

DE QUELQUES MODELES DIDACTIQUES DE L'APPRENTISSAGE DU PHILOSOPHER AVEC LES ENFANTS

*Par Michel Tozzi, professeur des universités en sciences de l'éducation à Montpellier
Directeur du CERFEE*

Site : www.philotozzi.com Revue : www.crdp-montpellier/ressources/agora

Pratiquer en classe une réflexion à visée philosophique avec de jeunes élèves implique, comme dans tout processus d'enseignement-apprentissage, une démarche de didactisation significative. Il ne saurait être question en effet avec des enfants, comme on le fait avec les élèves des classes terminales de lycées (18-19 ans), de procéder aux trois voies d'accès proposées à ces classes : écouter et assimiler des *cours magistraux*, qui les laisseraient, expliquer de grands *textes philosophiques*, trop difficiles pour eux, rédiger des *dissertations* abstraites, alors qu'ils sont en train de construire leur rapport à l'écriture...

Il faut donc utiliser, pour éveiller leur pensée réflexive, des méthodes adaptées à leur âge, c'est-à-dire *didactiser leur apprentissage du philosophe*. Quelle démarche adopter alors pour cette didactisation? Deux voies nous semblent avoir été empruntées jusqu'ici, que nous allons brièvement décrire :

- s'appuyer sur certains philosophes, pour justifier qu'une pratique à visée philosophique avec des enfants est à la fois possible en fait, et souhaitable en droit, et/ou s'inspirer de leur propre méthode du philosophe pour mettre au point la façon de faire avec des enfants ;
- ou bien créer une méthode didactique nouvelle et spécifique pour philosopher avec les enfants.

S'APPUYER SUR DES PHILOSOPHES ET DES MODELES CLASSIQUES DU PHILOSOPHER

Philosopher avec des enfants est fortement contesté par certains professeurs de philosophie, qui trouvent que c'est trop tôt : leur langage, outil de la pensée, est trop rudimentaire ; leur maturité psychique est insuffisante par manque d'expérience et de réflexion suffisante; les savoirs comme matériaux préalables de la réflexion ne sont pas acquis etc. Cette thèse s'appuie sur les conceptions de certains psychologues développementalistes (Cf Piaget : le stade de développement du raisonnement hypothético-déductif, nécessaire pour la logique, n'est pas atteint), et sur les doctrines de certains philosophes : Platon et l'âge tardif du philosophe dans la *République* ; Descartes pour lequel l'enfance est le lieu et le moment des préjugés des sens et de l'imagination dans les *Méditations métaphysiques* ; Hegel pour lequel on ne peut philosopher qu'à partir des philosophies et des philosophes etc.

Ce à quoi, sur ce terrain sensible, d'autres avancent que les progrès récents de la psychologie cognitive et des neuro-sciences révèlent les potentialités intellectuelles significativement précoces des enfants, jusque là insoupçonnées ; et rappellent que Socrate discute avec un adolescent dans le *Lachès* ; qu'Epicure affirme dans sa *Lettre à Ménécée* qu'il n'est jamais trop tôt pour philosopher ; que Montaigne, dans le chapitre vingt-six des *Essais*, appelle à un apprentissage très précoce de la philosophie ; que Kant avance dans la *Critique de la raison pure* qu'il s'agit davantage d'« apprendre à philosopher » qu'« apprendre la philosophie » ; que Jaspers dans son *Introduction à la philosophie* s'émerveille sur le pouvoir de questionnement des enfants sur des questions philosophiquement fondamentales¹ etc.

¹ Pour les références précises, voir : Tozzi M., « Le développement de la philosophie avec les enfants : une interpellation pour la philosophie et son enseignement » in : *La philosophie saisie par l'éducation, T. II Pensées philosophiques et pédagogiques* (Coord. A.M. Drouin), SCEREN-CRDP Bourgogne, Dijon, 2005, p. 561-574.

Si la convocation de tel ou tel philosophe à l'appui de sa thèse peut être rejetée dans la discussion comme argument d'autorité (alors que ce n'est pas l'autorité qui fait argument, mais « l'argument le meilleur », comme dit Habermas, qui fait autorité !), il reste à réfuter les positions des philosophes eux-mêmes. La divergence des positions de ceux-ci montre que le débat philosophique reste largement ouvert, et doit se poursuivre aujourd'hui : alors que l'institution philosophique dans son ensemble (par exemple l'Inspection générale de philosophie) y est très opposée, des philosophes contemporains comme A. Comte Sponville, M. Conche, M. Onfray, Luc et Jean-Marc Ferry, Y. Michaud (voir son livre *La philo 100% ado* chez Bayard), M. Puech (qui conseille une collection « Goûters philo » pour l'école primaire chez l'éditeur Milan), y sont favorables,

Des travaux tentent aujourd'hui d'éclairer philosophiquement le travail fait avec les enfants, à la lumière de certains philosophes :

- on sait l'importance qu'a prise, dans certains pays du Nord, la notion de « dialogue socratique », après les travaux de Nelson dans la première moitié du 20^{ème} siècle. Oscar Brénifier (2002) se réclame explicitement de la maïeutique socratique, dans sa façon de conduire de façon directive, dans un pas à pas rigoureux, un dialogue philosophique au sein de la classe, à base d'explicitation des idées, de leur reformulation précise, de vérification des accords et des désaccords, de leur justification²...

On ne peut alors sans précaution discréditer la discussion à visée philosophique avec les enfants, comme on le fait généralement du « café du commerce », qui consacrerait le règne de l'opinion (la doxa) sans rupture philosophiquement décisive avec le préjugé (c'est l'interprétation la plus fréquente de Platon, qui parle pourtant d'« opinion droite », et le point de vue de Descartes). Car dans le travail qui peut s'opérer dans la discussion sur les idées émises, on peut avoir un rapport philosophique sinon à la vérité, du moins au *vraisemblable* (comme dit Perelman relisant Aristote), et notamment apprendre progressivement à raisonner, par la pratique de la *dialectique* dans l'échange.

- François Galichet (2004) montre de son côté qu'il s'agit dans la communauté de recherche en classe, et c'est son intérêt, de travailler sur les *croyances*, au sens kantien du terme. Une croyance n'est en effet ni une foi ni une opinion ni une inspiration, mais, comme le dit Kant dans *Que signifie s'orienter dans la pensée ?*, un « sens commun » qui fait que « nous ne permettons à personne d'être d'un avis différent », bien que nous ne puissions démontrer la justesse de cette exigence. Ce qui fait, comme il l'affirme dans la *Critique de la faculté de juger*, que le débat sur la croyance ne relève pas de la « dispute » (disputieren), articulée autour de concepts « déterminés » et « objectifs », mais de la discussion (streiten)³.

- Quand à Pierre Usclat, il éclaire son propre travail de terrain, en établissant les conditions auxquelles le maître peut et doit selon lui intervenir dans la discussion avec les élèves, en mettant en relation certaines caractéristiques de la discussion à visée philosophique avec des notions habermassiennes : la communauté de recherche avec la pragmatique universelle ; la discussion avec la pratique argumentative du « meilleur argument » ; l'éthique discussionnelle avec la « situation idéale de parole » ; l'engagement dans le monde et « l'agir communicationnel », par opposition à un agir stratégique.

CREER DES MODELES DIDACTIQUES SPECIFIQUES

² O. Brénifier a produit un important matériel didactique à usage des instituteurs : voir notamment ses deux collections : - « PhiloZenfants », chez Nathan, et « Ninon et... », chez Autrement Jeunesse ; ou *A nous le français !*, CE1, avec son guide pour l'enseignant, chez Sedrap (Toulouse, 2005).

³ Pour une pratique très concrète en classe, Galichet F., *Pratiquer la philosophie à l'école, 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège*, Nathan, 2004.

La deuxième voie de didactisation de l'apprentissage du philosophe consiste à construire un modèle didactique spécifique.

- C'est le cas de Matthew Lipman (1995, 2003) aux Etats-Unis, aidé par Ann Margaret Scharp, dont la méthode est certainement la plus connue et répandue dans le monde (certains de ses ouvrages sont traduits en vingt langues). S'appuyant psychologiquement sur J. Piaget (pour les stades de développement de l'enfant), pédagogiquement et philosophiquement sur J. Dewey (méthodes actives du « learning by doing », notion de « communauté de recherche »...), il a mis au point et stabilisé depuis 1970 une démarche, avec tout un matériel didactique pour les élèves et les maîtres : lecture d'un chapitre d'une de ses romans philosophiques (il y en a sept de la maternelle à la fin de l'enseignement secondaire), émergence par les enfants de questions qu'ils se posent à partir du texte, vote sur l'une d'elles, et discussion entre les élèves sous la conduite et vigilance philosophique du maître, qui les accompagne dans leur réflexion individuelle et collective. Le praticien cherche ainsi à favoriser chez les enfants une « pensée d'excellence », c'est-à-dire à la fois critique (critical thinking), auto-corrective, créative et attentionnée (caring thinking).

- Marie-France Daniel au Québec (mais on pourrait aussi parler d'autres canadiens comme Anita Caron, Pierre Laurendeau, Michel Sasseville, Pierre Le Buis, Gilbert Talbot etc.), a affiné ce modèle (2005), en s'appuyant sur l'analyse de scripts de discussions menées en classe, où on voit les élèves adopter différentes postures : anecdotique, monologique, dialogique non-critique, dialogique quasi-critique, dialogique critique, celle-ci étant la plus philosophique. Ce qui est visé dans ce modèle, c'est le processus d'apprentissage d'une « pensée critique dialogique », c'est-à-dire à la fois logique, critique, responsable et métacognitive, passant progressivement d'un point de vue égocentrique ou relativiste à un ancrage dans une intersubjectivité orientée vers le sens.

- Autre tentative par Eckkehard Martens (2004-2005) en Allemagne : pour lui, le philosophe consiste dans la mise en œuvre d'« actes de pensée ». Il en décrit cinq, empruntés à l'histoire de la philosophie : savoir décrire des situations, des phénomènes (acte phénoménologique), savoir comprendre, découvrir des valeurs (acte herméneutique), analyser de manière logique l'argumentation et la validité de points de vue (acte analytique), opposer et comparer différents points de vue (acte dialectique), faire preuve d'un penser courageux (acte spéculatif). Tels les cinq doigts de la main, ceux-ci sont tous indépendants les uns par rapport aux autres, mais forment un tout. Ils forment aujourd'hui selon E. Martens cinq courants philosophiques indépendants, qui sont déjà bien présents dans les discussions socratiques chez Platon. Ces actes désignent des mouvements de pensée qui se reflètent dans le langage. Ils manifestent à la fois le mouvement volontaire de penser, qui est invisible pour autrui, et la manifestation de cette volonté, rendue possible par le langage. Il y a dans ce modèle une réflexion théorique pour construire une didactique du philosophe, qui a pour objectif de favoriser dans la pratique de classe l'ensemble de ces différents actes philosophiques.

- Depuis 1996, la Fondation 93, sous l'impulsion de A. Beretetsky, fait intervenir des philosophes dans des Segpa de collège de Seine-Saint Denis : c'est une autre modalité qui s'est développée, celle de l'intervenant, qui s'inscrit dans un thème annuel choisi par l'association, en relation étroite avec l'enseignant de la classe.

- Il y a la méthode préconisée depuis 1996 par le psychologue développementaliste et psychanalyste d'enfants Jacques Lévine : présenter d'abord aux enfants l'importance pour eux, en tant qu'hommes, d'aborder tel problème (ex : « Qu'est-ce que grandir ? », avec son enjeu anthropologique) ; puis les laisser s'exprimer en un tour de table volontairement sans aucune intervention du maître, pour ne pas les influencer dans l'élaboration de leur pensée ; leur faire réécouter enfin leurs paroles, sur lesquelles ils peuvent alors réagir. Il s'agit pour les enfants, en se mettant dans une posture de réflexion vis-à-vis des grands problèmes qui se posent aux hommes, d'expérimenter leur condition de sujets pensants (des « pens'êtres »), de

faire l'expérience du « cogito » (allusion à Descartes) dans un « groupe cogitans », de développer un langage intérieur réflexif à haute voix, de construire et d'oser exprimer leur formalisation balbutiante du monde.

- Michel Tozzi de son côté (1994) a constitué, de 1988 à 1998 (thèse en 1992), une didactique du philosophe pour les élèves des classes terminales des lycées : il a dégagé empiriquement, à partir de ce qui était attendu par les enseignants de philosophie dans les travaux d'élèves (leurs dissertations à l'examen terminal), trois capacités philosophiques de base : la problématisation de notions et questions, la conceptualisation de notions par l'exploration de leur trame conceptuelle, l'argumentation rationnelle fondant une thèse ou des objections. L'apprentissage du philosophe consisterait d'une part à acquérir ces capacités à partir d'exercices spécifiques, d'autre part à apprendre à les articuler sur des tâches complexes de lecture, d'écriture et de discussion, pour acquérir les compétences de la pensée réflexive. Puis à partir de 1998, il a utilisé ce modèle avec des élèves plus jeunes (2001-2002-2003), l'infléchissant progressivement vers une plus grande prise en compte, s'agissant d'enfants, de leur sensibilité et de leur imagination, en s'appuyant notamment sur la littérature de jeunesse et l'utilisation de mythes (2005).

- Jean-Charles Pettier (2003-2004), qui a particulièrement travaillé à partir de ce modèle sur la philosophie avec les élèves en difficulté scolaire (thèse en 2000), a diversifié les exercices, s'appuyant notamment, comme les professeurs de morale laïque belges, sur les dilemmes moraux mis au point par Laurence Kohlberg.

Un modèle de « discussion à visée démocratique et philosophique » s'est ainsi progressivement dégagé, autour d'un pôle de recherche à l'Université de Montpellier. Gérard Auguet le décrit dans sa thèse (2003) comme un « nouveau genre scolaire », et Sylvain Connac dans la sienne (2004) comme une « nouvelle institution dans les pédagogies coopératives » (Yvette Pilon en montre dans son doctorat l'intérêt pour l'éducation interculturelle, 2005). Au sein d'un dispositif expérimenté par Alain Delsol (2001. Voir analyse de J. Leroy-Treiber), des élèves tiennent différents rôles (répartiteur de la parole, reformulateur des idées, mémoire du groupe, discutant, observateur de la discussion etc.), et leur maître veille à ce que, à partir de questions qu'ils posent, souvent à partir de récits très impliquants, ceux-ci mettent en œuvre, au cours de la discussion en communauté de recherche, des processus de pensée. La réflexion et la pratique à partir de l'articulation entre littérature et philosophie est maintenant un axe fort de cette orientation⁴.

- Quant à Nicolas Go (2006), en s'appuyant sur la pédagogie de Célestin Freinet, il reprend dans sa thèse en cours à Montpellier 3 le concept de « méthode naturelle » de celui-ci, et tente de fonder une « méthode naturelle en philosophie ». Il s'agit, dans le cadre anthropologique d'une didactique de la complexité, d'utiliser l'émergence d'« événements » dans la classe pour les exploiter philosophiquement, par un guidage du maître qui comme dit Lipman, « suit le groupe où il va », mais en l'accompagnant par des exigences intellectuelles. Il définit ainsi un certain nombre de gestes professionnels pour favoriser l'apprentissage du philosophe des élèves : accueillir et valoriser une idée, reformuler, synthétiser, rappeler la question, demander une définition, une distinction, une précision, un argument, mettre en exergue des divergences, provoquer une émergence et l'examiner etc.

On le voit, les tentatives sont désormais nombreuses dans le monde, en particulier de la part de professeurs de philosophie, pour définir une didactique de l'apprentissage du philosophe avec les enfants et les adolescents. Ce courant s'inscrit dans la redéfinition de l'enfance dans l'histoire individuelle et collective des hommes. Il s'appuie sur une meilleure connaissance des potentialités cognitives des enfants, et sur de nouvelles conceptions et pratiques du processus enseignement-apprentissage. Il est prometteur, dans un contexte où la philosophie

⁴ Thèses en cours de Monique Dessault et Edwige Chirouter à Montpellier 3. Voir aussi l'ouvrage à paraître : *Débats réflexifs et littérature de jeunesse*, de Y. Soulé, D. Bucheton et M. Tozzi.

peut les aider à grandir en humanité, dans un monde où la réflexion est plus que jamais nécessaire, pour accéder à la sagesse et au bonheur par une autre voie que celle que nous propose la société de consommation sur fond de mondialisation.

BIBLIOGRAPHIE

- Site www.pratiques-philosophiques.net : une centaine de documents intéressants sur les nouvelles pratiques à visée philosophique à l'école en France.
- Auguet G., *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 (école primaire) : un genre nouveau en voie d'institution ?* Thèse de doctorat, Montpellier 3, 2003.
- Brénifier O., *Enseigner par le débat*, CRDP de Bretagne, 2002.
- Site : www.brenifier-philosopher.fr.st/
- Soulé Y., Bucheton D., Tozzi M., *Débat réflexif et littérature de jeunesse à l'école primaire*, SCEREN-CRDP Amiens, collection Argos, à paraître.
- Chatain J., Pettier J.C., *Textes et débats à visée philosophiques au cycle 3, au collège*, SCEREN-CRDP Créteil, 2003.
- Connac S., *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en ZEP*, thèse de doctorat, Montpellier 3, 2004.
- Daniel M. F., *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Les presses de l'Université du Québec, Québec, 2005.
- Delsol A., « Articuler des exigences intellectuelles sur un dispositif démocratique », in *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, C.ND.P.-Hachette, 2001.
- *Diotime L'Agora*, revue comprenant de nombreux articles sur les pratiques philosophiques à l'école primaire et secondaire : www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora
- Galichet F., *Pratiquer la philosophie à l'école*, Nathan, 2004.
- Go N., « Une méthode naturelle de philosophie ? », *Le Nouvel éducateur* (revue de l'ICEM Freinet, n° 175 de janvier, Nantes, 2006.
- Lalanne A., *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, ESF, Paris, 2002.
- Leleux C. (coord.), *La philosophie pour enfants – Le modèle de M. Lipman en discussion*, De Boeck, Bruxelles, 2005. Avec des articles de M. Lipman, M.F. Daniel, J. Lévine, M. Tozzi, J.M. Ferry, B. Mari-Barth etc.
- Leroy-Treiber J., *Discussion à visée philosophique au cycle 2 : interaction cognitive et cheminement collectif*, thèse de doctorat en cours, Montpellier 3.
- Lévine J., voir « Atelier de philosophie » sur le site <http://agsas.free.fr>.
- Lipman, *A l'école de la pensée* (Trad.), De Boeck, Bruxelles, 1995.
- Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge, 2003.
- Martens E., «Der kleine Prinz oder was ist Autorität ?», in Kerstin/Michalik/Corinna Hößle, *Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen*, 2004 ; « Le petit prince ou qu'est-ce que l'autorité ? », traduction Johanna Leroy-Treiber, in *Diotime L'agora* n° 26, CRDP Montpellier, 2005.
- Michaud Y., *La philo 100% ado*, Bayard Jeunesse, 2003.
- Pettier J.-C., *Apprendre à philosopher*, Chronique Sociale, Lyon, 2004.
- Pilon Y., *La discussion à visée philosophique et l'éducation interculturelle à l'école primaire*, Thèse de doctorat, Montpellier 3, 2005.
- Tozzi M., *Penser par soi même, initiation à la philosophie*, Chronique Sociale, Lyon, 1994.
- Tozzi M. et al, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CRDP Montpellier-CNDP-Hachette, Montpellier, 2001.
- Tozzi M. et al, *Discuter philosophiquement à l'école primaire. Pratiques, formations, recherches*, CRDP Montpellier, 2002.
- Tozzi M., *Débattre à partir de mythes à l'école et ailleurs*, Chronique Sociale, Lyon, 2005.

- Tozzi et al, *Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches*, SCEREN-CRDP Bretagne, Rennes, 2002.
- Tozzi et al, *Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre ?*, SCEREN-CRDP Bretagne, Rennes, 2003.
- Usclat P., « Le rôle du maître dans la discussion à visée philosophique à l'école primaire. L'éclairage de Habermas » (thèse en cours à Montpellier 3).