l'hypothèse révisée à une situation de la vie courante.

² [je traduis] « I have previously argued that (dialectical/critical) philosophy begins with controversy. In summary: When an individual, or a group, recognize that there are good reasons for thinking *X and not-X* then there is a genuine controversy. The sensitivity to this controversy motivates the individual or group towards an investigation through reflection, reasoning and questioning together around the perceived problem. » : P. WORLEY, « Dissonance: disagreement and critical thinking in P4/wC », *op. cit.*, p. 183.

pour l'émergence de la pensée critique en philosophie. La dissonance, si elle peut émerger de la diversité des perspectives, ne s'y réduit pourtant pas, elle n'apparaît que lorsque certaines d'entre elles ne peuvent être tenues simultanément comme vraies sans entraîner un conflit. Peter Worley considère que, plus que la diversité des idées, c'est la dissonance qui est nécessaire au déploiement de la pensée critique : « pour qu'il s'agisse d'une véritable conversation philosophique critique, il faut que les idées présentes soient dissonantes et pas seulement différentes et que les désaccords soient plus que le partage d'opinions différentes ; ils doivent être des désaccords critiques¹ ». Ces éléments me semblaient éclairer la forme « plus faible » d'examen des idées que je pouvais rencontrer sur le terrain, l'examen « plus fort » étant nécessité par la confrontation à un problème qui n'avait qu'une place secondaire dans la forme de pratique centrée sur la conceptualisation.

Toutefois, entre la reconnaissance du rôle théorique de la dissonance ou du désaccord critique – qui implique la nécessité de justification et pousse à l'examen – pour le déploiement de la dimension critique de la pensée, et la considération des conditions de possibilité pour qu'un conflit puisse être, en pratique, intellectuellement formateur, il y a bien des obstacles à dépasser. Le passage de la théorie à la pratique demande de lutter à la fois contre un courant « bienveillance » mou qui tendrait à neutraliser toute forme de conflit² et contre des tendances « naturelles » à défendre ses idées envers et contre tout qui radicaliseraient et passionneraient le conflit. Là aussi il fallait penser des ressorts et outils capables de désamorcer, autant que possible, les rapports de force pouvant être à l'œuvre dans le groupe et permettre la distanciation des personnes à l'égard de leurs idées, de sorte que l'objection ne soit pas prise comme une attaque personnelle mais comme un apport pour l'avancée de la recherche ou de l'examen de la question. Nous avons déjà exposé en ce sens l'importance du cadre éthique de la discussion et l'intérêt de la mise en œuvre d'une forme de « *care* intellectuel³ », une double attention, capable de favoriser l'installation d'un « climat » favorable à la prise de parole et à l'ouverture aux critiques. Lipman et Sharp

¹ [je traduis] “What this means is that when conducting a philosophical conversation with children or adults, among the requirements for it to be a genuine critical philosophical conversation are that the ideas present should be *dissonant* and not merely diverse and that disagreements should be more than the sharing of differing opinions; they need to be *critical disagreements*.” : *Id.*

² Sur la place du conflit sociocognitif dans la discussion philosophique, les tensions et l'équilibre qu'il engage on pourra consulter : A. HERLA, « La discussion philosophique en classe », *op. cit.*

³ C'est ainsi que Marion Bérard propose de conceptualiser la double attention sur laquelle nous nous sommes arrêtée plus tôt : M. BERARD, « Attention et pensée critique dans la discussion philosophique avec les enfants », *op. cit.*

insistaient sur l'installation d'un environnement propice, cela passe par l'élaboration de règles explicites, mais aussi par le guidage de l'adulte qui veille au respect de celles-ci, encourage et régule la prise de parole, et appelle l'application d'une attention aux différents élèves. Nous avons aussi considéré l'apport du modèle délibératif qui introduit d'emblée une perspective dans laquelle la recherche d'objections est une étape systématique et nécessaire au bon déroulement du processus de recherche collectif. Dans cette perspective, il nous a semblé que c'est en faisant du modèle délibératif d'une certaine façon un « contrat pédagogique » explicite qu'il était possible de désamorcer un certain nombre des obstacles exposés : en présentant explicitement le processus et en explicitant son sens, on instaure d'emblée la perspective dans laquelle toute idée sera examinée et la recherche d'objections est abordée comme nécessaire à l'avancée collective. Plus encore, afin de pouvoir approcher des désaccords critiques de façon plus distanciée, j'ai exploité la fonction médiatrice de la fiction et eu recours aux expériences de pensée qui ponctuent l'histoire de la philosophie. Ces expériences de pensée, en exposant des situations imaginaires, mais considérées comme possibles dans le monde tel qu'il est, qui nous exposent précisément à une dissonance, permettent d'introduire ces conflits cognitifs avec une certaine distance. Non seulement elles donnent accès à des problèmes complexes qu'il aurait été difficile d'approcher abstraitement, mais plus encore elles les placent à distance, ou pour reprendre les mots d'Edwige Chirouter « à bonne distance¹ ». En reconnaissance de cette vertu médiatrice de la fiction, Edwige Chirouter défend le recours, dans les pratiques de philosophie avec les enfants, à la littérature qu'elle considère comme capable d'établir « un pont entre l'expérience singulière – qui par son caractère trop intime empêche la prise de recul et l'analyse – et le concept – qui, lui, à l'autre extrême, par sa froideur, peut nuire à l'implication personnelle, nécessaire à toute initiation philosophique. Elle réalise ainsi une *époké*, une suspension par rapport à la réalité qui permet de la rendre visible en la mettant à distance² ».

Enfin, dans un quatrième et dernier temps, cette transposition m'a conduite à reconsidérer la méthode d'apprentissage des habiletés et compétences intellectuelles et

¹ E. CHIROUTER, *L'enfant, la littérature et la philosophie*, Paris, l'Harmattan, 2015, p. 22.

² E. CHIROUTER, « Platon au programme. Des ateliers de philosophie à l'école primaire à partir de l'anneau de Gygès, un exemple de laboratoire de pensée », *Spirale – Revue de recherches en éducation*, vol. 62, n° 2, Association pour la Recherche en Éducation, 2018, p. 41.

penser une véritable *progressivité* dans cette initiation à la philosophie. La délibération implique plusieurs savoir-faire (formuler des hypothèses, formuler des arguments, évaluer des raisonnements, fournir des exemples, rechercher des contre-exemples, établir des critères, identifier des causes, rechercher des conséquences, dégager des présupposés, etc.) qui requièrent, chacun, des apprentissages. Cela m'a amenée à penser une progression qui permette de distribuer ces apprentissages dans le temps et rende possible leur acquisition par étapes (apprendre d'abord à formuler une hypothèse, puis à argumenter, puis à évaluer un argument, etc.). En arriver à une forme « plus forte » d'examen des idées supposait d'outiller les enfants et adolescents progressivement pour qu'ils puissent s'y hisser : si la généralisation de l'exigence de justification en était une première étape qui supposait déjà une forme minimale d'apprentissage de l'argumentation (fournir des raisons), il fallait ensuite pouvoir les initier à l'évaluation des raisons ou arguments eux-mêmes par l'initiation aux règles élémentaires de la logique et à l'élaboration de critères (pertinence, cohérence, clarté, etc.). Chemin faisant, cela m'a conduite à interroger les modalités d'acquisition de ces compétences et habiletés intellectuelles, et plus précisément, à interroger les limites de la forme d'enseignement implicite dont relevaient ces pratiques de terrain qui sollicitaient ces habiletés et compétences en acte en pariant sur le développement et l'acquisition à force de répétition. Cette forme d'apprentissage implicite des habiletés et compétences par leur mobilisation en acte dans les discussions suffisait-elle à leur acquisition durable ? Plus précisément encore, cette forme d'apprentissage, si elle pouvait permettre d'aiguiser progressivement ces habiletés et compétences, permettait-elle d'autonomiser leur usage par les enfants ou adolescents ? Ces interrogations m'ont conduite à développer une forme d'enseignement explicite¹ qui ajoutait à cette sollicitation en acte une présentation théorique de ces habiletés ou compétences et des exercices, oraux, sortant du registre de la discussion, ou écrits (qui assuraient là encore l'engagement individuel du plus grand nombre, chose particulièrement importante s'agissant de l'objectif de développement de compétences personnelles) pour les travailler. Concrètement cela signifiait de consacrer une séquence de plusieurs séances au développement attentif d'une compétence précise (l'argumentation, la conceptualisation, la problématisation), et de concentrer ponctuellement lors d'une séance l'attention sur une habileté spécifique

¹ Mathieu Gagnon et Sébastien Yergeau défendent la perspective d'un programme d'enseignement explicite des habiletés de pensée dans : M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, op. cit. Nous y reviendrons.

(formuler des arguments, définir un mot, élaborer des distinctions, remettre en question une idée, etc.) en commençant par la présenter théoriquement, l'illustrer ou la modéliser, puis la mettre en œuvre dans un ou plusieurs exercices en plus de la mobiliser explicitement en acte dans une discussion. Cette progressivité a été permise par la possibilité de pratiquer cette initiation dans le cadre scolaire qui offre une régularité. Par suite, cette pensée de la progressivité m'a conduit à considérer le cadre scolaire comme décisif pour permettre ce développement, j'y reviendrai par la suite.

Fenêtre empirique : grands traits d'une pratique axée sur le modèle délibératif

- Centralité du processus d'examen collectif des idées par *la recherche d'arguments pour et contre*.
- Pratique de l'écrit pour engager individuellement dans la recherche (début de séance), encourager à l'élaboration d'une perspective nourrie par la délibération collective (fin de séance) et travailler des habiletés et compétences de pensée (en cours de séance).
- Ralentir, découper et étaler le processus de recherche délibératif sur plusieurs séances de sorte à pouvoir partir d'une notion à explorer jusqu'à faire émerger des dissonances ou désaccords critiques qui appelleront la recherche délibérative (l'examen des arguments et objections pour chacune des thèses).
- Intégration d'un enseignement explicite sur les habiletés et compétences de pensée : introduction de moments métacognitifs où ces habiletés et compétences sont présentées explicitement, exemplifiées et travaillées par des exercices. Construction de séquences de plusieurs séances autour axées sur le développement précis de certaines compétences ou habiletés.

Exemple de squelette de séquence construite¹

Contexte : *séquence construite autour du mythe de l'anneau de Gygès de Platon pour introduire une classe de CM2 à la philosophie dans le cadre d'une initiation hebdomadaire sur l'année scolaire (début d'année)².*

¹ On pourra se reporter aux annexes pour avoir un aperçu illustré de cette séquence avec les supports pédagogiques élaborés et exploités dans ce cadre.

² L'anneau de Gygès a souvent été exploité en philosophie pour enfants et fait l'objet de plusieurs propositions de conception d'ateliers dans la littérature l'entourant. On pourra notamment consulter : E. CHROUTER, « Platon au programme. Des ateliers de philosophie à l'école primaire à partir de l'anneau de Gygès, un exemple de laboratoire de pensée », *op. cit.* ; M. TOZZI, *Débattre à partir des mythes : à l'école et ailleurs*, Lyon, Chronique sociale, 2006, p. 95-146 ; P. WORLEY, *The If Machine: Philosophical Enquiry in the Classroom*, London, Bloomsbury Publishing, 2010, p. 74-79. Il existe aussi un « dossier pédagogique » dédié dans la revue *Philéas et Autobule* : « Qui a des pouvoirs ? », *Philéas et Autobule*, n° 38, janvier 2014.

- **Séance 1 :**

1) Introduction de l'expérience de pensée¹ :

- Lecture du récit jusqu'à la découverte du pouvoir d'invisibilité²
- Travail collectif de **compréhension**
- Formulation de **synthèses**

2) Engagement des élèves dans l'expérience de pensée par la réflexion à la place du personnage : *que feriez-vous de cet anneau ?*

- Temps de réflexion individuel
- Recueil des différentes réponses

3) Recherche d'hypothèses : *que va faire Gygès de ce pouvoir ?*

- Temps de réflexion individuel
- Mise en commun des hypothèses sous la forme d'un échange collectif

- **Séance 2 :**

1) Retour collectif sur le récit avec travail de formulation de résumés

2) Révélation de la fin du récit et **travail d'interprétation** : *quelles questions Platon voulait-il qu'on se pose ?* Recherche et recueil d'hypothèses.

- Temps de réflexion individuel
- Mise en commun et discussion des hypothèses d'interprétation

3) **Réflexion sur les enjeux** (présentés comme les thèmes ou idées sur lesquels le récit vise à nous faire réfléchir) :

- présentation de six enjeux : la conscience morale, le bien et le mal, le juste et l'injuste, le pouvoir, la liberté et la loi
- discussion collective pour chaque thème, de son sens et de lien avec l'histoire

4) **Recherche de questions** :

- travail de formulation de questions : à l'écrit chacun choisit un thème et formule à partir de lui une question à partir de critères introduits dans les séances précédentes

¹ En voici la substance (version originale, non adaptée), *République*, II, 359d-360b : « Gygès était un berger au service du roi qui régnait alors en Lydie. À la suite d'un grand orage et d'un tremblement de terre, le sol s'était fendu, et une ouverture béante s'était formée à l'endroit où il paissait son troupeau. Étonné à cette vue, il descendit dans ce trou, et l'on raconte qu'entre autres merveilles il aperçut un cheval d'airain, creux, percé de petites portes, à travers lesquelles ayant passé la tête, il vit dans l'intérieur un homme qui était mort, selon toute apparence, et dont la taille dépassait la taille humaine. Ce mort était nu ; il avait seulement un anneau d'or à la main. Gygès le prit et sortit. Or les bergers s'étant réunis à leur ordinaire pour faire au roi leur rapport mensuel sur l'état des troupeaux, Gygès vint à l'assemblée, portant au doigt son anneau. Ayant pris place parmi les bergers, il tourna par hasard le chaton de sa bague par devers lui en dedans de sa main, et aussitôt il devint invisible à ses voisins, et l'on parla de lui, comme s'il était parti, ce qui le remplit d'étonnement. En maniant de nouveau sa bague, il tourna le chaton en dehors et aussitôt il redevint visible. Frappé de ces effets, il refit l'expérience pour voir si l'anneau avait bien ce pouvoir, et il constata qu'en tournant le chaton à l'intérieur il devenait invisible ; à l'extérieur, visible. Sûr de son fait, il se fit mettre au nombre des bergers qu'on députait au roi. Il se rendit au palais, séduisit la reine, et avec son aide attaqua et tua le roi, puis s'empara du trône. » PLATON, *Oeuvres complètes. Tome VI. La République, livres I-III*, É. Chambry (trad.), Les Belles Lettres, Paris, 1932, p. 52.

² Lecture à partir de l'album jeunesse de la collection « Mythes philosophiques » des Éditions du Cheval Vert reprenant le récit platonicien : C. VALLÉE et J. SCHEPERS, *L'anneau de Gygès : d'après le mythe de Gygès de Platon*, « La République », livre II, 359d-360d, Chalon-sur-Saône, Éd. du Cheval vert, 2010.

- **Séance 3 :**

- 1) Reprise des questions individuellement à l'écrit
- 2) Partage des questions sous forme d'échange collectif
- 3) Travail collectif de **compréhension** des questions
- 4) Vote pour la question qui fera l'objet d'une discussion collective

- **Séance 4 :**

Discussion, question choisie : *Est-ce qu'une chose juste pour soi peut être injuste pour les autres ?*

- 1) **Compréhension** de la question
- 2) Temps individuel de réflexion à l'écrit
- 3) Délibération

- **Séance 5 :**

- 1) Présentation contexte théorique du récit :

Le dialogue entre Socrate et Glaucon et la question sous-jacente sur les motivations du comportement moral : *qu'est-ce qui nous pousse à agir de façon juste plutôt que de façon injuste ?*

- La thèse de Glaucon : on n'agirait de façon juste que par peur de la sanction.
- La thèse de Socrate : fondamentalement agir de façon injuste nous rendrait malheureux, on agit de façon juste par reconnaissance de la valeur de la justice.
- Le sens de l'expérience de pensée introduite par Glaucon pour soutenir son idée : *le fait d'être invisible met à l'épreuve notre conscience morale, si nous agissons de façon juste par amour de la Justice, alors le fait de ne pas être vu par les autres ne devrait rien changer. Au contraire, si nous agissons bien uniquement pour ne pas subir les conséquences d'une mauvaise action, alors le fait d'être libéré du regard des autres et de la punition devrait changer nos décisions.*

- 2) **Travail compréhension**

- de la question discutée par Glaucon et Socrate
- des deux positions de Glaucon et Socrate

- 3) **Délibération** sur la question

- Individuellement, à l'écrit en choisissant le personnage avec lequel on est d'accord et en expliquant pourquoi.
- Collectivement en discutant des arguments et objections de chacune des positions.

Conclusion du premier chapitre

Nous nous sommes attachée à restituer et interroger l'idée de philosophie avec les enfants depuis le terrain de pratiques effectives développées en France. Aux marges de l'institution scolaire, ou plus exactement au seuil de l'école, la philosophie pour enfants a pris la forme de pratiques diversifiées voulant, sous forme d'échanges oraux collectifs, « philosopher avec les enfants ». En l'approchant à partir d'un terrain singulier de pratiques de la philosophie avec des enfants et des adolescents nous avons essayé de la caractériser en nous immergeant dans les coulisses d'un « atelier de philosophie » afin d'en esquisser les contours normatifs (*section 2*). Nous nous sommes ensuite arrêtée à la question de savoir ce en quoi consistait ce « philosopher » que l'on aspirait à pratiquer avec les enfants et adolescents dans ce contexte (*section 3*). L'itinéraire parcouru parmi les réponses esquissées dans ce mouvement contemporain nous renvoyait au caractère inéluctable de la question et nous appelait à nous arrêter davantage à ses fondements et présupposés.

Nous avons ensuite cherché à donner à voir la dialectique entre la théorie et la pratique que nous avons essayé d'élaborer à travers notre démarche de recherche associant philosophie et terrain (*section 4*). Cette dialectique nous a amenée à nous arrêter sur la dimension épistémique de la pratique de la philosophie et de la formation intellectuelle à laquelle elle pouvait aboutir, et alors à considérer plus spécifiquement les dimensions critique et réflexive de cette pratique. Cherchant à nourrir la pratique de nos réflexions théoriques, elles-mêmes infléchies par l'expérience du terrain, nous avons donné à voir la façon dont nous avons été conduite à basculer, sur le terrain, d'un modèle de pratique davantage inspiré de la *maïeutique* pour lequel la pratique de la philosophie consisterait à encourager les enfants à exprimer et développer leurs idées sur de grandes notions de la philosophie mettant en jeu des dimensions de leur expérience, à un modèle de pratique qui se rattacherait plus à la *réfutation* pour lequel la pratique de la philosophie consisterait en un examen critique des opinions en vue de l'élaboration de jugements réfléchis. Dans ce basculement, nous avons exploré l'intérêt de la notion de *délibération* qui permettait d'éclairer non seulement la forme que pouvait prendre cet examen des idées formateur du jugement, mais aussi le processus de formation d'une disposition intellectuelle individuelle – la disposition à bien délibérer, disposition caractéristique de la prudence – à partir d'une pratique collective.

Mais plus loin que cette distinction touchant à l'appréhension de la philosophie, les difficultés rencontrées *sur* et les questions soulevées *par* ce terrain nous ont conduite à interroger les différences entre l'idée de philosophie pour enfants qui émergeait des travaux de Lipman et Sharp, et celle que le terrain nous amenait à concevoir. Les achoppements présentés entre les orientations théoriques et l'expérience du terrain nous ont conduite à examiner ces écarts entre les conceptions de la philosophie pour enfants inhérentes à ces deux cadres – les travaux de Lipman et Sharp et le terrain de la philosophie avec les enfants – en interrogeant si, plus que d'une conception différente de la pratique de la philosophie « de référence », ceux-ci ne témoignaient pas d'une conception différente de la philosophie pour enfants. Dans cette perspective nous en sommes venue progressivement à interroger et considérer une distinction plus profonde qu'elle ne pouvait paraître au premier abord entre ces deux formes et projets : c'est à elle que nous allons nous maintenant nous attacher.

CHAPITRE 2 :

De la philosophie pour/avec les enfants à l'extension de l'enseignement de la philosophie

Examiner les questions soulevées par le mouvement contemporain de philosophie pour enfants, non seulement depuis les travaux théoriques qui défendent une introduction des enfants à la philosophie, mais depuis le terrain même de pratiques mises en œuvre dans leur lignée, nous a progressivement conduite à identifier et interroger les décalages existants entre le projet initial, que nous avons d'abord étudié, et les pratiques effectives que nous avons ensuite rencontrées sur le terrain. Si, dès le départ, les pratiques effectives s'annonçaient différentes du modèle élaboré par Lipman et Sharp, notamment au regard des éléments que nous dégagions dans l'introduction de cette partie, relatifs au manque d'accessibilité et aux limites internes reconnues du programme élaboré par Lipman et Sharp, l'expérience du terrain confrontait à la réalité de ces écarts et appelait à en interroger les enjeux. Comme nous commençons à l'apercevoir, c'est plus précisément notre intérêt pour la dimension épistémique de la pratique de la philosophie – et de la formation intellectuelle qu'une initiation à celle-ci, précoce et étendue sur plusieurs années, était susceptible de permettre – qui a mis en évidence l'existence sinon de *divergences*, au moins de *décalages* entre théorie et pratique. La dimension expérimentale de ces pratiques fermement revendiquée sur le terrain nous a permis, dans un premier temps, d'envisager des ajustements pour tenter de répondre à ces difficultés, mais opérant ces ajustements nous en sommes venue à interroger l'existence d'une différence possiblement plus profonde entre la pratique de la philosophie *pour* enfants qu'auguraient les travaux de Lipman et Sharp, et celle de la philosophie *avec* les enfants qui se déployait sur le terrain.

Ce chapitre vise ainsi à rendre compte de ce questionnement et de la réflexion à laquelle il a donné lieu. Il s'organise en deux parties. La première s'attache à établir un diagnostic de ces écarts, à dégager des éléments de distinction entre ces deux modèles de pratique et à concevoir, en conséquence, une distinction entre les deux idées de philosophie

pour enfants qui en émerge. La seconde partie effectue ensuite, depuis cette distinction, un retour à l'idée d'étendre l'enseignement de la philosophie en amont du lycée.

1. *De la théorie lipmanienne aux pratiques françaises : diagnostic des écarts*

L'expérience du terrain m'a progressivement conduite à considérer l'existence d'écarts entre le modèle théorique de la philosophie *pour* enfants étudié à partir des travaux de Lipman et Sharp et les pratiques effectives de philosophie *avec* les enfants mises en œuvre sur ce terrain spécifique, et plus largement encore, telles qu'elles se trouvaient souvent mises en œuvre sur le territoire français. Si l'existence d'écarts me semblait au départ expliquée – et même dans une certaine mesure nécessitée – par les motifs présentés dans l'introduction de cette seconde partie, relatifs aux obstacles et aux limites que pouvaient présenter le matériel conçu par Lipman et Sharp, j'ai été progressivement conduite à leur porter une plus grande attention et à en interroger la profondeur. À quoi tenaient exactement ces écarts ? Ne relevaient-ils que de l'adaptation du projet à un contexte socioculturel différent, spécifiquement au regard de la tradition d'enseignement de la philosophie singulière y existant ? Quelles étaient les conséquences de ces changements ? Comment réinterrogeaient-ils l'idée et le projet de philosophie pour enfants eux-mêmes ?

a. De la philosophie pour enfants à la philosophie avec les enfants : glissements, différences et divergences

Sur le terrain de ces pratiques, j'en suis venue à éprouver les écarts entre l'idée de philosophie pour enfants extraite du programme et des travaux de Lipman et Sharp et la pratique de la philosophie avec les enfants et adolescents telle qu'elle prenait forme sur ce terrain et à interroger la distinction entre ces deux modèles qui s'en dégagait. Ces différences, plus que de tenir seulement à l'appréhension de la pratique de la philosophie sous-jacente, me semblaient significatives d'une distinction plus profonde touchant à la conception de la philosophie pour enfants d'une façon dont la proposition de distinction

soumise par Michel Sasseville¹ entre la philosophie *pour* enfants et la philosophie *avec* les enfants participe à rendre compte.

Distinction par la forme

Michel Sasseville propose de prendre au sérieux la question, que soulève une citation de Lipman qui semble initier une distinction entre « *Philosophy With Children* » et « *Philosophy For Children* », de savoir s'il existe une différence entre philosophie *pour* enfants et philosophie *avec* les enfants. À l'occasion d'un entretien, alors qu'il était interrogé sur l'existence de différentes approches en philosophie pour enfants Lipman affirmait : « La philosophie avec les enfants s'est développée comme une petite ramification de la philosophie pour enfants, dans le sens où la philosophie avec les enfants utilise la discussion d'idées philosophiques, mais pas par le biais d'histoires spécialement écrites pour les enfants. *La philosophie avec les enfants vise à faire des enfants de jeunes philosophes. La philosophie pour enfants vise à aider les enfants à utiliser la philosophie afin d'améliorer leur apprentissage de toutes les matières du programme scolaire*². » Reprenant le critère de distinction par les visées de ces pratiques pédagogiques qui apparaît dans les propos de Lipman, Michel Sasseville propose de considérer l'existence d'une différence plus « radicale » qu'une simple différence de degré entre d'une part la conception de *la philosophie avec les enfants* pour laquelle « faire de la philosophie avec les enfants consiste à se servir d'un matériel (jeux, vidéo, article de journal, conte pour enfants, fable, littérature jeunesse, question ou thème provenant d'un enfant...) et, partant de ce stimuli, engager un questionnement avec les enfants sur une thématique considérée comme étant en droite ligne avec la longue histoire de la philosophie, afin d'encourager les enfants à devenir, à leur tour, peu à peu, fois après fois, des personnes capables de faire de

¹ M. SASSEVILLE, « Philosophie POUR les enfants et philosophie AVEC les enfants : faut-il y voir une différence ? », sur *Philosophie pour les enfants à l'Université Laval*, 31 mai 2015 (en ligne : <https://philoenfant.org/2015/05/31/philosophie-pour-les-enfants-et-philosophie-avec-les-enfants-faut-il-y-voir-une-distinction/>)

² [nous traduisons] M. LIPMAN, « The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) program », dans Saeed Naji et Rosnani Hashim, *History, theory and practice of philosophy for children : international perspectives*, London New York (N.Y.), Routledge, 2017, p. 4 : « *Philosophy with children has grown up as a small offshoot of Philosophy for Children, in the sense that philosophy with children utilizes discussion of philosophical ideas, but not through specially written children's stories. Philosophy with children aims to develop children as young philosophers. Philosophy for children aims to help children utilize philosophy so as to improve their learning of all the subjects in the curriculum* » (souligné et en gras dans le texte).

la philosophie » et d'autre part *la philosophie pour enfants* pour laquelle « il s'agit de s'appuyer sur un matériel, celui écrit par Lipman et Sharp (et tous ceux et celles qu'ils ont inspirés directement ou indirectement : plus d'une vingtaine de romans et autant de guides d'accompagnement totalisant tout près de 10,000 pages), dont la fonction première est d'exemplifier les actes cognitifs, sociaux, affectifs susceptibles d'être présents dans une communauté de recherche philosophique et, partant de ce matériel, inviter les jeunes à se questionner à propos de ce qui les intéresse dans ce matériel, puis les "propulser" dans une délibération autour d'une question (ou de plusieurs) qu'ils auront retenue en fonction de l'intérêt qu'ils lui accordent¹. »

La façon dont Michel Sasseville caractérise ces deux modèles accorde une place centrale au matériel utilisé : alors que la philosophie pour enfants procède avec les romans philosophiques inscrits dans l'héritage de Lipman et Sharp, la philosophie avec les enfants en serait une ramification, pour reprendre le terme de Lipman, qui se serait précisément émancipée de ce matériel, notamment pour les raisons que nous avons soulevées dans l'introduction de cette seconde partie et procéderait à partir d'un matériel plus hétérogène et diversifié. Or, les romans philosophiques sont dans la conception de la philosophie pour enfants originale, inhérente au programme P4C, non seulement importants, mais même centraux : ils modélisent à la fois le type d'échanges oraux qui caractérise la communauté de recherche et le déploiement de la pensée elle-même. Leur fonction ne se limite pas à celle de « stimulateur », ou de « provocateur » de questionnement et de réflexion à portée philosophique, ils modélisent les habiletés de pensée que le programme vise à développer chez les enfants et attirent l'attention de ceux-ci sur le développement de la pensée. Partant de cette perspective, on ne peut manquer d'interroger les conséquences du remplacement voire de l'abandon de ce matériel. Michel Sasseville s'inscrivant dans la réception et la poursuite du modèle introduit par Lipman et Sharp, qu'il fasse du matériel la pierre angulaire de la caractérisation de ces deux modèles par distinction est significatif. Depuis notre expérience du terrain, où l'usage de supports n'était pas systématique, nous serions tentée de nuancer la place accordée au matériel dans cette caractérisation de la philosophie avec les enfants, pour considérer qu'il s'agit effectivement, dans cette perspective, d'engager les enfants dans des réflexions appliquées à des notions et questions constitutives

¹ M. SASSEVILLE, « Philosophie POUR les enfants et philosophie AVEC les enfants : faut-il y voir une différence ? », *op. cit.*

du répertoire historique de la philosophie, sans en passer par la lecture des romans philosophiques conçus par Lipman et Sharp. Mais préciser cet abandon du matériel original conçu par Lipman et Sharp suffit à maintenir la suite du raisonnement de Michel Sasseville.

Distinction par les finalités

Ce qui amène Michel Sasseville à considérer qu'il existerait entre ces deux modèles une différence de nature plus que de degré ne tient pas uniquement au matériel utilisé – ou plus exactement, nous le verrons, tient indirectement à celui-ci – mais aux « buts poursuivis¹ » différents dans ces deux modèles : alors que la philosophie *avec* les enfants poursuivrait le but de faire des jeunes des « petits philosophes² » en s'attachant à réfléchir aux questions abordées par les philosophes au cours de l'histoire de la philosophie, la philosophie *pour* enfants ferait de la philosophie un « instrument³ » pour permettre, grâce aux outils cognitifs qu'elle met en œuvre, aux jeunes de « mieux penser⁴ » de façon générale⁵, ce qui bénéficierait à toutes les autres disciplines enseignées à l'école. Ainsi formulée, on pourrait d'abord être tenté de rattacher cette distinction à l'articulation moyen-fin, considérant qu'alors que dans la philosophie *pour* enfants l'initiation des enfants à la philosophie est appréhendée comme le *moyen* d'une fin, un moyen servant une finalité éducative, l'éducation de la pensée ; dans la philosophie *avec* les enfants, ce qui n'était qu'un moyen serait devenu la *fin* elle-même recherchée : pratiquer la philosophie avec les enfants serait une fin, on aspirerait à faire des jeunes des « petits philosophes » entendus comme des personnes capables de philosopher. Mais, le rapport de la philosophie *avec* les enfants à la philosophie est ambigu à cet égard, et nous y reviendrons, la philosophie semblant être à la fois une fin comme la notion de « visée » répandue semble l'indiquer tout en étant aussi, et peut-être même d'abord, un moyen éducatif, un outil pédagogique, puisqu'il s'agit bien de pratiquer la philosophie avec les enfants en vertu des portées éducatives multiples et hétérogènes qui se trouvent revendiquées (aussi bien intellectuelles comme le développement de l'esprit critique, psychologiques comme le développement de

¹ *Id.*

² *Id.*

³ *Id.*

⁴ *Id.*

⁵ Nous reviendrons sur cette expression et proposerons une réflexion sur son sens plus loin.

l'estime intellectuelle, politiques comme l'éducation à la citoyenneté, etc.¹). Plus encore, au regard de l'hétérogénéité qui caractérise les pratiques de la philosophie avec les enfants, il semble difficile de les unifier sous une seule finalité. Les pratiques de philosophie *avec* les enfants ne semblent, en effet, pas toutes se donner comme « but » – exclusif ou premier – de faire des enfants des petits philosophes comme semble le considérer Michel Sasseville, mais se donner une pluralité de finalités – qui est parfois même le critère de leurs distinctions – parmi lesquelles l'apprentissage d'un « mieux penser », que Michel Sasseville attribue pourtant à la philosophie *pour* enfants par distinction précisément, trouve une place importante. Malgré ces obstacles, dans l'association que fait Michel Sasseville de la philosophie *pour* enfants à l'apprentissage du mieux penser, semble bien se loger une caractéristique distinctive de cette approche dessinant une frontière significative avec la philosophie *avec* les enfants.

Pour démêler ces considérations, s'arrêter sur la notion de finalité et distinguer les finalités, ou visées, des portées d'une pratique ou d'une action, qui plus est, éducative, semble pouvoir être éclairant. Alors que la *finalité* d'une pratique éducative – souvent exprimée en termes généraux – désignerait l'aspiration qui guide sa définition et sa mise en œuvre, l'idéal vers lequel elle tend ; ses *portées* – souvent rencontrées sous la forme du pluriel – désigneraient les effets escomptés ou non de celle-ci, les résultats de sa mise en œuvre en spectre large. Répondant à la question « pourquoi », la finalité serait l'intention qui détermine la pratique, le point initial et l'horizon qui ordonne sa mise en œuvre ; les portées, quant à elles, seraient les effets qui peuvent survenir lors de la mise en pratique, sans toutefois avoir été théorisés au départ (résultats), ou ceux que l'on pourrait attendre de la mise en œuvre effective de cette pratique.

De cette distinction, nous pouvons tirer deux considérations relativement à leurs possibles articulations. D'une part, si les portées peuvent – il faut même le souhaiter – rejoindre la finalité étant donné que cette dernière dicte l'orientation de la pratique et donc celle d'une part importante des effets que l'on en attend, elles en débordent souvent le champ : la pratique mise en œuvre pour s'approcher de la finalité poursuivie, peut avoir des portées de différents ordres – éducatif, politique, social, etc. – qui s'étendent à des

¹ On pourra en avoir un aperçu dans l'ouvrage de synthèse précédemment cité, dans lequel le chapitre 2 portant sur les enjeux, sens et finalités, présente des finalités philosophique, démocratique et thérapeutique ainsi que des enjeux pédagogique, didactique et langagier : O. BLOND-RZEWUSKI (dir.), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? De la théorie à la pratique en classe*, Paris, Hatier, 2018, p. 33-62.

champs élargis, qui outrepassent cette finalité elle-même comme le connote le terme de portée ici employé dans un sens figuré. D'autre part, si une fois la pratique mise en œuvre, ses portées peuvent devenir à leur tour les finalités poursuivies par d'autres pratiques, ce déplacement impliquera des changements dans la pratique mise en œuvre elle-même compte tenu du caractère déterminant de la finalité pour l'action. La distinction entre finalité et portée tient donc en premier lieu au *caractère déterminant* de la première pour l'action dont la portée est dépourvue. Prenons l'exemple de l'enseignement de la philosophie institutionnalisé qui « a pour but de former le jugement critique des élèves et de les instruire par l'acquisition d'une culture philosophique initiale¹ » : cette « double finalité² » correspond aux aspirations qui guident la mise en œuvre de cet enseignement, auxquelles s'ajoutent des portées diverses, effets – escomptés ou non – de sa mise en œuvre, parmi lesquelles, nous pourrions ranger le développement d'un rapport plus critique au savoir. L'enseignement de la philosophie n'est pas pensé pour répondre à cette ambition, mais on considère que celui-ci peut, en particulier parce qu'il s'attache à former le jugement critique, avoir une portée sur les rapports des élèves au savoir. Toutefois, dès lors que l'on voudrait prendre cette portée comme finalité cela impliquerait de réviser l'enseignement de la philosophie en sa direction spécifique.

À partir de cette distinction nous pourrions différencier la façon dont la philosophie *pour* enfants et la philosophie *avec* les enfants se rapportent à l'apprentissage d'un « mieux penser ». Alors que dans la lignée des travaux de Lipman et Sharp, la philosophie *pour* enfants répond à la finalité d'apprendre à mieux penser, c'est-à-dire qu'elle est construite pour répondre à cette finalité comme idéal directeur et régulateur ; les pratiques de la philosophie *avec* les enfants, qui se rattachent explicitement à des finalités diverses, revendiquent souvent cette éducation de la pensée comme une *portée* éducative, un effet escompté de cette pratique de la philosophie avec les enfants. Les pratiques de philosophie *avec* les enfants ne sont pas pensées pour répondre à la finalité que serait apprendre à mieux

¹ Je reprends ici de nouveau les termes de la présentation du programme de philosophie de terminale générale et de celle du programme de terminale technologique publiés au bulletin officiel spécial n° 8 du 25 juillet 2019 de l'éducation nationale.

² On la retrouve ainsi présentée par exemple dans le projet attaché à l'introduction de la philosophie en classe de première qui commence par ces phrases « L'enseignement de la philosophie au lycée a sa place dans la classe terminale des séries générales et technologiques. Il y poursuit une double finalité : “favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement et lui offrir une culture philosophique initiale”. » : « “Philosophie au lycée avant la classe terminale” », Bulletin officiel n° 9, 2011.

penser mais les tenants de ces pratiques considèrent que, sous certaines conditions notamment de régularité et de temporalité, la pratique de la philosophie parce qu'elle suppose l'exercice de compétences et d'habiletés intellectuelles, pourrait contribuer à apprendre aux enfants à mieux penser. En ce sens nous pourrions considérer qu'effectivement, la finalité au sens fort d'ambition déterminante, de la philosophie *avec* les enfants consiste à « pratiquer la philosophie » avec les enfants et adolescents – en considérant que cette pratique aura elle-même des portées notamment éducatives bénéfiques – alors que la philosophie *pour* enfants se donne comme finalité d'éduquer la pensée des enfants en premier lieu, et considère que la philosophie est la discipline la plus à même d'orienter ces derniers en cette direction. Dans cette différence de niveau, semble se loger le fond de l'analyse de Michel Sasseville touchant au caractère radical de la distinction entre ces deux modèles.

Distinction par les portées

Plus que des « buts » que ces deux modèles poursuivent délibérément, il semble que Michel Sasseville discute les résultats auxquels ils pourraient prétendre (leurs portées) compte tenu de leur forme justement : ce que conteste Michel Sasseville c'est que le but qu'il associe à la philosophie *pour* enfants – apprendre à mieux penser – puisse être atteint par la philosophie *avec* les enfants précisément du fait qu'elle se passe du matériel initialement conçu à cette fin. Ce point précisément nous semble pouvoir éclairer un nouveau pan des achoppements rencontrés entre nos orientations théoriques et les pratiques effectives, cette finalité – apprendre à mieux penser – étant partie prenante de nos considérations théoriques sur la dimension épistémique de l'éducation philosophique.

Ce but (apprendre à mieux penser) ne peut être atteint, indique Michel Sasseville, « à moins d'être systématique dans l'utilisation d'un matériel destiné à engager les enfants à réfléchir philosophiquement et à réfléchir sur leurs propres pensées¹ ». Pour le comprendre il nous faut revenir à la conception du « mieux penser » dans la perspective de Lipman et Sharp dont hérite Michel Sasseville. En effet, l'amélioration de la pensée est associée par Lipman, depuis la distinction de Dewey entre *pensée ordinaire* et *pensée réflexive*, à la réflexion comprise comme retour de la pensée sur elle-même : l'amélioration

¹ M. SASSEVILLE, « Philosophie POUR les enfants et philosophie AVEC les enfants : faut-il y voir une différence ? », *op. cit.*

de la pensée ne passe pas uniquement par une attention portée au contenu de la pensée mais suppose un souci pour sa méthodologie, ses procédures, la façon dont elle pense. Cette attention permet l'autocorrection vectrice de son amélioration et caractéristique de la pensée critique : en se prenant comme objet, la pensée peut s'observer, s'examiner, s'évaluer et se corriger. C'est en devenant « consciente de ses mécanismes, de ses présupposés et des standards de qualité qui la gouvernent¹ » que la pensée s'acheminera vers un « mieux penser » affirme en ce sens Michel Sasseville. Conformément à ces considérations, les romans philosophiques étaient conçus de manière à susciter le questionnement des enfants, mais également afin d'attirer leur attention sur la formation de la pensée par la médiation des enfants-personnages qui eux-mêmes étaient soucieux à son égard ; et les exercices composant les manuels poursuivaient le double objectif de permettre aux enfants, d'une part, d'aiguiser leurs habiletés de pensée et, d'autre part, d'acquérir une connaissance métacognitive de ces habiletés à partir de laquelle ils pourraient porter attention à leur mise en œuvre dans la discussion, leur ouvrant ainsi la possibilité d'examiner, d'évaluer et d'améliorer les outils utilisés lors de la délibération. Nous sommes davantage en mesure de comprendre, d'une part, l'association faite par Michel Sasseville de la satisfaction de la finalité que serait apprendre à mieux penser à l'usage « d'un matériel destiné à engager les enfants à réfléchir philosophiquement et à réfléchir sur leurs propres pensées », d'autre part, la place qu'occupait le matériel dans sa définition de la philosophie *pour* enfants par distinction de la philosophie *avec* les enfants.

Or, le matériel exploité en philosophie *avec* les enfants, bien qu'il puisse être porteur de questions dites philosophiques, « ne porte que très peu d'attention sur la formation de la pensée et son utilisation adéquate dans toutes les disciplines enseignées à l'école² ». Si la philosophie *avec* les enfants engage les enfants dans l'exercice de la pensée, elle manque de les engager dans « l'examen attentif de leur pensée³ » lequel est indispensable à l'apprentissage du mieux penser dans la perspective de Lipman dans l'héritage de laquelle s'inscrit Michel Sasseville. Or, cette attention de la pensée à la façon dont elle pense, que Michel Sasseville, après Lipman, rattache à la *métacognition*, est la dimension manquante, aux yeux de celui-ci, de la philosophie *avec* les enfants :

¹ *Id.*

² *Id.*

³ *Id.*

Quand on n'inscrit pas la pratique de la philosophie avec les enfants dans le cadre d'un programme structuré logiquement et visant la formation d'une pensée de qualité supérieure, on peut certes assister à des discussions fort intéressantes entre les jeunes, tellement intéressantes qu'on en viendra jusqu'à oublier la dimension métacognitive qui caractérise une communauté de recherche philosophique visant le développement d'une pensée multidimensionnelle (approche de Lipman). On se concentrera alors sur le contenu du propos, demandant certes raisons, exemples, contre-exemples, etc., mais rarement dans le cadre d'un programme structuré de la formation de la pensée, mettant l'accent sur l'examen attentif de cette dernière¹.

Se passer du matériel conçu par Lipman et Sharp ce n'est pas uniquement se passer de « supports inducteurs », – fonction que pourrait remplir un autre matériel diversifié – c'est aussi, non seulement, priver les enfants de la modélisation que fournit les enfants-personnages – fonction que Michel Sasseville considère insatisfaisante par le matériel diversifié de la philosophie avec les enfants, – mais plus encore, détacher sa pratique d'un *programme attaché à la formation de la pensée*. Ce dernier point est sans doute le plus important : les romans philosophiques sont avant tout pensés par Lipman comme les pièces d'un programme attaché à l'éducation de la pensée par la philosophie, et ainsi, chaque roman poursuit l'objectif de permettre une partie spécifique de cette formation², chaque séance au sein de ce contexte participe ainsi à un projet formatif, plus large, qui l'excède et lui donne sens³. Ainsi, faire de la philosophie *pour* enfants signifie pour Michel Sasseville « inscrire [...] explicitement sa démarche dans un programme de formation de la pensée qui, comme tout programme structuré et systématique, implique la pratique organisée d'un certain nombre d'éléments cognitifs et affectifs qui, préalables à d'autres, doivent être traités de façon méthodique et séquentielle⁴. » C'est pourquoi, pour Michel Sasseville, non seulement il existe une différence profonde entre la philosophie *pour* enfants et la philosophie *avec* les enfants qui, parce qu'elle se passe de ce matériel, ne s'inscrit pas dans ce programme de formation de la pensée, ce qui se traduit, en acte, par la priorité accordée au contenu des discussions et l'absence de dimension métacognitive

¹ *Id.*

² On peut se reporter aux pages 71-76 du présent écrit pour en avoir l'aperçu (premier chapitre de la première partie).

³ Michel Sasseville et Mathieu Gagnon présentent ce matériel de façon exhaustive en examinant dans chaque roman les habiletés de pensée qui font l'objet d'un travail spécifique dans : M. SASSEVILLE et M. GAGNON, *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2020, p. 73-85.

⁴ M. SASSEVILLE, « Philosophie POUR les enfants et philosophie AVEC les enfants : faut-il y voir une différence ? », *op. cit.*

– entendue comme retour de la pensée sur la manière dont elle a pensé un sujet – qui pourtant constitue une pièce indispensable à l’apprentissage d’un mieux penser ; mais en plus, la philosophie *avec* les enfants ne peut atteindre la finalité d’apprendre à mieux penser que poursuit la philosophie *pour* enfants, compte tenu de cet abandon du travail métacognitif et de ce détachement d’un programme attaché à son développement.

Si cette analyse de Michel Sasseville permet de problématiser l’abandon du matériel original et constitutif du programme de Lipman et Sharp, il ne s’agit pas pour autant, pour nous, d’en conclure la dépendance de la dimension formatrice de la pratique mise en œuvre au seul matériel utilisé¹. D’une part, parce que plus que ce matériel lui-même ce sont les fonctions qu’il incarne que cette analyse amène à mettre en lumière et dont elle appelle à reconsidérer la nécessité dans le processus d’apprentissage d’un mieux penser, et rien ne semble *a priori* empêcher d’envisager que ces fonctions prennent une autre forme que ce matériel spécifique. Ce matériel compose un programme attaché à la formation de la pensée que rien ne semble empêcher d’envisager sous une autre forme : le développement des habiletés et dispositions cognitives sur lesquelles les romans attirent l’attention et que les manuels permettent d’exercer pourrait être permis par l’élaboration d’une forme d’enseignement explicite et la confection d’autres exercices. D’autre part, parce que ces fonctions pour lesquelles est conçu ce matériel peuvent elles-mêmes être interrogées. En particulier, Michel Sasseville insiste sur le rôle décisif de la modélisation, incarnée par les enfants-personnages des romans, pour l’appropriation par les élèves des processus de pensée que l’on cherche à leur faire pratiquer mais ici, le présupposé peut lui-même être mis en question : l’effectivité de cette modélisation sur le processus de discussion développé entre les élèves peut, en effet, être interrogée, notamment au regard d’études menées à partir de pratiques qui, bien qu’émancipées de ce matériel, permettent la mobilisation des dispositions et habiletés visées². Ainsi, Michel Sasseville met en évidence l’insuffisance du matériel utilisé en philosophie *avec* les enfants, et son incapacité à se substituer à celui conçu pour la philosophie *pour* enfants, en rappelant que les fonctions incarnées par ce dernier dépassent amplement celles de support inducteur remplies par le

¹ Mathieu Gagnon et Sébastien Yergeau comptent parmi les mythes, légendes et méconceptions entourant la pratique de la philosophie l’idée selon laquelle le choix du matériel serait garant de la qualité de l’approche : M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques*, Québec, Presses universitaires de Laval, 2016, p. 38-41.

² En témoigne le travail mené par Mathieu Gagnon et Sébastien Yergeau dans le secondaire : M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, *op. cit.*

premier. Cette analyse ouvre la question des conditions nécessaires d'un apprentissage du mieux penser et appelle à considérer la nécessité, d'une part, d'un travail spécifiquement métacognitif, d'autre part, d'un programme dédié à la définition d'un chemin d'apprentissages progressifs vers cette finalité. À quelles conditions l'introduction de la philosophie dans le parcours éducatif des enfants et adolescents peut-elle contribuer à l'apprentissage d'un mieux penser ? Sous quelle(s) forme(s) l'introduction de la philosophie à l'école et au collège peut-elle être intellectuellement formatrice pour les élèves ?

b. Dialogue avec le terrain : des écarts de pratiques au glissement de paradigme

À partir de ces éléments mis en avant par Michel Sasseville, revenons au terrain effectif des pratiques de philosophie avec les enfants rencontrées. Qu'éclairent ces éléments de ces pratiques effectives, du modèle inhérent et de ses différences avec le modèle initial élaboré par Lipman et Sharp ?

Rôle et place de la métacognition

Il y a, dans cette analyse soumise par Michel Sasseville, plusieurs éléments qui gagnent à être mis en dialogue avec l'expérience du terrain. Particulièrement, la dimension métacognitive que Michel Sasseville associe à la communauté de recherche telle qu'elle est conçue par Lipman et Sharp¹ et qu'il considère oubliée dans les pratiques de la philosophie avec les enfants semble pouvoir éclairer un angle supplémentaire des fondements des dissonances que nous dessinons entre nos orientations théoriques et les pratiques effectives rencontrées sur le terrain. Cette description faite par Michel Sasseville de la philosophie avec les enfants rejoint, en effet, plusieurs éléments constitutifs des pratiques rencontrées sur le terrain et dialogue avec certaines considérations reportées dans mon journal de terrain.

¹ Les considérations sur la dimension métacognitive de la pratique de la philosophie pour enfants traversent l'ouvrage de Mathieu Gagnon et Michel Sasseville dédié à l'observation de le CRP : M. SASSEVILLE et M. GAGNON, *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, 3^e édition, Québec, Presses de l'Université Laval, 2020. On pourra se reporter spécifiquement à la section « métacognition » p. 233.

En premier lieu, reprenons les « symptômes » identifiés par Michel Sasseville d'une différence de considération quant aux finalités poursuivies : l'attachement au contenu des discussions au détriment de la forme, et spécifiquement, l'oubli de la dimension métacognitive. D'abord relativement à l'intérêt porté sur le contenu de ces discussions : dans un premier temps, j'ai été, sur le terrain des pratiques effectives, saisie par l'intérêt des discussions qui se déployaient entre les enfants sur des notions ou questions appartenant au répertoire de la philosophie, frappée de la teneur philosophique de certains propos d'enfants qui jouaient de grandes positions philosophiques canoniques, et principalement attachée, dans cette perspective, au contenu de ces discussions. Or, ce vif intérêt porté aux propos à teneur philosophique m'est progressivement apparu témoigner d'un certain décalage dans les attentes que l'on pouvait avoir en tant que praticien autour de la mise en œuvre de ces ateliers : être saisi par les « fulgurances » philosophiques qui feraient des enfants précisément des « petits philosophes », n'est-ce pas être saisi de propos que la pratique éducative mise en œuvre n'a pas aidé à élaborer mais seulement permis d'exprimer, et partant, risquer de reconduire, d'une certaine manière, une forme d'élitisme, la pratique de la philosophie étant là pour accueillir les prédispositions de certains à la réflexion et non pour accompagner ou permettre son développement ? Ce qui devrait nous préoccuper, ce que l'on devrait attendre ou féliciter, dans la perspective d'un apprentissage de et par la pratique philosophie, ne devrait-il pas tenir davantage au jugement plus réfléchi auquel elle aurait permis d'aboutir ou encore, à la manifestation des compétences dont elle aurait permis le développement ?

Michel Sasseville et Mathieu Gagnon indiquent en ce sens : « lorsqu'il est question de la pratique de la philosophie avec les enfants, il est de plus en plus fréquent de lire ce que les enfants ont pu dire lors d'une CRP. Et, dès lors, on en vient peut-être à oublier que le but en philosophie pour enfants ne se résume pas à faire des enfants de petits philosophes qui sauraient reprendre ce que les grands philosophes ont pu développer depuis 2500 ans. Si la philosophie pour enfant a un sens, à nos yeux, ce n'est pas pour se réjouir d'entendre les propos des enfants, mais plutôt de voir comment ils s'y prennent pour dire ce qu'ils pensent¹. » Pour Michel Sasseville et Mathieu Gagnon qui s'inscrivent tous les deux dans la perspective de la philosophie *pour* enfants héritée de Lipman et Sharp, notre attention

¹ M. SASSEVILLE et M. GAGNON, *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, op. cit., p. 86-87.

devrait, plus que de se porter sur les propos des enfants, s'attacher à la qualité des outils cognitifs qu'ils mettent en œuvre pour exprimer leurs pensées. On retrouve ainsi l'inclination formaliste présente dans la philosophie *pour* enfants.

Cette remarque lie le premier point au second, relatif à « l'oubli » de la dimension métacognitive de la pratique qu'il s'agit de mettre en œuvre. Sur le terrain de la philosophie *avec* les enfants, la dimension métacognitive n'était pas inexistante mais, d'une part, elle occupait une place ouvertement secondaire par rapport à l'intérêt porté au contenu de la discussion, d'autre part, elle prenait une forme indirecte et implicite, celle d'un accompagnement vers la prise de conscience, par les enfants, de ces habiletés et compétences à travers la verbalisation de celles-ci par l'adulte qui, au cours de ces discussions, nommait explicitement certaines des habiletés lorsqu'elles étaient mises en œuvre par les enfants ou lorsqu'il appelait précisément leur mise en œuvre : « auriez-vous un exemple pour illustrer cette idée ? », « est-ce que tout le monde a compris l'argument proposé par tel enfant ? ». Ainsi, si la métacognition n'était pas inexistante, elle ne se retrouvait pas sous la forme que lui associe Michel Sasseville dans le cadre des communautés de recherche philosophique, de réflexions portant sur les processus de pensée mis en œuvre durant la délibération collective. Elle épousait une forme indéniablement moindre que celle que Michel Sasseville associe à la philosophie *pour* enfants en considérant qu'« il y a toujours deux niveaux qui s'interpellent : le sujet de discussion et la manière réflexive dont on s'y prend pour traiter le sujet. Cette manière, renvoyant aux actes de la pensée permettant une recherche minutieuse, est tout aussi importante, voire plus importante d'un point de vue éducatif, que le sujet traité lors de la délibération¹. »

L'attention que l'analyse de Michel Sasseville nous conduit à porter sur la dimension métacognitive « plus faible » de la pratique de la philosophie *avec* les enfants rejoint la conception « plus faible » de l'examen des idées que nous relevions dans le chapitre précédent et éclaire d'une nouvelle lumière les dissonances qui pouvaient exister entre nos orientations théoriques élaborées à partir de Lipman et Sharp et les pratiques effectives rencontrées sur le terrain. La dimension métacognitive entendue comme retour de la pensée sur ses propres procédures est partie prenante d'un examen « plus fort » des

¹ M. SASSEVILLE, « Philosophie POUR les enfants et philosophie AVEC les enfants : faut-il y voir une différence ? », *op. cit.*

idées qui suppose de considérer non seulement le contenu mais aussi la forme de celles-ci, la métacognition participant à ce second volet. Mais en plus de s'appliquer à cette échelle individuelle, la dimension métacognitive de la communauté de recherche s'applique, et cela la caractériserait, à l'échelle collective de la réflexion. Elle consiste en un regard sur le processus réflexif collectif qui prendrait la forme de délibérations pour lesquelles la pensée est elle-même le sujet ; on s'interroge alors au sein de la communauté sur les procédures mises en œuvre pour répondre à la question abordée, sur leur qualité et sur l'usage que l'on en a fait. Les arguments que nous avons fournis étaient-ils suffisants ? Avons-nous suffisamment défini les termes de notre question ? Avons-nous tenu compte des différentes perspectives ? Cette deuxième forme était presque absente des pratiques effectives rencontrées sur le terrain.

Pourtant, cette dimension métacognitive revêtait une importance dans nos orientations théoriques à plusieurs égards. En premier lieu, la métacognition peut être considérée comme une dimension de la pensée critique ou de l'esprit critique. D'une part, cette réflexion sur les procédures cognitives est partie prenante du travail évaluatif qui caractérise la pensée critique : le processus évaluatif qui est le propre de la pensée critique suppose de s'arrêter aussi sur la qualité des procédures mises en œuvre (examen du raisonnement, évaluation des arguments, etc.), ce qui engage un travail métacognitif. D'autre part, la connaissance des mécanismes cognitifs permet la conscience de leur faillibilité qui fonde l'esprit critique dans son aspect défensif : l'esprit critique renvoie à un ensemble de procédures évaluatives mises en œuvre pour examiner la qualité des informations reçues, il est en ce sens une forme de mécanisme de défense qui se fonde sur la reconnaissance de la faillibilité de nos mécanismes cognitifs – qui peuvent être dupés par de fausses informations mais aussi, parfois, en produire, – reconnaissance rendue possible par la connaissance de ceux-ci que délivre la métacognition. C'est ainsi que l'on retrouve la métacognition à la fois comme l'un des quatre modes de la pensée critique dialogique telle qu'elle se trouve caractérisée par Marie-France Daniel¹ ou encore parmi

¹ « La pensée critique dialogique est le processus d'évaluation d'un objet de la pensée, en coopération avec les pairs, dans une visée d'éliminer les critères non pertinents dans une perspective de contribution à l'amélioration de l'expérience. La pensée critique dialogique est un processus de recherche en commun qui se manifeste dans des attitudes et des habiletés cognitives reliées à la conceptualisation, à la transformation, à la catégorisation et à la correction. Elle nécessite donc l'apport de quatre modalités cognitives, à savoir la

les dimensions centrales de la pratique éducative favorisant le développement de la pensée critique conçue par Mathieu Gagnon¹ ; mais aussi dans le rapport du groupe de travail « Éduquer à l'esprit critique » dirigé par Elena Pasquinelli et Gérald Bronner dans lequel la métacognition et la sensibilité métacognitive se trouvent abordées comme un « aspect de l'esprit critique [...] fondamental à développer ou, du moins, à soutenir dans la pratique éducative² », et « entraîner les capacités métacognitives » compte parmi les douze conseils pour commencer l'éducation à l'esprit critique formulés³.

Le travail critique est, en effet, associé à une forme de réflexion appliquée aux connaissances, en particulier une considération de la façon dont elles sont justifiées et une évaluation du processus de leur construction, qui suppose une compréhension métacognitive⁴ : pour interroger les fondements et limites des connaissances et informations, il faut avoir préalablement conscience de nos processus mentaux et des limites inhérentes au fait de connaître. C'est ce qui conduit des théoriciens de la pensée critique comme la psychologue Deanna Kuhn à considérer le développement de la compréhension métacognitive comme constitutive de la pensée critique⁵. Plus encore, l'activité métacognitive permet la prise de conscience des démarches cognitives et ainsi leur correction et amélioration : Lipman en faisait en ce sens un préalable à l'autocorrection, elle-même caractéristique du penseur critique. Arrêtons-nous sur quelques exemples. Il arrive fréquemment que les jeunes enfants répondent aux questions définitionnelles en formulant des exemples (à la question de savoir ce qu'est la liberté, ils

pensée logique, créatrice, responsable et métacognitive, qui s'arriment à une perspective épistémologique complexe, l'intersubjectivité orientée vers la recherche de sens – dépassant ainsi l'égoïsme et le relativisme. La manifestation d'une telle pensée, dans un échange de type dialogique critique, génère une nouvelle compréhension de l'objet de pensée, et une modification de l'idée initiale se manifeste. » M.-F. DANIEL, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2005, p. 137-138.

¹ M. GAGNON, « Favoriser l'émergence d'une pensée critique par la pratique du dialogue philosophique : quels dispositifs pour le développement de la métaconnaissance? », *Entre-vues. Pédagogie de la morale et de la philosophie*, 2014 ; M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, *op. cit.*

² G. BRONNER et E. PASQUINELLI, *Éduquer à l'esprit critique. Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*, 2021, p. 109.

³ *Ibid.*, p. 108-109.

⁴ Sur l'articulation de la pensée critique et de la pensée métacognitive, on pourra consulter : R. PALLASCIO, M.-F. DANIEL et L. LAFORTUNE, *Pensée et réflexivité : théories et pratiques*, Sainte-Foy, Québec, Canada, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 207-209.

⁵ D. KUHN, « Metacognitive Development », *Current Directions in Psychological Science*, vol. 9, n° 5, SAGE Publications Inc, 2000, p. 178-181 ; C. DEAN et D. KUHN, « Metacognition and Critical Thinking », *Teachers College Press*, 2003, p. 146-164.

répondent en indiquant « c'est quand je peux aller dormir chez mon copain » ou encore « c'est quand je peux manger des bonbons sans me faire gronder ») : s'arrêter dans cette situation pour mener une réflexion sur ce qu'est un exemple et ce qu'est une définition, et leurs différences, permettra ensuite non seulement qu'ils identifient, avant d'intervenir dans la discussion, le geste intellectuel qu'ils s'approprient à effectuer (« je propose un exemple », « je propose un argument », etc.), mais aussi qu'ils soient capables, en situation, de ne pas accepter l'un pour l'autre. Autre exemple : un élève, plus âgé cette fois, ayant appris ce qu'est un présupposé, pourra s'engager à examiner les présupposés d'une idée qu'il partage et, découvrant leur manque de fondement, il pourra comprendre lui-même l'incohérence de son idée et sera alors plus enclin et à même de la corriger en conséquence. Ainsi comprise, la métacognition a donc un rôle à jouer dans le développement d'un rapport plus critique et réflexif au savoir tel que nous nous y intéressons. Elle fonde le faillibilisme qui sous-tend le développement d'un rapport plus critique et réflexif au savoir : c'est en vertu d'une connaissance et conscience de la faillibilité du processus de connaissance que l'on s'engagera dans un effort critique face aux informations et connaissances rencontrées.

Ainsi, ce que Michel Sasseville considère comme des symptômes dans la pratique de la philosophie *avec* les enfants d'un changement de paradigme par rapport à la philosophie *pour* enfants se retrouvaient sur le terrain des pratiques effectives que j'ai rencontrées. Ces symptômes participent à éclairer les déplacements que j'appréhendais depuis le terrain entre le projet de Lipman et Sharp d'une part, et les pratiques effectives que je rencontrais d'autre part, déplacements qui ne relèvent pas seulement des écarts provoqués par le passage d'une théorie à une pratique, mais qui semblent davantage dessiner deux approches significativement différentes de l'association de la philosophie aux enfants.

Le paradigme d'apprentissage par la pratique mis en doute

En soubassement de l'analyse de Michel Sasseville se trouve mise en doute l'adéquation de la philosophie *avec* les enfants aux moyens appelés par l'objectif poursuivi par la philosophie *pour* enfants (apprendre à mieux penser) : pratiquer ainsi la philosophie *avec* les enfants suffit-il pour leur permettre d'apprendre à mieux penser ? Cette mise en doute rejoint une partie des questions soulevées par l'expérience du terrain qui m'a amenée à réinterroger la place accordée au développement des compétences et habiletés de pensée dans la pratique et à mettre en doute la suffisance du modèle d'apprentissage par la pratique

inhérent à la pratique de la philosophie *avec* les enfants. En effet, la philosophie *avec* les enfants telle que je l'appréhendais sur le terrain, et telle qu'elle se développe plus largement en France, s'inscrit, à la suite de Lipman et Sharp, dans une vision pragmatiste de l'apprentissage en considérant que les enfants développeront des compétences et habiletés de pensée en les exerçant au sein de discussions à visée philosophique. Par le guidage de l'adulte qui les invitera à formuler des hypothèses, à donner des arguments, à proposer des exemples, à définir, à distinguer, etc., on considère que les enfants aiguïseront et acquerront ces compétences et habiletés cognitives. Mais, alors qu'à cet apprentissage par la pratique Lipman et Sharp adjoignaient un travail métacognitif consistant en un travail d'exercices ciblé sur ces habiletés et en un examen attentif de la pensée, sur le terrain de la philosophie *avec* les enfants, cet apprentissage métacognitif prenait une forme moindre, plus indirecte et implicite. L'expérience du terrain m'amenait à en interroger les limites : les enfants et adolescents se trouvaient indéniablement engagés dans l'activité de penser mais apprenaient-ils pour autant à « mieux penser » ? Quand bien même cette pratique par l'exercice régulier de certaines habiletés leur permettait d'aiguïser celles-ci – les enfants étaient au fur et à mesure davantage capables d'exemplifier une idée, de définir les termes qu'ils employaient, de préciser les idées qu'ils formulaient, et peut-être même, non seulement de le faire davantage, mais aussi de le faire mieux – cela suffisait-il pour qu'ils soient capables de mieux penser de façon générale, c'est-à-dire d'orchestrer le processus de pensée de manière plus réfléchi ? Les engager dans l'exercice de pensée suffisait-il pour qu'ils apprennent à « mieux penser » ?

On trouve une réflexion sur les limites de la forme d'apprentissage que permet la seule pratique dans un article de Mathieu Gagnon, lequel se rattache à une conception de la CRP lipmanienne en indiquant « nous considérons la CRP comme un lieu de *pratique philosophique*, et ce lieu, nous le situons d'abord dans une perspective pédagogique, en tant que cette pratique vise, dans un premier temps un apprentissage : celui de l'art du bien penser. Partant notre vision est bien utilitariste dans la mesure où nous ne considérons pas le philosopher comme une fin, mais bien comme un *moyen* en vue de susciter des apprentissages¹. » Poursuivant, Mathieu Gagnon interroge l'idée d'un apprentissage de la pensée qui ne passerait que par la pratique :

¹ M. GAGNON, « Rapports aux savoirs et pratiques critiques en communauté de recherche philosophique : quels enjeux pour les élèves et les enseignants ? », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 39, 1^{er} octobre 2015.

Apprendre à penser en pensant, comme nous apprenons à nager en nageant, soit ! Seulement, tout comme il ne suffit pas de nager pour apprendre à le faire — en effet, sans repère et par la seule pratique, bien peu de gens survivraient à cette démarche d'apprentissage —, il ne suffit pas de penser pour apprendre à le faire, et cela est d'autant plus « vrai » si nous souhaitons apprendre à bien le faire, ou à le faire mieux. Si tel était le cas d'ailleurs, c'est-à-dire si nous n'avions qu'à penser pour apprendre à bien le faire, tout projet pédagogique visant un tel apprentissage serait vain, ou encore ne consisterait qu'à simplement mettre les participants en action sans qu'il soit besoin d'intervenir. Or, tout comme le nageur a besoin de repères pour bien nager (ou pour nager mieux), il nous apparaît que le penseur a lui aussi besoin de repères pour bien penser (ou pour mieux penser).

Est-ce qu'engager les enfants dans la réflexion à travers des discussions suffit pour qu'ils apprennent à bien penser ? La réponse semble bien dépendre de ce qui est entendu par penser et plus encore, bien penser, conception qui définira les modalités de son apprentissage. On touche ici une des conséquences du niveau de généralité propre à la formulation des ambitions éducatives : l'équivocité qui, d'une certaine manière, pourrait être caractéristique des finalités, peut engendrer des glissements de sens et alors, la définition de moyens différents pour atteindre ce qui se présentait pourtant comme une seule et même finalité¹. Il semble que ce soit le cas pour ce que Mathieu Gagnon, après Michel Sasseville et Lipman, associe à la philosophie pour enfants « apprendre à bien (mieux) penser² ». On retrouve d'ailleurs en cela une finalité traditionnellement associée à l'enseignement de la philosophie institutionnalisée³. On l'entrevoit dès la formulation par laquelle « apprendre à penser », « apprendre à mieux penser » et « apprendre à bien penser » se trouvent associés de manière générale. S'agit-il d'apprendre à penser, ou

¹ Sur les finalités de l'éducation on pourra consulter : BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION, *Finalités de l'éducation*, Paris, Unesco, 1981. S'agissant du niveau de généralité propre aux finalités on pourra consulter les pages 20-21.

² M. GAGNON, « Rapports aux savoirs et pratiques critiques en communauté de recherche philosophique », *op. cit.*

³ On lit par exemple dans le rapport Derrida-Bouveresse que « l'on résume souvent l'ambition de notre enseignement » à « la formule "apprendre à penser par soi-même" » : « Rapport de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie coprésidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida », dans J. Derrida, *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, 1990, p. 634.

d'apprendre à bien le faire ou mieux le faire ? Que signifierait bien ou mieux penser ? Le nœud du problème semble bien se jouer dans la réponse à ces questions¹.

Penser est une notion vague, large et englobante, qui rend difficile de s'accorder sur ce qu'on fait en philosophie pour/avec les enfants, quand bien même la prétention commune serait d'apprendre à (bien ou mieux) penser. Nous le soulevons à la lecture de Lipman, l'idée qu'il serait possible d'« apprendre à penser » ne revêt aucune évidence : elle laisse entendre une distinction entre plusieurs modalités d'une même activité, séparant l'activité spontanée dont nous faisons tous l'expérience d'une activité qui, elle, supposerait un apprentissage. L'activité d'« apprendre à mieux penser » et celle d'« apprendre à bien penser », quant à elles, précisent davantage ce que la première ne laissait qu'entendre : il serait possible de progresser dans l'exercice de la pensée, l'apprentissage viserait cette amélioration. Mais à quoi correspondrait cette activité et à quelles normes renverrait-elle ? Les questions restent en suspens. S'agit-il d'une modalité de pensée spécifique rattachée à des normes de rationalité ou de logique ? S'agit-il de penser, comme semble l'augurer la distinction deweyenne entre pensée ordinaire et pensée réfléchie, un passage d'une activité passive à une activité volontaire et consciente, du même ordre que celui qui sous-tend la distinction entre entendre et écouter ou encore voir et regarder ?

La conception de l'activité de penser est déterminante pour la définition et l'évaluation des modalités de son apprentissage. Michel Sasseville et Mathieu Gagnon, héritiers de la conception lipmanienne, elle-même reprenant la distinction deweyenne, exploitent la distinction entre penser et bien penser considérant que penser suppose l'exercice d'habiletés et de dispositions qui peuvent s'affiner, affinage par lequel il serait possible de progressivement s'acheminer vers un « mieux penser ». Cette conception semble bien commune à la philosophie *pour* enfants et à la philosophie *avec* les enfants mais les divergences interviennent dans l'appréciation des modalités pédagogiques

¹ Abordant cette expression, Derrida et Bouveresse soulignaient déjà les difficultés soulevées par l'ambiguïté et la généralité d'une pareille finalité : « À cet égard, la formule "apprendre à penser par soi-même" à quoi l'on résume souvent l'ambition de notre enseignement, est pour le moins ambiguë :

- son indétermination semble autoriser à poser toutes sortes de sujets auxquels les élèves n'ont pu être directement préparés et qui supposent de leur part bien autre chose qu'une application intelligente de connaissances acquises ;
- sa radicalité met les élèves devant une tâche impossible et produit un désarroi qui s'exprime aussi bien par la recherche de recettes que par le renoncement ;
- sa généralité, quoique justifiée à bien des égards, rend bien hasardeuses les tâches de correction et d'évaluation, et met fort mal à l'aise le professeur qui veut préparer sérieusement ses élèves aux épreuves de l'examen. » *Id.*

nécessaires à ce passage. Qu'est-ce qui est nécessaire au développement et à l'affinement de ces habiletés et dispositions de pensée ? D'un côté, dans le modèle de la philosophie *avec* les enfants que nous retrouvons sur le terrain, il semble que l'on considère que cet apprentissage se fait par la pratique : en engageant les enfants dans des discussions dans lesquelles ils mobiliseront ces habiletés et dispositions, on semble considérer qu'ils progresseront dans la maîtrise de ceux-ci. De l'autre côté, pour Michel Sasseville, le passage de penser à bien penser suppose un « souci de bien réfléchir à cette activité, de la comprendre et de l'améliorer¹ ». Dans une perspective proche, Mathieu Gagnon soutient avec Sébastien Yergeau que « la pensée et le processus qui permet son élaboration sont perfectibles si l'on prend le temps de les observer, de les critiquer et de les corriger² ». Ensemble, Michel Sasseville et Mathieu Gagnon considèrent qu'« en philosophie pour enfants, l'acte de penser par et pour soi-même ne sera jamais complet s'il exclut la possibilité de l'auto-critique. Comprendre ses propres raisons de croire, certes, mais avec l'intention d'en mesurer la valeur et de changer ses croyances (et les gestes qui en découlent) au besoin³. » Ainsi, pour le modèle de philosophie avec les enfants, l'exercice de la pensée – dans les conditions que permet la pratique de la philosophie *avec* les enfants – suffirait à son amélioration ; pour le modèle de la philosophie pour enfants, bien que nécessaire, cette pratique serait insuffisante : il faudrait « plutôt que de s'en tenir à amener les élèves à donner leur point de vue pour penser, [...] attirer leur attention, de façon progressive, sur les processus et les outils qu'ils mettent en marche pour le faire » de sorte que « les élèves pensent tout en s'appropriant consciemment les outils de la pensée⁴. » Ainsi, pour les seconds, héritiers de la conception lipmanienne de « bien penser » construite à partir de la distinction deweyenne, mieux penser ce n'est donc pas seulement mieux exercer ces habiletés et mieux mobiliser ces dispositions intellectuelles, c'est *les exercer attentivement, de façon consciente et délibérée* et ce passage d'une activité spontanée à une activité délibérée suppose plus que l'affinage de ces processus, il nécessite l'acquisition de métaconnaissances portant sur ces processus eux-mêmes. C'est dans cette perspective que la pratique, bien qu'indispensable à l'amélioration de la pensée, demeure insuffisante : si elle permet le développement de ces outils cognitifs par leur exercice, elle les laisse

¹ M. SASSEVILLE, « Philosophie POUR les enfants et philosophie AVEC les enfants : faut-il y voir une différence ? », *op. cit.*

² M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, *op. cit.*, p. 178.

³ M. SASSEVILLE et M. GAGNON, *Penser ensemble à l'école*, *op. cit.*, p. 17.

⁴ M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, *op. cit.*, p. 174-175.

toutefois implicites, et bien que les métaconnaissances ne soient pas nécessaires à ce développement lui-même (on peut développer ces habiletés et dispositions sans en être conscients), elles sont requises pour permettre leur exercice délibéré.

*D'un modèle d'apprentissage implicite
au développement d'une modalité d'enseignement explicite*

Nous retrouvons la question de la nécessité d'explicitier les démarches intellectuelles que l'on aspire à faire pratiquer aux élèves que nous rencontrons sur le terrain des pratiques effectives. Cette question, se trouvait déjà soulevée par l'enseignement de la philosophie au lycée. Dans un ouvrage collectif consacré à l'enseignement de la philosophie coordonné par Geneviève Guilpain, la question est formulée en ces termes : « L'identification des opérations de la réflexion participe, pour les élèves eux-mêmes comme pour les professeurs, à une prise de conscience de ce qu'ils font lorsqu'ils développent leur pensée et apprennent à raisonner. Car comment prétendre enseigner avec efficacité des modes de réflexion qu'on ne se soucie guère d'analyser précisément ?¹ ». Dans la perspective de l'enseignement de la philosophie au lycée, les contenus sont souvent considérés comme inséparables des démarches intellectuelles dont certains interrogent alors les conditions pour que les élèves puissent apprendre non seulement à les comprendre mais aussi à les mettre en œuvre², et même davantage, pour qu'ils se les approprient. Dans l'ouvrage de l'Acireph portant sur l'acte d'*Enseigner la philosophie*³, le cours de philosophie est présenté comme « un lieu d'apprentissage où les élèves doivent pratiquer et appliquer⁴ ». Dans cette perspective, les enseignants sont invités à « pense[r] aux savoir-faire⁵ » dont ils visent le développement et à interroger les modalités d'appropriation par les élèves, des démarches intellectuelles inhérentes à l'activité philosophique (distinguer des concepts proches, reconnaître un sophisme, utiliser un certain type de raisonnement, dégager les présupposés ou les implications d'un argument, confronter des points de vue divergents, prendre en compte des objections, etc.). L'explicitation de ces savoir-faire est

¹ G. GUILPAIN (dir.), *Regards croisés sur l'enseignement de la philosophie : lycée*, Nantes, SCÉRÉN-CRDP Pays de la Loire, 2005, p. 31.

² G. DURIEUX, F. LE PLAINE et L. TIERNY, « Dix conseils pour préparer ses cours », dans ACIREPH, *Enseigner la philosophie. Guide pratique*, 2021, p. 79-84.

³ ACIREPH, *Enseigner la philosophie. Guide pratique*, 2021.

⁴ G. DURIEUX, F. LE PLAINE et L. TIERNY, « Dix conseils pour préparer ses cours », *op. cit.*, p. 83. On pourra aussi consulter dans le même ouvrage le chapitre intitulé « Explicitier les attentes en philosophie » p.171.

⁵ ACIREPH, *Enseigner la philosophie. Guide pratique, op. cit.*, p. 82.

alors considérée nécessaire à leur réappropriation par les élèves, sans une telle explicitation on court le risque que ces savoir-faire demeurent invisibles au plus grand nombre : « Si nous n’y prêtons pas attention, si nous ne les explicitons pas, ces savoir-faire resteront invisibles, en particulier des élèves les plus éloignés de la culture scolaire¹ ». Ces considérations amènent alors les auteurs à recommander l’allocation d’une part significative des heures de cours à des exercices d’application et d’entraînement. Dans le même ouvrage, Serge Cospérec argumente en la faveur d’une progressivité dans l’enseignement de la philosophie en soulignant la nécessité d’une construction progressive des compétences qui sous-tendent les exercices canoniques, spécifiquement des compétences argumentatives². Pour permettre l’acquisition progressive des connaissances relatives à l’argumentation il propose que les élèves s’exercent sous la forme d’essais d’argumentation philosophique et la mise en œuvre de « moment[s] métacognitif[s] où on réfléchit sur les règles d’une argumentation rationnelle³ ».

Comme exposé dans le chapitre précédent, l’expérience du terrain m’a confrontée à ces mêmes interrogations relatives aux modalités d’apprentissage des démarches intellectuelles inhérentes à l’activité philosophique, confrontation qui m’a conduite à opérer des changements – comme mon statut de praticienne me le permettait – au cœur des pratiques mises en œuvre. Mes orientations théoriques étaient fondées sur le présupposé que la pratique de la philosophie pouvait permettre aux enfants et adolescents d’apprendre à évaluer une idée en examinant ses fondements, ses présupposés et ses conséquences, présupposé que réinterrogeait l’expérience du terrain, m’amenant à réévaluer les conditions et les modalités de cet apprentissage. Dans ces dissonances entre théorie et pratique, étaient mis au jour les présupposés de mes orientations théoriques laissant apparaître que l’activité de penser comme simple affirmation d’une idée ou prise de position, se trouvait distinguée d’une activité *délibérée* passant par l’examen de la pertinence d’une idée à travers la considération des « critiques qui permettront de mieux la fonder, de l’affiner ou peut-être de l’abandonner⁴. » L’intérêt que je manifestais pour la notion de prudence révélait une appréciation de l’activité de pensée réfléchie que le processus délibératif pouvait éclairer. La modalité de pensée que j’associais à l’activité philosophique – dont la perspective

¹ G. DURIEUX, F. LE PLAINE et L. TIERNY, « Dix conseils pour préparer ses cours », *op. cit.*, p. 83.

² S. COSPÉREC, « Apprendre à lire et à écrire en philosophie. Pour une progressivité des écrits. », dans ACIREPH, *Enseigner la philosophie. Guide pratique*, 2021, p. 337-342.

³ *Ibid.*, p. 341.

⁴ PHILOCITE, *Philosopher par le dialogue. Quatre méthodes*, Paris, Vrin, 2020, p. 139.

ouverte par la philosophie *pour* enfants de la mise en œuvre, du développement et de l'intériorisation par les enfants et adolescents me semblait pouvoir réinterroger le rôle de la philosophie dans l'éducation – s'entendait comme un processus qui implique de délibérer en vue de la formation d'un jugement réfléchi. Il ne s'agit pas d'apprendre à penser abstraitement pour être capable de construire de grandes idées ou des réponses à des questions abstraites mais d'intérioriser un processus délibératif qui consiste à interroger et explorer différentes possibilités avant de formuler un jugement. Cela étant valable face à des questions abstraites mais aussi face à celles que charrient les différentes sphères de la vie et donc aussi face à celles qui concernent la sphère pratique. Ces considérations m'ont conduite à mettre en œuvre une modalité d'enseignement plus explicite des compétences et habiletés de pensée inhérentes au processus délibératif par le recours à des exercices et l'introduction de moments « métacognitifs » portant sur ces processus eux-mêmes, et ainsi, à réviser, en premier lieu, la place occupée par la discussion dans les séances de philosophie, la rendant partie prenante d'un projet éducatif qui l'excédait.

Confronté à ces mêmes questions, Mathieu Gagnon soutient, dans la perspective de la philosophie pour enfants et adolescents, la nécessité d'inclure dans la CRP « un espace destiné explicitement à structurer et à s'approprier les repères spécifiquement liés à l'art de penser, parmi lesquels se retrouvent les habiletés intellectuelles¹ ». Mathieu Gagnon considère qu'en plus de passer par la pratique, l'apprentissage de l'art de bien penser suppose l'acquisition de repères : « tout comme le nageur a besoin de repères pour bien nager (ou pour nager mieux), [...] le penseur a lui aussi besoin de repères pour bien penser (ou pour mieux penser)² ». Quels sont ces repères et en quoi consisterait cet espace dédié à permettre leur appropriation ? Plus loin, Mathieu Gagnon explicite sa conception non plus

¹ M. GAGNON, « Rapports aux savoirs et pratiques critiques en communauté de recherche philosophique », *op. cit.*

² *Id.* Il est intéressant de relever que l'on retrouve la même métaphore employée par l'Acireph pour interroger le mode d'apprentissage du philosophe inhérent au modèle d'enseignement français de la philosophie au lycée : « Il est de bon ton dans la profession de dire qu'en philosophie il n'y a pas de progressivité "logique", c'est-à-dire qui serait déterminée par l'objet d'étude lui-même, par le "contenu", puisque tout est dans tout, et qu'un extrait de quinze lignes est proposé au bac sans que rien de spécifique ne soit requis pour le comprendre. On le sait, c'est dû au caractère organique de la philosophie, qui ne saurait se morceler en étapes successives comme n'importe quelle autre discipline. D'ailleurs, c'est bien connu, on apprend à philosopher comme à nager en plongeant en philosophie. Sauf que même pour apprendre à nager il y a des étapes, et qu'à plonger ainsi sans bouée ni technique on risque fort de se noyer... ». ACIREPH, « Bulletin de l'Association pour la Création d'Instituts pour la Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie, n° 42 », 2010, p. 3 ; reproduit dans la revue *Diotime* : « Pour ouvrir le chantier de la progressivité (ACIREPH) », *Diotime*, n° 46, octobre 2010.

seulement pédagogique (relative à la pratique mise en œuvre) mais aussi didactique (relative aux savoirs et aux processus de leur transmission) de la CRP : « À nos yeux, la CRP demeure un lieu de pratique philosophique dont la visée première est d'apprendre à mieux (bien) penser, un apprentissage qui passe inévitablement par la pratique. Elle demeure également un lieu où les outils à partir desquels et grâce auxquels nous pensons représentent des objets spécifiques de connaissances, bien davantage que ce qui relève de l'histoire des idées¹. » Ces repères nécessaires pour mieux penser relèvent de la connaissance des outils grâce auxquels nous pensons : les habiletés et dispositions cognitives. Cette connaissance des outils passe par une explicitation de ceux-ci qui s'ajoute à leur mobilisation en acte. Pour permettre cet apprentissage Mathieu Gagnon propose de recourir à l'observation qui permet de lier connaissance théorique et mise en situation par l'attention portée aux habiletés et dispositions cognitives en action dans la discussion.

Cette approche est développée par Mathieu Gagnon dans l'ouvrage déjà cité, co-écrit avec Sébastien Yergeau, portant sur la pratique du dialogue philosophique dans le secondaire, dans lequel ils abordent d'une façon concrète les enjeux et obstacles ou limites d'une introduction de la pratique de la philosophie dans le secondaire en proposant un programme explicite de formation des habiletés de pensée². Ils y défendent une progressivité par la structuration et planification des apprentissages, et proposent de déterminer en amont des habiletés à travailler selon des séquences temporelles de façon à maintenir « une intention didactique dirigée vers l'acquisition de métaconnaissances déclaratives, contextuelles et situées³ » tout en gardant une flexibilité, une ouverture à l'intérêt des élèves⁴. Cette perspective les a conduits à développer des outils pédagogiques permettant de mettre en œuvre une pratique de l'observation et de l'évaluation : à partir de grilles d'observation et d'évaluation, les élèves sont encouragés à identifier les habiletés

¹ M. GAGNON, « Rapports aux savoirs et pratiques critiques en communauté de recherche philosophique », *op. cit.*

² M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire, op. cit.*

³ *Ibid.*, p. 104.

⁴ Les métaconnaissances déclaratives correspondent à la connaissance « théorique » des outils cognitifs (être capable de définir ces outils), les métaconnaissances procédurales correspondent à la connaissance « pratique » de ces outils (être capable de mettre en œuvre ces outils) et les métaconnaissances situées à la connaissance contextuelle de ces outils (être capable de les mettre en pratique dans différentes situations ainsi que de les reconnaître). Sur ces trois formes de métaconnaissances on pourra se reporter à : M. GAGNON, « La formation à l'animation de dialogues philosophiques par le développement de connaissances métacognitives : pourquoi et comment? », *Diotime*, n° 62, octobre 2014. On les retrouve présentés synthétiquement dans : M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire, op. cit.*, p. 54.

mais aussi à évaluer leur utilisation. À rebours d'une tendance assez importante dans le mouvement de philosophie pour/avec enfants¹, ils défendent ainsi une pratique de l'évaluation qui permette la prise de conscience de ses acquisitions, ou plus exactement de son niveau dans l'acquisition d'habiletés : « elle [l'évaluation] permet de marquer un temps pour examiner ce qui est en jeu, de constater ce qui fonctionne ou non et d'y proposer des renforcements ou des correctifs² ». Ainsi, cette perspective complexifie l'apprentissage du bien penser : la pratique du dialogue philosophique sensibilise à l'usage des habiletés de pensée et à la mobilisation de dispositions cognitives, l'enseignement explicite permet leur (re)connaissance, les exercices permettent leur compréhension et approfondissement, et enfin le retour à la discussion permet leur réutilisation située.

c. Symptômes d'un changement de paradigme

La place accordée à la métacognition est, dans l'analyse de Michel Sasseville, symptomatique d'une différence de paradigme entre philosophie *pour* enfants et philosophie *avec* les enfants, témoin d'un glissement dans les finalités poursuivies : oublier le travail métacognitif témoignerait que l'on chercherait davantage à ce que les enfants « philosophent » qu'à ce qu'ils apprennent à mieux penser. À la lumière de l'expérience du terrain, nous sommes amenée à rejoindre Michel Sasseville dans la considération d'une différence qui serait plus profonde qu'une seule différence de degré, et nous proposons de faire un pas de plus que ceux que dessinait Michel Sasseville en approchant cette différence comme relevant de la *nature* de ces pratiques, une différence dessinant un changement de paradigme.

D'une pratique scolaire à des pratiques « alternatives »

Alors que la philosophie *pour* enfants est conçue comme un programme et une pratique *scolaire* de la philosophie comprise comme matière d'enseignements et d'études, la philosophie *avec* les enfants s'est constituée, en France, aux marges de l'institution scolaire comme une pratique a-scolaire de la philosophie, non plus appréhendée comme

¹ Nous associons ici et ponctuellement par la suite, malgré les différences que nous commençons à identifier, la philosophie *pour* et la philosophie *avec* les enfants pour désigner le mouvement, plus large et commun auquel elles participent, qui défend l'initiation des enfants à la philosophie.

² M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, op. cit., p. 178.

matière d'apprentissages (discipline scolaire) mais comprise comme pratique de référence qu'il s'agirait directement de mettre en œuvre avec les enfants sous forme de discussions. La première, en tant que forme scolaire est conçue à partir de finalités éducatives qu'elle cherche à approcher par la révision de l'enseignement de la philosophie en conséquence et l'élaboration d'un programme pour permettre la réalisation progressive d'objectifs concourant à ces fins. La seconde, au seuil de l'institution scolaire, prend la forme de pratiques éducatives alternatives et ponctuelles. Ces différences de contextes d'inscription, par les limites et les contraintes qu'impliquent ces derniers, engendrent, à notre sens, non seulement des différences du fait des caractéristiques qu'elles confèrent indirectement à la pratique dont les finalités, formes et contenus diffèrent considérablement selon les circonstances de sa mise en œuvre et la temporalité qu'elle peut épouser¹ ; mais plus encore, une différence relative à la nature même des pratiques qu'il s'agit de mettre en œuvre. D'un côté, se trouve une pratique scolaire de la philosophie, c'est-à-dire une pratique *construite* à partir de la philosophie prise comme ensemble de contenus et de pratiques de sorte à former intellectuellement les enfants ; de l'autre se trouvent des pratiques qui se voudraient être celles de la philosophie elle-même – variant ainsi selon le modèle qu'elles prennent en référence – avec les enfants. *Dans un cas, il s'agit de mettre à la portée des enfants et adolescents ce qui, de la philosophie, pourrait contribuer à leur formation intellectuelle ; de l'autre, il s'agit de « philosopher » avec les enfants.*

D'un côté se trouve une extension de l'enseignement de la philosophie, de l'autre des pratiques « alternatives » qui n'en relèvent pas, à la fois parce que le contexte ne leur

¹ L'expérience de ces pratiques sur un terrain pour lequel des contextes très différents de mise en œuvre existaient a mis en lumière ce point : les contextes d'inscription et circonstances de mise en œuvre étaient déterminants pour les pratiques elles-mêmes qui différaient considérablement selon ceux-ci. Entre la mise en œuvre de pratiques à l'école dans le cadre périscolaire par exemple, où les ateliers étaient appréhendés comme a-scolaires, dont les enfants attendaient une certaine forme d'amusement et face auxquels ils n'étaient pas « disposés » à s'engager avec le sérieux et l'attention qu'ils peuvent avoir en classe ; et celle de pratiques en classe sur le temps scolaire, où les élèves accompagnés de leur enseignant – la précision est déterminante – étaient encouragés à s'impliquer dans les efforts qu'appellent ces pratiques (d'écoute, d'attention, de considération mais aussi, évidemment de réflexion), il y avait des différences *a minima* de degrés mais dont on pourrait légitimement interroger si elles ne relevaient pas déjà, d'une certaine manière, de la nature même des pratiques que l'on pouvait mettre en œuvre. Le deuxième facteur particulièrement déterminant tient à la temporalité épousée par ces pratiques : les différences de possibilités offertes par un atelier mis en œuvre une fois par semaine durant quelques semaines (six à dix) et un atelier mis en œuvre chaque semaine durant une année, sont considérables et décisives pour ces pratiques elles-mêmes qui, nous l'avons noté, évoluent en fonction des acquis que permet leur exercice répété et régulier. Ainsi, la distinction des temporalités s'est révélée particulièrement décisive : elle participe au changement de perspective, le court terme ne permet pas de viser les mêmes objectifs que le moyen terme, ou encore que le temps long. Chacun implique de penser une pratique relativement différente.

permet pas – la philosophie ne comptant pas, en France, parmi les disciplines scolaires avant le lycée – mais aussi parce qu’elles se construisent en opposition à l’enseignement, ou plus exactement au mode d’enseignement transmissif dominant¹, choisi par notre société pour éduquer les jeunes générations et que celui-ci caractérise la philosophie comme discipline scolaire². En effet, et là tient le « renversement » introduit par Lipman dans la conception de la forme scolaire de la philosophie, le mode d’enseignement transmissif se voit remis en cause dans sa capacité à traduire la puissance formatrice de la philosophie au profit de l’éducation des jeunes générations. Nous l’avons vu, Lipman, lecteur de Dewey, réinterroge le système éducatif en mettant en lumière les limites de ce qu’il nomme le paradigme transmissif auquel il oppose un paradigme réflexif : si les disciplines scolaires peuvent contribuer à l’éducation des jeunes générations, c’est au regard des outils qu’elles peuvent leur fournir pour mieux approcher et comprendre le monde qui les entoure. Or, en les enseignant comme des ensembles de connaissances à apprendre par cœur, le système éducatif ne permettrait pas aux enfants et adolescents de se les approprier et de pouvoir en faire des langages dans lesquels ils pourraient eux-mêmes (mieux) penser le monde qu’ils habitent. Cette critique a conduit Lipman à penser, avec Sharp, une révision de l’enseignement de la philosophie prenant celle-ci non pas comme un ensemble de contenus à transmettre ou à étudier et à apprendre pour l’élève (ce qu’ils semblaient identifier à l’enseignement de la philosophie en vigueur aux États-Unis) mais comme une modalité de réflexion à initier chez les élèves. Il s’agit toujours de viser la formation du jugement chez les élèves, mais les moyens choisis pour atteindre cette finalité diffèrent : on considère que c’est, en premier lieu, en s’exerçant eux-mêmes à pratiquer les gestes intellectuels

¹ Bien que l’enseignement dans le 1^{er} degré ne soit pas seulement transmissif, à l’échelle de l’ensemble de notre système scolaire, on peut s’accorder, il semble, à reconnaître que le paradigme transmissif domine.

² Les travaux de Bettina Berton en didactique portent précisément sur la question du genre dont relèvent les pratiques de la philosophie avec les enfants et aboutissent à la thèse selon laquelle ces pratiques s’affranchiraient de la dimension disciplinaire et relèveraient d’une approche adisciplinaire. Ainsi pourra-t-on lire dans la conclusion de son travail doctoral : « Il en ressort que ces pratiques orales dites philosophiques, majoritairement ne s’enracinent pas dans une discipline scolaire existante, renouvelée ou à constituer, qu’il s’agisse de la philosophie ou d’une autre et qu’elles interrogent sur la nature du genre pratiqué, des contenus en jeu et des apprentissages visés. Elles révèlent plutôt une construction adisciplinaire de l’objet et, sur certains aspects, a-scolaire et ne semblent pas permettre d’identifier la fabrique d’un enseignable. » : B. BERTON, *Le débat philosophique à l’école primaire : une identité en construction*, Thèse de doctorat, Lille 3, 2015, p. 472.

On pourra consulter une présentation synthétique de son approche de la question du genre dont relèvent ces pratiques dans : B. BERTON, « Approche didactique de pratiques de débat philosophique en classes d’école primaire : relèvent-elles d’une discipline scolaire ? », *Carrefours de l’éducation*, vol. 43, n° 1, Armand Colin, 2017, p. 75-89.

caractéristiques de la philosophie et non en étudiant les doctrines et les œuvres des philosophes canoniques, que les élèves s'acheminèrent vers l'exercice réfléchi du jugement. Ainsi, Lipman et Sharp ont voulu concevoir une forme d'enseignement de la philosophie qui ne passe pas par la transmission de connaissances mais par la mise en activité, en s'attachant à mettre les élèves en pratique plus qu'à leur demander d'étudier la philosophie. Un apprentissage reste toujours en jeu : il s'agit d'apprendre, non pas les doctrines des philosophes, mais les gestes intellectuels à l'œuvre dans la pratique de la philosophie.

Lipman proposait de conceptualiser ce changement de perspective dans l'enseignement de la philosophie par la distinction entre apprendre et étudier la philosophie d'une part, et pratiquer ou faire de la philosophie d'autre part. Dans la façon dont la philosophie avec les enfants s'est développée en France, cette distinction entre apprendre et pratiquer la philosophie est devenue dichotomie et emblème du renversement qu'il s'agissait d'opérer. Elle s'est accompagnée d'une volonté de distinction, et même de « rupture », avec l'enseignement de la philosophie associé au modèle transmissif et à l'étude des doctrines en philosophie. On lit en ce sens, dans la présentation des enjeux inhérents à la philosophie avec les enfants de l'ouvrage collectif coordonné par des spécialistes précédemment cité : « il s'agit en second lieu, en rupture avec les pratiques historiques de la philosophie et de son enseignement, d'inaugurer une pratique nouvelle, à l'école et dans la cité : *la discussion philosophique orale collective*. En quoi est-ce une rupture ? [...] En quoi est-ce une *pratique* plus qu'un enseignement ?¹ ». Ainsi, la distinction entre apprendre et pratiquer la philosophie a laissé place à celle entre une pratique et un enseignement de la philosophie. Pourtant, il s'agissait pourtant bien encore d'enseigner la philosophie pour Lipman et Sharp qui emploient fréquemment le verbe « *to teach*² » et utilisent l'expression « *teaching philosophy*³ » pour parler de leur programme

¹ O. BLOND-RZEWUSKI (dir.), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*, op. cit., p. 33.

² Particulièrement, s'agissant des processus réflexifs, Lipman et Sharp emploient le verbe « *to teach* » : « *to teach reasoning* », « *to teach to think* », « *to teach thinking skills* ». Par exemple, M. LIPMAN, *Thinking in Education*, Second ed, Cambridge, Cambridge university press, 2003, p. 35 : « *We have got to learn how to teach children to think for themselves if we are to have a democracy worth having.* »

³ Par exemple : « *Teaching philosophy involves eliciting themes from students and then repeatedly returning to them, weaving them into the fabric of the students' discussions as the classes proceed. If one looks at the entire curriculum, one will notice that the philosophical themes introduced in one novel occur and reoccur,*

mais sous une tout autre modalité que celle de l'enseignement transmissif qu'ils associaient alors à l'enseignement universitaire américain de la philosophie.

Pour les fondateurs de la philosophie pour enfants, il s'agissait de rompre avec la transmission comme modalité spécifique – et dominante – d'enseignement en défendant la pratique comme modalité alternative, plus propice à permettre la formation des jeunes générations à la fois par la philosophie et à la philosophie. Dans la réception française du mouvement, ce n'est plus seulement une modalité d'enseignement mais l'enseignement comme mode d'éducation des jeunes générations qui semble être discuté et duquel on a voulu distinguer la pratique de la philosophie qu'il s'agissait d'inaugurer. Alors que l'étude et l'apprentissage de la philosophie comme ensemble de doctrines représentait pour Lipman et Sharp une modalité de l'enseignement de la philosophie, cette modalité semble s'être retrouvée assimilée à l'enseignement tout entier duquel on a alors voulu démarquer la philosophie *avec* les enfants.

Pourtant, s'agissant du contexte d'enseignement français de la philosophie, l'assimilation de l'enseignement de la philosophie à l'étude et l'apprentissage des doctrines est réductrice et discutable. Si l'acquisition d'une culture philosophique initiale siège aux côtés de la formation du jugement critique parmi les finalités attribuées à l'enseignement de la philosophie par le programme, cette première est présentée dans son articulation au second : « le jugement s'exerce avec discernement quand il s'appuie sur des connaissances maîtrisées ; une culture philosophique initiale est nécessaire pour poser, formuler et tenter de résoudre des problèmes philosophiques¹ ». Le programme d'enseignement secondaire y insiste lui-même, bien qu'il soit « indissociable de la lecture de textes et d'œuvres appartenant à la philosophie, l'enseignement de la philosophie ne vise pourtant pas la connaissance des doctrines philosophiques ni celle de l'histoire des systèmes philosophiques. Il exclut la visée encyclopédique et la recherche de l'exhaustivité : il ne s'agit ni de parcourir toutes les étapes de la construction historique de la philosophie ni

each time in a little more depth, breadth, and sophistication. Unlike “atomistic teaching,” which introduces a segment of knowledge, drills for it until it is mastered by the students, and then moves on to something new, this “organic” approach to teaching touches lightly on philosophical concepts in the beginning and then slowly builds a deeper understanding of the same concepts as they relate to recurrent motifs. » M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980, p. 82.

¹ Termes communs au programme de philosophie de terminale générale et au programme de terminale technologique publiés au bulletin officiel spécial n° 8 du 25 juillet 2019 de l'éducation nationale.

d'envisager tous les problèmes philosophiques que l'on peut légitimement poser¹. » Par suite, dans l'enseignement secondaire français beaucoup d'enseignants seraient probablement enclins à soutenir, comme le fait Vincent Citot dans un article consacré à l'enseignement de la philosophie au lycée², qu'il s'agit d'amener les élèves à pratiquer la philosophie, et même de les amener à philosopher pour les former intellectuellement et que l'étude des œuvres sert l'appréhension de cette pratique. Qu'il existe entre cette présentation théorique de l'enseignement de la philosophie et les pratiques enseignantes effectives des écarts – en partie du fait des difficultés que peut engendrer la poursuite de la double finalité qui lui est assignée lorsqu'elle se trouve désarticulée³ – cela est possible et même, au regard des études qui entourent l'enseignement de la philosophie au lycée, indéniable mais l'identification de ce dernier à la seule étude des doctrines n'en demeure pas moins réductrice. Par suite, opposer en philosophie un enseignement de contenus à l'apprentissage d'une pratique semble reconduire le motif pourtant initialement reproché à une forme d'enseignement encyclopédique ou transmissive qui aurait désarticulé la culture philosophique de la finalité de la culture de l'esprit premièrement poursuivie ; en niant, à son tour, les articulations possibles et peut-être plus encore, nécessaires, entre la culture philosophique et la culture de l'esprit et en renonçant alors à user de la puissance formatrice de la culture philosophique pour répondre à la finalité de formation intellectuelle. Ces difficultés semblent associées à la double finalité de l'enseignement de la philosophie, mais aussi, et peut-être plus encore au double niveau de transposition – puisque celle-ci renvoie à la fois à une pratique et à un ensemble de contenus – que suppose la scolarisation de la philosophie, scolarisation qui demande un travail de sélection et d'élaboration pour permettre le passage de la philosophie comme discipline (champ de recherche et branche d'études universitaires) à la philosophie comme matière scolaire (sélection d'éléments de

¹ Termes communs au programme de philosophie de terminale générale et au programme de terminale technologique publiés au bulletin officiel spécial n° 8 du 25 juillet 2019 de l'éducation nationale.

² « La philosophie n'est pas "quelque chose" que l'on pourrait enseigner au sens où l'on transmet un contenu cognitif. Les philosophes ne s'entendent guère sur la nature et la spécificité de la pensée philosophique, mais ils conviennent généralement que la philosophie est avant tout un mode de réflexion, que l'enseignant cherche à susciter chez l'enseigné (élèves ou étudiants). » V. CITOT, « Difficultés et curiosités de l'enseignement de la philosophie en France », *L'Enseignement philosophique*, 68e Année, n° 3, 2018, p. 57.

³ Sébastien Charbonnier aborde les tensions inhérentes au double objectif de l'enseignement de la philosophie qui viserait à la fois l'exercice réfléchi du jugement et l'acquisition d'une culture initiale en philosophie et s'attache à penser leur articulation : S. CHARBONNIER, « À quelle culture philosophique l'enseignement de la philosophie initie-t-il ? », dans B. Poucet et P. Rayou (dir.), *Enseignement et pratiques de la philosophie*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2016, p. 73-86.

cette première en vue des finalités éducatives). Ce passage qui se trouve souvent appréhendé en didactique comme celui du travail de transposition d'un savoir savant à un savoir enseigné ou d'une pratique sociale de référence à une pratique enseignée¹ est rendu plus complexe à appréhender en philosophie où il n'existe ni véritables « savoirs savants » à la manière des sciences, ni non plus une « pratique sociale de référence » à la manière des arts plastiques ou des sports, mais où la discipline comporte toutefois une double dimension renvoyant non à une seule mais à un ensemble de pratiques, et en même temps, à un ensemble de contenus (doctrines, de théories, de concepts) qui en est issu².

C'est dans le glissement d'oppositions entre d'une part, celle que dessinait Lipman entre une pratique de la philosophie qu'il opposait à une transmission de la philosophie comme ensemble de doctrines, et d'autre part, celle qui émerge de la philosophie *avec* les enfants entre une pratique de la philosophie et cette fois, un enseignement de la philosophie, que nous semble résider, de la philosophie *pour* enfants à la philosophie *avec* les enfants, une distinction relative à la nature même de ces pratiques.

Articulation de la discussion philosophique à la pratique philosophique : tout ou partie ?

Pour Lipman il s'agit de permettre et de défendre « l'émergence de la philosophie comme discipline de l'école primaire³ ». Lipman rattachait lui-même les travaux qu'il menait avec les membres de l'IAPC à « la question plus large de la pratique de la philosophie en tant que matière scolaire » qu'il distinguait de celle des « possibilités de conversation philosophique entre enfants⁴ ». Ainsi la discussion philosophique orale collective qui est associée en philosophie *avec* les enfants à la pratique elle-même qu'il

¹ La notion de transposition didactique a d'abord été introduite par Yves Chevallard s'agissant de l'enseignement des mathématiques : Y. CHEVALLARD, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, 2e éd. revue et augm, Grenoble, la Pensée sauvage, 1991. Pour consulter une lecture critique, on pourra se reporter à : P. PERRENOUD, « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation (Montréal)*, Vol. XXIV, n° 3, 1998, p. 487-514. Pour une réflexion sur la transposition en philosophie, on pourra consulter : M. TOZZI, « La transposition didactique en philosophie », *Diotime*, n° 11, septembre 2001.

² Rayou évoque l'« ambiguïté » de cette double transposition en philosophie notamment dans : B. POU CET et P. RAYOU (dir.), *Enseignement et pratiques de la philosophie*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2016, p. 51.

³ M. LIPMAN, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988, p. VII : « *the emergence of philosophy as an elementary school discipline* ».

⁴ *Id.* : « *When the focus shifts from the possibilities of children's philosophical conversation to broader question of the practice of philosophy as a school subject, the central work has been Philosophy in the Classroom, by Lipman, Sharp, and Oscanyan.* »

s'agit d'augurer, n'est dans la perspective de Lipman et Sharp, qu'une dimension de la « pratique philosophique » dont ils défendent la mise en œuvre à l'école et au collège. Lipman l'explique dans un article consacré à présenter les dessous des guides pédagogiques développés autour des romans, la discussion philosophique était partie prenante mais seulement partie du programme plus vaste :

Les futurs enseignants de philosophie au niveau de l'école primaire veulent souvent savoir ce qui rend une discussion philosophique, et bien que cette question soit légitime, il faut garder à l'esprit que ce que ces enseignants s'efforcent de comprendre, c'est **ce qui rend une pratique philosophique**. La discussion n'est qu'une partie de cette pratique. Les exercices et les plans de discussion représentent une autre composante, car ils font partie intégrante du programme de philosophie au niveau élémentaire, et sans un programme quelconque, les chances de pouvoir faire de la philosophie sont grandement réduites¹.

Pour Lipman, il s'agissait d'introduire la philosophie comme discipline scolaire et cela supposait un programme dans lequel la discussion était approchée comme une partie nécessaire mais insuffisante pour assurer les apprentissages visés. De façon analogue à la dissertation dans l'enseignement de la philosophie au lycée, la discussion philosophique s'y trouvait approchée comme le moyen de permettre la mobilisation des dispositions intellectuelles et l'exercice des habiletés de pensée dont le développement concourait à l'éducation du jugement poursuivie. Mais ce développement n'était lui-même considéré comme possible que par la mise en œuvre d'un programme permettant de s'appliquer à l'exercice attentif de chacune d'entre elles progressivement. Ainsi, à l'exercice de la discussion sont ajoutés des plans de discussions et exercices spécifiques orientés vers des habiletés et dispositions ciblées.

Le programme répond à la considération selon laquelle « faire de la philosophie » suppose des apprentissages. Lipman indique que « “faire de la philosophie” consiste, d'une part, à réfléchir sur des concepts, telles la *vérité*, la *justice*, la *relation*, la *signification*, qui appartiennent à un ordre beaucoup trop général pour être étudiés par les autres disciplines. D'autre part, c'est participer à des discussions sur les *critères* et les *normes* qui entourent

¹ M. LIPMAN, « Philosophical Discussion Plans and Exercises », *Analytic teaching*, vol. 16, n° 2, 1996, p. 64 : « *Prospective teachers of philosophy at the elementary school level repeatedly want to know what it is that makes a discussion philosophical, and while this question is legitimate enough, it should be kept in mind that what such teachers are struggling to understand is what makes a practice philosophical? The discussion is only one part of that practice. Exercises and discussion plans represent another component, for they are integral parts of the elementary level philosophy curriculum, and without a curriculum of some kind, the chances that one will be able to do philosophy at all are greatly reduced* » (en gras dans le texte).

ces concepts¹. » Or, une telle activité loin d'être naturelle ou spontanée requiert de multiples apprentissages, la réflexion sur les concepts qui consiste à passer d'une notion, entendue comme idée vague et large appartenant au langage ordinaire, à un concept entendu comme idée générale mais précise liée à une définition réflexive suppose de pouvoir prendre de la distance à l'égard des opinions, mettre en critique des idées reçues, dépasser l'expression immédiate pour développer une position par l'argumentation, etc. Plus encore, le second volet de « faire de la philosophie » attaché à la discussion sur les normes et critères entourant ces notions suppose d'être capable d'identifier des normes et des critères, et de savoir pratiquer un va-et-vient entre l'abstrait et le concret, entre le particulier et l'universel, etc. Autant de savoir-faire qui appellent des apprentissages dont seul un programme peut permettre d'envisager l'acquisition progressive. En ce sens peut être entendue l'affirmation de Lipman selon laquelle « les chances de pouvoir faire de la philosophie sont réduites » si on s'arrête à la seule pratique de la discussion sans lui adjoindre un programme consacré.

Nous le comprenons alors, ce qui n'était que partie est devenue un tout dans le développement de la philosophie *avec* les enfants. Ainsi, l'identification de la discussion à la pratique de la philosophie elle-même dans la perspective de la philosophie *avec* les enfants constitue un changement de perspective bien plus significatif qu'il ne pourrait paraître.

d. Enjeux d'un glissement dans la conception de la pratique

Alors que pour Lipman et Sharp il s'agissait de penser la philosophie comme discipline scolaire, de s'intéresser aux « possibilités éducatives de la philosophie en tant que matière de l'école élémentaire² », la philosophie *avec* les enfants s'est développée sur le territoire français dans une tout autre perspective : celle de permettre une pratique de la philosophie « authentique » qui ne soit ni scolaire ni disciplinaire, avec les enfants eux-mêmes. Quelles en sont les conséquences ? Quels sont les enjeux de ce glissement ?

¹ M.-F. DANIEL, *La philosophie et les enfants : les modèles de Lipman et de Dewey*, Bruxelles Paris, De Boeck Belin, 1997, p. 12-13.

² M. LIPMAN, A. M. SHARP et F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, op. cit., p. 41 : « Concern for the educational possibilities of philosophy as an elementary school subject ».

Reconnaître les apprentissages appelés par la philosophie

Paradoxalement, par sa volonté de rupture avec une approche disciplinaire de la philosophie, la philosophie *avec* les enfants semble rejoindre ou même reconduire, d'une certaine façon, certains traits de doctrine de l'enseignement de la philosophie français dont elle veut pourtant se distinguer. D'abord par son rejet de la forme scolaire et sa revendication d'une « authentique¹ » pratique de la philosophie, plus que de s'inscrire en rupture avec le modèle d'enseignement en vigueur, elle reconduit paradoxalement des gestes de la tradition française de l'enseignement de la philosophie par ailleurs dénoncés par des perspectives critiques². Derrida et Bouveresse relevaient, en effet, s'agissant du modèle traditionnel d'enseignement, le statut d'exception de la philosophie qui refuse de se considérer véritablement comme une *discipline scolaire* en déterminant des connaissances et compétences à apprendre aux élèves :

Quoi qu'on pense de la phrase kantienne selon laquelle on n'apprend pas la philosophie mais à philosopher, et quelle que soit l'interprétation qu'on en donne, cette formule ne peut servir à justifier la situation actuelle où, à traiter les élèves comme de petits philosophes, on finit par ne plus trouver de philosophie dans leurs travaux. Qu'on parle d'apprendre à philosopher ou d'apprendre la philosophie, il s'agit toujours d'apprendre et on doit donc pouvoir déterminer avec une précision suffisante, comme dans toute autre discipline, les savoirs et les compétences exigibles³.

La formule kantienne souvent reprise en philosophie *avec* les enfants pour dessiner une distinction avec le modèle d'enseignement traditionnel de la philosophie semble, aux yeux de Derrida et Bouveresse, être aussi associée à l'enseignement secondaire lui-même où les élèves se trouvent traités comme « de petits philosophes » plus que comme des apprenants en philosophie dont on pourrait attendre la restitution de connaissances et la mobilisation

¹ On lit souvent l'adjectif « scolaire » associé à celui d'« artificiel » dans ce cadre, comme dans celui de l'enseignement secondaire par ailleurs : nous marquons la position dessinée par contraste par l'adjectif « authentique ». On lit par exemple comme relevant des inconvénients d'une approche envisagée : « cela rend la pratique de la discussion plus ou moins scolaire et "artificielle" » : O. BLOND-RZEWSKI (dir.), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*, op. cit., p. 218.

² H. BOILLOT, *Enseigner la philosophie dans les lycées en France : un métier immuable ? 1945-2003*, sous la direction de Françoise Piotet, Thèse de sociologie, Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2012 ; S. CHARBONNIER, *Que peut la philosophie ? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible*, Paris, Éd. du Seuil, 2013 ; ACIREPH, « Manifeste pour l'enseignement de la philosophie », 2001.

³ « Rapport de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie coprésidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida », dans J. Derrida, *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, 1990, p. 634.

de compétences précises¹. De façon analogue, Matthew Lipman et Michel Sasseville considèrent que le modèle de philosophie *avec* les enfants cherche à faire de ces derniers de « petits philosophes » plus qu'à viser la formation de leur pensée. Cette considération se trouve, dans les deux cas, le symptôme d'une faible considération des apprentissages nécessaires à l'activité philosophique elle-même et de la promotion d'une expérience « authentique » de l'activité de penser en philosophie (celle que modélise le professeur par son cours magistral dans le secondaire et dans laquelle on engage l'élève par l'exercice de dissertation ; celle que l'on cherche à initier entre les enfants et adolescents eux-mêmes par la discussion en philosophie avec les enfants) qui serait en elle-même formatrice. Cette idée est celle que Derrida et Bouveresse associaient à ce qu'ils nommaient le « modèle de la *conversion* », un modèle d'enseignement de la philosophie « qui devrait faire passer l'élève de l'opinion commune à l'esprit philosophique d'un seul coup, en une seule fois² » : tout se passe comme si l'activité philosophique était « sa propre pédagogie » et alors, il suffisait que les élèves voient et écoutent leur professeur pratiquer la philosophie pour être eux-mêmes « formés » à sa pratique et convertir leur regard de l'opinion à « l'esprit

¹ Le passage relatif aux compétences que l'on pourrait exiger des élèves mérite d'être restitué dans son ensemble :

« Il est nécessaire que les instructions officielles déterminent avec une précision suffisante les compétences qu'on sera en droit d'exiger des élèves à la sortie de terminale. S'il est vrai que tout enseignement philosophique doit contribuer à former les élèves à l'exercice d'une réflexion personnelle, on ne saurait pour autant les mettre en situation d'avoir à construire une problématique sur des questions avec lesquelles ils n'ont pas été directement familiarisés auparavant, ou avec lesquelles le cours suivi durant l'année n'a qu'un rapport oblique ; ni en situation d'avoir à proposer une réponse à un problème philosophique donné sans qu'on soit assuré qu'ils ont pu durant l'année étudier sérieusement des doctrines et des théories qui constituent des solutions appropriées à ce problème ; ni en situation d'avoir à entreprendre la reconstitution hypothétique de la pensée d'un philosophe qu'ils ne sont pas censés connaître à partir de vingt lignes coupées de tout contexte.

Un élève n'a pas à être original, ni à tirer de son propre fonds ce qu'on ne lui a jamais appris ; il n'est pas un philosophe en herbe ou un penseur en germe.

Savoir reconnaître dans un texte un problème philosophique déjà rencontré, pouvoir reproduire de manière pertinente des idées et des arguments préalablement étudiés, être capable d'établir un lien entre une idée philosophique connue et un exemple tiré de sa culture ou de son expérience personnelle : ce sont là des capacités éminemment philosophiques, constitutives d'une aptitude à la réflexion, et en outre susceptibles d'être méthodiquement acquises et sérieusement évaluées. » « Rapport de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie coprésidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida », dans J. Derrida, *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, 1990, p. 633-634.

² « Rapport de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie coprésidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida », dans J. Derrida, *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, 1990, p. 626.

philosophique »¹. Un pas, non des moindres, est franchi en philosophie avec les enfants puisque ce n'est plus la pratique observée mais la pratique éprouvée de la philosophie dont on attend qu'elle forme les enfants et adolescents mais il n'en demeure pas moins une forme d'occultation des apprentissages nécessaires à celle-ci. On considère encore que la pratique de la philosophie serait, parce qu'en elle-même formatrice, suffisante à son propre apprentissage, reconduisant d'une certaine façon la doctrine selon laquelle la philosophie serait sa propre pédagogie, jusqu'à même voir en elle une pédagogie que l'on pourrait appliquer aux différentes disciplines. Pourtant, finissent par affirmer Derrida et Bouveresse dans le passage précédemment cité, « qu'on parle d'apprendre à philosopher ou d'apprendre la philosophie, il s'agit toujours d'apprendre et on doit donc pouvoir déterminer avec une précision suffisante, comme dans toute autre discipline, les savoirs et les compétences exigibles² ». On aperçoit au passage – il semble intéressant de le relever – qu'« apprendre la philosophie » peut et peut-être même doit, aux yeux de Derrida et Bouveresse, tout autant qu'« apprendre à philosopher », être associé aussi à une forme d'apprentissage par compétences dans la mesure où il s'agit dans les deux cas d'apprendre et que la notion de compétences peut servir à spécifier, aux côtés de celle de savoirs, ce qu'il s'agit précisément d'apprendre pour les élèves.

S'agissant de la philosophie avec les enfants, le rejet de la forme scolaire s'aperçoit particulièrement dans le lexique entourant ces pratiques, lexique duquel ont été exclus, ou presque³, les termes d'*enseignement*, d'*enseignant*, d'*élèves* et de *discipline*, mais il n'aboutit toutefois pas à délaisser la notion de compétences – pourtant désormais largement ancrée dans le contexte scolaire – comme ce peut être le cas dans l'enseignement secondaire de la philosophie. Au contraire, nous avons même approché la centralité de la notion de compétences en philosophie avec les enfants, mais alors que l'on s'attache à reconnaître et identifier les compétences mises en œuvre dans l'activité philosophique, on semble de nouveau réduire leur développement à la seule expérience « authentique » de cette pratique et dénier les apprentissages qu'elles peuvent elles-mêmes requérir (apprentissage auxquels

¹ C'est notamment face à cette doctrine répandue que l'Acireph appelle à « reconnaître qu'apprendre à philosopher est un apprentissage et qu'enseigner la philosophie est un métier », ce dont elle fait son deuxième « chantier » pour l'enseignement de la philosophie : ACIREPH, « Manifeste pour l'enseignement de la philosophie », *op. cit.*

² « Rapport de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie coprésidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida », dans J. Derrida, *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, 1990, p. 634.

³ Ces termes demeurent parfois utilisés, notamment lorsque le discours autour de ces pratiques s'inscrit dans le champ de la didactique.

Lipman et Sharp faisaient notamment place par les exercices composant les manuels). On appréhende l'activité philosophique par les compétences (et/ou habiletés de pensée) qu'elle mobilise mais on n'interroge pas les apprentissages/enseignements qu'appellent ces compétences elles-mêmes qui semblent à la fois approchées comme moyen et fin de la pratique. Or, dès lors que l'on caractérise la démarche philosophique, comme c'est souvent le cas en philosophie avec les enfants, à partir du triptyque de compétences mis en lumière par Michel Tozzi, comme l'articulation de la conceptualisation, de l'argumentation et de la problématisation, on se retrouve forcé de constater que spontanément, les enfants, adolescents ou même adultes, même disposant de conditions favorables, ne pourront s'engager dans l'exercice de ces processus intellectuels complexes. Ces compétences sont-elles ce qu'enseigne la pratique de la philosophie ou ce que l'on doit enseigner pour pratiquer la philosophie ? Le niveau auquel se situent ces compétences est lui-même ambivalent : les compétences semblant être tout à la fois le moyen de faire de la philosophie et les fins de cette pratique. Cette ambivalence renvoie à celle qui concerne le niveau de la pratique de la philosophie elle-même : cette dernière est revendiquée comme « fin », comme le marque l'usage de la notion de visée, mais elle est aussi résolument approchée comme *moyen* en tant qu'elle serait sa propre pédagogie, et même plus largement, dans le cadre éducatif où elle est articulée à des finalités qui l'excèdent. On considère que l'exercice de la philosophie est intellectuellement formateur et de ce fait, que sa mise en œuvre servirait un apprentissage de la pensée et, parallèlement, on reconnaît la complexité des processus intellectuels qu'il articule et on place ceux-ci comme horizon à atteindre, « visée » de la pratique. La philosophie *avec* les enfants semble se vouloir tout à la fois pratique « authentique » de la philosophie dont on défend la mise en œuvre en raison de sa dimension formatrice (pour la pensée, pour la citoyenneté, etc.), et pratique mise en œuvre en direction de la philosophie. On retrouve cette ambivalence dans l'enseignement de la philosophie où on enseigne à la fois la philosophie comme partie de la culture à acquérir, et comme pratique en vue de la formation du jugement critique, mais aussi en direction de la philosophie, en vue de permettre l'exercice du philosophe par les élèves. La philosophie est à la fois ce que l'on enseigne, ce par quoi on enseigne, et ce à quoi on enseigne.

Dans les deux perspectives – de la philosophie avec les enfants et de l'enseignement secondaire de la philosophie – semblent se retrouver à la fois un même refus d'approcher la philosophie comme une véritable discipline scolaire qui organiserait un ensemble de contenus (savoirs et compétences) et de pratiques en vue de la formation des élèves, et l'identification de la pratique mise en œuvre à la philosophie en général. De façon analogue

à la doctrine inhérente à l'enseignement secondaire qui identifie « faire de la philosophie » au lycée à « faire de la philosophie » en général, la philosophie avec les enfants identifie « faire de la philosophie » à l'école (ou au collège) à faire de la philosophie en général. Dans les travaux de recherche développés autour de l'enseignement français de la philosophie, a été mise en évidence cette identification de la philosophie au lycée à la philosophie « tout court » et les conséquences qu'elle avait pu engendrer notamment dans la naturalisation d'un modèle d'enseignement historique et sa fixation, empêchant toute évolution ou révision de ce dernier¹. De façon analogue au fait que l'identification de la philosophie au lycée à la philosophie en général, empêche de considérer la spécificité de la philosophie comme discipline scolaire et d'envisager une progressivité dans cet enseignement², il semble que l'identification dans la philosophie avec les enfants de la philosophie à l'école à une pratique de la philosophie – bien que cette identification soit différente notamment parce qu'elle se trouve en partie causée par l'impossibilité dans le contexte français de la pratiquer comme une discipline en amont du lycée – empêche encore de reconnaître la spécificité de sa forme scolaire et donc de prendre en charge la question de la progressivité dans l'apprentissage de la philosophie. Elle déplace, comme nous l'apercevons depuis le terrain, la question de savoir ce qui – et comment – de la philosophie peut être mis à la portée des enfants et adolescents pour contribuer à leur formation intellectuelle, à la question de savoir si et à quelles conditions les enfants et adolescents pourraient eux-mêmes « philosopher ». Elle déplace aussi les critères d'évaluation des pratiques mises en œuvre, de leur dimension formatrice à leur dimension philosophique.

¹ Sur cette identification on pourra consulter, en particulier, les travaux de Hervé Boillot : H. BOILLOT, *Enseigner la philosophie dans les lycées en France : un métier immuable ? 1945-2003*, sous la direction de Françoise Piotet, Thèse de sociologie, Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2012. Ces travaux sont mis en dialogue avec le contexte de développement de la philosophie avec les enfants dans le chapitre : H. BOILLOT, « L'encombrant fantôme de la "classe de philosophie" », dans E. Chirouter (dir.), *La philosophie avec les enfants. Un paradigme pour l'émancipation, la reconnaissance et la résonance*, Paris, Éditions Raison publique, 2022, p. 93-102.

² Bettina Berton met, en ce sens, en perspective cette identification de la forme scolaire de la philosophie dans l'enseignement secondaire à la philosophie tout court à travers la notion d'« illusion de transparence » élaborée par Chevallard : « on peut faire l'hypothèse que règne, dans la profession, à propos de l'enseignement de la philosophie en terminale une "illusion de la transparence" pour reprendre le propos de Y. Chevallard, l'illusion de la transparence entre l'objet de savoir et l'objet d'enseignement. » Y. CHEVALLARD, *La transposition didactique*, op. cit., p. 43 ; B. BERTON, *Le débat philosophique à l'école primaire*, op. cit., p. 84.

S'attacher à la spécificité de la philosophie comme discipline scolaire

Reconnaître à la philosophie un statut de discipline scolaire, c'est permettre de penser son articulation aux finalités que poursuit l'école. Ainsi que le soutient l'Acireph s'agissant de l'enseignement de la philosophie au lycée :

Ce qui fait sa spécificité comme discipline scolaire, c'est sa valeur formatrice, ce sont les finalités qui lui sont assignées en tant qu'elle participe avec les autres disciplines, à la formation intellectuelle des élèves. Dès lors, l'enseignement n'a pas à être conçu à partir d'une idée a priori de ce qu'est la philosophie – il y en a d'ailleurs de multiples – mais à partir de la question : *qu'est-ce qui dans l'héritage de 2500 ans de philosophie et dans la vie philosophique contemporaine peut le mieux contribuer à permettre aux élèves de se forger un esprit critique, de développer leur capacité de réflexion et l'autonomie de leur jugement, de se construire une culture qui soit un instrument d'intelligibilité du monde qui les entoure ?*¹

On retrouve dans ces considérations la définition courante d'une discipline scolaire comme « construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école² ». Approcher la philosophie comme une discipline scolaire c'est l'associer à des finalités éducatives dont on s'attachera alors à penser les conditions de satisfaction en considérant ce qui, de la philosophie, pourrait être le plus formateur pour les élèves (contenus de connaissances, outils intellectuels, compétences à acquérir) ; et ainsi la rappeler à sa puissance formatrice et pouvoir penser les conditions pour que celle-ci soit mise à profit dans l'éducation des enfants et adolescents.

En jeu se trouve notamment la reconnaissance d'une *progressivité* dans l'apprentissage de la pratique de la philosophie et de celle, à partir d'elle, de la distinction essentielle appelée dans le contexte d'une pratique scolaire et mise en lumière par le didacticien Gérard Sensevy, « entre l'activité qui est produite en vue d'apprendre (à faire) quelque chose, et (l'action de faire) ce quelque chose proprement dit³ ». Il s'agit de pouvoir distinguer un modèle de référence de pratique de la philosophie, des pratiques effectives que l'on met en œuvre pour l'atteindre progressivement : on décompose ce modèle en

¹ ACIREPH, « Manifeste pour l'enseignement de la philosophie », *op. cit.*

² Y. REUTER (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 3e éd. actualisée, Bruxelles, De Boeck, 2013, p. 85.

³ G. SENSEVY, *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles [Paris], De Boeck, 2011, p. 123.

gestes, et ces gestes en autant d'apprentissages qu'ils appellent. Concrètement, si on associe la philosophie à une forme de réflexion argumentée, à une pratique dans laquelle on use de l'argumentation, il s'agit de reconnaître que les enfants et adolescents ne sauront pas spontanément argumenter par exemple : on apprendra d'abord à formuler une opinion, puis à formuler des hypothèses ; et ensuite à formuler des arguments, avant d'apprendre à évaluer ces arguments en se donnant des critères, puis à discuter de ces critères eux-mêmes ; on apprendra ainsi progressivement à maîtriser le chaînon complexe de l'argumentation. On associe la philosophie à l'examen des opinions : on apprendra là aussi d'abord à formuler des opinions, ensuite à distinguer opinions de savoirs, et alors à distinguer différentes modalités de connaître ; on apprendra ensuite à repérer les présupposés sur lesquels se fonde une opinion, puis à examiner ces présupposés selon des critères et enfin à évaluer ces critères eux-mêmes.

Revendiquer un paradigme progressif c'est précisément s'opposer à une vision spontanéiste ou naturaliste qui considérerait que l'on ferait spontanément de la philosophie ou que ce serait une pratique innée mais cela suppose d'accepter cette décomposition et cette dimension partielle de la pratique scolaire de la philosophie. On touche un point nodal de querelles traversant l'histoire de l'enseignement de la philosophie français : que la philosophie puisse « se morceler en étapes successives comme n'importe quelle autre discipline¹ » a été longtemps, et est encore, contesté d'une partie importante de la corporation. Derrida et Bouveresse en témoignaient en opposant ce qu'ils nommaient le « modèle de la conversion » à celui de la progression :

L'enseignement de la philosophie a trop souvent été conçu sur le modèle de la conversion qui devrait faire passer l'élève de l'opinion commune à l'esprit philosophique d'un seul coup, en une seule fois. L'enseignement de la philosophie doit plutôt être envisagé comme un apprentissage qui passe par une acquisition méthodique, progressive et adaptée au rythme des élèves, des connaissances et des compétences requises pour mener une véritable réflexion philosophique².

Il semble y avoir, dans la philosophie *avec* les enfants, des ambivalences inhérentes à cette question, en particulier du fait de l'inadéquation du cadre de développement effectif

¹ ACIREPH, « Bulletin de l'Association pour la Création d'Instituts pour la Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie, n° 42 », 2010, p. 3 ; reproduit dans la revue *Diotime* : « Pour ouvrir le chantier de la progressivité (ACIREPH) », *Diotime*, n° 46, octobre 2010.

² « Rapport de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie coprésidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida », dans J. Derrida, *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, 1990, p. 626.

des pratiques aux considérations théoriques : on trouve largement défendue la reconnaissance d'une progressivité en philosophie¹, appelée de principe par le projet d'introduction de la philosophie dès l'école primaire, mais par ailleurs, on ne trouve que rarement de modèles de pratiques qui admettraient effectivement cette progressivité, reconnaissant des stades d'évolution dans la pratique elle-même et soumettant un programme d'apprentissages qui permettrait le dépassement de ceux-ci. D'un côté, on appelle à introduire la philosophie plus tôt dans le parcours éducatif des enfants sous un paradigme progressif contrastant avec le modèle d'enseignement de la philosophie en vigueur dans lequel on entre en philosophie d'un bond unique², mais de l'autre, aux marges de l'institution, on élabore des pratiques adaptées à un cadre qui ne permet pas de penser effectivement cette progressivité.

On se retrouve alors paradoxalement enclins à appeler une réhabilitation du « scolaire » comme Derrida et Bouveresse devant l'enseignement traditionnel de la philosophie³.

¹ On trouve notamment cette question formulée et abordée dans l'ouvrage collectif précédemment cité : O. BLOND-RZEWUSKI (dir.), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*, op. cit., p. 42-48 ; p. 217-226. On y lira même page 63 que « les activités philosophiques avec les enfants s'inscrivent dans une **progression** assumée dont l'enseignement en terminale peut être considéré comme le couronnement » (en gras dans le texte).

² P. RAYOU, « Introduction. Éléments de problématique », dans *La « dissert' de philo » : Sociologie d'une épreuve scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, p. 17 : « Une autre caractéristique concerne le caractère indéclinable de l'enseignement philosophique : même si l'horaire qui lui est consacré varie en fonction des séries, il est construit sur un modèle identique. Il ne saurait, en effet, dans l'esprit de ses concepteurs, y avoir différents degrés de l'activité philosophique, car les exigences de la raison sont les mêmes pour tous. Chacun, quels que soient son bagage scolaire et son projet professionnel, doit pouvoir y entrer de plain-pied. L'année d'initiation est donc en même temps année de validation. »

³ « Il est étrange à cet égard que l'épithète "scolaire", dans l'enseignement secondaire en général et dans celui de la philosophie en particulier, soit devenue systématiquement péjorative. La hantise du scolaire ne conduit-elle pas trop souvent à des sujets démesurément ambitieux, et à des exigences insensées ? Que la nature d'une épreuve d'examen ou que le travail remis par un élève soient "scolaires" n'est pas une qualité qui devrait conduire à les discréditer. [...] Il convient, nous semble-t-il, de réhabiliter le "scolaire" qu'on ne saurait confondre avec le bachotage. Le bachotage, c'est l'accumulation superficielle et hâtive de connaissances destinées à faire illusion le jour de l'examen. L'apprentissage scolaire, c'est ce qui rend capable de reproduire et d'utiliser à bon escient des concepts et des distinctions qu'on n'a pas nécessairement inventés, de reconnaître des problèmes et des idées que l'on a déjà rencontrés. Si certains élèves sont de surcroît originaux, créatifs, cultivés ou brillants, tant mieux. Mais un enseignement philosophique n'a pas à rougir d'être et de se reconnaître scolaire. » « Rapport de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie coprésidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida », op. cit., p. 635.

Faire place à la progressivité dans les apprentissages

Nous sommes donc conduits à interroger la manière dont on pourrait faire place à une progressivité dans l'apprentissage de la philosophie, ou plus exactement dans les apprentissages qu'appelle l'introduction à la philosophie. Au vu de son étendue, cette question occupera l'entièreté de la deuxième et dernière partie de ce chapitre. Mais avant d'y parvenir, nous allons nous arrêter sur les enjeux de cette progressivité au regard de la dimension épistémique de la pratique de la philosophie qui nous intéresse tout particulièrement. Spécifiquement s'agissant de la dimension épistémique de la pratique de la philosophie et de la formation intellectuelle à laquelle elle pourrait contribuer, auxquelles nous nous attachons, la reconnaissance de cette progressivité est apparue décisive. Pour que la pratique de la philosophie puisse aboutir à l'acquisition d'une disposition intellectuelle stable et durable (*hexis*) qui initierait un rapport au savoir plus réflexif et critique telle que nous essayions de le penser avec la notion de prudence, le temps long et la progressivité apparaissent indispensables.

Pour cela nous allons convoquer les travaux de Marie-France Daniel et Mathieu Gagnon qui ont, tous les deux, consacré une partie de leurs recherches à l'étude du développement de la pensée critique, notamment en contexte de pratiques de la philosophie pour enfants, et se sont précisément attachés à étudier le développement cognitif des élèves sous sa dimension épistémologique¹. Leurs travaux mettent en évidence le temps long

¹ Pour consulter les études de Mathieu Gagnon sous ce prisme, on pourra se reporter à : M. GAGNON, « Favoriser l'émergence d'une pensée critique par la pratique du dialogue philosophique : quels dispositifs pour le développement de la métaconnaissance? », *Entre-vues. Pédagogie de la morale et de la philosophie*, 2014 ; M. GAGNON et O. MICHAUD, « Le développement de la pensée critique des élèves : dans quelle mesure la pratique du dialogue philosophique se suffit-elle à elle-même? », *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Philosophia*, vol. 66, 30 décembre 2021, p. 45-70 ; M. SASSEVILLE et M. GAGNON, « L'argumentation et la pensée critique », dans M. Tozzi (dir.), *Perspectives didactiques en philosophie : éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas, 2019, p. 95-111.

Pour consulter les études de M.-F. Daniel, on pourra se reporter à : M.-F. DANIEL, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2005 ; M.-F. DANIEL, « L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique », dans *Apprendre à philosopher par la discussion*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2007, p. 123-135 ; M.-F. DANIEL, « Pensée critique : pourquoi et comment faire progresser la pensée des élèves au-delà du relativisme? », *Diotime*, n° 57, 2013.

Dans un article co-écrit, Marie-France Daniel et Mathieu Gagnon proposent d'appréhender le processus de développement de la pensée critique dialogique à partir de l'évolution de « perspectives épistémologiques ». Ils proposent de considérer six perspectives épistémologiques (égocentrisme, post-égocentrisme, pré-

nécessaire au développement cognitif des enfants, spécifiquement pour permettre la progression de leurs perspectives épistémologiques et postures épistémiques dont le développement de capacités critiques dépend. Leurs études menées en philosophie pour enfants (approchée, dans les deux cas, dans l'héritage des travaux de Lipman et Sharp) mettent en lumière une progressivité dans l'apprentissage de la philosophie qui appelle à penser une progressivité dans l'enseignement et, bien que cette seconde ne soit pas directement prise en charge par ces travaux, elle s'en trouve appelée et ouverte en prolongement.

D'abord, comme nous l'évoquons au cours de la première partie, Marie-France Daniel, en étudiant le développement de la pensée critique par l'application du programme P4C, soumettait une typologie des échanges développés entre les élèves. Sa présentation des différents stades d'évolution de l'échange en direction de la dimension critique met en évidence les apprentissages nécessaires à la progression des échanges¹ :

- Les échanges sont **anecdotiques** « lorsque les jeunes “parlent” de façon non structurée à propos de situations qui leur sont personnelles. Dans ce cas, les élèves ne sont pas dans un processus de recherche, ils n'ont pas de but commun à cerner et ils se laissent peu ou pas influencer par les interventions des pairs. En outre, ils ne justifient pas leurs points de vue et leurs opinions sont présentées comme des conclusions. » Ils sont centrés sur le partage d'anecdotes (marqué par l'usage de la première personne du singulier) et ne répondent qu'indirectement à la question.
- Les échanges sont **monologiques** « dans la mesure où les élèves commencent à entrer dans un processus de recherche, mais orienté essentiellement vers la recherche de “la” bonne réponse. Chaque intervention d'élève est indépendante des autres. Les élèves ont de la difficulté à justifier leurs opinions ». Bien qu'en

relativisme, relativisme, post-relativisme/pré-intersubjectivité et intersubjectivité) : M. GAGNON, M.-F. DANIEL et E. AURIAC-SLUSARCZYK, « Dialogical critical thinking in kindergarten and elementary school: studies on the impact of philosophical praxis in pupils », dans M. Gregory, J. Haynes et K. Murris (dir.), *The Routledge international handbook of philosophy for children*, London New York (N.Y.), Routledge, Taylor & Francis group, 2017, p. 236-244.

¹ Nous reprenons ci-dessous la présentation faite dans : M.-F. DANIEL, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, op. cit., p. 7-9. Pour consulter une réactualisation récente de celle-ci (2018) on pourra se reporter à : N. BOUCHARD et M.-F. DANIEL, « Une typologie du dialogue en philosophie pour enfants examinée à partir d'un modèle d'analyse de l'éducation éthique », *Spirale – Revue de recherches en éducation*, vol. 62, n° 2, Association pour la Recherche en Éducation, 2018, p. 113-122.

étant moins centrés sur les individus, ils répondent plus directement à la question, ils demeurent marqués par l'absence de lien entre les interventions et la faible justification de celles-ci.

- Les échanges sont **dialogiques** mais **non-critiques** lorsque les élèves peuvent « très bien dialoguer mais ne pas évaluer les points de vue ou les perspectives en jeu ; ne pas évaluer la validité, l'utilité, la viabilité des énoncés ou des critères. À ce niveau, les élèves respectent les différences d'opinion ; ils construisent leur point de vue à partir de ceux émis par les pairs ; ils commencent à justifier leurs propos ». Ils témoignent d'une écoute d'autrui, d'une considération de son point de vue mais d'un souci pour la justification encore ténu.
- Les échanges sont **dialogiques** et **quasi-critiques** « alors que, dans un contexte d'interdépendance, certains élèves sont suffisamment critiques pour remettre en question les énoncés des pairs, mais que ces derniers ne le sont pas suffisamment pour être cognitivement influencés par la critique émise, de sorte que cette dernière ne conduit pas à une amélioration du point de vue ou de la perspective ». Ils sont marqués par une attention portée aux propos d'autrui et un souci de justification plus fort mais la dimension critique de la pensée ne se fait pas encore autocritique et ne laisse ainsi pas place à l'autocorrection.
- Les échanges sont **dialogiques** et **critiques** « lorsque non seulement les élèves améliorent leur point de vue ou la perspective du groupe, mais qu'ils la modifient. Ce type d'échange présuppose les critères suivants : l'interdépendance est explicite entre les élèves ; la recherche est axée vers la construction du sens [...] ; les élèves sont conscients de la complexité des points de vue des pairs ; ils recherchent la divergence et ils considèrent que l'incertitude est un état cognitif positif ; la critique est recherchée pour elle-même, comme un outil pour avancer dans la compréhension ; les élèves justifient spontanément leur point de vue de façon cohérente et originale ; une préoccupation éthique est observable dans leurs interventions ; leurs énoncés sont prononcés sous forme d'hypothèses à vérifier plutôt que de conclusions fermées. » Ils sont marqués par une interdépendance explicite des élèves qui se nourrissent des critiques formulées par les autres pour modifier et faire progresser la perspective du groupe comme la leur propre.

Cette typologie des échanges laisse transparaître les apprentissages nécessaires qui permettront l'évolution progressive de l'échange vers le développement de sa dimension critique. Plusieurs études développées par Marie-France Daniel à partir de cette typologie mettent en évidence la nécessité d'une pratique régulière et sur le temps long pour permettre cette évolution¹.

Mathieu Gagnon s'est quant à lui attaché à étudier spécifiquement le développement cognitif des élèves sous le prisme de leurs conceptions épistémiques entendues comme leurs croyances à l'égard du processus d'élaboration des savoirs et leur valeur de vérité, leur statut, leur portée². Dans cette perspective, il propose de mettre en relation le développement de la pensée critique avec différents niveaux de développement dans les croyances épistémologiques des élèves³. Avec Sébastien Yergeau, ils proposent de recouper plusieurs typologies ayant pour objet des processus développementaux des croyances épistémologiques développées dans différentes recherches⁴, afin de dégager les grandes postures implicites qui naissent des croyances épistémologiques des élèves⁵ :

- **Dualisme / savoir absolu** : « Il s'agit d'une conception selon laquelle entre deux énoncés contradictoires, l'un est nécessairement faux et l'autre vrai. Une telle conception, bien entendu, néglige totalement le rapport aux contextes qui, en fait, constitue un élément fondamental de toutes pratiques critiques. Bien plus, elle peut conduire à poser les problèmes et enjeux sous une forme dichotomique, à l'image d'un faux dilemme, plutôt que par mise en relation située des éléments qui les composent. »
- **Réalisme** : « Selon cette conception, les savoirs correspondent à la réalité "telle qu'elle est", ce qui nous conduit à partager à leur égard une vision objectiviste. De

¹ On pourra par exemple se reporter à un chapitre où Marie-France Daniel étudie le processus d'apprentissage du dialogue philosophique sous le prisme du développement de la pensée critique dialogique : M.-F. DANIEL, « Chapitre 9. L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique », *op. cit.*

² On pourra consulter l'application de la typologie de rapports aux savoirs qu'il a élaboré au contexte de la CRP dans : M. GAGNON, « Rapports aux savoirs et pratiques critiques en communauté de recherche philosophique », *op. cit.*

³ M. GAGNON, « Examen des possibles relations entre la transversalité des pratiques critiques et la transversalité des rapports aux savoirs d'adolescents du secondaire », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 34, n° 1, Canadian Society for the Study of Education, 2011, p. 128-178.

⁴ Ils s'appuient sur la méta-analyse : B. HOFER et P. PINTRICH, « The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning », *Review of Educational Research*, vol. 67, 1997, p. 88-140.

⁵ M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, *op. cit.*, p. 83-85.

plus, elle refuse généralement l'idée que les savoirs puissent correspondre à des constructions, à des interprétations. Une telle conception convoque régulièrement l'idée de *découverte* et s'associe presque de manière naturelle une vision des savoirs les considérant comme fixes, c'est-à-dire inflexibles et a-temporels, ce qui d'emblée nous éloigne d'une conception selon laquelle les savoirs pourraient correspondre à des réseaux complexes de *concepts* en constante évolution »¹.

- **Dogmatisme**² / savoir reçu : « La perspective dogmatique se cristallise entre autres à l'intérieur d'une vision selon laquelle les experts possèdent la vérité et que nous pouvons nous fier à leurs paroles sans qu'il y ait matière à la remettre en doute. Un tel rapport aux savoirs porte inévitablement entrave à l'exercice d'une pensée critique puisqu'il tient pour acquis que les "experts" ont nécessairement raison et qu'ils proposeraient des réponses communes à des questions / problèmes semblables. »
- **Multiplicisme** / savoir subjectif / subjectivisme / **relativisme** : « Plus communément appelée "relativisme absolu", cette posture correspond à l'idée selon laquelle chaque opinion se vaut et que finalement il est impossible de savoir si l'une est plus valable que l'autre. [...] Par ailleurs, tant la vision objectiviste que subjectiviste portent entrave à l'exercice d'une pensée critique en tant qu'elles contribuent toutes deux à freiner le questionnement. »
- **Intersubjectivisme** / relativisme global / savoir contextuel / savoir coconstruit : « Cette posture se réfère à l'idée que, peu importe les types de savoirs³, c'est par jeu de négociation de sens que les acteurs d'un domaine parviennent à s'entendre

¹ On retrouve dans cette présentation du réalisme des éléments de la critique que lui adresse le constructivisme que nous identifions aussi chez Marie-France Daniel. Sur les fondements de l'opposition entre constructivisme et réalisme en épistémologie on pourra se reporter à : V. A. LEKTORSKI, « Le réalisme constructif dans l'épistémologie et les sciences cognitives », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, vol. 138, n° 2, 2013, p. 171-186.

² Nous surlignons les termes retenus ensuite par les auteurs pour considérer les postures épistémologiques présentes en philosophie pour enfants et adolescents.

³ Qu'il s'agisse de la position réaliste ou de la position constructiviste, la difficulté épistémologique majeure semble bien tenir dans la généralisation ou l'absolutisation de leur appréhension de la connaissance qui ne tient pas compte précisément des différences de « types de savoirs » : telles qu'elles sont présentées, ces positions généralisent leur perspective sans la modaliser en fonction des différents « types de savoirs », là où on pourrait pourtant attendre une différence de traitement selon qu'il s'agisse de savoirs mathématiques, de savoirs historiques, de savoirs physiques, ou de savoirs sociologiques, etc. Les auteurs de cette typologie précisent d'emblée que ce regroupement de perspectives implique de gommer les finesses des positions et qu'il n'a pas la prétention d'être un traité d'épistémologie mais de fournir des repères et outils pour l'animation de dialogues philosophiques.

sur une interprétation commune qui sera considérée, pour l'instant, comme la plus valable. [...] S'organisent alors des déplacements conceptuels importants. En effet, à l'intérieur de cette perspective, plutôt que de parler d'objectivité, il sera question d'*objectivation*, et plutôt que de parler de vérité, il sera question de *viabilité*. »

Mettant le développement de la pensée critique en perspective de ces postures, Mathieu Gagnon et Sébastien Yergeau soutiennent que les quatre premiers niveaux entravent la manifestation de cette forme de pensée et qu'au contraire, le cinquième est la plus favorable à son développement. Ils s'appuient pour cela sur les travaux élaborés en psychologie de Deanna Kuhn¹ qui distingue trois postures dessinant trois grandes formes de compréhension épistémologique qu'elle articule à la mobilisation de la pensée critique : la posture *absolutiste* pour laquelle les connaissances sont absolument vraies et la réalité est, elle, directement accessible, réduit la mobilisation de la pensée critique à l'évaluation de l'adéquation d'une affirmation au réel ; la posture *multipliciste*, pour laquelle les connaissances sont « subjectives » et la « vérité » dépend du point de vue que l'on adopte, annule tout intérêt de la pensée critique ; et enfin, la posture *évaluative*, pour laquelle les connaissances sont toujours révisables mais certaines sont plus fiables que d'autres, en particulier celles établies par une démarche scientifique, mobilisera la pensée critique pour évaluer la légitimité des idées en considération de ses fondements et justifications². À partir de ces travaux Mathieu Gagnon et Sébastien Yergeau considèrent que :

lorsque nous abordons les savoirs selon une posture *réaliste*, la pensée critique est considérée comme non nécessaire; lorsque qu'ils sont abordés à partir d'une posture *absolutiste* (c'est-à-dire selon laquelle les énoncés correspondent ou non à la réalité selon une vision dichotomique), elle est considérée comme un moyen permettant de distinguer le vrai du faux, sans qu'il y ait possibilité de nuance entre les deux ou de variations en fonction des contextes (c'est pourquoi elle est considérée comme "absolutiste"). Lorsqu'ils sont abordés à partir d'une posture *multipliciste*, la pensée critique est considérée comme sans importance (puisque tous les points de vue se valent), alors que, finalement, lorsqu'ils sont abordés à partir d'une posture *évaluative*, laquelle se rapporte davantage à une vision intersubjective, la pensée critique est perçue

¹ Ils s'appuient sur : C. DEAN et D. KUHN, « Metacognition and Critical Thinking », *op. cit.*

² Cette articulation est développée dans : D. KUHN, « A Developmental Model of Critical Thinking », *Educational Researcher*, vol. 28, n° 2, 1999, p. 16-46. Le modèle de développement de la compréhension épistémologique est spécifiquement développée dans : D. KUHN, R. CHENEY et M. WEINSTOCK, « The Development of Epistemological Understanding », *Cognitive Development*, vol. 15, 2000, p. 309-328.

comme un moyen d'examiner attentivement les affirmations et d'enrichir la compréhension¹.

Ainsi, ils soutiennent que la perspective inspirée du constructivisme social ou de l'intersubjectivité est celle qui favorise le plus le développement de la pensée critique et défendent, par conséquent, la mise en œuvre d'un travail dans le guidage de la pratique philosophique pour permettre aux élèves de progresser dans leurs conceptions épistémologiques vers celle-ci. Cela suppose d'engager les élèves dans des pratiques évaluatives, et plus particulièrement de les engager dans des processus évaluatifs à l'égard des savoirs proposés dans les dialogues en les invitant à examiner le processus d'élaboration de ceux-ci, les théories implicites sur lesquelles ils se fondent, et à interroger leur valeur de vérité. Ces considérations les ont conduits à élaborer, dans le sillage des travaux de Lipman et Sharp², un programme de formation de la pensée centré autour du développement des habiletés de pensée et attitudes, dans lequel l'accompagnement à l'éveil épistémologique des élèves constitue une dimension importante³.

Reconsidérer le rôle de l'adulte

Les travaux de Marie-France Daniel et de Mathieu Gagnon ont en commun de mettre en évidence, d'une part, une progression *possible* dans la pratique de la philosophie à l'école et au collège et *nécessaire* en vue du développement de la pensée critique et, d'autre part, l'évolution, dont ce dernier est dépendant, des croyances épistémologiques et postures épistémiques des élèves. Cette progression appelle le déploiement de cette introduction de la philosophie dans le parcours éducatif des élèves sur le temps long⁴ mais aussi la mise en œuvre d'une progressivité en philosophie par l'élaboration d'un

¹ M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, op. cit., p. 86.

² Tout en s'inscrivant dans l'héritage des travaux de Lipman et Sharp, Mathieu Gagnon et Sébastien Yergeau défendent la nécessité d'adapter la pratique philosophique au cadre spécifique de l'enseignement secondaire mais, en tenant compte des résultats des travaux menés autour de la transversalité des compétences et en particulier de la pensée critique. Pour avoir un aperçu de ces derniers, on pourra se reporter à : M. GAGNON, « Étude sur la transversalité des pratiques critiques d'adolescents québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique », *Swiss Journal of Educational Research*, vol. 34, n° 3, 2012, p. 551-574. Mathieu Gagnon et Olivier Michaud soumettent une lecture d'ensemble de ces travaux dans : M. GAGNON et O. MICHAUD, « Le développement de la pensée critique des élèves », op. cit. p. 61-64.

³ Ce programme fait l'objet du quatrième chapitre de l'ouvrage précédemment cité : M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, op. cit., p. 93-177.

⁴ Mathieu Gagnon et Sébastien Yergeau y insistent tout au long de leur ouvrage : « si les pratiques philosophiques ont des répercussions sur le développement des élèves, la plupart ne se manifesteront qu'à moyen ou à long terme et sur la base d'une pratique *régulière* et non sporadique. » *Ibid.*, p. 42.

programme qui s'attacherait à accompagner le développement cognitif des élèves et à ménager les conditions du franchissement progressif des étapes nécessaires en direction des finalités visées. En conséquence, on retrouve dans ces travaux une attention particulière portée à la posture et au travail de l'adulte qui, en plus de *faciliter* les échanges entre les élèves doit les *guider* vers ces évolutions. Marie-France Daniel note en ce sens en conclusion :

En conséquence, nous appuyons sur le fait que philosopher requiert une praxis philosophique, entendue au sens d'un apprentissage contextualisé, et un « guidage » soutenu de l'enseignante ou l'enseignant durant au moins deux années scolaires complètes. Ainsi, lors des séances de PPE dans la classe, les jeunes ne feront pas que réfléchir mais ils parviendront à réfléchir de façon philosophique. Un des défis des enseignantes et enseignants consiste donc à devenir conscients des distinctions entre, d'une part, communication (monologique) et dialogue puis entre dialogue non-critique et dialogue critique et, d'autre part, entre pensée et pensée critique. Sans la conscience de ces distinctions, l'enseignement de la philosophie à l'école risque de s'ancrer dans le relativisme voire le laxisme, et de donner raison aux opposants de l'introduction de la philosophie à l'école¹.

L'emploi du terme de « guidage » en philosophie pour/avec les enfants n'est pas anodin : le terme de *facilitation* a été introduit et largement diffusé pour marquer le renversement du rôle de l'adulte dans ce cadre qui ne doit plus chercher à transmettre un contenu dont il serait dépositaire, mais à initier les élèves à une pratique, à les engager dans certaines démarches intellectuelles. Ainsi, la notion de facilitation, qui marque une distance avec l'idée d'orienter vers un contenu, a été choisie pour traduire le retrait de l'adulte sur le contenu des discussions à mettre en œuvre entre les élèves et marquer son rôle d'aide à la construction et au déroulement de la discussion. Dans cette perspective, le *facilitateur* a pu se trouver distingué voire opposé au *guide*, qui lui, peut laisser entendre l'existence d'une destination et d'un chemin préétabli pour l'atteindre². Par suite, l'interprétation de cette notion de facilitation a conduit à des conceptions différentes du rôle de l'adulte dans ces

¹ M.-F. DANIEL, « Chapitre 9. L'apprentissage du philosopher et le processus développemental d'une pensée critique dialogique », dans Michel Tozzi (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation », 2007, p. 134-135.

² Par exemple : « C'est pourquoi, lorsque nous parlons de dialogues philosophiques, l'animateur est qualifié de "facilitateur" et non de "guide", puisque l'idée de guide laisse entendre une destination préétablie et un chemin dessiné a priori pour y arriver. Le facilitateur quant à lui ne dirige pas vers un contenu, ne questionne pas les participants afin qu'au final, ils soient conduits à penser de telle ou telle manière, laquelle aurait été définie d'avance. » M. GAGNON, « La formation à l'animation de dialogues philosophiques par le développement de connaissances métacognitives : pourquoi et comment? », *op. cit.*

pratiques et à des désaccords dans la considération du caractère déterminant de ce rôle dans le développement cognitif des élèves. Ces différences et désaccords tiennent principalement au degré et au niveau de retrait de l'adulte dans la pratique mise en œuvre : nous le notions, le retrait de l'adulte sur le fond était considéré nécessaire pour permettre l'engagement des élèves dans la recherche philosophique mais ce retrait a pu être considéré comme plus ou moins partiel ou même absolu. L'idée selon laquelle le retrait de l'adulte serait nécessaire a pu donner lieu à la considération selon laquelle il serait souhaitable que l'adulte intervienne le moins possible, voire qu'il se retire progressivement jusqu'à devenir un participant parmi les autres ou même jusqu'à s'absenter complètement. Pourtant, relevons-nous, le retrait sur le fond n'équivalait pas à une absence puisqu'au contraire l'implication sur la forme est considérée indispensable pour solliciter et orchestrer l'exercice d'habiletés de pensée et la mobilisation de dispositions cognitives. En ce sens, Mathieu Gagnon et Sébastien Yergeau affirment que « la place centrale que devraient occuper les habiletés de pensée lors des discussions philosophiques indique clairement que l'animateur ne peut pas se retirer de la discussion ou devenir un simple participant comme un autre. Celui-ci a *toujours* un rôle central à jouer¹. » Ainsi, l'interprétation de la notion de facilitation – qui plus est dans un contexte où on réinterroge le modèle d'enseignement transmissif, voire où l'on veut rompre avec toute forme « scolaire » de la philosophie – a conduit à certaines mésinterprétations relatives au rôle de l'adulte : en particulier, ce retrait sur le contenu a pu laisser place à une minimisation du rôle de l'adulte dans les apprentissages. En ce sens, Mathieu Gagnon et Sébastien Yergeau comptent l'idée selon laquelle « idéalement, l'animateur de dialogues philosophiques devrait se retirer de la discussion, ou encore n'être considéré que comme un cochercheur parmi les autres² » aussi parmi les « mythes, légendes et méconceptions entourant la pratique de la philosophie³ ». La perspective critique jetée sur le modèle transmissif où l'enseignant joue un rôle central a souvent conduit à vouloir, par opposition, mettre l'enfant au cœur du processus éducatif et minimiser l'intervention de l'adulte. Absolutisée, cette perspective a pu entraîner l'assimilation de toute forme d'intervention dans les apprentissages à la verticalité de la posture « enseignante » rejetée, et alors conduire non seulement à minimiser le rôle de

¹ M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, op. cit., p. 36.

² *Ibid.*, p. 34.

³ Nous reprenons le titre d'une section de leur ouvrage : *Ibid.*, p. 28.

l'adulte dans les apprentissages mais, plus largement encore, à minorer les apprentissages eux-mêmes en tant qu'ils supposent l'intervention de l'adulte.

Dès lors, lorsque Marie-France Daniel en appelle à une forme soutenue de « guidage », elle revient, contre plusieurs tendances en philosophie pour/avec les enfants, à l'affirmation du caractère déterminant du rôle de l'adulte dans la progression des échanges et des apprentissages des élèves. En cohérence avec ces considérations, Mathieu Gagnon insiste, lui aussi, sur le caractère déterminant du rôle de l'adulte dans la pratique de la philosophie et sur la nécessité d'une formation à celui-ci : particulièrement, il considère nécessaire une formation épistémologique et le développement de connaissances métacognitives¹.

Pour clore la boucle ouverte à partir de ces travaux, il est intéressant de relever que Marie-France Daniel et Mathieu Gagnon, l'un comme l'autre, s'inscrivent dans la perspective d'héritage des travaux de Lipman et Sharp et appréhendent la philosophie pour enfants comme un « enseignement de la philosophie à l'école » pour reprendre les termes de Daniel dans l'extrait ci-dessus, et une « discipline scolaire² » pour reprendre les mots de Mathieu Gagnon qui défend son irréductibilité à une « approche pédagogique ». En mettant en évidence une progressivité à la fois dans le développement intellectuel de ceux qui apprennent la philosophie et dans l'apprentissage de la pratique du dialogue philosophique, qu'ils étudient dans le contexte de la philosophie pour enfants, et en soulignant le rôle de l'adulte dans celles-ci, ils ouvrent la voie à l'élaboration d'une progressivité dans l'enseignement de la philosophie mais la laissent encore largement en chantier. Les travaux de Marie-France Daniel s'attachent, en effet, à étudier le processus d'apprentissage du dialogue philosophique dans le contexte de mise en œuvre du programme de philosophie pour enfants de Lipman et Sharp (ou à partir de matériels établis dans leur lignée) : ce faisant, ils mettent en lumière une progressivité existant dans l'apprentissage du dialogue philosophique permis par ce contexte (du point de vue de celui qui apprend) et non pas une véritable progressivité programmatique pouvant être mise en œuvre dans une logique d'enseignement de la philosophie (du point de vue de celui qui enseigne) en vue de favoriser ces apprentissages eux-mêmes. Tout se passe encore comme si ce développement

¹ M. GAGNON, « La formation à l'animation de dialogues philosophiques par le développement de connaissances métacognitives : pourquoi et comment ? », *Diotime*, n° 62, octobre 2014.

² M. GAGNON, « La philosophie pour enfants : une approche pédagogique ou une discipline scolaire ? », *L'aut'journal*, 12 mars 2021 (en ligne : <https://l'autjournal.info/20210312/la-philosophie-pour-enfants-une-approche-pedagogique-ou-une-discipline-scolaire>).

intellectuel et ces évolutions dans la pratique advenaient progressivement, à force de répétition, par la pratique elle-même et elle seule. Ainsi, ces travaux demeurent, d'une certaine façon, encore inscrits dans la perspective selon laquelle on apprendrait progressivement à philosopher « simplement » en philosophant, par la pratique régulière, la répétition et le temps long sans qu'il faille s'attacher à penser pédagogiquement cette progression. Les travaux de Mathieu Gagnon, en particulier ceux menés avec Sébastien Yergeau, font un pas de plus que ceux de Marie-France Daniel en direction d'une progressivité pédagogique en défendant « la nécessité de structurer une planification des apprentissages, à court, à moyen et à long terme [qui] s'impose si nous souhaitons travailler à leur progression¹ » ainsi que l'élaboration en conséquence d'un programme visant la formation de la pensée qui porterait une attention didactique sur les habiletés et attitudes de pensée. Dans cette direction, ils proposent, à partir d'une démarche empirique, d'approcher les habiletés et attitudes mobilisées dans un contexte de pratique régulière du dialogue philosophique selon une progression possible en présentant chaque grande catégorie d'habiletés et attitudes (rechercher, raisonner, organiser) en trois « blocs » afin de servir de base pour une logique de structuration ou planification des apprentissages². Ils ouvrent ainsi la voie à l'élaboration d'une progressivité dans l'enseignement de la philosophie, proposant des outils pour la concevoir dans la perspective des habiletés et attitudes de pensée mais celle-ci demeure un chantier à mener.

¹ M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, op. cit., p. 104.

² *Ibid.*, p. 114-137.

Conclusion de la section 1 du second chapitre

L'expérience du terrain nous a conduite à interroger les écarts entre le modèle théorique dessiné par Lipman et Sharp et les pratiques effectives rencontrées. À partir d'elle nous en sommes venue à élaborer une distinction entre philosophie *pour* enfants et philosophie *avec* les enfants qui, plus que de résider au niveau de la conception de ces pratiques et de leurs fondements respectifs, tient à leur nature elle-même : l'une relevant de l'enseignement de la philosophie, l'autre s'en voulant émancipée et aspirant à être une pratique « authentique » de la philosophie. En premier lieu, le cadre et les conditions d'exercice des pratiques de philosophie *avec* les enfants distinguent ces dernières du modèle élaboré par Lipman et Sharp en les privant d'emblée de la perspective d'une progressivité que peut offrir l'institutionnalisation, privation qui empêche de se donner les finalités éducatives que poursuivait le programme de Lipman et Sharp. Dans ces conditions, la philosophie avec les enfants s'est développée en extrayant de ce projet initial des éléments à partir desquels elle a construit des pratiques correspondant aux contextes qui étaient les leurs. La non-institutionnalisation des pratiques de philosophie à l'école (et au collège) a permis leur diversification et servi une forme de créativité dans l'élaboration de pratiques d'initiation des enfants et des adolescents à la philosophie mais elle a aussi entraîné un éloignement progressif du modèle original d'un programme scolaire d'initiation à la philosophie. Cet éloignement a eu pour effet d'engendrer des écarts entre la théorie lipmanienne qui pense les effets potentiels d'une introduction de la philosophie scolaire et les pratiques effectives qui, ne s'inscrivant pas dans un contexte de pratique régulière et progressive comme le permet l'enseignement institutionnalisé, ne réunissent plus les conditions du modèle théorique défendu et se retrouvent dépourvues de la progressivité qui permettait de se donner les finalités éducatives initialement poursuivies. Les dissonances advenant alors lorsque sont conservées les mêmes prétentions tandis qu'il ne s'agit plus de la même pratique.

À partir d'identification de ces écarts, nous avons proposé de considérer une différence plus profonde entre la philosophie *pour* enfants et la philosophie *avec* les enfants qui se rattache à la nature de ces pratiques : la première s'élaborant et se construisant comme un modèle d'enseignement de la philosophie, la seconde se construisant en rupture avec l'enseignement comme une pratique « authentique » de la philosophie *avec* les

enfants. Explorant les enjeux inhérents à la reconnaissance de la spécificité de la philosophie comme discipline scolaire, nous arrivions à reconsidérer les apprentissages nécessaires à la philosophie et, à partir d'eux, la perspective d'une progressivité.

Prendre au sérieux l'ambition de formation intellectuelle des enfants et adolescents par l'outillage critique et réflexif que peut fournir la philosophie appelle donc la considération d'une réelle *progressivité* dans l'enseignement de la philosophie. Cette progressivité dans les apprentissages est ce que permet d'envisager la perspective de l'extension de l'enseignement de la philosophie qui assure un cadre de pratique régulier et l'accompagnement des enfants et adolescents dans leur développement intellectuel sur le temps long. Il ne s'agit pas de condamner pour autant les pratiques de la philosophie *avec* les enfants qui s'inscriraient hors de cette perspective mais de reconnaître que sous notre prisme d'intérêt touchant aux conditions de possibilité d'une véritable formation intellectuelle par la philosophie, ces pratiques – dont les conditions d'exercice privent de la mise en place d'une progressivité dans l'apprentissage de la philosophie – ne peuvent répondre à la nécessité d'un apprentissage sur le temps long qu'appelle la finalité que l'on vise. C'est donc à cette progressivité que nous allons maintenant nous attacher.

2. Des pratiques de philosophie avec les enfants à un enseignement étendu de la philosophie

L'expérience du terrain a mis en lumière l'existence d'écart entre le modèle théorique de la philosophie pour enfants étudié à partir des travaux de Lipman et Sharp et les pratiques effectives de philosophie avec les enfants mises en œuvre sur ce terrain spécifique. Alors que ces travaux à l'origine du mouvement nous conduisaient à réinterroger le rôle que pourrait avoir la philosophie dans l'éducation des jeunes générations si elle était introduite plus tôt dans le parcours éducatif, les pratiques effectives développées sur le territoire français nous conduisaient à faire un pas de côté, au seuil de l'institution, elles entraient à l'école par des « interstices¹ », se façonnant dans un cadre qui ne leur permettait pas de prendre en charge directement la question des conditions et modalités d'un enseignement étendu et progressif de la philosophie. Ces pratiques alternatives constituaient une porte d'entrée en direction du renouvellement de la forme scolaire de la philosophie, mais il fallait encore franchir des pas de plus pour qu'elles contribuent effectivement à interroger et penser ce dernier. Ainsi, en raison de la perception progressive de ces décalages, nous en sommes venue à faire retour à la perspective d'un *enseignement étendu de la philosophie* et, en nous saisissant de l'élan insufflé par cet ensemble de théories et de pratiques contemporaines mais aussi en essayant d'apprendre de leurs limites, nous avons voulu interroger, à partir d'elles, les conditions et modalités d'un enseignement de la philosophie *intellectuellement formateur*. En particulier l'attention, en partie orientée par la lecture des travaux de Lipman et Sharp, sur la dimension épistémique de ces pratiques conduisait à réinterroger les conditions nécessaires pour que la philosophie puisse contribuer effectivement à la formation intellectuelle des jeunes générations en leur fournissant un outillage critique et réflexif qui les disposerait à interroger et penser les valeurs et les savoirs.

Nous revenons à cette perspective avec un certain nombre d'acquis. En premier lieu, relativement à la nécessité d'étendre l'enseignement de la philosophie, pour qu'il

¹ B. POU CET et P. RAYOU (dir.), *Enseignement et pratiques de la philosophie*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2016, p. 32.

puisse prétendre aux finalités éducatives qu'on lui associe : nos réflexions nous avaient conduite à réinterroger l'enseignement de la philosophie sous l'articulation des moyens et fins, mettant en évidence que les finalités éducatives poursuivies appelaient le temps long. En second lieu, et par voie de conséquence, concernant la nécessité d'introduire et de penser une progressivité dans l'introduction de la philosophie : nos réflexions nous avaient amenée à reconnaître les apprentissages appelés par la philosophie, et la nécessité qu'ils soient accompagnés progressivement. Il s'agissait de mettre à distance le modèle de la conversion pour inscrire l'enseignement de la philosophie dans la perspective d'« un apprentissage qui passe par une acquisition méthodique, progressive et adaptée au rythme des élèves, des connaissances et des compétences requises pour mener une véritable réflexion philosophique¹. » S'ouvrait entièrement alors la question de la forme à donner à cet enseignement progressif et étendu : la définition des contenus, pratiques et exercices de cet enseignement, la détermination de son point de départ et son point d'arrivée, l'élaboration d'une progressivité dans cette discipline qui ne l'admettait pas jusqu'alors, etc. En troisième lieu, le mouvement de la philosophie pour/avec² les enfants nous offrait un ensemble de ressources pour penser ce renouvellement de la discipline : principalement, elle mettait en évidence le pouvoir formateur auquel pouvait prétendre la pratique dialogique et ouvrait la voie d'une réévaluation de la place de l'oralité en philosophie, et amenait à considérer la perspective d'une approche par compétences. Enfin, en dernier lieu, les limites du modèle de philosophie avec les enfants nous fournissaient des orientations dans ce changement de perspective : elles nous permettaient d'envisager la question d'un enseignement de la philosophie continu et progressif capable de répondre aux attentes non satisfaites pour une formation intellectuelle épistémiquement satisfaisante. Le concept de prudence intellectuelle qui avait mis en évidence certaines de ces limites devenait alors un moyen pour penser un enseignement de la philosophie intellectuellement formateur, capable d'outiller intellectuellement les sujets. Nous allons donc nous arrêter dans cette

¹ « Rapport de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie coprésidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida », dans J. Derrida, *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, 1990, p. 626.

² De nouveau, nous associons philosophie pour et philosophie avec les enfants uniquement pour les rassembler sous un même mouvement plus large en tant qu'elles défendent toutes les deux une introduction des enfants à la philosophie et participent, en cela, d'un même mouvement plus général qui promeut l'initiation des enfants à la philosophie. Au sein de ce mouvement elles dessinent, en revanche, deux voies distinctes, deux paradigmes pour réaliser cette initiation.

dernière section plus longuement à ce concept que nous n'avons jusqu'ici qu'évoqué, afin de pouvoir en préciser les contours, en approfondir le sens et en explorer les enjeux.

Le double statut de praticienne et chercheuse offrait un cadre qui, non seulement donnait accès à l'institution scolaire et permettait d'approcher au plus près des conditions d'exercice d'un enseignement étendu de la philosophie en intervenant dans des classes de façon régulière sur une année scolaire complète, mais aussi, permettait de mettre en place des pratiques qui tenaient directement compte des interrogations et réflexions théoriques. Me saisissant de ce cadre, j'ai consacré ma troisième et dernière année sur le terrain à la tentative de mise en place d'une pratique se détachant du modèle des ateliers de philosophie avec les enfants pour se rapprocher de la perspective d'un enseignement étendu de la philosophie. Il s'agissait de tirer profit de ma double posture, en expérimentant à partir de ce terrain, ce que pourrait être un enseignement de la philosophie révisé à partir de la perspective de la philosophie avec les enfants et alors tenter de dépasser ces pratiques pour penser à partir d'elles mais par-delà elles, la question d'un enseignement de la philosophie plus tôt. Cette dernière année s'est concentrée sur trois classes des cycles 3 et 4, deux classes de CM2 et une classe de 4^{ème} que j'ai, chacune, accompagnées et suivies durant l'ensemble de l'année scolaire à raison de séances d'une heure par semaine.

Il nous faut le préciser d'emblée, ce terrain était pour nous un espace de réflexion et d'expérimentation libre et non réglée : nous n'avons pas pu développer, dans les conditions qui étaient les nôtres, un véritable « programme » et mettre en place une expérimentation en son sens stricte. Il s'agissait avant tout autre chose de changer la perspective depuis laquelle je pensais, préparais et mettais en œuvre ces pratiques éducatives en cherchant non plus tant à « philosopher avec les enfants », qu'à contribuer à leur formation intellectuelle en les introduisant à la philosophie ; il s'agissait d'être moins préoccupée par le souci de « faire de la philosophie » avec les enfants ou adolescents que de contribuer à l'éducation intellectuelle de ces derniers en leur fournissant des outils puisés en philosophie et ainsi, de revenir à la question de savoir comment la philosophie pourrait contribuer à former effectivement les jeunes générations. Notre question principale était donc celle-ci : comment penser un enseignement de la philosophie intellectuellement formateur ? De quelle manière l'enseignement de la philosophie pourrait-il accompagner le développement des capacités cognitives de sorte à permettre l'acquisition d'outils intellectuels au plus grand nombre ?

Dans ce changement de perspective et face à cette question, la notion de prudence intellectuelle a été un guide, orientant le regard de l'éducatrice et donnant une direction

précise à la pratique que je mettais en œuvre. L'intérêt porté à cette dimension de la formation intellectuelle avait mis en évidence des limites de la pratique rencontrée sur le terrain, et il avait ouvert à certains déplacements et réajustements : il offrait des ressources pour penser la dimension épistémique d'un enseignement de la philosophie. C'est en s'attachant à la dimension épistémique de la formation intellectuelle qu'il nous semblait possible de concevoir un enseignement de la philosophie intellectuellement formateur, particulièrement en étant attentif à la prudence au sens cognitif du terme. Ainsi, l'intérêt que je portais à la notion de prudence a à la fois mis en évidence des limites des pratiques que je rencontrais sur le terrain, mais aussi guidé mon élaboration, en troisième année, d'une pratique qui se voudrait être disciplinaire et scolaire de la philosophie. Ce sont les réflexions et questions suscitées par cette expérience que nous allons nous attacher à restituer dans cette dernière section : nous nous arrêterons d'abord à celles associées à la question des finalités de cet enseignement étendu (pourquoi ?), puis à celles associées à la question de son contenu (quoi ?) et enfin à celles relatives aux modalités de cet enseignement (comment ?).

a. Appréhender le développement intellectuel à partir du concept de prudence

Tout au long du parcours de réflexion nous sommes souvent revenue aux finalités de l'action éducative et aux questions que soulevaient leur détermination et réalisation : de la réflexion de Lipman autour de la raisonnable et des finalités de l'école, en passant par celle que nous appelait à mener la découverte de son programme relativement à l'articulation des moyens mis en œuvre aux fins poursuivies s'agissant de l'enseignement de la philosophie, jusqu'à celle que sollicitait la rencontre avec les pratiques effectives sur le terrain concernant l'idée générale d'« apprendre à penser », la définition de finalités est apparue déterminante pour l'action éducative et leur précision décisive pour pouvoir élaborer les moyens les plus adéquats à orienter en direction de celles-ci. Puisqu'il s'agit pour nous de reconnaître à la philosophie un statut de discipline scolaire et que celui-ci appelle son articulation aux finalités éducatives que poursuit l'école et qu'enseigner est une activité, elle-même, finalisée, tendue vers une fin¹, c'est à ces finalités que nous sommes

¹ Sur la dimension finalisée de l'enseignement on pourra consulter la réflexion proposée par Eirik Prairat à partir d'une lecture d'Israël Scheffler : E. PRAIRAT, « Ce qu'enseigner veut dire », dans *La morale du professeur*, Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, 2013, p. 3-20.

en premier lieu appelés à appliquer notre attention s’agissant de la perspective d’un enseignement étendu de la philosophie. Que peut-on raisonnablement attendre de l’initiation des jeunes générations à la philosophie ? Dans quelle mesure la philosophie peut-elle contribuer à leur éducation, ou plus exactement à l’éducation dont ils ont besoin aujourd’hui ?

Notre intérêt pour la notion de prudence est, en large mesure, associé à cette question des finalités ; il répond, d’une certaine façon, aux questions soulevées par le caractère indéterminé des finalités associées à l’enseignement de la philosophie, souvent réduites à l’expression « apprendre à penser » ou associées aux idées d’« exercice réfléchi du jugement » ou de « jugement critique » dans toute leur généralité. Le concept de prudence contribue, à nos yeux, à préciser la position épistémologique impliquée par l’exercice de la philosophie et à partir d’elle, le rôle de la philosophie vis-à-vis de la pensée : il s’agit de développer une forme de pensée pour laquelle le rapport au savoir est caractéristique, une modalité du penser associée à une posture épistémique, un penser inscrit dans un rapport au savoir conscient et soucieux des limites. Ainsi, la notion de prudence précise ce à quoi, dans un premier temps aurions-nous dit, *pourrait*, mais peut-être même à l’issue de ce parcours dirions-nous désormais, *devrait*, ou du moins, devrait aspirer à *aboutir l’enseignement de la philosophie aujourd’hui*.

La prudence :
une disposition intellectuelle à l’articulation des dimensions épistémique et éthique¹

On trouve chez Aristote la première et principale conceptualisation de la prudence dans l’histoire des idées. Au cœur de sa philosophie pratique, la *phronésis*² se trouve conçue comme la vertu perfectionnant le raisonnement appliqué au domaine pratique, celui de l’action humaine dans un monde marqué par la contingence. La prudence se caractérise par la délibération qu’elle prend pour « médiation », la vie bonne qu’elle a comme « horizon »

¹ Cette sous-section reprend en partie des éléments ayant fait l’objet d’une publication : M. COASNE-KHAWRIN, « Aristote face à la philosophie pour enfants ? Une rencontre entre histoire de la philosophie et philosophie de terrain », dans M. Benetreau *et al.* (dir.), *Manifeste pour une philosophie de terrain*, Paris, Presses universitaires de Dijon, 2023, p. 97-110.

² Le terme grec « φρόνησις » est transcrit de plusieurs façons en français : *phronésis*, *phronèsis* ou *phronêsis* (êta étant parfois transcrit par un « e » accent grave, aigu ou circonflexe). Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi de suivre la transcription qu’en fait Pierre Aubenque, ses travaux étant ceux auxquels nous nous rapportons principalement.

et les situations singulières qu'elle saisit comme « points d'application »¹, et pourrait être synthétiquement définie comme la capacité à bien délibérer sur ce qu'il est possible de faire dans chaque situation singulière en vue du bien humain. Cette vertu, que l'on identifie parfois à la raison pratique tout entière², est marquée par un rapport au savoir singulier : l'homme prudent, le *phronimos* aristotélicien, est celui qui est capable de se distancier du savoir dit scientifique, entendu comme connaissance relevant du nécessaire et de l'universel, pour rechercher le juste dans les situations singulières. On dira d'une personne qu'elle est prudente lorsqu'elle exerce cette forme de réflexion qui s'attache à articuler des concepts généraux à des expériences particulières et concrètes de façon à définir quel est le bien réalisable (*agathon prakton*), le meilleur ici et maintenant³. Sans pour autant fuir le savoir, le prudent s'y rapporte avec distance, sans attendre de lui des réponses préétablies pour faire face aux questions soulevées par les situations singulières qu'il rencontre, sans vouloir y trouver des principes, règles ou théories généraux qu'il suffirait d'appliquer, mais en le médiant par la délibération, de sorte à définir ce qu'il y a lieu de faire ou de ne pas faire ici et maintenant. En ce sens Pierre Aubenque écrit :

L'homme du jugement, qui n'est qu'un autre nom de l'homme de la prudence, ne se décharge pas sur un Savoir transcendant du devoir de juger, c'est-à-dire de comprendre. Avoir du jugement, ce n'est pas subsumer le particulier sous l'universel, le sensible sous l'intelligible ; c'est, sensible et singulier soi-même, pénétrer d'une raison plus "raisonnable" que "rationnelle" le sensible et le singulier ; c'est, vivant dans un monde imprécis, ne pas chercher à lui imposer la justice trop radicale des nombres ; mortel, ne pas juger les choses mortelles à l'aune de l'immortel ; homme, avoir des pensées humaines. L'homme du jugement sait que la science peut devenir inhumaine, lorsque,

¹ Je reprends ici la formulation qu'en propose Ricœur : RICŒUR Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p. 337. Pour apercevoir la lecture que fait Ricœur de la *phronésis* on pourra se reporter à : P. RICŒUR, « À la gloire de la phronesis », dans J.-Y. Château (dir.), *La vérité pratique : Aristote, « Éthique à Nicomaque »*, Livre VI, Paris, Vrin, coll. « Tradition de la pensée classique », 1997, p. 13-22. On pourra aussi se reporter à FIASSE G., « La *phronésis* dans l'éthique de Paul Ricœur », dans D. Lories et L. Rizzerio (dir.), *Le jugement pratique. Autour de la notion de phronésis*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, coll. « Bibliothèque d'histoire de la philosophie », 2008, p. 349-360.

² Aristote conçoit une subdivision dans la partie rationnelle de l'âme (*EN*, VI, 1139a5-10) : la première partie, dite scientifique, *ἐπιστημονικόν* (*EN*, VI, 1139a12), s'attache à la connaissance des choses qui ne peuvent être autrement, alors que la seconde, dite calculative *λογιστικόν* (*EN*, VI, 1139a12) ou opinative *δοξαστικόν* (*EN*, VI, 1140b26), s'attache à la connaissance des choses contingentes. La *phronésis* appartient à la seconde, elle en est la vertu directrice.

³ « La prudence n'a pas non plus seulement pour objet les universels, mais elle doit aussi avoir la connaissance des faits particuliers, car elle est de l'ordre de l'action, et l'action a rapport aux choses singulières. » *EN*, VI, 5, 1141b15. ARISTOTE, *Éthique à Nicomaque*, J. Tricot (trad.), Paris, Vrin, 2012, p. 292. La prudence est une vertu qui permet de porter attention à la fois aux faits singuliers, aux situations, au contexte et en même temps aux objets universels, c'est-à-dire aux théories, règles, principes. Elle est la vertu intellectuelle qui permet d'agir justement, en considérant comment l'universel peut prendre forme concrètement dans le particulier.

rigoureuse, elle prétend imposer ses déterminations à un monde qui n'est peut-être pas fait pour les recevoir. À la rigueur de la science, qui peut être violence, l'équitable oppose l'indulgence du jugement. Intellectualisme encore, puisqu'il faut de l'"intelligence" pour comprendre et pour juger ; mais un intellectualisme qui échappe à la présomption du savoir¹.

Cette vertu intellectuelle augure une forme de rationalité tempérée par la délibération, une « rationalité délibérante² » pour reprendre les mots d'Aubenque, une « rationalité prudentielle » pour reprendre ceux de Tricot, qui nous semble susceptible d'éclairer le rapport au savoir plus critique et réflexif que nous associons à la philosophie.

Toutefois, si faire retour au concept aristotélicien de *phronésis* peut sembler nécessaire dans une entreprise de clarification d'une notion dont ce concept pourrait être reconnu comme la première mais aussi la principale théorisation dans l'histoire des idées, la démarche soulève d'emblée un certain nombre de questions qui ne peuvent être si facilement évincées. D'une part, depuis la perspective du contexte singulier et contemporain de réflexion à partir duquel nous faisons ce retour, on peut interroger la pertinence d'user d'« un concept élaboré il y a près de vingt-cinq siècles³ » pour reprendre les mots de Marie-Christine Granjon interrogeant la réhabilitation de la *phronésis* dans la pensée politique française des années quatre-vingt-dix, afin d'éclairer une situation et une question pourtant contemporaines. D'autre part, depuis la perspective de ce concept lui-même, la *phronésis* aristotélicienne, on peut interroger les effets de déformation d'une pareille transposition en se demandant si, appliqué à ce contexte qui lui était tout à fait étranger, ce concept peut rester fidèle à la conceptualisation qu'en faisait Aristote. Entre la perspective antique dans laquelle s'inscrit le corpus aristotélicien de la *phronésis* et la perspective contemporaine de l'enseignement de la philosophie, il existe non seulement des différences liées au contexte historique, mais aussi des différences philosophiques marquées, des différences significatives de conceptions de l'enfance et de l'éducation, deux concepts dont l'évolution est décisive pour penser le rôle et la place de la philosophie dans l'éducation. Cette notion antique forgée dans un contexte théorique et historique tout à fait différent peut-elle être convoquée pour éclairer un objet contemporain étranger ? La question de Marie-Christine Granjon ressaisit ces deux volets : « Dans quelle mesure peut-

¹ P. AUBENQUE, *La prudence chez Aristote*, Paris, PUF, 2014, p. 152.

² P. AUBENQUE, *Problèmes aristotéliciens, II. Philosophie pratique*, Paris, Vrin, 2011, p. 27.

³ M.-C. GRANJON, « La prudence d'Aristote : histoire et pérégrinations d'un concept », *Revue française de science politique*, vol. 49, n° 1, 1999, p. 137-146.

on universaliser et actualiser un concept élaboré il y a près de vingt-cinq siècles¹ ? » La question est rendue plus vive encore par l'existence d'un mouvement de réhabilitation du concept de prudence aristotélicien² commencé à la fin du siècle dernier³.

Si nous faisons l'hypothèse que la notion de prudence peut contribuer à penser le rôle que pourrait avoir la philosophie dans l'éducation en éclairant la façon dont la philosophie pourrait contribuer à construire les bases d'un rapport au savoir non dogmatique mais aussi non relativiste, nous considérons aussi que le concept de *phronésis* aristotélicien, s'il peut être porteur dans cette réflexion, ne saisit pas en lui-même et à lui seul l'attitude que nous cherchons à approcher depuis cette notion. En effet, le concept aristotélicien partage à la fois des traits communs avec la prudence intellectuelle que nous convoquons pour appréhender une forme de disposition critique et réflexive face au savoir, et que l'on associait à des éléments tels que l'aptitude au doute, la suspension du jugement, ou encore la distanciation critique, mais elle en est aussi significativement distincte. Cette prudence intellectuelle est davantage « prudence épistémique » qu'une prudence générale comme peut l'être la vertu aristotélicienne, elle concerne plus spécifiquement une sphère, celle de l'action intellectuelle.

La prudence telle qu'elle est définie par Aristote se trouve en partie caractérisée par une dimension épistémique, elle est une vertu intellectuelle que l'on pourrait considérer spécifiquement fondée sur un rapport au savoir singulier : elle est le modèle de réflexion qui intervient lorsqu'aucune connaissance ne peut suffire à répondre à la question ou au problème auquel on s'expose, lorsqu'on ne peut se contenter d'appliquer des théories ou principes préétablis. Les analyses de Pierre Aubenque⁴ le mettent en lumière : la prudence est la vertu intellectuelle qui, plongée dans le monde contingent, reconnaît l'imprévisibilité de l'avenir, la précarité des choses humaines et par conséquent, les limites de la science

¹ *Id.*

² Sur cette réhabilitation récente spécifiquement on pourra consulter : C. NATALI, « La phronésis d'Aristote dans la dernière décennie du XX^e siècle », dans G. Romeyer-Dherbey et G. Aubry, *L'excellence de la vie : sur « l'Éthique à Nicomaque » et « l'Éthique à Eudème » d'Aristote*, Paris, Vrin, 2002, p. 179-194.

³ Un aperçu des ouvrages collectifs portant sur la notion le laisse entrevoir : D. LORIES et L. RIZZERIO, *Le jugement pratique : autour de la notion de phronésis*, Paris, Vrin, 2008 ; J.-Y. CHATEAU, *La vérité pratique : Aristote, Éthique à Nicomaque, Livre VI*, Paris, Vrin, 1997 ; D. LORIES, *Le sens commun et le jugement du phronimos : Aristote et les stoïciens*, Louvain-la-Neuve, Belgique, Ed. Peeters, 1998.

⁴ P. AUBENQUE, *La prudence chez Aristote*, *op. cit.* ; P. AUBENQUE, *Problèmes aristotéliciens, II. Philosophie pratique*, *op. cit.* ; P. AUBENQUE, « La place de l'Éthique à Nicomaque dans la discussion contemporaine sur l'éthique », dans G. Romeyer-Dherbey et G. Aubry, *L'excellence de la vie : sur « l'Éthique à Nicomaque » et « l'Éthique à Eudème » d'Aristote*, Paris, Vrin, 2002, p. 397-408.

face à la contingence. Fondée sur cette reconnaissance, la prudence incarne toutefois la possibilité de ne pas laisser l'action humaine sur ce monde marqué par la contingence sans principes mais elle porte fondamentalement cette conscience des limites, limites de la science mais aussi limites propres : « la prudence aristotélicienne représente – en même temps que la réserve, *verecundia*, du savoir – la chance et le risque de l'action humaine¹ ». Aubenque l'associe en ce sens à une forme de savoir spécifique, « un savoir prudentiel² » qui se caractériserait par une « humilité épistémologique³ » : la prudence se définit à ses yeux par ce lien à ses limites, elle est « un savoir qui se méfie de ses propres maléfices et se rappelle constamment soi-même à la conscience de ses nécessaires limites⁴ ». Dans son étude de *La prudence chez Aristote*, Aubenque éclaire le concept aristotélicien en le rattachant à son sens dans la pensée grecque pré-platonicienne, dont il trouve une expression paradigmatique dans la tragédie : il l'associe à l'idée d'une intelligence des limites à partir de laquelle il propose de relire le précepte delphique, le *gnothi seauton*, le connais-toi toi-même, comme un appel à la connaissance de ses propres limites et une invitation à la mesure emblématique de la notion de prudence grecque comme sagesse des limites⁵. Ainsi, la prudence serait avant tout autre chose une forme d'« intelligence critique⁶ ».

Toutefois, cette dimension épistémique n'est qu'une partie de ce qui la caractérise. Elle est une vertu intellectuelle dont le domaine d'application reste l'éthique : vertu délibérative qui permet le choix raisonné, elle dirige l'action, l'action humaine, et sa visée est l'action morale. Si, comme nous avons tenté de le montrer, on peut retrouver la délibération caractéristique de la *phronésis* dans une certaine forme de pratique philosophique dialogique, dans ce contexte cependant, la délibération vise rarement directement l'action pratique : elle serait moins pratique de la prudence en général, que celle de son usage dans le domaine de *l'action intellectuelle*, c'est-à-dire celui des opérations intellectuelles du sujet pensant. Cependant, cette dimension éthique de la

¹ P. AUBENQUE, *La prudence chez Aristote*, op. cit., p. 177.

² P. AUBENQUE, *Problèmes aristotéliens, II. Philosophie pratique*, op. cit., p. 192.

³ *Id.*

⁴ P. AUBENQUE, *La prudence chez Aristote*, op. cit., p. 164.

⁵ P. AUBENQUE, *La prudence chez Aristote*, Paris, PUF, 2014, p. 166 : « Le “connais-toi toi-même” ne nous invite pas à trouver en nous-mêmes le fondement de toutes choses, mais nous rappelle, au contraire, à la conscience de notre finitude : il est la formule la plus haute de la *prudence* grecque, c'est-à-dire de la sagesse des *limites* ».

⁶ *Ibid.*, p. 50 : « le prudent ne se sert de critère que parce qu'il est doté d'une intelligence critique ».

phronésis n'est elle-même pas sans écho avec cette pratique philosophique dialogique d'une part, et avec la conception française de l'enseignement de la philosophie d'autre part. Elle peut, en effet, à la fois entrer en résonance avec certaines observations faites sur le terrain et certains éléments soulignés dans le corpus théorique de philosophie pour/avec les enfants. L'exercice philosophique sous forme de dialogue collectif conduit à la recherche du plus juste (justesse), entendu comme ce qui est soutenu par de bonnes raisons ou des arguments valables – et non plus du correct uniquement (exactitude), entendu comme ce qui correspondrait à une réponse déjà établie – et pourrait en ce sens être interrogé sous l'angle d'un apprentissage du choix raisonné. Le processus de recherche qui caractérise la délibération philosophique appelle une association du choix et de la raison de sorte que l'on pourrait se demander si cette forme dialogique favoriserait le développement d'une manière d'être raisonnable. Écoute et considération des interlocuteurs, acceptation de la critique, prise en compte des avis divergents, des contre-arguments et contre-exemples, en vue d'établir un jugement collectif le plus juste possible sur l'objet de la discussion : on pourrait alors se demander si l'introduction de la philosophie sous cette forme pourrait participer au développement du caractère raisonnable. Plus encore, avec Lipman et Sharp, la philosophie pour enfants est née de la volonté de permettre à terme, par le développement d'un mieux penser, un mieux agir : « Cela peut laisser penser à certains que l'objectif du modèle réflexif est atteint avec la production des jugements dont il vient d'être question. Mais ce serait une mauvaise interprétation de la situation. Le but du processus éducatif est de nous aider à former de meilleurs jugements afin que nous puissions modifier nos vies plus judicieusement¹. » Lipman et Sharp replacent la culture du jugement visée dans la perspective de sa contribution à l'amélioration de la qualité de vie. Le développement intellectuel est visé comme une part décisive du développement de la personne, mais il n'en reste pas moins qu'une simple dimension. Cette éducation intellectuelle est visée pour ses possibles répercussions dans le domaine de l'agir. Réinterrogeant le rôle que jouent les vertus intellectuelles dans la formation du caractère moral, Lipman défend une réévaluation de la part occupée par celles-ci dans le caractère moral de chacun en reconnaissance de leur

¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, Second ed, Cambridge, Cambridge university press, 2003, p. 25-26 : « This may suggest to some that the aim of the reflective model is achieved with production of the judgments just referred to. But this would be a misreading of the situation. The aim of the educational process is to help us form better judgments so that we can proceed to modify our lives more judiciously. »

influence sur la conduite individuelle¹. Cette jonction se trouvait déjà dans la notion de raisonnable telle que Lipman la distinguait de la rationalité, interrogeant l'articulation entre connaître et penser, mais aussi penser et agir. En ce sens, cette pratique philosophique dialogique serait moins une pratique de l'exercice effectif de la prudence qu'une pratique favorisant sa formation. Ainsi, la prudence dans sa dimension éthique serait moins *exercée dans la pratique que visée par elle* : par l'exercice répété de la délibération collective, c'est bien la formation d'une disposition par l'intériorisation de ce processus collectif qui est visé. Nous le voyons d'emblée, s'il existe des résonances avec le cadre aristotélicien, des nuances et déplacements sont aussi immédiatement appelés par cet objet contemporain.

Ces considérations nous conduisent à interroger l'existence d'une possible dimension éthique voire morale de l'enseignement de la philosophie : l'enseignement de la philosophie vise-t-il, même indirectement, un changement de comportement de ceux auxquels il s'adresse ? La question est frontalement abordée par Laurence Devillairs lors d'une table ronde consacrée à « Enseigner la philosophie² ». Laurence Devillairs, abordant la dimension éducative de la philosophie, affirme que l'« on fait de la philosophie parce que la philosophie nous fait » et évoque, en ce sens, une responsabilité de celui qui enseigne la philosophie : « lorsqu'on enseigne la philosophie et qu'on ne se contente pas d'exposer des philosophes, d'exposer de l'histoire de la philosophie, on enseigne aussi à nos étudiants à ne pas être les mêmes après notre cours qu'avant notre cours ». Elle défend, en ce sens, la reconnaissance d'une « dimension morale » de l'enseignement de la philosophie française qui répond à l'exigence de « former des gens qui ne seront pas les mêmes une fois qu'ils auront fait de la philosophie » comme le suggèrent de nombreux lieux communs à la fois de l'histoire de la philosophie – où la philosophie se trouve approchée comme transformatrice – et de l'enseignement de la philosophie que l'on considère central pour la démocratie du fait de la formation à la citoyenneté ou encore de l'éducation à l'esprit critique qu'il délivrerait. Dès lors que l'on conçoit la philosophie non seulement comme un ensemble de doctrines à enseigner mais comme une *praxis* à initier chez les élèves, *praxis* qui se trouve être un exercice intellectuel, une forme de recherche qui est aussi une pratique

¹ *Ibid.*, p. 115 : « I would argue that we have seriously underestimated the role the intellectual virtues play in the makeup of moral character. Respect for other points of view, patience with other deliberators, dedication to rationality, intellectual creativity in the formulation of new hypotheses – all of these and many more form an indispensable portion of anyone's moral character ».

² Table ronde « Enseigner la philosophie » présentée par Robert Maggiori, Rencontres Philosophiques de Monaco, 18 janvier 2020. En ligne : <https://philomonaco.com/philo-tv/laurence-devillairs/>

existentielle et donc ainsi liée à une façon de vivre, on ne peut manquer d'interroger la dimension éthique sinon morale de son enseignement. En engageant les élèves dans cette pratique, n'attend-on pas certains effets sur leur comportement, comme certains lieux communs de l'enseignement de la philosophie le suggèrent par ailleurs en associant ce dernier à la formation à la citoyenneté critique et éclairée ?

Mais bien que cette dimension éthique de la prudence telle que définie par Aristote puisse contribuer à éclairer une dimension de la pratique philosophique qui est associée à un mode de vie, et de son enseignement qui aspire à modifier l'agir, elle est distincte de la dimension proprement épistémique de la prudence qui nous intéresse. Se pose alors la question de l'articulation de ces deux dimensions, pratique et intellectuelle, éthique et épistémique. La prudence aristotélicienne englobe-t-elle la prudence plus spécifiquement épistémique qui en serait un usage dans notre rapport au savoir ? La prudence proprement intellectuelle est-elle distincte de cette prudence pratique ou pourrait-elle en être une déclinaison appliquée au domaine de l'action intellectuelle ?

Nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit d'une même disposition face au savoir mais que, d'une certaine façon, la prudence dans son versant épistémique peut être approchée comme une actualisation, une version contemporaine de la prudence, construite sur et depuis l'expérience humaine accumulée depuis Aristote. C'est ce que nous allons désormais explorer en nous appuyant sur les travaux de Pierre Aubenque¹ qui s'est attaché à mettre au jour les fondements métaphysiques de la notion de *phronésis* et ceux d'Alfredo Marcos², philosophe des sciences, qui défend un rapprochement entre la prudence aristotélicienne et le faillibilisme contemporain.

*Prudence et faillibilisme :
éclairer les enjeux du rapport à la connaissance à l'ère contemporaine*

En quête d'un modèle de rationalité actualisé, plus souple et moins logiciste que celui de la modernité, Alfredo Marcos, fait retour au modèle de rationalité prudentielle associé à la *phronésis* aristotélicienne. Le concept de prudence fournit à ses yeux un mi-chemin, plus modéré pour la raison, entre la rationalité scientifique rigide de la modernité,

¹ P. AUBENQUE, *La prudence chez Aristote*, *op. cit.* ; P. AUBENQUE, « La place de l'Éthique à Nicomaque dans la discussion contemporaine sur l'éthique », *op. cit.* ; P. AUBENQUE, *Problèmes aristotéliciens, II. Philosophie pratique*, *op. cit.*

² A. MARCOS, *Postmodern Aristotle*, Newcastle upon Tyne, Cambridge scholars publishing, 2012.

et le mépris de la raison qui a suivi la déception à l'égard des capacités humaines de raisonnement dans la postmodernité.

Le concept de prudence est emprunté à la philosophie pratique aristotélicienne, où l'on n'attend pas de certitude absolue, mais où les décisions ne sont pas non plus laissées à l'arbitraire ou à l'imposition. La nouveauté réside dans le fait que, lorsque nous reconnaissons – comme c'est le cas aujourd'hui – que la science elle-même est une action humaine, nous pouvons utiliser cette notion tirée de la philosophie pratique pour comprendre et intégrer la rationalité scientifique. Lorsque la science est caractérisée comme une activité régie par la prudence, elle s'éloigne à la fois du pôle logiciste et du pôle irrationnel, de l'obsession de la certitude et du « tout est permis », de l'algorithme et de l'anarchisme¹.

On retrouve dans le propos d'Alfredo Marcos les traits de la réhabilitation contemporaine de la *phronésis* telle que l'analyse Aubenque pour qui il s'agit de réhabiliter « un savoir prudentiel qui se différencie de l'arrogance technocratique par sa finalité humaine et son humilité épistémologique² ». Toutefois, le geste de chercher dans un concept antique le modèle d'une rationalité « actualisée » soulève des interrogations tant le paradoxe est frappant. C'est pourquoi, Alfredo Marcos précise d'emblée :

S'il est vrai que les notions aristotéliciennes peuvent être suggestives, il n'est pas vrai qu'elles ne font que répondre à des questions contemporaines. Pour qu'elles soient actives dans le débat actuel sur les rapports entre raison théorique et raison pratique, elles doivent être développées, *actualisées* par des textes contemporains. Le bénéfice de cette manœuvre est double : elle met les concepts d'Aristote à la disposition du débat actuel et donne à certaines idées contemporaines un cadre philosophique très complet et fertile, le cadre aristotélicien³.

¹ [je traduis] « *The concept of prudence is one that has been taken from the area of Aristotelian practical philosophy, where absolute certainty is not expected, but nor are decisions left to mere arbitrariness or imposition. The novelty consists in the fact that, when we recognize – as we do today – that science itself is a human action, then we may use this notion taken from practical philosophy for understanding and integrating scientific rationality. When science is characterised as an activity governed by prudence, it moves away from both the logicist and the irrationalist poles, from an obsession with certainty and from “anything goes”, from algorithm and anarchism.* » : *Ibid.*, p. 27.

² P. AUBENQUE, *Problèmes aristotéliciens, II. Philosophie pratique, op. cit.*, p. 192.

Il est intéressant de remarquer en ce sens que l'intérêt porté à la *phronésis* dans la philosophie contemporaine s'est souvent trouvé formulé en raison de cette forme de rationalité alternative qu'elle augurerait. On le lit dans l'intitulé des journées colloque qui lui étaient dédiées : A. TOSEL (dir.), *Formes de rationalité et phronétique moderne : [colloque, Université de Besançon, 18-19 mars 1993]*, Paris, les Belles lettres, 1995.

³ [je traduis] « *Although it is true that Aristotelian notions can be suggestive, it is not true that they do no more than answer contemporary questions. For them to be active in the on-going debate on the relationship*

C'est ce travail d'actualisation qu'Alfredo Marcos propose de réaliser en s'attachant à « *intégrer* la notion de prudence aristotélicienne au débat actuel par le biais du faillibilisme de Peirce, Popper et Gadamer, ainsi que de l'impératif de responsabilité de Hans Jonas¹ ». Pour ce faire, Alfredo Marcos propose de voir dans le faillibilisme de Peirce et Popper et dans le principe de responsabilité de Jonas, une même attitude – appliquée dans un cas au domaine de la science et dans l'autre au domaine de l'éthique – qui serait une manière actuelle de comprendre la rationalité s'inscrivant dans un cadre métaphysique d'inspiration aristotélicienne.

C'est ce premier volet d'actualisation de la prudence aristotélicienne par un rapprochement avec le faillibilisme, qui nous intéresse plus particulièrement puisque, précisément, la prudence se trouve mise en perspective par des considérations épistémologiques contemporaines ainsi que nos questionnements nous y amenaient. Alfredo Marcos défend, en effet, un rapprochement entre la prudence aristotélicienne et le faillibilisme contemporain tel qu'il émerge des travaux de Peirce, Popper et Gadamer, et défend la double thèse selon laquelle d'une part, les bases ontologiques et anthropologiques de la prudence aristotélicienne peuvent contribuer à fonder et renforcer le faillibilisme contemporain, et d'autre part, l'attitude faillibiliste peut contribuer à actualiser le raisonnement prudentiel. Sollicitant les travaux de Peirce², à partir desquels le faillibilisme peut être appréhendé comme une attitude ou disposition d'ordre pratique plus qu'un concept ou une règle d'ordre théorique, et approché comme « l'attitude scientifique *par excellence*³ », Alfredo Marcos propose de considérer le faillibilisme comme une attitude qui, à la manière de la prudence chez Aristote qui est une attitude construite sur l'expérience humaine, découle de plusieurs siècles d'expérience de la communauté scientifique et, en particulier, de la conscience des limites de la science – moderne – qu'ils ont permis. Contre

between theoretical reason and practical reason, they must be developed, updated through contemporary texts. The profit from this manœuvre is double: it makes Aristotle's concepts available for the present debate and gives some contemporary ideas a very comprehensive and fertile philosophical framework, the Aristotelian framework. » A. MARCOS, *Postmodern Aristotle*, op. cit., p. 27.

¹ [je traduis] « *The remaining sections try to bring the Aristotelian notion of prudence to the current debate through the fallibilism of Peirce, Popper and Gadamer as well as through Hans Jonas' imperative of responsibility.* » *Id.*

² Alfredo Marcos renvoie principalement à un chapitre du livre rassemblant des écrits de Peirce coordonné par Buchler, spécifiquement consacré au faillibilisme et à l'attitude scientifique : C. S. PEIRCE, « The Scientific Attitude and Fallibilism », dans J. Buchler (dir.), *Philosophical writings of Peirce*, New York, Dover publ., 1955, p. 42-59.

³ [je traduis] « *Fallibilism is for Peirce an attitude, something practical rather than a concept or a rule; it is the scientific attitude par excellence* » : A. MARCOS, *Postmodern Aristotle*, op. cit., p. 28.

la tendance à rattacher le faillibilisme au scepticisme et à ne voir en lui qu'une nouvelle forme d'une attitude plus ancienne, Alfredo Marcos défend sa spécificité et sa contemporanéité en la rattachant à une expérience spécifique :

Il est vrai que les tendances sceptiques ne sont pas nouvelles, mais le faillibilisme du vingtième siècle présente certains aspects distinctifs. En premier lieu, il est relatif à une entreprise très spécifique de la connaissance humaine, la science moderne, et en tant que tel, il ferme un cercle de confiance dans la possibilité de la connaissance humaine de la réalité et dans la capacité de celle-ci à devenir complète et certaine par l'application de la méthode scientifique. Il clôt donc les temps modernes et dépend de l'expérience acquise au cours de ceux-ci, elle n'est pas une nouvelle version du scepticisme prémoderne ou moderne. D'autre part, ce faillibilisme n'est pas vraiment sceptique, mais à travers lui et en distinguant la vérité de la certitude, nous pouvons continuer à faire confiance à la vérité de la plupart de nos connaissances, bien qu'il maintienne que nous ne serons jamais définitivement et parfaitement sûrs de savoir quelle partie est en fait vraie. La certitude est une chose, la vérité objective en est une autre. Le plus souvent, la certitude n'est pas atteinte. Et même si elle l'est, elle ne sert ni de définition ni de critère de vérité. Elle peut être considérée comme un symptôme faillible de la vérité. Mais il faut se rappeler que l'on peut être plus sûr de ce en quoi l'on croit à tort que de ce que l'on sait être vrai¹.

Le faillibilisme contemporain distingue connaissance *vraie* et connaissance *certaine* d'une façon analogue à la distinction traditionnelle entre conviction et persuasion, renvoyant la première à la rationalité et la seconde à la conviction. Bien qu'ayant perdu espoir dans la seconde (la connaissance certaine), le faillibilisme maintient la possibilité de la première (la connaissance vraie). Ainsi, si le faillibilisme renonce à la certitude, entendue comme absence de doute, ou plus exactement s'il renonce à faire de la certitude un critère de vérité, il n'abandonne pas pour autant la connaissance comme le scepticisme qui, sous sa forme absolue, aboutit à la thèse selon laquelle aucune connaissance ne serait valide, mais il la

¹ [je traduis] « *It is true that sceptical tendencies are not new, but the fallibilism of the twentieth century has some distinctive aspects. In the first place, it is relative to a very specific undertaking of human knowledge, modern science, and as such, closes a circle of confidence in the possibility of human knowledge of reality and the command of it to become complete and certain by the application of the scientific method. It therefore brings modern times to a close and depends on the experience acquired during them, it is not just another edition of Pre-modern or Modern scepticism. On the other hand, this fallibilism is not truly sceptical, but through it and by distinguishing truth from certainty, we can continue to trust in the truth of most of our knowledge, although it maintains that we shall never be definitely and perfectly sure of knowing what part is in fact true. One thing is certainty and another is objective truth. More often than not, certainty is not reached. And even if it is, it does not serve as either a definition or a criterion of truth. Perhaps it can be taken as a fallible symptom of truth. But it must be remembered that we can be surer of what we believe in erroneously than of what we know to be true.* » : *Ibid.*, p. 41.

considère toujours susceptible d'être révisée. S'appuyant alors sur Popper¹, Alfredo Marcos rattache le faillibilisme au « bon sens critique » (*critical common sense*) qu'il distingue du « doute méthodique » cartésien : reconnaissant qu'il peut toujours y avoir des erreurs dans nos connaissances, le faillibilisme appelle à considérer toutes nos connaissances comme pouvant être soumises à une révision potentielle mais le bon sens critique invite à douter, non de toutes par principe ou méthode, mais de celles qui présenteront de réelles raisons de douter. Aubenque associait déjà le retour effectué dans la pensée politique contemporaine à Aristote aux enseignements tirés de Popper qui avait, à ses yeux, mis en lumière les risques de violence que pouvait contenir le paradigme platonicien de la subordination de la *praxis* à la science². Les travaux de Popper mettent en évidence le fait que la science se trouve être elle-même *une action humaine* et comme telle, elle s'avère faillible à la fois en tant qu'entreprise et comme produit de celle-ci, et appelle donc elle-même à la prudence³.

Ainsi, Alfredo Marcos propose de concevoir le faillibilisme comme une disposition (*hexis*) *intellectuelle*, en tant qu'elle consiste en une connaissance obtenue de l'expérience passée, et *pratique*, en tant qu'elle prépare à l'action future, qui incarnerait la version contemporaine de la prudence aristotélicienne, ou plus précisément son actualisation tenant compte de l'expérience que nous avons accumulée depuis, puisqu'il fait reposer le faillibilisme sur l'expérience historique inconnue d'Aristote, celle du développement exponentiel de la science moderne et de la progressive reconnaissance de ses limites. En particulier s'agissant de la physique où la diminution progressive de la confiance accordée aux théories newtoniennes a conduit, avec l'avènement de la mécanique relativiste et de la mécanique quantique, à fonder définitivement un autre rapport à la connaissance. Le faillibilisme contemporain naîtrait d'une somme d'expériences nouvelles mais reconduirait la disposition ancienne incarnée par la *phronésis* face au savoir : cette forme de reconnaissance des limites de celui-ci face à la contingence du monde et l'incertitude de l'avenir qui l'excèdent largement, contingence et incertitude que l'on aurait oubliées aux

¹ L'auteur s'appuie sur Popper sans toutefois le citer précisément et lui attribue la notion de « bon sens critique » sans renvoyer à une référence précise.

² P. AUBENQUE, *Problèmes aristotéliciens, II. Philosophie pratique, op. cit.*, p. 197.

³ En particulier s'agissant des limites de la science et de l'impossibilité de la certitude : K. R. POPPER, *Le Réalisme et la science*, W. W. Bartley (éd.), A. Boyer et D. Andler (trad.), Paris, Hermann, 1990 ; K. R. POPPER, *Les deux problèmes fondamentaux de la théorie de la connaissance*, T. E. Hansen (éd.), C. Bonnet (trad.), Paris, France, Hermann : diff. Seuil, 1999.

temps modernes en nous illusionnant sur les pouvoirs de la science et en aspirant au dépassement par l'homme de ses propres limites mais que les expériences accumulées depuis auraient rappelées à l'évidence¹, d'autant plus vivement encore à l'ère contemporaine des bouleversements environnementaux, insiste Alfredo Marcos, où l'avenir apparaît plus que jamais incertain. Il actualiserait cette disposition à partir d'une conception de la science qu'Aristote ne pouvait pas avoir en ce qu'elle émergerait de cette expérience accumulée depuis lui : Aristote considérait la science comme étant la connaissance du nécessaire et de l'universel, et concevait la prudence précisément par distinction de ce champ comme attachée au contingent, alors que le faillibilisme naît d'une conception de la science comme étant une activité humaine elle-même limitée, permettant d'établir des *connaissances vraies* sans toutefois aboutir systématiquement à la *certitude* – participant même, d'une certaine façon, de notre incertitude générale – et appelant donc elle aussi l'application de la prudence. Il découlerait d'une mise à distance d'un positivisme ayant pourtant largement dominé, d'un renoncement à l'idée de fondation absolue de toute connaissance, ou encore d'une critique de la conception de tout savoir comme complète correspondance du discours aux choses.

En soubassement de cette attitude, il y aurait une certaine vision du monde que Pierre Aubenque, aux travaux de qui Alfredo Marcos renvoie pour soutenir que le faillibilisme se fonde sur une métaphysique d'inspiration aristotélicienne, s'est attaché à mettre au jour. Aubenque soutient, lui aussi, la contemporanéité du concept aristotélicien de prudence au regard de ces fondements métaphysiques : la prudence est, chez Aristote, associée à une certaine vision du monde qui entre en résonance avec une perspective contemporaine, et sa dévaluation au siècle des Lumières est, elle aussi, associée à une vision du monde propre à cette époque, une vision du monde révolue où l'homme devait s'accomplir dans le dépassement de ses propres limites². En effet, si cette notion est

¹ On retrouve la même thèse sous la plume de Denis Grison qui, dans un bref essai publié dans la collection « Chemins philosophiques » chez Vrin, analyse l'arrivée du principe de précaution comme une version contemporaine de la prudence antique. Il propose d'associer ce retour à la prudence antique au passage d'une confiance à une défiance dû à une idéologie du progrès qui aurait rencontré ses limites : la science et la technique, lesquelles se voyaient accorder toute confiance, n'ont pas su prévoir l'évolution des événements, ni anticiper, ni maîtriser des nouveaux risques qu'elles ont même en partie générés. Cette situation aurait reconduit à une conscience de la fragilité, de l'incertitude et de la complexité du monde. Entre pure confiance et totale défiance, Denis Grison en appelle alors à réhabiliter la prudence qu'il propose de concevoir à partir du principe de précaution. D. GRISON, *Qu'est-ce que le principe de précaution ?*, Paris, Vrin, 2012.

² P. AUBENQUE, *La prudence chez Aristote*, op. cit., p. 1-3.

comprise dans la réflexion éthique d'Aristote, Pierre Aubenque a montré qu'elle était inscrite dans une certaine cosmologie, une conception du monde pour laquelle tout ne serait ni complètement rationnel ni non plus irrationnel, ni nécessaire ni non plus hasardeux – un monde qui répond à des règles et critères rationnels mais leur échappe en partie du fait de son indétermination. La science, attachée au nécessaire, se trouve alors, en partie au moins, impuissante face au monde sublunaire soumis au hasard, à l'imprévisible. Savoir ce qu'est le Bien ne suffira pas pour le réaliser ici et maintenant : dans le domaine de la vie humaine, la science ne peut pas suffire, il nous faut un savoir capable de s'adapter à chaque situation. L'homme qui, inséré dans ce monde, agit, est capable de développer une intelligence de ses limites, un savoir conscient de ses limites, à partir duquel il pourra alors agir contre cette imprévisibilité. Pour Aristote, ce savoir approximatif, capable de s'adapter à des données changeantes, des situations toujours différentes et conscient de ses limites c'est la *phronésis*, la prudence. C'est dans ce monde contingent, où l'incertitude est première, que la prudence apparaît comme la possibilité d'apprendre de cette expérience de la contingence, la possibilité de développer une connaissance pratique en vue d'agir à la mesure de chaque situation particulière¹. Ainsi, Aubenque associe la théorie de la prudence à une cosmologie dont il dessine les contours en premier lieu sous la forme d'une ontologie de la contingence, « ce qui peut être autrement qu'il n'est » (*EN*, VI, 1140b27). Cette ontologie de la contingence suppose non seulement l'imperfection du monde humain, mais aussi celle de l'homme, elle reconnaît la faillibilité de la raison. La contingence rend possible l'action humaine capable de modifier son environnement et, avec elle, rend nécessaire la politique. La prudence apparaît alors comme un savoir propre à l'action humaine nécessaire du fait du caractère imprévisible et incertain du monde dans lequel elle s'inscrit : « La prudence sera cette vertu des hommes voués à délibérer dans un monde obscur et difficile, dont l'inachèvement même est une invitation à ce qu'il faut bien nommer leur liberté² ». C'est à cette conscience de l'incertitude que nous serions aujourd'hui

¹ Ce rapport de la prudence à la contingence est à la base de la distinction qu'Aristote dessine entre la *phronésis* et la *sophia* : la sagesse porte sur le nécessaire et est immuable, la prudence porte sur le contingent, « ce qui peut être autrement qu'il n'est » (*EN*, VI, 1140b27), les « choses qui peuvent être autrement qu'elles ne sont » (*EN*, VI, 1140b36) et est variable.

² P. AUBENQUE, *La prudence chez Aristote*, *op. cit.*, p. 95.

reconduits et par elle, à la métaphysique aristotélicienne qui en fait un élément central et à la philosophie pratique qui lui est associée tenant en son cœur la prudence¹.

La *phronésis* et la faillibilité renverraient, toutes les deux, à une même disposition distanciée et critique face au savoir dont elles ont conscience des limites et à partir d'elle, à une forme d'épistémologie de l'incertitude. Dans les deux cas, il s'agirait d'une disposition fondée sur une appréciation singulière du savoir qui marque une forme spécifique de rationalité. Aubenque, analysant la conception délibérative de la démocratie aristotélicienne, associe la *phronésis* à une forme de rationalité singulière, une « rationalité délibérante² » : « Il s'agit d'une rationalité qui n'est pas déterminante, mais délibérante, qui engendre des raisons qui inclinent, mais ne nécessitent pas, dont la fin n'est pas le rationnel, mais le raisonnable³. » Dans le cas de la prudence épistémique, il s'agit, à partir de la conscience de notre faillibilité, de se rapporter à nos contenus mentaux, qu'il s'agisse de simples opinions ou de connaissances plus établies, en les considérant toujours révisables. Le faillibilisme amène à considérer que même après avoir été soumises à la critique, nos idées peuvent comporter des erreurs et nos connaissances demeurent révisables. Cette considération théorique a des implications pratiques : elle commande, affirme Alfredo Marcos en reprenant la maxime de Peirce « *Do not block the way of inquiry*⁴ », de toujours laisser ouverte la voie de la recherche. Ainsi Alfredo Marcos conclut-il :

À la lumière de ce qui précède, je considère que le faillibilisme serait la version actuelle de la prudence, ou peut-être la prudence *introduite* dans le débat d'aujourd'hui, façonnée par l'expérience que nous avons aujourd'hui. L'attitude faillibiliste consiste, en somme, à supposer que, quelle que soit la confiance que l'on accorde à la vérité de ce que l'on sait, une erreur peut toujours être présente et que cette conviction doit guider nos actions. Cette disposition peut sans doute être appelée prudence ; c'est la prudence

¹ C'est aussi la thèse que formule Denis Grison, considérant l'incertitude comme étant « la marque la plus significative des sociétés contemporaines » : D. GRISON, *Qu'est-ce que le principe de précaution ?*, op. cit., p. 47. Toutefois, cette incertitude à laquelle nous sommes aujourd'hui confrontés, si elle trouve un écho dans celle que théorisait Aristote, s'avère en être une forme différente, en particulier parce que radicalisée : Denis Grison le met en avant dans son essai, il s'agit d'une incertitude radicale, façonnée par le développement technique et industriel. La limite de la *phronésis* face à celui-ci tiendrait à sa dimension individuelle, celle-ci étant toujours incarnée et exercée par un agent singulier, alors que l'incertitude du monde contemporain appellerait une réflexion conduite à un niveau collectif comme l'illustre le risque climatique. Nous aurions aujourd'hui besoin d'une forme collective de prudence qui, en plus de manifester un souci pour les autres, manifesterait un souci pour le monde.

² P. AUBENQUE, *Problèmes aristotéliciens, II. Philosophie pratique*, op. cit., p. 27.

³ *Ibid.*, p. 27-28.

⁴ C. S. PEIRCE, *Collected papers of Charles Sanders Peirce*, A. W. Burks et al. (éd.), Cambridge, Mass, Harvard University press, 1931, 8 vol., sect. CP 1.135 ; cité par Alfredo Marcos p. 44.

d'aujourd'hui, née de notre expérience historique. C'est aussi la forme authentiquement actuelle de la raison¹.

Alfredo Marcos propose de voir en cette disposition faillibiliste face au savoir l'actualisation de la *phronésis*. Cette analyse nous semble contribuer à penser l'articulation des dimensions éthique et épistémique de cette disposition intellectuelle. Ce rapprochement entre *phronésis* et faillibilisme contribue à éclairer l'appréhension de la rationalité qui sous-tendrait cette disposition intellectuelle singulière, une appréhension déjà à l'œuvre dans la conception aristotélicienne de la raison pratique et actualisée dans la conception contemporaine de la faillibilité. Cette forme tempérée de rationalité est d'abord appelée par Aristote s'agissant du domaine pratique : « Dans l'ordre pratique, note Pierre Aubenque, le pour et le contre, le oui et le non ne s'excluent pas mutuellement, mais, à la façon de l'excès et du défaut aristotéliciens, se conjuguent pour produire, hors de toute dialectique spéculative, un "juste-milieu" qui n'est peut-être pas rationnellement déterminable, mais qui mérite seul d'être tenu pour raisonnable² ». Elle se trouve ensuite étendue par le faillibilisme contemporain qui, tenant compte de l'expérience accumulée dans l'élaboration de la connaissance scientifique, appelle à tempérer la rationalité par le jugement même dans ce qu'Aristote appréhende comme relevant du domaine de la raison théorique. Partant de la reconnaissance des limites de nos procédures et des résultats auxquels nous pouvons aboutir, il s'agit de mettre à distance le besoin de certitudes – d'abord dans le domaine pratique pour Aristote, et désormais face à l'ensemble de l'entreprise de connaître – sans renoncer à la possibilité d'établir une connaissance et ainsi d'augurer une forme d'épistémologie de l'incertitude. Cette possibilité de la connaissance permet et même implique de départager les opinions qui ne relèvent pas toutes d'une égale incertitude. Cela augure un rationalisme critique, une rationalité tempérée par le jugement, reconnaissant ses limites sans toutefois céder au relativisme absolu qui appelle en conséquence l'exercice critique de la raison. En ce sens, on pourra alors reprendre la formule de Gil Delannoï et dire que : « La prudence intellectuelle tient presque en un seul principe : séparer l'exigence

¹ [je traduis] « *In the light of the foregoing, I consider that fallibilism would be today's version of prudence, or perhaps prudence brought into today's debate, shaped by the experience that we have today. The fallibilist attitude consists, in short, in assuming that, however much one trusts the truth of what one knows, an error may always be present and that this conviction must guide our actions. This disposition may doubtless be called prudence; it is prudence in today's form, born from our historical experience. It is also the genuinely present form or reason.* » : A. MARCOS, *Postmodern Aristotle*, op. cit., p. 43-44.

² *Ibid.*, p. 28.

de vérité et le besoin de certitudes. Voici donc ce qui fait que cette prudence est une rigueur intellectuelle et non une mollesse de pensée : ne pas sacrifier l'exigence de vérité au refus des certitudes. Il y a prudence parce qu'on se méfie du besoin de certitudes sans abandonner l'exigence de vérité. L'esprit est sous tension et non alangui. Il est sur le qui-vive. Il observe¹. »

Prudence et philosophie

Cette forme de rationalité tempérée inhérente au faillibilisme entre en écho avec le concept de raisonnabilité (*reasonableness*) rencontré chez Lipman dont nous relevions déjà l'inspiration aristotélicienne, en particulier, au regard du concept de *phronésis*². Pour Lipman la raisonnabilité est une forme de rationalité qui, marquée par une conscience de ses limites, est tempérée par le jugement, une forme de rationalité à laquelle l'éducation tout entière devrait aspirer à former. À ses yeux, l'expérience répétée de la délibération en communauté de recherche se présentait comme la plus à même de développer cette raisonnabilité chez les enfants et adolescents : en apprenant à faire face à « des problèmes attrayants mais *insolubles*, dont le meilleur exemple serait les problèmes philosophiques³ » les jeunes générations seraient encouragées à s'engager dans la recherche afin de donner du sens à ce qui se présente comme problématique, collaborant alors en vue d'atteindre une

¹ G. DELANNOI, « Des prudences. Essai de typologie », dans A. Tosel (dir.), *De la prudence des Anciens comparée à celle des Modernes : sémantique d'un concept, déplacement des problématiques [séminaire, Université de Besançon, mars 1993]*, Laboratoire Logiques de l'agir (éd.), Paris, les Belles Lettres, 1995, p. 267-268.

² De manière frappante, on retrouve dans l'article de commentatrices de la philosophie pour enfants, Magda Costa-Carvalho et Dina Mendonça, portant sur le caractère raisonnable comme idéal régulateur de la communauté de recherche philosophique, une description de la raisonnabilité reprenant les traits saillant de la *phronésis* aristotélicienne : « En tant que caractéristique de l'enquête, la raisonnabilité est la capacité de porter des jugements intelligents dans des situations indéterminées qui ne se prêtent pas à l'application stricte de procédures rationnelles. » [nous traduisons] « *As a feature of inquiry, reasonableness is the ability to make intelligent judgments in indeterminate situations that are not amenable to the strict application of rational procedures.* » D. MENDONÇA et M. C. CARVALHO, « Thinking as a Community: Reasonableness and Emotions », dans M. R. Gregory, K. Murriss et J. Haynes (dir.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, London; New York, Routledge, Taylor & Francis group, 2017, p. 128.

³ M. LIPMAN, « Unreasonable People and Inappropriate Judgments », *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, vol. 10, n° 3, 1^{er} mai 1992, p. 21 : « *It is when students are confronted with tantalizing but unanswerable problems, of which the best example would be philosophical problems, that they must tussle with one another merely to understand why the terrain's so slippery underfoot, why the line of battle oscillates back and forth, and why the very idea of victory becomes more and more remote and illusory. Gradually they become reasonable by mere endurance, by learning to participate in a community of inquiry, to share in its values and procedures, and to rejoice in the impartiality of its settlements.* »

meilleure compréhension, partageant ainsi une direction commune, la quête d'objectivité, mais aussi les procédures mises en œuvre pour l'atteindre (celles qui relèvent de la délibération : considération des différentes perspectives, prise en compte des objections, évaluation des raisons, etc.) et les valeurs qui la soutiennent (faillibilisme, raisonabilité, autocorrection, etc.) – elles développeraient progressivement, de cette façon, un sens du raisonnable en intériorisant cette forme de raisonnement collectif. Ce sens du raisonnable, s'il comporte une dimension épistémique en tant qu'il est une manière de concevoir une autre forme de rationalité, est éminemment éthique en ce qu'il se fonde en premier lieu sur une reconnaissance de ses propres limites (faillibilisme et autocorrection sont des valeurs fondamentales sur lesquelles se fonde la communauté de recherche¹), et suppose et sollicite, en second lieu, des dispositions non seulement intellectuelles mais relationnelles (écoute de l'autre, prise en compte du point de vue d'autrui, ouverture à la critique, souci d'autocorrection, etc.).

Pour Lipman, on retrouverait en philosophie, de façon paradigmatique, cette forme de rationalité tempérée. Les problèmes philosophiques n'admettant pas de solution unique et absolue, ouvrent plusieurs perspectives également possibles, qui sans nécessairement s'exclure mutuellement, s'avèrent pourtant peu conciliables (on parlera de pluralisme philosophique ou doctrinal en ce sens). Précisément, ces problèmes nous confrontent à la *dissonance* ou l'existence de désaccords robustes : l'existence de ces différentes perspectives également possibles et pourtant peu conciliables est, nous l'avons vu avec Peter Worley, à l'origine de la dissonance à partir de laquelle se déploie la dimension critique de la réflexion philosophique. Face à ces problèmes nous pourrions reprendre les mots ci-dessus choisis par Aubenque pour le domaine pratique et considérer que « le pour et le contre, le oui et le non ne s'excluent pas mutuellement, mais, à la façon de l'excès et du défaut aristotéliens, se conjuguent pour produire, hors de toute dialectique spéculative, un "juste-milieu" qui n'est peut-être pas rationnellement déterminable, mais qui mérite seul d'être tenu pour raisonnable² ». Ils commandent donc de s'engager dans un processus de

¹ Michel Sasseville et Mathieu Gagnon y reviennent tout au long de leur ouvrage, le faillibilisme sous-tend la pratique de la communauté de recherche philosophique : « En somme, participer à la création d'une communauté de recherche, c'est s'engager à pratiquer une pensée complexe, multidimensionnelle, qui combine à la fois la pensée attentive, critique et créative dans un contexte où la faillibilité et l'autocorrection sont des valeurs fondamentales appelant des attitudes correspondantes. » M. SASSEVILLE et M. GAGNON, *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2020, p. 370.

² *Ibid.*, p. 28.

recherche à travers lequel ces perspectives ouvertes seront explorées, les raisons qui les soutiennent seront examinées, les objections qu'elles rencontrent seront envisagées, en somme un processus par lequel ces problèmes deviendront objet de délibération. De cette façon, les problèmes philosophiques réorientent d'emblée d'une rationalité déterminante à une rationalité délibérante pour reprendre les termes d'Aubenque, d'une rationalité démonstrative à une rationalité argumentative, du rationnel vers le raisonnable.

Dans un écrit où il cherche à saisir les opérations intellectuelles caractéristiques de la philosophie, Nicolas Laurens propose de considérer le caractère central de la mise en problème en philosophie qui se trouve être « principe de réflexion, au double sens de “ce qui commence” et “ce qui commande”¹ », revenant ainsi à l'« idée ancienne d'un étonnement radical, d'une aporie fondamentale, d'une impasse ou d'une crise profonde devant le caractère indécidable de ce qu'il y a à penser comme expérience fondatrice de la philosophie, laquelle semble bien naître de la confrontation à une difficulté qui embarrasse la pensée et l'empêche d'y voir clair² ». Les problèmes auxquels confronte la philosophie se caractérisent par la difficulté radicale dans laquelle ils plongent la pensée qui ne peut formuler face à eux des réponses entièrement satisfaisantes, non seulement au moment où elle les rencontre mais encore après les avoir affrontés : « cette impossibilité d'apporter une réponse complètement satisfaisante n'est pas qu'un point de départ comme en sciences, mais semble irréductible et traverser de bout en bout le discours, en engageant qui plus est notre être dans toutes les dimensions de son existence³. »

L'incertitude inhérente au domaine philosophique commande un usage spécifique du raisonnement, distinct de la démonstration, elle appelle la considération et la discussion des différentes perspectives par la délibération, et donne ainsi lieu à une forme de rationalité tempérée par le jugement. Ainsi, nous retrouvons en philosophie le modèle alternatif de rationalité tempérée auquel renvoie la *phronésis* aristotélicienne et le faillibilisme contemporain et la forme d'épistémologie de l'incertitude qui lui est associée. C'est précisément pour cette raison que la philosophie se trouve, dans le projet lipmanien, au cœur du paradigme réflexif défendu pour renouveler l'école en direction de la raisonnable

¹ N. LAURENS, « Les quatre gestes de la philosophie », dans ACIREPH, *Enseigner la philosophie. Guide pratique*, 2021, p. 328.

² *Id.*

³ *Id.*

et de la formation du jugement, à la fois comme discipline mais aussi comme pratique pédagogique sous la forme de la communauté de recherche.

Cette forme de raisonnement en jeu en philosophie, distincte de la démonstration mais aussi de la simple persuasion, est celle que Chaïm Perelman a cherché à approcher à partir de la distinction entre *rationnel* et *raisonnable* en faisant appel à Aristote précisément¹. Perelman s'est, en effet, attaché, de façon analogue à Aristote s'agissant du domaine pratique, à ne pas abandonner les jugements de valeur – dont la philosophie sous la forme de l'axiologie pouvait être considérée comme l'étude systématique – à l'arbitraire du fait de leur non-adéquation à la démonstration et la vérification en vigueur en science². Perelman invite à considérer que le discours philosophique, en dépit de ses prétentions séculaires à la démonstration, relèverait davantage de l'argumentation et renverrait ainsi à l'ordre du raisonnable plus qu'à celui du strictement rationnel. Mais bien qu'il ne puisse prétendre ni à la certitude, ni à la démonstration formelle, le discours philosophique n'est pas pour autant laissé à l'arbitraire : il a recours à des techniques d'argumentation et de raisonnement qui permettent de juger de sa qualité. Ces techniques, indique Perelman, avaient déjà été identifiées par Aristote :

l'intérêt de ces raisonnements n'avait pas échappé à Aristote, [...] [qui] avait étudié – outre les raisonnements analytiques tels que le syllogisme – les raisonnements qu'il qualifiait de dialectiques, parce que ce sont ceux dont on se sert dans les discussions et controverses, et dont on trouve les meilleurs exemples dans les dialogues socratiques rédigés par Platon. Ce n'est pas sans raison d'ailleurs que Platon considérait la dialectique comme la méthode propre au raisonnement philosophique. Son champ d'application spécifique, comme il le dit dans l'*Euthyphron* (7 à 9) concerne non pas les désaccords qui peuvent être facilement aplanis par le recours au calcul, à la mesure ou à la pesée, mais les différences d'opinion concernant le bien et le mal, le juste et l'injuste, l'honorable et le déshonorant, c'est-à-dire les discussions concernant les valeurs. Dans ses *Topiques* et dans ses *Réfutations sophistiques*, Aristote analyse les techniques permettant de dégager, lors d'une controverse, l'opinion la meilleure, et de mettre à jour les points faibles des raisonnements sophistiques. Mais si le critère de l'argument fort ou faible n'est fourni, ni par le calcul, ni par la mesure, mais dépend

¹ Perelman reprend les grandes lignes de la perspective qu'il défend dans une communication publiée : C. PERELMAN, « Philosophie, rhétorique, lieux communs », *Bulletins de l'Académie Royale de Belgique*, vol. 58, n° 1, Persée – Portail des revues scientifiques en SHS, 1972, p. 144-156 ; Sur le raisonnable, on pourra se reporter à : M. ANGENOT, *Le rationnel et le raisonnable: sur un distinguo de Chaïm Perelman*, Montréal, Chaire James McGill d'étude du discours social, 2012. S'agissant spécifiquement du discours philosophique, on pourra consulter : M. CÔTÉ, « La philosophie du raisonnable de Chaïm Perelman », *Laval théologique et philosophique*, vol. 41, n° 2, 1985, p. 195.

² C. PERELMAN, « Philosophie, rhétorique, lieux communs », *op. cit.*

d'une appréciation, du jugement d'un sujet, la conviction raisonnée de celui-ci fournit la dernière instance dès qu'il s'agit de raisonnement dialectique. Or, cette conviction n'est qu'une forme de persuasion, d'une persuasion qui ne résulterait pas d'une action sur nos désirs et nos émotions, mais qui serait fondée sur des preuves et des raisonnements dialectiques¹.

Ces techniques d'argumentation et de raisonnement permettent de juger de la qualité du discours philosophique non seulement au regard de son efficacité mais aussi, et même surtout, selon Perelman, en considération de la qualité de l'auditoire qu'il parvient à convaincre à partir duquel il sera possible de juger de la qualité des raisons qui soutiennent les thèses qu'il défend. Perelman propose d'associer le discours philosophique, qui se trouve traditionnellement considéré comme un appel à la raison, à un auditoire idéal qui serait universel :

Le philosophe, comme tel, s'adresse à la raison, c'est-à-dire à l'auditoire universel, à l'ensemble de ceux qui sont considérés comme des hommes raisonnables et compétents en la matière².

À mes yeux, le discours philosophique s'inspire, dans le champ de l'argumentation, de l'impératif catégorique de Kant : le philosophe doit argumenter de façon que son discours puisse obtenir, selon lui, l'adhésion de l'auditoire universel³.

Ainsi, le discours philosophique répondrait à une exigence d'adresse spécifique : il ferait appel à la raison et viserait à convaincre un auditoire universel composé de tous les êtres doués de raison. Cet auditoire est un horizon que se donne le discours philosophique et en tant qu'idéal il est régulateur, il contraint le discours en sa direction, mais il marque aussi l'irréductible chemin à parcourir pour l'atteindre et les efforts à toujours renouveler en sa direction. En ce sens affirme Perelman :

pour le philosophe, la rationalité est liée à des valeurs qu'il voudrait non seulement communes, mais aussi universalisables, souhaitant qu'elles puissent obtenir l'adhésion de l'auditoire universel, c'est-à-dire composé de tous les hommes à la fois raisonnables et compétents. Mais n'étant jamais sûr de l'universalité de ses normes et de ses valeurs, le philosophe doit toujours être prêt à entendre les objections qu'on pourrait lui opposer,

¹ *Ibid.*, p. 150-151.

² C. PERELMAN, *Logique juridique : nouvelle rhétorique*, Paris, Dalloz, 1976, p. 122.

³ C. PERELMAN, « Philosophie, rhétorique, lieux communs », *op. cit.*, p. 152.

et à en tenir compte, s'il n'est pas à même de les réfuter. Le dialogue doit être ouvert, car les thèses qu'il avance, il ne peut jamais les considérer comme définitives¹.

Cette visée ordonne l'ouverture du discours philosophique aux nouvelles objections qu'il pourrait rencontrer à chaque instant et implique la possibilité de toujours pouvoir être révisé en conséquence. Universalisme et faillibilisme se trouvent ainsi tenus ensemble. Cet auditoire fixe donc par contraste les limites du discours philosophique, toujours susceptible de rencontrer de nouvelles objections, jamais établi de façon définitive :

Connaissant ses limitations, le philosophe sait que ses efforts ne produiront pas une œuvre définitive et complète. Même s'il a pu surmonter les difficultés et les problèmes dont il a eu conscience, il prévoit que l'avenir réserve à l'humanité d'autres difficultés et d'autres problèmes et que le progrès des connaissances ébranlera et modifiera les convictions qui lui ont paru acceptables par l'auditoire universel. Ce sera à d'autres, après lui, de continuer l'effort qu'il aura entrepris pour plus de rationalité et de justice, et moins de violence, dans les relations humaines².

Conscience des limites, reconnaissance de la faillibilité de nos procédures et productions intellectuelles, ouverture à la révision : nous retrouvons, dans ces considérations, les éléments caractéristiques du soubassement épistémique de la disposition intellectuelle que nous cherchions à approcher sous la notion de prudence d'abord par le concept aristotélicien de *phronésis* puis par l'actualisation qu'en serait le faillibilisme. La philosophie comme exercice critique de la pensée sur les opinions implique, en interrogeant leurs fondements, en révélant leurs présupposés, en envisageant leurs conséquences, de faire l'expérience de la fragilité de nos croyances, en particulier de celles que l'on pouvait considérer comme plus établies. Elle appelle ainsi d'emblée une reconnaissance de nos limites et une conscience de notre faillibilité, et conduit à dialoguer avec l'incertitude. Cette incertitude inhérente au domaine philosophique engage une disposition intellectuelle spécifique d'abord face aux croyances mais aussi, par extension, face aux connaissances qui sont elles aussi des productions humaines et donc faillibles. Elle engage donc une disposition spécifique face au savoir entendu comme ensemble des connaissances et croyances que l'on tient pour établies, que l'on approcherait de façon non-dogmatique et non-relativiste mais de manière plus critique et réflexive, comme étant toujours limité et

¹ C. PERELMAN, *Droit, morale et philosophie*, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1968, p. 202 ; cité dans M. CÔTÉ, « La philosophie du raisonnable de Chaïm Perelman », *op. cit.* p. 200-201.

² C. PERELMAN, *Droit, morale et philosophie*, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1968, p. 65-66. ; cité dans : M. CÔTÉ, « La philosophie du raisonnable de Chaïm Perelman », *op. cit.*, p. 199-200.

susceptible d'être révisé, jamais définitif ou absolument établi, mais *possible* et rendant de ce fait nécessaire la discrimination des idées. Cette disposition intellectuelle devenant alors disposition *pratique* dans la mesure où elle a des conséquences pour la conduite intellectuelle : elle appelle à toujours laisser la voie de la recherche ouverte et à ne jamais se soustraire à l'examen critique.

On retrouve la double dimension de la caractérisation de la philosophie comme *praxis* qui est à la fois une activité et un mode de vie, une réflexion développée face à des questions abstraites et une manière de vivre en conséquence ou en application de celle-ci. Plus encore, l'interrelation de l'éthique et de l'épistémique dessinée par la *phronésis* semble se retrouver dans cette *praxis* : n'est-ce pas spécifiquement par sa façon de se rapporter à la *sophia* que le philosophe se distingue à la fois du *sophos* et du sophiste – du premier parce qu'il recherche la connaissance mais ne la détient pas, du second parce qu'il ne la marchande pas ? Cette façon de se rapporter à la connaissance étant d'emblée morale par la reconnaissance de ses limites¹ en tant que sujet qui, par distinction du *sophos*, aspire à connaître plus que ne serait déjà connaissant, mais aussi par la finalité qu'il se donne, par laquelle il se distingue du sophiste, en maintenant ferme l'exigence de vérité, la recherche du juste et la visée du bon².

La notion de prudence comprise dans ce cadre théorique nous semble ainsi pouvoir éclairer la dimension épistémique de la pratique philosophique et les enjeux de la formation intellectuelle à laquelle pourrait aspirer une extension de son enseignement. La philosophie, en nous confrontant à des problèmes qui n'admettent pas de réponse unique et absolue, ouvre la voie d'un pluralisme dans lequel plusieurs perspectives sont également possibles mais pour autant inégalement valables : certaines pouvant être « meilleures » que d'autres au regard de la qualité des raisons qui les soutiennent et de l'étendue de l'auditoire qu'elles

¹ S'agissant de la prudence, Aubenque, étudiant les sources tragiques de la *phronésis*, indique justement en ce sens : « on fait de l'intelligence une vertu, si l'on attend d'elle qu'elle soit d'abord l'intelligence de ses propres limites ». P. AUBENQUE, *La prudence chez Aristote*, *op. cit.*, p. 161.

² Cette distinction du philosophe et du sophiste entre en écho avec la distinction que dessine Aristote entre le prudent et l'habile (*EN*, 1144a25-29) : si l'un comme l'autre s'attache à déterminer les moyens adéquats pour réaliser une fin donnée, l'habile ne s'attache ni à la qualité de ces moyens ni à celle de la fin à réaliser alors que le prudent, lui, recherche les meilleurs moyens de réaliser des fins elles-mêmes moralement fondées. L'habileté est moralement neutre : elle est la capacité à choisir les moyens adéquats pour atteindre les fins poursuivies ; la prudence désigne quant à elle l'habileté au seul service du bien. Pour devenir un *phronimos* (et non *panourgos*), l'habile doit être éduqué, c'est là qu'entre en jeu la vertu : c'est l'éducation de la partie désirable qui permettra à l'habile de devenir *phronimos*.

sont susceptibles de convaincre. Elle implique un type de raisonnement où les différentes positions concurrentes sont examinées de sorte à permettre l'élaboration progressive d'une position apprenant de cet examen des contradictoires et la progression de l'argumentation générale¹. Cette forme de raisonnement appelant à son tour une attitude critique à l'égard des perspectives examinées : ceux qui s'y adonnent sont amenés à rechercher et examiner les raisons pour lesquelles ils soutiennent ou refusent quelque chose mais aussi les critères utilisés pour valider ou invalider une idée. Dans cette perspective, on peut alors faire l'hypothèse que la philosophie, sous une certaine forme et à certaines conditions, pourrait contribuer au développement, chez les jeunes générations, d'une disposition d'esprit plus active par rapport aux croyances et connaissances, d'une attitude plus distanciée et critique face à ce qu'elles reçoivent. Cette disposition présente des enjeux multiples, non seulement à l'ère numérique, où chacun se trouve confronté à un flux permanent d'informations très hétérogènes, présentées sans être discriminées en considération de leur qualité et ainsi exposé à des formes multiples de désinformation et d'endoctrinement ; mais aussi, à l'ère des bouleversements climatiques où les jeunes générations sont appelées à devoir composer avec l'incertitude face à laquelle la rationalité tempérée par le jugement qu'augure cette disposition semble cruciale. Évidemment, il ne s'agit pas de voir en la philosophie la solution ultime à ces défis majeurs du XXI^e siècle mais bien d'interroger et d'évaluer le rôle qu'elle pourrait jouer dans cette direction, la contribution qu'elle pourrait apporter en favorisant une forme d'épistémologie de l'incertitude et en participant à réhabiliter, d'une certaine façon, la culture de la sagesse aux côtés de la transmission des connaissances au sein du parcours éducatif.

La philosophie, parce qu'elle travaillerait le rapport au savoir de celui qui s'y adonne, pourrait concourir à initier une approche plus critique et réflexive de celui-ci, de sorte que son enseignement pourrait être envisagé, en comparaison d'avec les autres disciplines, comme le lieu de la transmission moins d'un savoir ou d'une méthode pour l'acquérir que d'une certaine disposition à l'interroger et à le penser. En ce sens, dans un article consacré à l'enseignement secondaire de la philosophie, Vincent Citot indique en

¹ On pourra consulter une réflexion sur l'épistémologie de la philosophie : S. PANIS, « Philosophie, exégèse et histoire de la philosophie », *L'Enseignement philosophique*, 60^e Année, n° 2, Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public, 2010, p. 33-47. Sylvain Panis y approche cette démarche sous l'expression de « démonstration comparative », démarche qu'il appelle à appliquer contre deux écueils contemporains en philosophie tenant à la place faite à l'histoire de la philosophie.

distinguant la philosophie des autres disciplines que « le professeur de philosophie transmet moins un savoir ou une méthode particulière d'acquisition du savoir, qu'une disposition à penser les savoirs et les valeurs¹. » La prudence en tant que disposition délibérative sous-tendue par une conscience des limites nous semble pouvoir contribuer à éclairer cette disposition intellectuelle et pratique inhérente à la pratique de la philosophie et que son enseignement pourrait concourir à former : se rapportant au savoir en reconnaissant sa faillibilité, la prudence est une disposition intellectuelle qui procède par délibération entendue comme examen des perspectives concurrentes et considération des arguments « pour et contre », en vue de former un jugement réfléchi. Elle éclaire ce que Michel Tozzi appelle « le “réflexe” philosophique² » de suspension du jugement pour permettre sa formation réfléchie par la délibération. En apprenant à suspendre provisoirement leurs jugements pour s'engager dans des processus de recherche, à élaborer une perspective argumentée par la considération d'une pluralité de positions, de leurs arguments et objections, les élèves pourraient apprendre à forger des jugements nuancés par la délibération, et de cette façon ils pourraient être progressivement amenés à se rapporter au savoir d'une manière plus réflexive et critique, en étant plus enclins à en reconnaître la faillibilité, à en interroger les fondements, à en considérer les limites. Toutefois, nous l'avons aperçu, la formation d'une pareille disposition (*hexis*) passant par l'intériorisation à force de répétitions suppose le temps long, la reconnaissance des apprentissages qu'elle appelle, la mise en œuvre d'une progressivité dans ceux-ci mais aussi qu'une attention aiguë lui soit portée. Dès lors, approcher l'enseignement de la philosophie dans la perspective d'une formation intellectuelle orientée vers le développement d'une telle disposition appelle la perspective de son introduction plus précoce, la mise en œuvre d'une progressivité dans son déploiement ainsi que la révision de ses formes, contenus et exercices dans cette direction spécifique.

¹ V. CITOT, « Difficultés et curiosités de l'enseignement de la philosophie en France », *L'Enseignement philosophique*, 68e Année, n° 3, 2018, p. 55-63 p. 57.

² « Le “réflexe” philosophique, c'est la réflexion, la suspension immédiate du jugement, l'auto-interdiction d'affirmer : tenir sa langue, faire silence et se mettre devant la question, s'installer pour l'habiter. Je ne réponds pas à la question mais c'est elle qui m'interroge. Et c'est parce qu'elle m'interroge que je vais l'interroger. Je ne peux pas répondre à une question que je n'ai pas interrogée, parce que le sens philosophique d'une question n'est jamais donné, il est à construire. » M. TOZZI, *Penser par soi-même : initiation à la philosophie*, 8e éd, Lyon, Chronique sociale, 2020, p. 88.

***b. Former intellectuellement par la philosophie :
qu'enseigner de la philosophie pour former
intellectuellement les jeunes générations ?***

Ce sont ces considérations relatives à la dimension épistémique de la philosophie et de la formation intellectuelle à laquelle elle pourrait contribuer qui ont infléchi nos réflexions théoriques et notre perspective pratique d'un enseignement étendu de la philosophie. Le mouvement de la philosophie pour/avec les enfants ayant permis de réinterroger la dimension éducatrice de la philosophie et la forme sous laquelle celle-ci pourrait profiter à l'éducation des jeunes générations, nous étions amenée à réinterroger le rôle que pourrait avoir la philosophie dans l'éducation si elle se trouvait introduite plus tôt dans le parcours éducatif des enfants et adolescents et les conditions pour que cette introduction soit effectivement intellectuellement formatrice. Nos réflexions sur la dimension épistémique de la pratique de la philosophie nous ont conduite à nous attacher à la dimension épistémique de la formation intellectuelle à laquelle pourrait contribuer son enseignement étendu et révisé, et ce sont ces considérations qui ont orienté par la suite notre réflexion sur la perspective d'un enseignement étendu de la philosophie.

Les finalités précisées, s'ouvre la question de leur transposition en objectifs concrets à donner à l'enseignement de la philosophie et des moyens à mettre en œuvre en leur direction. Comment peut-on enseigner de la philosophie en vue de former intellectuellement les élèves en direction de cette disposition intellectuelle critique et réflexive face au savoir que nous avons proposé de saisir sous le terme de prudence ? Nous pouvons ainsi reprendre la démarche indiquée par Jean-Jacques Rosat, abordant la question de la démocratisation de l'enseignement de la philosophie, et, partant de la perspective des élèves plus que de celle de la philosophie, nous demander : « qu'est-ce qui, dans l'héritage de 2 500 ans de philosophie comme dans la vie philosophique contemporaine pourrait se révéler bénéfique pour leur formation ? Quels outils (quels concepts et distinctions conceptuelles, quels éléments de savoir et de culture) pouvons-nous prétendre leur offrir ? Quelles démarches intellectuelles peuvent-ils espérer acquérir auprès de nous ? Que

pouvons-nous les aider à comprendre et à faire¹ ? » Ce sont les réflexions ouvertes par la confrontation à ces questions et les interrogations qu'elle a soulevées que nous allons restituer dans ces deux dernières sous-sections. Dès lors que l'on s'ancre dans la perspective de réviser la place de la philosophie dans le parcours éducatif à partir de ces ré-interrogations quant au rôle qu'elle pourrait avoir aujourd'hui dans l'éducation des jeunes générations, quelles sont les questions qui se trouvent soulevées et quelles sont les perspectives de renouvellement de sa forme scolaire qui se trouvent dessinées ?

Dans ce premier moment nous allons nous arrêter sur la question de savoir ce qui, de la philosophie, pourrait être enseigné à cette fin. Comme nous l'indiquons, nous abordons ces questions, à ce stade de réflexion, en étant forts d'un certain nombre de considérations à la fois depuis ce que le mouvement de la philosophie pour/avec les enfants nous a permis d'interroger et d'envisager, mais aussi depuis le dialogue que nous avons initié entre lui et la perspective française d'enseignement de la philosophie. Ce sont, à notre sens, avant tout autre chose, les réponses que fournit la philosophie pour enfants à la question de savoir ce qui, de la philosophie, pourrait être bénéfique à la formation des jeunes générations, qui constituent son principal apport à la perspective du renouvellement de l'enseignement de la philosophie. La philosophie pour enfants met en lumière la façon dont la philosophie, introduite plus tôt et de façon continue dans le parcours éducatif, pourrait contribuer à la formation intellectuelle des jeunes générations en accompagnant, par l'enseignement des démarches intellectuelles qui la constitue, le développement progressif de compétences, d'habiletés et de dispositions intellectuelles qu'elle requiert et qui, toutes, concourraient à servir l'exercice réfléchi et critique de leur jugement. En prolongement de cette perspective, l'attention portée à partir du concept de prudence à la dimension épistémique de la pratique de la philosophie, permet d'orienter le regard vers des démarches intellectuelles spécifiques et de s'attacher au développement des habiletés et dispositions intellectuelles associées : l'examen des différents points de vue par la considération des arguments pour et contre, la considération des présupposés et conséquences de chacun ; les habiletés de raisonnement et de recherche, les compétences argumentatives, les dispositions associées à la raisonnable. Plus encore, la philosophie pour enfants nous fournit une pratique pédagogique favorisant ce développement : engager

¹ J.-J. ROSAT, « Démocratisation : le défi des séries technologiques », dans ACIREPH, *Enseigner la philosophie. Guide pratique*, 2021, p. 354.

les élèves dans la recherche philosophique par le dialogue leur permettrait d'exercer ces compétences, habiletés et dispositions et, par la répétition et l'accompagnement nécessaire, de les développer et affiner. Le dialogue initié avec le terrain avait mis en évidence la nécessité d'introduire un enseignement explicite de ces « compétences » en complément qui pouvait prendre la forme de moments métacognitifs où d'une part, elles seraient définies et exemplifiées et d'autre part, les élèves apprendraient à les mettre en œuvre par des exercices dédiés.

Nous abordons donc la question de savoir ce qui, de la philosophie, pourrait être enseigné aux élèves pour les former intellectuellement en étant forts de ces considérations mais, dès lors que l'on s'attache à cette question, se trouve aussi rouverte celle de la dimension formatrice de la culture philosophique. Aux côtés des démarches intellectuelles qui forment des compétences, la culture philosophique n'offre-t-elle pas, elle aussi, des ressources susceptibles d'outiller intellectuellement les élèves ? Affrontant cette question, on constate alors un écart de plus entre la philosophie *pour* et la philosophie *avec* les enfants : alors que Lipman et Sharp s'attachaient à ménager un accès indirect à cette culture par l'élaboration des romans philosophiques, la philosophie *avec* les enfants semble, quant à elle, avoir rompu ce lien. Or, dès lors que l'on se place dans la perspective d'enseigner la philosophie pour former intellectuellement les enfants, nous sommes reconduits à interroger non seulement les outils et ressources que peut offrir cette culture pour la formation intellectuelle que l'on vise, mais aussi, au-delà de la possibilité, la nécessité d'y recourir dans cette perspective : nous interrogeons déjà dans la première partie, en effet, l'articulation d'apprendre la philosophie et d'apprendre à philosopher.

Ainsi, il nous faut encore finir de déconstruire l'opposition dommageable bâtie entre elle et l'enseignement de la philosophie et les oppositions sous-jacentes par lesquelles la philosophie *avec* les enfants s'est souvent constituée « contre » ou en rupture avec l'enseignement de la philosophie. Cette déconstruction est nécessaire si nous voulons instaurer entre les deux perspectives un véritable dialogue et pouvoir considérer tout ce qui de la philosophie pourrait être investi dans la perspective de la formation intellectuelle visée. C'est ce à quoi nous allons donc d'abord nous attacher.

Une fois ces éléments définis, il nous faudra interroger les moyens de les enseigner de manière qu'ils puissent effectivement devenir des outils au moyen desquels les élèves pourront se former. Il s'agira alors d'interroger la forme que pourrait prendre une progressivité dans l'enseignement de la philosophie : cela occupera notre dernière sous-section.

Préalable : déconstruire les fausses dichotomies et faux dilemmes

Cette perspective conduit à faire entrer en dialogue la philosophie avec les enfants et l'enseignement de la philosophie, de sorte à pouvoir se saisir de l'élan insufflé par cette première pour penser le renouvellement du second. Pour ce faire, il nous faut commencer par déconstruire la supposée opposition entre philosophie avec les enfants et l'enseignement de la philosophie saisie sous la distinction entre *enseigner* la philosophie et *pratiquer* la philosophie et les faux dilemmes construits à partir de celle-ci qui mettent à mal les possibilités de ce dialogue. La philosophie avec les enfants comporte des ressources pour penser le renouvellement de la forme scolaire de la philosophie mais son développement en France a largement été construit dans une opposition, dommageable et en partie reprochable à notre sens, à l'enseignement de la philosophie qui, dans ce contexte, se trouvait identifié de façon réductrice au modèle transmissif d'enseignement de la philosophie comme ensemble de doctrines dont les travaux de Lipman et Sharp soulignaient les limites. Ce modèle transmissif de type encyclopédique n'est qu'une forme d'enseignement possible parmi d'autres et, bien que cette forme ait pu dominer – en philosophie mais non seulement dans cette discipline –, toute forme d'enseignement (y compris de la philosophie) n'y reconduit pas et ne s'y réduit pas de façon nécessaire. Enseigner la philosophie n'implique pas de renoncer à la pratiquer, au contraire, non seulement on peut enseigner *par* la pratique, c'est-à-dire par la mise en activité des élèves, mais on peut aussi enseigner *pour* la pratique, c'est-à-dire en outillant les élèves pour qu'ils puissent eux-mêmes s'engager dans la réflexion philosophique : enseigner peut, et même devrait, être ce qui rend possible de pratiquer la philosophie. C'est la voie qu'ouvre la philosophie avec les enfants mais sans l'emprunter pleinement en restant héritière du raisonnement circulaire selon lequel c'est en philosophant qu'on apprendrait à philosopher, plus proche du modèle de la conversion que de celui d'un apprentissage qui permettrait l'acquisition méthodique, progressive et adaptée au développement des élèves, des connaissances et des compétences requises pour, précisément, pouvoir pratiquer la philosophie et mener une véritable réflexion philosophique.

Il est possible de renouveler l'enseignement de la philosophie en lui faisant épouser une autre forme que celle de la transmission de contenus doctrinaux et, saisissant la ligne ouverte par la philosophie avec les enfants, faire de la pratique la modalité majeure de celui-ci. Si la philosophie pour enfants met en lumière que c'est en engageant les élèves à pratiquer la philosophie plus qu'en les amenant à étudier les doctrines philosophiques que

l'enseignement de la philosophie est le plus susceptible de pouvoir contribuer effectivement à la formation intellectuelle de ceux-ci, en les amenant à développer les habiletés et compétences de pensée en jeu dans cette pratique ; il s'agit toujours d'*enseigner*, d'enseigner à pratiquer la philosophie ou à philosopher, et d'enseigner *par la philosophie* des habiletés, compétences et dispositions intellectuelles. Cela suppose de reconnaître à la fois les compétences et les connaissances requises pour pouvoir s'engager dans la pratique de la philosophie et mener une réflexion philosophique, et d'œuvrer à permettre leur acquisition progressive et méthodique par les élèves. C'est ce travail – attaché au *comment* – que nous sommes appelés à mener principalement : définir en termes de compétences et connaissances, ce qui est nécessaire pour pratiquer la philosophie, et s'attacher à penser la façon dont les élèves pourraient les acquérir progressivement et méthodiquement.

Ce principe directeur de la philosophie pour enfants souvent approché comme point de renversement et même de scission d'avec le modèle traditionnel d'enseignement de la philosophie rejoint davantage des principes devenus lieux communs de la conception française de l'enseignement de la philosophie qu'elle ne s'en distinguerait ou ne s'y opposerait comme on a tendance à le présenter. Nous nous sommes attachée à le rappeler ici et là, tel qu'il est conçu en France, l'enseignement de la philosophie au lycée vise davantage à engager les élèves dans la pratique du philosopher que dans l'étude des doctrines philosophiques mais au lieu de séparer les deux, il les articule en considérant cette dernière nécessaire à ce premier. Que cette articulation conduise dans les faits à accorder – pour un certain nombre de raisons différentes – une primauté dommageable à l'étude des doctrines philosophiques est une chose, il n'en demeure pas moins que dans ses principes cet enseignement ne se réduit pas à celui de l'histoire de la philosophie¹. La conviction à laquelle nous ramène la philosophie pour enfants n'est donc pas étrangère à l'enseignement de la philosophie en vigueur au lycée en France : c'est en engageant les élèves dans la pratique de la philosophie que nous pourrons leur offrir les outils auprès desquels ils

¹ Jean-Jacques Rosat met en lumière le paradoxe de l'enseignement de la philosophie français qui, alors qu'il se trouve présenté comme un enseignement de problèmes, non seulement se refuse à décider des problèmes à enseigner, mais plus encore, en pratique, se trouve être d'abord un enseignement de contenus d'histoire de la philosophie, contenus eux-mêmes non précisés par le programme. J.-J. ROSAT, « La philosophie, ça s'apprend aussi. Quelle place pour l'histoire de la philosophie dans un enseignement de philosophie générale ? », dans S. Cospérec et J.-J. Rosat (dir.), *Les connaissances et la pensée : quelle place faire aux savoirs dans l'enseignement de la philosophie ? Actes du 4^e colloque de l'ACIREPH*, Paris, Bréal, 2003, p. 155-179.

pourront se former. La question ouverte est celle des *moyens* à mettre en œuvre vers cet objectif qui serait initier à la démarche philosophique mais aussi celle de la forme sous laquelle les élèves pourraient s'engager dans le cadre scolaire dans une pratique de la philosophie. De quelle(s) façon(s) transposer la pratique de la philosophie dans le contexte scolaire ? Sous quelle(s) forme(s) peut-on initier les élèves à la philosophie ? Et comment former les élèves à cette/ces pratique(s) ?

La philosophie pour enfants conçue par Lipman et Sharp propose d'enseigner aux élèves les habiletés et dispositions de pensée dont feraient usage les « philosophes » de la tradition, d'une part en engageant les élèves dans des délibérations par lesquelles la classe se transformerait en communauté de recherche philosophique et dans lesquelles ces derniers exerceraient ces habiletés et dispositions, d'autre part, en accompagnant le développement de celles-ci par un programme de formation de la pensée axé sur leur affinage progressif au moyen d'exercices¹. Le modèle d'enseignement en vigueur au lycée, quant à lui, propose d'une part, de leur fournir à travers les cours du professeur à la fois une modélisation de la pratique de la philosophie en acte, et une culture philosophique de base à partir de laquelle ils pourront eux-mêmes appliquer leur réflexion sur des notions, questions et problèmes canoniques et d'autre part, d'engager les élèves dans les exercices de dissertation et de commentaire de texte. En ce sens, il nous semble que la philosophie pour enfants conçue par Lipman et Sharp peut être approchée sur le même plan que le modèle d'enseignement français de la philosophie, tous les deux relevant du même genre : l'enseignement. À nos yeux, c'est un nouveau moyen d'approcher l'enseignement de la philosophie – *une*² approche « par compétences » – et un nouveau moyen d'engager les

¹ Cette idée soulève elle-même un ensemble de questions. D'abord, celle des modalités d'identification de ces démarches : s'agit-il de relever les démarches qui seraient communes à tous les philosophes de la tradition ou de garder celles qui seraient le plus souvent mises en œuvre ? Ensuite celle des effets de leur application dans un contexte pratique singulier, celui de la délibération en communauté de recherche philosophique, qui conduit à une mise en œuvre bien différente et possiblement même peu compatible avec la façon dont elles étaient exercées par ces philosophes, et plus largement encore avec la manière de pratiquer la philosophie de nombre de ces philosophes. Il semble que cette difficulté peut être dépassée dès lors que l'on accepte que leur mise en œuvre, dans le contexte scolaire, implique des conditions particulières qui ne sont pas nécessairement celles de la pratique de tous les philosophes mais qui n'empêchent pas que, une fois appropriées par les élèves, elles puissent être appliquées par ces derniers d'autres manières.

² Nous soulignons le fait qu'il s'agisse non pas de « l'approche par compétences » mais d'une approche singulière en considération de l'existence d'un discours plus large en éducation de promotion de l'apprentissage par compétences, des questions qu'il soulève – questions que nous avons évoquées en première partie – et de la singularité de l'approche développée par Lipman et Sharp qui inscrit l'éducation de la pensée dans une philosophie du perfectionnement de l'être humain.

élèves dans la pratique de la philosophie – la pratique dialogique – qu’augurent, avant tout autre chose, le mouvement de philosophie pour/avec les enfants dans son ensemble. Il invite à considérer d’une part, l’intérêt d’aborder l’enseignement de la philosophie selon une approche « par compétences », et d’autre part, la dimension formatrice d’une pratique dialogique de la philosophie et les possibilités qu’ouvre cette forme accessible à des adolescents et enfants plus jeunes que ceux qui peuvent prétendre aux exercices devenus canoniques. Par la suite, ces deux grandes pistes pour concevoir l’enseignement de la philosophie se sont alors souvent trouvées présentées par opposition par rapport à celles que dessinent le modèle dit traditionnel d’enseignement de la philosophie : on oppose alors d’une part, une approche par compétences à une approche par connaissances et on défend alors l’apprentissage de compétences par opposition à l’acquisition de connaissances, et d’autre part, la pratique orale à la pratique écrite de la philosophie. Mais là encore nous semble-t-il, ces oppositions construites jouent en la défaveur d’un renouvellement de la forme scolaire de la philosophie en direction de la formation intellectuelle des élèves et gagnent à être désamorçées.

En premier lieu, le mouvement de philosophie pour/avec les enfants ouvre la voie de la réévaluation de la place accordée à l’oralité dans l’enseignement de la philosophie et invite à reconsidérer l’intérêt de celle-ci pour transposer la puissance formatrice de la philosophie dans le parcours scolaire des enfants et adolescents. Reconsidérer la puissance formatrice de la pratique dialogique n’implique pas, pour autant, de renoncer à ou de dénier la puissance formatrice de l’écriture et de la lecture en philosophie. Oral et écrit ne sont pas, eux non plus, les deux termes d’une dichotomie exclusive dès lors que la question n’est plus celle de définir l’hypothétique forme de *la* pratique « authentique » de la philosophie mais de déterminer des formes que pourrait prendre la pratique scolaire de celle-ci. Plus encore, il est possible de concevoir un enseignement de la philosophie qui associerait des pratiques orales et pratiques écrites, la question qui nous importe étant de définir quelles pratiques pourraient contribuer à former intellectuellement les élèves et la manière dont elles pourraient prendre forme dans le cadre scolaire. Sous cet angle, la philosophie pour enfants nous conduit à considérer la dimension formatrice des pratiques orales et à réévaluer la place de l’oralité dans l’enseignement de la philosophie mais elle nous a aussi conduit à considérer les limites de celles-ci, nous amenant davantage à considérer le dialogue comme une pratique possible de cet enseignement, mais une partie seulement, une forme d’exercice philosophique amenant le développement de la faculté de penser sous une

forme accessible aux enfants et adolescents mais au demeurant, un exercice possible parmi d'autres. Les travaux d'Olivier Blond-Rzewuski, tout en s'inscrivant dans la perspective de la philosophie pour/avec les enfants, portent précisément sur les conditions de possibilité d'un enseignement-apprentissage de l'écriture philosophique dès le cycle 3 et soulignent le rôle que pourrait avoir l'écriture dans « l'enseignement précoce de la philosophie¹ ».

En second lieu, la philosophie pour/avec les enfants soumet à la discussion un moyen d'aborder l'enseignement de la philosophie : *une approche par compétences intellectuelles*. La philosophie pour/avec les enfants invite à interroger la pertinence d'une approche par compétences pour penser les apprentissages que suppose et permet l'enseignement de la philosophie : elle propose d'envisager la communauté de recherche philosophique comme un espace où seraient avant tout exercées, travaillées et développées des démarches intellectuelles spécifiques, celles que mettraient en œuvre de façon exemplaire les philosophes de tradition, qu'elle approche en les décomposant en dispositions et habiletés de pensée. Cette approche suppose d'accepter le présupposé selon lequel, bien que ne pouvant être uniformisée ou universalisée comme une seule et même pratique, la philosophie pourrait se caractériser par des démarches intellectuelles, que celles-ci pourraient être identifiées à l'œuvre dans les textes canoniques qui composent son répertoire, qu'elles pourraient elles-mêmes être décomposées en habiletés et attitudes qui, sans être proprement philosophiques, seraient modalisées, dans ce contexte, de manière spécifique et que ces dernières pourraient être enseignées.

Il nous semble que cette approche, malgré les obstacles conséquents qu'elle présente au regard des vives critiques dont a fait l'objet l'importation de la notion de compétences en éducation, comporte un intérêt pour clarifier ce qui, de la philosophie, peut effectivement contribuer à la formation intellectuelle des jeunes générations et penser, en conséquence, son enseignement. Loin de servir des finalités externes, en subordonnant cette formation intellectuelle à modèle de monde social qu'elle devrait servir en rendant l'individu « compétent », cette approche singulière de l'éducation intellectuelle au prisme

¹ On pourra consulter un article récemment paru, co-écrit avec Charlie Renard, qui donne à voir les questions soulevées et la perspective développées dans le travail doctoral au cours de celui-ci : O. BLOND-RZEWUSKI et C. RENARD, « La philosophie au service de l'enseignement-apprentissage de l'écriture et l'écriture au service de l'enseignement-apprentissage de la philosophie, au cycle 3 », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 67, Éditions de l'École normale supérieure de Lyon, 1^{er} juillet 2023, p. 99-115.

des dispositions, habiletés et compétences de pensée, interroge directement les moyens par lesquels l'éducation peut effectivement contribuer à la réalisation de la personne humaine. Elle est indissociable d'une certaine appréhension de l'être humain et de la perspective éthique qui lui est associée – l'éducation devrait poursuivre la finalité de rendre meilleur en permettant l'épanouissement de la capacité à penser – et elle nous propose de considérer les dispositions, habiletés et compétences de pensée dans cette logique. La philosophie contribuerait à la formation intellectuelle des élèves en leur permettant de perfectionner cette faculté dont ils sont naturellement dotés – la pensée – en développant des dispositions, habiletés et compétences de pensée qui sont exercées en philosophie. Celles-ci contribueraient dans cette perspective à une logique éducative d'émancipation.

Mais ici aussi, il nous faut déloger le faux dilemme construit à partir de cette revalorisation de la notion de compétence, celui qui demanderait à choisir entre connaissances et compétences : tout comme reconsidérer le rôle de l'oral ne signifie pas renoncer à l'écrit, faire place aux compétences n'implique pas de renoncer à toute forme de connaissance. D'une part, parce que comme nous l'avons aperçu au cours des questions soulevées par les pratiques rencontrées sur le terrain, ces compétences et habiletés intellectuelles peuvent elles-mêmes appeler une forme d'enseignement explicite et ainsi être associées à des connaissances à acquérir. D'autre part, parce qu'aux côtés de ces compétences, des connaissances peuvent aussi éclairer les conditions requises pour mener une véritable réflexion philosophique et ainsi préciser ce que l'enseignement de la philosophie devrait s'attacher à permettre aux élèves d'acquérir progressivement et méthodiquement en vue de pouvoir les engager dans la pratique de la philosophie. Plus encore, parce que si on désarticule ces compétences des connaissances, on se risque à tomber dans l'écueil formaliste souvent relevé. Si on isole dans le corpus constitutif de la philosophie les gestes intellectuels qui s'y trouvent exercés de leur contenu, on perd semble-t-il le sens de ceux-ci : les arguments que fournit Descartes dans les *Méditations métaphysiques* ont une valeur qui ne réside pas seulement dans leur dimension formelle d'arguments, mais dans leur contenu, pour ce qu'ils nous obligent à penser. L'argument du rêve, celui de la folie ou encore celui du Malin génie, dans la première *Méditation*, ont un intérêt pour ce qu'ils nous obligent à penser de la certitude et de l'incertitude, de la connaissance sensorielle et de ses limites, de l'illusion et de la vérité, etc.

Ainsi, nous sommes conduits vers un autre faux dilemme sous-jacent à l'opposition construite entre la philosophie avec les enfants et l'enseignement de la philosophie : celui

qui oppose *apprendre la philosophie* et *apprendre à philosopher*. En réaction avec des formes d'enseignement de la philosophie centrées sur l'enseignement de contenus doctrinaux, la philosophie avec les enfants a réaffirmé la primauté et le sens d'apprendre à philosopher mais en tendant à rejeter alors l'idée d'apprendre la philosophie, entendue comme l'étude des philosophies. En radicalisant la distinction, elle en est venue à désarticuler apprendre à philosopher et étudier la philosophie et ainsi, à dénier le pouvoir formateur à l'étude des philosophies. Pourtant, dès lors que l'on s'inscrit dans la perspective de vouloir contribuer à former intellectuellement les jeunes générations par l'introduction à la philosophie, interrogeant alors ce qui, dans ce qui compose celle-ci, pourrait contribuer à former intellectuellement ceux-là, on est conduit à réinterroger et à réévaluer le pouvoir formateur de ces contenus doctrinaux. Plus encore, lorsque l'on vise l'objectif d'initier les élèves à la démarche philosophique, on ne peut manquer d'interroger la nécessité d'en passer par l'étude des philosophies dont les œuvres modélisent précisément les démarches que l'on vise à enseigner.

Pratiquer et enseigner la philosophie, apprendre à philosopher et étudier la philosophie, développer des compétences et acquérir des connaissances : voilà un certain nombre de couples que la perspective d'un enseignement étendu de la philosophie appelle à réarticuler en vue de concevoir les moyens les plus adéquats à servir les finalités éducatives que l'on se donne. Nous étant longtemps arrêtée sur les volets de ces couples qu'incarne la philosophie pour/avec les enfants, c'est à la réévaluation des seconds termes davantage associés à l'enseignement traditionnel de la philosophie que nous allons maintenant nous attacher afin de les réexaminer à la lumière de ces ré-interrogations et pouvoir envisager leurs articulations au profit de la formation intellectuelle visée.

*Réévaluer la dimension formatrice du contenu en philosophie :
quelles connaissances sont requises pour former le jugement ?*

La philosophie pour/avec les enfants met en lumière l'apport des compétences, habiletés et dispositions intellectuelles exercées en philosophie pour la formation intellectuelle des élèves mais dans cette valorisation des compétences, elle tend à mettre dans l'ombre la dimension potentiellement formatrice des connaissances issues de la culture philosophique. Or, dans la perspective d'un enseignement de la philosophie, il semble bien que cette culture constitue, aux côtés des démarches intellectuelles constitutives de la philosophie, elle aussi, un réservoir de potentiels outils

intellectuellement formateurs pour les élèves. Si cette culture possède une valeur interne en tant que part du patrimoine intellectuel, qui peut légitimer la volonté de la transmettre pour elle-même¹, elle a aussi, et le programme en vigueur au lycée le postule, une valeur en tant qu'elle contribue à nourrir le jugement. Le programme le pose même en termes de nécessité : « le jugement s'exerce avec discernement quand il s'appuie sur des connaissances maîtrisées ; une culture philosophique initiale est nécessaire pour poser, formuler et tenter de résoudre des problèmes philosophiques² ». Bien que l'on puisse mettre en doute sa *suffisance* à former le jugement réfléchi et dénoncer le modèle d'enseignement qui réduirait le second (former le jugement critique et réfléchi) à la première (étudier et apprendre les philosophies), on peut interroger, pour plusieurs raisons que nous allons explorer, la possibilité de former véritablement ce dernier sans cette première. Si on vise à permettre aux élèves de s'engager eux-mêmes dans la pratique de la philosophie et de pouvoir mener par eux-mêmes une véritable réflexion philosophique cela ne requiert-il pas qu'ils possèdent une culture philosophique minimale ? La question ne semble pas pouvoir si facilement être évincée.

Commençons par revenir brièvement aux motifs de la mise à l'écart de la culture philosophique dans le mouvement de la philosophie pour/avec les enfants. D'abord, nous devrions davantage associer cette mise à l'écart à la philosophie *avec* les enfants qu'à la philosophie *pour* enfants. Cette dernière, telle qu'elle se trouve présentée par ses fondateurs, naissait d'une volonté de traduire l'histoire de la philosophie à la portée des enfants justement :

¹ C'est une des raisons d'introduire de l'histoire de la philosophie dans un enseignement de philosophie générale que défend Jean-Jacques Rosat au cours d'une réflexion sur la place faite à l'histoire de la philosophie dans l'enseignement de la philosophie. Ainsi indique-t-il : « il y a là des moments de l'histoire de la pensée qui méritent d'être connus et étudiés en tant que tels parce qu'ils sont constitutifs de notre culture présente ; qu'ils sont à l'origine des manières dont nous pensons et faisons de la philosophie aujourd'hui ; que pour comprendre les débats d'idée contemporains, on a besoin de s'y référer ; et, qu'en les comprenant et en les étudiant, ce sont nos propres questions que nous éclairons. Cela revient à dire que l'enseignement élémentaire de philosophie n'a pas seulement pour finalité d'apprendre à penser, mais aussi de permettre à l'élève de se constituer une culture philosophique de base, laquelle inclut nécessairement la connaissance et l'intelligence d'un certain nombre de moments particulièrement importants — importants pour nous aujourd'hui — de l'histoire de la philosophie. On peut appeler cette exigence : *l'exigence de la constitution d'une culture*. » J.-J. ROSAT, « La philosophie, ça s'apprend aussi. Quelle place pour l'histoire de la philosophie dans un enseignement de philosophie générale ? », *op. cit.*

² Je reprends ici les termes de la présentation du programme de philosophie de terminale générale et de celle du programme de terminale technologique publiées au bulletin officiel spécial n° 8 du 25 juillet 2019 de l'éducation nationale.

La philosophie pour enfants est une tentative de reprendre l'histoire de la philosophie et de la reconstruire pour les enfants de telle façon qu'ils puissent se l'approprier afin de maîtriser l'art de penser de manière autonome et autocorrectrice. La philosophie pour enfants a également été conçue comme une entreprise éducative, une tentative de transformer la salle de classe en une communauté de recherche philosophique. Dans une telle communauté, les enfants apprennent l'art de la délibération et du dialogue et s'exercent à la formulation de bons jugements. Au fur et à mesure qu'ils grandissent dans la maîtrise de la recherche philosophique collective, on espère qu'ils seront en mesure de penser par eux-mêmes sur des questions importantes, des questions qui préoccupent les philosophes depuis des centaines d'années concernant la nature de l'univers, les caractéristiques de la bonne vie et la culture de la sagesse¹.

À partir de cette présentation que font Sharp et Reed du programme P4C, nous sommes amenés à interpréter le « pour » de « *philosophy for children* » comme renvoyant précisément à l'idée de transposition de la philosophie – à la fois comme culture et comme pratique – à la mesure des enfants. Nous l'avons étudié dans la première partie, la philosophie pour enfants telle qu'elle était conçue par Lipman et Sharp ne rompait pas avec l'histoire de la philosophie, mais s'attachait à en ménager, à partir des romans, un accès indirect considérant qu'elle était nécessaire à l'entreprise de formation du jugement.

Dans un article, Nathalie Frieden, didacticienne de la philosophie, mène une réflexion sur la place accordée à l'histoire de la philosophie en philosophie avec les enfants, et soumet des pistes interprétatives éclairant la « mise entre parenthèse » de la philosophie en tant que patrimoine dans ces nouvelles pratiques². En premier lieu, elle propose de rattacher l'émergence de ces pratiques en Europe au « contexte engagé, démocratique et nouveau » associé à la « révolution pédagogique des années 70 et suivantes » dans lequel l'enseignement de l'histoire de la philosophie s'est trouvé mis en question :

D'une part on critiquait le fait d'apprendre l'histoire philosophique sans autre finalité que de la savoir et de se construire ainsi une belle culture, d'autre part on interrogeait

¹ [je traduis] A. M. SHARP et R. F. REED (dir.), *Studies in Philosophy for Children*. Pixie, Madrid, Ediciones de la Torre, 1996, p. 9 : « *Philosophy for Children is an attempt to take the history of philosophy and reconstruct it for children in such a way that they can appropriate it for themselves so as to master the art of thinking autonomously in a self-correcting manner. Philosophy of Children was also designed as an educational venture, an attempt to convert the classroom into community of philosophical inquiry. In such a community, children learn the art of deliberation and dialogue and come to gain practice in the making of good judgements. As they grow in the mastery of communal philosophical inquiry, hopefully they are empowered to think for themselves about matters of importance, matters that have concerned philosophers for hundreds of years concerning the nature of the universe, the characteristics of the good life and the cultivation of wisdom.* »

² N. FRIEDEN, « Peut-on, doit-on donner une place à l'histoire de la philosophie dans les nouvelles pratiques de la philosophie avec enfants ? », n° 79, janvier 2019.

le rapport entre cette culture et l'apprentissage de la pensée, et finalement on doutait que cela enseigne à penser philosophiquement, et finalement on critiquait tant l'enseignement frontal et magistral que la hiérarchie des autorités qu'il présupposait, du "grand auteur" au grand professeur, en passant par les "grands textes" incontournables. La revendication sous-jacente était l'affirmation d'un droit démocratique de tous au penser philosophique contre une reproduction d'inégalités d'accès à la culture, mise en lumière par Bourdieu, et décriée comme spécifique à l'enseignement de la philosophie¹.

Nous l'avons vu, la défense de l'introduction de la philosophie précoce est née d'une remise en question de la capacité de l'enseignement de la philosophie tel qu'il était instauré à atteindre les finalités éducatives qui lui étaient attribuées et permettre l'apprentissage d'un mieux penser. Cette remise en question a conduit à interroger la place et la fonction de l'histoire de la philosophie dans l'enseignement de la philosophie, en tant que celle-ci en constituait alors une dimension principale. Plus précisément c'est l'articulation de la culture philosophique à la culture de l'esprit visée par son enseignement qui s'est trouvée mise en doute : apprendre et étudier l'histoire de la philosophie contribue-t-il véritablement à apprendre à mieux penser ? C'est une interrogation que l'on trouve portée dans une perspective critique interne à l'enseignement de la philosophie². Mais alors, bien que l'on puisse comprendre ce mouvement de remise en question et même reconnaître l'intérêt de la question soulevée, il semble cependant difficile de comprendre, de prime abord, que cette dernière puisse, à elle seule, aboutir à l'exclusion de l'histoire de la philosophie de l'enseignement de la philosophie. Nathalie Frieden propose un ensemble de facteurs ayant concouru à cette mise à l'écart : « La propension des révolutions à être un peu excessives, mais aussi l'engagement à former des animateurs non-philosophes, et la focalisation sur les enfants jeunes, ont entraîné le mouvement vers une mise entre parenthèses, voire une

¹ *Id.*

² Dans le guide de l'Acireph, Gérard Malkassian mène une réflexion critique sur la place accordée à la lecture des œuvres dans l'enseignement de la philosophie et propose de penser la place des œuvres classiques dans l'enseignement de la philosophie dans une logique de formation en interrogeant leur dimension formatrice. Il interroge la dimension formatrice de la lecture de toute œuvre du corpus classique philosophique et propose de remettre la lecture en perspective de « donner [aux élèves] une culture philosophique utile à leur réflexion et à leur esprit critique. » Il propose ainsi de « désacraliser le texte philosophique, d'en faire un outil ou un support pédagogique, si l'on veut l'exploiter efficacement au profit de l'apprentissage des élève » et appelle à « associer des œuvres d'importance à l'étude de problèmes précis [...] en délimitant des concepts adéquats et des options doctrinales stables dans le temps² » ainsi qu'à « définir également les diverses compétences exigibles pour la maîtrise de l'œuvre et décrire précisément ces compétences (dégager le problème, la logique argumentative, etc.) » G. MALKASSIAN, « La lecture des textes philosophiques en classe de terminale », dans ACIREPH, *Enseigner la philosophie. Guide pratique*, 2021, p. 343-348.

exclusion de la philosophie en tant que patrimoine¹. » La philosophie avec les enfants s'est développée, dans ce contexte, sinon en supprimant, au moins en évitant l'histoire de la philosophie pour un ensemble de raisons diversifiées et plus ou moins fondées qui appellent à être elles-mêmes examinées.

D'un côté, les textes de philosophes par leur difficulté d'accès ainsi que les auteurs canonisés par leur autorité peuvent se présenter davantage comme des obstacles à la perspective de démocratisation de la philosophie, plus contre-productifs que contributifs à l'entreprise d'initier le plus grand nombre à la philosophie. Ce sont là des raisons qui méritent d'être considérées et ce sont celles qui conduisaient d'ailleurs Lipman et Sharp à ménager un accès indirect à l'histoire de la philosophie en élaborant des romans philosophiques. D'un autre côté, comme le suggère Nathalie Frieden, il existe aussi des raisons à cette mise à l'écart plus discutables parce qu'elles tiennent non plus directement au lien entre ce patrimoine culturel et la culture de l'esprit visée mais davantage au contexte de développement de ces pratiques : l'affirmation de la perspective d'apprendre à philosopher contre celle d'apprendre la philosophie radicalisée ou absolutisée dans un contexte voulu de « révolution », mais aussi des considérations plus pratiques relatives à l'exigence de la formation qui serait alors nécessaire pour permettre l'introduction effective de la philosophie dans les classes, exigence qui serait un frein à l'entreprise de démocratisation de la philosophie auprès du plus grand nombre. Nathalie Frieden appelle à réinterroger la mise à l'écart du patrimoine philosophique et à considérer, en miroir, les raisons d'y introduire dans le cadre de ces nouvelles pratiques dont deux nous semblent particulièrement intéressantes. La première, d'ordre éthique, tient à la transparence vis-à-vis de ce sur quoi la pratique à laquelle on aspire à initier s'appuie, vis-à-vis de ce dont elle s'inspire : si nous pouvons faire découvrir des problèmes philosophiques historiques sans en passer par exposer l'histoire de la philosophie, c'est pourtant la connaissance acquise de cette culture philosophique qui permet à l'enseignant d'initier les élèves à ces problèmes et c'est sur ces sources cachées que repose l'enseignement de la philosophie. La seconde tient au processus d'élaboration d'une partie importante de la philosophie : si les philosophes se sont construits dans un dialogue avec l'histoire des idées, est-il possible de transmettre leur notions, problèmes, questions en faisant fi de celle-ci ? Ainsi, Frieden appelle à « intégrer

¹ N. FRIEDEN, « Peut-on, doit-on donner une place à l'histoire de la philosophie dans les nouvelles pratiques de la philosophie avec enfants ? », *op. cit.*

quelques aspects de l'histoire, certaines idées et certains exercices [...] à condition de rester vigilants vis-à-vis des risques¹ », en particulier de celui de désarticuler la construction d'un savoir de la perspective de la formation du jugement, et propose quelques exemples d'exercices pour des enfants en cycle 3.

Maintenant cette mise à l'écart éclairée et interrogée, revenons aux raisons plus profondes qui appellent, selon nous, à interroger la possibilité de former les élèves à mener une véritable réflexion philosophique sans leur enseigner la culture philosophique et à réévaluer la place faite à l'enseignement de contenus en philosophie. Serge Cospérec formule une critique à l'endroit de ce qu'il appelle le « notionnisme », particulièrement intéressante dans notre contexte de questionnement². En exposant la nécessité d'un programme d'enseignement de la philosophie au lycée qui, au lieu de partir de notions comme il le fait traditionnellement, partirait de problèmes et délimiterait du contenu en conséquence, Serge Cospérec interroge les thèses inhérentes au « notionnisme » pour lequel la pensée se construirait, en philosophie, à partir de notions, et soulève la question de la nécessité du contenu pour la construction de la pensée. Le raisonnement nous intéresse particulièrement parce que, comme nous l'avons vu, nous retrouvons cette centralité des notions et la thèse selon laquelle la réflexion philosophique s'appliquerait sur et se développerait à partir de notions, largement dans la philosophie pour/avec les enfants. Pour Serge Cospérec, derrière le notionnisme, il y a une thèse discutable, celle selon laquelle on pourrait apprendre à philosopher « sans rien apprendre de la philosophie³ ». En effet, partir de la notion c'est supposer – ou du moins suggérer – que la pensée philosophique se construirait d'elle-même à partir de celle-ci. Or, pour Serge Cospérec, si en partant d'une notion on peut construire une réflexion philosophique c'est parce que nous sommes nourris de la connaissance de différentes thèses à son endroit, connaissance qui nous permet d'approcher un problème sous-jacent. La réflexion en philosophie se déploie dans la perspective d'un problème qui, lui-même, est indissociable de la pluralité des thèses existant à son endroit : « Un problème philosophique ne naît pas de l'opposition entre l'opinion immédiate, confuse et mal argumentée et une thèse philosophique, éclairée et

¹ *Ibid.*

² S. COSPÉREC, *La guerre des programmes, 1975-2020 : l'enseignement de la philosophie, une réforme impossible ?*, Limoges, Lambert-Lucas, 2019, p. 238-240.

³ *Ibid.*, p. 238.

éclairante, mais de la variété des thèses philosophiques qui constituent par elles-mêmes un problème pour la raison : celui des multiples figures possibles de la rationalité philosophique¹ ». C'est en appréhendant l'éventail des réponses possibles que le problème se trouve lui-même approché comme étant un problème. On retrouve les caractéristiques du contexte épistémologique que nous dessinions plus tôt : l'existence d'un pluralisme et l'expérience de la dissonance renvoyant à une forme de rationalité spécifique. Dans le prolongement de ce raisonnement, Serge Cospérec affirme qu'« une thèse philosophique est toujours un ensemble structuré de raisons dont on ne peut saisir l'*originalité* – c'est-à-dire comprendre le choix ou la position qu'elle représente dans le champ philosophique – et la *cohérence* qu'en la confrontant aux thèses auxquelles elle s'oppose² ». Réarticulant apprentissage de connaissances et formation du jugement, *penser* et *connaître*, Serge Cospérec affirme : « Il faut donc bien en instruire les élèves [de la variété des thèses philosophiques] si on veut aiguïser et développer leur puissance de jugement. Il y a donc plusieurs manières de se rapporter à l'histoire de la philosophie et toutes ne versent pas dans le travers historiciste ou doxographique³ ». L'histoire de la philosophie se trouve ainsi approchée comme une matière ou un réservoir à partir duquel les élèves pourront nourrir et mieux exercer leur jugement.

La philosophie nous confronte à l'expérience du désaccord critique ou de la dissonance, cette expérience appelle l'exercice de compétences et vertus intellectuelles⁴. Mais précisément pour pouvoir faire cette expérience, ne faut-il pas avoir connaissance de cette pluralité de thèses philosophiques et particulièrement, des points sur lesquels elles entrent en désaccord ? Plus encore, pourrions-nous ajouter, cette connaissance, acquise par l'enseignant et ignorée des élèves, crée une inégalité devant l'injonction à penser les questions et notions soumises à la discussion : depuis cette culture philosophique,

¹ *Ibid.*, p. 239.

² *Ibid.*, p. 238.

³ *Ibid.*, p. 239.

⁴ C'est la thèse que soutient notamment Guillaume Durieux : « les désaccords philosophiques ont cette caractéristique d'être extrêmement robustes et d'exiger particulièrement la mise en œuvre de ces vertus et compétences intellectuelles. » Dans un article portant sur « l'utilité » de la philosophie, celui-ci présente « les vertus et les compétences intellectuelles que son enseignement permet de cultiver : pondération, prudence, tolérance, attention, rigueur argumentative, charité herméneutique, etc. Ces vertus ne sont pas proprement philosophiques. Elles sont d'ailleurs cultivées autrement dans d'autres disciplines que la philosophie. Cependant, dans la mesure où l'enseignement de la philosophie exhibe le désaccord comme tel, il les cultive sans doute de manière originale. » G. DURIEUX, « La philosophie, ça sert à quoi ? », dans ACIREPH, *Enseigner la philosophie. Guide pratique*, 2021, p. 95-99.

l'enseignant est outillé et nourri de thèses plurielles qui lui permettent d'approcher un problème qui semblerait alors devoir être inventé de toutes pièces par les élèves depuis leur seul effort de réflexion¹. Il semble en ce sens significatif de constater que, comme nous l'indiquions, sur le terrain de la philosophie avec les enfants, il revenait le plus souvent en atelier de philosophie à l'animatrice² de porter le travail de questionnement dans le processus de problématisation : bien que l'on puisse défendre que cela tient à la complexité de la démarche intellectuelle en question, que les enfants et adolescents ne peuvent exercer sans avoir développé un certain nombre d'habiletés de pensée, que l'animatrice elle aurait acquises, il semble que ce travail, plus que de tenir seulement aux compétences intellectuelles acquises, tenait aussi aux connaissances dont disposait l'animatrice qui, nourrie de l'histoire des idées attachée aux notions et questions abordées, était plus à même de pouvoir identifier et formuler ces problèmes.

Revenant à l'enseignement de la philosophie, si l'on vise à permettre aux élèves de mener par eux-mêmes une véritable réflexion philosophique, c'est-à-dire d'approcher ces problèmes et de les penser par eux-mêmes, cela suppose donc de les outiller intellectuellement en conséquence, non seulement en leur permettant d'acquérir les compétences nécessaires pour mener cette réflexion mais aussi en portant à leur connaissance les thèses philosophiques susceptibles de nourrir leur jugement sur ces notions et questions sur lesquelles on voudrait leur permettre de mener eux-mêmes une réflexion. Bien entendu, ces considérations ouvrent un ensemble de questions sur les moyens pédagogiques à élaborer et mettre en œuvre pour porter à la connaissance des élèves ces éléments de culture philosophique, notamment depuis la perspective d'un

¹ Jean-Jacques Rosat revient sur cette dissymétrie dans l'enseignement de la philosophie au lycée : « Le professeur, qui a fait ses études à l'université, a les cadres que l'élève n'a pas, mais il les garde pour lui. L'élève est jeté dans la jungle ; c'est le professeur qui a la boussole et la carte, mais il ne les lui donne pas. Sinon, dit-on, l'élève n'aurait plus à "penser" ! Mais cette injonction de "penser" sans connaître tourne à l'absurde. On s'en rend très bien compte avec l'épreuve d'explication de textes. J'ai toujours eu le sentiment, pour ce qui me concerne, que je jouais alors le prestidigitateur devant mes élèves : ceux-ci sont devant quinze lignes hors de tout contexte ; ils ne savent ni qui parle, ni de quoi, ni à qui ; ils peuvent tourner le texte en tout sens : sauf si le cours leur a donné des clés suffisamment précises, rien ne vient, ils ne comprennent pas. Mais dès que je commence mon corrigé, hop ! je fais apparaître le sens du texte comme un prestidigitateur sort le lapin de son chapeau. Pourquoi ? Parce que je l'avais mis dedans, bien entendu, ou plutôt : parce que j'ai *appris*, moi, et *pas inventé* l'existence du problème en question, les idées de l'auteur, les différentes réponses possibles au problème en question, etc. Bref, face à mes élèves, je suis un tricheur. » J.-J. ROSAT, « La philosophie, ça s'apprend aussi. Quelle place pour l'histoire de la philosophie dans un enseignement de philosophie générale ? », *op. cit.*

² Nous employons de nouveau le terme au féminin générique étant donné que toutes les pratiques rencontrées sur le terrain étaient portées par des femmes.

enseignement étendu qui se destinerait à des élèves plus jeunes que ceux auxquels cette culture est actuellement enseignée déjà avec certaines difficultés. Elles demandent non seulement de s'attacher à élaborer des moyens pédagogiques adaptés pour permettre de ménager un accès – au moins dans un premier temps – indirect à cette culture, comme proposaient de le faire Lipman et Sharp par la conception de romans philosophiques et comme proposent de le faire désormais plusieurs collections éditoriales spécialisées¹, mais aussi, de penser des moyens d'accompagner précisément le développement progressif des capacités requises pour accéder directement à celle-ci².

Dans cette perspective nous sommes conduits à réévaluer le rôle de la culture philosophique dans la culture du jugement poursuivie, à réarticuler connaître et penser, et à envisager un enseignement de la philosophie qui, non seulement s'attacherait à permettre aux élèves de développer les compétences, habiletés et dispositions intellectuelles nécessaires pour qu'ils puissent s'engager par eux-mêmes dans des réflexions philosophiques mais aussi, s'appliquerait à nourrir leur jugement de la connaissance d'une variété de thèses philosophiques. « L'idée est bien que l'intelligibilité d'un problème philosophique suppose l'étude des thèses à son sujet, l'examen de leur argumentation, de leurs présupposés et de leurs conséquences. Et c'est bien cette étude qui permet de doter les élèves des outils conceptuels nécessaires à l'analyse d'un problème, ce qui leur permet non seulement de comprendre mais les oblige et les aide à penser leur propre position, à se situer philosophiquement, à s'orienter dans la pensée³ ». On retrouve dans ce schéma les grandes lignes du processus délibératif sur lequel nous nous sommes plusieurs fois arrêtée : l'appréhension d'un problème, en philosophie, passerait par l'examen des différentes thèses à son sujet. Cela nous conduit vers des pratiques scolaires qui épouseraient la forme

¹ Le développement de la philosophie pour/avec les enfants a donné lieu à de nombreuses initiatives éditoriales, assez hétérogènes, de création de collections de livres jeunesse, destinées à introduire les enfants et adolescents à la philosophie. Dans ce mouvement, certaines se sont précisément donné pour objectif de ménager un accès indirect à l'histoire de la philosophie : c'est notamment le cas de la maison d'édition « Les petits Platon », et en particulier de la collection éponyme destinée à faire découvrir les « grands philosophes » à travers des albums qui abordent sous la forme de fiction leur vie, leurs œuvres et leurs idées ; la collection « Chouette ! Penser » de Gallimard jeunesse propose elle aussi de médier un accès à l'histoire de la philosophie pour les enfants et adolescents à travers de petits ouvrages thématiques.

² Jean-Jacques Rosat défend en ce sens que « le développement de cette capacité – l'apprentissage de la lecture de textes philosophiques – devrait figurer, comme tel et de manière distincte, parmi les objectifs de notre enseignement. On peut appeler cette exigence : *exigence de la formation de lecteurs de textes philosophiques* ». J.-J. ROSAT, « La philosophie, ça s'apprend aussi. Quelle place pour l'histoire de la philosophie dans un enseignement de philosophie générale ? », *op. cit.*

³ S. COSPÉREC, *La guerre des programmes, 1975-2020, op. cit.*, p. 240.

délibérative et s'appuieraient sur « la confrontation des thèses et arguments pour apprendre aux élèves à découvrir le sens d'un problème et les manières de le résoudre¹ », pratiques qui, comme le souligne Serge Cospérec, « ne sont d'ailleurs pas si nouvelles dans l'enseignement français² ».

Pour prolonger ces considérations, on trouve sous la plume de Pascal Engel une réflexion portant, précisément, sur la possibilité de concevoir cet ensemble de thèses et d'arguments issus de l'histoire de la philosophie comme « un savoir philosophique » enseignable³. À rebours de l'idée répandue selon laquelle l'enseignement de la philosophie serait, avant tout, l'enseignement d'une connaissance pratique, Pascal Engel propose de concevoir ce dernier aussi comme l'enseignement d'un savoir théorique, celui consistant en la connaissance d'un ensemble d'arguments canoniques. Plus exactement, il interroge la possibilité de séparer la première (connaissance pratique) de la seconde (connaissance théorique) en demandant « comment il est possible, s'agissant de la philosophie, d'apprendre un savoir-faire ou un savoir pratique qui ne soit pas en quelque manière basé sur un savoir théorique [entendu comme un savoir de vérités prépositionnelles] » et défend une réarticulation des deux. « Même si l'on admet qu'on apprend comment philosopher – notamment par des techniques de questionnement et de réponses, et des habitudes d'écriture – et pas seulement de la philosophie, le premier apprentissage suppose le second, et suppose une compétence qui passe par des activités intellectuelles complexes, même sous la forme socratique selon laquelle elle serait essentiellement un art du dialogue et de la conversation qui n'exigerait ni lecture ni écriture. »

Rejoignant le constat initial formulé par Kant, selon lequel il n'existe pas, en philosophie, de connaissance de type scientifique, Pascal Engel propose de considérer une autre forme de connaissance, une connaissance philosophique de nature théorique. L'ensemble d'arguments sanctionnés par la tradition peut, aux yeux de Pascal Engel, être appréhendé comme un savoir de nature théorique :

Ce savoir est une connaissance qui porte sur les thèses que ces arguments visent à prouver, sur les concepts philosophiques et non philosophiques qu'ils impliquent. Cette

¹*Ibid.*, p. 239.

²*Id.*

³ P. ENGEL, « Peut-on enseigner un savoir philosophique ? », sur *Implications philosophiques*, 30 juin 2017 (en ligne : <https://www.implications-philosophiques.org/peut-on-enseigner-un-savoir-philosophique/>). Tous les passages cités ci-dessous sont extraits de ce billet de blog.

connaissance est de nature théorique : elle consiste en un répertoire de ces formes argumentatives et des doctrines qui leur sont associées. Elle est aussi “pratique”, non pas au sens de la possession d’aptitudes physiques ou techniques, mais au sens de la possession et de l’apprentissage de capacités à critiquer rationnellement ces arguments, c’est-à-dire les évaluer, examiner leurs prétentions à prouver ce qu’ils avancent, et à leur substituer de meilleurs arguments. Cela inclut aussi une capacité à les réfuter, à montrer qu’ils ne sont pas probants. La philosophie ne consiste pas à accepter ces arguments, mais à les mettre à l’épreuve. Tout ceci est l’objet d’un savoir, mais aussi d’une critique de ce savoir.

Cette perspective de Pascal Engel permet de concevoir, en philosophie, une connaissance enseignable mais aussi, la façon dont celle-ci peut faire l’objet d’un enseignement non dogmatique, un « enseignement critique et dialectique destiné à montrer les présuppositions de ces arguments, lesquels ont le plus de chances de réussir, ce qu’ils sont supposés montrer, et quels autres arguments concurrents seraient possibles. » Telle qu’il propose de concevoir cette connaissance, celle-ci se trouve indissociable de la façon dont elle est enseignée, un enseignement critique et dialectique qui la rend « pratique » en tant qu’elle est la connaissance d’arguments qui inclut les capacités à les critiquer rationnellement.

Cette perspective dessinée par Pascal Engel soulève, elle aussi, un certain nombre de questions notamment quant à la manière d’enseigner cette « connaissance philosophique » en la tenant à une certaine distance de son histoire et aux limites de cette séparation, mais elle participe à réinterroger l’articulation entre l’apprentissage du philosopher et celui de la philosophie en mettant en évidence que l’apprentissage de la philosophie peut non seulement servir l’apprentissage du philosopher mais aussi en être considéré comme une dimension indispensable.

Ainsi, il nous semble que dans la perspective de conception d’un enseignement de la philosophie en direction de cette disposition intellectuelle critique et réflexive face au savoir que nous avons proposé de saisir sous le terme de prudence, la culture philosophique semble bien comporter, elle aussi, des ressources à investir pour outiller intellectuellement

les élèves. Les thèses, les arguments, les concepts, les définitions, les distinctions, etc.¹ qui composent son « répertoire », pour reprendre le mot de Lipman, sont autant de repères pour la pensée, des repères pouvant servir l'approfondissement et la complexification de celle-ci et en cela pouvant eux aussi contribuer à permettre aux élèves non seulement de mener une réflexion philosophique par eux-mêmes, mais aussi, plus largement, de « mieux penser » de façon générale.

c. Explorer la perspective d'une progressivité dans l'enseignement de la philosophie

Maintenant ces considérations plus théoriques, attachées au *pourquoi* et *quoi*, établies, nous pouvons revenir à la perspective pratique et nous demander *comment* la philosophie pourrait être concrètement introduite de façon progressive pour permettre le développement des compétences et l'acquisition des connaissances d'une part, nécessaires pour qu'à terme les élèves puissent eux-mêmes mener des réflexions philosophiques et d'autre part, qui contribueraient ainsi à la formation intellectuelle visée. Quelle forme pourrait prendre la progressivité en philosophie, ou sur quoi pourrait-elle précisément porter ? À partir de quand pourrait-on raisonnablement prétendre à son introduction dans le parcours éducatif et de quelle manière pourrait évoluer et se complexifier son enseignement ?

La perspective pratique, en troisième année, d'introduire la philosophie comme une discipline d'enseignement dans trois classes des cycles 3 et 4 sur le terrain m'appelait à affronter plus directement ces questions. Par cette perspective pratique, je n'ambitionnais évidemment pas de résoudre ces questions massives adressées à l'enseignement de la philosophie mais elle me permettait de les affronter complètement et d'envisager, au moins, de premiers éléments de réponses. Il me fallait déterminer, à l'échelle de ces classes, un contenu et une progression pour l'année scolaire. Les deux classes de CM2 me permettaient

¹ Cécile Victorri interroge la possibilité de considérer, en philosophie, un « vocabulaire philosophique » comme un savoir enseignable : qu'il s'agisse des définitions et distinctions établies par les philosophes et corrélées à des doctrines spécifiques, des définitions de concepts qui traversent plus largement la tradition philosophique, des différentes acceptions d'une notion, ou même de ce qu'elle nomme les « définitions de départ » établies comme sens premier d'un terme, il y a, en philosophie, un ensemble de définitions qui participe à l'élaboration de la réflexion et à l'appréhension des problèmes abordés. L'autrice interroge le statut de ce vocabulaire et la place à lui accorder dans l'enseignement de la philosophie. C. VICTORRI, « Le vocabulaire philosophique est-il un savoir ? Apprendre les mots de la pensée », dans S. Cospérec et J.-J. Rosat (dir.), *Les connaissances et la pensée : quelle place faire aux savoirs dans l'enseignement de la philosophie ? Actes du 4^e colloque de l'ACIREPH*, Paris, Bréal, 2003, p. 181-194.

d'interroger le commencement de cet enseignement, ce que l'on pouvait envisager d'introduire pour commencer et comment. La classe de 4^{ème}, quant à elle, me permettait à une échelle modeste d'interroger le processus de complexification et d'approfondissement puisque j'ai eu la possibilité de suivre le groupe-classe avec lequel j'avais déjà entrepris, l'année précédente, une introduction à la philosophie mais depuis la perspective de la philosophie avec les enfants. J'avais à la fois la possibilité de penser un approfondissement, un enseignement qui ne partait pas de « rien », mais avec les difficultés que pouvait engendrer le changement de perspective – de la philosophie avec les enfants à un enseignement de la philosophie et donc de pratiques perçues comme alternatives, scolaires à une pratique scolaire – avec un même groupe d'élèves. Ainsi, bien qu'éloignée de la situation idéale où il aurait été possible de concevoir cette année d'enseignement à partir d'un ensemble d'acquis qu'auraient permis toutes les années précédentes, cette perspective pratique permettait d'envisager un approfondissement et une complexification dans l'apprentissage et l'introduction de la philosophie, et ainsi de concevoir et d'affronter les questions que cela soulevait.

La pratique que j'ai alors élaborée sur le terrain était balbutiante, davantage à mi-chemin entre la perspective de la philosophie avec les enfants et celle d'un véritable enseignement de la philosophie étendue, que relevant pleinement de cette seconde comme je l'aurais voulu. Elle a eu toutefois l'intérêt de permettre d'initier ce basculement et de prendre la mesure de ce que celui-ci supposait : en particulier, elle m'a permis d'affronter concrètement les questions soulevées par la perspective d'une progressivité dans l'initiation à la philosophie. Ce sont donc à ces questions et ces pistes esquissées de réponse que nous allons nous arrêter pour finir.

Initier progressivement à la philosophie : réflexions à partir du terrain

La question de la progressivité, et en particulier l'action de programmer qu'elle appelle, soulèvent un ensemble de questions qui, bien que ne pouvant être entièrement affrontées ici, ne peuvent manquer d'être mentionnées¹. Les travaux du Greph, tout en

¹ On en trouve des traces dans la littérature associée à la philosophie pour/avec les enfants, notamment chez Michel Tozzi, qui, en didacticien, interroge la perspective d'institutionnalisation de ces « nouvelles » pratiques. Michel Tozzi aborde les questions soulevées par la perspective d'une institutionnalisation de la

défendant cette progressivité dans l'enseignement de la philosophie, étaient traversés par les préoccupations qu'engendrait la démarche d'institutionnalisation et par le souci de ne pas servir aveuglément le modèle scolaire en vigueur et de maintenir la possibilité que la philosophie soit un lieu de « contestation », de « non-conformité » ou de « contre-pouvoir¹ ». On lit même sous la plume de Derrida que la « progressivité » est un « argument stratégique provisoire, emprunté à la logique de l'adversaire² » qui comporte certains dangers, à commencer par celui de reconduire la « mystification naturaliste³ » pourtant combattue chez les adversaires tenant la classe de terminale comme l'entrée « naturelle » en philosophie, en posant un nouvel « âge naturel » pour philosopher, ou du moins, pour

philosophie pour/avec les enfants comme matière scolaire en soulignant l'effet de normalisation d'une pratique aux dépens de la vitalité des initiatives fleurissant hors de tout cadre défini précisément. Il pose la question du caractère souhaitable de cette institutionnalisation et interroge la possibilité qu'il s'agisse d'un enseignement et non d'une discipline comme c'est le cas avec l'enseignement moral et civique. M. TOZZI, « Nouvelles pratiques à visée philosophique à l'école primaire et au collège : vous avez dit "programme" ? », *Diotime*, n° 31, octobre 2006. M. TOZZI, « Problématique sur un cursus de pratiques philosophiques de la maternelle à la fin du secondaire », *Diotime*, n° 44, avril 2010.

Il nous semble que le problème soulevé quant à la normalisation d'une pratique et ses méfaits peut être résolu si on accepte de distinguer les deux perspectives, celle d'un enseignement étendu de la philosophie et celle de pratiques alternatives et ponctuelles : le foisonnement que ferait regretter l'effet de normalisation inhérent à la perspective d'institutionnalisation, ne serait alors pas empêché hors cadre. Les questions que soulève l'entreprise d'étendre l'enseignement de la philosophie nous apparaissent, quant à elles, plus épineuses.

¹ Je reprends les termes d'un entretien avec Jacques Derrida publié dans les *Cahiers pédagogiques* : J. DERRIDA, « L'école a été un enfer pour moi. Entretien avec Bernard DeFrance », *Cahiers pédagogiques*, n° 270-272, 1989.

² J. DERRIDA, « L'âge de Hegel », dans *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, 1990, p. 221.

Nous reproduisons le passage entier ci-dessous :

« Prenons l'exemple de l'âge, puisqu'il nous intéresse ici au premier chef. Le *Greph* a défini une stratégie à ce sujet : il s'agit d'étendre l'enseignement de la philosophie (renouvelé dans ses "formes" et dans son "contenu") à des classes largement antérieures à la Terminale. Pour légitimer cette extension, nous avons dû, devons encore recourir à une logique actuellement admise par les forces que nous combattons et dont nous tentons de faire apparaître les contradictions : pourquoi ne pas admettre pour la philosophie ce qui va de soi dans les autres disciplines, à savoir la "progressivité" de la formation sur un assez grand nombre d'années ? Cet argument stratégique provisoire, emprunté à la logique de l'adversaire, pourrait nous précipiter vers la référence hégélienne et nous pousser à brandir la Lettre sur les lycées : ne dit-elle pas qu'un enfant de onze ans (par exemple Hegel) peut accéder à des contenus ou à des formes philosophiques très difficiles ? Ne confirme-t-elle pas qu'il n'y a pas d'âge naturel pour la philosophie et qu'en tout cas il ne se situerait pas à l'adolescence ? Ne définit-elle pas une "progressivité" calculée, téléologiquement organisée, réglée sur une grande rationalité systématique ?

Tous les services que peut rendre une telle argumentation sont empoisonnés. Ils mettent d'abord l'extension que nous recherchons au pas d'une "progressivité" : naturelle, c'est-à-dire naturellement réglée sur la téléologie hégélienne des rapports entre nature et esprit, sur le concept philosophique de l'âge qui domine aussi bien la Raison dans l'histoire que la pédagogie hégélienne et sa théorie de la *Bildung*. Tout cela forme le concept d'âge à partir d'un âge du concept (l'âge de Hegel) que le *Greph*, me semble-t-il, devrait déconstruire en chacun de ses termes au moment même où il en fait un usage stratégique. Ceci n'est pas d'abord ou seulement une nécessité théorique mais la condition d'une pratique politique aussi cohérente que possible dans ses étapes, la stratégie de ses alliances et de son discours. »

³ J. DERRIDA, *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, 1990, p. 188.

commencer à philosopher ou encore, en posant un enfant naturellement capable de philosopher¹. Il ne s'agit pas de penser une progressivité qui accompagnerait le développement cognitif « naturel » des élèves que l'on appréhenderait à partir d'une grille identifiant différents stades d'« intelligence » prédéfinis. Il s'agit pour nous, au contraire, de reconnaître les apprentissages pluriels et complexes que suppose la pratique de la philosophie et d'appeler, en conséquence, l'extension de l'enseignement de la philosophie en reconnaissant la nécessité de permettre, par un enseignement élaboré à cette fin, l'acquisition progressive des compétences et connaissances nécessaires précisément pour que les élèves puissent, à terme, mener par eux-mêmes une véritable réflexion philosophique. Ainsi, le commencement ne se trouve pas, lui non plus, à définir en fonction d'un nouvel âge où l'on considérerait l'enfant « naturellement capable de philosopher », mais en considération à la fois de l'étendue des apprentissages qu'appelle la pratique de la philosophie et pragmatiquement, du système éducatif existant, de son organisation et fonctionnement. Ainsi, dans cette perspective, le Greph en appelait à une introduction de la philosophie comme discipline scolaire parmi les autres à enseigner dès le collège, non parce que les élèves entrant en sixième en seraient naturellement capables mais parce qu'on pourrait commencer à les former progressivement, comme c'est le cas pour les autres disciplines, pour qu'ils le deviennent précisément.

Nous faisons précédemment référence à la distinction théorisée par le didacticien Gérard Sensevy entre l'activité produite en vue d'apprendre à faire quelque chose et l'action de faire ce quelque chose, elle saisit le trait essentiel de ce que suppose le modèle d'un apprentissage progressif de la philosophie par opposition au modèle de la conversion. Gérard Sensevy l'exemplifiait ainsi : « Pour lire le texte de Phèdre comme le lirait un amateur ou un critique, faire un meuble, interpréter de la bonne façon tel passage de Beethoven, pour marcher même, je dois d'abord apprendre certaines choses qui sont de fait plus ou moins éloignées du savoir que vise mon/mes professeur(s)². » Dans notre

¹ « Je souligne : c'est toujours en insistant sur la *naturel*, en naturalisant le contenu ou les formes de l'enseignement qu'on "inculque" cela même qu'on veut soustraire à la critique. Le *Greph* doit sur ce point redoubler de vigilance, sa stratégie pouvant l'exposer à ce risque de mystification naturaliste : en revendiquant un abaissement de l'âge et une extension de l'enseignement philosophique, on peut laisser entendre (sans le vouloir mais l'adversaire s'emploiera à le faire entendre) : une fois qu'on aura effacé les préjugés et les "idéologies", on mettra à nu un "enfant" toujours déjà prêt à philosopher, naturellement capable de philosopher. » J. DERRIDA, « L'âge de Hegel », *op. cit.*, p. 188.

² G. SENSEVY, *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles [Paris], De Boeck, 2011, p. 123.

perspective, il s'agit d'accepter cette dissociation pour rompre avec la circularité du raisonnement qui consiste à faire de la philosophie à la fois ce que l'on enseigne et ce par quoi on enseigne, et accepter de médier l'entrée dans la philosophie en commençant par faire apprendre certaines choses qui sont seulement parties de la pratique à laquelle on vise à initier à terme. Cela nous conduisait à dissocier et initier l'articulation de plusieurs temporalités pédagogiques : *micro*, ce que l'on cherche à faire tout de suite, *méso* ce que l'on cherche à faire à moyen terme, et *macro* ce qu'on cherche à faire à long terme. Parallèlement cela appelait la conception d'une complexification dans les pratiques et exercices à mettre en œuvre.

Dans le cadre des classes de CM2, j'ai choisi de commencer par sensibiliser à la démarche philosophique dans sa généralité en mettant l'accent sur trois éléments : le questionnement, le raisonnement et le rapport au langage. Dans la perspective de former à la prudence intellectuelle, sous l'angle de la dimension épistémique de la formation intellectuelle, j'ai choisi de commencer par *sensibiliser à la modalisation épistémique* : volonté de modérer son engagement envers ce qu'on énonce, de préciser le degré de certitude ou la fiabilité de certains éléments de son discours, la modalisation épistémique prend la forme de la distinction – par l'emploi de marqueurs discursifs¹ comme « peut-être », « probablement », « je suppose que », « si je ne trompe pas » etc.² – entre ce que l'on sait, ce que l'on suppose, ce que l'on croit, etc. Il s'agissait d'initier de façon générale les élèves à ce travail de précision et de distinction en les encourageant à porter attention sous cet angle à leur discours et à le modaliser en conséquence.

Fenêtre empirique : progression d'une année d'introduction en cycle 3³

Dans un premier temps, cela me semblait supposer de commencer par *sensibiliser au questionnement philosophique*, qui précisément appelait la forme de raisonnement délibératif :

¹ Sur les difficultés et enjeux inhérents à la démarche d'identification de modalisateurs épistémiques, on pourra consulter, par exemple : J. RIOUX-TURCOTTE, « Identification des modalisateurs épistémiques : saisir l'expression de la certitude et de l'incertitude à partir d'un discours oral », *ScriptUm : la revue du colloque VocUM*, n° 2, août 2017, p. 1-20. L'auteur souligne notamment la nécessité de départager l'approximation de la modalisation, ou encore l'expression de l'incertitude de celle de l'ignorance. Elle propose notamment de mettre les modalisateurs épistémiques en perspective de la modulation de la responsabilité énonciative pour discriminer ce qui relève ou non de cette démarche de modalisation.

² On l'aperçoit, les modalisateurs épistémiques ne relèvent pas d'une même catégorie grammaticale : ils peuvent être adverbiaux, propositionnels, verbaux, etc.

³ On pourra consulter les annexes dans lesquelles sont reportés des éléments constitutifs de ces séances : nous les indiquerons entre crochets.

j'ai donc accordé, après une première séance dédiée à introduire la philosophie de façon générale, une première séquence de quatre séances à cet objectif. La première séance était vouée à initier au questionnement philosophique en invitant les élèves à travailler, chacun, individuellement à l'écrit, à la formulation d'une première question à portée philosophique à partir de critères introduits et d'un support de médiation thématique. Les trois séances suivantes étaient construites à partir de l'expérience de pensée que fournit le récit platonicien de l'anneau de Gygès qui permet d'approcher un problème philosophique complexe, celui de la motivation du comportement moral, et les questions qu'il soulève. La première séance était consacrée à la lecture et compréhension du récit. La deuxième séance était attachée au travail interprétatif qu'appelait la lecture de ce récit qui permettait de travailler à la formulation d'hypothèses et de sensibiliser à la modalisation épistémique. La troisième, à partir d'une présentation des enjeux du récit, était de nouveau dédiée au travail de formulation de questions mené d'abord à l'écrit de façon individuelle puis, mis en commun, sous forme d'échanges oraux collectifs à travers lesquels le groupe travaillait collectivement à la compréhension et à la clarification des questions soumises par chacun [questions reportées en annexe]. Ce travail de compréhension favorisant, lui aussi, la modalisation épistémique.

Dans un second temps, j'ai consacré une séquence de trois séances à *initier, plus largement, à la démarche de recherche philosophique*. Chaque groupe ayant voté pour choisir, parmi leurs questions, celle qu'il souhaitait aborder, la première séance était dédiée à approcher cette question, d'abord par un travail de compréhension de celle-ci sous la forme d'un échange collectif, puis par un temps de réflexion individuelle écrite et enfin sous forme d'échange oral collectif. Les deux séances suivantes étaient consacrées à complexifier l'approche du récit, celui de l'anneau de Gygès, par sa remise en contexte dans le dialogue platonicien dont il est issu. Pour cela, j'ai présenté le contexte théorique du dialogue entre Socrate et Glaucon, la question qu'ils abordaient et la thèse que chacun défendait pour y répondre [outils pédagogiques présentés en annexe]. Après un travail collectif de compréhension de la question et de ces deux thèses, les élèves étaient invités, chacun par écrit, à choisir le personnage avec lequel il était d'accord et à expliquer pourquoi. Sous forme d'échange oral collectif, les élèves mettaient ensuite en commun et discutaient leurs réponses et idées. Le travail de compréhension qu'appelait cette phase de mise en commun permettait, lui aussi, de travailler à la modalisation épistémique.

Dans un troisième temps, j'ai dédié une séquence de quatre séances à encourager *le développement d'une attention au langage* en vue, à long terme, de la formation d'une distance critique par rapport au langage. La première séance a été consacrée – à partir d'un moment d'enseignement explicite autour de la compétence « conceptualiser » – à travailler à la conceptualisation d'une notion, le bonheur, d'abord par un temps de réflexion individuelle, puis

par un temps d'écrit, avant de mettre en commun leurs premières réflexions sous forme de discussion en s'attachant à repérer les notions voisines. La deuxième séance a été dédiée à travailler – à partir d'un moment d'enseignement explicite de l'habileté de pensée *distinguer* – la distinction de cette notion avec des notions identifiées par le groupe comme voisines : il s'agissait de rechercher des critères pour distinguer le bonheur de la joie et du plaisir pour un groupe-classe, le bonheur de la joie et du contentement pour le second groupe. Les deux séances suivantes ont été consacrées à l'élaboration d'une « carte conceptuelle » répertoriant les notions voisines, les notions antinomiques et les caractéristiques de la notion : le groupe délibérant alors collectivement à la catégorisation de certaines notions, particulièrement dans la rubrique des notions antinomiques [cartes conceptuelles reportées en annexe]. Pour finir, toujours dans le souci de sensibiliser à la modalisation épistémique, nous avons repris l'ensemble des éléments attribués à la rubrique « caractéristiques » en les discriminant selon trois critères de validité : parfois, souvent et toujours.

Dans un quatrième temps, j'ai consacré une séquence de quatre séances à *sensibiliser au travail argumentatif* et *initier à la réflexion délibérative*. Cette séquence était construite à partir de l'expérience de pensée soumise par Robert Nozick¹, « la machine à expérience », qui permettait d'approfondir et de complexifier la réflexion sur le bonheur et d'aborder un problème philosophique sous-jacent complexe. À partir de cette expérience de pensée, réécrite, il s'agissait de travailler à la recherche d'arguments à l'appui d'un enseignement explicite de la compétence *argumenter*. La première séance était consacrée à la compréhension de cette expérience de pensée elle-même, à l'amorce du travail argumentatif individuellement à l'écrit. La deuxième était dédiée à la reprise en l'approfondissement de ce travail individuel écrit et ensuite à l'élaboration d'un tableau d'arguments par la recherche collective, sous forme d'échange oral, d'arguments pour et contre [tableaux d'arguments reportés en annexe]. La troisième séance a permis d'approfondir cette recherche collective. La quatrième séance a été dédiée à une reprise critique du tableau collectif par l'examen des arguments en cherchant à définir si certains étaient reprochables.

¹ L'expérience de pensée est introduite dans : R. NOZICK, *Anarchie, État et utopie*, É. d'Auzac de Lamartine et P.-E. Dauzat (trad.), [Nouvelle éd, Paris, PUF, 2016, p. 64-67. Elle est reprise, introduite et commentée dans : R. OGIEN, *L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine: et autres questions de philosophie morale expérimentale*, Paris, France, Librairie générale française, 2012.

En voici la substance : « Supposez qu'il existe une machine à expérience qui soit en mesure de vous faire vivre n'importe quelle expérience que vous souhaitez. Des neuropsychologues excellent dans la duperie pourraient stimuler votre cerveau de telle sorte que vous croiriez et sentiriez que vous êtes en train d'écrire un grand roman, de vous lier d'amitié, ou de lire un livre intéressant. Tout ce temps-là, vous seriez en train de flotter dans un réservoir, des électrodes fixées à votre crâne. Faudrait-il que vous branchiez cette machine à vie, établissant d'avance un programme des expériences de votre existence ? »

Dans un cinquième temps, une nouvelle séquence de trois séances a été consacrée à faire retour au questionnement philosophique par un *travail autour du processus de problématisation*. À partir de la séquence effectuée autour de l'expérience de pensée de Robert Nozick, nous avons travaillé de nouveau à la formulation de questions, cette fois à partir d'un moment d'enseignement explicite autour du processus de problématisation et d'une médiation thématique : j'ai présenté les grands « thèmes » sur lesquels cette expérience de pensée pouvait nous amener à nous interroger et engagé chaque élève à choisir un thème et rechercher, d'abord individuellement et à l'écrit, les questions que cette expérience soulevait sur celui-ci (séance 1). Ces questions ont ensuite été mises en commun sous forme d'un échange oral collectif attaché à la discussion de leur compréhension (séance 2). Chaque groupe-classe a ensuite choisi une des questions pour en faire l'objet d'une discussion collective (séance 3) [questions reportées en annexe].

Enfin, pour finir cette première année, une dernière séquence a été élaborée de sorte à reprendre les différentes compétences et habiletés travaillées. Cette séquence a été conçue à partir d'une expérience de pensée que nous fournit John Locke dans *l'Essai sur l'entendement humain* (II, 21 §10) permettant d'approcher la notion de liberté sous un jour problématique¹. La première séance a été consacrée à la compréhension de l'expérience et à la prise de position argumentée individuellement par écrit. La deuxième à travailler à la recherche de présupposés à partir d'un enseignement explicite : les élèves étaient invités à rechercher la définition de la liberté présupposée dans leur perspective argumentée élaborée la semaine précédente.

¹ L'expérience de pensée est introduite par Locke dans : J. LOCKE, *Essai philosophique concernant l'entendement humain*, Paris, Bossange, Masson et Besson, 1799, vol. 2, p. 107-108. Elle est reprise, présentée et adaptée pour être introduite avec des enfants et adolescents par Peter Worley dans : P. WORLEY, *The If Machine: Philosophical Enquiry in the Classroom*, London, Bloomsbury Publishing, 2010, p. 93-97. En voici la substance : « Supposons qu'on porte un homme, pendant qu'il est dans un profond sommeil, dans une chambre où il y ait une personne qu'il lui tarde fort de voir et d'entretenir, et que l'on ferme à clef la porte sur lui, de sorte qu'il ne soit pas en son pouvoir de sortir. Cet homme s'éveille, et est charmé de se trouver avec une personne dont il souhaitait si fort la compagnie, et avec qui il demeure avec plaisir, aimant mieux être là avec elle dans cette chambre que d'en sortir pour aller ailleurs : je demande s'il ne reste pas volontairement dans ce lieu-là ? Je ne pense pas que personne s'avise d'en douter. Cependant, comme cet homme est enfermé à clef, il est évident qu'il n'est pas en liberté de ne pas demeurer dans cette chambre, et d'en sortir s'il veut. Et par conséquent, la liberté n'est pas une idée qui appartienne à la *volition*, ou à la *préférence* que notre esprit donne à une action plutôt qu'à une autre, mais à la *personne* qui a la puissance d'agir ou de s'empêcher d'agir, selon que son esprit se déterminera à l'un ou à l'autre de ces deux partis. Notre idée de la liberté s'étend aussi loin que cette puissance, mais elle ne va point au-delà. Car toutes les fois que quelque obstacle arrête cette puissance d'agir ou de ne pas agir, ou que quelque force vient à détruire l'indifférence de cette puissance, il n'y a plus de liberté ; et la notion que nous en avons disparaît aussitôt. »

Dans le cadre de la classe de 4^{ème}, le cadre était, à plusieurs égards, plus contraignant. D'abord, la pratique s'inscrivait dans un projet d'introduction de la philosophie dans deux enseignements existants, le français et l'éducation morale et civique (EMC), auxquels cette introduction de la philosophie devait être liée en permettant un travail des compétences et/ou des thèmes au programme de ces derniers. Pratiquement, l'année était organisée de sorte que l'introduction de la philosophie se fasse chaque semaine de manière alternée, dans un enseignement puis dans l'autre ce qui ne permettait donc pas, avec ces contraintes, de travailler, comme avec les autres classes, sous la forme de séquences de plusieurs séances. De façon générale, j'ai essayé d'outrepasser cet obstacle en construisant des séquences qui permettaient d'approcher des thématiques relevant de l'éducation morale et civique tout en travaillant des compétences au programme de français. Les séances en français étaient consacrées au travail de ces compétences et habiletés de pensée sous forme d'exercices et à l'introduction d'enseignements explicites portant sur ceux-ci et les séances effectuées en EMC prenaient la forme de « discussions réglées » et s'attachaient à mettre en pratique ces habiletés et compétences. Ensuite, une deuxième difficulté relative à ce contexte pratique tenait aux grandes fragilités scolaires d'une part importante des élèves : le groupe-classe avec lequel était mis en œuvre cette pratique, qui appartenait à un collège situé en réseau d'éducation prioritaire (REP), manifestait d'importantes difficultés scolaires (certains élèves ne pouvant, par exemple, lire et/ou écrire qu'avec de grandes difficultés) qui appelaient à revoir les attentes et exigences de la pratique éducative envisagée en conséquence. Enfin, une dernière difficulté propre à ce contexte tenait aux relations interpersonnelles particulièrement conflictuelles qu'entretenaient une partie importante des élèves de la classe : plongés dans des relations conflictuelles, installées depuis l'année précédente, certains d'entre eux manifestaient une absence de considération pour d'autres qui entravait la mise en œuvre de l'exercice philosophique qui, lui, supposait non seulement de considérer les points de vue pluriels mais aussi d'accepter de soumettre ses opinions aux questions d'autrui et de s'ouvrir à l'examen critique collectif. Loin d'un contexte théorique idéal il nous fallait concevoir une introduction de la philosophie à la mesure de ce terrain spécifique en tenant compte de ses contraintes et de ses particularités.

Nous l'avons soulevé, le groupe-classe avait, dans son ensemble, déjà été initié à la philosophie sous forme d'ateliers de philosophie avec les enfants et adolescents durant une année et avait ainsi installé certaines habitudes de pratique en conséquence. J'ai choisi dans ce contexte, d'axer cette année sur le développement des compétences qui m'étaient

apparues les plus fragiles l'année précédente : les compétences argumentatives, et sur l'introduction au champ de l'épistémologie qui, au regard de la perspective épistémique latente du groupe-classe apparue l'année précédente, me semblait devoir être approché non seulement sous la forme des compétences et habiletés mobilisées mais par le contenu même des séances (thèmes et questions abordés). Une part importante des adolescents m'était, en effet, apparue installée dans une perspective épistémique dommageable à l'exercice de la philosophie : considérant les opinions comme relevant de la sphère privée et de la liberté individuelle de chacun, ils avaient tendance à en appeler, en ateliers de philosophie, à cette liberté d'opinion en affirmant pour eux et en reconnaissant aux autres un « droit » de « penser ce qu'ils voulaient », et auquel ils corrôlaient l'idée d'avoir, chacun, raison à sa façon (« à chacun sa vérité »), désamorçant alors l'idée de contradiction et la possibilité d'examen et d'évaluation des positions¹. Cette perspective installait une appréhension de la philosophie comme étant un espace d'expression et de considération des opinions plurielles qui pouvaient exister au sujet des questions abordées, mais ne lui permettait pas d'être aussi celui de la confrontation et de l'examen de celles-ci ou du moins pas celui de leur confrontation et de leur examen menés dans la perspective de les faire évoluer, les corriger voire de les abandonner. Elle désamorçait, pour ainsi dire, les procédures délibératives d'examen des idées en vue de la formation d'un jugement réfléchi. Cette situation mettait ainsi en évidence les exigences du dialogue philosophique et ses prérequis. En particulier, elle mettait en lumière l'existence de perspectives épistémiques défavorables à l'exercice philosophique et appelait à mettre au jour la perspective épistémique sous-jacente à celui-ci et à identifier, plus largement, les perspectives

¹ En un sens assez proche, Michel Vignard témoigne d'un conflit entre une position épistémologique sociétale et celle qu'implique l'exercice philosophique dans une communication intitulée « Débat et discussion en classe. Comment se mettre d'accord quand on n'est pas d'accord ? Créer un espace d'interlocution entre le professeur et ses élèves en début d'année de philosophie » publiée dans ACIREPH, *Enseigner la philosophie aujourd'hui : pratiques et devenir. Actes du 1er colloque de l'ACIREPH*, Languedoc-Roussillon, CRDP, 2001. Si dans la définition du dialogue philosophique on fait intervenir la notion d'accord comme « manifestation du dépassement de la *doxa* et marque de la vérité intersubjective », elle peut entrer en conflit avec une éthique sociétale aux conséquences épistémologiques. Cette éthique est liée, selon lui, à un « type de culture et de société » dit « communautaire » « où les opinions, les croyances, les comportements sont englobés dans la sphère privée (entendu au sens élargi de famille ou de communauté) et relèvent en conséquence d'une liberté individuelle inaliénable : dans un pareil cas de figure, l'accord est une donnée socioculturelle, l'expression individuelle de l'appartenance à une communauté de cultures, de croyances, d'intérêts, et l'on peut parfaitement demeurer dans ses limites sans affronter la contradiction, et cela d'autant moins que la société garantit l'existence de la liberté des dites communautés. Dans ce cas, le modèle socratique d'interrogation réciproque et les procédures républicaines d'accord sont, pourrait-on dire, désamorçés. Autrement dit, cruellement inefficaces. » (p. 192).

épistémiques qui lui étaient favorables : l'exigence de vérité, l'application d'une rigueur à la pensée, la soumission des opinions à l'examen, etc. supposaient l'installation dans une perspective épistémique pour laquelle elles avaient un sens. Ainsi, elle mettait en évidence, en plus de l'existence de prérequis et de conditions *internes* au type de dialogue philosophique, la nécessité de tenir compte, aussi, de la situation présente pour créer les conditions d'exercice de ce dernier à partir d'elle. En plus des apprentissages internes que suppose son exercice en lui-même, il fallait œuvrer à ménager les conditions de possibilité externes pour que celui-ci soit possible. C'est donc davantage à ce niveau que j'ai œuvré à travailler avec ce groupe-classe afin d'initier à l'exigence de vérité, d'encourager l'application d'une rigueur à sa pensée, et d'amener à soumettre ses opinions à examen.

Fenêtre empirique : progression d'une année d'introduction en cycle 4

Pour travailler les compétences argumentatives, j'ai, ici aussi, exploité l'intérêt des expériences de pensée tirées de l'histoire de la philosophie qui, parce qu'elles appellent à prendre position, favorisent ce travail d'argumentation d'abord à un niveau relativement « simple » puisqu'il s'agit de justifier la décision que chacun prendrait dans la situation à laquelle nous expose cette expérience, avant de s'appliquer à un niveau plus complexe, puisqu'il s'agit d'argumenter la réponse à la question philosophique soulevée par cette expérience. Nous avons travaillé autour de la notion de liberté à partir de l'expérience de pensée du prisonnier volontaire (séquence de quatre séances) en axant sur la recherche d'arguments et en alternant les temps écrits de travail individuel et les temps oraux de discussion. En complément, j'ai mis en œuvre un enseignement explicite autour de l'argumentation et mis en place un travail d'observation dédié aux compétences argumentatives de sorte à favoriser, à terme, leur mobilisation réfléchie par le développement d'un regard métacognitif : durant les moments de discussion, certains avaient pour rôle d'observer précisément les élèves discutant sous le prisme des arguments qu'ils mobilisaient à l'aide d'une grille d'observation [grille d'observation reportée en annexe].

Ces compétences ont ensuite été travaillées à travers une deuxième séquence sur la responsabilité (séquence de trois séances) : les deux premières séances visaient à approcher la question « De quoi sommes-nous responsables ? » sous la forme d'études de cas qui permettaient, elles aussi, de travailler l'argumentation par la justification des prises de position qu'elles appelaient. La troisième séance, davantage construite en vue du processus de problématisation, a été dédiée à la formulation des questions soulevées par cette étude de cas et à l'exploration, sous forme d'écrits individuels puis sous forme d'échange collectif, de la question retenue par le groupe : « sommes-nous responsables de nos actes ? ». À la fin de la

discussion collective, en vue de l'exigence d'aboutissement du processus délibératif, les élèves reprenaient leurs écrits individuellement.

Pour introduire au champ épistémologique, j'ai consacré une séquence de cinq séances à la notion de vérité. Ménageant cette entrée par un travail de réflexion collectif autour de la question « comment savoir si c'est vrai ? », nous avons ensuite consacré trois séances à un exercice introduit par Serge Cospérec pour les lycéens¹ et retravaillé à la mesure de notre contexte, pensé pour interroger les différents régimes de discours et leur rapport à la vérité. Cet exercice a été élaboré par Serge Cospérec en reconnaissance, précisément, de la nécessité d'effectuer un travail sur les représentations premières des élèves sur la vérité en début d'année pour permettre le développement du discours philosophique². Il consiste à confronter les élèves à plusieurs énoncés d'ordres différents qu'ils doivent répertorier comme étant vrais, faux ou indéterminés, d'abord individuellement et ensuite en confrontant leurs réponses et en délibérant collectivement. Dans un second temps, les élèves étaient invités à réexaminer ces énoncés à partir de cinq catégories en cherchant à discriminer ceux qui peuvent être vérifiés, ceux qui peuvent être réfutés, ceux qui peuvent être démontrés, ceux qui peuvent être raisonnablement justifiés, et enfin, ceux qui peuvent être ni prouvés ni réfutés [exercice reporté en annexe]. Pour finir cette séquence, sur la base de ce travail, une dernière séance s'attachait à l'analyse de l'expression « à chacun sa vérité ».

Ainsi, nous le voyons, bien qu'aucunement représentatives de ce que pourrait idéalement être, et encore moins de ce que devrait être, une année d'introduction de la philosophie dans leur niveau de classe respectif, ces perspectives pratiques permettent de se confronter concrètement à la question de la mise en place d'un enseignement de la philosophie étendu et d'amorcer la conception d'une progressivité dans l'introduction à la philosophie. À mi-chemin entre la philosophie avec les enfants et un enseignement de la philosophie étendu, elles m'ont conduite à développer une pratique éducative dans laquelle non seulement l'oral avait une place importante en tant qu'il sollicitait l'exercice collectif

¹ Cet exercice est présenté dans une communication intitulée « Qu'est-ce qui nous autorise à dire que... ? » publiée dans la revue *Côté-Philo* de l'ACIREPH, n° 7, en 2005. S. COSPÉREC, « Qu'est-ce qui nous autorise à dire que... ? », *Côté-Philo*, N°7, 2005, p. 37-48.

² « Les représentations premières des élèves forment des obstacles très résistants. Celles concernant la vérité, banales dans leur contenu, sont ruineuses pour la pensée. On sait que beaucoup d'élèves oscillent entre dogmatisme (la science, et elle seule, dit la vérité) et relativisme (à chacun sa vérité). La philosophie ne relevant ni de la preuve logico-mathématique ni de la preuve expérimentale tombe naturellement à leurs yeux dans la sphère d'une libre opinion échappant à toute norme cognitive. » *Ibid.*, p. 37.

des habiletés et compétences visées, mais l'écrit aussi se trouvait exploité pour ses vertus formatrices en tant qu'il permettait à chaque élève de s'exercer individuellement à mettre en œuvre et à affiner ces compétences et habiletés. Cette pratique cherchait à la fois à introduire les élèves aux démarches intellectuelles constitutives de la philosophie en tant qu'elles contribuent à former le jugement, et à la culture philosophique en tant qu'elle contribue à nourrir le jugement en fournissant une matière (repères¹, thèses, questions, problèmes, etc.) favorable à la complexification de la pensée mais aussi des outils d'analyse. Sur ce second volet porte cependant une des grandes insatisfactions et un des grands regrets que j'ai eus, depuis la perspective pratique d'un enseignement tendu de la philosophie, d'en être restée à une introduction médiée à cette culture philosophique : si je n'ai pas, dans le contexte spécifique qui était le mien, franchi le seuil d'une initiation qui passerait par une confrontation directe aux textes, je ne la considère pourtant pas *a priori* impossible. En ménageant les conditions de possibilité de cette rencontre directe, notamment par le développement préalable des compétences qu'elle nécessite, il me semble qu'elle pourrait être à la fois possible au cycle 4 et souhaitable en tant qu'elle participerait à la formation intellectuelle visée. Ce sont donc, plus qu'à cette pratique elle-même, aux questions et réflexions qu'elle ouvrait et engendrait relativement à la conception d'une progressivité en philosophie sur lesquelles nous allons nous arrêter pour finir.

Modalités d'une progressivité en philosophie

La progressivité, comme nous conduit à l'envisager la perspective de la philosophie pour enfants, nous semble pouvoir porter, en premier lieu, sur l'introduction des habiletés, dispositions et compétences intellectuelles que les élèves doivent mobiliser et développer. Approcher la philosophie en termes de démarches intellectuelles permet de considérer les différents gestes qu'elle appelle à maîtriser et d'envisager leur développement progressif par l'acquisition des habiletés et dispositions qu'ils nécessitent d'exercer. Il nous semble pouvoir être reconnu, en ce sens, une forme d'« élémentaire » en philosophie, c'est-à-dire de premiers pas à effectuer et de premiers éléments à rencontrer, qui consiste en ces

¹ Nous entendons, par « repères », ce que le programme d'enseignement de la philosophie désigne sous ce terme : « Les repères prennent la forme de distinctions lexicales et conceptuelles qui, bien comprises, soutiennent la réflexion que l'élève construit pour traiter un problème. » Termes du programme de philosophie de terminale générale et du programme de terminale technologique publiés au bulletin officiel spécial n° 8 du 25 juillet 2019 de l'éducation nationale.

habiletés et dispositions inhérentes aux gestes intellectuels dont elle suppose l'exercice : justifier son opinion par des raisons, considérer des perspectives différentes, remettre en question une affirmation, etc. Celles-ci peuvent être approchées par grandes catégories comme le proposent les tenants de la perspective de la philosophie pour enfants : raisonnement, recherche et organisation de l'information¹. Dans le cadre de notre perspective pratique, au vu de la visée de la formation de la disposition intellectuelle critique et réflexive que nous saisissons sous le concept de prudence, nous nous sommes concentrée sur les démarches intellectuelles inhérentes au processus délibératif en essayant de les approcher selon une toute relative « échelle de difficulté » : formuler des hypothèses, donner des exemples, formuler des arguments, rechercher des contre-arguments ou objections, dégager des conséquences, identifier des causes, relever des présupposés, etc. Ces habiletés et dispositions relèvent principalement de l'argumentation et de la contre-argumentation (formulation d'arguments et d'objections, et évaluation de ceux-ci par l'établissement de critères) ainsi que de l'évaluation et de l'examen des points de vue (identification des contradictions et limites, comparaison, considération des enjeux, etc.).

Approcher ces habiletés et dispositions sous forme de chaînons complexes nous permet d'envisager une progressivité dans les apprentissages qu'ils appellent. La maîtrise du chaînon de l'argumentation suppose elle-même une temporalité longue, et demande un découpage en un certain nombre d'apprentissages eux-mêmes requérant un temps moyen : apprendre à formuler une opinion, apprendre formuler des hypothèses ; apprendre ensuite à formuler des arguments, avant d'apprendre à évaluer ces arguments en se donnant des critères, puis à discuter de ces critères eux-mêmes. Le travail d'examen et d'évaluation des opinions suppose lui aussi un temps long et un certain nombre d'apprentissages : une fois que l'on aura appris à formuler des opinions, on pourra apprendre à distinguer opinions de savoirs, et alors à distinguer différentes modalités de connaître ; on apprendra ensuite à en dégager les conséquences et à repérer les présupposés sur lesquels se fonde une opinion, puis à examiner ces conséquences et présupposés selon des critères et enfin à évaluer ces critères eux-mêmes. Plus qu'une progression linéaire, le terrain nous a conduite à envisager un modèle itératif et spiralaire où chaque année ces habiletés et dispositions pourraient être

¹ Sur ce point nous renvoyons au travail, déjà évoqué, mené par Mathieu Gagnon et Sébastien Yergeau qui proposent d'approcher ces habiletés et attitudes selon une progressivité : M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques*, Québec, Presses universitaires de Laval, 2016, p. 114-137.

affinées de manière progressive, depuis leurs gestes les plus « élémentaires » (donner une raison) jusqu'à leurs gestes les plus complexes (donner une raison valable, évaluer une raison selon des critères).

Ainsi plus que de porter sur les notions et questions abordées, qui pourraient aussi être approchées selon une relative échelle de difficulté (notamment en considération de leurs liens avec l'expérience des élèves), la progressivité en philosophie pourrait d'abord porter sur la façon dont celles-ci sont abordées. Dans cette perspective, l'enseignement de la philosophie pourrait s'attacher au développement progressif des habiletés et compétences requises par l'exercice de la philosophie, d'une part par la mise en œuvre de pratiques et d'exercices alloués, d'autre part par des enseignements explicites visant l'acquisition des connaissances relatives à celles-ci et par le développement d'un travail d'observation – que nous n'avons qu'effleuré en pratique – qui favoriserait le développement d'un regard métacognitif à leur sujet. Cela supposerait alors de complexifier les exercices et pratiques – oraux et écrits – dans lesquels l'enseignement de la philosophie engage les élèves à mesure des habiletés et compétences développées. À l'échelle minimale de l'extension de l'enseignement de la philosophie à la classe de première que défend l'Acireph, Serge Cospérec propose de concevoir, en ce sens, une progressivité dans les écrits en philosophie¹. Défendant un enseignement progressif sur deux années, il propose de concevoir deux nouveaux exercices – l'essai d'analyse et l'essai argumentatif – qui contribueraient à préparer aux deux exercices canoniques introduits en classe de terminale que sont la dissertation et l'explication de texte. Partant de la brutalité de la confrontation des élèves de terminale aux exercices canoniques qu'ils identifient comme étant en rupture avec les exercices scolaires connus jusqu'ici, Serge Cospérec défend l'introduction d'exercices intermédiaires et préparatoires : « L'idée pédagogique est donc qu'il faut travailler *explicitement* ces transitions et construire *progressivement* les compétences qui sous-tendent les exercices canoniques². » Parmi ces compétences, Serge Cospérec s'arrête principalement à celles qui relèvent de l'argumentation et défend une acquisition progressive des connaissances relatives à l'argumentation (« les caractéristiques logiques d'une argumentation, les notions de prémisses, raisons,

¹ S. COSPÉREC, « Apprendre à lire et à écrire en philosophie. Pour une progressivité des écrits. », dans ACIREPH, *Enseigner la philosophie. Guide pratique*, 2021

² *Ibid.*, p. 338.

conclusion, les sophismes et paralogismes usuels, etc.¹ ») et un apprentissage progressif des compétences argumentatives par l'introduction d'un nouvel exercice dédié : l'essai d'argumentation philosophique. Ce dernier engage les élèves à défendre une position par l'élaboration d'arguments en sa faveur et la réfutation des objections qu'on pourrait lui adresser. Il permettrait ainsi le développement d'une attention spécifique à ce travail argumentatif, appelant le développement d'enseignements explicites autour de ces compétences, et sollicitant leur exercice réfléchi (« un moment "méthodologique" si on veut, dans les faits, un moment métacognitif où on réfléchit sur les règles d'une argumentation rationnelle, qui devraient être notées dans une partie réservée du cahier afin de pouvoir disposer à chaque fin de période d'une vue d'ensemble de ce qui a été appris² »). Serge Cospérec propose de concevoir une entrée progressive dans cet exercice, en commençant par la rédaction d'un essai argumentatif « simplifié » (prise de position et développement de deux arguments) et en complexifiant progressivement l'exercice par l'ajout d'étapes et d'exigences (considération de plusieurs objections et réponses ; exclusion des sophismes, etc.), assises par le développement des connaissances relatives à l'argumentation permis par le déploiement de ces enseignements explicites. Serge Cospérec propose d'approfondir le travail de ces compétences à partir d'un second exercice, l'essai d'analyse, qui engage les élèves à restituer la pensée d'un auteur en mettant en lumière son raisonnement, la structure de son argumentation et contribue ainsi à leur apprendre à argumenter et à rédiger une argumentation³.

¹ *Ibid.*, p. 341.

² *Id.*

³ On pourrait penser que, même à une petite et relative échelle, c'est ce que permet d'envisager l'extension de l'enseignement de la philosophie en classe de première telle que l'introduit l'enseignement de spécialité « Humanités, Littérature et Philosophie » mis en œuvre depuis 2019. Toutefois, bien que dans ce cadre les formats d'épreuves évoluent d'un niveau de classe à l'autre, cette évolution se fait de manière toute relative. « Le même esprit prévaut pour les épreuves de première et de terminale, et garantit la continuité et la progressivité des apprentissages sur l'ensemble du cycle³ ». D'une « question d'interprétation philosophique » posée en Première qui consiste, à partir d'un texte, à rendre raison d'un point saillant de l'argumentation déployée par ce dernier, on passe à une « interprétation philosophique » en Terminale pour laquelle les attendus sont présentés explicitement comme étant les mêmes à la différence près que « les analyses et interprétations des candidats sont cependant plus étoffées et proportionnées au temps imparti à l'épreuve ». D'une « question de réflexion » posée en Première qui propose, à partir d'un texte, de mener une réflexion argumentée sur un enjeu théorique sous-jacent, on passe à un « essai philosophique » en Terminale, qui, « apparenté » à cette première prend toutefois le nom d'« essai » parce que le temps imparti en « permet un plus long développement ». On semble pouvoir attendre *quantitativement* plus – mais pas encore de façon évidente *qualitativement* plus – des élèves en terminale que des élèves en première.

Ainsi, à la manière dont nous permet de le concevoir cette perspective de progressivité dans les exercices écrits sur deux années, il nous semble possible d'envisager une progressivité dans l'enseignement de la philosophie par l'élaboration d'un enseignement qui, dans ses exercices – oraux et écrits – et contenus, se complexifierait, pour permettre le développement des compétences et habiletés intellectuelles requises par la pratique de la philosophie, partant de « l'élémentaire » pour arriver, à terme, aux gestes plus complexes que suppose cette pratique. Dans une pareille perspective, la progressivité porterait ainsi aussi sur les exigences philosophiques qui se trouveraient introduites à mesure du développement des compétences et connaissances qui rendent possible leur satisfaction.

La progressivité nous semble donc pouvoir porter avant tout sur le développement des compétences, habiletés et dispositions mais ce faisant, nous avons très peu dit de l'introduction de la culture philosophique et des questions soulevées à son sujet dans cette perspective. On touche ici une des limites importantes de la pratique éducative mise en œuvre : les vertus formatrices de la culture philosophique n'ont pas pleinement été explorées et exploitées. La culture philosophique s'y trouvait présente de façon très relative, sous la forme des expériences de pensée qui permettaient d'approcher des problèmes et des thèses philosophiques complexes, et aussi, mais trop peu, sous la forme d'un étayage enseignant que je ne m'autorisais pas encore à développer et exploiter pleinement demeurant, en cela, marquée par la perspective de la philosophie pour/avec les enfants. Liée au concept vygotkien de « zone proximale de développement », la notion d'étayage renvoie aux travaux de Jérôme Bruner sur l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant¹ et désigne l'ensemble des interventions de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant qui permettent à ce dernier d'atteindre un objectif qu'il n'aurait pu atteindre seul. Il s'agit, pour l'enseignant ou l'accompagnant, de soutenir l'élève dans son apprentissage et le savoir-faire dans son élaboration en fournissant les ressources dont

Nous reprenons les termes de la note de novembre 2019 portant sur les « Attendus des épreuves. Éléments d'évaluation ». Le terme de « progressivité » y apparaît donc explicitement mais ne transparait que peu dans la formalisation de l'enseignement. (En ligne : <https://eduscol.education.fr/document/24337/download>).

¹ J. S. BRUNER, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, M. Deleau (trad.), 8e éd, Paris, Presses universitaires de France, 2011.

l'élève a besoin pour pouvoir, par lui-même, résoudre un problème, effectuer une tâche ou atteindre un objectif qui auraient été hors de sa portée sans cette assistance¹.

Par « étayage enseignant » nous désignons donc, dans notre contexte, l'entreprise enseignante d'introduire et de transmettre des éléments issus de la culture philosophique pour contribuer à outiller et aider à complexifier la pensée des élèves sur le sujet auquel ils s'attachent. En ce sens, j'ai introduit, au gré des occasions, des éléments culturels et repères conceptuels pour nourrir le jugement des élèves : par exemple lors d'une des séances sur le bonheur, portant sur le processus de conceptualisation et attachée au travail de définition et de distinction, j'ai introduit la distinction entre *être* et *avoir* et celle entre le *nécessaire* et le *superflu* qui se trouvaient toutes les deux en jeu dans les échanges des élèves, ou encore, après que les élèves se sont exercés à l'interprétation de l'anneau de Gygès, en leur révélant la question que soulevait Platon par le dialogue entre Glaucon et Socrate. Ce travail d'étayage enseignant nous semble pouvoir être une des formes concrètes que peut prendre la transmission de la culture philosophique à la faveur de la culture du jugement telle que nos considérations théoriques nous y amenaient. En sélectionnant les éléments issus de la culture philosophique susceptibles de nourrir le jugement des élèves sur les sujets abordés, et en les traduisant sous une forme qui les rendrait accessibles à ces derniers, cet étayage enseignant pourrait pleinement contribuer à l'entreprise de formation intellectuelle poursuivie. Pour ce faire, ce travail devrait lui aussi, aux côtés de celui de l'exercice des compétences, habiletés et dispositions, faire l'objet d'une attention particulière et, sans toutefois être « programmé » puisqu'il s'agit avant tout d'interventions ajustées à la situation des élèves, être anticipé et recherché en situation. De même qu'une séquence peut être préparée en considération des habiletés et dispositions qu'elle permettrait de travailler, elle pourrait l'être en considération de la question de savoir quels éléments de cette culture pourraient contribuer à nourrir le jugement des élèves sur la notion, la question ou le problème abordé. Il ne s'agirait aucunement, par l'introduction de ces éléments, de penser « à la place » des élèves comme on le craint souvent, notamment en dénonçant certains rapports instaurés à l'histoire de la philosophie, mais bien de leur permettre de pleinement s'engager eux-mêmes dans une réflexion philosophique. Il s'agirait, par exemple, d'engager les élèves à approcher certaines notions et à partir de leur réflexion sur celles-ci, de leur soumettre ensuite certaines définitions ou thèses élaborées par des philosophes à

¹ *Ibid.*, p. 263.

leur sujet de façon qu'ils puissent approcher les problèmes philosophiques qui leur sont sous-jacents ; ou encore, il s'agirait d'engager les élèves à examiner un problème philosophique et à partir de leur réflexion, de leur transmettre les éléments culturels (concepts, distinctions, repères, etc.) pouvant les aider à aller plus loin dans leur investigation, et, pour finir, de leur soumettre certaines des solutions élaborées par des philosophes à leur sujet afin qu'ils puissent encore complexifier, approfondir et affiner leur réflexion.

Cette place à accorder à la culture philosophique dans la perspective d'un enseignement étendu de la philosophie appelle, en premier lieu, une réflexion sur les formes de médiations les plus adéquates à cette culture en tant que matière formatrice du jugement. Dès lors que l'on accepte l'idée que les élèves puissent prendre connaissance des idées philosophiques sans devoir en passer par la lecture des textes, le champ des possibles s'ouvre. Lipman et Sharp ouvraient la voie d'une réflexion sur l'élaboration de supports pédagogiques capables de traduire ces éléments culturels pour en faire une matière pour la formation du jugement des élèves, la conception d'un étayage enseignant est une autre forme sous laquelle ces éléments peuvent être portés à la connaissance des élèves, et la littérature jeunesse développée dans la perspective d'introduire les adolescents à l'histoire de la philosophie nous offre, elle aussi, des ressources pour interroger la forme que pourrait prendre cette introduction de la culture philosophique. Il s'agit d'accepter de médier cet accès à la culture philosophique, au moins temporairement, avant qu'il ne soit possible d'envisager une rencontre directe avec celle-ci, et même plus encore, dans la perspective de contribuer à préparer à la lecture des textes par le développement des compétences et l'acquisition des connaissances nécessaires.

On pourrait alors envisager un programme qui, aux côtés des compétences, habiletés et dispositions intellectuelles à développer selon un modèle itératif et spiralaire, établirait aussi un ensemble d'éléments culturels à transmettre en associant à des notions, des problèmes – et donc les thèses philosophiques liées – et des repères¹ selon une logique

¹ Les programmes en vigueur indiquent parmi « les repères les plus fréquemment sollicités et les plus formateurs » : « Absolu/relatif – Abstrait/concret – En acte/en puissance – Analyse/synthèse – Concept/image/métaphore – Contingent/nécessaire – Croire/savoir – Essentiel/accidentel – Exemple/preuve – Expliquer/comprendre – En fait/en droit – Formel/matériel – Genre/espèce/individu – Hypothèse/conséquence/conclusion – Idéal/réel – Identité/égalité/ différence – Impossible/possible –

d'approfondissement et de complexification. Des éléments qui seraient d'abord transmis par médiation, sous forme d'étayage enseignant et par l'élaboration de supports pédagogiques adaptés, puis progressivement par la rencontre, dans une première phase au moins, ménagée avec les textes courts et pouvant être rendus accessibles, et par étapes successives, avec des textes plus longs et difficiles mais toujours dans la perspective que leur lecture puisse contribuer à cultiver, nourrir et affermir le jugement. Ainsi, en second lieu, la place à accorder à la culture philosophique appelle une réflexion sur les éléments à sélectionner au sein de celle-ci et la forme sous laquelle ils pourraient être « répartis » et « programmés ». S'agissant de la répartition et programmation proprement dite de ces éléments, là aussi le champ des possibles est ouvert : celles-ci pourraient être envisagées sous la forme d'une introduction aux différents « grands champs » philosophiques (éthique, philosophie politique, esthétique, épistémologie, etc.) où, comme le proposaient Lipman et Sharp, les différents niveaux de classe correspondraient à ces différents domaines ; elles pourraient, aussi à cet égard, prendre la forme d'un programme spiralaire dans lequel ces domaines seraient approchés progressivement, de sorte que chaque année l'investigation de leur champ serait poussée un peu plus loin en tenant compte de l'expérience des élèves et des compétences et connaissances qu'ils auront pu progressivement acquérir.

Intuitif/discursif – Légal/légitime – Médiat/immédiat – Objectif/subjectif/intersubjectif – Obligation/contrainte – Origine/fondement – Persuader/convaincre – Principe/cause/fin – Public/privé – Ressemblance/analogie – Théorie/pratique – Transcendant/immanent – Universel/général/particulier/singulier – Vrai/probable/certain. » Termes du programme de philosophie de terminale générale et du programme de terminale technologique publiés au bulletin officiel spécial n° 8 du 25 juillet 2019 de l'éducation nationale.

Conclusion du second chapitre

Dans ce dernier chapitre, nous avons essayé de prendre la mesure des écarts dessinés depuis le terrain de pratiques effectives développées en France, entre le modèle original de philosophie pour enfants et celui émergeant de la philosophie avec les enfants (*section 1 du chapitre*). D’abord en nous appuyant sur une réflexion menée par Michel Sasseville nous avons commencé à approcher la différence de perspective entre d’une part, la « philosophie *pour* enfants » et d’autre part, « la philosophie *avec* les enfants » en les distinguant par leur *forme*, par leurs *finalités*, puis en introduisant la notion de *portées* qui permettait d’interroger ce à quoi elles pouvaient, chacune, aboutir compte tenu de leurs différences de forme et de finalités (*sous-section a*). Cela nous conduisait principalement à interroger les conditions nécessaires à l’amélioration de la pensée visée par ces deux pratiques éducatives. Ensuite, nous avons mis ces éléments en dialogue avec le terrain, cherchant à identifier les potentielles « résonances » des symptômes du glissement entre ces deux perspectives, avec les pratiques concrètes que nous avons rencontrées (*sous-section b*). Retrouvant la minimisation du travail métacognitif, nous avons été conduite à interroger les limites du paradigme d’apprentissage par la pratique et à considérer la nécessité d’un enseignement explicite attaché aux habiletés de pensée.

Nous avons proposé de mettre les décalages observés depuis le terrain en perspective des différences de contexte d’inscription et de développement de ces pratiques : d’abord en pensant les conséquences de leur développement aux portes de l’institution scolaire, et ensuite en considérant les effets de leur introduction sur un territoire où existe une tradition d’enseignement de la philosophie singulière. Nous en sommes arrivée à proposer de concevoir, à partir de ces écarts, une distinction plus profonde entre ces pratiques en la rattachant au genre de pratiques duquel elles se revendiquent : l’une se pensant pratique scolaire de la philosophie et l’autre se voulant, en rupture avec la pratique disciplinaire de la philosophie, pratique « authentique » de la philosophie (*section c*). Explorant les enjeux de cette distinction, nous avons proposé de considérer ce en quoi la perspective de la philosophie avec les enfants pouvait, paradoxalement, reconduire certains traits de doctrine associée à l’enseignement de la philosophie avec laquelle elle se présente pourtant en rupture (*section d*). En premier lieu, en déniait à la philosophie son statut de discipline et en rejetant sa dimension scolaire au nom d’une pratique qui serait

« authentique », la philosophie *avec* les enfants reconduit d'une certaine manière l'idée selon laquelle « la philosophie serait à elle-même sa propre pédagogie » et, avec elle, l'obstruction à l'élaboration d'un modèle d'apprentissage progressif de la philosophie.

Tenant compte de ces écarts, nous avons entrepris ensuite d'interroger la perspective d'un véritable enseignement de la philosophie étendu que nous invitait à penser originellement le mouvement de philosophie *pour* enfants (*section 2 du chapitre*). Notre intérêt pour la dimension formatrice de la philosophie et nos interrogations quant au rôle qu'elle pourrait avoir dans l'éducation nous ont conduite à investiguer en direction du renouvellement de ses formes et contenus disciplinaires en nous attachant à tirer profit des réflexions ouvertes par le mouvement contemporain de la philosophie *pour/avec* les enfants. Au terme de ce parcours, nous en sommes venue à défendre la perspective d'une progressivité disciplinaire en philosophie, qui, seule, nous semble permettre d'envisager la satisfaction des finalités éducatives que nous visons, d'une part en permettant aux élèves d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires pour qu'ils puissent véritablement mener, par eux-mêmes, une réflexion philosophique et, d'autre part en les formant à cette disposition intellectuelle critique et réflexive face au savoir que nous avons proposé de saisir sous le terme de prudence (*sous-section a*). Bien que limitée, notre perspective pratique nous a permis d'affronter les questions concrètes que posait la conception d'un enseignement de la philosophie qui serait étendu, progressif et élaboré pour pouvoir véritablement répondre aux finalités éducatives visées. Sans pouvoir, à partir d'elle seule, prendre pleinement en charge les questions soulevées par la perspective d'une progressivité en philosophie, nous nous sommes attachée, à partir d'elle, à considérer des pistes de réponses, principalement en travaillant à réarticuler ce que la dichotomie construite entre philosophie avec les enfants et enseignement de la philosophie, avait conduit à séparer (*sous-section b*). Nous avons alors essayé de penser un modèle d'enseignement de la philosophie dans lequel pourrait s'articuler pratiques orales et pratiques écrites, démarches intellectuelles et culture philosophique, connaissances et compétences, au profit de la formation intellectuelle des élèves (*sous-section c*). Enfin, nous en sommes venue à dessiner les chantiers ouverts par la perspective d'élaboration d'un modèle d'apprentissage progressif de la philosophie.

CONCLUSION DE LA SECONDE PARTIE

Nous arrivons au terme de cette seconde partie dans laquelle nous avons quitté le socle théorique de ce mouvement pour nous rendre sur un terrain de pratiques effectives développées, dans sa lignée, en France, et penser à sa lumière ce qu'est la philosophie avec les enfants et la façon dont elle interroge le rôle éducateur de la philosophie.

Pour ce faire, nous avons commencé par nous arrêter sur la démarche que nous entreprenions, celle de mener une recherche en philosophie à partir d'un terrain, pour considérer les questions qu'elle soulevait et les réflexions non seulement méthodologiques, mais aussi épistémologiques et éthiques qu'elle suscitait (*section 1*). Nous avons présenté le terrain qui a été le nôtre en dressant un aperçu des différentes pratiques que nous avons pu y rencontrer et la position à partir de laquelle nous les rencontrions en étant impliquée sur ce terrain par des fonctions professionnelles qui nous en faisaient être partie prenante. Nous avons donné à voir la réflexion qui nous avait amenée à définir les fonctions – épistémologiques, problématisante et heuristique – de ce terrain pour notre recherche qui se déployait moins *sur* ce terrain que *depuis* lui.

Ce terrain présenté, nous avons proposée d'y embarquer en commençant par appliquer la même démarche d'analyse que celle que nous avons appliquée aux travaux de Lipman et Sharp, en nous attachant à clarifier la conception de la philosophie avec les enfants sous-jacente à ces pratiques et les principaux concepts qui la sous-tendaient, et en nous arrêtant aux questions qu'elle soulevait quant à l'articulation de la philosophie et de l'éducation. Nous avons découvert que la philosophie pour enfants prenait la forme d'ateliers qui aspiraient à « philosopher » *avec* les enfants en les engageant dans des questionnements et réflexions appliqués à des notions inscrites dans leur expérience et ayant traversé l'histoire de la philosophie. Nous avons alors exploré la façon dont l'expérience de ces pratiques appelait à interroger ce en quoi consistait « philosopher » et plus précisément encore, ce que signifiait « philosopher avec les enfants », et nous confrontait alors inévitablement aux apories de ces questions. En nous intéressant plus précisément à la dimension épistémique de la pratique de la philosophie et de la formation intellectuelle à laquelle elle pourrait aboutir, nous nous sommes attachée à donner à voir comment, depuis le terrain, s'était installée une dialectique entre théorie et pratique à travers laquelle la théorie se trouvait remise en question par la pratique qui, à son tour, se trouvait nourrie et transformée par les considérations théoriques.

Dans ce dialogue instauré entre théorie et pratique, apparaissait certains écarts entre les travaux initiateurs du mouvement et les pratiques concrètes. Cela nous a conduit, dans un second temps, à nous arrêter sur les écarts dessinés depuis ce terrain entre la conception de la philosophie pour enfants à l'origine du mouvement et celle qui émergeait de ces pratiques concrètes. Nous nous sommes alors attachée à concevoir la nature de la distinction qui en résultait et à proposer une réflexion sur leurs conséquences et enjeux. La philosophie *avec* les enfants s'étant élaborée dans un contexte singulier, aux marges de l'institution scolaire, sous la forme de pratiques éducatives alternatives et ponctuelles, elle a pris une autre forme que la pratique de la philosophie *pour* enfants dessinée par le programme scolaire de Lipman et Sharp, en particulier parce qu'elle s'est construite en rupture avec l'enseignement de la philosophie que la philosophie *pour* enfants aspirait, quant à elle, à renouveler.

Prenant acte de ces analyses, nous avons entrepris dans un dernier temps de revenir à la perspective d'un enseignement de la philosophie étendu en considérant à la fois les ressources que nous fournissaient la philosophie pour et la philosophie avec les enfants pour le penser, et ce que l'expérience de ces pratiques alternatives pouvait nous enseigner pour concevoir une progressivité en philosophie. Nous avons, pour cela, exploité notre double statut de chercheuse-praticienne en mettant en œuvre, sur le terrain, une pratique inscrite dans la perspective d'un enseignement progressif de la philosophie, afin de pouvoir explorer les questions et réflexions qu'elle suscitait. Nous avons alors proposé d'approcher la formation intellectuelle que pourrait viser cet enseignement à partir du concept de prudence intellectuelle, avant de nous attacher à la question des moyens concrets à mettre en œuvre en sa direction et enfin en proposant de considérer la forme que pourrait prendre un tel enseignement.

Ainsi, la rencontre avec le terrain nous a permis, dans cette partie, d'explorer la conception de la philosophie *avec* les enfants, inhérentes aux pratiques mises en œuvre dans la lignée du mouvement contemporain qui défend une introduction des enfants à la philosophie, et de mettre au jour ses différences avec la conception de la philosophie *pour* enfants originairement ancrée dans les travaux de Lipman et Sharp. D'un côté, Lipman et Sharp proposaient de concevoir un nouveau modèle d'enseignement de la philosophie par lequel les enfants et les adolescents pourraient, en étant introduits à celle-ci dès l'école primaire et dans l'ensemble de l'enseignement secondaire, développer leurs capacités réflexives par le développement et le renforcement progressif de dispositions et d'habiletés de pensée à l'œuvre en philosophie. De l'autre, la philosophie avec les enfants s'est

construite en voulant rompre avec l'enseignement de la philosophie et instaurer une pratique « authentique » du philosopher avec les enfants sous forme de discussions. Si les pratiques elles-mêmes peuvent sembler, au premier abord, relativement proches dans la mesure où chacune s'attache à rendre possible, par une pratique dialogique, l'exercice de capacités intellectuelles, la perspective dans laquelle se trouve inscrite cette pratique diffère pourtant largement et les distingue profondément. Cette pratique dialogique est inscrite en philosophie *pour* enfants dans un programme qui l'excède et lui donne une fonction et un sens précis, elle est une pratique scolaire de la philosophie conçue pour répondre aux finalités éducatives, en particulier à celle d'éducation du jugement, poursuivies par cet enseignement. Alors que cette pratique dialogique se trouve d'une certaine façon isolée et autonomisée dans la perspective de la philosophie *avec* les enfants, où l'on poursuit l'ambition en premier lieu de faire « philosopher » les enfants de cette façon. Le glissement d'un paradigme à l'autre s'aperçoit par le fait qu'au lieu de se préoccuper de définir ce qui, et comment, de la philosophie, pourrait être mis au profit de la formation intellectuelle des enfants, on s'attache davantage à définir les conditions de possibilité pour que les enfants puissent eux-mêmes « philosopher » (et être reconnus comme capables de philosopher). Dans ce glissement de perspective, se joue notamment la possibilité de reconnaître les apprentissages que suppose la pratique de la philosophie, et de ménager les conditions pour que les enfants et adolescents puissent les effectuer progressivement de sorte à pouvoir, à terme, mener par eux-mêmes une véritable réflexion philosophique.

Plus encore, la rencontre avec le terrain sous la modalité de participation nous a permis de nous saisir de ces analyses pour initier une nouvelle pratique sur le terrain qui en tenait compte et ainsi, d'aller plus loin dans nos investigations en commençant à explorer la perspective d'un enseignement véritablement progressif et étendu de la philosophie. Nous avons ainsi pu explorer le potentiel du concept de prudence intellectuelle pour conceptualiser et problématiser les finalités éducatives d'un tel enseignement, et ainsi donner une orientation à sa mise en œuvre concrète. Cette perspective pratique nous a ainsi permis de réinterroger des partages installés et de travailler à leur articulation : enseigner et pratiquer la philosophie, apprendre la philosophie et apprendre à philosopher, connaissances et compétences, démarches philosophiques et culture philosophique, pratiques orales et pratiques écrites.

De cette façon, nous avons pu proposer de nous saisir des ressources présentées par la philosophie avec les enfants, mais aussi de l'expérience faite de ses limites, pour commencer à examiner la perspective d'un enseignement de la philosophie avant le lycée.

Conclusion générale

Reprise de l'argumentation générale

Nous avons commencé ce travail en soulignant l'intérêt des questions soulevées par l'ensemble de pratiques et de théories contemporaines qui défendent une introduction des enfants et des adolescents à la philosophie dans une perspective d'éducation intellectuelle. Le mouvement de la « philosophie pour enfants » interpelle frontalement la philosophie en réinterrogeant son rôle éducateur, ce qu'elle peut pour l'éducation des jeunes générations aujourd'hui, et la place qu'elle devrait avoir en conséquence dans l'éducation. Face au constat d'un manque d'investigation, en philosophie, des questions suscitées par ce mouvement contemporain, nous avons défendu la nécessité de nous arrêter sur ce dernier pour penser et prendre en charge les interrogations qu'il soulève relativement à l'articulation de la philosophie et de l'éducation.

Dans cette perspective, nous nous sommes attachée, d'une part, à clarifier l'idée de « philosophie pour enfants », d'abord en la restituant dans son contexte d'émergence, la pensée de l'école et le programme de Lipman et Sharp, et en l'approchant ensuite à partir de pratiques effectives auxquelles la réception de ces travaux a donné lieu en France, et d'autre part, à mettre en évidence les questions que cette idée soulevait quant au rôle et à la place de la philosophie dans l'éducation et surtout, quant à leur articulation.

Investigation depuis le corpus fondateur du mouvement

En commençant par faire retour à la pensée-mère de ce mouvement, le programme élaboré par Lipman et Sharp et la philosophie de l'éducation qui en était issue, nous avons essayé de reconstruire le contexte intellectuel dans lequel cette réévaluation contemporaine du rôle et de la place de la philosophie dans l'éducation avait émergé (*première partie*).

L'exploration des grandes lignes du programme éducatif concret, destiné à introduire les enfants et les adolescents à la philosophie, nous a permis d'appréhender la forme originelle sous laquelle l'idée de philosophie pour enfants avait émergé (*premier chapitre*). En plaçant sa genèse dans la remise en cause des effets de l'enseignement que Lipman dispensait à l'université, son émergence dans la création d'un premier roman philosophique, puis sa concrétisation dans l'élaboration d'un programme destiné à introduire la philosophie dans les classes du collège et de l'école primaire, nous

avons pu approcher l'idée de philosophie pour enfants telle qu'elle s'incarnait originellement (*section 1*). Cette dernière a d'abord émergé sous la forme d'un programme concret voulant permettre, par la pratique de la philosophie en tant que matière scolaire dans l'ensemble des enseignements primaire et secondaire, une éducation ciblée de la faculté de penser. Elle proposait ainsi de réviser la forme scolaire de la philosophie par l'introduction d'un nouveau matériel pédagogique : les romans philosophiques – outils introduisant à des éléments de l'histoire de la philosophie et modélisant le développement des capacités réflexives, la mise en œuvre des dispositions et habiletés de pensée visées par le programme, ainsi que le processus de recherche dans lequel ce dernier aspirait à engager les élèves – et surtout, par la mise en œuvre d'une nouvelle pratique : la délibération en communauté de recherche philosophique conçue à partir d'une conception de la philosophie comme *praxis* dialogique (*section 2*).

Reconstruire cette idée en la replaçant dans son contexte d'émergence nous a permis d'explorer ensuite les questions qu'elle soulevait en tant qu'elle incarnait un nouveau modèle d'enseignement de la philosophie (*section 3*). Ces questions, à nos yeux, constituent une dimension principale de l'intérêt de ce mouvement : en revisitant le modèle d'enseignement de la philosophie, il nous appelle à réexaminer ce que signifie enseigner la philosophie, il nous oblige à revenir aux finalités éducatives que l'on associe à cet enseignement, et surtout, il nous contraint à réinterroger l'adéquation des moyens mis en œuvre – le modèle d'enseignement en vigueur – à ces dernières. À partir de ce programme, nous avons pu réinterroger l'adéquation du rôle attribué à la philosophie dans l'éducation et de sa place dans le système éducatif. Cela nous a conduit à interroger non seulement la possibilité, mais plus encore la nécessité, de ménager une entrée progressive en philosophie.

Explorer ensuite les grandes lignes de la pensée de l'éducation et de l'école inhérente au programme, nous a permis de replacer l'idée de philosophie pour enfants dans le contexte théorique dans lequel elle s'inscrivait (*deuxième chapitre*). En exposant la critique du système éducatif formulée par Lipman et Sharp, en nous arrêtant sur la pensée de l'école plaçant en son cœur le développement des capacités réflexives, et en considérant le modèle éducatif alternatif défendu par Lipman, nous avons pu replacer cette idée dans la pensée de l'école qui appelait à réviser entièrement le rôle et la place de la philosophie dans l'éducation. L'idée de philosophie pour enfants naissait d'une critique du système éducatif alors en vigueur : Lipman et Sharp considéraient que son orientation vers la transmission

des savoirs établis l'avait progressivement détourné du sens profond de l'éducation, sens qu'ils invitaient à réinterroger en reconsidérant les finalités de l'école pour pouvoir, en conséquence, penser un nouveau paradigme éducatif (*section 1*). Se concentrant sur la transmission de savoirs, l'école manque de cultiver le raisonnement et le jugement par lesquels, pourtant, ce savoir peut être approprié et utilisé judicieusement : elle forme des individus informés et compétents, mais non des individus raisonnables, capables de tempérer ces savoirs par leur jugement. D'une pensée de l'école, ils en arrivaient à défendre une école qui mettait en son cœur le développement de la faculté de penser et proposaient, pour cela, un modèle théorique d'éducation de cette faculté passant par le développement d'habiletés de pensée et de dispositions intellectuelles favorables à son bon exercice, et encourageant leur orchestration réfléchie, critique, créative et attentive (*section 2*). L'exploration du paradigme réflexif dessiné par Lipman pour répondre à ces considérations théoriques, nous a permis de prendre la mesure de cette réévaluation du rôle et de la place accordés à la philosophie dans l'éducation : la philosophie s'y trouvait défendue non seulement comme une discipline à enseigner dès l'école primaire et dans l'ensemble des classes du collège et du lycée, mais aussi comme un paradigme éducatif à généraliser par l'extension du modèle de la communauté de recherche à l'ensemble des disciplines (*section 3*). Le paradigme réflexif que défendait Lipman nous a donné à voir la façon dont pouvait prendre forme une culture du jugement à l'école par la mise en œuvre de délibérations par lesquelles pourraient être développées les habiletés et dispositions intellectuelles et éthiques constitutives de la *raisonnabilité*.

Replacer l'idée de philosophie pour enfants dans cette pensée de l'éducation nous a permis d'explorer ensuite les questions que soulèvent la place et le rôle accordés à la philosophie dans l'éducation (*section 4*). La pensée de l'éducation de Lipman nous amène à réinterroger l'école elle-même, ses finalités et, une fois encore, l'adéquation de celles-ci aux moyens mis en œuvre pour y répondre, le modèle éducatif établi (*sous-section a*). En faisant de son centre l'éducation du jugement, elle nous appelle à réinterroger l'idée même d'éducation intellectuelle, ce qu'elle recouvre – culture du jugement, esprit critique, affermissement du raisonnement, amélioration de la pensée, éducation de la pensée – et met en lumière l'indétermination de ce qui est pourtant couramment associé à l'École au titre de finalité, et peut-être encore plus spécifiquement à l'enseignement de la philosophie en France (*sous-section b*). S'en trouvait soulignée la dimension paradoxale de l'enseignement de la philosophie qui, tel qu'il est établi, se donne des finalités sans en définir les termes ni préciser les exercices nécessaires pour y parvenir. Le modèle théorique

de la pensée et de son éducation, sous-jacent au programme de philosophie pour enfants, nous conduisait alors à affronter les questions soulevées par l'introduction de la notion de compétences en éducation et à réinterroger les modalités d'éducation du raisonnement (*sous-section c*). Plus largement, en reconsidérant la contribution de la philosophie à l'éducation et son articulation à l'ensemble des autres disciplines du parcours éducatif, cette pensée de l'éducation nous appelait à réinterroger le rôle spécifique que pourrait, en faisant l'hypothèse de son renouvellement possible, jouer l'enseignement de la philosophie dans les nouveaux défis éducatifs, ainsi que les ressources que pourrait fournir la philosophie pour contribuer au renouvellement des méthodes pédagogiques en vue de ces objectifs (*sous-section d*).

Cette généalogie de l'idée de philosophie pour enfants nous a ainsi permis de mettre en lumière la façon dont la philosophie pour enfants – en réaffirmant le rôle éducatif de la philosophie pour la formation intellectuelle mais en remettant en question les modalités de sa concrétisation dans le parcours éducatif – ouvre la voie d'un véritable renouvellement de la forme scolaire de la philosophie. Plus exactement, elle ouvre deux voies de contribution à ce renouvellement. D'abord, elle augure une nouvelle pratique scolaire de la philosophie par la transposition de celle-ci sous une pratique dialogique par laquelle les élèves s'exerceraient à pratiquer, par eux-mêmes, les démarches intellectuelles caractéristiques de la philosophie. Ensuite, elle augure un nouveau modèle d'enseignement de la philosophie en approchant la philosophie comme un ensemble de démarches intellectuelles dont l'enseignement viserait à rendre capables, à terme, les élèves, et en appréhendant, pour cela, la culture du jugement à partir des notions de dispositions et d'habiletés de pensée qui rendent possible la conception d'un enseignement axé sur le renforcement des facultés intellectuelles. Par ces deux voies, la philosophie pour enfants rend possible une introduction de la philosophie comme discipline plus tôt dans le parcours éducatif. En permettant ainsi de reconsidérer la place que pourrait avoir la philosophie dans celui-ci, elle permet de reconsidérer aussi le rôle qu'elle pourrait jouer dans l'éducation des jeunes générations. En étant introduite plus tôt et de façon continue sur l'ensemble de l'enseignement secondaire, voire dès l'enseignement primaire, la philosophie pourrait alors accompagner véritablement le développement de la faculté de penser en rendant possible progressivement le développement et l'affinement de dispositions et d'habiletés de pensée, et en favorisant son orchestration réfléchie. En second lieu, cette généalogie nous a permis de mettre en évidence la façon dont la philosophie pour enfants, en plus du renouvellement

de la forme scolaire de la philosophie, ouvre la voie du renouvellement du modèle d'enseignement en général et du paradigme éducatif tout entier. Cette réévaluation du rôle et de la place de la philosophie dans l'éducation ouvre à un modèle d'école alternatif, une école qui serait elle-même plus philosophique, une école dans laquelle les disciplines seraient toutes approchées de manière plus critique et réflexive de sorte à favoriser la culture du jugement par lequel ces disciplines pourraient devenir vecteur d'émancipation.

Investigation depuis un terrain de pratiques

En quittant ce socle théorique pour poursuivre notre investigation, cette fois depuis un terrain effectif des pratiques mises en œuvre en France dans la lignée de ce mouvement contemporain, nous avons essayé d'affronter les questions soulevées par l'application de ces idées sur le territoire français (*seconde partie*).

Pour cela, nous nous sommes d'abord arrêtée sur la démarche elle-même, celle d'élaborer une recherche en philosophie depuis un terrain, pour en poser les contours, en considérer les limites et partager les réflexions méthodologiques, épistémologiques et éthiques qui s'en trouvaient ouvertes et qui semblaient comporter un intérêt dans la constitution d'un champ de recherche émergent en « philosophie de terrain » (*section 1 – préambule*). Une fois ce terrain présenté, nous nous y sommes embarquée pour déployer, à sa lumière, une réflexion sur ces pratiques d'introduction à la philosophie : d'abord en caractérisant l'idée de philosophie avec les enfants qui en émergeait, notamment en dessinant, depuis l'expérience qu'il nous fournissait, les contours normatifs d'un « atelier de philosophie », puis en nous arrêtant sur la conception de l'activité philosophique qu'il nous commandait de réinterroger, et enfin, en donnant à voir la dialectique entre théorie et pratique qu'il rendait possible (*chapitre 1*). Nous y découvrons des pratiques, non plus scolaires de la philosophie, mais des pratiques éducatives se voulant alternatives qui ambitionnaient de « philosopher » avec les enfants et les adolescents sous forme de discussions (*section 2*). Parcourir l'itinéraire des réponses dessinées dans ce mouvement pour définir ce que signifie, dans ce contexte, « philosopher » avec les enfants, nous a permis d'explorer les notions charriées – de débat, de discussion, de délibération, de compétences, etc. – et leurs implications pour la définition de la pratique à mettre en œuvre avec les enfants (*section 3*). Ces différentes pratiques de la discussion philosophique se trouvaient toutefois difficiles à unifier sous une même caractérisation tant leur conception dépendait de la pratique de la philosophie qu'elles prenaient pour modèle. La dimension

aporétique de la question nous a conduit à en explorer les fondements et présupposés et ainsi à mettre en évidence un ensemble d'obstacles à la pratique orale de la philosophie – hégémonie de l'écriture en philosophie ; tendances spontanées liées aux pratiques communes de la discussion, à dire ce que l'on croit penser plus qu'à véritablement penser ce que l'on dit, à défendre ses opinions plus qu'à les examiner, à recevoir les objections comme des attaques plus que comme des apports bénéfiques pour le réexamen de sa perspective – et la nécessité d'un travail et d'une temporalité pour les dépasser. Nous en arrivions ainsi à considérer la notion de « visée » qui, en plaçant la philosophie à l'horizon de ces pratiques, appelle à réinterroger le postulat même de ces dernières qui revendiquent de « philosopher » avec les enfants. Enfin, nous plonger au cœur de la dialectique entre théorie et pratique rendue possible par cette approche de la philosophie depuis un terrain, nous a permis de nous arrêter sur la dimension épistémique de cette pratique de la philosophie et de la formation intellectuelle à laquelle elle pouvait donner lieu (*section 4*). L'instauration de ce dialogue nous a permis à la fois d'infléchir nos considérations théoriques et de réinterroger le modèle de pratique. En particulier, la notion de *délibération* nous a permis d'éclairer non seulement les modalités de mise en œuvre, sous forme orale et collective, d'un examen critique des idées formateur du jugement, mais aussi le processus de formation d'une disposition intellectuelle individuelle – le disposition à bien délibérer caractéristique de la prudence – à partir d'une pratique collective.

Approcher ces pratiques depuis le terrain a progressivement mis en évidence l'existence de décalages entre le projet théorique que nous avons d'abord étudié, et ces pratiques concrètes qui ont émergé sur le territoire français au seuil de l'école, sous la forme de pratiques éducatives alternatives, visant en premier lieu à « philosopher » avec les enfants et les adolescents par la discussion. Nous nous sommes attachée à considérer ces écarts et leurs enjeux, et à esquisser à partir d'eux, une distinction entre « philosophie *pour* enfants » et « philosophie *avec* les enfants » (*première section du chapitre 2*). D'abord, avec l'appui des travaux de Michel Sasseville, nous avons cherché à les distinguer par leur *forme* (engager les enfants à délibérer au sujet de questions suscitées par la lecture de romans philosophiques *vs* engager, à partir de supports variés, les enfants dans un questionnement autour de notions « philosophiques ») et par leurs *finalités* (apprendre à « mieux penser » *vs* faire des enfants de « petits philosophes »). Nous avons alors proposé de rattacher cette distinction à la notion de *portées* qui permet de considérer non seulement les visées (intentions) mais les effets réels (résultats), en interrogeant ce à quoi pouvaient aboutir ces pratiques compte tenu de leurs différences de forme et de finalités (*sous-*

section a). Ensuite, en mettant ces considérations en dialogue avec le terrain, nous avons proposé d’approfondir cette distinction : à partir de l’identification sur le terrain des « symptômes » touchant au rôle et à la place accordée à la métacognition, introduits par Michel Sasseville pour saisir le glissement entre ces deux perspectives, nous avons été conduite à réinterroger le paradigme d’apprentissage par la pratique, ou plutôt son absolutisation dans la perspective de la philosophie *avec* les enfants, et nous en sommes venue à considérer la nécessité de développer une modalité d’enseignement explicite en complément de la pratique (*sous-section b*). Ces réflexions nous permettaient d’interroger la définition de « mieux penser » et les moyens éducatifs nécessaires pour favoriser le passage de *penser* à *mieux penser*.

À partir des différences que nous avons mises au jour entre les deux pratiques, nous avons proposé de concevoir une distinction plus profonde, relevant de la nature de ces pratiques, une différence de paradigme (*sous-section c*). Alors que la philosophie *pour* enfants s’élabore et se pense comme un programme et une pratique de la philosophie comme discipline scolaire, la philosophie *avec* les enfants s’est construite dans une opposition explicite à la forme institutionnalisée de l’enseignement de la philosophie, en se revendiquant, par distinction, être une pratique « authentique » de la philosophie, sous forme de dialogues, avec les enfants. Nous avons essayé de montrer comment, par ce geste de rupture exprimé sous la forme d’un rejet de la forme scolaire et sa revendication d’une « authentique » pratique de la philosophie, la philosophie *avec* les enfants reconduisait paradoxalement certains traits de doctrine de l’enseignement de la philosophie dont elle voulait se distancer (*sous-section d*). L’identification de la philosophie *avec* les enfants à une pratique de la philosophie empêche – de façon analogue à l’identification de la philosophie au lycée à la philosophie en général – d’envisager une progressivité en philosophie. Elle déplace, comme on l’apercevait sur le terrain, la question de savoir ce qui – et comment – de la philosophie peut être mis à la portée des enfants et adolescents pour contribuer à leur formation intellectuelle, à la question de savoir comment et à quelles conditions les enfants et adolescents pourraient eux-mêmes « philosopher ». L’analyse des enjeux sous-jacent à la reconnaissance de la spécificité de la philosophie comme discipline scolaire, nous a conduite à considérer la progressivité en philosophie indispensable à la satisfaction des finalités éducatives visées, en particulier sous le prisme épistémique.

Pour finir, à partir de ces considérations, nous avons entrepris d’interroger la perspective d’un véritable enseignement de la philosophie étendu, que nous invitait à la

penser originellement le mouvement de philosophie *pour* enfants (*deuxième section du chapitre 2*). En nous saisissant de l'élan insufflé par cet ensemble de théories et de pratiques contemporaines et apprenant de leurs limites, nous avons interrogé les conditions et modalités d'un enseignement de la philosophie *intellectuellement formateur*. Exploitant pour cela le double statut de praticienne-chercheuse, nous avons expérimenté sur le terrain la mise en œuvre d'une pratique éducative s'inscrivant dans la perspective, non plus de « philosopher *avec* les enfants », mais bien d'enseigner la philosophie avant le lycée afin de contribuer à former intellectuellement les élèves, de manière à pouvoir rencontrer les questions que soulevait sa mise en œuvre concrète.

Nous avons alors défendu l'intérêt du concept de *prudence intellectuelle* qui nous permettait d'appréhender le développement intellectuel auquel pourrait aboutir l'enseignement révisé de la philosophie (*sous-section a*). Cette disposition intellectuelle approchée par Aristote sous le concept de *phronésis* augure une forme de rationalité tempérée par la délibération qui nous semble capable d'éclairer le rapport au savoir plus critique et réflexif inhérent à la philosophie. En travaillant à l'actualisation du concept aristotélicien de prudence par sa mise en perspective avec le faillibilisme contemporain, nous avons proposé de l'approcher comme une disposition intellectuelle distanciée et critique face au savoir qui naissait d'une conscience de ses limites. Fondée sur une appréciation singulière du savoir qui marque une rationalité spécifique, cette disposition intellectuelle renvoie à une forme d'épistémologie de l'incertitude : à partir de la conscience de notre faillibilité, elle nous dicte de nous rapporter à nos contenus mentaux, de nos simples opinions à nos connaissances plus établies, en les considérant toujours révisables. Nous nous sommes attachée à montrer ce en quoi la rationalité augurée par cette disposition intellectuelle à l'articulation des dimensions épistémique et éthique, pouvait éclairer la forme de raisonnement en jeu en philosophie. La philosophie comme examen critique des opinions implique de faire l'expérience de la fragilité de nos croyances, appelle à une reconnaissance de notre faillibilité et conduit à dialoguer avec l'incertitude : elle appelle à se rapporter au savoir de façon critique. En nous confrontant à des problèmes qui n'admettent pas de réponse unique et absolue, elle ouvre la voie d'un pluralisme dans lequel plusieurs positions sont également possibles mais pour autant inégalement valables, et implique un type de raisonnement où les différentes positions concurrentes sont examinées. Dans cette perspective, nous faisons l'hypothèse qu'initier les jeunes générations à la philosophie, sous une certaine forme et sous certaines conditions, pourrait favoriser le

développement de cette disposition intellectuelle critique et réflexive face au savoir que nous avons proposé de saisir sous le terme de prudence.

Ces finalités éducatives étant posées, il nous fallait nous arrêter sur la question de savoir ce qui, de la philosophie, pourrait être enseignée à cette fin (*sous-section b*). Cherchant à définir des objectifs concrets à donner à l'enseignement de la philosophie, et des moyens à mettre en œuvre dans leur direction, il nous a fallu déconstruire les fausses dichotomies et faux dilemmes établis dans la rupture de la philosophie *avec* les enfants avec l'enseignement de la philosophie : nous nous sommes employée à réarticuler apprendre à philosopher et étudier la philosophie, pratiquer et enseigner, développer des compétences et acquérir des connaissances, pratiques orales et pratiques écrites. En particulier, partant de la perspective de la philosophie pour/avec les enfants qui met en lumière l'apport d'une approche par démarches intellectuelles et compétences, il nous a fallu réévaluer la dimension formatrice du contenu en philosophie et reconsidérer les connaissances, elles aussi, *susceptibles de* et même *nécessaires pour* former le jugement. Invitant à approcher l'histoire de la philosophie comme un réservoir à partir duquel les élèves pourront nourrir et mieux exercer le jugement, nous avons appelé à reconsidérer, en particulier, la dimension formative de l'expérience du désaccord critique à laquelle nous expose le conflit des thèses et des doctrines qui la composent.

Enfin, nous avons proposé d'explorer la question de savoir comment la philosophie pourrait concrètement être introduite de façon progressive à partir de la perspective pratique dessinée depuis notre terrain (*sous-section c*). Rompant avec le raisonnement circulaire qui consiste à faire de la philosophie à la fois ce que l'on enseigne et ce par quoi l'on enseigne (« la philosophie serait à elle-même sa propre pédagogie »), il s'agissait d'accepter de médier l'entrée en philosophie et de dissocier l'activité produite en vue d'apprendre à faire de la philosophie, de l'action de faire de la philosophie. À partir de ces considérations nous avons proposé de concevoir un enseignement de la philosophie qui s'attacherait au développement et renforcement progressif des capacités requises par l'exercice de la philosophie, d'une part, par la mise en œuvre de pratiques et d'exercices alloués, d'autre part, par des enseignements explicites visant l'acquisition des connaissances relatives à celles-ci et par le développement d'un travail d'observation qui favoriserait la formation d'un regard métacognitif à leur sujet. Cela nous conduisait à envisager une progressivité par l'élaboration d'un enseignement qui, dans ses exercices – oraux et écrits – et contenus, se complexifierait, pour permettre le développement des capacités intellectuelles requises par la pratique de la philosophie (partant de « l'élémentaire » pour arriver, à terme, aux

gestes plus complexes qu'elle suppose). La progressivité porterait dès lors aussi sur les exigences philosophiques, introduites à mesure du développement des capacités et connaissances qui rendent leur satisfaction possible. Plus encore, nous avons proposé de considérer une progressivité dans l'entreprise enseignante d'introduire et de transmettre des éléments issus de la culture philosophique pour contribuer à outiller la pensée des élèves sur le sujet auquel ils s'attachent : en médiant d'abord cet accès par l'élaboration de supports adaptés et le développement d'un « étayage enseignant », et en ménageant ensuite progressivement un accès direct à cette culture philosophique. Dans cette perspective, pourrait alors être envisagé un programme qui établirait, d'une part, les capacités à développer selon un modèle itératif et spiralaire et, d'autre part, un ensemble d'éléments culturels à transmettre en associant à des notions, des problèmes, des thèses et des repères selon une logique d'approfondissement et de complexification. Nous en avons esquissé les chantiers.

Aboutissement : Enseigner la philosophie avant le lycée

Ainsi, au terme de ce parcours, nous espérons être parvenue à mettre en lumière l'intérêt des questions que soulève ce mouvement contemporain qui défend l'introduction des enfants et des adolescents à la philosophie, et plus encore, l'importance, et même la nécessité, de s'y arrêter depuis la philosophie. Ce mouvement contemporain, par-delà les pratiques qu'il augure, invite à réinterroger aujourd'hui la dimension éducatrice de la philosophie et surtout, la manière dont elle pourrait être mise au profit de la formation intellectuelle des jeunes générations : il nous semblait intéressant et important de saisir cette remise en question, nous avons donc essayé d'esquisser des premiers pas en cette direction. Des premiers pas que nous appelons vivement à être repris et dépassés pour que se trouve ouverte une véritable réflexion collective sur la place à donner à la philosophie dans l'éducation aujourd'hui. Non seulement dans la perspective de permettre aux enfants et adolescents de développer et renforcer leurs facultés intellectuelles en tant qu'elles se trouvent partie prenante de l'épanouissement de la personne humaine et vectrices d'émancipation. Mais aussi, dans la perspective d'outiller intellectuellement les jeunes générations à la hauteur des besoins qui sont et seront les leurs dans un monde où ces facultés intellectuelles sont multiples mises au défi : d'une part par la révolution de l'accès à l'information à l'ère numérique, et d'autre part par la perspective d'un avenir

radicalement incertain à l'ère des bouleversements climatiques, qui impose de pouvoir dialoguer avec l'incertitude.

Au terme de ce parcours, il nous semble que l'on peut raisonnablement considérer que la philosophie, pour être véritablement formatrice, et spécifiquement, pour pouvoir atteindre les finalités éducatives que l'on s'accorde traditionnellement à lui attribuer – la formation d'un jugement réfléchi et plus critique –, devrait être introduite plus tôt dans le parcours éducatif, et surtout, prendre la forme d'un enseignement progressif. Si elle veut contribuer à la formation du jugement des élèves en leur fournissant un outillage critique et réflexif, la philosophie doit pouvoir accompagner le développement des capacités réflexives, en permettant – par la complexification de ses pratiques, exercices et contenus – leur mise en œuvre et affinage progressif. De cette façon elle pourrait réellement concourir au développement de ces facultés intellectuelles en permettant leur mobilisation à travers des pratiques et exercices qui, tout en sollicitant ces facultés de manière adaptée au rythme de l'enfant, se saisiraient de l'espace auguré par la zone proximale de développement et se complexifieraient progressivement pour permettre le renforcement de celles-ci.

Cela suppose de déconstruire un grand nombre de doctrines attachées à son enseignement, à commencer par l'idée tenace selon laquelle la philosophie serait à elle-même sa propre pédagogie, et alors d'accepter de médier et échelonner son entrée, de sorte à permettre précisément le développement méthodique et progressif des capacités et connaissances requises pour pouvoir, à terme, mener une véritable réflexion philosophique. Si on ne peut pas minimiser ce que représente le franchissement de ces pas, en particulier depuis notre tradition séculaire d'enseignement de la philosophie et en connaissance des difficultés que soulève chaque tentative de réforme de celui-ci¹, il nous semble que les défis éducatifs contemporains appellent vivement, et même *obligent*, le dépassement de ces obstacles dès lors que l'on s'attache sérieusement à la question de savoir quelle contribution la philosophie est en mesure de fournir face à eux.

À nos yeux, et nous nous sommes attachée à l'argumenter par ce travail de recherche, la philosophie dispose de ressources considérables qui peuvent lui permettre d'apporter une véritable contribution à l'éducation, telle qu'elle se trouve mise au défi

¹ Nous renvoyons ici encore aux travaux qui donnent à voir ces difficultés : S. COSPÉREC, *La guerre des programmes, 1975-2020 : l'enseignement de la philosophie, une réforme impossible ?*, Limoges, Lambert-Lucas, 2019 ; H. BOILLOT, *Enseigner la philosophie dans les lycées en France : un métier immuable ? 1945-2003*, Thèse de sociologie, Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2012 ; S. CHARBONNIER, *Que peut la philosophie ? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible*, Paris, Éd. du Seuil, 2013.

aujourd'hui. En particulier, elle pourrait contribuer à répondre aux défis éducatifs auxquels nous sommes confrontés dans la mesure où son enseignement, revisité et renouvelé en conséquence, pourrait concourir à la formation d'une disposition intellectuelle critique et réflexive face au savoir, une disposition délibérative maîtresse du jugement, disposition que nous avons proposé de saisir sous le terme de prudence intellectuelle. En plus de pouvoir contribuer à répondre à ces défis par la révision de son propre enseignement en cette direction, la philosophie pourrait y contribuer en participant au renouvellement, plus large encore, du paradigme éducatif, renouvellement nécessaire pour mettre la culture du jugement au cœur de l'École et permettre aux savoirs scolaires de conserver leur dimension formatrice et émancipatrice.

Mener une recherche, en philosophie, depuis un terrain

Cette recherche s'est construite et développée dans un rapport avec un terrain, en s'interrogeant inlassablement sur ce que cela signifiait et supposait, de mener une recherche, en philosophie, depuis un terrain. Les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de cette démarche, si elles ont pu d'abord se présenter comme des freins au bon déploiement du travail de recherche, se sont progressivement révélées pouvoir constituer des sources d'approfondissement des réflexions et analyses que nous développons et plus encore, elles se sont révélées pouvoir être source de contribution à l'émergence d'un champ de recherche en philosophie de terrain. C'est en ce sens que nous avons choisi de nous arrêter, dans une section dédiée, à cette démarche et aux questions qu'elle soulevait, donnant à voir par la même occasion la littérature déployée autour des recherches de terrain en sciences humaines et sociales, et spécifiquement autour des recherches impliquées, par lesquelles le chercheur se trouve être aussi acteur du terrain de sa recherche, comme nos conditions de recherche nous y amenaient.

Dans ce moment d'émergence d'une lumière portée à cette démarche de recherche en philosophie, nous avons pu nourrir notre réflexion de rencontres universitaires – journées d'études, colloques, séminaires – dédiées à celle-ci. La « philosophie de terrain », ou plus largement, la philosophie qui s'élabore depuis des terrains, prend des formes multiples, empruntant souvent des outils aux sciences sociales pour mener des « enquêtes de terrain » à partir desquelles déployer une approche philosophique, mais s'émancipant aussi de ces méthodologies constituées pour approcher le terrain sous

d'autres modes, à inventer à la mesure du sujet traité, de l'objet approché, de la question posée¹. Elle interroge la constitution d'un terrain en philosophie, la pluralité des manières de se rapporter à celui-ci, et les démarches philosophiques qu'ouvre sa rencontre. Dans cette perspective, cette expérience de recherche nous semble pouvoir apporter de nouveaux éléments à soumettre à la discussion. D'abord, parce qu'en étant parti d'une approche de terrain de laquelle l'avancée des recherches a conduit à se distancier, ce travail porte la trace des bouleversements que peut impliquer la rencontre avec le terrain, et du nécessaire ajustement de l'approche de terrain aux questions abordées. Précisément dans notre situation, ce sont les difficultés rencontrées sur le terrain qui nous ont amenée à réviser notre orientation théorique et, en conséquence, à ajuster le rapport au terrain, réinterrogeant alors les fondements des choix que nous avons d'abord faits. Ce que nous avons restitué comme des écarts entre théorie et pratiques, nous sont d'abord apparus comme des difficultés, voire des obstacles au déploiement de la recherche, puis progressivement comme de potentielles sources d'approfondissement de notre réflexion : ils nous ont permis d'appréhender des questions que la seule analyse textuelle ne permettait pas d'approcher, permettant de réinterroger certains concepts et de remettre en question plusieurs couples dichotomiques, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives. Mais ce faisant, se trouvaient mises en évidence d'autres fonctions du terrain, dont spécifiquement la valeur heuristique était mise en lumière et qui, pourtant, ne survenaient pas depuis le mode sous lequel nous anticipions d'approcher le terrain. C'est ainsi que nos choix méthodologiques se sont trouvés réinterrogés et par-là, a été mise à distance et alors mise en évidence aussi, la tendance spontanée, peut-être particulièrement dans la position de « jeune chercheuse », à vouloir répondre à une partie des doutes soulevés par la tentative de rapprochement entre philosophie et terrain par l'application scrupuleuse de méthodologies et techniques établies, qui auraient garanti un sérieux ou assuré une reconnaissance minimale des pairs. Nous projetions initialement de construire, à partir des pratiques rencontrées sur le terrain, un corpus de *verbatim* qui aurait servi de base à notre analyse, le terrain prenant ainsi la forme d'un corpus textuel à étudier par l'identification de marqueurs. Cette méthodologie, existant et ayant servi de base dans plusieurs études portant spécifiquement sur des

¹ Nous renvoyons, une fois encore, au *Manifeste pour une philosophie de terrain* qui, par l'étendue de ses contributeurs, donne à voir cette pluralité d'approches philosophiques du terrain : M. BENETREAU *et al.* (dir.), *Manifeste pour une philosophie de terrain*, Paris, Presses universitaires de Dijon, 2023.

pratiques analogues à celles que nous rencontrions sur le terrain¹, se présentait spontanément par bien des aspects comme rassurante et comme offrant un cadre pour le déploiement de notre recherche. Mais dès lors que nous avons accepté de prêter l'oreille aux difficultés rencontrées sur le terrain, et même choisi de nous en saisir pour réorienter notre propos, cette modalité d'approche se trouvait elle-même être en défaut : le terrain avait eu cette fonction heuristique sous une autre forme que celle de l'analyse d'un corpus de *verbatim*, et même plus encore, d'une manière qui ne semblait pas pouvoir être traduite par ce mode d'analyse qui réduisait l'expérience du terrain aux seuls propos tenus durant les ateliers de philosophie ou les entretiens portant sur ceux-ci. Il nous a donc fallu accepter de renoncer à la possibilité de procéder d'une manière, déjà, par ailleurs établie pour élaborer, depuis l'orientation que nous donnions à notre recherche, un rapport au terrain ajusté.

Ainsi, la rencontre avec le terrain a appelé le réajustement de notre orientation, qui lui-même impliquait de réévaluer les fonctions du terrain et la forme, en adéquation, qu'il pouvait prendre dans notre recherche. C'est ce rapport que nous nous sommes attachée à présenter et duquel nous avons essayé de rendre compte dans la section dédiée en proposant de considérer le développement d'une approche philosophique qui porterait moins *sur* le terrain qu'elle ne serait déployée *depuis* lui, faisant de ce terrain moins un objet de recherche qu'une matière à partir de laquelle s'élabore la réflexion, et même, se constitue précisément l'objet de la recherche. C'est en tant qu'il était le lieu d'une « expérience » plus que d'une « enquête » – et nous avons mobilisé l'expression d'« expérience du terrain » en ce sens – que le terrain nous permettait d'affiner notre connaissance des pratiques à partir desquelles nous nous interroignons (*fonction épistémologique*), de nous confronter aux questions que soulevait leur mise en œuvre pour repenser notre question directrice, touchant au rôle et à la place de la philosophie dans l'éducation (*fonction problématisante*), et de faire émerger des hypothèses sur les conditions de possibilité d'un enseignement de la philosophie avant le lycée (*fonction heuristique*). Pour rendre compte de ces fonctions dans le corps de notre écrit, nous avons proposé, d'une part, d'introduire ponctuellement des « fenêtres empiriques » dans lesquelles nous reportions des éléments

¹ On la retrouve au cœur du travail doctoral mené par Christian Budex : C. BUDEX, *Éduquer à la fraternité par la pratique de la philosophie à l'école (primaire et collège) : enjeux et conditions de possibilités*, Thèse de doctorat, Nantes, 2020.

de cette expérience de terrain, et d'autre part de restituer la dialectique entre théorie et pratique que permettait la rencontre avec le terrain.

Le produit « fini » de cette démarche est lui-même discutable, critiquable par bien des aspects, notamment à partir de la question de l'ajustement de la forme que prend, en définitive, le terrain dans l'écrit, aux fonctions qu'il a occupées dans la recherche. Il ouvre du fait de la démarche dont il porte la trace, et peut-être plus encore par ses limites, des perspectives de réflexion sur l'articulation possible entre philosophie et terrain.

Limites et perspectives d'approfondissement

Mener à bien une recherche implique aussi de renoncer à traiter un ensemble d'éléments qui excèdent le champ de ce qui peut être raisonnablement objet d'une investigation dans l'espace-temps défini qui est le nôtre. Ainsi, au fur et à mesure du déploiement de cette recherche s'est constitué dans l'ombre un « hors-champ » dans lequel se trouvent à la fois ce que nous avons renoncé à traiter en le reconnaissant comme hors de portée, mais aussi ce que nous avons manqué de traiter parce que les choix que nous avons faits nous en ont éloignée, ou encore parce que ces éléments se trouvaient dans notre propre angle-mort. Certains de ces éléments hors-champ s'apparentent à des deuils à faire dans le parcours de recherche, d'autres représentent des regrets *a posteriori*, parfois des déceptions, mais ils dessinent, aussi, autant de pistes d'investigation pour poursuivre la recherche dans de nouveaux contextes. C'est sur certains de ces éléments que nous aimerions terminer pour esquisser de nouveaux chemins à poursuivre.

Réinterroger le rôle et la place de la philosophie dans l'éducation dépasse les seuls enjeux éducatifs sur lesquels nous nous sommes principalement arrêtée et ouvre sur des enjeux politiques et éthiques que nous n'avons, quant à eux, qu'évoqués. Ils dessinent autant de voies pour poursuivre la réflexion. Dès lors que l'enseignement de la philosophie est associé à la possibilité de former le jugement critique, et plus encore, dès lors que la perspective de l'extension de son enseignement ouvre une voie effective pour *encapaciter* les élèves, il se trouve associé « au projet d'émancipation politique et de développement de

l'esprit critique en vue de la citoyenneté¹ ». Dans cette perspective, le projet d'enseigner la philosophie avant le lycée est associé à la question, plus large, de l'éducation, et à celle de la société à laquelle on aspire ou, pour reprendre les mots de Derrida, à « la grande question de la démocratie à venir (en Europe et ailleurs)² ». Il serait intéressant de travailler alors spécifiquement à la mise en perspective du projet d'enseigner la philosophie avant le lycée avec les finalités politiques de cet enseignement, tout en menant une réflexion sur les effets de l'institutionnalisation de son enseignement. En particulier, il faudrait mener cette réflexion en tenant compte de la réalité du système éducatif dans lequel cet enseignement s'insère ; un système qui participe d'une institution, l'École, qui se trouve elle-même investie d'une fonction politique à laquelle, en tant que partie, l'enseignement de la philosophie contribue ; mais aussi, un système qui, dans sa concrétisation, sert plus qu'il ne le voudrait la reproduction d'inégalités socio-économiques, reproduction contre laquelle il faudrait interroger les moyens de lutter que pourrait fournir cet enseignement étendu de la philosophie, dans la mesure où, précisément, il permettrait d'encapaciter les élèves, et ainsi de leur fournir des moyens intellectuels potentiels pour s'extraire de leur condition et s'émanciper des rapports de domination.

Enfin, nous finissons avec un autre hors-champ susceptible de constituer un nouveau champ d'investigation. Comme en témoigne la structure de notre écrit, nous n'avons abordé de front la perspective d'un véritable enseignement progressif de la philosophie qu'en fin de parcours, en partie parce qu'elle a été rendue nécessaire par le franchissement des étapes précédentes, mais ce faisant, nous n'avons qu'ouvert l'investigation dans cette direction. Elle constitue la voie principale dans laquelle nous aimerions poursuivre la recherche en réengageant une dialectique permanente entre théorie et pratique telle que le permet une approche de terrain. Nous esquissions quelques-uns des chantiers qui s'en trouvaient ouverts : qu'il s'agisse de travailler à la conception d'une progression sur plusieurs cycles sous le prisme des capacités intellectuelles à exercer, développer, renforcer par l'enseignement de la philosophie ; qu'il s'agisse de travailler à

¹S. CHARBONNIER, *Que peut la philosophie ?*, op. cit., p. 9. Les enjeux politiques de l'enseignement de la philosophie se trouvent au cœur de la réflexion que mène Sébastien Charbonnier dans sa thèse et dans cet ouvrage qui en est issu.

² « Qu'il s'agisse du Rapport de la commission ou du livre que je viens de publier, l'hypothèse, c'est que les questions de l'enseignement de la philosophie sont inséparables de celles de l'enseignement et de la recherche dans toutes les disciplines et à tous les niveaux. Et elles sont indissociables de la grande question de la démocratie à venir (en Europe et ailleurs). » : « Derechef, du droit à la philosophie », dans J. Derrida, *Points de suspension : entretiens*, Paris, Galilée, 1992, p. 349.

l'élaboration des exercices et des pratiques susceptibles de favoriser ce développement ; qu'il s'agisse de travailler cette fois à la conception d'une progression dans l'introduction à la culture philosophique sous le prisme de la formation du jugement ; qu'il s'agisse de réfléchir à l'élaboration de matériel pédagogique capable de fournir la médiation nécessaire à l'introduction de ces éléments de la culture philosophique ; ou encore qu'il s'agisse d'œuvrer à la conception d'un « étayage enseignant », nombreux et massifs sont les chantiers ouverts par la perspective d'une progressivité en philosophie. C'est dans leur direction qu'il nous paraît important d'œuvrer, et nous espérons pouvoir y contribuer au cours des prochaines années.

Bibliographie

Philosophie pour/avec les enfants

Ouvrages et travaux cités de Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp :

- LIPMAN Matthew, « The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) program », dans Saeed Naji et Rosnani Hashim (dir.), *History, theory and practice of philosophy for children: international perspectives*, London New York (N.Y.), Routledge, coll. « Routledge research in education », n° 191, 2017, p. 3-11.
- LIPMAN Matthew, « Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications », *Ethics in Progress*, vol. 2, 2011, p. 3-16.
- LIPMAN Matthew, *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*, trad. Nicole Decostre, 3^e édition, Bruxelles [Paris], De Boeck, coll. « Pédagogies en développement », 2011.
- LIPMAN Matthew, *Lisa*, trad. Nicole Decostre, Bruxelles, P. Lang, 2011.
- LIPMAN Matthew, *Thinking in Education*, Second ed., Cambridge, Cambridge university press, 2003.
- LIPMAN Matthew, « Philosophical Discussion Plans and Exercises », *Analytic teaching*, vol. 16, n° 2, 1996, p. 64-78.
- LIPMAN Matthew, « Unreasonable People and Inappropriate Judgments », *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, vol. 10, n° 3, 1992, p. 18-22.
- LIPMAN Matthew, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988.
- LIPMAN Matthew, *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, trad. Pierre Belaval, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, coll. « L'enfant qui vient de l'avenir », 1978.
- LIPMAN Matthew, *Harry Stottlemeier's discovery*, Upper Montclair, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, 1977.
- LIPMAN Matthew, « Philosophy for Children », *Metaphilosophy*, vol. 7, n° 1, 1976, p. 17-39.
- LIPMAN Matthew et SHARP Ann Margaret, *Lisa. Recherche éthique*, trad. Nicole Decostre, Bruxelles, P. Lang, 2011.
- LIPMAN Matthew et SHARP Ann Margaret, *Mark. Recherche sociale*, trad. Nicole Decostre, Bruxelles, Belgique, Suisse, Allemagne, 2009.
- LIPMAN Matthew et SHARP Ann Margaret, *Growing Up with Philosophy*, Temple University Press, 1978.
- LIPMAN Matthew, SHARP Ann Margaret et OSCANYAN Frederick S., *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980.

LIPMAN Matthew, SHARP Ann Margaret et OSCANYAN Frederick S., *La recherche philosophique : guide d'accompagnement de « La découverte de Harry »*, trad. Marie-Marthe Ménard-Markiza, Québec, Association québécoise de philosophie pour enfants, Faculté de philosophie, Université Laval, 1995.

SHARP Ann Margaret, *In community of inquiry with Ann Margaret Sharp: childhood, philosophy and education*, London New York (N.Y.), Routledge, Taylor and Francis group, coll. « Routledge international studies in the philosophy of education », 2018.

SHARP Ann Margaret, « Quelques présuppositions sur la notion de communauté de recherche », dans Michel Sasseville (dir.) *La pratique de la philosophie avec les enfants*, trad. Geneviève Couillard, Québec (Québec), Canada, les Presses de l'Université Laval, 2009, p. 51-62.

SHARP Ann Margaret et REED Ronald F. (dir.), *Studies in Philosophy for Children. Pixie*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1996.

« Entrevue avec M. Matthew Lipman », *Philosophiques*, vol. 12, n° 2, 1985, p. 393-409.

Travaux de recherche cités sur la philosophie pour/avec les enfants :

BÉRARD Marion, « Attention et pensée critique dans la discussion philosophique avec les enfants : une pratique de care intellectuel », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 23, n° 3, 2021, p. 71-94.

BÉRARD Marion, COASNE-KHAWRIN Marie, DELANOË Agathe et DUFOURT Pénélope (dir.), « Care et philosophie pour enfants : au-delà du caring thinking, un projet éthique et politique », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 23, n° 3, 2021 et vol. 24, n° 2, 2022.

BERTON Bettina, « Le dialogue socratique : un genre de référence de pratiques orales philosophiques à l'école primaire ? », *Recherches en éducation*, n° 32, 2018.

BERTON Bettina, « Approche didactique de pratiques de débat philosophique en classes d'école primaire : relèvent-elles d'une discipline scolaire ? », *Carrefours de l'éducation*, vol. 43, n° 1, 2017, p. 75-89.

BERTON Bettina, *Le débat philosophique à l'école primaire : une identité en construction*, Thèse de doctorat, Université de Lille 3, 2015.

BLOND-RZEWSKI Olivier (dir.), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? De la théorie à la pratique en classe*, Paris, Hatier, coll. « Enseigner à l'école primaire », 2018.

BLOND-RZEWSKI Olivier et RENARD Charlie, « La philosophie au service de l'enseignement-apprentissage de l'écriture et l'écriture au service de l'enseignement-apprentissage de la philosophie, au cycle 3 », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 67, 2023, p. 99-115.

- BOUCHARD Nancy et DANIEL Marie-France, « Une typologie du dialogue en philosophie pour enfants examinée à partir d'un modèle d'analyse de l'éducation éthique », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 62, n° 2, 2018, p. 113-122.
- BRANDT Ron, « On Philosophy in the Curriculum: A Conversation with Matthew Lipman », *Educational Leadership*, vol. 46, 1988, p. 34-37.
- BRENIFIER Oscar, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, Toulouse, France, SEDRAP, 2007.
- BUDEX Christian, *Éduquer à la fraternité par la pratique de la philosophie à l'école (primaire et collège) : enjeux et conditions de possibilités*, Thèse de doctorat, Nantes, 2020.
- CHIROUTER Edwige (dir.), *La philosophie avec les enfants : un paradigme pour l'émancipation, la reconnaissance, la résonance*, Paris, Éditions Raison publique, 2022.
- CHIROUTER Edwige, « Pour une école philosophique. Penser l'école à la lumière de la philosophie avec les enfants », dans Edwige Chirouter (dir.), *La philosophie avec les enfants : un paradigme pour l'émancipation, la reconnaissance, la résonance*, Paris, Éditions Raison publique, coll. « ÉthiCité », 2022, p. 23-43.
- CHIROUTER Edwige, « De la philosophie à l'école à une école philosophique. Redonner de la saveur aux savoirs pour lutter contre les inégalités scolaires », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 53, 2019.
- CHIROUTER Edwige, « Platon au programme. Des ateliers de philosophie à l'école primaire à partir de l'anneau de Gygès, un exemple de laboratoire de pensée », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 62, n° 2, 2018, p. 39-50.
- CHIROUTER Edwige, *L'enfant, la littérature et la philosophie*, Paris, L'Harmattan, coll. « Pédagogie, crises, mémoires, repères », 2015.
- CHIROUTER Edwige, *À quoi pense la littérature de jeunesse ? Portée philosophique de la littérature de jeunesse et pratiques à visée philosophique au cycle 3 de l'école élémentaire*, Thèse de doctorat, Université Montpellier 3, 2008.
- COASNE-KHAWRIN Marie, « La notion de prudence intellectuelle peut-elle aider à conceptualiser la distance propre à l'activité philosophique ? », *Diotime*, n° 93, 2023.
- COPPENS Sven, « Quelques tendances idéologiques du programme de Philosophie pour enfants. Analyse de Mark, Recherche sociale », dans Marie-Pierre Grosjean (dir.), *La philosophie au cœur de l'éducation : autour de Matthew Lipman*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, coll. « Annales de l'Institut de philosophie de Bruxelles », 2014, p. 211-225.
- DANIEL Marie-France, « Pensée critique : pourquoi et comment faire progresser la pensée des élèves au-delà du relativisme ? », *Diotime*, n° 57, 2013.

- DANIEL Marie-France, « Chapitre 9. L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique », dans Michel Tozzi (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation », 2007, p. 123-135.
- DANIEL Marie-France, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2005.
- DANIEL Marie-France, *La philosophie et les enfants : les modèles de Lipman et de Dewey*, Bruxelles Paris, De Boeck Belin, coll. « Comprendre », 1997.
- FEDI Laurent, « Lipman contre Piaget : une mauvaise querelle à propos de la philosophie pour enfants », *Le Télémaque*, vol. 42, n° 2, 2012, p. 149-162.
- FOURNEL Anda, NEPTON Samuel et ROELENS Camille (dir.), *Quel(s) usage(s) de la philosophie aujourd'hui ? Which use(s) of philosophy today?*, *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Philosophia*, n° 3, Volume 66, décembre 2021.
- FRIEDEN Nathalie, « Peut-on, doit-on donner une place à l'histoire de la philosophie dans les nouvelles pratiques de la philosophie avec enfants ? », *Diotime*, n° 79, octobre 2019.
- GAGNON Mathieu, « La philosophie pour enfants : une approche pédagogique ou une discipline scolaire ? », *L'aut'journal*, 12 mars 2021.
- GAGNON Mathieu, « Rapports aux savoirs et pratiques critiques en communauté de recherche philosophique : quels enjeux pour les élèves et les enseignants ? », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 39, 2015.
- GAGNON Mathieu, « La formation à l'animation de dialogues philosophiques par le développement de connaissances métacognitives : pourquoi et comment ? », *Diotime*, n° 62, 2014.
- GAGNON Mathieu, « Favoriser l'émergence d'une pensée critique par la pratique du dialogue philosophique : quels dispositifs pour le développement de la métaconnaissance ? », *Entre-vues. Pédagogie de la morale et de la philosophie*, 2014.
- GAGNON Mathieu, « Étude sur la transversalité des pratiques critiques d'adolescents québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique », *Swiss Journal of Educational Research*, vol. 34, n° 3, 2012, p. 551-574.
- GAGNON Mathieu, « Examen des possibles relations entre la transversalité des pratiques critiques et la transversalité des rapports aux savoirs d'adolescents du secondaire », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 34, n° 1, 2011, p. 128-178.
- GAGNON Mathieu, DANIEL Marie-France et AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuèle, « Dialogical critical thinking in kindergarten and elementary school: studies on the impact of philosophical praxis in pupils », *The Routledge international handbook of philosophy for children*, London New York (N.Y.), Routledge, Taylor & Francis group, coll. « Routledge international handbooks », 2017, p. 236-244.

- GAGNON Mathieu et MICHAUD Olivier, « Le développement de la pensée critique des élèves : dans quelle mesure la pratique du dialogue philosophique se suffit-elle à elle-même ? », *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Philosophia*, vol. 66, 2021, p. 45-70.
- GAGNON Mathieu et SASSEVILLE Michel (dir.), *La communauté de recherche philosophique : applications et enjeux*, Québec, Presses de l'Université de Laval, coll. « Dialoguer », 2011.
- GAGNON Mathieu et YERGEAU Sébastien, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques*, Québec, Presses universitaires de Laval, coll. « Collection Dialoguer », 2016.
- GALICHET François, *Philosopher à tout âge : approche interprétative du philosophe*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, coll. « Pratiques philosophiques », 2019.
- GALICHET François, « L'interprétation : une compétence philosophique », dans Michel Tozzi (dir.), *Perspectives didactiques en philosophie : éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas, coll. « Didac-philo », 2019, p. 113-130.
- GO Nicolas, « La philosophie aux commencements – Critères pour une activité philosophique précoce », *Penser l'éducation*, n° 21, 2007, p. 33-57.
- GO Nicolas, *Vers une anthropologie didactique de la complexité : la philosophie à l'école*, Thèse de doctorat, Montpellier 3, 2006.
- GOUBET Jean-François, « Du rapport au savoir comme modalisation philosophique du savoir dans la philosophie pour enfants », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 39.
- GROSJEAN Marie-Pierre (dir.), *La philosophie au cœur de l'éducation : autour de Matthew Lipman*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, coll. « Annales de l'Institut de philosophie de Bruxelles », 2014.
- HERLA Anne, « La discussion philosophique en classe : une pratique de l'émancipation ? », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 25, 2013, p. 103-123.
- HERLA Anne et JEANMART Gaëlle, « Analyse d'une DVDP au prisme de la critique deleuzienne de la discussion », *Diotime*, n° 60, 2014.
- JUUSO Hannu, *Child, Philosophy and Education: Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children*, Thèse de doctorat, University of Oulu, Finlande, 2007.
- JUUSO Hannu, « Ancient Paideia and Philosophy for Children », *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, vol. 14, n° 4, 1999, p. 9-20.
- LALANNE Anne, *La philosophie à l'école : une philosophie de l'école*, Paris, France, L'Harmattan, 2009.
- MENDONÇA Dina et CARVALHO Magda Costa, « Thinking as a Community: Reasonableness and Emotions », dans Maughn Rollins Gregory, Karin Murriss et

- Joanna Haynes, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, London New York (N.Y.), Routledge, Taylor & Francis group, 2017, p. 127-134.
- NAJI Saeed et HASHIM Rosnani (dir.), *History, theory and practice of philosophy for children: international perspectives*, London ; New York (N.Y.), Routledge, Taylor & Francis Group, coll. « Routledge research in education », 2017.
- PETTIER Jean-Charles, « Une “visée” philosophique aux nouvelles pratiques ? », *Diotime*, n° 38, 2008.
- PETTIER Jean-Charles, *Apprendre à philosopher : un droit, des démarches pour tous*, Lyon, Chronique sociale, coll. « Pédagogie formation », 2004.
- PHILOCITÉ, *Philosopher par le dialogue. Quatre méthodes*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, coll. « Pratiques philosophiques », 2020.
- SASSEVILLE Michel, « Philosophie POUR les enfants et philosophie AVEC les enfants : faut-il y voir une différence ? », *La philosophie pour les enfants à l'Université Laval*, 31 mai 2015. (<https://philoenfant.org/2015/05/31/philosophie-pour-les-enfants-et-philosophie-avec-les-enfants-faut-il-y-voir-une-distinction/>)
- SASSEVILLE Michel (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec (Québec), Canada, les Presses de l'Université Laval, 2009.
- SASSEVILLE Michel, « Les guides d'accompagnement du programme de Philosophie pour enfants de Matthew Lipman et Ann Margareth Sharp : les plans de discussion », *La philosophie pour les enfants à l'Université Laval*, 12 septembre 2018. (<https://philoenfant.org/2018/09/12/les-guides-daccompagnement-du-programme-de-philosophie-pour-enfants-de-matthew-lipman-et-ann-margareth-sharp-les-plans-de-discussion/>)
- SASSEVILLE Michel, *Le programme de philosophie pour enfants : la pratique des arts libéraux et la théorie logique d'Aristote*, Thèse de doctorat, Faculté de philosophie, Université Laval (Canada), Québec, 1993.
- SASSEVILLE Michel, « 84 pays où se pratique la Philosophie pour/avec les enfants », *La philosophie pour les enfants à l'Université Laval*, 12 novembre 2015. (<https://philoenfant.org/2015/11/12/82-pays-ou-se-pratique-la-philosophie-pour-enfants/>)
- SASSEVILLE Michel et GAGNON Mathieu, *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, 3^e édition, Québec, Presses de l'Université Laval, 2020.
- SASSEVILLE Michel et GAGNON Mathieu, « L'argumentation et la pensée critique », *Perspectives didactiques en philosophie : éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas, coll. « Didac-philo », 2019, p. 95-111.
- SUTCLIFFE Roger, « The difference between P4C and PwC », dans Saeed Naji et Rosnani Hashim (dir.), *History, theory and practice of philosophy for children: international perspectives*, London New York (N.Y.), Routledge, coll. « Routledge research in education », n° 191, 2017, p. 56-63.

- TOZZI Michel, « Comparaison entre différentes méthodes de philosophie avec les enfants pratiquées en France, dans la période 1996-2012 », *Diotime*, n° 55, 2013.
- TOZZI Michel, « Chapitre 1. Problématique : place et valeur de la discussion dans les nouvelles pratiques à visée philosophique », dans Michel Tozzi (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation », 2007, p. 11-20.
- TOZZI Michel, *Débattre à partir des mythes : à l'école et ailleurs*, Lyon, Chronique sociale, coll. « Pédagogie formation », 2006.
- TOZZI Michel, « Nouvelles pratiques à visée philosophique à l'école primaire et au collège : vous avez dit "programme" ? », *Diotime*, n° 31, 2006.
- TOZZI Michel, « L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ? », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 35, n° 1, 2005, p. 9-26.
- WORLEY Peter, « Dissonance: disagreement and critical thinking in P4/wC », dans Félix García Moriyón, Ellen Duthie et Rafael Robles Loro (dir.), *Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños/Family resemblances. Current proposals in Philosophy for Children*, Madrid, 2018, p. 178-187.
- WORLEY Peter, *The If Machine: Philosophical Enquiry in the Classroom*, London, Bloomsbury Publishing, 2010.

Enseignement de la philosophie

Ouvrages et travaux de recherche cités sur l'enseignement de la philosophie :

- ACIREPH, *Enseigner la philosophie. Guide pratique*, 2021.
- ACIREPH, « Bulletin de l'Association pour la Création d'Instituts pour la Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie, n° 42 », janvier 2010.
- ACIREPH, « Pour ouvrir le chantier de la progressivité (Acireph) », *Diotime*, n° 46, 2010.
- ACIREPH, *Enseigner la philosophie aujourd'hui : pratiques et devenirs. Actes du 1er colloque de l'ACIREPH*, Languedoc-Roussillon, CRDP, 2001
- ACIREPH, « Manifeste pour l'enseignement de la philosophie ». (<https://acireph.org/1-acireph-2/1-acireph/article/manifeste-pour-l-enseignement-de-la-philosophie>)
- BILLECOQ Alain, « Enseigner la philosophie ? », *L'Enseignement philosophique*, 65e Année, n° 3, 2015, p. 67-73.
- BOILLOT Hervé, « L'encombrant fantôme de la "classe de philosophie" », dans Edwige Chirouter (dir.), *La philosophie avec les enfants. Un paradigme pour*

- l'émancipation, la reconnaissance et la résonance*, sans lieu, Éditions Raison publique, coll. « ÉthiCité », 2022, p. 93-102.
- BOILLOT Hervé, *Enseigner la philosophie dans les lycées en France : un métier immuable ? 1945-2003*, sous la direction de Françoise Piotet, Thèse de doctorat, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2012.
- BOUVERESSE Jacques et DERRIDA Jacques, « Rapport de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie coprésidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida », dans Jacques Derrida, *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, coll. « La Philosophie en effet », 1990, 619-659.
- BRUNET Roland, « Margarita philosophica », dans GREPh, *Qui a peur de la philosophie ?*, Paris, Flammarion, coll. « Champs », 1977, p. 11-180.
- CHARBONNIER Sébastien, « À quelle culture philosophique l'enseignement de la philosophie initie-t-il ? », dans Bruno Poucet et Patrick Rayou (dir.), *Enseignement et pratiques de la philosophie*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, coll. « Études sur l'éducation », 2016, p. 73-86.
- CHARBONNIER Sébastien, *L'érotisme des problèmes : Apprendre à philosopher au risque du désir*, Lyon, ENS Éditions, coll. « Hors collection », 2015.
- CHARBONNIER Sébastien, « La "compétence" en éducation : un renversement de logique anthropologique », *Revue de métaphysique et de morale*, vol. 88, n° 4, 2015, p. 539-560.
- CHARBONNIER Sébastien, *Que peut la philosophie ? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible*, Paris, Éd. du Seuil, coll. « L'ordre philosophique », 2013.
- CHOMIENNE Gérard, « Comment apprendre à raisonner ? La logique de l'argumentation dans le cours de philosophie. », dans Serge Cospérec et Jean-Jacques Rosat (dir.), *Les connaissances et la pensée : quelle place faire aux savoirs dans l'enseignement de la philosophie ? Actes du 4^e colloque de l'Acireph*, Paris, Bréal, 2003, p. 195-205.
- CITOT Vincent, « Difficultés et curiosités de l'enseignement de la philosophie en France », *L'Enseignement philosophique*, 68^e Année, n° 3, 2018, p. 55-63.
- COSPÉREC Serge, « Apprendre à lire et à écrire en philosophie. Pour une progressivité des écrits. », dans ACIREPH, *Enseigner la philosophie. Guide pratique*, 2021, p. 337-342.
- COSPÉREC Serge, *La guerre des programmes, 1975-2020 : l'enseignement de la philosophie, une réforme impossible ?*, Limoges, Lambert-Lucas, coll. « Didacphilo », 2019.
- COSPÉREC Serge, « La place de la logique et de l'argumentation dans l'enseignement secondaire de philosophie », *Diotime*, n° 49, juillet 2011.
- COSPÉREC Serge, « Qu'est-ce qui nous autorise à dire que ... ? », *Côté-Philo*, n° 7, 2005, p. 37-48.

- COSPÉREC Serge et Jean-Jacques ROSAT (dir.), *Les connaissances et la pensée : quelle place faire aux savoirs dans l'enseignement de la philosophie ? Actes du 4^e colloque de l'Acireph*, Paris, Bréal, 2003.
- DELEUZE Gilles et GUATTARI Félix, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Paris, les Éd. de Minuit, coll. « Reprise », 2005.
- DERRIDA Jacques, « Derechef, du droit à la philosophie », dans *Points de suspension. Entretiens*, Paris, Galilée, coll. « Collection La Philosophie en effet », 1992, p. 337-349.
- DERRIDA Jacques, « L'âge de Hegel », *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, coll. « La Philosophie en effet », 1990.
- DERRIDA Jacques, *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, coll. « La Philosophie en effet », 1990.
- DERRIDA Jacques, « L'école a été un enfer pour moi. Entretien avec Bernard DeFrance », *Cahiers pédagogiques*, n° 270-272, 1989.
- DURIEUX Guillaume, « La philosophie, ça sert à quoi ? », dans ACIREPH, *Enseigner la philosophie. Guide pratique*, 2021, p. 95-99.
- DURIEUX Guillaume, LE PLAINE Frédéric et TIERNY Lisa, « Dix conseils pour préparer ses cours », dans ACIREPH, *Enseigner la philosophie. Guide pratique*, 2021, p. 79-84.
- ENGEL Pascal, « Peut-on enseigner un savoir philosophique ? », *Implications philosophiques*, 30 juin 2017. (<https://www.implications-philosophiques.org/peut-on-enseigner-un-savoir-philosophique/>)
- FICHANT Michel, « Vive la philo en 2de ! », *Le Monde*, 16 décembre 2010.
- FOUILLÉE Alfred, « La réforme de l'enseignement philosophique et moral en France », *Revue des Deux Mondes (1829-1971)*, vol. 39, n° 2, 1880, p. 333-369.
- GIRAUD Thierry, « L'impensable enseignement de la philosophie en seconde », *Le Monde*, 13 décembre 2010.
- GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?*, Paris, Flammarion, coll. « Champs », 1977.
- GROMER Bernadette et NANCY Jean-Luc, « Philosophie en cinquième », dans GREPh, *Qui a peur de la philosophie ?*, Paris, Flammarion, coll. « Champs », 1977, 207-258.
- GUILPAIN Geneviève (dir.), *Regards croisés sur l'enseignement de la philosophie : lycée*, Nantes, SCÉRÉN-CRDP Pays de la Loire, 2005.
- HEGEL Georg Wilhelm Friedrich, *Textes pédagogiques*, trad. Bernard Bourgeois, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1978.
- JEANMART Gaëlle, « La problématisation », dans Michel Tozzi (dir.), *Perspectives didactiques en philosophie : éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas, coll. « Didac-philo », 2019, p. 61-78.

- KANT Emmanuel, *Recherche sur l'évidence des principes de la théologie naturelle et de la morale : annonce du programme des leçons de Kant durant le semestre d'hiver 1765-1766*, trad. Michel Fichant, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 1966.
- LAURENS Nicolas, « Les quatre gestes de la philosophie », dans ACIREPH, *Enseigner la philosophie. Guide pratique*, 2021, p. 325-329.
- MALKASSIAN Gérard, « La lecture des textes philosophiques en classe de terminale », dans ACIREPH, *Enseigner la philosophie. Guide pratique*, 2021, p. 343-348.
- PANIS Sylvain, « Philosophie, exégèse et histoire de la philosophie », *L'Enseignement philosophique*, 60e Année, n° 2, 2010, p. 33-47
- PIGEARD DE GURBERT Guillaume, « Faire de la philosophie en 2de, c'est trop tôt », *Le Monde*, 25 novembre 2010.
- POUCET Bruno et RAYOU Patrick (dir.), *Enseignement et pratiques de la philosophie*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, coll. « Études sur l'éducation », 2016.
- RAYOU Patrick, « Introduction. Éléments de problématique », dans *La « dissert' de philo » : Sociologie d'une épreuve scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social », 2015, p. 15-37.
- ROSAT Jean-Jacques, « Démocratisation : le défi des séries technologiques », dans ACIREPH, *Enseigner la philosophie. Guide pratique*, 2021, p. 349-354.
- ROSAT Jean-Jacques, « La philosophie, ça s'apprend aussi. Quelle place pour l'histoire de la philosophie dans un enseignement de philosophie générale ? », dans Serge Cospérec et Jean-Jacques Rosat (dir.), *Les connaissances et la pensée : quelle place faire aux savoirs dans l'enseignement de la philosophie ? Actes du 4^e colloque de l'Acireph*, Paris, Bréal, 2003, p. 155-179.
- TOZZI Michel, « Quelles compétences développer en philosophie ? », *Enseigner la philosophie. Guide pratique*, 2021, p. 319-323.
- TOZZI Michel, *Penser par soi-même : initiation à la philosophie*, 8^e édition, Lyon, Chronique sociale, coll. « Savoir penser », 2020.
- TOZZI Michel (dir.), *Perspectives didactiques en philosophie : éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas, coll. « Didac-philos », 2019.
- TOZZI Michel, « La discussion à visée philosophique », dans Michel Tozzi (dir.), *Perspectives didactiques en philosophie : éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas, coll. « Didac-philos », 2019, p. 165-179.
- TOZZI Michel, « Une approche par compétences en philosophie ? », *Rue Descartes*, vol. 73, n° 1, 2012.
- TOZZI Michel, « Problématique sur un cursus de pratiques philosophiques de la maternelle à la fin du secondaire », *Diotime*, n° 44, 2010.

- TOZZI Michel (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles [Paris], De Boeck, coll. « Perspectives en éducation & formation », 2007.
- TOZZI Michel, « La transposition didactique en philosophie », *Diotime*, n° 11, 2001.
- TOZZI Michel, *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, Thèse de doctorat, Université Lyon 2, 1992.
- UNESCO, *La philosophie, une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe : état des lieux et regards pour l'avenir*, Paris, France, Unesco, 2007.
- VANDÉREM Fernand, « Une classe à supprimer », dans *Pour et contre l'Enseignement philosophique*, Paris, Alcan, 1894, p. 1-27.
- VICTORRI Cécile, « Le vocabulaire philosophique est-il un savoir ? Apprendre les mots de la pensée », dans Serge Cospérec et Jean-Jacques Rosat (dir.), *Les connaissances et la pensée : quelle place faire aux savoirs dans l'enseignement de la philosophie ? Actes du 4^e colloque de l'Acireph*, Paris, Bréal, 2003, p. 181-194.
- Pour et contre l'Enseignement philosophique*, Paris, F. Alcan, 1894.
- « Réflexion sur l'état actuel et les perspectives de l'enseignement de la philosophie en France », *Bulletin de la Société française de philosophie*, 85^eme année, n° 1, mars 1991, p. 1-58. (<https://www.sofrphilo.fr/reflexion-sur-letat-actuel-et-les-perspectives-de-lenseignement-de-la-philosophie-en-france/>)
- Rapports et notes ministériels cités sur l'enseignement de la philosophie :***
- INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Note d'orientation relative à la « discussion à visée philosophique »*, 2018.
- INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE [MATHIAS Paul], *Éclairages philosophiques en amont de la classe terminale* (Rapport n° 2013-076), 2013.
- INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Évaluation des mesures prises pour revaloriser la série littéraire au lycée*, 2006.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, « Philosophie au lycée avant la classe terminale », *Bulletin officiel* n° 9, mars 2011.
- Rapport de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie coprésidée par Jacques Derrida et Jacques Bouveresse*, repris dans DERRIDA Jacques, *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, coll. « La Philosophie en effet », 1990, p. 619-659.
- SHERRINGHAM Mark, « L'enseignement scolaire de la philosophie en France », *La revue de l'Inspection générale*, n° 3, 2006, p. 61-67.

Philosophie de l'Éducation

Ouvrages et travaux cités en philosophie de l'éducation :

- ADLI Saloua, *La question des postulats de l'éducation*, Université Grenoble Alpes, 2015.
- BUCHLER Justus, « What Is a Discussion? », *The Journal of General Education*, vol. 8, n° 1, 1954, p. 7-17.
- CHARBONNIER Sébastien, « Les “vertus épistémiques” : un champ de problèmes crucial pour les sciences de l'éducation », *Le Télémaque*, vol. 48, n° 2, 2015, p. 105-116.
- CORMIER Stéphane, « Chapitre 3. Problèmes et enjeux de l'éducation à la citoyenneté par la philosophie de l'École à l'Université en France au XXI^e siècle », dans Ania Beaumatin, Véronique Rouyer et Bruno Fondeville, *Éducation et citoyenneté : regards croisés entre chercheurs et professionnels*, Louvain-la-Neuve (Belgique), De Boeck supérieur, coll. « Pédagogies en développement », 2020, p. 53-68.
- DEWEY John, *Démocratie et Éducation* suivi de *Expérience et Éducation*, Paris, Armand Colin, coll. « Collection Individu et société », 2018.
- DEWEY John, *Comment nous pensons*, Ovide Decroly (trad.), Paris, les Empêcheurs de penser en rond, coll. « Comment faire de la philosophie ? », n° 2, 2004.
- FABRE Michel, *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, coll. « Philosophie de l'éducation », 2009.
- KAMBOUCHNER Denis, « L'éducation, question première », *Revue de métaphysique et de morale*, vol. 56, n° 4, 2007, p. 415-427.
- KAMBOUCHNER Denis, « Les nouvelles tâches d'une philosophie de l'éducation », *Le Télémaque*, vol. 30, n° 2, 2006, p. 45-64.
- KAMBOUCHNER Denis, *Une école contre l'autre*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Questions actuelles », 2000.
- KERLAN Alain, « Philosophie de l'éducation/philosophie pour l'éducation/philosophie tout court », dans *Philosophie pour l'éducation : le compagnonnage philosophique en éducation et en formation*, Issy-les-Moulineaux, ESF, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », 2003.
- KERLAN Alain et KOLLY Bérengère (dir.), *Dictionnaire de philosophie de l'éducation : notions essentielles*, Paris, ESF sciences humaines, coll. « Pédagogies », 2021.
- PRAIRAT Eirick, « Ce qu'enseigner veut dire », *La morale du professeur*, Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, coll. « Hors collection », 2013, p. 3-20.
- RANCIÈRE Jacques, *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, 10-18, coll. « Fait et cause », 2004.

- REBOUL Olivier, « Qu'est-ce que le jugement ? », dans Michael Schleifer (dir.), *La formation du jugement*, 3^e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 3-20.
- SÉVÉRAC Pascal, *Puissance de l'enfance : Vygotski avec Spinoza*, Paris, France, Librairie philosophique J. Vrin, 2022.
- SÉVÉRAC Pascal, « Philosophie de l'éducation : les compétences en question. », *Rue Descartes*, vol. 73, n° 1, 2012, p. 2-6.
- TOZZI Michel, « Débat, discussion », *Glossaire des sciences de l'éducation, Les Cahiers pédagogiques*, Hors-série n° 55, 2020, p. 26-27.

Ouvrages et travaux cités sur l'éducation issus d'autres disciplines :

- BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION, *Finalités de l'éducation*, Paris, Unesco, coll. « Études et enquêtes d'éducation comparée », 1981.
- BRUNER Jérôme Seymour, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, trad. Michel Deleau, 8^e édition, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Psychologie d'aujourd'hui », 2011.
- CHEVALLARD Yves, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, 2^e édition, Grenoble, la Pensée sauvage, coll. « Recherches en didactique des mathématiques », 1991.
- HOUDÉ Olivier, *La psychologie de l'enfant*, 9^e édition, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2020.
- HOUDÉ Olivier, « Chapitre IV. Le paradoxe du raisonnement chez le bébé », dans *Le raisonnement*, 2^e édition, Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2018, p. 110-116.
- HOUDÉ Olivier, « Éducation et développement cognitif de l'enfant », *Annales des Mines – Réalités industrielles*, vol. 2016, n° 2, 2016, p. 54-56.
- PERRENOUD Philippe, « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation (Montréal)*, Vol. XXIV, n° 3, 1998, p. 487-514.
- REUTER Yves (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 3^e édition actualisée, Bruxelles, De Boeck, 2013.
- SENSEVY Gérard, *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles [Paris], De Boeck, coll. « Perspectives en éducation & formation », 2011.
- VYGOTSKI Lev, *Pensée et langage*, trad. Françoise Sève, 4^e édition, Paris, la Dispute, 2013.

VYGOTSKI Lev, « Internalization of Higher Psychological Functions », *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Cambridge (Mass.) London, Harvard university press, 1978, p. 52-57.

Ouvrages et travaux cités sur la dimension épistémique de la formation intellectuelle :

CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.

CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth et ROCHEX Jean-Yves, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1992.

COSPÉREC Serge, « Développer l'esprit critique des élèves ? Un mouvement anglo-saxon, le Critical Thinking », *Skhole*, 2018.

DEAN Chipper et KUHN Deanna, « Metacognition and Critical Thinking », *Teachers College Press*, 2003, p. 146-164.

HERMAN Thierry, « Le courant du Critical Thinking et l'évidence des normes : réflexions pour une analyse critique de l'argumentation », *A contrario*, vol. 16, n° 2, 2011, p. 41-62.

HOFER Barbara et PINTRICH Paul, « The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning », *Review of Educational Research*, vol. 67, n° 1, 1997, p. 88-140.

KUHN Deanna, « Metacognitive Development », *Current Directions in Psychological Science*, vol. 9, n° 5, 2000, p. 178-181.

KUHN Deanna, « A Developmental Model of Critical Thinking », *Educational Researcher*, vol. 28, n° 2, 1999, p. 16-46.

KUHN Deanna, CHENEY Richard et WEINSTOCK Michael, « The Development of Epistemological Understanding », *Cognitive Development*, vol. 15, 2000, p. 309-328.

PALLASCIO Richard, DANIEL Marie-France et LAFORTUNE Louise, *Pensée et réflexivité : théories et pratiques*, Sainte-Foy, Québec, Canada, Presses de l'Université du Québec, 2004.

Rapports et notes ministériels cités sur l'esprit critique :

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION, DU SPORT ET DE LA RECHERCHE [ABÉCASSIS Alain et MATHIAS Paul], *Développement de l'esprit critique chez les élèves*, 2021.

CONSEIL SCIENTIFIQUE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Les Lumières à l'ère numérique*, repris dans BRONNER Gérald (dir.), *Les Lumières à l'ère numérique*, Paris, PUF, 2022.

CONSEIL SCIENTIFIQUE DE L'ÉDUCATION NATIONALE [BRONNER Gérald et PASQUINELLI Elena], *Éduquer à l'esprit critique. Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*, 2021.

PASQUINELLI E., FARINA M., BEDEL A. et CASATI Roberto, *Définir et éduquer l'esprit critique : Rapport produit dans le cadre des travaux du Work Package 1 / Projet EEC - Éducation à l'esprit critique (ANR-18-CE28-0018)*, Institut Jean Nicod, 2020.

Philosophie de terrain

Travaux cités en philosophie sur la recherche de terrain :

BENETREAU Maud, BÉRARD Marion, BOGAERT Brenda, DELORME Damien et DUBAR Margaux (dir.), *Manifeste pour une philosophie de terrain*, Paris, Presses universitaires de Dijon, coll. « Philosophie de terrain », 2023.

COASNE-KHAWRIN Marie, « Aristote face à la philosophie pour enfants ? Une rencontre entre histoire de la philosophie et philosophie de terrain », dans Maud Benetreau, Marion Bérard, Brenda Bogaert, Damien Delorme et Margaux Dubar (dir.), *Manifeste pour une philosophie de terrain*, Paris, Presses universitaires de Dijon, coll. « Philosophie de terrain », 2023, p. 97-110.

DELPLA Isabelle, « Sortir de l'illusion scolastique ? », dans Maud Benetreau, Marion Bérard, Brenda Bogaert, Damien Delorme et Margaux Dubar (dir.), *Manifeste pour une philosophie de terrain*, Paris, Presses universitaires de Dijon, coll. « Philosophie de terrain », 2023, p. 29-41.

HENRY Julie, « Les enjeux méthodologiques de la philosophie de terrain au miroir de la sociologie », dans Maud Benetreau, Marion Bérard, Brenda Bogaert, Damien Delorme et Margaux Dubar (dir.), *Manifeste pour une philosophie de terrain*, Paris, Presses universitaires de Dijon, coll. « Philosophie de terrain », 2023, p. 43-55.

HENRY Julie et DEKEUWER Catherine, « Philosophie pratique de terrain : quelle posture de recherche ? », *Éthique, politique, religions*, vol. 2, n° 15, 2020, p. 131-145.

MORIZOT Baptiste, *Manières d'être vivant : enquêtes sur la vie à travers nous*, Nouvelle éd. augmentée d'une préface, Arles, Actes Sud, coll. « Babel », 2022.

MORIZOT Baptiste, *Sur la piste animale*, Arles, Actes Sud, coll. « Babel », 2021.

PIERRON Jean-Philippe et MORIZOT Baptiste, « Le philosophe comme pisteur de loup », dans Maud Benetreau, Marion Bérard, Brenda Bogaert, Damien Delorme et Margaux Dubar (dir.), *Manifeste pour une philosophie de terrain*, Paris, Presses universitaires de Dijon, coll. « Philosophie de terrain », 2023, p. 19-28.

VOLLAIRE Christiane, *Pour une philosophie de terrain*, Paris, Creaphis éditions, coll. « Poche », 2017.

Travaux cités sur les recherches de terrain en sciences sociales :

- BEAUD Stéphane et WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*, 4^e édition augmentée, Paris, la Découverte, coll. « Grands repères », 2010.
- DE LAVERGNE Catherine, « La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative », *Recherches Qualitatives*, Hors-Série n° 3, 2007, p. 28-43.
- ELIAS Norbert, *Engagement et distanciation : contributions à la sociologie de la connaissance*, trad. Michèle Hulin, Paris, Fayard, 1993.
- LAPLANTINE François, « L'expérience du terrain », *Éducation Permanente*, vol. 230, n° 1, Éducation Permanente, 2022, p. 21-30.
- OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, « Le "je" méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain », *Revue française de sociologie*, vol. 41, n° 3, Persée - Portail des revues scientifiques en SHS, 2000, p. 417-445.
- OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, « La politique du terrain », *Enquête. Archives de la revue Enquête*, n° 1, 1^{er} octobre 1995, p. 71-109.
- DE SAINT MARTIN Claire, PILOTTI Anna et VALENTIM Silvia, « La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité », *¿ Interrogations ? Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*, vol. 19, 2014.
- SOULÉ Bastien, « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches qualitatives*, vol. 27, n° 1, 2007, p. 127-140.

Travaux cités sur les recherches de terrain en CIFRE :

- BALLON Justine, LE DILOSQUER Pierre-Yves et THORIGNY Maxime (dir.), *La recherche en action : quelles postures de recherche ?*, Reims, Éditions et Presses universitaires de Reims, 2019.
- DE FERAUDY Tatiana, GABORIAU Antoine, PETIT Guillaume et THYRARD Antonin, *Rapport d'enquête – Faire une thèse en Cifre en Sciences Humaines et Sociales*, EHESS ; Univeristé Paris 1, 2021.
- DULAURANS Marlène, « Une recherche dans l'action : le cas d'une CIFRE en collectivité territoriale », *Communication et organisation. Revue scientifique francophone en Communication organisationnelle*, n° 41, Presses universitaires de Bordeaux, 1^{er} juin 2012, p. 195-210.

- FOLI Olivia et DULAURANS Marlène, « Tenir le cap épistémologique en thèse Cifre. Ajustements nécessaires et connaissances produites en contexte », *Études de communication. Langages, information, médiations*, n° 40, 2013, p. 59-76.
- HELLEC Florence, « Le rapport au terrain dans une thèse CIFRE », *Sociologies pratiques*, vol. 28, n° 1, 2014, p. 101-109.
- LAFAGE-COUTENS Anaïs, « CIFRE : entre accès au terrain facilité et lien de subordination », dans Justine Ballon, Pierre-Yves Le Dilosquer et Maxime Thorigny (dir.), *La recherche en action : quelles postures de recherche ? expériences croisées de jeunes chercheurs*, Reims, Éditions et Presses universitaires de Reims, 2019, p. 53-66.
- MORILLON Laurent, « De l'idylle au détournement, quels apports des Cifre en Sciences de l'Information et de la Communication », dans *Congrès de la Société Française des Sciences de l'Information et de la Communication (SFSIC)*, Compiègne, 2008.
- ROUCHI Camille, « Une thèse CIFRE en collectivité territoriale : concilier la recherche et l'action ? », *Carnets de géographes*, n° 11, 2018.
- ROUCHI Camille, « Réflexivité et recherche-action en contrat CIFRE, quand les contraintes du terrain deviennent opportunités », *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, vol. 13, n° 1, Prise de parole, 2017, p. 211-224.
- PERRIN-JOLY Constance, « De la recherche salariée en France : lien de subordination et liberté de la recherche », *SociologieS*, 2010.
- TASTET Céline, « Ethnographier en thèse CIFRE. Retour d'expérience au prisme d'une recherche en collectivité territoriale », dans Justine Ballon, Pierre-Yves Le Dilosquer et Maxime Thorigny (dir.), *La recherche en action : quelles postures de recherche ?*, Reims, Éditions et Presses universitaires de Reims, 2019, p. 63-78.

Prudence intellectuelle

Ouvrages et travaux cités autour de la notion aristotélicienne de phronésis :

- ARISTOTE, *Œuvres complètes*, trad. Pierre Pellegrin, Paris, Flammarion, 2014.
- ARISTOTE, *Éthique à Nicomaque*, trad. Jules Tricot, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, coll. « Bibliothèque des textes philosophiques », 2012.
- ARISTOTE, *L'Éthique à Nicomaque*, trad. René Antoine Gauthier et trad. Jean-Yves Jolif, 2^e édition avec une introduction nouvelle, Louvain Paris Sterling, Virg, Peeters, coll. « Aristote traductions et études », 2002, vol. 4.
- AUBENQUE Pierre, *La prudence chez Aristote*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 2014.

- AUBENQUE Pierre, *Problèmes aristotéliens, II. Philosophie pratique*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, coll. « Bibliothèque d'histoire de la philosophie », 2011.
- AUBENQUE Pierre, « La place de l'Éthique à Nicomaque dans la discussion contemporaine sur l'éthique », dans Gilbert Romeyer-Dherbey et Gwenaëlle Aubry (dir.), *L'excellence de la vie : sur « l'Éthique à Nicomaque » et « l'Éthique à Eudème » d'Aristote*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, coll. « Bibliothèque d'histoire de la philosophie », 2002, p. 397-408.
- CHATEAU Jean-Yves (dir.), *La vérité pratique : Aristote, Éthique à Nicomaque, Livre VI*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1997.
- DELANNOI Gil, « Des prudences. Essai de typologie », dans André Tosel (dir.), *De la prudence des Anciens comparée à celle des Modernes : sémantique d'un concept, déplacement des problématiques [séminaire, Université de Besançon, mars 1993]*, Laboratoire Logiques de l'agir (éd.), Paris, les Belles Lettres, coll. « Série Agon », n° 7, 1995, p. 263-286.
- FIASSE Gaëlle, « La *phronèsis* dans l'éthique de Paul Ricœur », dans Danielle Lories et Laura Rizzerio (dir.), *Le jugement pratique. Autour de la notion de phronèsis*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, coll. « Bibliothèque d'histoire de la philosophie », 2008, p. 349-360.
- GIRARD Charles, « La sagesse de la multitude : actualité d'un argument aristotélien », *Journal of Ancient Philosophy*, n° 1, 2019, p. 348-369.
- GRANJON Marie-Christine, « La prudence d'Aristote : histoire et pérégrinations d'un concept », *Revue française de science politique*, vol. 49, n° 1, 1999, p. 137-146.
- GRISON Denis, *Qu'est-ce que le principe de précaution ?*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, coll. « Chemins Philosophiques », 2012.
- LORIES Danielle, *Le sens commun et le jugement du phronimos : Aristote et les stoïciens*, Louvain-la-Neuve, Belgique, Ed. Peeters, 1998.
- LORIES Danielle et RIZZERIO Laura (dir.), *Le jugement pratique : autour de la notion de phronèsis*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, coll. « Bibliothèque d'histoire de la philosophie », 2008.
- MARCOS Alfredo, *Postmodern Aristotle*, Newcastle upon Tyne, Cambridge scholars publishing, 2012.
- NATALI Carlo, « La *phronèsis* d'Aristote dans la dernière décennie du XX^e siècle », dans Gilbert Romeyer-Dherbey et Gwenaëlle Aubry, *L'excellence de la vie : sur « l'Éthique à Nicomaque » et « l'Éthique à Eudème » d'Aristote*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, coll. « Bibliothèque d'histoire de la philosophie », 2002, 179-194.
- RICŒUR Paul, « À la gloire de la phronesis », dans Jean-Yves Château (dir.), *La vérité pratique : Aristote, « Éthique à Nicomaque », Livre VI*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, coll. « Tradition de la pensée classique », 1997, p. 13-22.

- ROMEYER-DHERBEY Gilbert et AUBRY Gwenaëlle (dir.), *L'excellence de la vie : sur « l'Éthique à Nicomaque » et « l'Éthique à Eudème » d'Aristote*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, coll. « Bibliothèque d'histoire de la philosophie », 2002.
- TOSEL André (dir.), *Formes de rationalité et phronétique moderne : [colloque, Université de Besançon, 18-19 mars 1993]*, Paris, les Belles lettres, coll. « Série Agon », 1995.
- TOSEL André (dir.), *De la prudence des Anciens comparée à celle des Modernes : sémantique d'un concept, déplacement des problématiques [séminaire, Université de Besançon, mars 1993]*, Laboratoire Logiques de l'agir (éd.), Paris, les Belles Lettres, coll. « Série Agon », n° 7, 1995.

Ouvrages et travaux cités sur l'épistémologie inhérente à la prudence :

- ANGENOT Marc, *Le rationnel et le raisonnable : sur un distinguo de Chaïm Perelman*, Montréal, Chaire James McGill d'étude du discours social, 2012.
- CÔTÉ Marcel, « La philosophie du raisonnable de Chaïm Perelman », *Laval théologique et philosophique*, vol. 41, n° 2, 1985, p. 195-204.
- PEIRCE Charles Sanders, « The Scientific Attitude and Fallibilism », dans Justus BUCHLER (dir.), *Philosophical writings of Peirce*, New York, Dover publ., 1955, 42-59.
- PERELMAN Chaïm, *Logique juridique : nouvelle rhétorique*, Paris, Dalloz, coll. « Méthodes du droit », 1976.
- PERELMAN Chaïm, « Philosophie, rhétorique, lieux communs », *Bulletins de l'Académie Royale de Belgique*, vol. 58, n° 1, 1972, p. 144-156.
- PERELMAN Chaïm, *Droit, morale et philosophie*, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, coll. « Bibliothèque de philosophie du droit », 1968.
- POPPER Karl Raimund, *Les deux problèmes fondamentaux de la théorie de la connaissance*, trad. Christian Bonnet, Paris, France, Hermann : diff. Seuil, 1999.
- POPPER Karl Raimund, *Le Réalisme et la science*, trad. Alain Boyer et trad. Daniel Andler, Paris, Hermann, coll. « Post-scriptum à "La Logique de la découverte scientifique" », 1990.
- POUIVET Roger, *L'éthique intellectuelle. Une épistémologie des vertus*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, coll. « Moments philosophiques », 2020.
- POUIVET Roger, « Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation », *Éducation et didactique*, n° 2-3, 2008, p. 123-139.
- RIOUX-TURCOTTE Jessica, « Identification des modalisateurs épistémiques : saisir l'expression de la certitude et de l'incertitude à partir d'un discours oral », *ScriptUm : la revue du colloque VocUM*, n° 2, 2017, p. 1-20.

Autres sources philosophiques citées

ELGIN Catherine Z., *Considered judgment*, Princeton, N.J, Princeton university press, 1996.

HABERMAS Jürgen, *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*, Paris, B. Grasset, coll. « Nouveau collège de philosophie », 2003.

KANT Emmanuel, *Logique*, trad. Louis Guillermit, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 2007.

KANT Emmanuel, *Œuvres philosophiques*, Paris, France, Gallimard, 1980, vol.I

LEKTORSKI Vladislav A., « Le réalisme constructif dans l'épistémologie et les sciences cognitives », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, vol. 138, n° 2, 2013.

LOCKE John, *Essai philosophique concernant l'entendement humain*, Paris, Bossange, Masson et Besson, 1799, vol.2.

NOZICK Robert, *Anarchie, État et utopie*, trad. Évelyne d'Auzac De Lamartine et trad. Pierre-Emmanuel Dauzat, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 2016.

OGIEN Ruwen, *L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine : et autres questions de philosophie morale expérimentale*, Paris, Librairie générale française, 2012.

PEIRCE Charles Sanders, *Collected papers of Charles Sanders Peirce*, Cambridge, Mass, Harvard University press, 1931, vol. 8.

PLATON, *Œuvres complètes. Tome VI. La République, livres I-III*, trad. Émile Chambry, Les Belles Lettres, Paris, 1932.

RICŒUR Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990

VALLÉE Catherine et SCHEPERS Jacinta, *L'anneau de Gygès : d'après le mythe de Gygès de Platon*, « *La République* », livre II, 359d-360d, Chalon-sur-Saône, Éd. du Cheval vert, coll. « Collection Les mythes philosophiques », 2010.

INDEX NOMINUM

A

ACIREPH · 32, 242, 243, 248, 255, 334, 362, 401, 402,
403, 414, 416, 419, 420, 457, 465, 468, 476, 479,
484, 493, 495, 498

ADLI S. · 18

ANGENOT M. · 254, 458

ARISTOTE · 48, 49, 72, 120, 169-170, 216, 254, 347-348,
358-360, 364, 439-454, 458, 461, 519

AUBENQUE P. · 170, 216, 359-360, 364, 439, 440-443,
446-447, 450-454, 456, 461

AUBRY G. · 442

B

BALLON J. · 301

BAUTIER E. · 346

BEAUD S. · 302

BENETREAU M. · 34, 291, 524

BÉRARD M. · 187, 355-356, 367, 371

BERTON B. · 92, 407, 418

BLOND-RZEWSKI O. · 278, 279, 280, 310, 312, 320, 324,
327, 331, 333, 335, 343, 385, 408, 414, 421, 471

BOILLOT H. · 414, 418, 522

BOUCHARD N. · 98, 423

BOUVERESSE J. · 29, 32, 242, 254, 255, 262, 263, 264,
398, 399, 414, 415, 416, 420, 421, 436

BRANDT R. · 54

BRENIFIER O. · 20, 279, 326

BRONNER G. · 228, 230, 260, 261, 395

BRUNER J. · 500

BRUNET R. · 28

BUCHLER J. · 94, 105, 362, 448

BUDEX C. · 305, 525

C

CARVALHO M.C. · 347, 455

CHARBONNIER S. · 33, 139, 147, 152, 252, 334, 410, 414,
522, 527

CHARLOT B. · 346

CHATEAU J.-Y. · 442

CHENEY R. · 427

CHEVALLARD Y. · 411, 418

CHIROUTER E. · 26, 266, 278, 327, 329, 346, 372, 374,
418

CHOMIENNE G. · 248

CITOT V. · 314, 410, 462, 463

COPPENS S. · 276

CORMIER S. · 280

COSPÉREC S. · 33, 152, 229, 231, 232, 249, 402, 478-479,
481-482, 495, 498-499, 522

CÔTÉ M. · 32, 458, 460, 495

D

DANIEL M.-F. · 98, 105, 236, 277, 336, 346, 394, 395,
413, 422-432

DE FERAUDY T. · 293

DE LAVERGNE C. · 299, 300

DEAN C. · 395, 427

DEKEUWER C. · 305

DELANNOI G. · 454, 455

DELANOË A. · 187

DELPLA I. · 290

DERRIDA J. · 28-29, 32, 153, 242, 254-255, 262-264,
398, 399, 414-416, 420-421, 436, 486-487, 527

DESCARTES · 152, 156, 243, 289, 472

DEWEY J. · 105, 107-108, 111, 112, 188, 204-205, 207,
261, 277, 387, 407, 413

DUFOURT P. · 187

DULAURANS M. · 299
 DURIEUX G. · 362, 401, 402, 479

E

ELGIN C. · 186
 ELIAS N. · 299
 ENGEL P. · 482-483

F

FABRE M. · 206
 FEDI L. · 156
 FIASSE G. · 440
 FICHANT M. · 30, 139
 FOLI O. · 299
 FRIEDEN N. · 475-477

G

GAGNON M. · 43, 77, 100, 236, 321, 333, 336, 346, 349,
 350, 355, 356, 364, 369, 373, 389, 390, 391, 392,
 395, 397-400, 403-405, 422, 425-432, 456, 497
 GALICHET F. · 324, 333-334
 GIRARD C. · 360
 GIRAUD T. · 30
 GO N. · 328, 342
 GOUBET J.-F. · 346
 GRANJON M.-C. · 441
 GREPH · 28-29, 32, 153, 485-487
 GRISON D. · 451, 453
 GROMER · 28
 GUILPAIN G. · 401

H

HABERMAS J. · 331
 HEGEL · 138, 141, 486-487
 HELLEC F. · 293
 HENRY J. · 291, 305
 HERLA A. · 320, 341, 371

HERMAN T. · 231-232
 HOFER B. · 425
 HOUDÉ O. · 47, 159

J

JEANMART G. · 334, 341
 JUUSO H. · 347

K

KAMBOUCHNER D. · 18, 19, 224
 KANT · 70, 139-140, 363, 459, 482
 KERLAN A. · 18, 19
 KOLLY B. · 19
 KUHN D. · 395, 427

L

LAFAGE-COUTENS A. · 293, 295, 301
 LAFORTUNE L. · 395
 LALANNE A. · 331
 LAPLANTINE F. · 303, 304
 LAURENS N. · 334, 457
 LE DILOSQUER P.-Y. · 301
 LE PLAINE F. · 401-402
 LETKORSKI V.A. · 426
 LOCKE · 171, 491
 LORIES D. · 442

M

MALKASSIAN G. · 476
 MARCOS A. · 446-454
 MATHIAS P. · 228
 MENDONÇA D. · 347, 455
 MICHAUD O. · 364, 422, 428
 MORILLON L. · 300
 MORIZOT B. · 289-290

N

NATALI C. · 442
 NOZICK R. · 317, 490-491

O

OGIEN R. · 490
 OLIVIER DE SARDAN J.-P. · 298, 299

P

PALLASCIO R. · 395
 PANIS S. · 462
 PASQUINELLI E. · 228, 230, 260-261, 395
 PEIRCE · 105-108, 112-113, 120, 188, 277, 448, 453
 PERELMAN C. · 254, 458-460
 PERRENOUD P. · 411
 PERRIN-JOLY C. · 292
 PETIT G. · 81, 116
 PETTIER J.-C. · 279, 324, 342
 PHILOCITÉ · 20, 61, 277, 279, 310, 324, 332, 338, 340,
 341, 402
 PIERRON J.-P. · 290, 293
 PIGEARD DE GURBERT G. · 30
 PILOTTI A. · 300
 PINTRICH P. · 425
 PLATON · 87, 90, 317, 338, 372, 374-375, 458, 501
 POPPER K. · 448, 450
 POUCKET B. · 308, 410, 411, 435
 POUIVET R. · 252
 PRAIRAT E. · 438

R

RANCIÈRE J. · 320
 RAYOU P. · 308, 411, 421, 435
 REBOUL O. · 226
 RENARD C. · 471
 REUTER Y. · 419
 RICCEUR P. · 440

RIOUX-TURCOTTE J. · 488
 RIZZERIO L. · 442
 ROCHEX J.-Y. · 346
 ROMEYER-DHERBEY G. · 442
 ROSAT J.-J. · 464-465, 468, 474, 480, 481, 484
 ROUCHI C. · 300, 301

S

SAINT MARTIN (DE) C. · 300
 SASSEVILLE M. · 38, 43, 72, 73, 77, 100, 105, 278, 327,
 333, 382-393, 396, 399-400, 405, 415, 456, 504,
 517
 SCHEPERS J. · 375
 SENSEVY G. · 419, 487
 SÉVÉRAC P. · 152, 241, 243, 364, 365
 SHERRINGHAM M. · 30
 SOCRATE · 19, 87-93, 95, 117, 118, 124, 320-321, 338,
 361, 376, 489, 501
 SOULÉ B. · 301
 SUTCLIFFE R. · 351

T

TASTET C. · 300
 THORIGNY M. · 301
 TIERNY L. · 401, 402
 TOSEL A. · 447
 TOZZI M. · 20, 26, 141, 243, 278, 279, 280, 283, 309,
 311, 319, 322, 324, 327, 330-331, 333-335, 337,
 342, 343, 374, 411, 417, 463, 485

U

UNESCO · 26, 310, 327, 329, 398

V

VALENTIM S. · 300
 VALLÉE C. · 375
 VANDÉREM F. · 153

VICTORRI C. · 484

VOLLAIRE C. · 304

VYGOTSKI · 105, 109, 127-128, 157, 364-365

W

WEBER F. · 302

WEINSTOCK M. · 427

WORLEY P. · 351-354, 370, 374, 456, 491

Y

YERGEAU S. · 321, 333, 350, 355-356, 369, 373, 390,
395, 400, 404-405, 425-432, 497

Annexes



LISTE DES DOCUMENTS PLACÉS EN ANNEXE

- Livrets de classe de philosophie des élèves de CM2 suivis l'année 2021-2022.
Contexte : Petits livrets illustrés élaborés pour être distribués aux élèves en fin d'année. Ils donnent à voir une partie du matériel utilisé, des notions explorées, des questions formulées par les enfants, des cartes conceptuelles complétées, des tableaux d'arguments, etc. Ces éléments renvoient à la perspective pratique présentée dans la dernière section (pages 490-491). Les pages étaient conçues pour pouvoir être complétées et annotées par les élèves, elles sont en partie laissées vides à cette fin. Ces livrets étaient déclinés pour deux groupes-classes, certaines pages sont donc dédoublées (celles qui reportent les questions des élèves ainsi que les cartes et tableaux complétés de leurs idées).
- Exercice introduit dans une séquence d'introduction au champ de l'épistémologie en classe de 4^{ème} présentée dans la dernière section (pages 496-497).
Contexte : cet exercice a été construit à partir de celui élaboré et présenté par Serge Cospérec pour des élèves lycéens¹, repris et adapté pour pouvoir être introduit dans le contexte singulier qui était le nôtre. Cet exercice est pensé pour interroger les différents régimes de discours et leur rapport à la vérité : il présente plusieurs énoncés d'ordres différents à répertorier comme étant vrais, faux ou indéterminés, d'abord individuellement, puis en confrontant les réponses individuelles et en délibérant collectivement. Le cœur de l'entreprise réside dans les discussions à

¹ Cet exercice est présenté dans une communication intitulée « Qu'est-ce qui nous autorise à dire que ... ? » publiée dans la revue *Côté-Philo* de l'ACIREPh, n°7, en 2005. S. COSPEREC, « Qu'est-ce qui nous autorise à dire que... ? », *Côté-Philo*, N°7, 2005, p. 37-48.

faire naître de ces délibérations pour interroger et distinguer différents régimes de parole (le constat, le raisonnement, le partage de sentiments, la croyance, la connaissance, etc. ; eux-mêmes subdivisibles, la croyance accueille la superstition, la foi, etc., la connaissance peut quant à elle être théorique, pratique, scientifique, etc.) et identifier différents critères permettant de déterminer leur « vérité » (démontrable, justifiable, vérifiable, etc.).

- Grille d'observation introduite dans une séquence dédiée à l'argumentation présentée dans la dernière section (pages 496-497)

Contexte : au cours d'une séquence construite autour des compétences argumentatives, cette grille d'observation était distribuée à un petit groupe d'élèves qui avait pour tâche d'observer les interventions des autres élèves dans la discussion sous le prisme des arguments qu'ils mobilisaient. Il s'agissait de la première grille d'observation distribuée, dans la première séquence de travail des compétences argumentatives.

CLASSE DE PHILOSOPHIE

ANNÉE 2021-2022

CM2



LA CURIOSITÉ

L'ÉTONNEMENT

LE QUESTIONNEMENT

UNE QUESTION PHILOSOPHIQUE EST :

UNIVERSELLE
Elle nous concerne
tous

IMPLIQUANTE
Elle nous implique person-
nellement

INDÉCIDABLE
Elle n'a pas de réponse
certaine



¹ L'affiche présentant Platon est un support pédagogique issu du jeu de cartes « Philodéfi », conçu par Stéphane Marcireau, professeur de philosophie, pour enseigner autrement la philosophie à ses lycéens et aider ces derniers dans la préparation du baccalauréat. Le livre est l'album jeunesse de la collection « Mythes philosophiques » des Éditions du Cheval Vert reprenant le récit platonicien : C. VALLÉE et J. SCHEPERS, *L'anneau de Gyges : d'après le mythe de Gygès de Platon, « La République », livre II, 359d-360d*, Chalon-sur-Saône, Éd. du Cheval vert, 2010.

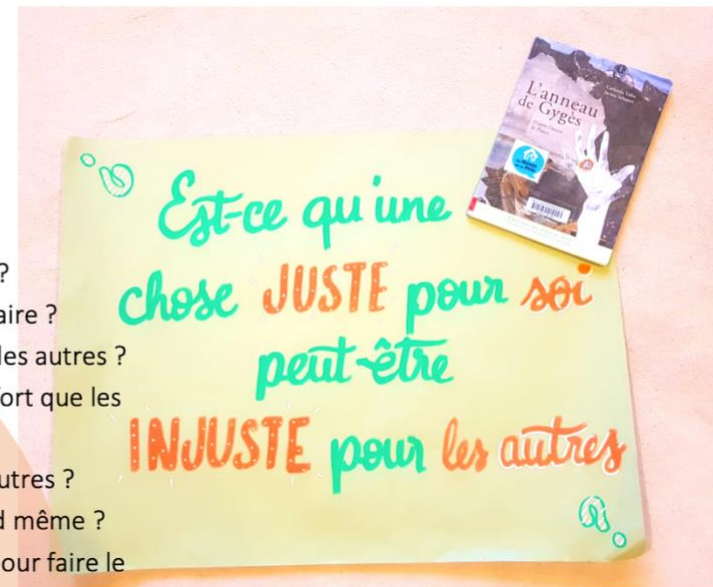


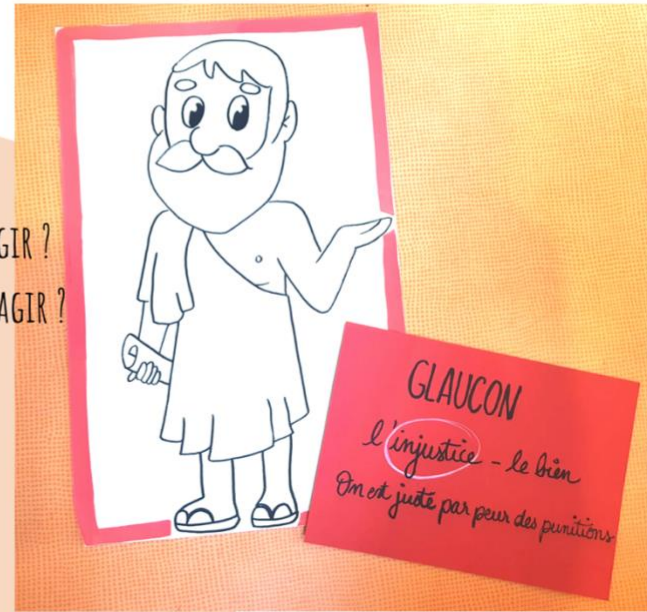
RÉCOLTE DE QUESTIONS :

- Qu'est-ce que serait la justice sans l'injustice ?
 - Est-ce que le mal est le bien pour quelqu'un d'autre ou l'inverse ?
 - Pourquoi l'injustice existe ?
- Est-ce que c'est parce qu'il est invisible qu'il est devenu méchant ?
 - Qu'est-ce que le mal ?
 - Pourquoi le bien et le mal existent ?
- Dans l'histoire, pourquoi le berger n'a pas fait de choses justes ou injustes ?
 - Qu'est-ce que le vrai pouvoir du roi ?
 - Pourquoi le pouvoir nous fait changer ?
 - Pourquoi avoir une conscience morale ?
 - Pourquoi quelques personnes croient que l'injustice veut dire le mal ?
- Est-ce que c'est bien ou mal ce que fait Gygès ?
- Qu'est-ce que serait la justice sans l'injustice ?

RÉCOLTE DE QUESTIONS :

- Est-ce que l'on fait le **bien** aux autres ou le **mal** ?
- Pourquoi a-t-il tué le roi alors qu'il ne devait pas le faire ?
- Est-ce qu'une chose juste pour soi peut être injuste pour les autres ?
- Pourquoi quand on a du **pouvoir** on veut se trouver plus fort que les autres ?
 - Pourquoi quand on fait du **mal** on ne pense pas aux autres ?
 - Pourquoi quand on sait que c'est **injuste** on le fait quand même ?
- Si Gygès a un anneau qui a un pouvoir pourquoi l'utiliser pour faire le **mal** ?
 - Pourquoi abuser de son **pouvoir** ?
- Est-ce que tout le monde a vraiment de la **conscience morale** ?
 - Est-ce que ça lui fait du **mal** ou du **bien** de tuer le roi ?
 - Est-ce que nous avons tous conscience de faire le **mal** ?
 - Est-ce que tuer quelqu'un ça fait du **bien** ou du **mal** ?
- Si on dit que c'est **mal** pourquoi le fait-on quand même ?
 - Pourquoi voulait-il le **pouvoir** ?
- Pourquoi Gygès a tué le roi pour être lui-même roi ?
 - Pourquoi fait-il le **mal** pour devenir roi ?
- A-t-on vraiment besoin d'avoir tant de **pouvoir** ?







Synonymes
mots voisins

la Joie
le Contentement
la Surprise
la Chance

Antonymes

mots lointains (contraires,
opposés,
inverses)

le Mécontentement
la Colère
la Tristesse
le Malheur
la Haine
la Douleur

le Bonheur

Caractéristiques

les éléments qui permettent de le reconnaître

Sourire
Être ému

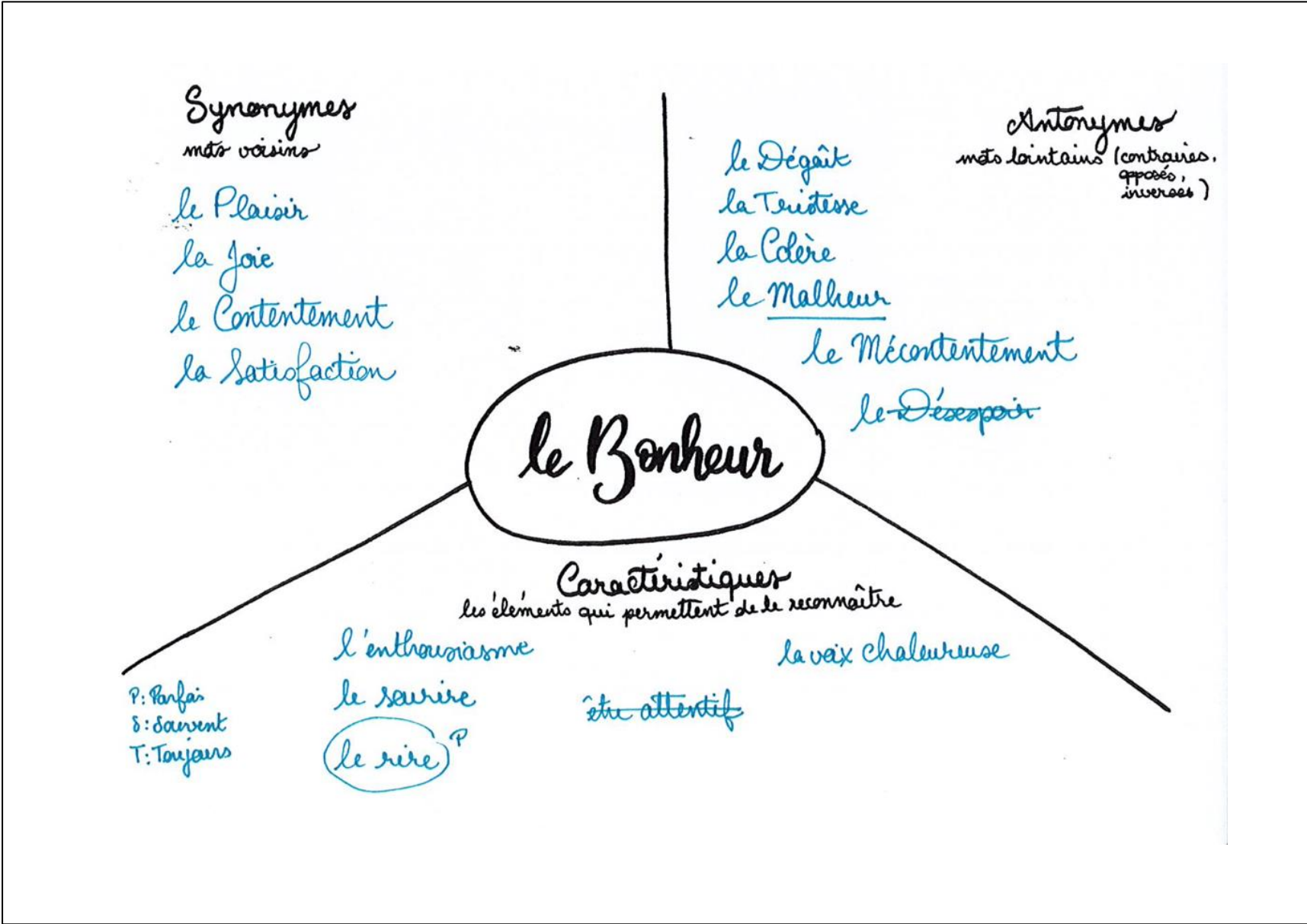
la satisfaction

la Bonne
humeur

le Plaisir

P: Parfois
S: Souvent
T: Toujours

sautiller^s





LA MACHINE A' EXPERIENCES - Robert Nozick

ARGUMENTER
Proposer des éléments
pour défendre une idée.
un raisonnement, une preuve, ...

Recherche d'arguments

POUR

- On pourrait vivre toutes les expériences
- On pourrait mener une vie tranquille
- On pourrait toujours gagner
- On pourrait avoir tout ce qu'on veut.
- On aurait une meilleure vie sociale
- On pourrait réaliser tous nos rêves
- On pourrait choisir la vie qu'on veut
- On pourrait avoir le métier qu'on veut.

CONTRE

- on vivrait dans une illusion.
- on ressentirait moins d'émotions
- on apprendrait moins de choses parce qu'on ne ferait plus d'erreurs.
- on n'aurait plus de surprise
- on ne verrait plus nos proches réels (# virtuels)
- on ne pourrait plus jamais sortir
- on aurait moins d'encies
- si tout est possible, on n'aurait plus de rêves
- ce serait facile donc moins amusant
- on ne ferait plus d'efforts donc on ne se surpasserait plus.
- vivre sa vie par soi-même serait mieux

LA MACHINE À EXPÉRIENCES - Robert Nozick

ARGUMENTER
Proposer des éléments
pour défendre une idée.
un raisonnement, une preuve, ...

Recherche d'arguments

POUR

- on pourra réaliser tous nos rêves
- on ne serait jamais blessé
- on vivra notre meilleure vie
- on pourra voyager dans le temps
- on pourra vivre des choses qui on ne pourrait pas vivre dans la réalité
- on pourra faire des choses interdites sans être puni.
- on pourra vivre plusieurs vies différentes
- on ne vivrait pas la mort de ceux que l'on aime.

Contre

- il ne se passera que ce que l'on a prévu sans hasard ni surprise
- on sera condamné à rester dans la machine.
- nos proches ne pourraient plus interagir avec nous.
- on deviendrait tout sans effort ni mérite
↳ on aurait moins d'estime de nous
- ce que l'on vit n'existerait que pour nous : on perd la reconnaissance des autres.
- on ne ferait plus d'erreurs donc on apprendrait moins de choses
- on ne saurait plus ce qui se passe dans la réalité
- la vie réelle a plus de valeurs

LE BONHEUR

RÉCOLTE DE QUESTIONS :

Le Réel
le Virtuel

- Est-ce que ce serait mieux d'avoir et de savoir tout, tout de suite, ou de patienter et d'apprendre ?
- Est-ce que les difficultés nous permettent d'être heureux ?
- Pourquoi on pourrait mener une vie plus tranquille dans le virtuel ?
 - Est-ce que faire des efforts c'est important ?
 - Est-ce que si on réalise tous nos rêves on serait heureux de les avoir réalisés ou si on ne réalise pas tous nos rêves on serait plus heureux de les réaliser ?
- Est-ce que ce serait mieux une vie facile mais virtuelle ou une vie réelle mais difficile ?
- Est-ce qu'on vivrait mieux dans l'illusion ou dans la vraie vie ?
 - Pourquoi on vivrait dans une illusion ?
 - L'illusion est-elle mieux que la vérité ?

LA FACILITÉ
LA DIFFICULTÉ

LES RÊVES
LES ENVIES

La Vérité

PROBLÉMATISER

Expliquer ce qui pose
problème dans une affirmation,
dans une question,...

Montrer une tension entre deux éléments,
une contradiction entre deux idées ou un paradoxe.

→ RÉPONDRE À LA QUESTION: Qu'est-ce qui pose problème ?

Le Réel
le Virtuel

LE BONHEUR

RÉCOLTE DE QUESTIONS :

LE CONTENTEMENT
LA SATISFACTION

Le Parfait
L'Imparfait

LA FACILITÉ
LA DIFFICULTÉ

LE MÉRITE

La Vérité

- Quelle satisfaction on aurait à être dans le virtuel ?
 - Peut-on vivre sans difficultés ?
 - Pourquoi on serait plus heureux dans le virtuel ?
 - Pourquoi tout le monde veut être parfait ?
- Est-ce plus facile de vivre dans un monde réel ou virtuel ?
 - Pourquoi le réel est plus difficile que le virtuel ?
- Est-ce que la satisfaction, le contentement et le plaisir nous rendent heureux dans la vie ?
 - Est-ce qu'on est toujours obligé de dire la vérité ?
- Est-ce mieux de réussir sans mérite ou de rater en essayant ?
 - De quoi serait composée une vie parfaite ?
- Est-ce que c'est mieux d'obtenir tout sans effort ou avec effort ?
- Préférez-vous réaliser tous vos rêves dans la vraie vie ou dans le virtuel ?
 - A-t-on besoin des rêves pour être heureux ?
- Est-ce mieux d'avoir une belle vie en virtuel ou en réel ?
 - Est-ce que le virtuel a plus de valeur que le réel ?
- Pourquoi le réel a plus d'importance que le virtuel ?

PROBLÉMATISER

Expliquer ce qui pose
problème dans une affirmation,
dans une question,...

Montrer une tension entre deux éléments,
une contradiction entre deux idées ou un paradoxe.

→ RÉPONDRE À LA QUESTION : Qu'est-ce qui pose problème ?

EXPÉRIENCE DE PENSÉE :

LE PRISONNIER

VOLONTAIRE DE JOHN LOCKE

“Imaginez un homme qui a été emmené, dans son sommeil, dans une prison. Quand il se réveille, il découvre qu’il y a dans la prison tout ce qu’il désire : livres, télévision, cuisine, lit confortable, et une réserve inépuisable de sa musique préférée (pour ne citer que quelques-unes des choses dont il dispose). Il découvre même qu’il partage sa cellule avec un autre prisonnier qu’il apprécie beaucoup et qui l’apprécie aussi ; ils aiment tous les deux les mêmes choses et aiment beaucoup se parler. Pourtant, si l’homme essayait de quitter la prison, il n’y arriverait pas. Mais il ne veut pas partir ; il est très heureux là. Nous avons donc un homme en prison qui est très heureux d’y être et qui n’a aucune envie de partir, mais s’il voulait partir il ne le pourrait pas. L’homme est-il libre ?”

LE PRISONNIER VOLONTAIRE EST-IL LIBRE ?

John LOCKE, *Essai sur l’entendement humain*, II, 21 « Sur le pouvoir » (1689)

Problème posé par Locke (selon la réécriture de Peter Worley)

SI LA LIBERTÉ C’EST ...

ALORS LE PRISONNIER VOLONTAIRE LIBRE.

Qu'est-ce que je tiens pour vrai... ?

1. METTRE UNE CROIX

- dans la colonne « Vrai » si vous pensez que les énoncés qui suivent sont vrais ;
- dans la colonne « Faux », si vous pensez qu'ils sont faux ;
- dans la colonne « indéterminé » si vous pensez qu'ils ne sont ni susceptibles d'être dits vrais ni susceptibles d'être dits faux (soit parce qu'on n'a aucun moyen ni de les prouver, ni de les réfuter, soit parce qu'il n'y pas de sens à les dire « vrais » ou « faux »)

| Énoncés | V | F | I |
|---|---|---|---|
| 1. Le Rhône se jette dans la Méditerranée | | | |
| 2. Si A est plus grand que B, et que B est plus grand que C, A est plus grand que C | | | |
| 3. Je vais mourir un jour | | | |
| 4. La sécheresse est due au réchauffement de la planète | | | |
| 5. La Joconde de Léonard de Vinci est belle | | | |
| 6. Le chiffre « 13 » porte malheur | | | |
| 7. La vache est un animal herbivore | | | |
| 8. Bradley Cooper est beau | | | |
| 9. Les femmes sont plus douées que les hommes pour s'occuper des enfants | | | |
| 10. L'infinitif de « chantons » est « chanter » | | | |
| 11. Tous les multiples de deux sont divisibles par 2 | | | |
| 12. Il ne faut pas voler | | | |
| 13. Mon âme est immortelle | | | |
| 14. Se découvrir la tête en entrant quelque part est poli | | | |
| 15. Charlemagne a été couronné empereur en l'an 800 | | | |
| 16. Ce sont les députés qui votent les lois | | | |
| 17. Karim Benzema est un bon footballeur | | | |
| 18. Le pape est le chef de l'Église catholique | | | |

