

Comparaison entre différentes méthodes de philosophie avec les enfants pratiquées en France, dans la période 1996-2012

Michel Tozzi, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Montpellier 3, didacticien de la philosophie

Cet article a pour objectif de donner aux praticiens, formateurs et chercheurs, certains repères pour décrire les principales méthodes de philosophie avec les enfants qui se sont développées en France ces quinze dernières années ; comparer les points communs et les différences de ces méthodes ; et pointer les questions sensibles qui sont en débat. Il pourra aider ceux qui veulent se former ou approfondir leur formation, individuellement ou en groupe.

P.S. : "Je voudrais particulièrement remercier pour leurs contributions, qui ont permis d'améliorer significativement cet article :

G. Chambard, M. Sillam, Véronique Schutz et A. Pautard (méthode Agsas-Lévine) ; M.-F. Daniel, M. Sasseville, P. Lebus, M. Desmedt, J. Brunelli et V. Delille (courant lipmanien) ; I. Millon et O. Brénifier (Institut de pratiques Philosophiques) ; C. de Chessé et J.-P. Bianchi (Philolab), E. Chirouter (Philoécole), J. Ribalet, M. Agostini (Philosoin), N. Frieden (Philoformation), F. Martin et M. Nolis (pour Entre-vues et Phileasetautobule), J.-C. Pettier, S. Connac, P. Usclat, N. Go, S. Especier, M. Kerhom, M. Desault ; A. Bigot-Destailleur, E. Auriac et C. Calistri (Sciences du langage) ; M.P. Vannier et C. Pierrisnard (Sciences de l'éducation) ; G. Geneviève".

I) Introduction sur les différentes méthodes de philosophie avec les enfants

Sans entrer dans le cadre d'une méthode, la philosophie pour enfants était partie intégrante de la pédagogie d'initiation développée par la pédagogue française Germaine Tortel, dans les années cinquante, en France, avec des jeunes élèves des classes de maternelle. Elle ne trouve cependant son identité spécifique, revendiquée comme philosophie pour les enfants, qu'aux USA, au début des années 1970. Elle s'est propagée dans le monde très majoritairement selon le modèle de son fondateur, M. Lipman, décédé fin 2010. Ces pratiques spécifiques de la philosophie avec les enfants n'ont atteint la France que 25 ans après, et ne se sont réellement développées, avec beaucoup de réticences, qu'à partir des années 2000. Ce retard historique s'explique par l'histoire de l'enseignement philosophique, qui commence à la fin seulement de l'enseignement secondaire en France, contrairement à d'autres pays européens (ex ; en seconde en Italie). Mais c'est cet enracinement de la philosophie dans le pays qui a aussi permis la diversification des méthodes. Dans la finesse du grain des pratiques, il y a de fait autant de pratiques que de praticiens, selon le style des personnes. Mais comme c'est une innovation - la philosophie n'est au programme ni au primaire, ni au collège, ni dans les lycées professionnels -, fondée sur le volontariat puisque non obligatoire, ceux qui s'y sont lancés, débutants ou professionnels en rupture avec leur activité habituelle, se sont inspirés soit de ce qu'ils ont lu sur la question, soit des formations initiales ou continues qui ont été

données dans les IUFM ou les circonscriptions intéressées par ce type d'activité, ou encore par des associations francophones existantes ou créées pour diffuser ces pratiques. Ce sont donc essentiellement les formations et les publications (ouvrages, sites), qui ont initié, infléchi, approfondi les pratiques, chaque praticien faisant son miel d'une ou plusieurs influences reçues.

Contemporainement s'est développée dans les pays francophones la nécessité de revisiter la didactique de la philosophie autour de l'acte de philosopher des élèves, et plus seulement autour de la traditionnelle connaissance de la philosophie et de son histoire, ce qui a permis le développement d'une didactique de la discussion, rejoignant ainsi l'orientation prise par la philosophie avec les enfants

Certains, comme Edwige Chirouter, classifient les différentes sensibilités par leurs objectifs prioritaires, et parlent :

- "d'un courant "psychanalytique", qui insiste sur la reconnaissance du sujet, avec J. Lévine et d'autres :
- d'un courant "éducation à la citoyenneté", qui insiste sur les habitus démocratiques, dans lequel se reconnaissent S. Connac, Alain Delsol, etc.) ;
- et d'un courant "philosophique", qui insiste sur les exigences de pensée et la didactique du philosopher, par exemple M. Lipman, A. Lalanne, O. Brenifier, E. Chirouter (Avec la littérature de jeunesse) etc.

Certains, comme M. Tozzi et J.-C. Pettier, se situent à la fois dans le second et le troisième. Et sur le terrain, les enseignants bricolent entre ces exigences pour inventer leur propre dispositif".

M. Desmedt fait ici une remarque : "[0]Il y a quelque chose qui me dérange dans cette classification ! Pour moi, si on parle d'objectifs prioritaires, ils sont de l'ordre de trois dans la CRP : pensée critique, pensée créatrice, pensée attentive. Mettre Lipman et Brénifier dans le même sac me dérange !".

Nous insisterons pour notre part sur certaines méthodes, cristallisées autour de certaines personnalités, mais qui ont essaimé en France autour d'équipes de praticiens, formateurs et chercheurs, qui ont formé un certain nombre de personnes et produits des articles ou des supports de diffusion. Elles ont pu discuter entre elles de leur points communs, différences voire divergences, dans des lieux où le dialogue était possible, comme le Parlement francophone de Bruxelles en 2004 ; ou les colloques tenus depuis 2001 en France sur les nouvelles pratiques philosophiques, et depuis 2006, au siège de l'Unesco, organisation très favorable à ces pratiques, sous l'impulsion de l'association Philolab (C. de Chessé et J.-P. Bianchi) ; ou dans un séminaire à Lille en 2010, organisé par A. Bogot-Destailleur ; et sous l'impulsion de l'association Philolab (C. de Chessé et J.-P. Bianchi) :

- la méthode de M. Lipman est historiquement première. Signalons la traduction de son premier roman La découverte de Harry, en 1977, par P. Bellaval (Librairie philosophique, Vrin). Patricia Sustrac a essayé de l'introduire vers 1985 en France par quelques formations, mais avec peu de

succès, probablement parce qu'elle s'adressait aux enseignants de philosophie. Elle s'est vraiment implantée en France en 1998 avec Marc Bailleul (IUFM de Caen) et Emmanuelle Auriac (IUFM de Clermont-Ferrand). Portée au départ par Gilles Geneviève à Caen ou V. Delille à Paris, par son association Asphodèle, ou dans le Nord avec Audrey Bigot-Destailleur (CFP de Lille), elle a été diffusée notamment en lien avec des chercheurs universitaires québécois (M.-F. Daniel, M. Sasseville, R. Pallascio), animant beaucoup de formations et publiant régulièrement sur le domaine ; dès 1990 en Belgique grâce à Marie-Pierre Grosjean et l'association "Phare", ou en Suisse avec l'association proPhilo, créée en 1999.

- la méthode des "Ateliers de philosophie AGSAS", initiée en France dès 1996 par A. Pautard et J. Lévine, rejoints par Dominique Senore, et notamment diffusée par G. Chambard, Michèle Sillam, Véronique Schutz et Annick Perrin ;
- la méthode de Michel Tozzi, qui a fondé en 1998 à l'université de Montpellier 3 un pôle de recherche sur la question, méthode initiée par A. Delsol et S. Connac, et développé par J.-C. Pettier à l'IUFM de Créteil, particulièrement avec les élèves en difficulté scolaire, P. Usclat à Aix et Marseille, et prise en compte dans certaines thèses (ex : Connac 2003, Especier 2006, Usclat 2008, Agostini 2010, Desault 2011 etc.).
- la méthode d'Oscar Brenifier, diffusé par l'Institut de Pratiques Philosophiques (IPP) avec notamment I. Millon. Sa vocation est de promouvoir le développement de la philosophie en tant que pratique dans la cité et en tant qu'outil pédagogique en milieu scolaire. Depuis plus de quinze ans, cela signifie animer des discussions et ateliers philosophiques dans les médiathèques, les centres culturels, les prisons, les établissements scolaires... et former les enseignants, animateurs... à cette pratique.

Cette typologie n'est pas exhaustive, et comme toute classification, elle a des aspects simplificateurs. Elle ne prend pas en compte toutes les nuances des pratiques, et la situation hors de France : son approfondissement au Québec par exemple par M.-F. Daniel, M. Sasseville ou P. Lebus ; les adaptations ou remaniements de la méthode de M. Lipman dans de nombreux pays, en Amérique du nord et du sud, Europe, Australie et Asie... Ni en Europe les didacticiens de la philosophie allemands (Comme par exemple E. Martens), ou ceux influencés par le dialogue de Nelson. Certains praticiens, formateurs ou chercheurs français ne s'y retrouveront pas totalement (ex : F. Galichet, insistant sur d'autres modalités que la discussion, et d'orientation plus herméneutique qu'argumentative...).

N. Go, philosophe, chercheur et praticien, fait une critique pertinente à ces classifications, inspirée des travaux de la sociologie contemporaine : "En créant des catégories, on crée des systèmes d'exclusion et des logiques de domination symbolique". Et c'est vrai que pour être reconnu, comme dit P. Bourdieu, il faut prendre position dans le champ. Voilà par exemple sa position : "Je travaille sur le sens historique de la philosophie comme valeur en soi plutôt que sur sa médiatisation (comme moyen pour lutter contre la violence, éduquer à la démocratie, etc.), de sorte que, philosophant, les enfants font ce que font les philosophes lorsqu'ils philosophent (bien qu'ils ne fassent pas la philosophie des philosophes) ; je travaille sur les perspectives de sagesse et de joie accompagnant l'acte même de philosopher ; je ne sépare pas la pratique philosophique de l'ensemble de

l'organisation du travail dans l'école, que je souhaite coopérative, de sorte que la philosophie joue effectivement (et non pas fictivement) le rôle critique qui est le sien dans le quotidien scolaire et de l'existence même ; je travaille à élucider l'aspect thérapeutique (ce qui ne signifie pas médical) de la philosophie, qui s'est présenté comme évidence dès l'origine, sous l'influence de Pythagore et après lui la quasi-totalité des gréco-romains, et ne cesse de se manifester dans un très grand nombre de productions philosophiques jusqu'à aujourd'hui ; je penche à éviter l'institutionnalisation des discussions (sauf dans le cas des pédagogies traditionnelles où elle est un souffle de vie dans le carcan quotidien), qui doivent surgir non pas d'une règle mais d'une nécessité vécue ; je pratique une démarche connue sous le nom de "Méthode naturelle" (En référence à Freinet, et ce n'est justement pas une méthode), qui affirme la primauté des processus, du désir, de la non linéarité des échanges, du surgissement, plutôt que du dispositif ou de la règle (l'action du professeur, qui porte le philosophique, est indexée à cette exigence) ; je ne veux pas de programme, ni de dispositif modélisé, ni d'instrumentalisation de la philosophie (apprentissage du langage, de la démocratie, expression de l'inconscient, etc., même si de fait il y a un peu de tout cela dans la pratique) ; je ne crois pas qu'il faille se contenter de discussions "à visée philosophique", ou alors il faudrait faire à l'école (ou ailleurs) des activités à visée mathématique, biologique, littéraire, sportive, artistique, etc. sans penser qu'elles le seront jamais tout à fait (la philosophie aurait-elle moins de dignité qu'une autre pratique culturelle ?). Au contraire, si je revendique une philosophie authentiquement philosophique, c'est que je revendique tout autant une mathématique authentiquement mathématique, une biologie authentiquement biologique, etc. (contre la scolastique souvent en usage). Je veux une philosophie tout simplement philosophique, ce qui engage à un travail théorique sur ce qu'est la philosophie, et un travail pratique sur ce que cela peut devenir à partir des questionnements des enfants (et non à partir des représentations que les adultes se font sur ce que sont les questionnements de enfants)" (voir son ouvrage : Pratiquer la philosophie dès l'école primaire : Pourquoi ? Comment ?)

Nombre de praticiens et formateurs ont intégré des éléments de différentes méthodes, comme G. Geneviève, formé à la méthode lipmanienne mais qui s'est forgé son propre style. M. Tozzi par exemple a été très influencé par la pratique d'A. Delsol et S. Connac. N. Frieden et d'autres s'intéressent à toutes les méthodes. Le mot méthode peut d'ailleurs être piégeant, car il peut sembler rigidifier et cloisonner des pratiques de fait très diversifiées, et qui s'influencent souvent...

Cette typologie est aussi en partie biaisée, car établie par un acteur partie prenante de ces pratiques, et représentant l'une des méthodes possibles (mais qui a enrichi son article par les réactions sollicitées des trois autres...). En prétendant décrire différents courants, on les crée d'une certaine manière, et de toute façon les légitime, en écartant d'autres aussi intéressants (ex : la pratique de J.-P. Mongin, à partir des Petits Platon) ; on les durcit aussi, annulant les nuances. Il faudrait par exemple signaler le travail remarquable de Jean Ribalet, pédopsychiatre, ou de M. Remacle, qui travaillent sur l'articulation de la philosophie et du soin avec des enfants en souffrance psychique (dans des CMPP ou à l'hôpital par exemple) ; ou de ceux qui travaillent à la prévention ou à la réduction de la violence

par ces pratiques, notamment dans les Zep et les Segpa. Avec toutes ces limites, cette typologie nous semble cependant assez représentative pour tenter une comparaison.

II) De quoi parle-t-on ? Bref descriptif des différentes méthodes

Laissons ces différentes méthodes se présenter elles-mêmes, lors des démonstrations qui ont eu lieu à l'Unesco lors de la Journée mondiale de la philosophie, en novembre 2011 :

1) La méthode Lipman (Par Véronique Delille)

"Il s'agit de développer chez chacun la pensée critique, créatrice et attentive. Et donc de dépasser de façon ludique la simple opinion, de découvrir des champs de sa propre pensée et de celle des autres jusque-là inaperçus, de prendre plaisir à échanger dans un cadre bienveillant qui se met en place au fur et à mesure des séances. Il s'agit d'identifier les outils permettant à la discussion de progresser, à la pensée de se construire, pour soi et avec les autres, afin de mettre en place de façon collective une dynamique de recherche.

A partir d'un support, les participants sont invités à formuler des questions. Une ou plusieurs de ces questions sont ensuite choisies par les participants pour être le point de départ de notre discussion. L'échange se déroule au sein de ce que Lipman appelle une "communauté de recherche". C'est grâce à cette dernière : qu'un climat de respect et de confiance s'installe dans le groupe de participants ; que le groupe dépasse éventuellement l'agrégat d'individus pour former une "communauté" qui réfléchit ensemble en vue d'un objectif commun ; que la diversité des points de vue devient significative, en ce qu'elle provoque des questionnements et des doutes dans l'esprit des participants et, ce faisant, amorce un processus de recherche réfléchi.

Lorsque la discussion s'engage, les participants sont invités à exprimer leurs points de vue sur la question. Ils sont également conviés à manipuler les outils d'animation. Ainsi, nous essaierons d'être attentifs à ce que nous produisons des exemples et des contre-exemples pour illustrer et vérifier nos hypothèses, à travailler en lien et à éviter les incohérences dans les critères que nous utilisons dans nos définitions, à reformuler nos hypothèses, etc. L'animateur modélise pendant la discussion tous ces rôles, et l'acquisition de ces outils se fait progressivement par tous. L'animateur intervient rarement sur le contenu de la discussion, sur les idées échangées, mais seulement sur la structure, et ses interventions sont principalement sous forme de questions, notamment de relance ou de précision. S'il lui arrive d'intervenir sur le contenu (parce qu'un préjugé est énoncé, etc.), il le fait sous forme de question.

A la fin de la discussion, nous prenons le temps d'échanger sur ce qui s'est passé pour nous pendant cette discussion, sur ce qui a été utilisé comme outils (arguments, exemples, etc.), sur le caractère intéressant ou (in)abouti de la discussion".

2) L'atelier de philosophie Agsas-Lévine

La procédure est la même de la maternelle au lycée et s'inscrit dans la continuité et la régularité. Elle est régie par une règle fondamentale d'une extrême concision qui comporte six points qui sont clairement explicités à chaque séance aux enfants :

- Un avant-propos sur : "Qu'est-ce que la philosophie ?" (ni bonnes ni mauvaises réponses...).
- L'invitation à réfléchir de la place d'un "habitant du monde".
- L'annonce que l'enseignant assistera à l'atelier en tant qu'"habitant du monde", qu'il n'interviendra pas, et garantira le respect du cadre.
- L'énoncé des contrats de fonctionnement.
- Le déroulement : parler seulement si l'on a le bâton de parole, la séance durera 10 minutes.
- L'énoncé d'un thème sous la forme d'un "mot inducteur".

Après les dix minutes, les élèves sont invités à dire "comment ça s'est passé pour eux".

La séance se déroule comme une invitation à un voyage d'enquête sur la condition humaine au cours duquel l'enfant s'approprie un autre statut social, celui "d'interlocuteur valable", au sein d'un groupe qui devient alors une communauté de recherche.

La présence silencieuse de l'enseignant apporte à chaque enfant un supplément de confiance en sa capacité à réfléchir.

L'atelier offre à chaque enfant une façon d'être ensemble qui est différente de celle de la classe, de celle qu'il a dans une relation maître-élève ou enfant-adulte. C'est une recherche collective qui, pour une fois, ne fait pas l'objet d'une évaluation scolaire ; elle se déroule dans un cadre exigeant, rassurant, hors menace ; elle autorise l'enfant à oser penser - à tout âge - et à relever le défi d'entrer dans l'espace des énigmes de la vie. Elle met en jeu des enjeux fondamentaux qui nécessitent des efforts pour construire, naturellement, dans les interactions au sein du groupe, une pensée personnelle et autonome.

3) La méthode Tozzi-Delsol-Connac (Par Michel Tozzi)

"La méthode, qui consiste surtout en un dispositif, articule étroitement deux éléments :

1) Un cadre de discussion démocratique, inspiré par la pédagogie institutionnelle, avec une répartition entre les élèves ou les adultes de plusieurs rôles (président de séance, reformulateur, synthétiseur, discutants, observateurs...) ; et des règles de mise en sécurité ("On ne se moque pas, on écoute celui qui parle"), et de prise de parole (tour de parole donnée dans l'ordre à celui qui lève la main, priorité à celui qui n'a pas encore parlé ou peu, perche tendue au muet, droit de se taire...).

2) Des exigences intellectuelles portées par le maître, qui accompagne la discussion par des interventions ciblées sur la mise en oeuvre de processus de pensée : définitions de notions, élaborations de concepts en extension à partir d'exemples/contre exemples, et en compréhension par

construction d'attributs, notamment à partir de distinctions conceptuelles (processus de conceptualisation); questionnement de ses opinions et de celle d'autrui, de leur origine, présupposés, conséquences (processus de problématisation); formulation d'hypothèses de réponse, d'arguments rationnels justifiant des thèses et des objections (processus d'argumentation).

L'animateur-maître-formateur accompagne la réflexion collective du groupe, constitué en communauté discursive de recherche, au sein d'un cadre réglé, une atmosphère sécurisée et confiante, une éthique communicationnelle et une rigueur cognitive".

4) L'atelier IPP - Institut de Pratiques Philosophiques (Par Isabelle Millon)

I. Millon travaille essentiellement sur des projets avec des enfants et des adolescents dans des écoles en France, mais également dans divers pays à l'étranger. Elle forme les enseignants et autres personnes intéressées à animer des ateliers philosophiques et/ou à utiliser les outils proposés au sein de leurs institutions.

"Un atelier philosophique est un moment où l'on apprend à produire et comprendre des idées, à les approfondir par l'argumentation et l'analyse, à les problématiser par des questions et des objections, à les clarifier en produisant ou en identifiant des concepts. Il s'agit de mettre en oeuvre la pensée, d'en examiner les failles et les limites, et de la travailler afin de l'élaborer de manière consciente et réfléchi. Il a une structure et des règles de fonctionnement précises, il impose des contraintes afin d'assurer que s'effectue un corps à corps avec la pensée. Aussi bien de fond que de forme, les règles ont peu évolué depuis Socrate : écouter pour pouvoir reformuler ce qui est dit ; une réponse doit répondre à la question posée ; accepter d'entendre le jugement des autres ; toute idée avancée doit être argumentée et problématisée... La pratique philosophique nécessite de confronter une vision à une autre. Elle implique la pensée sous la forme du dialogue avec soi, avec l'autre, avec le monde, avec la vérité".

Dans la pratique, nombre d'animateurs choisissent, en fonction de leur terrain, de leur métier, de leur formation, de leur personnalité et du contenu abordé, différents aspects de différentes méthodes, afin de permettre au mieux aux participants de vivre un moment philosophique et d'induire une progression.

III) Les points communs aux différentes méthodes

On peut constater un certain nombre de points récurrents dans ces différentes manières de faire, un plus petit commun dénominateur, des caractéristiques similaires, qui dénotent un fond de références semblables, un tronc commun de pratiques, dont la convergence a certainement du sens, qui n'a guère été élucidé jusqu'ici, mais qui s'explique peut-être, au-delà de la diversité tout aussi réelle des pratiques, par la nature de l'activité, sa spécificité épistémologique, ses finalités. J'en vois personnellement un certain nombre.

1 - Une visée philosophique de l'activité. Il s'agit de proposer un espace de réflexion, des situations où l'on apprend à penser par le doute, le questionnement, l'argumentation et la quête de l'universalisme des idées, sur des questions fondamentales pour tout homme et chacun. La visée philosophique et son identification progressive sont l'un des objets de la réflexion du groupe.

2 - Le postulat d'"éducabilité philosophique" : on postule, on admet au fondement de ces pratiques que celles-ci ne sont pas réservées à certains mais accessibles à tous, que les enfants et les adolescents sont capables, dans certaines conditions, de réfléchir, d'apprendre à penser par eux-mêmes, de commencer à philosopher en mobilisant une activité de pensée à leur niveau. Ils peuvent avoir, dès leur plus jeune âge, le statut d'apprentis-philosophes, capables, comme petits d'"hommes", de grandir en humanité par la réflexion. Cette position a certainement été rendue historiquement possible par le changement de paradigme autour de la notion d'enfance dans notre société amorcé avec Rousseau, poursuivi par la psychanalyse (ex : Dolto.) : J. Lévine, psychologue et psychanalyste parle de "l'enfant philosophe". Elle s'est développée et atteint actuellement le cercle de la psychologie cognitive, peu concernée au départ (cf. A. Gobnik, pour exemple qui parle même de "bébé philosophe", Sciences Humaines, 2011). Elle a aujourd'hui un fondement juridique : les droits d'expression et de pensée sont désormais légitimés par une convention internationale de l'ONU.

Une telle position vis-à-vis de l'enfance est souvent philosophiquement référée à la Lettre à Ménécée d'Epicure ("Il n'est jamais trop tôt."), le chapitre 26 des Essais de Montaigne (commencer dès la nourrice), l'émerveillement de Jaspers devant les questions d'enfants, dont la "réponse est la métaphysique" (Grothuysen). Elle est aujourd'hui soutenue par exemple pour les enfants par M. Onfray ou M. Puech, des philosophes éditeurs comme B. Gay (Ed. du Chemin vert) ou J.-P. Mongin (Les petits Platon), et pour les adolescents par Y. Michaud (Cf. les deux tomes de La philo 100% ado chez Bayard) ou M. Revault d'Allones (Collection Chouette pensée aux Puf, public à partir de 11-12 ans)... Elle est aussi officiellement promue par l'Unesco (voir Tozzi, premier chapitre de l'ouvrage de 2007 : La philosophie, une école de la liberté).

3 - Le primat et la culture de la question, c'est-à-dire de la recherche, et non de la réponse (dominante à l'école, transmettant les réponses scientifiques que l'humanité s'est données), et surtout de la "bonne réponse" (à l'école l'erreur est souvent une "faute", voir Fiard & Auriac, 2005). Dit autrement, dans ces pratiques, la logique du sens et de l'activité cognitive (processus) prime sur celle de la vérité (même si celle-ci peut rester un horizon), résultat-produit. Avec une nuance cependant sur la distinction entre recherche et question : le risque posé par la formulation d'une question (Celui que les élèves recherchent la "bonne" réponse, la réponse attendue) peut conduire dans le cadre de l'atelier AGSAS-Lévine à ne proposer qu'un mot à la réflexion des enfants.

4 - Une posture particulière les caractérise, celle d'animateur ou d'accompagnateur des individus et du groupe pour apprendre à penser, par opposition à un maître qui transmet des connaissances à ses élèves, un maître à penser qui enseigne (à) ses disciples, un expert compétent en doctrines philosophiques et en histoire de la philosophie. Avec la référence récurrente à Socrate "qui ne sait

rien" (mais ce pourrait être aussi le "maître ignorant" de J. Rancière, dont c'est le vide qui crée le désir d'apprendre, ou le sujet non "supposé savoir" de J. Lacan). Ce point est important, car il fait rupture avec la culture et l'identité professionnelles du professeur de philosophie français, traditionnellement fondées sur la "leçon" du maître.

5 - On trouve aussi, comme pratique généralement partagée (Mais non par P. Usclat dans sa thèse, ou par des praticiens de la CRP), la non communication par l'animateur au groupe de sa propre pensée sur la notion, le thème, la question traitée. Il s'agit de ne pas installer l'apprenti-philosophe dans le désir de bonne réponse du (M)maître, mais de le faire habiter son propre désir de penser, posture rendant possible un penser par soi-même.

6 - Les points précédents impliquent la nécessité d'une formation spécifique. Pour toutes les approches pédagogiques, elle est recommandée (qu'elle soit dans le cadre de la formation initiale ou continue), s'agissant d'une innovation à laquelle personne n'a été préparé (ni les professeurs d'école, ni les professeurs de philosophie), la pratique de la philosophie avec les enfants étant nouvelle dans l'histoire de la pédagogie et de la philosophie, et non au programme de l'école. Un aspect commun aux formations dispensées, c'est de faire vivre aux adultes formés ce qu'ils feront vivre eux-mêmes aux enfants (principe de l'isomorphisme entre formation et terrain), et d'analyser ce vécu. Cette formation présuppose que ces activités développent un certain nombre de compétences, tant chez les participants (compétences intellectuelles et sociales) que chez l'animateur (compétences d'animation notamment).

7 - Le primat de la parole vive, de l'oral sur l'écrit, et d'un oral interactif, qu'on le nomme tour de table, dialogue, discussion, entretien... Non que l'écrit avant, pendant ou après soit écarté, mais on escompte ici de l'oralité de la pensée et de son interactivité un effet de production intellectuelle. Notons que l'oralité convient bien aux élèves en difficulté scolaire, en indécidabilité avec l'école, donc l'écrit, pour lesquels il est plus aisé d'intervenir à l'oral, surtout sur des sujets qui les concernent, résolvant la question de la motivation et du sens de l'activité menée...

8 - Un travail proposé en groupe, et en groupe plénier : qu'on le nomme "groupe cogitant" (Lévine), "communauté de recherche philosophique/CRP" (Lipman), "discussion à visée philosophique"/DVP (Pettier), "intellectuel collectif" (Tozzi), atelier (AGSAS et Brenifier)... On ne voit que plus rarement, sur le terrain, de travail préalable ou consécutif en petits groupes, ne serait-ce que parce que la maîtrise du travail de groupe, en général, n'est pas nécessairement très développée chez les praticiens (une proposition cependant faite pour les élèves de cycles 2 et 3 par la revue Astrapi (voir site Bayard). Mais l'activité peut être dédoublée pour diminuer le nombre de participants. Le travail se fait en un seul groupe avec l'animateur, sous forme d'activité collective, mené en commun, dont on escompte une dynamique groupale sociocognitive et cohésive, même s'il peut y avoir des moments de réflexion individuelle. C'est la pluralité de points de vue qui est attendue et intéresse, qui est d'autant plus effective à partir d'un nombre conséquent d'élèves (une quinzaine ou une vingtaine est un bon seuil).

9 - Il s'agit d'une activité de classe généralement régulière (au sens de rituelle), et non ponctuelle, car il faut du temps pour apprendre, les compétences ne se développant qu'au contact de tâches répétées. Et avec un dispositif structuré, c'est-à-dire une manière d'organiser l'espace (les enfants sont le plus souvent en rond pour se voir) et le temps (il y a un début et une fin, avec parfois des rites) ; avec des règles posées au départ, en particulier concernant la prise de parole, chez Tozzi et Connac, induites de la praxis chez Lipman. E. Auriac parle plutôt "d'une régulation interne de la praxis, qui aboutit à réguler naturellement les prises de paroles au niveau structure (place à tous) et contenu (respect des points de vue)".

10 - Une temporalité de l'apprentissage non programmée d'avance par l'animateur, même s'il a préparé des questions possibles et peut avoir réfléchi sur les concepts. Il sait lâcher prise, faisant sa place à la maturation des rythmes de pensée individuels, où l'animateur "suit l'argument là où il conduit" ; où il y a imprévisibilité de ce qui va surgir comme intervention, accueil de l'événement, des "moments philosophiques" qui émergent, surprise, travail sur le kairós à saisir au vol et dans l'instant pour rebondir, à l'opposé des séquences didactiques préparées avec des objectifs précis, des étapes, des conclusions en matière de connaissances et compétences auxquelles il faut parvenir. Ici pas d'objectifs poursuivis coûte que coûte, de contenus à amener, à faire passer, à faire dire, à vérifier, conformément au temps scolaire homogène et planifié des programmes et des examens. Cette temporalité souple et différenciée, impliquant une prise de risque de l'animateur, permet de la respiration dans l'apprentissage, et un climat de liberté de la pensée, dont l'énergie circule...

11 - Un type d'activité s'adressant à des enfants et des adolescents, et pas seulement ou essentiellement à des élèves, dans la classe, la vie scolaire ou hors l'école (ex : goûters philo, médiathèques, universités populaires...), sous forme d'ateliers philo. C'est important, car on s'adresse à une personne, au-delà de son statut indifférencié d'élève, forme de considération, de reconnaissance, de prise en compte de l'individu. On peut aussi constater que cette activité s'adresse aussi bien à des adultes, quels que soient les courants. Brenifier, Tozzi et d'autres animent ainsi, sur le même modèle, des cafés philo.

12 - Les questions philosophiques n'ont en effet guère d'âge, et les dispositifs peuvent relativement se moduler, tout en gardant le même esprit.

13 - C'est aussi une activité qui, quand elle se déroule à l'école, est par sa visée philosophique hors programme (Notons cependant que la possibilité est signalée dans le cadre des documents d'accompagnement du travail sur la littérature), non normée (d'où la diversité des pratiques), non obligatoire, rarement notée, sur la base du volontariat des enseignants, innovante, ressentie comme a-scolaire ou non scolaire ou "déscolarisée" par les participants, qui souvent en redemandent, en partie à cause de la dimension non évaluative, ce qui dégage l'individu d'un effet de normalisation attendue de ses propos. L'AGSAS précise qu'à l'école, la pratique des ateliers de philosophie ne relève pas d'un enseignement : elle n'est ni dans ni hors programme, mais constitue une proposition de médiation autour de la pensée.

14 - Un point commun enfin, quelles qu'elles soient, même si l'on constate l'importante évolution vers davantage de bienveillance de nombre de professeurs de philosophie les concernant : ce sont en France³ les vives attaques de toutes ces pratiques par nombre de philosophes universitaires, l'Inspection de philosophie, l'association corporative principale des professeurs de philosophie (APPEP) : elles ne seraient pas possibles avec des enfants trop jeunes, car sans expérience ni savoir, et avec un langage peu sophistiqué, et devraient être pratiquées beaucoup plus tard, en terminale (métaphore du couronnement des études secondaires). Elles ne seraient même pas souhaitables, car galvaudant le mot philosophie, confondant parler et penser, opinion et réflexion ; voire dangereuses, car les plongeant trop tôt dans des problèmes graves, au détriment de l'âge de l'innocence et du rêve (mythe d'une enfance paradis-perdu); ou pouvant conditionner des individus malléables (repli sur la morale, au sens restreint).

15 - Ces pratiques sont très innovantes. De par leur histoire en marge des programmes scolaires, et de par leur orientation vers une pratique philosophique active, elles donnent lieu à une puissante créativité, a beaucoup d'originalité, tant dans la diversité des méthodes, des productions, que dans les supports utilisés (livres de contes, albums, mythes, images, bandes dessinées, films etc.), ou leur articulation à des ateliers très différents (Ecriture, théâtre, danse, expression corporelle, dessin, cinéma etc.). Cette pluralité didactique est une caractéristique des différentes "écoles" (Comme dit N. Frieden), et un gage de grande vitalité...

16 - Dernier point : le développement de recherches sur ces différentes méthodes, ou dans leur cadre. S. Especier (2006, Montpellier) a par exemple comparé dans sa thèse les différents types de formation selon les méthodes. M. Tozzi a fait soutenir depuis 2003 une dizaine de thèses sur la question à l'Université Montpellier 3. D'autres ont été soutenues à Strasbourg 2, avec F. Galichet (J.-C. Pettier 2000 et 2008) ; une à Aix-en Provence, avec A. Jorro (M. Agostini, 2010) ; la HDR (Habilitation à Diriger des Recherches) d'E. Auriac sur la question a été soutenue à Nancy en 2007. Celle-ci s'est saisie du courant très porteur en Sciences humaines et sociales de constitution de corpus (IR-COM Corpus oraux et Multimodaux, 2011) pour accroître la connaissance de ce qui se dit dans ces discussions. Le "corpus-Philosophèmes" constitué et en extension (primaire et collègue) vise à mettre à disposition de la communauté des matériaux représentatifs du genre des ateliers-philo, en dehors du cercle des seuls praticiens ou chercheurs intéressés au départ.

IV) Les différences entre les méthodes

1 - Les référents théoriques convoqués

Ils viennent en partie des différences de référents théoriques. Car au-delà de la personnalité de leurs initiateurs ou diffuseurs, les méthodes ont été influencées par certaines doctrines philosophiques et pédagogiques qu'il est bon de repérer, car elles expliquent en partie certaines de leurs caractéristiques.

J. Lévine, décédé en 2008, psychanalyste, docteur en psychologie - assistant du psychologue Henri Wallon - titulaire d'une maîtrise de philosophie, fondateur de l'Association des Groupes de Soutien Au Soutien (AGSAS, Rencontres pédagogie psychanalyse pour la formation aux relations de médiation), a fortement marqué de son empreinte les ateliers de philosophie de cette association, ateliers initiés par A. Pautard à Lyon en 1996, enseignante en maternelle menant une recherche depuis 20 ans sur les médiations pédagogiques. Cette identité explique à notre avis pourquoi ces ateliers représentaient pour lui, du point de vue génétique, un accompagnement efficace à la construction progressive de l'enfant comme sujet, par l'expérience fondatrice de la pensée (Il cite volontiers le cogito de Descartes) pour un être parlant-pensant (un parlêtre/pensêtre), l'intégrant dans le processus d'humanisation, et le faisant "grandir en humanité". La confiance en sa parole et sa valorisation, sa considération par l'enseignant comme "interlocuteur valable", le silence du maître comme grande oreille accueillant cette parole dans la sécurité affective, le dispositif d'expression et d'écoute favorisant la co-élaboration d'un "langage intérieur" et d'une perlaboration réflexive, nous semblent renvoyer à des référents à la fois développementaliste et clinique.

M. Lipman était un philosophe américain qui avait fait des études de philosophie à la Sorbonne à la fin des années 50, au moment où Merleau-Ponty prodiguait son enseignement, qu'il a apprécié. Il nous semble avoir été doublement influencé. D'un point de vue psychologique, élaborant à travers ses romans un cursus réflexif de la maternelle à la fin du secondaire, il s'inspire avec son premier roman (La découverte de Harry Sottlemeier), du stade logico-formel défini par le psychologue généticien J. Piaget ; mais mettant l'accent sur l'interaction entre les élèves dans sa méthode, on sent de plus en plus l'influence de L. Vygotski (Lui-même en débat avec Piaget). Du point de vue philosophique, il reprend le concept de "communauté de recherche", ou d'enquête (inquiry) chez le philosophe Charles Sanders Pierce, et chez le pédagogue et philosophe Dewey, d'inspiration philosophique à la fois pragmatique et démocrate. Il se rattache, par son intérêt pour le raisonnement, au courant de la philosophie analytique anglo-saxonne du critical thinking (La pensée critique), avec ses acquis du "tournant linguistique" (C. à d. portant un grand intérêt à la philosophie du langage, notamment Wittgenstein, et aux formes du raisonnement) : d'où son attachement à la logique (Qui faisait tant défaut disait-il à ses étudiants). On ne saurait aussi passer sous silence, rappelle M. Sasseville, "l'influence qu'ont eu Aristote (la formation du jugement), J. Bruner (pour qui toute discipline peut être enseignée aux enfants dans la mesure où elle est présentée de manière adéquate), J. Habermas (pour son éthique de la discussion), K. Popper (pour la dimension épistémologique du programme de Lipman et la nécessité de l'autocorrection)". Il nous semble aussi influencé par le caring thinking des philosophes féministes comme Carol Gilligan et Nel Noddings (le souci de l'autre et de sa pensée).

M. Tozzi est un professeur de philosophie très influencé par la philosophie continentale (Platon, Descartes, Kant, Hegel...), d'où son modèle originel très rationaliste de l'apprentissage du philosopher, dans sa thèse de 1992. Celui-ci a été progressivement infléchi au contact des enfants et des professeurs de morale belges, par la prise en compte de la sensibilité et de l'imagination dans l'éveil de la pensée réflexive, d'où son intérêt pour les mythes et la littérature de jeunesse. Dans la

recherche des fondements philosophiques de la discussion à visée philosophique (DVP), il cite souvent J. Habermas, pour sa philosophie du langage et de la démocratie, ainsi que son "éthique de la discussion". Militant d'un mouvement pédagogique depuis 1971 (Le Crap, qui publie les Cahiers pédagogiques), il a largement puisé dans la tradition de l'Education Nouvelle, des méthodes actives, en particulier la pédagogie coopérative, et son courant de pédagogie institutionnelle. Professeur en sciences de l'éducation pendant douze ans, il a été influencé dans son élaboration didactique par celles-ci, en particulier les théories de l'apprentissage, les travaux sur l'approche du concept de B-M. Barth, la notion d'objectif-noyaux de J.-P. Astolfi etc.. D'où son identité revendiquée de "didacticien de l'apprentissage du philosophe".

O. Brénifier, de nationalité française et canadienne, a préparé sa thèse de philosophie à la Sorbonne. On trouve dans ses élaborations théoriques et sa pratique la revendication d'un recours récurrent à la maïeutique socratique, sur son versant aporétique des premiers dialogues platoniciens (qui insiste plus sur les contradictions de l'interlocuteur que sur la recherche d'un aboutissement ou d'un consensus), l'influence de la provocation comme méthode d'ébranlement des certitudes (Le Socrate "torpille" ou la philosophie "cynique" de Diogène), l'intérêt pour la logique des raisonnements, et le goût du pragmatisme anglo-saxon. Il se définit comme "philosophe praticien", et fait oeuvre didactique en élaborant un matériel conséquent en philosophie pour enfants et adolescents, mettant en avant le questionnement (albums, BD, dialogues...). Dans sa méthode, il utilise également Nicolas de Cues, Spinoza, Hegel, Wittgenstein... à travers un travail sur les attitudes.

Il y a bien d'autres référents convoqués pour ces pratiques. Par exemple, pour les fonder philosophiquement, M. Agostini s'appuie sur la philosophie de Montaigne dans sa thèse (2010), et P. Usclat dans la sienne sur la philosophie de Habermas (2008). Celui-ci aujourd'hui cite volontiers le personnalisme d'E. Mounier, pour comprendre, dans un dialogue qu'il essaie d'initier entre ces deux philosophes, ce qui se passe entre cette pratique pensée philosophiquement et cette pratique réalisée pédagogiquement. N. Go insiste pour sa part, pour l'aspect pédagogique, sur la méthode naturelle d'Elise Freinet et de Paul Le Bohec, plus que sur les pédagogies coopératives (Célestin Freinet, F. Oury etc.), privilégiées par S. Connac. Pour N. Frieden, l'influence de la phénoménologie amène à intégrer dans la procédure la nécessité d'"expériences philosophiques du réel", comme fondement mais aussi comme un des objectifs de tout travail philosophique. Cette combinaison de courants philosophiques, de référents scientifiques et de courants pédagogiques explique la richesse des pluralités actuelles de pratiques, notamment par les influences réciproques. Celles-ci intéressent les sciences de l'éducation, où une dizaine de thèses ont été soutenues. Les sciences du langage se sentent aussiconcernées, par le biais de l'analyse de leurs productions langagières très originales (Cf. les travaux de C. Calistri ou d'E. Auriac).

2 - Les objectifs visés

"Les ateliers de philosophie AGSAS" font partie des "Ateliers de Réflexion sur la Condition Humaine" (ARCH). Ils ne visent pas, contrairement aux trois autres courants, un travail de type méthodologique sur des processus de pensée. Ils ne cherchent pas à provoquer une discussion entre enfants, comme

chez Tozzi, ou une délibération entre enfants, comme chez Lipman. Il s'agit plutôt de permettre à tout enfant de faire l'expérience irremplaçable d'être à la source de sa pensée, de découvrir la vitalité de son "langage oral interne". En raison du dialogue qui s'instaure entre pensée collective et pensée personnelle, et grâce au cadre, le débat implicite voire explicite fonctionne de fait dans chaque séance. Cette pensée en mouvement, ancrée dans le sentiment d'appartenance au groupe et à l'humanité, constitue une véritable motivation partagée à philosopher ensemble.

La "communauté de recherche philosophique" (CRP) de Lipman cherche à développer chez les enfants une "pensée d'excellence" (Qui renvoie au "bien-penser" utilisé par Dewey), et se réfère à une pensée "autonome, critique (critical thinking) et créative", développant des habiletés logiques et des attitudes éthiques, avec des retombées démocratiques escomptées, bien mises en évidence par M. Sasseville ou M.-F. Daniel (Chez laquelle la "pensée responsable" a émergé comme un mode indissociable de la pensée critique). Elle est très utilisée dans les cours de morale, d'éthique ou de religion (Cf. P. Lehuis au Québec ou M. Desmedt en Belgique), et au Québec dans les cours de français.

La discussion à visée philosophique (DVP - l'expression est de J.-C. Pettier), a pour Tozzi ou Connac un double objectif : philosophique, pour éveiller les enfants à la réflexivité sur la condition humaine, et les amener à penser par eux-mêmes ; elle développe de ce point de vue des compétences articulées dans la pensée, notamment de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation rationnelle. Objectif aussi politique et civique, pour éduquer les élèves à une "citoyenneté réflexive" dans une République démocratique.

O. Brenifier cherche à faire vivre à ses interlocuteurs les exigences internes de la pensée, relèvant avec fermeté toutes leurs contradictions logiques au cours des entretiens, de manière à conduire leur pensée à se soumettre à la rigueur du raisonnement. Son souci logique lui est commun avec Lipman. Mais contrairement à Lipman ou Tozzi, il n'a pas de visée démocratique.

3 - Le type d'activité proposé

Il est en lien étroit avec les objectifs poursuivis, ce qui explique largement les différences observées.

Dans les ateliers de philosophie AGSAS, tous les enfants sont installés de façon à se voir. Une fois le cadre rappelé, le mot inducteur lancé, les enfants sont invités à réfléchir en silence pendant une minute. Puis le bâton de parole circule. Les enfants savent que l'atelier est un espace de pensée, qu'ils ne sont donc pas obligés de prendre la parole, qu'ils ne seront pas interrompus et que toute parole est respectable. Après les dix minutes, l'atelier, selon les cas, se poursuit par un temps de retour sur ce premier temps : réécoute s'il y a eu enregistrement, et/ou échanges sur les ressentis.

Dans la Communauté de Recherche Philosophique de Lipman, on part toujours de la lecture, si possible par des élèves successifs, d'un extrait d'un roman philosophique ad hoc. Cela permet, lorsque les élèves savent lire, que ceux qui sont plus "timides" aient une première intervention dans le groupe ; puis les enfants posent les questions qui les intéressent à partir du texte ; on en choisit une ou plusieurs dont on va débattre, en regroupant et éliminant les questions, en en réservant pour la

suite et en décidant (éventuellement par vote) de celle qui sera la question du jour. Il y a déjà un travail conceptuel à ce niveau, car on réfléchit aux sous-entendus des questions posées... pour voir à quoi engage la discussion. Puis a lieu la délibération en communauté de recherche, sous la conduite attentive et exigeante du maître. Après, voire pendant la délibération, on s'appuie sur les pistes données dans le livre du maître correspondant au roman, on procède à certains exercices pour consolider des habiletés de pensée. Dans les guides de Lipman (et encore plus souvent dans Les contes d'Audrey-Anne de M.-F. Daniel par exemple, parce qu'ils s'adressent aux petits de 4 à 6 ans), il est parfois proposé d'utiliser des exercices avant la discussion : ces exercices (ou jeux) sont alors des préalables, importants pour stimuler les enfants sur les plans intellectuel (i.e. éveil du questionnement) et affectif (i.e. motivation intrinsèque) avant la discussion. Ces derniers aspects sont pratiquement absents chez les praticiens français, qui ne disposent pas généralement des livres du maître. Enfin, des observateurs (des enfants de la classe) peuvent, à l'occasion, partager le fruit de leurs observations touchant les habiletés et les attitudes présentes lors de la délibération.

Dans la DVDP (Discussion à Visée Démocratique et Philosophique) de Tozzi, le pouvoir de co-animation est partagé entre le maître, animateur sur le fond des échanges, responsable des processus réflexifs à mettre en oeuvre, et certains élèves : le président qui donne la parole selon des règles ("On ne se moque pas, on écoute celui qui parle, je donnerai la parole en priorité à ceux qui ont le moins parlé ou aux plus jeunes,"); le reformulateur qui dit ce qu'il a compris du propos d'un intervenant; le synthétiseur qui prend des notes pour renvoyer un compte rendu des idées au groupe; les discutants qui doivent exprimer leurs idées et faire avancer la discussion; les observateurs des différents rôles et des processus de pensée... On part d'une question, directement ou à partir d'un support (album ou mythe), et on en discute.

Avec l'atelier de l'Institut de Pratiques Philosophiques de Brenifier, l'animateur, à partir d'une question, ou en utilisant l'un des nombreux supports qu'il a élaborés pour les enfants, n'anime pas une discussion entre élèves, mais mène avec rigueur et pas à pas un "entretien philosophique de groupe" (On retrouve cette démarche chez A. Lalanne), veillant à une progression de la réflexion : expression d'une idée, reformulation par des élèves pour compréhension et appropriation par tous, vérification d'un accord ou pas des élèves, argumentation pour ou contre, expression d'une deuxième idée etc. Il est attentif aux contradictions des propos d'un interlocuteur, et travaille beaucoup sur les articulations logiques.

4 - Le degré de guidage

Le degré de guidage, c'est-à-dire la plus ou moins grande directivité de l'intervention du maître, animateur ou intervenant, est très différent, jusqu'à l'opposition, selon les méthodes, malgré l'attitude (presque) commune (P. Usclat ne partageant pas ce point de vue), d'abstention d'expression de son point de vue personnel.

Dans les ateliers de philosophie AGSAS, l'enseignant, très présent au niveau du cadre, accepte de suspendre sa parole aussi bien verbale que corporelle, et de renoncer à toute attente au niveau des

contenus pour que la pensée des enfants advienne dans une dynamique naturelle. Alors que Brenifier dirige l'entretien, toute intervention passant par son intermédiaire, afin d'assurer le maximum de rigueur rationnelle à l'échange. On trouve une situation intermédiaire chez Lipman et Tozzi, qui interviennent pour veiller aux exigences des processus de pensée, mais en favorisant l'interaction directe ou médiatisée des enfants entre eux, favorisant d'autant un processus de construction par les élèves. On passe donc du silence du maître à des interventions du maître ciblées sur les processus de pensée favorisant les interactions des participants (Lipman/Tozzi), puis à une directivité plus grande où le maître maîtrise l'ensemble des interventions et de la progression (Brenifier). Cette plus ou moins grande intervention des animateurs dépend des objectifs, de la méthode, mais aussi des personnalités et des circonstances.

5 - La place des supports

Dans les ateliers de philosophie AGSAS, on a commencé avec des questions de l'enseignant et des élèves, voire un thème, puis la recherche a amené à introduire un "mot inducteur", proposé par le maître (ex : grandir, le rêve, l'amitié, la peur...). Chez Lipman on part de l'un de ses huit romans (Le roman Nous qui fait suite à Pixie est très peu connu), élaborés ad hoc selon l'âge des enfants et le domaine philosophique traité : par exemple La découverte de Harry chez les 10-12 ans, traité de logique accessible⁴. Chez Tozzi, on part directement d'une question, proposée par le maître ou les élèves (on peut utiliser une boîte à questions), ou d'un texte - soit de la littérature de jeunesse, soit d'un mythe platonicien, soit de situations problèmes, travail développé en particulier, s'agissant d'élèves de cycle 3 (T. Bour, J.-C. Pettier, M. Solonel), ou en difficulté scolaire au collège (J.-C. Pettier). Chez Brenifier, on peut partir d'une notion, d'une question, d'une citation ou d'un album, d'une bande dessinée... ou des circonstances etc.

Le développement de supports adéquats chez les éditeurs (livres, albums, BD etc.) amène à mettre en place des méthodes appropriées à ces supports : la double image, la BD et les fiches pour le maître de maternelle dans Pomme d'api chez Bayard (méthode couplée par un site, supervisée par J.-C. Pettier) ; l'affiche chez Phileasetautobule pour les 6 à 12 ans, ses fiches et son site en Belgique ; les Goûters philo chez Milan à partir de 8 ans, avec quelques réponses apportées aux questions posées ; pour les adolescents, la collection de M. Revault d'Allones aux PUF. Les collections s'appuyant directement sur des philosophes : les Editions du Cheval Vert (B Gay), ou les Petits Platons (J.-P. Mongin) ; les productions dans diverses collections de Brenifier (chez Nathan, Les Petits PhiloZenfants pour les 3-6 ans ; PhiloZenfants et PhiloZidées à partir de 7 ans ; Chez Autrement, Les Petits albums de philosophie à partir de 8 ans etc.). On a pu voir se développer un travail s'appuyant sur des extraits d'ouvrages de philosophie, recensant des exemples pris par les philosophes, pour permettre la réinterrogation d'un groupe d'élèves en cycle 3 ou en collège réfléchissant sur des dictons (J.-C. Pettier, J. Chatain).

6 - Mot/notion/concept ou question ?

Lévine part d'un mot (la vérité, la liberté, le bonheur...). L'idée est que ce mot va fonctionner sur le mode d'une "invitation au voyage", voyage d'aventure aux pays de la Condition humaine, et au pays de la face cachée du mot, dans la polysémie du langage. Et ce faisant, l'enfant va faire des tentatives pour nommer le réel, partant de ses propres représentations et s'enrichissant des représentations et des idées formulées par les autres enfants là où ils en sont. Poser une question risquerait de remettre l'enfant dans une position d'élève interrogé et sommé de trouver une bonne réponse. Alors que ces ateliers ne font évidemment l'objet d'aucune évaluation scolaire, ni jugement. On s'adresse au "petit d'Homme", à "l'habitant du monde", et non à l'élève.

Les autres préfèrent la question, fondamentale en philosophie, car elle pointe une énigme, motive à la recherche d'une réponse et met en mouvement, en dé-marche, peut avoir plusieurs réponses et donc amener une dynamique de confrontation dans un groupe. La question est toujours amenée par les enfants chez Lipman, pour qu'ils cherchent à examiner les conséquences de la question posées, et cheminent à partir de leurs propres questions, et non de celles du maître. Il n'est pas interdit cependant que l'animateur ajoute une question à la liste créée par les enfants s'il juge qu'un concept important n'a pas été relevé par les enfants lors de la cueillette des questions. Mais cette question sera traitée comme toutes les autres.

7 - Le type de formation reçue

Si la nécessité d'une formation fait consensus, les formations suivies sont différentes. Il existe des associations ad hoc suivant les méthodes qui forment les praticiens. Exemples : l'association AGSAS pour l'atelier Lévine. L'association Asphodèle pour Lipman (animée par V. Delille, ou l'association Phare en Belgique ; ou Prophilo à Genève..). L'Institut de Pratiques Philosophiques pour Brenifier. D'autres sont plus généralistes, comme l'Association Les enfants de la philo, prolongeant le travail proposé en maternelle dans le film "Ce n'est qu'un début (Pozzi, Barougier). Nombre de formations ont été dispensées en formation initiale ou continue dans les IUFM (ex : en formation continue des enseignants à Clermond-Ferrand par E. Auriac, de 1998 à 2003 environ) ; dans les circonscriptions du second degré, ou dans les centres de formation de l'Enseignement catholique, favorable à ces pratiques.

Le type de formation n'est pas le même, à cause de la diversité des objectifs, dispositifs, compétences visées. La formation AGSAS ne présuppose aucune connaissance philosophique, et n'en donne pas. Elle comporte un temps d'information sur les différents courants de la philosophie avec les enfants ainsi qu'un vécu, par les participants, du dispositif AGSAS, suivi de son analyse. Les fondements de la méthode y sont développés ainsi que les étapes de la pensée de l'enfant posées par Jacques Lévine. On y travaille la posture de non intervenant et de garant du cadre de l'enseignant pendant la durée de l'atelier, en rupture avec ses habitudes d'enseignant quand il "fait classe".

La formation Lipman définit ce que l'on entend par "communauté de recherche philosophique", et met en place des situations de CRP, où l'on part d'un roman de Lipman, afin de formuler une question

dont on va discuter. On y précise les habiletés à développer, et les moyens utilisés par l'animateur pour y parvenir. La formation aux processus logiques de la pensée est importante. Pour Tozzi, il s'agit de mettre en place, de vivre puis d'analyser (avec les outils d'analyse d'une situation éducative), à partir d'une question ou d'un support littéraire ou mythique, un dispositif démocratique à visée philosophique ; de bien expliquer d'une part les différents rôles attribués (que l'on tiendra successivement suivant le nombre de séances), d'autre part les processus de pensée à mettre en oeuvre (compétences philosophiques à problématiser, conceptualiser, argumenter). Le repérage des différents domaines philosophiques et de quelques repères ou distinctions fondamentales est aussi souhaitable. Pour l'Institut de Pratiques Philosophiques (les formations d'enseignants sont principalement animées par O. Brenifier et I. Millon), il s'agit de donner des outils qui permettront de mener des discussions philosophiques en classe : travail sur les attitudes, les compétences, les aspects philosophiques (intellectuel, existentiel et social). Le travail sur les attitudes est essentiel, sa dimension étant à la fois cognitive et psychologique. Il prend en charge les émotions tout en invitant à la raison. Aucun dialogue n'est possible sans ce travail. Cette exigence demandée aux élèves doit d'abord s'appliquer aux enseignants. Les enseignants rencontrent eux-mêmes certaines difficultés à s'écouter, à se questionner, à se répondre. Quand ils posent des questions, celles-ci portent généralement sur des connaissances scolaires. Une prise de conscience est nécessaire à la mise en place du travail en classe. Vivre, puis animer soi-même des séances dans un style de conduite ferme et exigeante quant à la logique des raisonnements, et de faire quelques exercices pour s'entraîner à cette logique de la pensée, à l'attitude philosophique et aux compétences nécessaires.

V) Les débats entre philosophes et entre les méthodes : des divergences au-delà des différences ?

Ces différences de méthodes donnent légitimement lieu à des débats.

Un premier type de débat se déroule depuis l'origine de ces pratiques en France, parfois vif, entre partisans et adversaires de ces nouvelles pratiques avec les enfants et les élèves. Il porte en particulier sur le mot philosophie, qui cristallise les oppositions : s'agit-il ou non dans ces pratiques de philosophie ? Certains philosophes crient à la trahison de la discipline et au détournement du mot philosophie : on confondrait parler et penser, opinion et philosophie etc. D'autres trouvent qu'elles sont intéressantes pour l'activité langagière (M. Rispaïl, C. Calistri), socialisante, citoyenne ou démocratique (M. Tozzi, S. Connac, J.-C. Pettier) qu'elles mettent en oeuvre : mais c'est autre chose qu'une activité philosophique. D'autres reconnaissent qu'elles développent chez les enfants une capacité de réflexion, mais on ne peut la confondre pour autant avec une activité philosophique (ex : J.-M. Lamarre). Le débat est ici philosophico-philosophique, et il y a des philosophes pour (Epicure, Montaigne ; aujourd'hui M. Onfray, A. Comte Sponville, M. Puech, M. Revault d'Allonnes, Y. Michaud etc.), d'autres contre : tout dépend de ce que l'on entend par philosophie et philosopher ; de savoir s'il y a ou non un "âge du (ou pour) philosopher" ; de déterminer à partir de quand, en âge et en pensée, commence-t-on à faire réellement de la philosophie ; quels indicateurs ou critères pour se prononcer "si ça en est ou pas", si on est seulement dans les préalables à la philosophie et donc pas

encore, ou si on y est déjà : certains disent que c'est philosophique, d'autres pas du tout, d'autres que ça peut le devenir selon les exigences de l'animateur, d'autres qu'il y a (seulement ou réellement) une "visée philosophique", qui permet aussi de penser les conditions d'une progressivité. La visée donne la direction, indiquerait la référence à des étapes ou à un cheminement progressif, mais n'assure pas du but atteint etc. Débat interminable, car les philosophes ne sont pas d'accord entre eux sur chacune de ces questions...

Un second débat, plus interne, se mène entre chercheurs, formateurs et praticiens de ces nouvelles pratiques, qu'ils aient ou non une formation philosophique. Celui-ci a été historiquement possible et constructif, à cause de lieux de débat ad hoc : liste internet à l'initiative de J.-F. Chazerans pendant quelques années après 2002, colloque sur les nouvelles pratiques philosophiques (NPP) chaque année depuis 2001, colloque de Balaruc avec l'Inspection générale en 2003, à l'IUFM de Caen etc. Ci-dessous quelques-uns des points discutés :

1- La place ou non d'un travail sur les processus de pensée

Se plaçant d'un point de vue psychogénétique, Jacques Lévine affirme que pour se mettre au travail, la pensée humaine a besoin d'une étape préalable incontournable au cours de laquelle le sujet doit prendre conscience, en toute autonomie, de sa capacité à faire fonctionner son appareil à penser. On constate que l'atelier AGSAS offre cette possibilité à la pensée. L'enfant y fait alors une expérience protophilosophique d'une pensée qui s'engage, selon des étapes repérées sur le chemin du concept au travers d'éléments émotionnels et factuels, et c'est la rencontre de sa propre pensée avec l'expression de la pensée des membres du groupe qui permet le débat interne, source d'une mise en mouvement personnelle et collective (souvent à travers un débat explicite) sur le chemin du concept. L'atelier Agsas est pratiqué au collège, au lycée et même avec des adultes. Il peut avoir du sens dans une chronologie, et, par sa structure et la posture qu'il instaure chez le participant, il peut être formateur à tout âge.

Les autres courants proposent plutôt d'entrer dans une "méthodologie de la pensée", car c'est la garantie d'une philosophicité de la démarche. Brenifier trouve en ce sens que l'atelier AGSAS manque de rigueur philosophique sur l'exigence de progression intellectuelle des enfants. Tozzi trouve dans sa démarche une façon intéressante d'entrer dans l'élaboration d'une pensée, mais à prolonger ensuite par un travail plus méthodologique. J. Ribalet, pédopsychiatre, insiste sur les affects dans l'élaboration d'une pensée, en n'opposant pas, sur la base des travaux importants d'A. Damasio, émotion et raison.

2 - Le rôle du maître et son degré de guidage

Le silence et la non intervention du maître, gardien du cadre, est important pour Lévine, structurant l'activité : c'est la condition d'une parole réellement donnée à l'enfant, dont le statut d'"interlocuteur valable" vient de ce qu'il est écouté par le maître. Les trois autres jugent que le maître doit intervenir, et donc parler pour assurer une vigilance philosophique. Dans une perspective proche de Lévine, moins psychologique mais autogestionnaire, J.-F. Chazerans soutient que l'intervenant est là pour

faire cristalliser les points de vue, mais qu'il doit "autoprogrammer sa disparition", le dialogue entre interlocuteurs étant lui-même par sa dynamique propre porteur d'ébranlement cognitif.

Brenifier est parfois jugé trop directif en France par les autres courants et parfois manipulateur, ne laissant pas assez de place aux enfants et à leurs interactions, à une construction par l'enfant lui-même : la pression de la rigueur, la mise de l'interlocuteur en contradiction peuvent le jeter dans un trouble affectif et le plonger dans une confusion mentale, ce qui est contre-productif pour la perlaboration d'une pensée. Mais celui-ci revendique un usage plutôt ludique avec les enfants, le jeu lui semblant amortir le sérieux d'une exigence forte. Par ailleurs la nécessité de la rigueur ne permet pas souvent de sortir de la pure logique et d'entrer dans la complexité des problèmes philosophiques, et des nuances qu'implique toute pensée en élaboration.

Tozzi intervient beaucoup pour reformuler et questionner, et sur les processus de pensée. J.-F. Chazerans reprochant alors à la reformulation de trop recouvrir la parole originale des participants. S. Connac intervient beaucoup moins, de manière plus ponctuelle et ciblée, pour laisser se développer plus d'interactions entre les enfants, une dynamique sociocognitive portée par le groupe plus que par le maître, sur un fond d'expression démocratique. P. Usclat, en s'appuyant sur la philosophie de Habermas, estime que le maître peut et doit intervenir aussi sur le fond en donnant son avis, à parité avec les autres membres du groupe, à condition de moduler/modaliser ses interventions pour ne pas peser trop lourdement sur le débat. Il serait d'ailleurs plus juste de dire "participer" au débat, puisque justement toute l'articulation que fait jouer le fondement habermassien de ces pratiques est entre l'extérieur (intervenir) et l'intérieur (participer). E. Auriac soutient aussi ce point de vue.

J. Brunelli remarque que petit à petit, les participants des communautés de recherche philosophiques lipmaniennes acquièrent les habilités de l'animateur. Le chemin inverse est aussi mentionné dans le DVD accompagnant le cours en ligne organisé par l'équipe autour de M. Sasseville à l'université Laval. Les intervenants y signalent qu'après quelques temps de pratique, les adultes animateurs deviennent eux-aussi co-chercheurs face à d'authentiques questions philosophiques. Même remarque de M. Desmedt : "Lorsque qu'une Communauté de Recherche s'est mise en place, que les enfants, les adolescents ou les adultes ont acquis les habilités de la pensée critique, que la pensée attentive s'est développée, l'animateur devient de plus en plus co-chercheur avec les autres participants. Sa pensée, au même titre que celles des autres membres de la Communauté de recherche, peut alors être prise en compte".

3 - Des supports ou non, et quels types de supports

Lévine n'utilise aucun texte, l'élève est directement confronté à un mot qui induit et déclenche un mouvement de la pensée. Lipman utilise toujours l'un de ses romans, matériel didactique ad hoc qui contient implicitement les grands problèmes philosophiques que l'on rencontre au cours de la lecture de l'histoire¹. E. Chirouter part toujours d'une littérature de jeunesse consistante anthropologiquement, "résistante", c'est-à-dire non totalement transparente, dans laquelle le sens n'est pas révélé ou donné directement, qui suppose un travail d'organisation psychique important

pour comprendre les tenants et les aboutissant. Elle insiste sur ce rôle de médiation du récit, proche de l'enfant par son identification aux personnages, mais qui reste distancié puisqu'on est dans la fiction. Tozzi travaille beaucoup à partir de mythes platoniciens mis à la portée des élèves, pour que l'enfant baigne très tôt dans des mythes philosophiques, avec une entrée sensible et imaginative pour l'éveil de la raison ; mais il peut aussi bien partir directement d'une question. Le problème posé est de savoir si des textes sont ou non nécessaires. Et s'ils peuvent être souhaitables, lesquels choisir ? On reproche à Lipman le caractère trop didactique de ses romans, peu motivants, beaucoup trop américains (Ils posent des problèmes interculturels), trop peu littéraires. Dans la littérature de jeunesse, on écarte ceux qui sont trop plats, transparents, infantiles, trop convenus ou stéréotypés, sans consistance anthropologique ni résistance interprétative. J.-C. Pettier utilise dans Pomme d'api, pour les maternelles qui ne savent pas encore lire, une double image à contrepoints, et une BD. Il a par ailleurs initié le travail sur des situations problèmes pour les élèves les plus en difficulté. On peut penser à un court extrait de film, une courte citation, toute forme d'image etc. On juge ainsi les avantages et les inconvénients de partir d'une notion ou d'une question (voir plus haut) ; de partir ou pas d'un texte ; de partir d'un ouvrage de littérature de jeunesse ou d'un mythe ; d'un texte directement (Platon) ou indirectement (roman philosophique de Lipman) philosophique ou pas ; d'un texte didactique ad hoc ou d'un texte plus littéraire, etc. Certains enseignants pratiquent aussi à partir d'images suggestives, qui ne délimitent pas d'avance une interprétation unique, mais ouvrent sur des points de vue multiples.

4 - Un rôle ou pas pour la démocratie ?

C'est un point de clivage. Tozzi et Connac mettent en place un dispositif qui se veut explicitement démocratique, pour articuler une pratique scolaire (et sociale au café philo) à la fois démocratique et philosophique, relativement rare dans l'histoire de la philosophie. Il y a de même un feed-back démocratique chez Lipman, un effet démocratique escompté.

J. Brunelli fait cependant une nuance entre Tozzi et Lipman. "Lors de ma première formation avec M. Sasseville, je lui ai demandé la manière dont il instituait les règles lorsqu'il proposait une CRP pour la première fois dans des groupes de jeunes. Mon souvenir est qu'il m'a répondu ceci : en CRP, les règles ne se posent pas à priori, ne s'instituent pas à priori. La manière dont il pratique, c'est de mettre en place de manière régulière des CRP. Celles-ci peuvent donc devenir un lieu de discussion de l'importance ou non d'instituer des règles. Autrement dit, la dimension constructiviste va jusqu'à l'institutionnalisation de la CRP... En résumé, pour moi, expliciter et instituer à priori un modèle particulier de fonctionnement démocratique et escompter que la CRP fera son oeuvre d'un point de vue démocratique, ce n'est pas la même chose. C'est à mes yeux suffisamment différent pour que les conceptions démocratiques de M. Sasseville et M. Tozzi soient présentées de manière différente".

En ce qui concerne les ateliers de philosophie AGSAS, si l'on appelle démocratie, une forme de société ayant pour valeurs la liberté, l'égalité et des valeurs de principes sociaux et culturels, alors ces ateliers s'y inscrivent totalement : par le cadre qui est le leur, ils proposent aux enfants de vivre à l'école, l'expérience de la tolérance, de l'intelligibilité et du respect de la pensée de l'autre et des modes

culturels différents, à égalité de dignité humaine. C'est ce cadre qui constitue par lui-même, l'injonction à la posture démocratique, sans leçon moralisante ou modélisante de l'enseignant qui, par ailleurs, en général, en retire les bénéfices quand, le reste du temps, il fait la classe.

Ce n'est pas l'intention de Brenifier, dont ce n'est pas la préoccupation. A. Lalanne tient à réserver à des moments différents, parce qu'ils n'ont pas le même objectif, l'atelier philo et l'éducation à la citoyenneté. Faut-il ou non d'ailleurs distinguer démocratie et éducation à la citoyenneté ?

5 - La plus ou moins grande crainte de la parole manipulatrice

Parler influence toujours, et peut même manipuler. Cette crainte est forte, et presque tous se protègent (invoquant parfois la laïcité) de ce qu'ils considèrent comme une dérive. Beaucoup tentent d'atténuer la force de la parole du maître par la mise en retrait de ses idées. On peut aussi relativiser le pouvoir des gros parleurs en laissant place au silence qui précède la parole, ou à l'écriture qui suit la discussion, afin que chaque participant digère ce qui s'est passé et le mémorise pour lui-même. C'est ce qui motive les léviniens à ne pas imposer une question aux enfants, certains ne se la posant peut-être pas encore. Brénifier pense au contraire que l'on progresse intellectuellement en étant quelque peu "secoué". Il reprend l'idée de Platon pour qui "Une vie qui n'est pas examinée ne mérite pas d'être vécue.", idée qu'on retrouve chez Leibniz pour qui "Philosopher, c'est inquiéter."

6 - Le type de formation du maître (Dispositifs de formation et contenus)

Un premier clivage porte sur la nécessité ou non d'une formation philosophique. Elle n'est pas nécessaire pour les ateliers de philosophie Agsas, ce qui fait critiquer leur manque d'exigence et de rigueur pour la pensée. Mais ils étonnent certains philosophes qui ont assisté à des ateliers par les exigences intellectuelles que le groupe s'impose lorsqu'il pratique cette activité depuis un certain temps. Elle est souhaitable, mais pas explicitement indispensable pour Lipman, les supports (romans et type d'exercices dans les livres du maître) ayant déjà implicitement des contenus philosophiques (mais on n'étudie pas les doctrines des philosophes dans ses formations) ; par contre on y forme à la logique de la pensée. M.-F. Daniel fait remarquer : "Même si Lipman n'a pas écrit sur la nécessité des formations, il offrait lui-même des formations de deux à trois semaines intensives, deux fois par an, aux États-Unis. L'expérience montre également qu'une animation sans formation préalable est presque assurément vouée à l'échec sur le plan "philosophique", c'est-à-dire que les idées des élèves restent dans l'anecdotique, que ces derniers parlent (sans parvenir au dialogue) et qu'ils pensent, mais pas de manière critique (i.e. ils ne sont pas engagés dans le processus du philosophe)".

Cette formation est souhaitable sous des formes adaptées chez Tozzi et Brenifier.

Une discussion a lieu aussi sur les contenus : faut-il introduire des éléments de connaissance sur les problématiques liées aux notions, des distinctions conceptuelles, des informations voire des cours sur les doctrines philosophiques, les courants, l'histoire de la philosophie ? Les formations, même fractionnées, sont généralement courtes, et un enseignement philosophique conséquent est de toute façon impossible dans ce contexte. C'est pourquoi nombre de philosophes fustigent la légèreté

d'ateliers dits "philosophiques" sans formation philosophique préalable, ou délivrée dans une formation digne de ce nom ; d'autres pensent que ne sont légitimes que des animateurs déjà formés philosophiquement.

Mais une formation philosophique est-elle un préalable incontournable pour commencer ? Certains pensent que non. L'expérience montre que des séances de qualité peuvent être menées sans grande expertise philosophique avec des enfants, à partir du moment où ceux-ci discutent entre eux avec quelques exigences rationnelles de la part du maître. Lipman et Tozzi insistent sur la maîtrise de compétences sur des processus de pensée plus que sur des contenus approfondis. Chez Lipman, les guides d'accompagnement donnent un ensemble de pistes de réflexion (sous forme de plans de discussion) permettant à l'enseignant de voir les grandes articulations philosophiques entourant les concepts clés de cette discipline. Utilisés de manière appropriée, ils permettent ainsi aux enfants d'aborder les concepts (le beau, le bon, le vrai, etc.), en se basant sur le questionnement dont ils font l'objet dans l'histoire de la philosophie. Tozzi juge aussi utile de connaître par exemple ce qu'on appelle les "repères" dans le programme français de philosophie, du type "En fait et en droit", "Légal et légitime". En fait tous les praticiens qui ont une formation philosophique "tirent" ces pratiques vers la philosophie. Mais pas avec la même conception de ce qu'elle est et comment on peut apprendre à philosopher. Selon J-C. Pettier, la formation philosophique d'un animateur proposant des pistes d'identification, peut permettre à des adolescents en grande difficulté scolaire de ne pas couper le lien entre leurs réflexions et la pensée explicitement identifiée des grands auteurs, les inscrivant d'autant dans une culture commune.

7- La question du "care"

Un autre point de discussion concerne le "care", le "prendre soin". La question se pose à partir du "caring thinking" avancé par M. Lipman. Comment d'abord traduire le mot ? Réflexion de M. Sasseville : La "Pensée vigilante" (Traduction de Nicole Decostre) ou "pensée attentive" (Ma traduction, mais celle de Nicole me convient aussi) apparaît de manière explicite dans l'oeuvre de Lipman lors de la publication de la seconde édition de *Thinking in Education* (2003) : "I do not feel, [...] that I am in a position to offer a definition of caring thinking in the sense that I might content that the criteria I offered for critical thinking could be combined to form a definition of that aspect of cognition" (P. 264). De bout en bout, le caring thinking est mis en lien avec le critical et le creative thinking. Mais, elle est déjà présente, du moins implicitement, dans ses écrits bien avant 2003, puisqu'elle est en lien avec la mise en place de la communauté de recherche philosophique, laquelle était présente dès le début de son projet. Pour Lipman, la pensée attentive est en lien avec les émotions, est guidée par les valeurs, est foncièrement éthique. Il n'a jamais vraiment pris soin de définir le caring thinking comme il l'a fait, par exemple, pour le critical thinking. Cependant, il a proposé une sorte d'inventaire non exhaustif des variantes possibles de cette manière de penser : "What I can offer, instead, is an inventory of a number of varieties of caring thinking that I sense to be neither nonoverlapping nor exhaustive". Et il propose cinq différents types de pensée qu'il assimile à

la pensée attentive : 1) la pensée appréciative; 2) la pensée affective; 3) la pensée active; 4) la pensée normative; 5) la pensée emphatique (Pages 264-271)".

Tozzi considère dans la même perspective que dans une discussion philosophique, on prend soin de sa propre pensée par l'exigence rationnelle que l'on s'impose, et surtout de celle des autres, en leur demandant le meilleur d'eux-mêmes par l'exigence intellectuelle qu'on leur propose (ex : une objection est un cadeau intellectuel, un *kairos* offert pour mieux fonder son point de vue). L'ami dit Aristote est celui qui me rend meilleur. Il y aurait ainsi dans la reformulation d'un discutant comme une "empathie cognitive". On peut même dire que par son éthique discussionnelle, la CRP ou la DVP prend soin de ma personne à travers le soin pour ma pensée. La démarche tiendrait d'une attitude d'accompagnement à la fois bienveillante et exigeante. Les grecs parlaient de *philia*. On peut penser aussi à la notion de sollicitude chez Ricoeur.

D'autres ne partagent pas cette analyse sur le care. N. Frieden ne parle pas de care mais de respect, qui est d'après elle d'un autre ordre. "Il y a d'abord dit-elle une constatation : la DVPD est une institution démocratique et civique, elle institue ce qu'elle promet, à savoir l'égalité entre les participants, et le respect des personnes, de leur parole et de leur intelligence. Quand ils se parlent, ils se respectent eux-mêmes et l'un l'autre, ne se disent pas n'importe quoi, et construisent ensemble un bien commun. Ils respectent donc aussi la vérité qu'ils recherchent. L'animateur veille à ce que cette base soit respectée par tous. Ceci n'est pas du care, mais du respect, c'est à dire un pré-requis, un fondement, une condition sine-qua-non et aussi un objectif de la vie en commun. Sans respect aucune discussion n'est possible. L'animateur est attentif au fait qu'il y a peut-être des enfants en difficulté, ou petits, ou... mais non pas pour les privilégier par une attitude "carante", mais pour les élever à la dignité de leur égalité ici, dans ce lieu qui la fait exister. La force de la raison, sa capacité de rendre égaux, sa transparence et son exigence, qui forment le groupe et l'informent, sont remplacés avec le care par du sentiment, une éthique du sentiment proche d'une éthique de la compassion. Il y a contradiction entre le fait de faire advenir le citoyen rationnel et libre dans sa pensée, et avoir pitié de sa fragilité. Devenir citoyen n'est pas devenir gentil"...

Quant à O. Brenifier, il a une attitude très éloignée du care : la torpille de Socrate ou la provocation de Diogène n'ont pas à être sympathiques, ni bienveillantes, elles ne sont rien moins qu'affectives : elles sont plutôt un électrochoc salutaire pour faire bouger nos préjugés ou convenances. Voir au sujet du "caring thinking" l'article critique qu'il a écrit en anglais "Caring thinking about caring thinking", publié sur la partie anglaise de son site : <http://www.brenifier.com/en/practical.html>

8 - La façon de nommer ces pratiques

La façon dont on nomme ces pratiques soulève enfin des questions, avec des réponses différentes.

a) Par exemple l'expression de Lipman : "philosophy for children". La traduire par "philosophie pour enfants" est ambigu, car on pourrait laisser penser qu'il y a une philosophie pour les enfants et une pour les adultes. Ce qui se discute, car si l'activité philosophique peut, et doit certainement,

s'adapter pédagogiquement à l'âge, celle-ci change-t-il pour autant sa nature ? La pratique de la philosophie avec des enfants modifie-t-elle l'essence de la philosophie ? Si on pense que non, on peut lui préférer l'expression "philosophie avec les enfants", pour que la philosophie apparaisse moins liée à un public spécifique qu'à sa nature ou à sa visée. M. Sasseville remarque que "Lipman tenait à conserver "for", parce qu'il estimait que la philosophie pouvait aussi servir, être "faite 'pour' les" enfants. Et pour lui, l'expression "Philosophie pour les enfants" renvoie d'abord à une sous-discipline de la philosophie dont l'un des mandats est l'écriture de matériels philosophiques adaptés au monde de l'enfance (enfant et adolescents). Il y voyait ensuite cette pratique qu'il a mis en place". M. Desmedt précise : "En Belgique, nous évitons de parler de "philosophie pour enfants". Soit nous parlons de "Communauté de recherche philosophique" en ajoutant si nécessaire "de Lipman" soit de "Pratique du questionnement philosophique en Communauté de recherche". La raison vient sans doute du fait que la méthode de Lipman est autant utilisée avec des adolescents et des adultes qu'avec des enfants".

- Par ailleurs le mot enfant, s'agissant d'une activité pratiquée à l'école, semble souligner la prise en compte de la personne au-delà de l'élève (child et non pupil). L'enfant, c'est "l'être humain à un certain âge". La notion apparaît ainsi renvoyer anthropologiquement au petit d'"homme" (comme individu déjà capable de penser). Il y a là une déscolarisation et une désinstitutionnalisation relative de la notion. Lévine parle aussi de l'"enfant-philosophe" (Et A. Gobnik même du "bébé-philosophe"). M.-F. Daniel précise : "Selon la tradition pragmatiste, à laquelle Lipman appartient, l'enfant représente davantage que l'élève ; l'enfant c'est un tout composé de divers plans (intellectuel, affectif, social, éthique, etc.) qui agit dans diverses sphères de la vie (familial, social, scolaire, etc.). Différemment, l'élève est une partie seulement de ce tout, en ce qu'il n'agit que dans la sphère scolaire et que, trop souvent, il n'y a que son plan intellectuel (et encore!) qui est sollicité". Ce sont souvent les didacticiens qui réintroduisent la notion d'élève, voire d'"apprenant", à cause de leur préoccupation concernant l'apprentissage. Tozzi parle d'"apprenti-philosophe".

- Ce mot enfant reste ambigu : les romans de Lipman s'étalent de quatre à dix-huit ans, donc pendant toute la scolarité. Enfant chez lui semble donc s'opposer globalement à adulte. Alors qu'en français on dira plutôt enfant à l'école primaire (L'enfance est la "période de la naissance à l'adolescence"), adolescent au collège et jeune en classe terminale. Le mot "enfant" en français, dans l'expression "philosophie avec les enfants", apparaît comme plus restrictif qu'en anglais, laissant penser en français qu'il ne s'agit que d'une activité à l'école primaire (ce qui n'est pas le cas pour Lipman), ce qui biaise certaines critiques portant essentiellement sur la précocité de l'activité, celle qui ne s'adresse qu'à l'activité avec de "jeunes" enfants².

- Enfin c'est le mot "philosophie" qui apparaît chez Lipman, renvoyant à une discipline culturellement située. Tozzi préfère parler du "philosopher" pour insister sur l'activité mentale, le type de processus de pensée à l'oeuvre. Il est vrai que la nuance est peu explicite en anglais. M. Sasseville précise : "Certes Lipman parle de Philosophy for Children, mais dès l'instant qu'il explique ce que c'est, il parle alors de "Doing philosophy" (Il semble plutôt difficile d'utiliser le philosophising en anglais). De mon

côté, je parle toujours de la pratique de la philosophie. Et mon DVD s'intitule: Des enfants philosophent (le verbe!)"

b) Comment nommer aussi le type d'activité mise en oeuvre ?

Certains parlent d'atelier philo, comme l'Agas de J. Lévine, où l'interactivité n'est pas privilégiée (mais plutôt le tour de table). Nous utilisons ce mot d'atelier philosophique pour l'université populaire, qui articule apport magistral introductif, discussion, écriture et lecture : l'origine du mot, qui signifie "éclat de bois", convient bien à une activité où l'on "travaille" collectivement la pensée comme un matériau.

Le mot de conversation ne conviendrait pas. Le genre conversationnel n'a souvent pas d'objet d'échange bien défini ; celui-ci évolue au gré des tours de parole, des interruptions extérieures, de l'association d'idées. Le mot d'entretien ne serait guère adapté, car l'échange se fait à plusieurs et non à deux. On pourrait à la rigueur parler d' "entretien de groupe", quand l'enseignant reste très directif sur la forme, et induit une répartition de la parole en étoile, où il reste le centre de la communication (Brenifier).

Reste le choix entre débat, dialogue et discussion. Dialogue a pour lui l'antériorité historique. C'est le dialogos grec socratique. M.-F. Daniel le préfère : "La discussion suppose l'examen d'un fait ou d'une situation en confrontant les opinions et en y opposant des arguments. La discussion se rapproche du dialogue, mais n'en contient pas la nécessaire rencontre intersubjective avec l'autre, puisqu'elle peut s'affirmer dans des débats, la confrontation ou tout autre type d'échange qui ne présuppose pas d'emblée la coopération ou la co-construction des arguments. Quant au dialogue, je l'associe à la délibération et, ce faisant, lui accorde une plus grande complexité sur les plans cognitif (conceptualisation, transformation des perspectives, auto-correction, catégorisation), épistémologique (intersubjectivité versus égocentrisme et relativisme), social (recherche en communauté de pairs, écoute de l'autre et décentration) et éthique (coopération et responsabilité envers soi, envers les pairs et envers la société".

Lipman parle de Communauté de Recherche Philosophique (CRP), suivant et adaptant le concept de "communauté de recherche" Pierce et Dewey. M. Sasseville nous rappelle que "Lipman préférerait délibération à débat, car pour lui, le débat a cette connotation visant à ce qu'un vainqueur en sorte. Dans débat il y a "battre", comme dans convaincre "vaincre". Dans une délibération, l'idée n'est pas de se battre et de vaincre, mais de comprendre avec les autres ce qu'il y a à comprendre, avec l'idée qu'en cours de route, je puisse changer d'idée, de point de vue si les arguments déployés (les exemples, les contre-exemples, etc.) m'y conduisent. Évidemment, le mot débat peut avoir un sens plus large, mais Lipman tenait à distinguer les deux. Et j'aime bien cette distinction qui nous place d'emblée, avec la délibération, dans le cadre de la recherche (toute délibération est une recherche disait notre ami Aristote). Une recherche qui peut conduire, comme c'est le cas lors d'une délibération entre membres d'un jury, à un jugement ou pas, selon que le doute raisonnable nous y conduit ou non... Certes, le mot discussion pourrait suffire. Mais je pense que le mot délibération est

plus fort, plus près de la réalité d'une communauté de recherche, qui implique plus qu'un partage de point de vue, ou d'idées. Elle entraîne une recherche (qui parfois, bien sûr) ne se fait pas, notamment parce que l'animateur ne sait pas s'y prendre".

Nous mettons pour notre part en avant la notion de discussion, dont le mot apparaît en français au 12^{ième}. Discussion est un mot intéressant par son étymologie : *discussio* en latin signifie "secousse", ce qui permet de provoquer la pensée. Le dialogue platonicien ne concerne en fait que l'échange entre deux ou trois personnes entourées d'auditeurs (dans *Le Banquet* il s'agit d'une succession de monologues). La discussion en classe ou au café philo implique une multiplicité d'interlocuteurs en interaction. Elle a un objet de travail et un animateur, qui veille à que l'on s'y tienne, contrairement à une conversation libre et spontanée. Pettier parle de DVP (Discussion à Visée philosophique), insistant sur le type d'activité (La discussion) et la spécificité de sa visée (Philosophique), son évolution progressive. Tozzi utilise souvent l'expression DVDP (Discussion à Visées Démocratique et Philosophique), pour insister sur le double objectif du dispositif au centre de sa méthode. E. Chirouter préfère "pratiques à visée philosophique", ce qui inclut aussi les moments de réflexion individuelle et le rôle de l'écrit. L'Institut de Pratiques Philosophiques parle d' "atelier philosophique" et de "pratique philosophique", qui est avant tout un exercice de questionnement⁵.

La question est aussi de savoir si on peut parler de discussion philosophique, ce que font nombre de praticiens ; après tout, on ne parle pas d'activité à visée mathématique (ou littéraire), mais d'activité mathématique... J.-C. Pettier a cependant avancé avec nuance l'expression "discussion à visée philosophique (DVP)", désormais très utilisée en France, pour insister sur la nature de l'activité recherchée. Une discussion n'est que rarement philosophique, et quasiment jamais spontanément : elle ne peut l'être que par une volonté des individus et du groupe, conscients de la nature de l'activité et de ses exigences intellectuelles, et surtout la vigilance d'un animateur pour impulser et maintenir cette visée ; il y a alors des "moments philosophiques", lorsque se formule une question pertinente, se déplace opportunément la question, est interrogé un présumé ou une conséquence, jaillit une distinction conceptuelle, se soutient une thèse avec un argument charpenté etc.

Pour conclure

La diversité des méthodes de philosophie avec les enfants en France est une richesse qu'il faut préserver (Tout comme celle des cafés philo). Le débat externe entre partisans et adversaires de ces pratiques, surtout entre philosophes, a le mérite d'obliger à clarifier les tenants et aboutissants philosophiques, didactiques et pédagogiques des méthodes, et à affiner les argumentaires. Le débat interne à leurs promoteurs a la même vertu, amenant chacun à préciser tel ou tel point, à mieux fonder ses présupposés, à évoluer surtout, au-delà de ses convictions, dans ses considérants théoriques et ses pratiques, par hybridation de certains aspects, en s'enrichissant de l'altérité. La pluralité actuelle dans le monde entier des méthodes, des approches, des moyens utilisés avec les enfants et les adultes (Témoins les débats animés au sein de l'organisation internationale : l'ICPIC) fait de ce domaine l'un des plus innovants du 21^{ième} siècle.

(1) M. Sasseville : "Concernant les romans, Lipman a aussi écrit Natasha (roman pour adultes concernant les présupposés de son programme en lien avec Vygotsky et la filière russe). Le sous-titre est Vygostkian dialogue. Il a aussi écrit un roman pour adulte qui est une adaptation de La découverte de Harry (Harry Prime). C'est une reprise chapitre par chapitre du premier, mais il s'adresse à des adultes qui retournent aux études ou qui suivent des cours du soir. Et puis, il y a le roman de Ann Margareth Sharp, L'hôpital des poupées, et son guide). Le roman s'adresse à des enfants de 4-5 ans.

(2) M.-F. Daniel : "Les romans de Lipman concernent les enfants de 6 à 16 ans (école primaire et secondaire en Amérique). À la fin de sa vie, il a écrit un roman pour les enfants de maternelle (5 ans), mais je ne pense pas qu'il ait été publié. Au Québec, tout comme en France, on emploie le terme "enfants" seulement en référence à ceux qui fréquentent l'école primaire. Et dès le début de l'implantation de la PPE au Québec, avec la professeure Anita Caron, à partir des années 1985, on a ressenti des malaises quant à l'appellation, notamment lorsqu'on pratiquait la PPE (Philosophie Pour Enfants) avec des adolescents. Idem lorsque je travaillais avec des adultes analphabètes... Mais bon, on leur expliquait - et les participants passaient outre, devant la gratification qu'ils avaient à "philosopher"! Je me souviens aussi d'un colloque en 1996, lors duquel Lipman lui-même avait proposé des termes de remplacement, plus englobants, comme "Educational Philosophy". Mais alors la PPE avait déjà des racines dans trop de pays et était trop connue pour modifier l'appellation".

(3) M. Desmedt relativise cet aspect en Belgique : "Les attaques contre la philo pour enfants sont nettement moins vives en Belgique. Dans une intervention récente au Parlement de la Communauté française, la Ministre de l'éducation a très nettement pris position pour le développement de la pratique du questionnement philosophique, en parlant explicitement de la Communauté de recherche philosophique".

(4) M. Desmedt précise : "Dans les cours de religion, en Belgique, lorsqu'une classe s'est transformée en CRP à partir des romans de Lipman, d'autres supports sont utilisés (Extraits de films, textes bibliques, etc.).

(5) Pour des informations supplémentaires, consulter les sites www.brenifier.com et www.pratiques-philosophiques.com sur lesquels on trouvera de nombreux articles, vidéos... autour de la pratique philosophique.