

## La généralisation des activités à visée philosophique dans l'école, avec les élèves en difficulté : enjeux et projet

*Generalization in schools of the "Practices with philosophical aim". Issues and  
project*

Jean-Charles Pettier

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5238>

DOI : 10.4000/ree.5238

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Jean-Charles Pettier, « La généralisation des activités à visée philosophique dans l'école, avec les  
élèves en difficulté : enjeux et projet », *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/5238> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5238>

---



*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.

## **La généralisation des activités à visée philosophique dans l'école, avec les élèves en difficulté : enjeux et projet**

Jean-Charles Pettier<sup>1</sup>

### Résumé

*Quels sont les enjeux d'une généralisation scolaire des pratiques à visée philosophique ? Il s'agit dans le présent article de se dégager de la séduction qu'elles exercent pour en examiner philosophiquement fondements et projet politique conséquent. On fournit aux enseignants, par cet examen, des clés pour orienter leur travail de classe. Éthiquement, on identifie mieux dans quelle mesure cette généralisation participe à la construction par le Droit d'une essence humaine. Une éthique du Droit de l'Homme, prenant en compte certaines critiques philosophiques contemporaines (Sartre, Foucaud, Heidegger) qui contestent l'idée d'une essence humaine, fait de la scolarisation de ces pratiques le moyen intellectuel de participer à cette humanité critique qui doit élaborer le droit. L'enfant, futur porteur du projet humain, doit apprendre à se saisir de cette réflexion, politiquement nécessaire dans une démocratie de Droit. Cette réflexion s'appuie sur le développement de sa capacité individuelle de mobiliser une pensée en tension, complexe, abstraite et conceptuelle. On élargit, grâce à l'École, le champ de ses interrogations spontanées, vers une véritable « citoyenneté philosophique ». La généralisation de ces pratiques est porteuse de la réussite d'élèves parfois en difficulté scolaire, examinant philosophiquement les disciplines scolaires, en identifiant mieux la nature et les modalités spécifiques, pour finalement mieux les situer et les intégrer. 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. Ces enjeux font souhaiter le développement d'un projet politique international de généralisation, pour identifier les questions que les acteurs politiques doivent se poser, les moyens d'y répondre.*

Est-il pertinent d'envisager la question d'une généralisation, concernant des pratiques à visée philosophique historiquement si récentes ? Faut-il l'envisager dans le cas spécifique d'élèves déjà marqués par la grande difficulté scolaire, à qui il semblerait *a priori* plus pertinent de proposer des activités simples, concrètes ?

Il ne s'agit pas ici d'exposer les résultats d'une recherche-action, mais de 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. Il ne s'agit pas, ici, de répondre à une demande de généralisation, mais de l'anticiper en montrant d'abord que cette demande peut se révéler nécessaire.

Après avoir décrit le contexte politique et scolaire général de cette réflexion sur la généralisation, – un contexte qui pourrait ne pas paraître nécessairement très favorable – on dessinera les quelques enjeux généraux qui font saisir la nécessité d'une telle réflexion. Précisant le propos à partir de deux thèses (Pettier, 2000 et 2008), on en exposera les enjeux éthiques : la généralisation se pose comme conséquence d'une conception de l'Homme comme être spécifiquement en charge d'un projet politique à réaliser, qui en fait l'être du Droit. Une conception à laquelle semble correspondre dès à présent une demande politique et sociale sans

<sup>1</sup> Professeur certifié de philosophie, docteur en sciences de l'éducation et en philosophie, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Créteil / Université de Paris Est Créteil.

doute alimentée par des craintes d'un choc des civilisations, la peur des « fractures » sociales : la philosophie comme réponse idéale aux difficultés du système.

En admettant la pertinence de ces enjeux, on en tirera les conséquences : s'il faut généraliser, on doit adresser au politique les questions qu'il doit se poser pour mettre en œuvre une action porteuse de changements.

## 1. Une réflexion pertinente ? Des éléments contextuels en feraient douter

Parler de généralisation des pratiques à visée philosophique dans la scolarité obligatoire peut prêter à sourire, tant en France qu'en Europe ou dans le monde. En France, on peut penser qu'elles rencontrent l'intérêt d'un public, notamment d'enseignants, toujours plus large, si

l'on admet que le nombre croissant d'articles (Halpern, 2009), livres et manifestations qui en rendent compte, traduit adéquatement cet intérêt. Pour autant, cet intérêt fait-il évoluer les pratiques de classe ? Nulle étude ne l'a mesuré. En Europe, seul le Luxembourg a fait de ces pratiques un élément des programmes de l'école primaire. Dans le monde, enfin, des expériences nombreuses existent (UNESCO, 2007). Elles sont cependant anecdotiques : les praticiens « revendiqués » sont proportionnellement peu nombreux : une rencontre internationale annuelle, soutenue par l'UNESCO à l'occasion de la Journée mondiale de la Philosophie, en témoigne, comme l'existence de revues pour enfants (*Pomme d'api* en France, avec des éditions internationales, *Philéas et autobule* en Belgique) qui lui font une place, proposent des accompagnements pédagogiques aux enseignants pour une exploitation scolaire. L'ensemble touche quelques milliers d'enseignants en Europe, peut-être quelques centaines de milliers dans le monde. Ce bref panorama semblerait de nature à devoir invalider une réflexion sur la généralisation scolaire, au motif que le problème, à tout le moins, ne se poserait pas encore. D'autant si elle devait, par surcroît, second problème, conduire à envisager des pratiques avec tous les élèves, à tous les niveaux, dans toutes les « situations scolaires ». En admettant même que, pour la plupart des élèves, elles puissent compléter adéquatement une formation humaniste, comment envisager qu'elle soit possible d'une part à tous les âges, d'autre part dans toutes les situations scolaires ?

« Viser » la pratique par des élèves en grande difficulté scolaire d'une discipline aussi abstraite que la philosophie, qui prétend s'exercer dans le cadre d'une pensée complexe, serait forcément ridicule. Pourquoi la question se pose-t-elle pourtant ? D'abord, au nom d'un fait : c'est pourtant, souvent, dans ces lieux « improbables » qu'elle est apparue à l'école, tant au États-Unis (Lipman, 1995) qu'en France (Pettier, 2000). Ensuite, nonobstant l'actualité, parce que le problème se pose de droit...

## 2. La nécessité d'une réflexion et ses premiers enjeux

Dire qu'une question ne se pose pas dans l'actualité n'invalide pas qu'elle doive être examinée dans l'absolu.

Deux thèses successives en sciences de l'éducation (Pettier, 2000) puis philosophie (Pettier, 2008) ont permis 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. On a pu préciser, au nom d'un droit à la philosophie, les conditions didactiques de l'apprentissage, en caractériser les pratiques avec des adolescents en échec scolaire.

Au nom de quoi revendiquer la présence d'activités à visée philosophique dans l'école ? Avant même d'aborder les enjeux liés à l'éthique du Droit, à l'idéal politique par lequel on prétend le concrétiser, puis à la dynamique des évolutions politiques, on peut en introduction à cette question signaler deux enjeux immédiats. Ils tiennent à la situation de fait : il y a dès à présent des classes où ces activités à visée philosophique se déroulent. Ne pas s'en soucier reviendrait à

accepter d'emblée l'idée que l'on peut, sans dommage pour les élèves ou pour la conception que l'on peut avoir de ce que doit être l'école, introduire dans un cadre scolaire toute nouvelle activité dès lors qu'elle semblerait séduisante, ici teintée d'un humanisme de bon aloi. On ne peut pourtant pas en rester là, au risque finalement que ce qui était désiré un jour ne soit finalement, rejeté le lendemain. *Le premier enjeu de la réflexion est donc d'examiner la pertinence éthique, philosophique, d'une telle revendication.* Pour tenter de se dégager d'éventuelles polémiques si la revendication ne se faisait qu'en posant un nouveau droit (en se contentant par exemple d'affirmer un droit « à la philosophie » ou « au philosophe », sans autre forme de procès), il faut donc examiner le problème en raison.

*Cet examen nécessairement abstrait et conceptuel prend un sens immédiat et concret, avec un enjeu cette fois-ci scolaire : fournir une aide aux pratiques pédagogiques.* S'il permet de construire le sens de la présence de ces activités à l'école, il fournira aussi aux enseignants, en particulier à ceux qui relèvent du secteur d'un enseignement « adapté », une référence peut-être importante, voire essentielle, pour construire et réguler ultérieurement leurs pratiques de classe. Élaborer un enseignement avec des élèves en difficulté scolaire nécessite de leur permettre de construire le(s) sens des apprentissages, de les aider à élaborer ce qui justifie qu'ils s'y confrontent. C'est par ailleurs régulateur de ces pratiques mêmes. L'enseignant pourra hiérarchiser, à partir de l'analyse effectuée, les priorités didactiques de son action. Confronté à des pratiques diverses, il pourra examiner celles qui doivent relever d'un travail scolaire.

Cet examen nécessite de construire un édifice conceptuel, à la base duquel se trouvent les questions du Droit (du Droit *de l'Homme*), pour examiner si, de possibles légitimités, on peut déduire une nécessaire revendication. *Un troisième enjeu de la réflexion est qu'elle peut permettre d'inscrire la généralisation des activités à visée philosophique non seulement comme une revendication légitime au nom du Droit, mais comme une forme « la » forme ? nécessaire de réalisation du Droit. Une légitimité d'autant plus forte qu'elle pourrait apparaître consubstantielle à la pleine réalisation d'une essence humaine.*

Un premier moment de la réflexion consiste à en interroger la pertinence théorique. Ce projet de construire rationnellement le Droit, à partir duquel se pensera la revendication de pratiques à visée philosophique dans l'école, pour tous les élèves, est-il en soi légitime ?

### 3. Enjeux d'une généralisation

#### ■ **Quelle légitimité ? Premier aspect : les enjeux liés à une éthique du Droit de l'Homme**

Le projet d'un fondement rationaliste du Droit ne poserait pas problème si le concept d'Homme n'était pas problématique en soi, contesté philosophiquement par l'existentialisme sartrien (1970) pour qui il n'y a pas d'essence humaine préalable à l'existence, par le structuralisme de M. Foucault pour qui les sciences humaines qui prétendent pouvoir rendre compte de l'homme ne font en réalité qu'en construire une représentation (1990, en particulier p.503), ou par l'analytique existentielle de M. Heidegger qui remet en cause l'humanisme métaphysique, ancré par son langage dans l'Êtant (3<sup>e</sup> édition, 1983, p.65) au détriment de l'Être.

Pour ne pas reproduire les conceptions marquées *a priori* par l'humanisme, et véhiculées couramment par l'emploi des mots « homme », « humanité », « humain », on choisira ici de nommer provisoirement « hominité » tout ce qui semble relever d'une particularité humaine si elle existe. Comparant alors l'hominité au reste des éléments de ce que l'on appelle généralement le monde, puis en focalisant l'analyse comparative à l'animalité, l'hominité semble correspondre à une capacité spécifique de mettre à distance le monde. Cette capacité s'exerce notamment lorsqu'elle (parce qu'elle ?) cherche à se caractériser elle-même, dans un mouvement de réflexion permanent. Cela la conduit à faire évoluer la façon dont elle se pense et le rapport

qu'entretient chacun avec les autres et le monde. Jean Itard en montrant que l'enfant sauvage peut être placé dans le cadre d'une humanité éduicable, conduit par exemple à faire évoluer la représentation que l'humanité a d'elle-même. À terme, elle s'identifiera comme « une », avec des droits. Cette identification qu'elle fait d'elle-même ne la conduit pas pourtant à se privilégier comme unique détentrice de droits. Ce qu'elle appelle l'animalité, le vivant, le monde sont pour elle les sources d'une réflexion sur le droit : faut-il, ou pas, considérer que l'animalité, voire le vivant en général, a finalement aussi des droits ? S'agit-il des mêmes droits, avec la même ampleur, que ceux qu'elle revendique pour elle-même ? Ces questions complexes trouvent une proposition de solution qui est spécifique à l'humanité et au fondement de son Droit particulier de survivre : son existence conditionne la seule possibilité qu'un Droit de toutes les autres espèces existe et que les questions de droit se posent. Autrement dit, s'il est légitime qu'un examen rationnel du Droit ait lieu, il est alors légitime dans ce même mouvement de poser que l'humanité, seule espèce capable de mettre à distance le monde pour poser le droit, a par cette action le droit de survivre.

Le Droit de l'Homme ne résulte donc pas simplement d'une affirmation, mais plutôt d'une construction problématique, toujours en examen. Participer à cette mise à distance problématisée que seule l'humanité peut effectuer, c'est d'une certaine façon pouvoir revendiquer que l'on en est membre. Or, cela demande d'être capable de saisir des problématiques philosophiques complexes auxquelles on se réfère. Cela ne va pas nécessairement de soi, ce que le long cheminement historique pour parvenir à l'idée de droits de l'homme nous rappelle. *Un nouvel enjeu d'une revendication pour généraliser les pratiques à visée philosophique dans l'école serait de fournir à chacun, y compris (et surtout pour...) les plus en difficulté, les moyens intellectuels de participer à cette humanité en réflexion philosophique sur elle-même, qui élabore le Droit.*

Ce n'est sans doute pas suffisant : si l'humanité a, de droit, nécessité de subsister, deux autres dimensions paraissent permettre de l'identifier et relèvent également de son droit, car elles participent de sa possibilité de se construire. D'une part, c'est une espèce où les liens (familiaux, sociaux, politiques et culturels) sont prévalents. Constructeurs d'identités individuelles et collectives, ils peuvent se révéler libérateurs, mais potentiellement sclérosants. Ils sont porteurs de tensions entre chaque individu et l'espèce ou les groupes qui la composent, en tant qu'individu susceptible de s'en détacher. D'autre part, elle peut effectuer des choix différents, d'où la diversité entre chacun de ses membres.

Synthétiquement, l'humanité se révèle comme l'espèce qui spécifiquement, par sa capacité de mise à distance, peut construire l'idée du Droit et la mettre en œuvre. Elle peut se penser selon trois dimensions : la subsistance, le lien, le choix.

Or, ces trois dimensions sont tensionnelles : la possibilité d'exercer certains choix peut conduire à condamner la subsistance quand, à l'inverse, le souci de subsister ou de privilégier le lien pourrait conduire à empêcher tout choix. Donner la possibilité à l'humanité de s'identifier comme « une » humanité reviendra donc à lui permettre de construire un projet qui concrétisera ces dimensions, chercher un équilibre entre elles pour, au moins momentanément, atténuer les tensions qui les traversent. L'enfant, « adulte en devenir », incarne l'idée de ce projet. Trop faible pour développer spontanément ces trois dimensions, il n'en sera capable que si son environnement s'organise pour le lui permettre. Vouloir le Droit de l'Homme revient à tenter de mettre en place un projet politique dont l'enfant sera la référence éthique, pour lui permettre de développer les trois dimensions de l'humanité, et à devenir plus tard un citoyen en charge d'un projet politique du Droit. *L'enjeu d'une généralisation des pratiques à visée philosophique dans l'école serait alors de lui donner les moyens intellectuels de s'identifier comme membre d'une humanité « en tension », qui doit élaborer le Droit comme un projet politique.*

Vouloir traduire politiquement le Droit est un objectif volontariste, dont une première étape nécessaire passe par l'éducation de tous. L'école en constitue le seul lieu possible, avec le souci de permettre effectivement à chacun de se construire selon ces dimensions. *L'enjeu est alors politique : c'est le moyen pour une démocratie d'indiquer qu'elle se place dans la perspective de*

*la construction du Droit.* L'affirmation sera d'autant plus forte que l'école développera sa réflexion pour le permettre à destination des élèves les plus en difficulté du système, avec l'objectif que tous puissent y arriver.

Le projet du Droit, par sa nature spécifique, est en soi porteur d'enjeux politiques d'une généralisation des pratiques à visée philosophique dans l'école.

■ **Quelle légitimité ? Deuxième aspect :  
les enjeux liés à un système politique se fondant sur le Droit de l'Homme**

Vouloir traduire politiquement le Droit implique d'en exprimer la nature propre : préserver les trois dimensions qui caractérisent l'humanité et sauvegarder leurs relations tensionnelles, sans penser que l'on pourrait définitivement résoudre ces tensions. C'est là une problématique doublement philosophique : par la nature des problèmes posés (examiner si l'homme a une nature, examiner si elle doit et peut se traduire dans le politique) ; par les conditions de l'examen : exercer une pensée problématisante, capable d'examiner et de préserver des tensions. Un système politique du Droit aura ceci de particulier qu'il s'inscrira, pour déterminer sa nature propre et les conditions de l'action politique, dans cette logique de l'examen critique et problématisant par chacun, au contraire d'autres systèmes qui s'inscrivent dans la transmission d'un ordre politique posé comme définitivement établi. Un système du Droit s'appuie sur un individu capable de mobiliser intellectuellement une pensée « philosophique » le concernant, et d'agir en son nom. Il appelle un « citoyen philosophe » qu'il s'agit d'éduquer. *La généralisation des activités à visée philosophique dans l'école se pose comme une condition nécessaire pour que chacun puisse progressivement apprendre à développer la pensée nécessaire pour se penser et agir, tant sur le fond, en construisant ses problématiques, que sur la forme, en étant capable d'identifier et préserver des tensions.* Chacun en est-il capable spontanément ? Si certains élèves éprouvent des difficultés particulières dans cet apprentissage, la nécessité politique impliquera de tenter de développer, au plus qu'il est possible, des modalités didactiques adaptées.

Mais il n'y a pas seulement tension, et nécessité d'examen, entre les trois dimensions de ce qu'est l'humanité. Par nature, le politique est traversé par d'autres tensions qu'un tel système doit prendre en compte. Par exemple, 1/ la volonté politique inscrit son action dans un monde qui est « hors » politique, avec lequel elle se confronte. Elle veut l'organiser tout en étant dépendante, du point de vue des ressources qu'il est susceptible ou non de lui fournir, qui ne dépendent pas simplement de sa volonté et de sa capacité de produire. Tension entre le politique et le « hors politique ». Un système politique du Droit de l'Homme doit alors permettre à chacun, pour qu'il fasse des choix éclairés, de saisir la complexité des relations entre l'Homme et son environnement, de construire le Droit, mais d'en saisir les limites. 2/ Le politique prétend organiser le concret, permettre l'action réelle des hommes et de l'Homme, et se justifie en partie par sa capacité de le prendre en compte. Pourtant, il exprime par-là des références fortes à un imaginaire, à une idéologie, qui peut à la fois tronquer la réalité (donc empêcher la possibilité d'un choix éclairé), mais également favoriser l'action en constituant une référence permettant de réguler l'action commune. Un système politique du Droit de l'Homme, s'il est lui-même porteur d'un imaginaire et d'une idéologie, doit à la fois les préserver pour permettre l'action commune, tout en permettant de les identifier pour ne pas s'y enfermer. 3/ La volonté politique doit, pour s'exercer, pouvoir se conscientiser. Or, elle est traversée par des phénomènes inconscients, tant au niveau de chaque individu lorsqu'il l'exerce, qu'au niveau plus collectif de références communes, par exemple culturelles, qui le laissent penser que son point de vue est nécessairement universel. Permettre à chacun de construire des choix éclairés et/ou de respecter d'autres choix que les siens ne doit pourtant pas laisser penser que tout choix est par nature respectable. Il s'agit de problématiser et complexifier l'idée même de « choix », d'en identifier des limites possibles en société. 4/ Un système politique du Droit de l'Homme s'inscrit dans la logique d'un examen rationnel par l'Homme de lui-même, et dans la volonté également rationnelle de se forger un projet qui lui permette d'exprimer ce qu'il est. Cette volonté de rationalisation doit pourtant prendre en compte une dimension affective et irrationnelle dont de nombreux choix rendent compte. Cette dimension doit subsister tout en étant identifiée pour ne

pas être sclérosante. 5/ Un projet politique du Droit de l'Homme veut, au présent, organiser le futur. Il ne peut pourtant pas, sans se nier, s'exonérer d'un passé à partir duquel peuvent se construire les choix possibles. Comment permettre de prendre en compte ce passé sans risquer de s'y enfermer ?

Une fois ces tensions identifiées, il paraît logique de penser qu'un système politique du Droit ne peut pas prétendre définitivement trancher entre elles sans se nier. Elles constituent des dimensions du projet politique que la référence au Droit implique de permettre à chacun de prendre en compte. *Pour que système existe, 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 ».* Cette politique éducative de la complexité trouve un écho dans la volonté de l'UNESCO de solliciter et promouvoir la pensée d'E. Morin (1999) en matière d'éducation.

Dernier point à souligner : un système politique du Droit fait de sa propre détermination l'un des objets de son action, tant en nature (répondre aux questions : quels doivent être ses objets ? Quels objets en sont exclus ?) qu'en portée (pour examiner les limites de son intervention par rapport à ces objets). L'éducation critique du « citoyen philosophe » concernera alors non seulement les objets de savoir d'une citoyenneté classique, mais l'éventail le plus large possible des questions que la philosophie adresse au monde, grâce auxquelles il pourra construire nature et limites de la citoyenneté. *L'objet d'une généralisation des pratiques à visée philosophique est d'élargir le champ conceptuel des interrogations spontanées de chacun tout en lui permettant d'en élaborer des traductions dans le quotidien d'une citoyenneté, avec comme enjeu la construction du système et de ses bornes.*

Ce système politique fait explicitement du Droit son idéologie de référence, son idéal régulateur. Le Droit est posé comme étant une idée universelle abstraite, en constitution permanente, qui fonde la nécessité du politique, et au nom de laquelle chacun (et chaque groupe dans l'organisation politique) doit alors penser son rapport avec les autres. L'idée peut paraître bien loin de notre propre réalité politique et scolaire. Pourtant, comme on a pu précédemment le constater, elle trouve des échos dans notre actualité : la progression avérée de la prise en compte internationale des droits de l'homme et de l'enfant, la création de conventions internationales que de plus en plus d'États s'engagent à respecter.

Il s'agit donc, dans l'idée générale du politique, d'être capable de penser le concept abstrait du Droit et de devenir capable de saisir en quoi une idée aussi abstraite peut pourtant guider l'action quotidienne et le rapport avec les autres. L'apprentissage nécessaire pour y parvenir, dans la logique des idées précédemment exposées, ne peut s'universaliser qu'à l'école. Cet apprentissage se compliquera d'autant que l'on aurait affaire à des élèves en difficulté à l'école, pour qui l'apprentissage de l'abstraction conceptuelle est parfois complexe, qui peuvent ne pas faire le lien entre la théorie et la pratique, n'opérationnaliseraient pas les savoirs construits. L'enjeu scolaire sera alors de trouver les moyens didactiques d'un apprentissage philosophique adapté. Une question se pose, question à laquelle on n'a pas encore fourni d'éléments « scientifiques » de réponse : la possibilité donnée à ces élèves d'examiner des problématiques philosophiques, si elle s'exerce à l'égard des savoirs scolaires, est-elle susceptible de dynamiser leurs apprentissages vers un progrès scolaire et la possibilité de mieux affronter le complexe ? *Si c'était le cas, on aurait alors là un double enjeu significatif spécifique : la réussite scolaire, la possibilité d'exercer une citoyenneté pleine, entière.*

Ce système politique s'appuie sur le Droit, en charge de permettre la réalisation d'une certaine conception de l'individu. Cette même conception fournit des indications générales concernant l'idéal de référence de l'organisation politique conséquente, avec de nouveaux enjeux proprement politiques.

Un système politique cherchant à correspondre au Droit se fonde dans la possibilité donnée aux individus de s'organiser ensemble pour déterminer la façon dont ils vont permettre aux trois dimensions de l'humanité de se développer et s'équilibrer. Le politique semble alors devoir se constituer dans, par ce débat. L'organisation politique se pose dans ce cas comme un système de débats dont certains porteront sur l'examen critique de principes du Droit et de leur traduction politique. C'est l'un des fondements d'un État de Droit, un État qui prétend fonder dans le Droit son action. D'où son souci de se donner à voir, s'examiner critiqueusement et évoluer pour s'y conformer toujours davantage. Il s'agit de développer chez chacun les capacités d'intervenir dans ce débat, d'être capable d'y construire une pensée aux dimensions pour une part philosophique, de participer à la construction d'une pensée critique collective, d'en déduire des modalités d'action. *L'enjeu d'une généralisation des pratiques à visée philosophique n'est donc pas seulement l'habitude et la capacité de philosopher, mais de le faire pour en adoptant la forme du débat, de l'échange critique.* Sans qu'on s'y limite, la forme pédagogique du débat, n'est donc pas anodine en ce qui concerne les activités à visée philosophique. Elle fait directement écho aux perspectives du socioconstructivisme et à certaines pratiques pédagogiques préexistantes, comme les pédagogies coopérative et institutionnelle.

■ **Quelle légitimité ? Troisième aspect :  
les enjeux liés à une demande politique et sociale**

Les activités à visée philosophique ne rencontreraient sans doute pas l'intérêt des « politiques », des professionnels de l'enseignement ou du grand public si elles ne semblaient pas susceptibles de répondre à des demandes d'ordre divers.

Internationalement, l'UNESCO, à la suite du rapport *La philosophie Une école de la liberté* (2007) veut les promouvoir comme source de cette éducation à la liberté qu'elle vise. Dans ce but, elle commence à organiser des réunions internationales entre États où la généralisation scolaire de ces pratiques est mise en avant, dans le cadre de propositions pour un projet de développement (on y reviendra). Un précédent rapport établi par R.-P. Droit (1995) faisait le lien entre le développement des démocraties et celui de la philosophie, notamment par sa présence comme discipline d'enseignement. *L'enjeu concret d'une généralisation est donc bien, dans l'esprit de ces deux rapports, de favoriser l'exercice de la liberté intellectuelle chez tous les individus, pour permettre à un modèle politique démocratique de s'ancrer dans chaque État.*

Concrètement, toujours, on constate que, même si cela peut connaître des aléas dus par exemple aux changements de majorité politique dans l'un ou l'autre État, la référence aux droits de l'homme est une part non négligeable de la politique européenne. La cour européenne de Strasbourg, dont les décisions s'imposent aux États, est en charge de statuer relativement au respect des droits de l'homme dans les différents États de l'Union européenne. La France admet sa juridiction depuis 1982, d'autant que, depuis 1971, la place donnée aux droits de l'homme par la Constitution y a été précisée. Ils sont désormais identifiés comme des principes de constitutionnalité : une loi qui n'y ferait pas référence est, de fait, anticonstitutionnelle. Il s'agit, en toute logique, de permettre à chacun de les connaître, au nom d'un principe fondamental du Droit : « *nul n'est censé ignorer la loi* ». On pourrait alors légitimement revendiquer une éducation au Droit. Serait-elle pourtant suffisante ? Les droits de l'homme se présentent sous la forme de déclarations posant une liste de droits qui, le temps passant, augmente, justifiant d'autant le réquisitoire que M. Villey (3<sup>e</sup> édition, 1998, p.7) leur oppose : ils permettraient de soutenir des revendications divergentes, leur nombre présente le risque d'incohérence. Ils seraient finalement impraticables : « *...des juristes chargés de l'enseignement du cours des libertés publiques ou de droit international confiaient ne pas avoir réussi à trouver aux Déclarations des Droits de l'homme un sens praticable* » (p.7). J.-J. Wunenburger (2002, p.173) s'interroge : « *Ne finissent-ils pas inéluctablement par se contredire ?* »

Cette nature problématique peut-elle être ignorée du citoyen ? Il risquera si c'est le cas de « *... ne voir dans les droits humains que les droits de l'individu, délié de toute appartenance et de toute obligation envers le corps social* » (Perrin, 2003, p.87). Pour pallier ce risque, c'est alors



proprement à un questionnement permettant de les problématiser et de leur donner sens qu'il faudra éduquer. Avec l'enjeu concret de permettre à chacun de vivre, agir et être en mesure d'assumer les responsabilités du citoyen dont celle d'examiner la politique de l'État, dans une démocratie qui de fait concrètement s'y réfère.

Il n'est peut-être pas indifférent à la réflexion que le développement des activités à visée philosophique dans l'école s'effectue dans un double contexte social. D'une part, celui d'une crainte quant à la capacité qu'aurait encore chaque société de proposer un modèle suffisamment intégrateur ; d'autre part, à l'arrière plan depuis les attentats de 2001 aux États-Unis, la crainte du choc des civilisations selon l'expression de S. Huntington entrée dans le langage courant. Prolongeant ces craintes, dans la société française, on trouvera la peur d'une « fracture sociale ». *L'enjeu de ces activités deviendrait alors de permettre l'apprentissage du débat d'idées, de l'échange entre les communautés, voire (ce pourrait être une perspective française), le dépassement des communautarismes, au profit d'un idéal républicain. Il prendrait le sens du dépassement des sectarismes culturels mais également, dans le cadre de l'école républicaine, du dépassement d'un sectarisme économique, au profit d'une réflexion sur le bien commun.* Une perspective relationnelle dans laquelle semble s'inscrire le philosophe américain M. Lipman, dans la lignée du pragmatisme de J. Dewey (Daniel, 1997), une référence internationale de la philosophie pour enfants : « *Ce qu'offre la communauté de recherche, c'est un noyau qui reflète et annonce en même temps une société faite de communautés participatives une société qui soit une communauté de communautés* » (Lipman, 1995, p 294).

*Fracture sociale, déchirements intercommunautaires, autant d'occasions de violence : l'enjeu d'une généralisation des pratiques à visée philosophique deviendrait alors de permettre à terme de les prévenir ou de les dépasser.* Le programme « « DAPHNE 4 Atouts » de la Commission européenne s'intéressait précisément à cette relation entre ces activités et la prévention de la violence. La préoccupation est bien présente, au moins dans l'esprit de hauts responsables institutionnels, lorsque l'on promeut ces activités.

Il s'agit là d'enjeux généraux, qui concernent les élèves en difficultés comme les autres. Mais certains de ces enjeux leur sont ici aussi plus particuliers. Certains enseignants font en effet de ces pratiques un moyen intéressant pour tenter de réintégrer les élèves dans des dynamiques d'apprentissage. Dans la logique du travail de remédiation cognitive promu dans l'enseignement spécialisé au début des années quatre-vingt dix, par exemple par le biais du développement du Programme d'Enrichissement Instrumental de R. Feuerstein, l'idée de permettre à l'élève de s'interroger sur son apprentissage pour lui permettre de mieux apprendre, par une clarté cognitive accrue, était acquise. On le conduisait à formuler et examiner critiqueusement des principes de travail, dits « Principes De Généralisation » (PDG). Pourquoi ne pas alors élargir les perspectives : donner une dimension philosophique à cet examen critique, en plus de répondre à un droit à la philosophie, serait-il de nature à faciliter la dynamisation et l'ampleur de l'apprentissage ? Autre source d'intérêt : ce travail est essentiellement de nature langagière, et consiste par l'examen collectif à préciser des problématiques, à clarifier des concepts, à développer des arguments. Autant d'éléments qui font écho aux connaissances fournies par la psychologie cognitive faisant du langage une source essentielle de la structuration de la pensée (Vygotski, 1985), posant son emploi dans le cadre d'un développement « spiralaire » de l'intelligence passant par la sollicitation langagière de l'apprenant (Bruner, 1987), insistant sur le rôle de la médiation sociale et du conflit sociocognitif pour l'apprentissage (Perret-Clermont, Nicolet, 2002).

Les enjeux d'une généralisation des pratiques à visée philosophique sont multiples. Certains sont généraux, concernant de la même façon tous les élèves, d'autres paraissant plus spécifiques aux élèves en grande difficulté scolaire. Tous n'ont peut-être pas le même degré de pertinence. Avoir comme l'UNESCO la volonté politique de favoriser un projet de développement vers la généralisation scolaire de ces pratiques ne peut donc pas simplement tenter de les faire figurer dans des programmes. Cela implique d'abord d'encourager les États à se poser des questions pertinentes à leur propos, pour progressivement envisager alors leur introduction scolaire. Quelles sont ces questions ?

#### 4. Généraliser : éléments pour un projet politique international de développement

Une politique de généralisation des pratiques à visée philosophique implique deux choses : identifier *a priori* les questions que la perspective d'une telle politique fait surgir pour les acteurs concernés et identifier les réponses à ces questions et/ou les moyens de les construire. Synthétiquement, que concernent-elles ? :

- la définition : comment définir et identifier les pratiques philosophiques avec les enfants : toutes les pratiques revendiquant l'appellation « philosophique » correspondent-elles, du point de vue de leurs objectifs, de leurs référents éthiques et théoriques, de leurs traductions dans la pratique et de leur impact, aux exigences de la démarche logique et argumentative de la pensée philosophique ?
- le « public » ciblé : à destination de quel public estime-t-on judicieux de généraliser ces pratiques (petite enfance, enfance, adolescence) ?
- la progressivité : faut-il envisager l'étude et la mise en place d'une progressivité dans le cursus de l'enseignement primaire ?

Reste alors à déterminer des modalités d'une mise en place progressive d'une telle généralisation, d'où :

- l'intensité de la généralisation : une généralisation consiste-t-elle à assurer aux pratiques philosophiques avec les enfants une présence dans l'école ? Une présence dans les programmes ? À un moment ou un autre de la scolarité ? À tous les niveaux de la scolarité ?
- la formation : comment favoriser la formation des acteurs de terrain à cette pratique ?
- le développement des ressources éducatives : comment permettre aux recherches de se diffuser et se traduire en supports concrets utilisables dans les classes par tous les acteurs de terrain en charge d'enseignement ?
- l'exemplarité des pratiques : est-il envisageable et souhaitable de recenser les pratiques actuellement expérimentées, afin de vérifier à l'échelle d'une région, si elles sont pertinentes scolairement et pédagogiquement pour répondre à l'objectif d'une généralisation ?
- la spécificité culturelle : toutes les pratiques à visée philosophique correspondent-elles à la situation particulière de telle ou telle culture, de tel ou tel État, de tel ou tel système scolaire particulier ?
- le recueil et l'actualisation des informations : comment permettre internationalement et nationalement – avec des coordinations entre les deux niveaux – de développer l'analyse, la compréhension, l'évaluation, ainsi que l'évolution et l'éventuel renouvellement des pratiques existantes (en particulier en sollicitant, accueillant et développant des initiatives « locales ») ?
- la sensibilisation : comment sensibiliser les différents « publics » – les « peuples », les parents, les acteurs des systèmes éducatifs dont les enseignants – à la nécessité de ces nouvelles pratiques ?
- l'organisation : sur quelles structures s'appuyer internationalement et nationalement – avec des coordinations entre les deux niveaux – pour développer la mise en œuvre que l'objectif de généralisation implique ?
- les étapes de la généralisation : quelles étapes organisées hiérarchiquement et chronologiquement proposer aux acteurs pour atteindre l'objectif de la généralisation ?
- l'évaluation de ces étapes : de quels moyens (structures, supports, critères d'analyse) se doter pour évaluer l'impact, à chaque étape, de la politique engagée ?

## En conclusion

Tenter de permettre aux États de construire des réponses à ces questions, pour répondre aux enjeux posés, est un projet d'autant plus ambitieux qu'il s'exonérera des séductions trop faciles. La variété et l'ampleur des enjeux dont un tel projet est porteur en font le vecteur d'un humanisme alors renouvelé. Au service d'une organisation autre que simplement économique d'un monde, il peut permettre à chacun, même les plus en difficulté d'entre tous, d'y avoir une place digne. La généralisation des pratiques à visée philosophique en milieu scolaire en est la condition nécessaire.

## Bibliographie

BRUNER J. (1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, coll. R. Watson, trad. J. Piveteau & J. Chambert, Paris, Retz.

DANIEL M.-F. (1997), *La philosophie et les enfants Les modèles de Lipman et Dewey*, Bruxelles, De Boeck et Belin.

DROIT R.-P. (1995), *Philosophie et démocratie dans le monde. Une enquête de l'UNESCO* (préface de F. MAYOR), Paris, LGF-Le livre de poche.

FOUCAULT M. (1990), *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, France Loisirs.

HALPERN C. (2009), « La philosophie avec les enfants », *Sciences Humaines*, n°207, pp.26-27.

HEIDEGGER M. (3<sup>e</sup> édition, 1983), *Lettre sur l'humanisme*, trad. R. Munier, Paris, Aubier Montaigne.

LIPMAN M. (1995), *À l'école de la pensée*, trad. N. Decostre, Bruxelles, De Boeck Université.

MORIN E. (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.

PERRET-CLERMONT A.-N. & NICOLET M. (2002), *Interagir et connaître Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Paris, L'Harmattan.

PERRIN A. (2003), « Comment initier les enfants à la complexité des droits de l'homme ? », *L'éducation civique Une dominante transversale*, Créteil, SCEREN/CRDP.

PETTER J.-C. (2000), *La philosophie en éducation adaptée : utopie ou nécessité ?*, Thèse en sciences de l'éducation, Université de Strasbourg 2 - Marc Bloch.

PETTER J.-C. (2008), *Vers la démocratie républicaine : un nouveau citoyen à éduquer ? Les activités à visée philosophique au cœur du projet scolaire*, Thèse de philosophie, Université de Strasbourg 2 - Marc Bloch.

PETTER J.-C. (2009), « Vers la généralisation des pratiques à visée philosophique dans l'école : la nécessité d'un projet de développement », 9<sup>e</sup> rencontres sur les nouvelles pratiques philosophiques *Si l'on philosophait autrement ?*, Philolab et l'IUFM de Créteil, Paris, UNESCO, 18 et 19 novembre 2009.

SARTRE J.-P. (1970), *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Nagel.

UNESCO (2007), *La philosophie : une école de la liberté*, Paris, UNESCO.

VYGOTSKI L.-S. (2<sup>e</sup> édition, 1985), *Pensée et langage*, trad. F. Seve, Paris, Messidor/éditions sociales.

VILLEY M. (3<sup>e</sup> édition, 1998), *Le droit et les droits de l'homme*, Paris, Presses Universitaires de France.

WUNENBURGER J.-J. (2002), *Une utopie de la raison. Essai sur la politique moderne*, Paris, La table ronde.