

## Nouvelles pratiques à visée philosophique à l'école primaire et au collège : vous avez dit " programme " ?

**Michel Tozzi**, Professeur des Universités en sciences de l'éducation à Montpellier 3. Directeur du Centre d'Etude et de Recherche sur les Formes d'Education et d'Enseignement (CERFEE-IRSA). Site <http://www.philotozzi.com/>

Il m'est demandé d'exprimer mon point de vue sur un programme éventuel de philosophie à l'école primaire... alors que les pratiques actuelles, qui se veulent certes à visée philosophique, restent une innovation dans le premier degré et le collège. Faut-il que ces pratiques se soient significativement développées, même sous forme d'une expérimentation informelle, et qu'elles soient suffisamment prises au sérieux par le système éducatif, pour qu'un colloque où sont représentés notamment des universitaires et des inspecteurs de philosophie envisage cette possibilité<sup>1</sup> !

Un programme est toujours en France une affaire d'État, donnant lieu à de multiples débats, pressions et arbitrages. Signé par le Ministre de l'Éducation Nationale, il acte politiquement, par un processus d'axiologisation, ce qui vaut d'être enseigné à un moment et un niveau du système éducatif. C'est un temps fort dans notre pays centralisé, car il pilote en amont le contenu, et souvent les pratiques de terrain. Les programmes de philosophie ont été et sont parmi les plus discutés dans la profession, comme le montrent des années de polémique et de négociation<sup>2</sup>...

Un programme de philosophie à l'école primaire inaugurerait une double rupture : la philosophie n'est pas une discipline du premier degré jusqu'ici, et la tradition de l'enseignement philosophique français est de volontairement la cantonner à la seule classe terminale du lycée, contrairement à d'autres pays (comme par exemple l'Italie, ou L'Espagne où il commence en première et le Portugal, où son enseignement commence en seconde). La proposition est donc iconoclaste, le sujet sent le souffre. En tant que chercheur en didactique de l'apprentissage du philosophe à l'école primaire et au collège, formateur à ces nouvelles pratiques et praticien, j'évoquerai quelques questions à discuter, et les choix possibles pouvant concerner cette éventualité.

### LES PRÉSUPPOSITIONS D'UN PROGRAMME

L'élaboration d'un programme de philosophie à l'école primaire présuppose l'institutionnalisation de cette discipline comme matière scolaire. Celle-ci permettrait, si on la juge utile, de faire bénéficier également tous les élèves d'un apprentissage réflexif (objectif républicain d'un même enseignement pour tous, le "penser par soi-même" pouvant faire partie du fameux socle commun de l'école obligatoire). Mais on peut alors soutenir qu'une injonction descendante risquerait de normaliser le foisonnement actuel des pratiques, et de priver de sa vitalité actuelle les initiatives volontaires des innovateurs<sup>3</sup>.

Cette institutionnalisation suppose elle-même qu'aient été tranchées deux questions préalables<sup>4</sup> :

1) La pratique de la philosophie est-elle possible avec des enfants et des adolescents ? C'est la question de l'âge du philosophe, débattue dans les années 1975-1980 au sein du GREPH, et sur laquelle des philosophes comme Epicure, Montaigne, Jaspers, M. Onfray ou Y. Michaud par exemple n'ont pas la même position que Platon, Descartes ou Hegel... Ce qui pose la question du postulat d'éducabilité philosophique des enfants et des adolescents. Peuvent notamment nous éclairer sur ce point les discussions dans le champ scientifique sur les conditions de développement des structures cognitives : débat entre les partisans des stades piagétiens et ceux de la zone proximale de développement de Vigostsky, recherches en psychologie sociale sur le conflit sociocognitif, rôle dans les apprentissages de l'étayage selon Bruner, théorisation de "l'atelier philo" par le psychanalyste J. Lévine...

2) Et à supposer qu'il soit possible, cet apprentissage du philosophe est-il souhaitable si tôt ?

Certains font valoir la faible maturité des enfants, de même que l'absence de savoirs antérieurs, comme bases d'une réflexion philosophique. D'autres rappellent que l'enfant, dès l'âge de 3-4 ans, pose la question de la mort, qu'il est très sensible à l'éthique (par exemple le mensonge ou l'injustice), et qu'il n'est jamais trop tôt pour commencer à le faire réfléchir (sur) son expérience... S'agissant de l'apprentissage du philosophe, une bonne partie des débats porte sur la définition du philosophe (plus d'ailleurs que sur celle de la philosophie), de sa parenté et/ou de sa distinction avec la pensée réflexive.

Mais supposons que cela soit souhaitable, et que l'on décide d'institutionnaliser la philosophie à l'école primaire, pour accompagner le questionnement notamment existentiel des enfants, développer leur réflexivité et leur pensée rationnelle sur la condition humaine. Quelle forme pourrait prendre alors cette institutionnalisation ?

1) Celle d'une discipline, explicitement référée au champ philosophique ? C'est ce qui vient tout de suite à l'esprit.

2) Mais ce pourrait être aussi un enseignement sans être une discipline : ce qui est le cas de l'éducation civique, juridique et sociale au lycée, pouvant être enseignée aussi bien par exemple par un professeur d'histoire, d'économie, de philosophie... Faut-il pour apprendre à philosopher à l'école primaire penser forcément en terme de discipline ? C'est le second degré qui nous a appris en France à juger dans ces termes. Mais on pourrait s'inscrire dans le cadre de la polyvalence du professeur d'école et de l'interdisciplinarité : articuler la réflexion philosophique avec le débat d'interprétation sur la littérature de jeunesse, ou sur le genre du débat argumentatif en français ; ou avec l'éducation civique, dans le cadre de la demi-heure hebdomadaire obligatoire, à l'occasion de notions éthiques et politiques (ex : respect, politesse, civilité, nation, État, citoyenneté, égalité, équité, liberté...) ; ou avec les disciplines scientifiques, par exemple sur la démarche de "la main à la patte", en réfléchissant sur

la façon d'administrer la preuve en classe, au cours de "débats scientifiques", de processus d'observation, d'expérimentation ou de modélisation...

Rien n'impose donc a priori un programme strictement disciplinaire. Mais selon qu'on pensera en terme de discipline ou d'enseignement, les finalités pourront être modulées différemment, même si la référence commune à la pensée réflexive sera mise en avant dans les deux cas : objectifs purement philosophiques dans le premier cas, par exemple exercice exclusif du jugement et de la raison (je parle pour ma part de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation rationnelle); articulation avec la maîtrise orale de la langue, l'éducation à la citoyenneté, la construction identitaire de l'élève par exemple dans le second : on retrouve d'ailleurs actuellement sur le terrain ce clivage dans les pratiques à visée philosophique.

## UN PROGRAMME DISCIPLINAIRE ?

Mais supposons une approche strictement disciplinaire : sur quel modèle de scolarisation de la discipline va-t-on s'appuyer ? Je pense que nous nous mettrons facilement d'accord en France sur le rejet d'un paradigme doctrinal : nos références démocratiques nous feraient repousser toute idéologie d'Etat, du type du thomisme dans l'Espagne de Franco ou du marxisme-léninisme dans les ex-pays de l'Est. C'est le modèle problématisant qui nous conviendrait certainement, en cohérence avec notre tradition d'un enseignement centré autour de problèmes philosophiques, par rapport auxquels notions et textes prennent leur sens. Rappelons que c'est cette culture du questionnement et de la problématisation qui est au fondement de la méthode de "philosophy for children" du philosophe américain M. Lipman<sup>5</sup>, qui le rapproche ainsi de notre sensibilité.

Mais le paradigme organisateur de l'enseignement philosophique en classe terminale, celui de la série L, qui inspire tous les autres (la leçon du maître comme "oeuvre", les textes des grands philosophes comme exemples et modèles de pensée, la dissertation comme "patrimoine incontournable" de l'enseignement philosophique), serait-il pertinent pour le primaire ? Il serait irréaliste de faire à de jeunes élèves des cours de philosophie, d'expliquer les textes classiques ou de leur faire écrire des dissertations ! L'expérimentation officielle ces dernières années dans plusieurs académies de la philosophie dans les baccalauréats professionnels a montré à quel point déjà il fallait modifier ce modèle, en l'infléchissant vers un plus grand recours à l'oral et au débat, si l'on voulait intéresser tant soi peu les élèves à cette discipline. Or c'est précisément sous forme de discussions que se développent les nouvelles pratiques philosophiques à l'école et dans la cité. Il faut donc innover. Nous ne partons pas de rien, avec les trente cinq années de pratique de la méthode Lipman dans le monde, l'expérience des québécois depuis vingt ans, le travail pédagogique et didactique considérable fait depuis une quinzaine d'années en pédagogie de la morale en Belgique francophone<sup>6</sup>, et toutes les innovations qui se sont développées en France en la matière depuis 1996<sup>7</sup>.

## COMPÉTENCES ET CONTENUS

En quoi pourrait consister ce programme ? Il y a depuis longtemps une réticence en France, contrairement à certains pays (par exemple au Québec ou dans le cours d'éthique belge), à inscrire dans un programme de philosophie les capacités ou compétences attendues des élèves<sup>8</sup>. On reste en évoquant la notion de compétence sur la représentation de la pédagogie par objectifs, inspirée du behaviorisme, peu adéquat pour décrire les processus de pensée les plus élaborés dans les taxonomies. On peut traduire cependant des objectifs cognitifs poursuivis en savoir faire intellectuels sans réductionnisme simpliste, ce qui aide les élèves à se représenter ce que l'on attend d'eux, et clarifie pour les enseignants ce qu'ils attendent des élèves<sup>9</sup>. J'ai ainsi élaboré un modèle didactique de l'apprentissage du philosophe, en définissant le philosophe, en tant qu'apprentissage scolaire, comme "la compétence à articuler, dans l'unité et le mouvement d'une pensée impliquée dans un rapport à la vérité, sur des questions et notions fondamentales pour éclairer la condition humaine, des capacités à problématiser des questions et des notions, à définir des notions et des distinctions (conceptualiser), à argumenter rationnellement des thèses et des objections".

Certains voudraient privilégier l'une de ces capacités : la problématisation, car tout commence comme dit Aristote par l'étonnement et le questionnement, qui inaugurent la posture philosophique ; la conceptualisation, en référence à la conception deleuzienne de la "création de concepts" ; ou l'argumentation, par rapport à la dialectique hégélienne, le "critical thinking" anglosaxon ou le "meilleur argument" d'Habermas par exemple, alors que d'autres ne voient dans le développement de cette capacité que dérive rhétorique et danger sophistique...

Nous pensons pour notre part que ces capacités sont d'une part philosophiquement spécifiques, même si l'on utilise dans d'autres disciplines les mêmes mots : le questionnement philosophique n'élabore pas sa problématisation comme les sciences, sa conceptualisation s'appuie sur la langue naturelle, son argumentation ne démontre ni n'expérimente au sens des sciences de la nature etc. Et d'autre part elles sont étroitement articulées entre elles. Et de fait de nos analyses de scripts de discussions à visée philosophique à l'école (ou dans les cafés-philo), il ressort que les "moments philosophiques" sont toujours ceux où l'on pose une question, se pose à voix haute une question (ex : en 4eSegpa "Comment on sait qu'on aime vraiment ?", ou "Comment on sait qu'un amour c'est fini ?") ; ou quand on essaye de définir une notion, de passer d'un exemple illustrant la notion (ex : en cours préparatoire je raconte un cauchemar) à un attribut de son concept (un cauchemar, c'est un "rêve qui fait peur") ; où l'on fait une distinction qui éclaire ou déplace la problématique (ex en CP : aimer une personne/aimer une chose ; une personne grande/une grande personne) ; ou quand dans une argumentation on passe de l'exemple à un contre exemple (qui a statut épistémologique d'argument), ou d'un contre exemple à un argument plus abstrait... La visée philosophique consisterait donc à favoriser chez les jeunes élèves la mise en oeuvre de ces processus de pensée.

Faut-il aussi des contenus proprement dits, pour mobiliser la pensée des enfants ? Certains pensent qu'il s'agit moins au niveau du primaire de transmettre des savoirs que de cultiver une capacité

réflexive, d'exercer son jugement à partir d'un questionnement. Ils proposeront, comme Lipman, de partir des questions que posent les élèves eux-mêmes en cours (ou dans une boîte à questions), pour initier une réflexion individuelle et collective. D'autres pensent au contraire que c'est le rôle de l'école de transmettre des connaissances philosophiques, que l'on doit "apprendre la philosophie", et pas seulement à philosopher, qu'il y a un rôle patrimonial de l'enseignement. Ils soutiennent que pour qu'il y ait véritablement philosophie, il faut creuser certaines notions incontournables (le vrai, le bien, le beau, la liberté, la justice...), affronter les questions essentielles et les problématiques classiques de l'histoire de la philosophie.

Dans ce dernier cas, quels contenus au programme ? Les conceptions diverses qui sont en débat pour les programmes de terminale montrent des entrées possibles différentes : plutôt des notions (ex : apprendre, grandir, l'amitié, l'amour, le mensonge, la loi, l'imagination...) ? Plutôt des couplages de notions (ex : animal/homme ; fille/garçon ; jeune/adulte ; grandir/vieillir ; rêve/réalité ; croire/savoir ; copain/ami/amoureux...) ? Ou plutôt des questions (ex : qu'est ce qu'une loi juste ? Pourquoi on dit "c'est pas juste" ? Les sanctions sont-elles nécessaires ? Faut-il toujours dire la vérité ? Pourquoi se trompe-t-on ? L'argent fait-il le bonheur ? Quand sommes-nous libres ? Quelle attitude devant la mort ?...)

Je pense pour ma part que ce qui est utile pour apprendre à penser, ce sont ce que les programmes actuels de terminale appellent des "repères". Si un élève de cycle 3 commence à comprendre que la question "Peut-on brûler un feu rouge ?" peut s'entendre au niveau des faits (la possibilité physique : il n'y a qu'à passer !), au niveau du droit (le juridiquement possible : c'est interdit par le code de la route), au niveau éthique (le moralement obligatoire : il faut le griller pour une urgence à l'hôpital), cette distinction fait/légal/légitime va lui servir pour entendre et traiter philosophiquement (ici éthiquement) de nombreuses questions posées (ex : "Peut-on avorter ?"). Lorsqu'un élève de CE1 dit : "C'est pas parce qu'on est pas pareil qu'on n'est pas égal", il pointe la distinction fondamentale entre le fait et le droit, et se dote de catégories de pensée fondamentales.

Faut-il par ailleurs introduire des textes comme support de la réflexion ? Et si oui lesquels ? Y aura-t-il une liste d'auteurs, philosophiques et/ou littéraires ? Ou plutôt des œuvres précises ? Seront-elles obligatoires, ou fournira-t-on comme en français une liste parmi laquelle choisir ? Un nombre minimal de textes sera-t-il requis dans l'année ?

Ce qui va de soi en terminale (il faut des auteurs, et partant des textes), est en discussion à l'école primaire. Certains pensent qu'il suffit de partir de questions, et surtout des questions des enfants pour apprendre à philosopher. D'autres affirment que des textes peuvent être d'excellents supports pour faire surgir un questionnement : ils fournissent une altérité, et confrontent à une activité de lecture, complémentaire à l'oral de la discussion. Les romans philosophiques de Lipman et de son courant contiennent ainsi les grandes problématiques issues de l'histoire de la philosophie. Il existe désormais toute une littérature de jeunesse à visée philosophique, avec des collections ad hoc : les Goûters philo chez Milan, des contes philosophiques chez Actes Sud (ex : Marguerite et la

métaphysique), Brin de philo chez Audibert, PhiloZenfants chez Nathan, La philo des filous chez Labor (Bruxelles)...La littérature de jeunesse, outre de grands classiques comme Le petit prince ou Vendredi et la vie sauvage, prend dans nombre de ses productions une dimension anthropologique, propice à la réflexion.

On peut aller plus loin, comme le proposent J. Chatain et J.-C. Pettier, avec des extraits de philosophes<sup>10</sup> dès le cycle 3. J'ai travaillé moi-même en 2002-2004 avec une dizaine de professeurs d'école sur des débats de la grande section de maternelle au CM 2 à partir de mythes platoniciens traduits pour de jeunes enfants (avec vérification du contenu par des philosophes) : l'allégorie de la caverne sur la vérité, les mythes de Gygès sur le bien et le pouvoir, de l'androgynie sur l'amour<sup>11</sup>. Le bateau de Thésée, qui a toutes ses planches renouvelées au bout d'un certain temps, nous a amené à nous demander qu'est-ce qui reste et qu'est-ce qui change quand on grandit.

## CURRICULUM, HORAIRES ET MÉTHODES

Par ailleurs, dès lors que ces pratiques se déroulent de la grande section à la troisième, se pose pour un programme la question du curriculum. Il y a ici un obstacle épistémologique, car la philosophie n'étant enseignée en France qu'une seule année, nous n'avons aucune expérience d'élaboration de curricula. Faut-il, et si oui comment, diversifier le parcours selon l'âge des élèves ? On peut dire d'un côté que les questions philosophiques n'ont pas d'âge, puisque la question essentielle de la mort apparaît en moyenne section. Mais un garçon n'aborde pas le fait d'être amoureux de la même façon quand enfant il s'agit de sa maman, ou adolescent d'une copine... Faut-il distinguer les objectifs, les capacités, les notions, les textes selon les cycles 2 et 3, l'école primaire et le collège ? Nous nous sommes aperçus par exemple que les enfants du cycle 2 étaient plus sensibles à une entrée éthique pour l'allégorie de la caverne ("Dois-je dire à mes copains ce que j'ai vu au risque de me retrouver tout seul ?", car ils connaissent bien la réalité du jeu et du mensonge), alors que le problème épistémologique apparaît plutôt au cycle 3 ("Le monde est-il tel que nous le voyons ?").

Nous sommes ici très démunis, car nous ignorons, faute d'expérience suffisante, ce dont les enfants et les adolescents sont philosophiquement capables. Il serait assez vain de déterminer ces possibilités a priori, car sur quelles bases reposeraient-elles ? M. Lipman s'était appuyé pour la progression de ses romans sur les stades de développement piagétien. Mais on sait qu'ils sont aujourd'hui contestés en psychologie cognitive. Et par ailleurs le travail sur script en situation de classe (et non sur questionnaires décontextualisés ou entretiens en laboratoire), avec étayage de la zone proximale de développement par la coactivité maître-élèves et par les conflits sociocognitifs du groupe-classe en tant que communauté de recherche, donne à voir des possibilités inexplorées jusqu'alors (je constate chez certains élèves de CP de quasi raisonnements hypothético-déductifs, mais non stabilisés, non transférables, comme de micro compétences en contexte). C'est pourquoi nous proposons une démarche pragmatique : découvrir progressivement avec des pratiques



nouvelles sur le terrain ce qui est possible, sans a priori, de façon à organiser si on le juge souhaitable à partir de leur analyse un éventuel curriculum.

De plus, si l'on parle de programme, le problème de l'horaire se posera. Dans une perspective interdisciplinaire, c'est dans le cadre des disciplines existantes que se dérouleront des "moments philosophiques" : par exemple, à l'occasion d'un cours de français sur les noms propres et figurés, lorsqu'un élève pose la question "Pourquoi les hommes ont inventé le langage ?" ; ou pendant un cours de mathématiques, quand un élève demande "Quel est le nombre le plus grand ?", soulevant une réflexion sur l'infini et l'indéfini ; ou en éducation civique, quand on aborde la question : "Pourquoi y a-t-il des riches et des pauvres ?"... Dans une perspective semblable, N. Go (professeur de philosophie à l'IUFM de Nice), invoque dans sa thèse une didactique de la complexité où l'enseignant exploite pédagogiquement l'"événement" qui surgit en classe, dans l'école ou le quartier, comme Kairos d'un "moment philosophique".

Mais un horaire s'imposera si l'on parle de discipline : le développement méthodique de compétences implique d'être régulièrement confronté à des tâches spécifiques étayant des acquisitions progressives. Les pratiques actuelles de DVP (Discussions à Visée Philosophique) ou d'"ateliers philo", prenant en compte les capacités d'attention des enfants, plaident pour une activité régulière hebdomadaire d'une demi-heure en cycle 2 (pour le protocole de J. Lévine<sup>12</sup>, dix minutes de parole sans intervention du maître enregistrées, suivies d'une réécoute conduite par l'enseignant) à une heure en cycle 3 (par exemple dans "l'institution philosophique" de la DVP de S. Connac<sup>13</sup>).

Autre question : le programme se contenterait-il de préciser des compétences, d'indiquer des contenus, ou entrerait-il dans les méthodes pédagogiques elles-mêmes ? On sait qu'en France l'idéologie officielle est théoriquement la liberté pédagogique du professeur, mais qu'en fait, à l'instar du modèle de la leçon d'agrégation, les cours magistraux d'un bon niveau sont bien vus par l'inspection, et les discussions souvent considérées comme doxologiques... Des questions se posent alors, compte tenu de la prégnance de celles-ci dans les pratiques actuelles à l'école primaire : va-t-on vouloir les limiter, voire les éliminer au profit de l'étude de textes ou d'exercices écrits (pas de philosophie sans lecture et écriture), au motif qu'elles enferment les élèves dans leurs opinions, et leur laissent à entendre qu'il suffit de parler pour penser ? Les encadrer étroitement, en précisant à quelles conditions un débat peut être réellement "à visée philosophique" ? Va-t-on condamner le non-interventionnisme du maître dans l'atelier philo de l'AGSAS, au motif qu'il ne peut y avoir de philosophie dans une classe que dans et par la conduite exigeante du maître ?

Ces questions sont déjà au cœur des discussions entre praticiens, formateurs et chercheurs. Elle tournent autour du rôle du maître : doit-il ne pas intervenir, pour que l'élève ne soit pas dans le désir de (bonne) réponse du maître, mais dans son propre désir de savoir face à une question qu'il se pose, comme le propose le courant des "préalables à la pensée" (A. Pautard), travaillant sur l'attitude ontologiquement fondatrice de la posture de recherche philosophique (L'expérience individuelle, psycho et philo existentielle, du "cogito dans un groupe cogitans", comme dit J. Lévine) ? Doit-il être,

comme le soutient S. Connac, concepteur et garde-fou d'une nouvelle "institution" dans une pédagogie coopérative, la DVP, forme de débat à exigences à la fois démocratiques et philosophiques, avec procédure réglée et processus régulés par des règles communes et des fonctions réparties ? Doit-il se comporter en maïeuticien à la façon aporétique du Socrate des premiers dialogues platoniciens qui ne concluent pas, mais interrogent seulement sur le sens et la cohérence, comme le développe O. Brenifier ? Ou doit-il intervenir, et pas seulement pour recadrer, relancer, interroger, demander de préciser, mais sur le fond, pour donner son point de vue, se faire l'avocat du diable etc. Et dans ce cas à quel moment ? Dès le départ, pendant la discussion, vers la fin, après le débat ? Compte tenu de la diversité des conceptions et des pratiques actuelles, l'intervention d'une norme institutionnelle, qui considèrera telle ou telle pratique comme non "philosophiquement correcte", dérive doxologique, sophistique ou démagogique, sera immanquablement perçue comme une normalisation. Qu'en sera-t-il donc de ce qui sera considéré comme souhaitable, toléré, inacceptable ?

Les pratiques actuelles privilégient l'oral et la discussion. Mais nombre d'entre elles articulent celle-ci avec de l'écrit : écrit individuel des élèves pour préparer le débat avant, écrit de reprise réflexive individuelle après ; écrits du reformulateur ou du synthétiseur pendant (prise de notes sur un cahier individuel ou collectif, ou au tableau), des "journalistes" après, à froid...Le cahier de philosophie (personnel ou accessible au maître, voire relevé par celui-ci), est une pratique intéressante, sorte de journal de bord réflexif, traces de pensées individuelles et collectives. Y aura-t-il dans le programme la recommandation d'exercices écrits, et si oui lesquels, modulés du CE 1, où les élèves ne peuvent écrire qu'une ou deux phrases, au CM 2, où ils peuvent rédiger un petit paragraphe ? Les articulera-t-on, ou les déconnectera-t-on d'activités orales ?

## ÉVALUATION DU TRAVAIL

Si la philosophie devient une matière scolaire, se posera la question de l'évaluation du travail fourni, qui renvoie à l'efficacité de l'enseignement dispensé. La non-institutionnalisation actuelle rend celle-ci facultative, ce qui allège considérablement le poids du jugement scolaire sur les élèves en difficulté, notamment à l'écrit, dont certains trouvent dans l'activité orale de discussion une opportunité de participer qui (re)donne sens à une activité pratiquée à l'école. D'autant que celle-ci se fait souvent dans le non-jugement (il n'y a pas en philosophie de bonne réponse définitive qui ne saurait être réinterrogée), ce qui n'institue pas le relativisme, puisqu'il faut argumenter, mais autorise à parler "pour de bon" et à s'exprimer "pour de vrai", en soumettant à validation sa thèse (qui a dans une communauté de recherche statut d'hypothèse). L'institutionnalisation "rescolariserait" une activité, qui par son statut actuel d'innovation, non obligatoire, est vécue comme relativement "déscolarisée" (au point de perturber certains élèves, par exemple "la petite timide bonne à l'écrit", que ses notes positives confortent dans son "métier d'élève", comme dit P. Perrenoud).



- L'évaluation d'activités à visée philosophique à l'école primaire est un problème redoutable. S'agissant d'évaluer des activités orales, qui plus est de discussion, quels critères déterminer ? On sait que la didactique de l'oral, en construction (voir Scheuwly et Dolz par exemple), n'est pas très avancée sur ce point, et ce n'est pas l'épreuve orale de rattrapage sur texte en philosophie au baccalauréat qui nous fera beaucoup avancer, ne serait-ce que parce qu'on évalue plus l'exposé d'un élève et ses réponses aux questions de l'examineur qu'une discussion. Bourdieu a suffisamment dénoncé les effets de "distinction" dus à l'aisance du rapport à la langue, difficile à discerner de la pertinence d'une pensée (quand ce ne sont pas les apparences physiques qui jouent !). Et dans la discussion, où il n'y a pas exposé d'un propos suivi et cohérent, mais interactions verbales rapprochées, il n'est pas simple de juger de la consistance d'une réflexion, de la cohérence d'une pensée, surtout avec des élèves jeunes s'essayant à un "nouveau genre scolaire"<sup>14</sup>. C'est pourquoi, ayant beaucoup travaillé sur des scripts de DVP, je propose comme critères des compétences à évaluer les traces de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation entendues ou constatées dans les échanges. Le régime impliqué de l'énonciation augure d'une pensée habitée ; les modalisations (formulations hypothétiques, usages du conditionnel, maniement du possible et du probable) manifestent une distance réflexive par rapport à l'adhésion à son propre discours ; le degré de dialogisme (reprise dans sa parole des propos d'autrui), me semble un bon critère d'écoute cognitive et d'épaisseur des interactions, de même que les concessions, lorsqu'elles ne sont pas seulement diplomatiques... Quant aux écrits, faut-il évaluer des écrits spécifiques ? Tout dépendra du genre d'écrit requis (une lettre, un échange de lettres avec un camarade, une autre classe, réel, fictif ; un petit essai d'un paragraphe ; la synthèse d'une discussion collective ?). Pour moi les critères d'évaluation sont ici toujours les mêmes : il s'agit d'évaluer la présence de processus de pensée...

Mais jusqu'où préciser les éléments méthodologiques de la pratique du maître ? En arrêtant le choix d'une méthode, par exemple celle de Lipman, qui a derrière elle une longue tradition, avec des livres du maître qui fournissent de nombreuses pistes au choix de l'enseignant ? L'avantage est de disposer d'une méthode déjà largement testée dans le monde, avec un curriculum de la maternelle à la terminale, et tout un appareil didactique empiriquement rodé. Mais on n'aime guère en France le prêt-à-former, on se méfie des manuels de philosophie. On trouvera par exemple que la méthode est très, trop américaine, avec une philosophie sous jacente, le pragmatisme, une obsession, le logicisme, une idéologie prégnante, le démocratisme ; on objectera qu'il y a dans la compréhension de ses romans un problème interculturel (il parle d'exclusion quand on ne se lève pas devant le drapeau américain, et non quand on garde un foulard...); que ses romans sont littérairement pesants, trop didactiques... Les praticiens et formateurs s'inspirant de Lipman (M. Bailleul à Caen, E. Auriac-Peyronnet à Clermont-Ferrand) sont un courant significatif en France, mais il y en a d'autres. L'institution va-t-elle choisir entre les pratiques existantes, ou imposer d'autres pratiques non utilisées, plus inspirées de l'enseignement classique de terminale ? Ce serait dommage de plaquer une conception qui ne conviendrait pas à des élèves plus jeunes, et de ne pas tenir compte de ce qui s'est fait jusque-là et donne satisfaction à nombre d'enseignants, et à la plupart des enfants. Là aussi,

avant de trancher, il faudrait une démarche d'évaluation comparative des méthodes, au lieu de partir d'a priori idéologiques, qui peuvent se révéler à l'usage comme autant de préjugés.

## FORMATION DES MAÎTRES

Tout programme implique aussi une formation des maîtres, qui doivent être préparés à ce pourquoi ils sont payés, servir l'école républicaine. Mais selon les finalités visées (apprentissage du philosophe ou de la philosophie), les objectifs prioritaires ou secondaires déterminés (penser par soi-même, maîtriser l'oral réflexif, éduquer un citoyen réflexif, développer l'identité d'un sujet parlant-pensant...), la définition des compétences escomptées, la nature des contenus définis, le rôle du maître préconisé, les méthodes recommandées, les modes d'évaluation arrêtés, la formation nécessaire ne sera pas, on s'en doute, la même : apprendre à se taire avec Lévine, ce n'est pas apprendre à animer une communauté de recherche avec Lipman, à reformuler avec Tozzi, ou à questionner fortement comme Brenifier...

Si on considère le contenu comme prioritaire, on insistera sur la connaissance des philosophes et de leurs doctrines, la lecture des grands textes, ou/et sur les problématiques classiques déposées dans l'histoire de la philosophie, ou/et sur des distinctions conceptuelles opératoires pour la pensée. Ceux qui mettent l'accent sur des dispositifs (DVP) ou des types d'exercices (ex : dilemmes moraux de Kohlberg), les feront vivre et analyser en formation, pour faciliter leur transfert sur le terrain. Il y aura les partisans de cours de philosophie aux stagiaires, et ceux plus attachés à l'analyse de pratiques concrètes. Ceux qui durciront ces oppositions, et ceux qui tenteront de les articuler, les jugeant non contradictoires et même complémentaires...

Pour ma part, dans les stages que j'anime sous la forme deux jours + un, je travaille au départ sur les représentations des stagiaires sur la philosophie, le débat, et ce que peut être une discussion à visée philosophique. Puis nous vivons une discussion sur une question forte que nous choisissons ensemble, où je suis "animateur-reformulateur", avec des observateurs sur le dispositif (président de séance, reformulateur, synthétiseur, règles de prise de parole et exigences intellectuelles etc.) et les processus de pensée (problématisation, conceptualisation, argumentation). Nous analysons ensuite sous ma conduite le déroulement de la séance et ses "moments philosophiques". Je projette ensuite au moins deux vidéos de classe avec des pratiques semblables et différentes, pour donner une idée concrète de ce que peut donner ce genre de pratique avec des enfants. Nous choisissons ensuite une question à discuter en classe (ce peut être la même), et je clarifie avec les stagiaires sa dimension problématique et les distinctions conceptuelles philosophiquement pertinentes. Nous analysons enfin le matin lors du regroupement du troisième jour les expérimentations faites, avec des méthodes d'analyse de pratiques, et vivons l'après-midi entre nous une autre discussion à expérimenter sur le terrain...

## CONCLUSION EN FORME DE QUESTIONNEMENT

Si l'on pose la question du programme, on ne pourra donc échapper à ces questions : est-il possible est souhaitable d'apprendre à philosopher à des enfants et des adolescents? Souhaitable de continuer à encourager ce type de pratique sous la forme actuelle d'une innovation, ou d'institutionnaliser les activités à visée philosophique à l'école primaire et au collège? Dans ce dernier cas, faut-il envisager un enseignement interdisciplinaire, ou un programme disciplinaire? Dans la dernière option, faut-il inclure dans le programme les compétences attendues, et si oui lesquelles? Faut-il des contenus déterminés ou part-on des questions des enfants? S'il y a des contenus, lesquels faire figurer (notions, questions, repères conceptuels...)? Faut-il un contingent horaire hebdomadaire, ou s'appuie-t-on sur des opportunités? Faut-il partir de questions et/ou de textes? Quelle place respective à l'oral, la discussion, l'écriture, la lecture? Faut-il préserver la liberté pédagogique totale de l'enseignant, ou entrer dans le détail des méthodes, voire en préconiser une? Quid du degré de guidage du maître dans ces activités? Faut-il évaluer ou non, et si oui quoi (de l'oral et/ou de l'écrit, des compétences et/ou des connaissances, et lesquelles)? Faut-il faire un programme a priori, ou après une analyse comparative des effets réflexifs des pratiques actuelles?

Ne refermons pas trop vite ces questions du haut de nos évidences, de notre culture, de notre tradition : il s'agit d'inventer. Cela demande réflexion, confrontation, analyse. Le débat, initié depuis 2001<sup>15</sup> dans les colloques du réseau de praticiens, formateurs et chercheurs intéressés par ces pratiques, relayé par celui plus institutionnel de Balaruc en mars 2003<sup>16</sup>, dont le présent colloque en 2004 représente un temps fort, doit se poursuivre...

---

(1) Colloque à l'IUFM de Caen, nov. 2004.

(2) J'ai été personnellement confronté à ce problème, les programmes de philosophie des BTA de l'enseignement agricole en France et de morale non confessionnelle en Belgique francophone ayant suivi les orientations que j'ai proposées dans la déclinaison des compétences, et le gouvernement andorran ayant adopté ma proposition de programme en première et terminale.

(3) Voir mon article : "De l'instituant à l'institué?", où je recense les arguments pour et contre l'institutionnalisation, in Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre? (coord : Tozzi M.), Scéren-Crdp Bretagne, 2003, p.11 à 17.

(4) Voir mon article "Le développement de la philosophie avec les enfants : une interpellation pour la philosophie et son enseignement", in La philosophie saisie par l'éducation (coord. Drouin A.M.), à paraître en 2005 (Actes du colloque de Dijon de Déc. 2003).

(5) Cf A l'école de la pensée (traduction par Decostre N.), De Boeck, Bruxelles, 1995. Dernière édition remaniée : Thinking in education, Cambridge University Press, 2003.

(6) Dont rend compte régulièrement la revue de pédagogie de la morale Entre-Vues (Contact [coppensmi@infonie.be](mailto:coppensmi@infonie.be)).

(7) Voir l'article sur l'historique de ces pratiques : "L'émergence de pratiques à visée philosophique à l'école primaire et au collège : comment et pourquoi ?", paru en 2005 dans le numéro 35 de Spirale (Université Lille 3), coordonné par S. Queval.

(8) Sauf dans les BTA de l'enseignement agricole, qui ont repris les compétences de la matrice que j'ai proposée.

(9) Voir sur la question ma thèse : "Contribution à une didactique de l'apprentissage du philosophe", Lyon 2, 1992.

(10) Textes et débats à visée philosophique au cycle 3, au collège, Scéren-CRDP Créteil, 2003.

(11) Voir Tozzi M., Débattre sur les mythes à l'école et ailleurs, Chronique sociale, 2006.

(12) "Les ateliers de philosophie de l'AGSAS : spécificité, pratique et fondements", Pratiques de la philosophie n°9, janvier 2004, secteur philosophie du GFEN.

(13) "Discussions à visée philosophique et classes coopératives en Zone d'Education Prioritaire3", doctorat soutenu en 2004 à Montpellier 3.

(14) Voir sur ce point Auguet G., La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 : un genre nouveau en voie d'institution ?, doctorat soutenu en 2003 à Montpellier 3.

(15) Colloque INRP : avril 2001 ; CRDP de Rennes : mai 2002 ; CDDP de Nanterre : juin 2003 ; CRDP de CAEN : mai 2004. Le 5e colloque sur les nouvelles pratiques philosophiques, qui avait une dimension européenne, a eu lieu au CRDP et au Centre Mendès France de Poitiers le 1er et 2 avril 2005. Le 6e, international, s'est déroulé à l'Unesco les 15 et 16 novembre 2006.

(16) Des expériences de débat à l'école et au collège : discussion à visée philosophique ou pensée réflexive ?, Acte publiés par la DESCO en 2004.