

---

## Édito - Vingt ans de Nouvelles Pratiques Philosophiques en France

Michel Tozzi

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5185>

DOI : 10.4000/ree.5185

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Michel Tozzi, « Édito - Vingt ans de Nouvelles Pratiques Philosophiques en France », *Recherches en éducation* [En ligne], 13 | 2012, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5185> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5185>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# Édito

## Vingt ans de Nouvelles Pratiques Philosophiques en France

*Pourquoi un tel numéro ?*

20 ans depuis le premier café philosophique créé en 1992 par Marc Sautet, Maître de Conférences en philosophie à HEC, au café des Phares, place de la Bastille à Paris...

20 ans de *pratiques*, c'est-à-dire non de productions théoriques, doctrinales, conceptuelles de philosophes, mais d'*activités concrètes* dans des cafés, médiathèques, cinémas, théâtres, foyers de jeunes travailleurs, hôpitaux, maisons de retraite, prisons, etc. ; et d'*actions pédagogiques et didactiques* dans des écoles maternelles, primaires, collèges, secondes, premières, lycées professionnels et autres établissements éducatifs ou de soins...

20 ans de pratiques *philosophiques*, je dirai plus précisément, selon une expression de Jean-Charles Pettier, à *visée philosophique*, c'est-à-dire qui tentent, à des degrés divers, d'introduire chez les participants à ces activités le goût de la pensée réflexive, et l'entraînement ou l'apprentissage de processus de problématisation de questions, de conceptualisation de notions et d'argumentation rationnelle de positions et d'objections...

Et 20 ans de *nouvelles* pratiques philosophiques, parce que, même s'il y a des filiations historiques (par exemple, le dialogue socratique ou la disputatio moyenâgeuse pour le café philo, le banquet philo avec Platon, la consultation philosophique, la (dé)marche péripatéticienne pour la rando-philo, etc.), on assiste à un profond renouvellement des pratiques philosophiques (par exemple, extension de la participation aux enfants) ou à la création de genres (atelier philo d'Universités populaires pour adultes et enfants à Caen depuis 2002, Narbonne, Aix... ; ciné-philo, théâtre-philo...) et de supports nouveaux (par exemple, la littérature de jeunesse philosophique, la BD philo)...

Pourquoi cette émergence à la fin du XX<sup>e</sup> siècle de pratiques philosophiques diversifiées à l'école et dans la cité, et particulièrement en France ?

Une hypothèse pourrait être le *besoin sociétal de philosophie* (comme il y a par ailleurs un regain de spiritualité), parce que celle-ci se préoccupe historiquement de la *question du sens*. Or celui-ci est mis à mal par la sécularisation de la transcendance (M. Weber), la fin des grandes utopies alternatives (J.-F. Lyotard), le déclin des institutions (F. Dubet), la montée de l'individualisme (G. Lipovetski), où chacun, livré à sa solitude ontologique et à la « fatigue de soi » (A. Erhenberg) de la post-modernité, doit inventer les principes de son existence, et vacille sur le choix des valeurs directrices, des « idées régulatrices » comme dit Kant, pour s'orienter dans la (sa) vie...

Un indicateur de cette demande est en France la médiatisation de la philosophie, sa visibilité : la philosophie a son magazine disponible en kiosque ; certains philosophes ont une audience nationale (M. Onfray, L. Ferry, B. Henry-Lévy, A. Comte-Sponville, E. Morin...) ; le tirage de certains livres philosophiques est bien supérieur au public traditionnel ; ont été créées des collections de philosophie pour enfants alors que la philosophie n'est pas au programme de l'école primaire et du collège (par exemple, « Les p'tits philosophes » de *Pomme d'Api* chez

Bayard pour la maternelle, les *Goûters philo* chez Milan pour le primaire, *Chouette Penser* chez Gallimard Jeunesse pour le collège, *Les petits Platons...*); il y a nombre d'émissions de télévision, de festivals à connotation philosophique (Lille, Bordeaux, Saint-Emilion, Uriage, etc.); les sites et les blogs philosophiques se multiplient...

L'UNESCO, dont le siège international est à Paris, encourage cette promotion de la philosophie dans le monde, et a proposé de faire de la philosophie avec les enfants une priorité à sa Conférence Générale d'octobre 2011. L'organisation culturelle de l'ONU cherche à promouvoir le dialogue et la paix entre les peuples : elle pense (voir son dernier ouvrage *La philosophie, une école de la liberté*, 2007), que la philosophie doit être à cette fin introduite dans les Etats où elle n'a pas d'existence institutionnelle (par exemple, Arabie Saoudite, Oman...), qu'elle doit être développée et renforcée là où elle existe, notamment dans les systèmes éducatifs, en s'élargissant à toute la scolarité, et ce dès le plus jeune âge. Parce qu'elle développe l'esprit critique, favorise la confrontation des idées dans la paix civile, et fortifie la démocratie par l'éducation à une citoyenneté réflexive.

Quels sont les enjeux d'un tel développement et renouvellement de ces pratiques ?

- Un *autre rapport à la philosophie elle-même* et avec elle-même, qui renoue avec l'oralité socratique, qui la situe dans la confrontation cognitive de la « parole vive » (Platon, Derrida, Ricoeur).
- Mais aussi un *autre rapport* à son enseignement, ou plutôt à son *apprentissage* : c'est la voie ouverte d'une « didactique de l'apprentissage du philosophe », qui favorise l'expression des opinions afin de les travailler pour approfondir sa pensée, qui part des représentations des apprentis-philosophes et s'appuie sur le conflit sociocognitif pour les confronter et les dépasser ; qui explicite les compétences attendues de telles pratiques chez les élèves, et requises des enseignants pour les mettre en œuvre ; qui redéfinit pour ce faire la formation souhaitable (quels sont les enseignants de philosophie qui ont été, dans leur cursus universitaire et professionnel, formés à conduire une « discussion à visée philosophique » ?) ; à accompagner par la recherche cette didactique d'un point de vue « critique et prospectif » (J.-L. Martinand)...
- Mais aussi un *enjeu citoyen, démocratique* : l'éducation à une « citoyenneté réflexive », qui apprend à résister à la publicité commerciale et à la propagande politique par le développement de l'esprit critique. Cette nouvelle pratique sociale dans la cité (café philo) et pédagogique à l'école (discussion à visée philosophique dans un « espace public scolaire ») peuvent articuler pratiquement et théoriquement (voir la thèse de M. Agostini sur le lien avec Montaigne, et la lecture habermassienne de la thèse de P. Usclat), deux champs qui se sont ignorés ou contredits dans l'histoire : la philosophie et la démocratie (pensons à Platon, Hobbes, Hegel, Nietzsche ou Heidegger par exemple).
- Et encore un *enjeu langagier, communicationnel* : développer un *usage réflexif de la langue*, un co-développement de la langue et de la pensée ; maîtriser davantage, par la pratique de la discussion, la maîtrise orale de la langue ; mais aussi travailler son rapport à l'altérité, dans le sens de la philia, un rapport à autrui et au groupe apaisé, à la fois ouvert au dialogue et consistant dans son contenu.

Vu les enjeux de telles pratiques, on pourrait s'étonner qu'elles aient été peu investies par le champ de la recherche. On constate en effet qu'il n'y a guère eu jusqu'ici de recherche approfondie en didactique de la philosophie. Les départements de philosophie n'organisent aucune recherche pédagogique et didactique : d'une part par anti-pédagogisme assumé, partagé majoritairement par le corps des professeurs de philosophie du supérieur comme du secondaire, Inspection générale de philosophie en tête ; et d'autre part parce que leur intérêt est surtout focalisé par le commentaire des grands auteurs (voir les sujets dominants de thèse). Le peu de recherche faite l'a été par des enseignants de terminale, soit à l'INRP par l'équipe de F. Raffin, proche de l'inspection ; soit de façon très innovante, mais minoritaire, par le secteur philosophie du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle). L'ACIREPH (Association pour la Création d'Instituts de Recherche Philosophique) a aussi affiché, depuis 1998, des analyses et des propositions en rupture avec la doctrine classique.

Les sciences de l'éducation (par exemple, M. Tozzi à Montpellier 3, S. Queval à Lille 3), qui accueillent en leur sein des travaux sur les didactiques disciplinaires, mais aussi les sciences du langage (par exemple, E. Auriac à Clermont-Ferrand, C. Calistri à Nice), ont par contre impliqué des chercheurs, essentiellement sur le terrain des nouvelles pratiques philosophiques, en particulier avec les enfants (une dizaine de thèses ont été soutenues sur la question depuis 2000) : des corpus ont été constitués, mettant en évidence les processus de pensée à l'œuvre dans les productions langagières des enfants, les attitudes acquises dans et par les discussions à visée philosophique, les compétences requises des enseignants et développées par cette pratique en classe.

Ce qui en ressort, c'est la possibilité, contrairement aux restrictions cognitives de J. Piaget, une réelle activité réflexive chez les jeunes élèves, confirmant le « postulat d'éducabilité philosophique » de l'enfance, dès lors que le maître est vigilant, dans l'animation des discussions, sur les exigences intellectuelles propres à la visée philosophique des échanges : s'interroger sur l'origine et la pertinence de ses opinions (questionnement et problématisation), savoir précisément ce dont on parle quand on pense (conceptualisation, distinctions conceptuelles), et si ce que l'on dit est vrai (argumentation rationnelle de thèses et d'objections). On constate dans ces pratiques, et la recherche en psychologie sociale et en psychologie cognitive le confirme (par exemple, A. Gobnik), un changement important du statut de la parole de l'élève en classe, considéré comme « interlocuteur valable » (J. Lévine), ce qui est très renarcissant pour l'élève en échec scolaire, par l'expression écoutée et respectée de ses opinions, qu'il va devoir travailler en les confrontant à celles de ses camarades, et aux exigences réflexives du maître. C'est d'ailleurs l'élève, et non l'enseignant, qui pose ses propres questions, entrant ainsi dans une dynamique de recherche individuelle et collective. Il n'est plus dans le « désir de bonne réponse du maître », mais dans son propre désir de penser, ce qui favorise les conditions d'un « penser par soi-même ». Ce qui rend possible cette disponibilité à une pensée personnelle, c'est le fait que le maître développe un climat de sécurité par un cadre de discussion robuste (règles de prises de parole), structurant, qui permet alors une parole libre et en confiance, parce que l'enseignant ne juge pas les interventions (la « bonne » ou « mauvaise réponse »), mais accompagne avec rigueur l'expression et la justification des pensées exprimées.

Ces pratiques engendrent aussi un sentiment d'appartenance plus fort à un groupe « cogitans », parce qu'il est apaisé, au sein d'une classe constituée en « communauté de recherche » (l'expression est de M. Lipman, s'appuyant notamment sur J. Dewey), où le rapport de sens dans la pensée l'emporte sur le rapport de force par le langage, parce que l'enjeu, c'est l'approfondissement de la question traitée, et non d'avoir raison. Il y a ainsi un déplacement du rapport au langage, qui d'utilitaire pour influencer son environnement (y compris dans un conseil coopératif où l'on règle des conflits et prend des décisions), devient réflexif pour travailler une question ou une notion, accédant au discours second dont parle Bakhtine.

Le *rapport du maître au savoir* change, car il n'a plus dans l'atelier ou le « moment philo » la posture de l'expert en savoir (philosophique), mais celui d'un animateur (celui qui donne le souffle - l'anima, à l'esprit - animus), par ses exigences cognitives. Il est lui-même en étonnement devant la massivité et la radicalité des questions d'enfants, dont le rapport au monde est d'emblée problématique, dans une situation où ils ont été jetés là sans le choisir, dans une histoire dont ils savent très vite qu'elle finira mal (dès trois ans apparaissent les questions sur la mort), condamnés à la question du pourquoi qui interroge le sens qu'il va falloir donner à son existence. L'enseignant se trouve lui-même confronté, par les interrogations des enfants, à la force des questions existentielles, qui le (re) mettent lui-même en réflexion...

Ce qui change également, c'est le *rapport du maître au pouvoir*, dans la mesure (mais ce n'est pas le cas de toutes les pratiques), où il met en place un dispositif démocratique facilitateur d'échanges philosophiques, en déléguant aux élèves, comme dans la pédagogie institutionnelle, des fonctions différenciées (président de séance, reformulateur des interventions, synthétiseur des échanges, observateurs des processus de pensée, etc.).

Ce numéro veut témoigner de la diversité et de l'originalité de ces nouvelles pratiques philosophiques à l'école et dans la cité, au travers de contributeurs engagés dans leur développement par la recherche et la formation, deux pôles étroitement liés dans les pratiques innovantes.

### *Les contributions sollicitées*

Comme il était prévisible en France (contrairement à d'autres pays), ces innovations rencontrent en tant que telles de vives résistances au sein des professionnels de la philosophie. Question sociologique de territoire pour les spécialistes qui défendent le périmètre de leur champ. Mais sujet de débats de fond, qui ne sauraient être esquivés.

Nous avons donné à cet effet la parole à Jean-Marc Lamarre, maître de conférences honoraire à l'Université de Nantes. Il exprime bien selon nous cette hésitation sur la façon de *qualifier* la nature du travail entrepris avec les enfants. Il entend par enfance le moment du développement de l'homme qui précède l'adolescence. Il montre bien que l'enfant est capable de réfléchir, de développer une « pensée réflexive » au cours de « débats réflexifs ». Il concède même que « l'adolescence est l'âge de l'entrée dans la philosophie », d'où nous en déduisons – ce qu'il ne dit pas – la légitimité de son commencement au collège, et non en classe terminale. Mais, en s'appuyant notamment sur Rousseau, il soutient que l'apprentissage de la réflexion n'est pas l'entrée dans la philosophie, parce que l'enfant n'est pas confronté à la totalité de l'expérience humaine, est un être inachevé, ne peut construire une pensée vraiment philosophique dans le débat, sans l'exercice de l'écriture et de la lecture.

Et cependant, ajoute-t-il, il peut commencer à appliquer dans la discussion les maximes du sens commun telles que définies par Kant, « pour autant qu'en exerçant les élèves à dépasser les opinions premières, à élargir leur point de vue et à raisonner de façon conséquente, elle les prépare à entrer dans la philosophie ». Mais cela reste pour lui une « discussion préphilosophique », qui ne prend son sens que dans une « éducation morale, éthique et civique ».

C'est là notre point de divergence, sur le mot philosophie, et au-delà sur la qualification du processus de pensée mis en œuvre par les élèves. Car que dit-il ? « Si, dans les faits, les discussions entre enfants reflètent souvent les opinions communes, il y a aussi des moments où s'effectue un travail de la pensée : un commencement de réflexion au-delà des opinions toutes faites, un élargissement de la façon de voir, une amorce de conceptualisation, voire même de problématisation. Il revient au maître de saisir ces moments de pensée réflexive, de marquer qu'un seuil est franchi et d'inscrire qu'un travail de pensée a lieu ». Ce seuil, nous l'appelons pour notre part – ce qu'il refuse de faire – *l'entrée dans la pensée philosophique*. Car la question de fond, c'est celle du *commencement*. Et le commencement, ce n'est pas l'origine temporelle, mais une façon de structurer sa pensée, dont Alison Gopnik, philosophe et psychologue cognitiviste et développementaliste, montre dans *Le bébé philosophe* qu'elle est possible dans l'organisation même du cerveau humain.

Cette argumentation fait fond sur la tradition de cent cinquante ans d'histoire de l'enseignement philosophique, avec ses paradigmes successifs propres, analysés par Bruno Poucet, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Picardie, et spécialiste de l'histoire de l'enseignement philosophique : « Héritage de l'ancien régime, comprenant le cours dicté et la rédaction du cours, un examen sous forme de questions orales, un professeur non spécialiste, ce paradigme du XIX<sup>e</sup> a été remis en cause pour atteindre un nouvel équilibre au cours du début du XX<sup>e</sup> siècle : professeur spécifique, pratique pédagogique particulière, exercice original à base de dissertation, manuels, attente de la société civile, tout concourt à cet équilibre ». Mais celui-ci « sera défait lorsque l'évolution de la société et la massification de l'enseignement provoqueront des interrogations fortes sur l'existence du paradigme ».

L'idée que le professeur est philosophe avant d'être pédagogue, que son cours (dont le modèle est la « leçon » d'agrégation) est une œuvre, que son enseignement vient couronner l'enseignement du secondaire par une réflexion sur les savoirs acquis, que la construction d'une pensée philosophique passe obligatoirement par l'étude des grands auteurs et de façon incontournable par l'exercice de la dissertation, ce paradigme forgé dans le contexte historique d'une élite scolairement (et socialement) sélectionnée par le lycée de jadis, ne fonctionne plus aujourd'hui, notamment avec les « nouveaux lycéens » dont parle F. Dubet. Un nouveau paradigme se cherche, dans un corps fortement renouvelé, aux options philosophiques très hétérogènes, encore très réticent à l'idée de didactisation de la discipline, mais contraint d'évoluer...

Reste à fonder philosophiquement la pratique de la philosophie avec les enfants. C'est l'enjeu du travail de Pierre Usclat, formateur au Centre de formation Pédagogique d'Aix-en-Provence. Sa thèse, soutenue à Montpellier 3 en 2008, a cherché un ancrage philosophique de cette pratique émergente dans les apports de la philosophie de J. Habermas, et tenté de poser un possible rôle du maître comme participant à part entière dans la discussion, à certaines conditions de modalisation : « La pragmatique universelle développée par ce philosophe allemand, la situation idéale de parole qu'il délimite, ainsi que son approche de l'argument le meilleur et sa théorie de l'agir communicationnel, tout autant que son approche de l'espace public, permettent de lire philosophiquement les invariants constituant le cœur de la discussion à visée philosophique (DVP), mais aussi d'établir que ce possible rôle du maître est fondé ». L'intérêt de son article est de faire de cette thèse l'objet même d'une discussion, à partir des critiques qu'elle a suscitées, dans la tradition philosophique de la *disputatio* et des « Réponses à quelques objections ».

En effet jamais Habermas ne parle de la DVP. Et pourtant « la communauté de recherche et la philosophicité de la pensée qu'entend promouvoir la DVP entrent en résonance respectivement avec la pragmatique universelle et sa théorie de l'argumentation ». Et « dans une droite ligne habermassienne, il y aurait une contradiction performative à la non-participation de l'enseignant ».

Deuxième objection : avec notre rôle du maître comme participant au même titre que les élèves lors de la DVP, n'enfonçons-nous pas une porte ouverte dans la pratique ordinaire des classes ? Mais il y a une différence entre interventionnisme et participation : « Pour autant que l'interventionnisme ne puisse se comprendre que dans une logique que nous qualifions de séparative, la participation, elle, ne peut se définir que dans une logique intégrative (...) la participation de ce dernier au même titre que les élèves ne peut s'appréhender que quand sont prises des distances par rapport à son statut de maître et d'adulte référent (...) la participation que nous cherchons à promouvoir comme équivalente entre lui et eux relève d'une communauté d'engagement entre eux (...) ».

Enfin, troisième objection et troisième réponse, la plus développée, il est hasardeux, vu l'histoire de la philosophie, de conjoindre philosophie et démocratie : « Nous transposons peut-être de manière indue les concepts habermassiens dans un domaine qui leur est totalement étranger ». Mais plus qu'à vouloir fonder la démocratie, Habermas cherche à légitimer une approche procédurale de la raison, qui (re)donne confiance en elle. Et « si, dit P. Usclat, nous avons pu dresser un étayage de la pratique de la réflexion à visée philosophique à l'école primaire en prenant appui sur cette approche, c'est en ce que cette pratique relève de cet usage procédural et communicationnel de la raison, et certainement pas en raison d'une connotation immédiatement et principalement démocratique (...). Le philosophe du point de vue de la DVP... du fait de l'argumentation, de la conceptualisation et de la problématisation qui le caractérisent, rejoint la théorie de la discussion de Habermas ». L'auteur conclut donc logiquement, après ces réponses argumentées, qu'il ne s'est pas « servi » de Habermas comme argument d'autorité pour fonder philosophiquement la DVP avec les enfants...

Reste alors à approfondir la pertinence pédagogique et didactique de cette approche de la philosophie avec les enfants et les adolescents. Sylvain Connac, docteur en sciences de

l'éducation et directeur adjoint de l'ICFP de Montpellier, montre à ce propos le lien que la pédagogie coopérative peut établir avec les pratiques de philosophie avec les enfants, en insérant la réflexivité des élèves dans le cadre d'un dispositif démocratique inspiré de la pédagogie institutionnelle.

Il rend compte d'un dispositif d'expérimentation et de recherche sur trois années dans plusieurs classes majoritairement issus de familles maghrébines, qui ont pratiqué des discussions à visée philosophique de manière fréquente. L'étude vise à montrer l'« intérêt pour les pratiques coopératives, (car) le philosophe optimise un impact éducatif déjà conséquent, et pour les discussions à visée philosophique, (qui) deviennent alors plus aisées à introduire ». Il résulte de l'analyse du corpus recueilli (études d'une soixantaine de scripts et monographies), que les enfants de ces classes « sont en mesure d'entrer dans une démarche intellectuelle d'ordre philosophique ». La DVP est par ailleurs présentée comme « une nouvelle institution des pédagogies coopératives » : « chacun à sa place mais avec un maximum de coopération, des dispositifs essentiels en (re) création - modification constante, stables mais ouverts à l'imprévu, le maître comme garant des apprentissages, de la sécurité, du fonctionnement des dispositifs, des règles élaborées collectivement ».

Ces nouvelles pratiques de la philosophie avec les enfants renouvellent aussi l'articulation de la pensée avec des textes comme supports. Edwige Chirouter, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Nantes (IUFM), montre ainsi l'intérêt d'une certaine littérature de jeunesse comme point de départ d'une reprise conceptuelle du narratif. Elle s'appuie sur « une recherche menée sur trois années consécutives (...) du CE2 au CM2, à raison d'une séance d'atelier philosophique par semaine ». « L'analyse de ce corpus a démontré que des élèves entre 8 et 11 ans sont capables, si le dispositif et l'étayage de l'enseignant le permettent, de construire une lecture spécifiquement philosophique. Les élèves du cycle 3 sont donc bien capables de saisir la pensée d'un récit pour construire leur propre réflexion sur un concept (comme le Bonheur, la Liberté, l'Amour, l'Amitié) ».

Comment cela s'explique-t-il ? D'une part parce qu'une certaine « littérature de jeunesse semble avoir pris en compte des interrogations métaphysiques », d'autre part parce que « pour l'enfant, dont la capacité d'abstraction est en cours d'élaboration, les histoires jouent un rôle de médiation nécessaire qui donne forme à des problématiques éthiques ou existentielles. Elles permettent aussi d'expérimenter des mondes possibles. Elles instaurent ainsi les problématiques dans une "bonne distance" par rapport au réel et offrent par là un accès royal à des réflexions d'ordre philosophique ».

« Disciplines trop longtemps conflictuelles, la littérature et la philosophie ne trouveraient-elles pas ainsi une nouvelle complémentarité grâce au développement conjoint de leur didactique avec les enfants ? ». Car « la littérature et la philosophie sont toutes les deux des *discours* qui donnent sens et intelligibilité à notre existence ». La pensée réflexive à partir de la littérature de jeunesse consacre l'« alliance » entre ces deux champs de la culture.

Dans le corpus des discussions de classe, « nous avons montré la difficulté d'établir de strictes frontières entre le débat dit « interprétatif » et le débat dit « réflexif ». L'« approche philosophique se nourrit du texte littéraire, le respecte profondément en préservant son irréductibilité et la pluralité de ses significations, mais pour ensuite prendre ses distances et se situer finalement sur le terrain abstrait des concepts ». « Ce qui permet de réconcilier le sensible et le rationnel ».

On peut aussi, comme le font encore Edwige Chirouter et Yvan Malabry, formateur de mathématiques à l'IUFM de Versailles, montrer les effets que peuvent avoir les DVP sur les autres matières, notamment en articulant la réflexion des enfants sur des contenus disciplinaires comme les mathématiques.

« La mise en place de discussions à visée philosophique sur des questions d'épistémologie peut-elle permettre de faire évoluer les représentations des élèves concernant ces disciplines ? Ont-elles des conséquences positives sur certains types de difficultés et de blocages ? Pourquoi et à

quelles conditions les DVP permettent-elles d'instaurer un nouveau rapport au savoir, de donner plus de sens aux activités demandées et facilitent-elles ainsi la réussite des élèves ? », telles sont les questions abordées.

Ce qui ressort des études réalisées, c'est qu'une réflexion sous forme de DVP peut « faire émerger à nouveau toutes les inquiétudes, toutes les interrogations qui sont à la source des connaissances humaines », et permettre de « construire une posture réflexive et critique sur des questions complexes d'épistémologie » : on peut par exemple à partir de la caverne de Platon tenter avec des enfants de cycle 3 de « définir le statut d'une vérité scientifique, faire la distinction entre croire et savoir et s'intéresser ainsi à la question de la genèse et du fondement de la vérité », renouant ainsi le « lien inextricable - historique, ontologique – (qui) lie les mathématiques, les sciences et la philosophie ». Enracinées dans une « anthropologie des savoirs scolaires », qui considère les savoirs, au-delà des disciplines scolaires, comme des « objets culturels » disposant d'un pouvoir d'intérêt intrinsèque, les DVP peuvent permettre de retrouver la « saveur des savoirs », « donner du sens aux apprentissages et changer le rapport au savoir » des élèves ; participer à résoudre des « difficultés face aux mathématiques d'ordre affectif », en trouvant une « bonne mesure entre pédagogie et psychanalyse » ; à combattre les « préjugés sexistes persistants » (les maths, c'est pour les garçons), en faisant « bouger les représentations ». Et, projet ambitieux, à la fois pédagogique et politique, « construire une *école philosophique*, qui développe une approche culturelle et réflexive de tous les savoirs, en leur donnant une dynamique du sens et du désir ».

Le travail de Marianne Remacle, professeur de morale et de philosophie, doctorante à l'Université Libre de Bruxelles, en collaboration avec Anne François, pédopsychiatre et chef de clinique-adjoint à l'Hôpital Universitaire des Enfants Malades de Bruxelles, est remarquable, car il initie depuis 2002 la possibilité d'une démarche philosophique avec des enfants de moins de 15 ans, placés de 6 à 8 semaines dans une unité psychiatrique. Nous avons là l'exemple même d'une alliance réussie entre philosophie et thérapie, renouant avec la thèse de P. Hadot selon laquelle la philosophie antique, comme sagesse, est plus une manière de vivre visant la paix de l'âme qu'une construction purement théorique, reprise par L. Wittgenstein, et développée aujourd'hui par le groupe *Philosoin* animé à *Philolab* par le pédopsychiatre Jean Ribalet.

L'objectif poursuivi, à raison d'une fois par semaine pendant une heure, est de relancer leur processus de pensée et de développement, car la crise existentielle et identitaire dans laquelle ils se débattent, et où les symptômes de passage à l'acte remplacent les mots, vient geler le processus normal de subjectivation : « Le but de la prise en charge multidisciplinaire à l'hôpital est de permettre à ces jeunes de sortir de comportements dits de « l'agir » pour accéder à une mentalisation de leur problème, afin de les faire accéder au statut de sujet à part entière, retrouvant une certaine liberté de penser ».

« L'unité pourrait être entrevue comme un dispositif symbolisant, utilisant des médias tel l'atelier-philo comme processus de symbolisation... Penser pour panser ses souffrances : en explorant avec eux le monde des fantasmes et de l'imagination (contes, métaphores) nous proposons aux enfants d'affronter leurs peurs, de transformer leur souffrance en plaisir : celui d'avoir surmonté et vaincu l'effroi, la confusion et d'entrevoir une sortie possible ». La mise en place de rituels est fondamentale comme « contenant psychique : délimitation de l'espace-temps par l'utilisation d'une clef, distribution réglée de la parole avec utilisation d'une marionnette, cahier personnel des pensées... Et des textes métaphoriques (notamment les mythes platoniciens) servent de balises aux débordements pulsionnels des jeunes. Un atelier d'arts plastiques suit l'atelier, favorisant l'expression des idées par un travail créatif et des techniques appropriées.

Ainsi « notre atelier tente de poser les bases de la construction d'une pensée philosophique (apte au philosophe), d'une pensée ouverte sur le monde... de mettre sur le chemin de l'autonomisation de la pensée et de donner les outils pour (re)découvrir le plaisir d'un fonctionnement propre à des jeunes en grande souffrance identitaire. Il participe ainsi modestement au processus thérapeutique de cette unité pédopsychiatrique de crise pour jeunes adolescents ».

Jean-Charles Pettier, professeur de philosophie à l'IUFM de Créteil, docteur en sciences de l'éducation (2000) et en philosophie (2008), s'inscrit quant à lui pleinement dans la perspective de l'UNESCO, avec l'évocation de la nécessité de la généralisation des pratiques à visée philosophique dans l'école, en particulier avec les élèves en difficulté.

Le travail de ses deux thèses vise à « contribuer à la réflexion éthique, politique et éducative sur les enjeux d'une généralisation de ces pratiques dans l'école en général, dans l'école primaire en particulier, et plus spécifiquement encore concernant les élèves les plus en difficulté scolaire du système », d'« examiner la pertinence éthique, philosophique, d'une telle revendication ».

Cette conception s'appuie sur les fondements d'un Etat de droit, dans lequel les droits de l'homme, et en particulier les droits de l'enfant, auraient démocratiquement la possibilité concrète de se réaliser, par l'apprentissage du philosophe. Elle permet de « clarifier en quoi une pratique scolaire d'activités à visée philosophique devait se situer au cœur du projet scolaire pour tous les élèves, dans une démocratie républicaine ». En effet, l'enjeu de la généralisation des pratiques à visée philosophique dans l'école est d'éduquer progressivement à l'abstrait, au complexe, au problématique, pour permettre à terme d'exercer ce que l'on pourrait dénommer une « citoyenneté philosophique » : « favoriser l'exercice de la liberté intellectuelle chez tous les individus, pour permettre à un modèle politique démocratique de s'ancrer dans chaque Etat ». Car « par le débat, on véhicule un modèle politique et social qui voudrait, à terme, s'exonérer de la violence communautariste, au profit de l'échange entre les cultures ».

Si ces innovations donnent lieu désormais à des recherches, elles sont et doivent être accompagnées par la formation. Elles interrogent de ce point de vue et les pratiques de la philosophie en terminale, qui pourraient avantageusement s'en inspirer dans un contexte de crise de l'enseignement philosophique traditionnel, et par voie de conséquence la formation des enseignants actuels de philosophie, qui ne pourront évoluer dans leur pratique que par un accompagnement renouvelé. Jacques Le Montagner, professeur de philosophie, formateur et doctorant en sciences de l'éducation, insiste dans ce processus de formation sur la notion d'accompagnement.

Il s'agit, car « le caractère libérateur de la philosophie apparaît effectivement aux élèves quand on accompagne leur exercice de l'apprentissage du philosophe », « de basculer d'une posture magistrale et transmissive à une posture d'accompagnement », impliquant un choix philosophique et politique, celui du pari de l'autonomie et de l'éducabilité du sujet » ; de « se centrer d'emblée sur ce que l'apprenant produit, aussi modeste ou approximatif soit-il, accueillir, questionner, médiatiser ces réalisations pour les relier à des contenus et des exigences spécifiques qui, de ce fait, résonneront dans la tête de l'élève et l'amèneront à raisonner ». D'organiser des « séquences de formation d'analyse de la pratique comme des séquences réellement professionnalisantes liant formalisation, prise de conscience, mise à distance, analyse des situations professionnelles et intégration des apports théoriques ou enseignements reçus, pour conserver ainsi cohérence et cohésion du projet professionnel ». De « muscler la formation dans le sens de l'analyse de la pratique, de l'apport et de la méthodologie en sciences de l'éducation », notamment par « l'évaluation des styles cognitifs des élèves », une démarche d'« évaluation formatrice », une « posture d'accueilleur de la parole de l'élève », de « questionneur », d'« enchanteur » des contenus proposés, de prise de « conscience de son rôle de médiateur des apprentissages ».

Ces exigences, qui ont été construites et intégrées dans la culture diffusée par les MAFPEN puis les IUFM, mais qui sont remises en question aujourd'hui, sont encore quasiment révolutionnaires pour le corps des enseignants de philosophie, car contraires à leur tradition de formation et de pratique.

Nous aurions pu élargir davantage dans ce numéro le volet « philosophie dans la cité », sans nous en tenir au champ de l'enseignement. Mais il aurait fallu un numéro double, vu la place nécessaire. Nous avons choisi cependant de donner un aperçu de la pratique la plus connue en

France, celle du café philo, analysée par Romain Jalabert, attaché temporaire d'enseignement et de recherche à l'Université de Montpellier 3, et docteur en sciences de l'éducation, co-animateur du café philo de Narbonne.

Selon lui, « le café philo apparaît comme un espace public de libre pensée et d'expression, neutre et laïc, favorisant l'écoute active et positive, indépendant de tout groupe religieux ou politique et de leurs dogmes et doctrines, ouvert à tous sans distinction de condition sociale, d'origine, d'âge, de niveau d'étude et de culture personnelle », permettant « de réfléchir ensemble afin d'essayer de penser davantage par soi-même ». Il semble constitué de trois composantes essentielles : « un lieu convivial - de réflexion collective à visée philosophique - et dispositif démocratique ». La multiplication de cafés philo en France depuis bientôt 20 ans et la permanence de certains d'entre eux semble en effet dépasser le simple effet de mode, correspondre à un besoin sociétal de sens qui s'exprime ainsi dans la cité, et qui n'est certainement pas près de s'éteindre en ces temps de crise...

**Michel TOZZI**

Professeur émérite en sciences de l'éducation, Université de Montpellier III  
Didacticien de la philosophie, animateur de cafés philo et  
d'ateliers de philosophie pour enfants et adultes

## Bibliographie

- AGOSTINI M. (2010), *L'apprentissage du philosophe à l'école primaire*, thèse, Université d'Aix-en-Provence.
- AUGUET G. (2003), *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 : un genre scolaire en voie d'institution ?*, thèse, Université de Montpellier 3.
- AURIAC E. (2007), *Discuter – Argumenter – Reasonner à l'école primaire*, thèse d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Nancy 2.
- AURIAC E. & MAUFRAIS M. (2010), *Chouette ! Ils philosophent. Encourager et cultiver la parole des écoliers*, Sceren-Crdp d'Auvergne.
- BILLOUET P. (coord.) (2007), *Débattre – Pratiques scolaires et démarches éducatives*, Paris, L'Harmattan.
- CALISTRI C. (2007), *Apprendre à parler, apprendre à penser – Les ateliers de philosophie*, CRDP de Nice.
- CHATAIN J. & PETTIER J.-C. (2003), *Textes et débats à visée philosophique au cycle 3, au collège (en SEGPA et ailleurs)*, CRDP de Créteil.
- CHAZERANS J.-F. (dir.) (2006), *Apprendre en philosophant*, CRDP Poitou-Charentes.
- CHIROUTER E. (2008), *A quoi pense la littérature de jeunesse ? Portée philosophique de la littérature et pratiques à visée philosophique au cycle 3*, thèse, Université de Montpellier 3.
- CHIROUTER E. (2007), *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire - La littérature de jeunesse pour aborder les problèmes philosophiques*, Paris, Hachette.
- CHIROUTER E. (2011), *Aborder la philosophie en classe avec les albums de jeunesse*, Paris, Hachette.
- CONNAC S. (2004), *Discussion à visée philosophique et classes coopératives en ZEP*, thèse, Université de Montpellier 3.
- DANIEL M.-F. (2005), *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- DANIEL M.-F. & al. (1996), *Philosopher sur les Mathématiques et les Sciences*, Québec, Le loup de Gouttière.
- Diotime, Revue internationale de Didactique de la philosophie* : 600 articles référencés sur les nouvelles pratiques philosophiques : [www.educ-revues.fr/diotime](http://www.educ-revues.fr/diotime)
- DORTU V. (2006), *Les cours « philosophiques » revisités : une utopie ?*, thèse, Editions de l'Université de Liège.
- ESPECIER S. (2006), *La discussion à visée philosophique à l'école primaire : quelle formation ?*, thèse, Université de Montpellier 3.
- GALICHET F. (2004), *Pratiquer la Philosophie à l'école – 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège*, Paris, Nathan.
- GALICHET F. (2007), *La philosophie à l'école*, Milan, Toulouse.
- GALICHET F. (2007), « La discussion à visée philosophique et la question de la croyance », *Apprendre à philosopher par la discussion*, M. Tozzi (dir.), Bruxelles, De Boeck.
- GENEVIEVE G. (2006), *La raison puérile – Philosopher avec des enfants*, Labor, Loverval.
- GO N. (2006), *Vers une anthropologie didactique de la complexité : la philosophie à l'école*, thèse, Université de Montpellier 3.
- GOBNIK A. (2010), *Le bébé philosophe*, Paris, Le Pommier.
- GRATALOUP N. & GUINCHARD J.-J. (2001), *Enseigner la philosophie aujourd'hui : pratiques et devenirs, Actes du premier colloque de l'ACIREPH, CRDP Languedoc-Roussillon*.
- GUILPAIN & al. (2005), *Regards croisés sur l'enseignement philosophique*, Nantes, CRDP Pays de la Loire.
- LEVINE J. & al. (2008), *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité*, Paris, ESF Editeur.
- LIPMAN M. (1995), *A l'école de la pensée* (trad. N. Decostre), Bruxelles, De Boeck.
- MICHAUX Y. (2003 et 2006), *La philo 100% ado*, Paris, Bayard jeunesse.
- PETTIER J.-C. (2000), *La philosophie, en éducation adaptée, utopie ou nécessité ?*, thèse, Université de Strasbourg 2.
- PETTIER J.-C. (2004), *Apprendre à philosopher*, Lyon, Chronique sociale.
- PETTIER J.-C. (2008), *Vers la démocratie républicaine : un nouveau citoyen à éduquer - Les activités philosophiques au cœur du projet scolaire*, thèse, Université de Strasbourg 2.
- Philolab*, site sur les Nouvelles pratiques philosophiques : [www.philolab.fr](http://www.philolab.fr)
- PILON Y. (2006), *La discussion philosophique à l'école élémentaire et l'interculturel*, thèse, Université de Montpellier 3.
- Pratiques de la philosophie*, (9 numéros de 1991 à 2004), secteur Philosophie du GFEN.
- Philo à tous les étages, 3<sup>e</sup> colloque sur les nouvelles pratiques philosophiques*, CRDP Bretagne, 2004.
- Philosopher tous capables*, GFEN Secteur Philosophie, Lyon, Chronique Sociale, 2005.
- POUCET B. (1999), *Histoire de l'enseignement philosophique en France dans le secondaire*, thèse, Septentrion, Lille.
- POUCET B. (1999), *Enseigner la philosophie, histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990*, Paris, CNRS éditions.
- POUCET B. (1999), *De l'enseignement de la philosophie – Charles Bénard philosophe et pédagogue*, Paris, Hatier.

- QUEVAL S. (2006), « Brève contribution de Platon à la discussion à visée philosophique », *Diotime*, n°31, CRDP Montpellier.
- QUEVAL S. (2007), « Quel paradigme pour la DVP ? L'éclairage aristotélicien », *Diotime*, n°35, CRDP Montpellier.
- RAYOU P. (2002), *La « dissert de philo » - Sociologie d'une épreuve scolaire*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- RIBALET J. (2008), « De l'intérêt des ateliers philosophiques pour la prévention de la souffrance psychique », *Diotime*, n°37, CRDP Montpellier.
- SASSEVILLE M., (dir.) (1999), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Laval, Presses de l'Université Laval.
- SOULE Y., TOZZI B. & BUCHETON D. (2008), *Littérature de jeunesse et débats réflexifs*, CRDP de Montpellier et d'Amiens.
- THARRAULT P. (2007), *Pratiquer le « débat-philo » à l'école*, Paris, Retz.
- TROVATO V. (2005), *L'enfant philosophe, Essai philopédagogique*, Paris, L'Harmattan.
- UNESCO (2007), *La philosophie, une Ecole de la Liberté*, téléchargeable sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601F.pdf>
- USCLAT P. (2008), *La problématique du rôle du maître dans la discussion à visée philosophique à l'école primaire : éclairage de Habermas*, thèse, Université de Montpellier 3.

#### **Bibliographie de Michel Tozzi**

Site : [www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com)

*Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, thèse, Université de Lyon 2, 1992.

*Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Hachette-CRDP de Montpellier, 1992.

« Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe », *Revue Française de Pédagogie*, avril-mai-juin 1993.

Tozzi M. & al., *Etude philosophique d'une notion, d'un texte*, CRDP de Montpellier, 1993.

*Penser par soi-même, initiation à la philosophie*, Lyon, Chronique Sociale, 1994.

« De la philosophie à son enseignement : le sens d'une didactisation », *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, M. Develay (coord.), ESF, 1995.

« Peut-on didactiser l'enseignement philosophique ? », *L'enseignement philosophique*, déc.1995.

Tozzi M. & Molière G., *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*, CRDP de Montpellier, 1995.

*Eléments pour une didactique de l'apprentissage du philosophe*, Thèse d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Lyon 2, 1998.

« Philosopher à l'école élémentaire », *Pratiques de la philosophie*, n°6, GFEN, juillet 1999.

Tozzi M. & al., *L'oral argumentatif en philosophie*, CRDP Montpellier, 1999.

*Diversifier les formes d'écriture philosophique*, CRDP Montpellier, 2000.

*L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CRDP Montpellier-CNDP-Hachette, 2001.

- Discuter philosophiquement à l'école primaire. Pratiques, formations, recherches*, CRDP Montpellier, 2002.
- Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches*, CNDP-CRDP Rennes, 2002.
- Les activités à visée philosophique en classe : un nouveau genre scolaire ?*, CRDP Bretagne, 2003.
- « La discussion en éducation et formation : problématique », *Les cahiers du CERFEE*, n°19, 2003.
- Tozzi M. & Lalanne A., « Discussion philosophique en classe et identité professionnelle du professeur débutant », *Tréma*, n°20-21, Avril 2003.
- Tozzi M. & Solère-Queval S., « Le rôle du maître dans des discussions à visée philosophique à l'école primaire et au collège », *La discussion en éducation et formation, un nouveau champ de recherche*, M. Tozzi & R. Etienne (coord.), Paris, L'Harmattan, 2004.
- « Les enjeux d'une discussion à visée philosophique », *Diotime*, n°23, déc. 2004.
- « Débat scolaire : les enjeux anthropologiques d'une didactisation », *Tréma*, n°23, mai 2004.
- « Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités », *Apprendre à penser dès cinq ans*, C. Leleux (coord.), Bruxelles, De Boeck, 2005.
- « L'émergence de pratiques à visée philosophique à l'école primaire et au collège : comment et pourquoi ? », *Spirale*, S. Queval (coord.), 2005.
- « Le développement de la philosophie avec les enfants : une interpellation pour la philosophie et son enseignement », *La philosophie saisie par l'éducation*, A.M. Hans-Drouin (coord.), CRDP Bourgogne, 2005.
- « Des manuels de philosophie au primaire et collège ? », *Diotime*, n°29, 2006.
- Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*, Lyon, Chronique sociale, 2006.
- « Quelles compétences des enseignants pour animer des DVP ? », *Diotime*, n°32, 2007.
- « Quelles compétences développent les DVP chez les élèves ? », *Diotime*, n°33, 2007.
- « Essai de didactique comparée sur les différents paradigmes de l'apprentissage du philosophe », *L'école comparée – Regards croisés franco-allemands*, D. Groux & al. (Coord.), Paris, L'Harmattan, 2007.
- Tozzi M. (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion*, Bruxelles, De Boeck, 2007.
- « La didactique de la philosophie en France - Vingt ans de recherche (1989-2009) », *Les cahiers du CERFEE*, n°26, 2009.
- Les nouvelles pratiques philosophiques à l'école et dans la cité*, Lyon, Chronique sociale, 2012.