

LIVRET POUR LA FORMATION

Concevoir et animer des modules
de formation aux ateliers de philosophie
avec les enfants et adolescents

PHILéACT
Penser et Agir



SOMMAIRE

A. Préambule : notes d'usage du livret	p.3
B. Travailler la réflexivité plus qu'exposer une méthode	p.4
C. Travailler sa réflexivité en tant que formateur	p.7
a. La figure du formateur	p.7
b. Apprentissage	p.8
c. École	p.9
d. Les liens entre l'apprentissage et l'école	p.11
e. Enfance	p.12
f. Philosophie	p.14
D. Historique, enjeux et pluralité des dispositifs des pratiques philosophiques avec les enfants	p.16
a. Historique et actualité des pratiques philosophiques	p.17
b. Enjeux éthiques et politiques des PPEA	p.17
c. Identifier les écueils ou risques de dérives	p.21
d. Le rôle des médiations culturelles et des pratiques artistiques	p.22
e. La place de l'écriture	p.23
f. Tenir compte de la diversité culturelle	p.23
E. Recueil de citations	p.26
a. Définition et enjeux de la philosophie avec les enfants	p.26
b. La littérature de jeunesse comme médiation pour philosopher	p.28
c. Pratiques de la philosophie et démocratie scolaire	p.29
F. Balises pour un plan de formation	p.32
G. Des exemples de formation	p.34
a. En France : Diplôme Universitaire de l'Université de Nantes	
b. En Belgique : Certificat universitaire de Pratiques Philosophiques, Université de Liège et PhiloCité	p.34
c. En Grèce : le Laboratoire de recherche en Philosophie Pratique de l'Université de l'Égée (Faculté de Sciences Humaines, Rhodes)	p.40
d. En Polynésie : Une action de formation	p.46
H. Bibliographie générale sur la pratique de la philosophie avec les enfants	p.52



A. PRÉAMBULE :

NOTES D'USAGE DU LIVRET

L'intention de ce livret est d'accompagner les formateurs et formatrices en donnant quelques **ressources concrètes** pour organiser des actions de formation ou de sensibilisation à l'animation d'ateliers de philosophie avec les enfants ainsi que de les aider à adopter une **pratique réfléchie**, c'est-à-dire à s'interroger sur le cadre, les postures, les gestes et les outils pour mettre en œuvre des ateliers afin d'en préserver la visée philosophique et démocratique.

Un tel effort de réflexivité est exigeant. Il s'agit de ne pas s'essouffler et de maintenir une attention soutenue y compris et surtout lorsque le questionnement oblige à envisager des dimensions rarement explorées. Aussi le labeur du lecteur sera-t-il grandement facilité par la mise en œuvre des conditions suivantes :

- Avant toute chose, faire une **première lecture rapide**, sans répondre aux consignes. Une fois celle-ci effectuée, parcourir à nouveau les différents moments du livret en s'efforçant de répondre aux questions.
- Ne pas hésiter à briser la linéarité et à effectuer des allers et retours entre les différentes parties et les différentes questions. Elles ne sont volontairement pas numérotées afin de favoriser cette fluidité.
- Prendre le temps et accepter de s'arrêter à certains moments afin de mieux replonger dans la dynamique globale. Le mouvement est spiralaire et gagne à être réitéré.
- On ne saurait trop conseiller d'aborder ce livret **collectivement**. C'est bien souvent dans les échanges autour des réponses données que la lumière jaillit, qui commence à donner son sens à l'entreprise.
- Il est toujours préférable de **prendre le temps d'écrire**. Le déploiement propre à l'écriture enrichit considérablement la démarche.
- La structuration et les catégories d'analyse proposées doivent être considérées comme un **soutien au travail** et non comme un carcan rigide et dogmatique. Les résistances qu'elles peuvent générer sont, précisément, ce qu'il convient d'éclairer et d'explicitier.

Atelier de philosophie, Dakar, Sénégal



B. TRAVAILLER LA RÉFLEXIVITÉ PLUS QU'EXPOSER UNE MÉTHODE

Il est essentiel pour les formateurs/formatrices d'explicitier et d'interroger les représentations que nous avons toutes et tous forcément sur les enjeux et conditions de possibilité de ces pratiques mais aussi celles que nous avons sur l'enfance et la philosophie. Cette partie donne ainsi quelques exercices à faire seul ou encore mieux en collectif pour mettre en lumière et questionner ces présupposés.

Il existe un risque inhérent à l'exposition de méthodes telles qu'on les trouve dans les manuels ou dans les formations brèves : croire qu'il suffirait de suivre un protocole pour faire de la philosophie avec les enfants. L'accompagnement proposé ici prétend réduire ce risque en prenant le contre-pied de la méthode et en proposant une sorte d'expérience, de mise à l'épreuve de nos manières de faire et de penser la philosophie. L'histoire de la pratique de la philosophie avec les enfants et les adolescents est mue par des intentions émancipatrices (1) et démocratiques. La plupart des praticiens poursuivent ces finalités et s'entendent dès lors sur le fait que les pratiques philosophiques visent, entre autres, à construire une « citoyenneté réflexive (2) ». Or une telle citoyenneté réflexive ne peut advenir sans une disposition particulière incarnée par l'animateur, disposition que nous nommerons « réflexivité socio-historique ». Et celui/celle qui a la charge de former les animateurs à cette disposition ne peut, à son tour, espérer y parvenir sans la mettre lui-même en œuvre. C'est par conséquent à travailler la réflexivité socio-historique du formateur (3) que ce livret s'attachera. Nous entendons par cette expression le fait d'avoir conscience, de pouvoir expliciter et de tenir compte du fait qu'à l'origine de toute représentation que l'on se fait de l'acte de philosopher, de la figure de l'enfant ou encore du rôle de l'école existent des conditions historiques [à un moment donné], sociales [dans des rapports sociaux donnés] et culturelles [à un endroit donné]. Cette lucidité n'est pas cruciale seulement pour éviter le dogmatisme, mais surtout pour adapter consciemment, volontairement et adéquatement sa posture ainsi que les matériaux et modèles pédagogiques mobilisés. Son acquisition n'est toutefois pas formalisable en étapes protocolaires et repose sur une *pratique réfléchie régulière*. En effet, si l'on peut apprendre le savoir général, l'intelligence pratique ne s'acquiert que par une lente maturation. C'est qu'il ne s'agit pas tant d'apprendre quelque chose de nouveau que de développer une aptitude personnelle en s'exposant à la situation réelle. C'est donc un exercice modulable et non une « méthode » à proprement parler qui sera proposé ici (et nous encourageons fortement à tirer tout le profit possible de cette modularité, notamment en ne privilégiant pas uniquement une lecture linéaire du livret).

Encore faut-il s'entendre sur le sens de ce qu'on appelle en général un « exercice ». Nous distinguerons « drill », « exercice classique » et « exercice intégratif ».

- Un *drill* (4) est la répétition d'un geste (psychique ou physique) isolé de la séquence et de l'attitude qui lui donnent son sens. Son objectif est d'acquérir puis d'automatiser une partie de technique ou de savoir-faire afin de permettre son actualisation même en situation de stress. Pensons au médecin urgentiste qui doit être capable, même lorsque l'enjeu est vital, d'effectuer un raisonnement clinique. Ou au musicien dont les doigts, « drillés » par les répétitions, effectuent les bons mouvements lors de la performance publique.
- L'*exercice classique* est un moyen mettant en œuvre un savoir-faire ou une technique en vue d'une fin prédéfinie qui est souvent la production de quelque chose. Les outils tout faits comme les exposés protocolaires de méthodes claires, les plans de formation, les fiches pédagogiques, les trucs et astuces appartiennent à cette catégorie. Ils existent à foison – ce qui est une bonne chose – et il convient de les utiliser à bon escient.
- Un *exercice intégratif* est effectué non en vue de produire efficacement quelque chose à l'extérieur – une discussion, une création artistique, etc. – mais afin de cultiver, d'affermir et de perfectionner une certaine disposition (par exemple celle de « citoyenneté réflexive »). Nous nommons « intégratif » ce niveau de pratique pour deux raisons : premièrement, il n'a lieu qu'une fois acquise la technique grâce à un ensemble de drills réguliers ; deuxièmement, il s'intègre à l'exercice classique en y « intégrant » son sens véritable, annulant par là son caractère artificiel et le transformant de ce fait en expérience.

Fournissons deux exemples tirés du champ philosophique pour mieux nous faire comprendre.

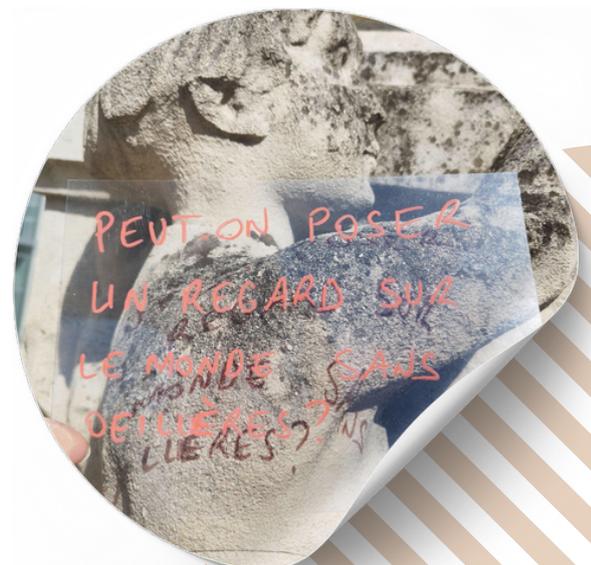
1. S'initier à la philosophie stoïcienne exige la pratique régulière d'exercices ascétiques classiques. Mais ces exercices demeureront stériles, c'est-à-dire impuissants à transformer l'élève en philosophe stoïcien, s'ils ne sont pas adossés à ou intégrés au sein du système cosmologique qui donne son sens à la perspective globale du stoïcisme.

2. Un enseignant anime régulièrement des « Communauté de Recherche Philosophique » (CRP) dans sa classe. Il fait faire cet exercice classique à ses élèves et mobilise pour cela une méthode : séquençage standard et usuel, support d'animation, organisation spatio-temporelle. Souhaitant que ses élèves acquièrent les techniques, il propose régulièrement des drills (sur le questionnement, sur telle ou telle habileté de pensée, etc.). Progressivement, les élèves démontrent leur maîtrise de la technique en produisant ce que la méthode cherche à créer : une Communauté de Recherche Philosophique. Formellement du moins. Car à en rester là, la CRP risque de demeurer un exercice classique marqué par l'artificialité, c'est-à-dire déconnecté de la vie. Le moyen est devenu une fin en soi, et les effets de ce formalisme sont immédiatement visibles : la *Communauté* se délite dès la sortie de la classe ; la *Recherche* est purement intellectuelle et aurait pu porter sur tout autre chose ;

la *Philosophie* se réduit à une méthodologie et est, au fond, sans importance quant à la façon de mener sa vie et d'intervenir dans la cité. Cet enseignant a cru – et on lui a laissé croire – qu'il suffisait de suivre un protocole pour faire de la philosophie avec les enfants.

Le processus décrit dans cet exemple est assez courant et mène bien souvent soit au découragement soit au travestissement de la philosophie. C'est que l'activité faite en classe a perdu son sens, celui, en l'occurrence, de développer une citoyenneté réflexive. Ou bien – c'est la même chose mais le dire en ces termes fait apparaître la gravité de la situation – la notion de « citoyenneté réflexive » a perdu tout sens. Lui redonner du contenu, la « revitaliser », suppose de la part de l'enseignant.e le passage à la dimension intégrative : la CRP est pratiquée non pour produire des traces à montrer à l'administration, ni pour divertir les enfants, mais pour **parfaire la citoyenneté réflexive de tous**. Or cela n'est pas rien car la citoyenneté réflexive implique de la part de l'enseignant de questionner non seulement les raisons pour lesquelles il fait cet exercice, mais aussi sa place à lui dans l'institution scolaire ainsi que le rôle de cette dernière dans la société. En d'autres termes : la citoyenneté réflexive ne se manifeste réellement, c'est-à-dire en ayant une consistance solide, une densité concrète et un contenu singulier, qu'en opérant un **exercice de réflexivité socio-historique**. Et une nouvelle fois, s'il souhaite encourager autrui à le faire, l'enseignant.e doit le faire pour lui-même, fournissant ainsi par l'exemple le sens de l'activité proposée.

Il en va bien évidemment de même du formateur. En toute cohérence, il est donc nécessaire que le formateur opère cette réflexivité socio-historique et ce livret ne vise à rien d'autre qu'à proposer quelques balises pour soutenir son effort. Par définition, le formateur/la formatrice à l'animation de discussion philosophique avec des enfants est un formateur qui a affaire à des personnes qui côtoient des enfants avec l'intention de rendre possible une expérience philosophique. La clarification personnelle des enjeux liés à la *figure du formateur*, à l'*apprentissage*, à l'*école*, à l'*enfance* et à la *philosophie* apparaît dès lors incontournable.



C. TRAVAILLER SA RÉFLEXIVITÉ EN TANT QUE FORMATEUR/FORMATRICE

En tant que formateur/formatrice, il est nécessaire de multiplier les perspectives sur sa pratique. Nous proposons ici plusieurs dimensions à interroger. Nous visons ainsi à nourrir le sens que peut prendre sa pratique philosophique de formateur toujours située dans un contexte historique, social et culturel.

Méthode :

Réfléchissez seul.e ou encore mieux en collectif aux différentes questions proposées pour mettre en lumière et interroger vos représentations. Les repères permettent d'interroger ces représentations en donnant quelques cadres d'analyse.

A. LA FIGURE DU FORMATEUR/FORMATRICE

- ***Y a-t-il une tradition de la formation là où vous travaillez ? Si oui, avez-vous été formé au sein de cette tradition ?***
- ***Décrivez le rôle social actuel du formateur là où vous exercez.***
- ***Quelle influence a sur votre activité de formateur le reste de vos activités ?***

Quelques repères : La formation « en général » n'existe jamais, nulle part. Autrement dit, on n'est pas formateur aujourd'hui comme on l'était il y a trente ans ou comme on le sera à l'avenir. Ce n'est pas tant que l'on ferait ou non quelque chose de différent, c'est surtout que l'on ne sert pas à la même chose, que l'on n'occupe pas la même place. La lucidité sur le cadre de notre intervention et sur les attendus liés à la figure historique du formateur ne sont donc pas un vague vœu pieu d'ordre déontologique, c'est le début de la mise en œuvre de la réflexivité socio-historique que l'on cherche à encourager.

- ***Faites la liste des institutions auxquelles vous avez affaire en tant que formateur. Quelle place y occupez-vous ? Quelles sont ses/leurs attentes ?***
- ***Comment répondez-vous à ces attentes ?***
- ***Êtes-vous évalué ? Si oui, comment ? Cela influence-t-il votre activité de formation ?***
- ***Esquissez un schéma de la circulation de l'argent entre les parties prenantes.***

Quelques repères : Il est utile de se demander comment, en tant que formateur, nous incarnons (5) ce rôle. Tout comme quelqu'un incarne d'une manière particulière ce rôle social qu'est la « mère » pour des raisons qui lui sont propres et dont seulement certaines lui sont connues, chacun se rapporte à ce rôle social de formateur d'une manière qui le distingue – plus ou moins – de ses collègues.

Aussi à l'aune de l'esquisse que vous avez établie, explicitez le rapport que vous entretenez à ce rôle, sous l'angle, notamment, des *institutions*, de l'*évaluation* et de l'*argent*.

B. APPRENTISSAGE

- ***Selon vous, y a-t-il un type d'apprentissage poursuivi de fait par l'animation d'atelier philosophique là où vous formez ?***
- ***Quelles conséquences cela entraîne-t-il en termes :***
 - ***de modalités d'apprentissage ?***
 - ***de posture de l'animateur ?***
- ***Selon vous, l'atelier philosophique devrait-il mettre en œuvre un autre type d'apprentissage ? Pourquoi ?***

Quelques repères : [Remarque préalable : les distinctions proposées ci-dessous ont une fonction *heuristique*. Elles sont destinées à soutenir la réflexion sur l'apprentissage et ne doivent en aucun cas être prises comme des distinctions réelles dessinant un cadre normatif. Si d'autres typologies vous semblent plus fécondes, elles sont les bienvenues.]

Distinctions logiques relatives à l'apprentissage

Convenons de distinguer logiquement différents types d'apprentissage. Différencier les apprentissages *formels*, les apprentissages *informels* et les apprentissages *non-formels* peut aider à entamer une réflexion sur la portée et le sens que l'on donne à l'animation philosophique.

1. Un apprentissage *formel* comporte les deux critères suivants :

a) Il concerne des savoirs supposés non-acquis par la socialisation primaire. Communiquer, se mouvoir, sont des savoirs « universels » que, sauf pathologie, l'on acquiert sans étudier. Il n'en va pas de même pour cuisiner ou nager (6).

b) Il poursuit explicitement l'acquisition d'un savoir de façon organisée, c'est-à-dire au moyen de techniques d'études (7) (décomposition en savoirs plus simples, progressivité, méthodes d'entraînement). C'est par exemple le cas lorsque quelqu'un apprend la pratique d'un sport dans un club.

2. Peuvent être dits *informels* tous les apprentissages qui poursuivent explicitement l'acquisition d'un savoir sans mettre en œuvre de techniques d'étude. C'est ce qui arrive par exemple lorsqu'on apprend à cuisiner en regardant faire sa grand-mère (et qui est tout différent d'apprendre le métier de cuisinier dans une école hôtelière).

3. Enfin, nous appellerons *non-formels* les apprentissages qui ne poursuivent pas l'acquisition d'un savoir particulier. L'absence d'une finalité projetée ne signifie pas forcément l'absence de cadre ou de règles. Ce qui disparaît par contre est la volonté de maîtrise du déroulement du processus et de son orientation.

Cette rapide typologie permet de dessiner des grandes tendances relativement à la conception de l'apprentissage poursuivi par l'animation d'atelier philosophique.

C. ÉCOLE

- ***De quelle école pensez-vous être le fruit ?***
- ***Quel rapport entre société et école poursuivez-vous en tant que formateur ?***
- ***Quels obstacles rencontrez-vous dans cette poursuite et comment les affrontez-vous ?***

Quelques repères :

Distinctions logiques relatives aux rapports entre la société et l'école

[Rappelons la fonction heuristique de la typologie proposée]

Lorsqu'on réfléchit aux *rapports entre une société et ses instances éducatives*, on peut envisager quatre possibilités formelles ou idéal-typiques, et il n'est pas inintéressant de remarquer que chacune d'elles a connu des incarnations historiques plus ou moins fidèles :

- *Séparation hermétique* entre la société et une instance éducative (modèle du *sanctuaire*). Les règles, normes et valeurs sont différentes de part et d'autre et ne cherchent pas à se mélanger. On pourrait voir dans le monachisme un exemple archétypique de cette possibilité. On entre au monastère en quittant la vie sociale et ce qu'on va y apprendre n'est pas pertinent pour la vie à l'extérieur (8).
- Les deux tendent à *fusionner* (modèle *totalisant*). Soit la société vise à absorber les institutions d'éducation (à l'exemple d'une école qui ne serait plus que l'organisme de formation des futurs employés des entreprises ou de valorisation sociale des familles). Soit c'est au contraire l'école qui s'étend à toute la société : université populaire, chaînes Youtube, éducation permanente, etc.

A côté de ces pôles extrêmes existent deux cas où les deux instances entrent en relation :

- L'instance éducative est *subordonnée* à la société en vue de la reproduction de cette dernière (modèle *traditionnel*). Pour que ce type de rapport fonctionne, un certain nombre de conditions doivent être réunies : a) la société doit se réclamer clairement d'un *Bien supérieur* (une valeur) dont elle a la charge et qui la structure ; b) le *savoir* est vu comme quelque chose de pré-existant qui doit être « transvasé » d'une tête à l'autre et reproduit à l'identique ; c) s'opère une *sélection au mérite* (concours, épreuves) ; d) le *statut* obtenu en cas de réussite aux épreuves est prestigieux. C'est le modèle du mandarinat, de l'académie platonicienne, de l'école républicaine ou encore du *shedra* tibétain.

Évidemment, lorsque ces conditions ne sont pas remplies, le système entre en crise. Ainsi, que se passe-t-il si le Bien (c'est-à-dire la valeur suprême) dont se réclame la société disparaît ou se fragmente ? Ou bien quand le savoir dont a besoin la société doit évoluer pour affronter un monde changeant ? Ou encore quand le mécanisme de sélection est biaisé au point d'empêcher toute ascension sociale ? Ou enfin quand le statut obtenu à la suite des épreuves n'est plus désirable ?

- Enfin, existe le cas de figure particulier dans lequel la société charge l'instance éducative de *former des individus capables de la (la société, s'entend) dépasser, voire de l'abolir (modèle révolutionnaire)*. C'est, par exemple, l'ambition fondamentale motivant le cours de philosophie et citoyenneté (CPC) en Belgique francophone (9). Ce cas de figure pose des questions nouvelles et importantes.

- a. Notons tout d'abord que cela ne peut se produire que dans une société qui se sait historique et par conséquent mortelle. Or, certes la société se sait perfectible, mais pour s'assurer qu'elle se perfectionne, il lui faut être en possession d'un critère permettant de distinguer le « mieux » du « moins bien ». Comment établir ces critères ?
- b. La transmission des savoirs et des normes doit se faire en même temps que l'éducation à la capacité de les critiquer de manière féconde et d'en constituer de nouveaux. Comment cela s'articule-t-il en situation ?
- c. Faut-il sélectionner ? Si oui, comment ?
- d. Faut-il rétablir le prestige de celui qui, issu de l'instance éducative, travaille pour le collectif et si oui, de quel ordre doit-il être ?
- e. S'ajoute enfin une question conjoncturelle : les organisations et les individus chargés d'établir cette nouvelle relation entre l'éducation et la société sont très souvent, aujourd'hui, les produits d'un autre modèle (« traditionnel » souvent, « sanctuaire » ou « totalisant » parfois). Comment dès lors aider ces individus à opérer cette transformation intérieure ? Et comment organiser et aménager l'école de façon adéquate à l'objectif poursuivi ?



D. LES LIENS ENTRE L'APPRENTISSAGE ET L'ÉCOLE

- **Quel type d'apprentissage est privilégié par le modèle scolaire qui prévaut là où vous exercez ?**
- **Ce type d'apprentissage convient-il ou non à l'animation philosophique telle que vous la pratiquez ? Pourquoi ?**
- **Quand l'atelier philosophique a lieu à l'école, quel(s) savoir(s) met-il en jeu ?**

Quelques repères : En distinguant méthodologiquement la réflexion portant sur l'apprentissage de celle portant sur l'école, on se donne de meilleures chances d'avancer plus sereinement sur la délicate question de l'*apprentissage à l'école*. En effet, les apprentissages à l'école poursuivent la mission de l'école telle qu'elle découle de son rapport à la société. Et il n'est pas absurde de considérer que certains types d'apprentissage seront privilégiés par certains modèles. Prenons par exemple le cas de l'école qui s'inscrit tendanciellement dans un modèle traditionnel. Elle aura sans doute en grande partie recours à des apprentissages formels, c'est-à-dire des apprentissages visant l'acquisition de savoirs particuliers - dits par conséquent « scolaires » - au moyen de techniques d'étude systématisées, et elle le fera en vue de poursuivre la mission que la société lui confie.

Quel que soit le modèle d'école, les savoirs laissés en-dehors du champ scolaire peuvent être nommés *ascolaires*. Pensons par exemple à tous les apprentissages qui ne sont pas liés à l'école de manière directe et explicite et qui peuvent se dérouler dans les lieux de socialisation les plus divers - famille, églises, clubs de sport, etc. - et selon différents types d'apprentissage. « Prier » ne s'acquiert pas lors de la socialisation primaire et peut, selon les sociétés, s'acquérir soit à l'école (savoir scolaire), soit hors de l'école (savoir *ascolaire*) de façon formelle (catéchisme, etc.), informelle (imitation des pairs) voire non-formelle. Tout comme « nager » ou « coudre ».

Des difficultés peuvent apparaître dans deux cas de figure au moins :

- Il est possible qu'apparaisse une lutte soit pour faire entrer des savoirs *ascolaires* à l'école, soit à l'inverse pour retirer des savoirs de l'école, les sortir du champ scolaire. C'est ainsi que l'éducation à la sexualité a pu devenir un savoir scolaire et que la couture a vu son caractère scolaire bien souvent disparaître. Cette lutte est sociale et concerne le patrimoine qu'une société estime devoir être transmis par l'école.
- Mais il est également possible qu'il y ait désaccord sur la mission de l'école elle-même, sur ses valeurs supposées ou réelles, et donc sur la portée des savoirs scolaires. A ces derniers on oppose alors explicitement des savoirs *anti-scolaires*. Ainsi en va-t-il lorsqu'il s'agit de sortir le plus vite possible de l'école pour aller se former et travailler à l'usine, ou bien de l'« école de la rue » qui permettrait, elle, de gagner sa vie, ou encore de la vie religieuse organisée, etc.

Des difficultés majeures adviennent lorsque la famille se représente et se constitue comme pôle d'apprentissage anti-scolaire (ou quand les professionnels de l'éducation se représentent, et par conséquent finissent par constituer, la famille comme un tel pôle).

Outre les savoirs scolaires, ascolaires et anti-scolaires, demeure enfin la possibilité logique d'un savoir *non-scolaire*. Un tel type de savoir ne s'apprend pas lors de la socialisation primaire. Et s'il ne s'acquiert pas forcément à l'école, il ne devient pas pour autant automatiquement un savoir scolaire s'il y est enseigné. Il peut donc être lié explicitement à l'école tout en prévenant et contournant les rigidités et tensions entre scolaire et anti-scolaire, manifestations dans le champ éducatif des luttes sociales.

E. ENFANCE

a. La figure de l'enfant

- ***Quelle(s) représentation(s) de l'enfance identifiez-vous dans la société dans laquelle vous vivez ? En quoi diffère(nt)-elle(s) des conceptions qui prévalaient dans la génération précédente ?***
- ***Laquelle ou lesquelles conviennent le mieux à l'animation philosophique telle que vous l'envisagez ? Pourquoi ?***
- ***Quels obstacles à la réalisation de votre représentation existent là où vous vivez ?***
- ***Pourriez-vous vous-même être considéré comme un obstacle à cette réalisation ?***

Quelques repères : Celui qui anime des ateliers philosophiques avec les enfants présuppose qu'il est possible et bénéfique que les enfants participent à l'effort philosophique. Avant d'analyser plus finement la portée d'un tel postulat ainsi que ses diverses interprétations, remarquons son caractère historique. En effet, il n'a pas toujours été considéré comme bon, voire possible, que les enfants fassent de la philosophie. C'est que l'enfance elle-même était envisagée autrement. Faisons dès lors porter l'exigence de réflexivité socio-historique qui nous anime sur la figure de l' « enfant » en premier lieu. On se demandera ainsi :

b. Infantilisation

- ***Décrivez une situation particulière que vous avez vécue - soit en tant que formateur soit en tant que formé - dans laquelle l'infantilisation pose question.***
- ***Comment faites-vous concrètement, pour ne pas infantiliser les participants à une formation ?***

Quelques repères : Par son existence même, la pratique d'ateliers philosophiques avec des enfants questionne les réductionnismes diversement mobilisés pour définir la catégorie d'enfance (réductionnisme biologique, réductionnisme psychologique, réductionnisme social,

réductionnisme historique, etc.). C'est que, sans nier l'importance de toutes ces dimensions, il lui importe surtout de congédier tout ce qui pourrait reconduire à la signification étymologique de l'enfant. L'*in-fans* désigne en effet originellement celui qui ne parle pas, ni n'accède à la raison. Par extension, l'enfant est alors « celui qui manque de... ». Ne pas soumettre la catégorie de l'enfance et la figure de l'enfant au geste de réflexivité socio-historique expose au risque de reconduction de ce rapport à l'enfance - rapport que nous nommerons *infantilisation* - au sein même d'ateliers visant l'émancipation. Les effets de ce geste peu conscient sont de deux ordres : d'une part, la théorie et la pratique pédagogiques s'organisent tendanciellement en stades ou étapes visant à combler progressivement le manque imputé ; d'autre part, l'impact subjectif de l'atelier est celui d'un maintien de fait dans une position de minorité, dans une condition enfantine pourrait-on dire. Le processus d'infantilisation consiste donc à considérer quelqu'un comme appartenant à une étape sur une trajectoire développementale fixée, dont le progrès est scandé par le dépassement de ses manques et dont l'aboutissement est l'adéquation à son essence, essence définie *a priori* et unilatéralement. C'est par exemple le cas lorsque l'on considère quelqu'un comme « manquant de Philosophie ».

Envisagée comme un âge *social*, l'enfance est reliée au reste de la société. Si l'on considère que ce n'est pas uniquement la souplesse des artères ou des articulations qui font d'une personne un enfant (ni, par conséquent, leur rigidité un vieux), l'appartenance à une catégorie définie historiquement dépend de *rapports sociaux objectifs*. Chaque société définit les critères d'appartenance à un âge social (temps consacré à la formation, participation ou non à la vie économique et politique, etc.) ainsi que les rapports que les différents âges sociaux entretiennent entre eux. Et chaque société sera jugée sur sa capacité ou non à fournir les conditions réelles de participation à ces âges définis formellement. Par exemple : que se passe-t-il si, alors que je suis censé me former, aucun accès aux formations ne m'est proposé ? Ou qu'arrive-t-il quand on est maintenu à l'écart de la vie sociale, politique et économique alors qu'on est en âge d'y contribuer ? Ou si la seule manière d'y participer s'avère complètement aliénante ? L'*infantilisation* ou la *sénescence* socialement provoquées (par exemple par l'isolement social ou économique) résultent de choix et de pratiques sociales que ne peut ignorer l'animateur d'atelier philosophique avec des enfants. Puisque, tout comme l'*âge adulte* et le *troisième âge*, l'*enfance* est aussi un âge social, les rapports entre l'enfant, l'adulte et le vieux dans une société sont mutuellement dépendants.

- ***Quel « adulte » est exigé par l' « enfant » tel que l'envisagent et le promeuvent vos ateliers philosophiques ?***

Tenter d'abandonner l'*in-fans* dans l'enfant pointe nécessairement et solidairement vers une responsabilité à l'égard de toutes les populations qui sont maintenues dans une condition enfantine, soit dans les marges de la société (prisonniers, psychiatisés, migrants, malades, etc.), soit au cœur même de la vie sociale (au travail, par exemple). Ainsi, agir avec les enfants, c'est nécessairement aussi agir au sein du monde avec lequel ils sont en relation.

- ***En tant que formateur d'animateurs d'ateliers philosophiques avec les enfants, comment envisagez-vous votre action sur le monde social ?***

F. PHILOSOPHIE

- ***Qu'est-ce que la philosophie aujourd'hui et à quoi sert-elle là où vous vivez ?***
- ***S'ils sont pris comme des exercices classiques, quels sont les risques d'abstraction ou de déconnexion propres aux dispositifs d'animation d'atelier philosophique auxquels vous formez ?***
- ***Quels outils et quels moyens vous donnez-vous pour vous prémunir d'imposer malgré vous un universalisme qui vous serait propre ?***

Quelques repères :

L'effort de réflexion socio-historique auquel s'astreint le formateur à l'animation avec les enfants demande de l'énergie et de la ténacité. Mais ses résultats risquent d'être emportés par le retour en force de la philosophie, car c'est bien d'*animation philosophique* dont il est question. Aussi afin de ne pas annuler ce qui précède par l'effet d'abstraction produit par la question classique « Qu'est-ce que la philosophie ? », on se demandera plutôt à quoi elle sert aujourd'hui. Ainsi la réflexivité socio-historique s'étendra-t-elle à la philosophie également [1].

Car, en effet, si la citoyenneté *critique* implique la réflexivité socio-historique, alors on ne peut poser la problématique en des termes anhistoriques (par exemple en définissant l'essence de la Philosophie). Le faire c'est d'emblée faire de la philosophie quelque chose d'abstrait et condamner la critique dont elle est porteuse à l'impuissance. Une critique détachée de la vie peut être très acerbe contre le pouvoir ou contre la *doxa*, elle demeure et demeurera malgré tout « en l'air », incapable de changer efficacement l'un comme l'autre. Le citoyen déclaré « critique » en ce sens-là sera un citoyen impuissant.

Cette philosophie abstraite et déconnectée peut prendre différentes formes : *formalisme* plagié soit de la « méthode scientifique », soit du parlementarisme propre à la « démocratie représentative » ; *intuitionnisme flou* que l'on peut voir notamment dans certains cercles de parole dits thérapeutiques ; *système* grandiose et inamovible se donnant comme conception totale du monde. Si elles semblent s'affronter, ces formes anhistoriques de la philosophie ont toutefois le même effet sur le « citoyen critique » : il ne s'occupera pas de citoyenneté,

[1] Cette exigence et sa mise en œuvre ont été inspirées par les considérations de Lucien Sève sur l'éducation..

c'est-à-dire de politique, tout en se sentant malgré tout un peu libre dans cette impuissante insouciance.

Il n'est pas inintéressant d'explicitier le contenu idéologique présent dans ces formes de philosophie. Victor Cousin a trouvé des mots très justes pour le décrire : « Il faut enseigner toutes ces vérités [nda : primat du sujet abstrait, responsabilité individuelle, etc.] aux élèves de nos collèges. Il leur faut bien mettre dans l'esprit qu'elles sont indubitables et aussi certaines que toutes les vérités qu'enseignent les lettres et les sciences » [2].

En d'autres termes, les *formes* de philosophie découlant d'une perspective essentialiste et anhistorique opèrent le tour de force suivant : l'inculcation autoritaire de l'idéologie et des valeurs dominantes sous couvert d'une recherche active, citoyenne et critique. Tout praticien est exposé à des attentes sociétales qui pourraient conduire à instrumentaliser la philosophie en pratiques insidieusement dogmatiques. Ce risque d'instrumentalisation ne peut être écarté une fois pour toutes comme par décret. Nous risquons toujours d'en être les premiers vecteurs, c'est pourquoi « l'usage "théorique" et "pratique" des philosophes doit comporter en permanence une dimension autocritique [...], qui requiert la conscience de leur propre historicité (10). »

Dans la mise en œuvre concrète des ateliers, on gagnera à activer régulièrement deux questions faisant office de « garde-fou » afin de maintenir la vigilance réflexive en éveil et ne pas tomber dans les ornières dans lesquelles on risque toujours de se perdre lorsque l'on se saisit de matériaux pédagogiques ou que l'on utilise des dispositifs.

[2] Cité dans l'article de Lucien Sève, *Enseignement philosophique. Sur l'enjeu de la lutte*, numéro 213-214, juillet-septembre 1980.

D. HISTORIQUE, ENJEUX ET PLURALITÉ DES DISPOSITIFS DE PRATIQUES PHILOSOPHIQUES AVEC LES ENFANTS

Ce chapitre donne quelques connaissances et repères pour construire le contenu des modules de formation.

Les pratiques philosophiques avec les enfants et adolescent.e.s sont très diverses, tant sur la place et la posture de l'animateur/animateur que sur le choix (ou non) des supports inducteurs, les rôles donnés (ou non) aux enfants, la place de l'écriture, etc. Le dispositif choisi dépend de choix éclairés sur les finalités de l'atelier (pourquoi proposer une activité philosophique aux enfants ou adolescent.e.s ?), du contexte (école, bibliothèque), de la temporalité de l'activité.

Pour le formateur ou la formatrice, la finalité est de permettre aux participant.es de saisir le lien entre les focales et les dispositifs choisis.



A. HISTORIQUE ET ACTUALITÉ DES PRATIQUES PHILOSOPHIQUES.

Dans les années 1970, deux professeurs de l'Université de Montclair (USA), Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp, impulsent les premières recherches et expérimentations sur la pratique de la philosophie avec les enfants. Tous deux sont des disciples du philosophe John Dewey, un des fondateurs du pragmatisme, qui défend une vision émancipatrice de la philosophie, au service de la démocratie et ancrée dans le réel, le sensible, l'expérience, basée sur le modèle de l'enquête, du problème, et de la démarche scientifique. Dewey récuse une vision techniciste de la démocratie (comme seul mécanisme formel), qu'il considère plutôt comme un « mode de vie » : un ensemble dynamique d'habiletés et d'habitudes à se conduire, à se parler et à délibérer les uns avec les autres, au quotidien. La philosophie – en tant que pratique – doit être au service de cet idéal démocratique. D'où l'idée chez Lipman et Sharp de créer dans les classes avec de très jeunes enfants des « communautés de recherche philosophique » (C.R.P.), comme mise en acte de cette conception de la démocratie. Dès le début, les recherches sur la philosophie avec les enfants ont ainsi affirmé leurs liens profonds avec le politique et l'éthique.

En France, dans les années 1970, Jacques Derrida et le GREPH appellent aussi à « philosopher hors les murs », et à inventer une pratique philosophique avant la terminale [3]. C'est seulement depuis une vingtaine d'années que l'on observe un intérêt généralisé pour ces pratiques dans le monde francophone. L'introduction dans les programmes de l'école élémentaire française en 2002 (repris en 2007, en 2015 puis en 2018), de « débats » ou « discussions réglées », et d'un programme ambitieux de littérature, ont permis de légitimer institutionnellement ces pratiques dans les classes. Michel Tozzi, professeur des universités à Montpellier, va impulser en France les premières recherches sur le sujet, entraînant derrière lui un collectif non seulement de chercheur.es mais aussi de praticiens. En 2016, la première Chaire UNESCO sur la philosophie avec les enfants a pu être inaugurée. La titulaire est Edwige Chirouter, professeure des universités à Nantes, qui a par ailleurs fait sa thèse sur le lien entre philosophie avec les enfants et littérature de jeunesse. Cette Chaire permet de coordonner un collectif international de chercheur.es, de formateurs et formatrices, enseignant.es, étudiant.es.

B. ENJEUX ÉTHIQUES ET POLITIQUES DES PPEA

Les enjeux des pratiques philosophiques avec les enfants sont pluriels et complémentaires. Elles nécessitent à la fois de poser les bases d'une relation éthique, faire le pari de l'éducabilité, être convaincu de l'urgence politique de former des citoyens et citoyennes éclairés, souhaiter la démocratisation de la discipline (justement parce qu'elle peut être un soutien au modèle démocratique et humaniste).

[3] Le GREPH publie en 1977 l'ouvrage collectif *Qui a peur de la philosophie ?* (Champs Flammarion) et organise en 1979 des États généraux de la philosophie..

L'animateur/l'animatrice choisira cependant un dispositif et un étayage qui correspondent à des finalités prioritaires : s'il ou elle souhaite en priorité développer des habiletés de pensée et transmettre une culture philosophique, son étayage sera forcément plus important que s'il souhaite en priorité développer la confiance en soi et valoriser la prise de parole. L'étayage peut aussi être plus important pour un ou une enseignant.e qui a ses élèves toute l'année et qui peut exiger d'eux des habiletés réflexives rigoureuses, a contrario d'une séance découverte en bibliothèque.

La philosophie avec les enfants participe à la construction d'une société authentiquement démocratique, coopérative et fraternelle par le développement de l'esprit critique et l'expérience conative des valeurs démocratiques. Elle vise à développer une pensée critique, dans le but d'une part de se repérer et naviguer dans un monde complexe (Morin, 2014) ; d'autre part d'être moins sujet au relativisme et au dogmatisme (Fabre, 2011) [4] ; de développer le raisonnement logique au service des apprentissages. La philosophie avec les enfants est une entreprise politique qui peut permettre aux enfants et adolescents et adolescentes, de tous les milieux et de toutes les cultures, de faire entendre leur voix. Il s'agit de développer des habiletés de pensée et des qualités humaines qui sont au cœur du projet humaniste et démocratique : la formation de sujets libres, capable d'exercer leur esprit critique et une pensée complexe, de coopérer intellectuellement et d'accepter leur vulnérabilité face aux grandes questions universelles et intemporelles qui ne peuvent trouver de réponse unique et définitive.

En formation il est essentiel que les animateurs s'approprient les différentes focales et qu'ils ou elles aient la capacité de choisir des modalités adaptées, des supports et une posture correspondant aux objectifs, au public et au contexte en jeu. Les différentes focales peuvent être classées de la façon suivante, selon la priorité retenue :

a. Focale sur les contenus philosophiques. La philosophie vise à développer des habiletés de pensée fortement axées sur l'interprétation, la conceptualisation, la reconnaissance des problèmes, l'argumentation, Ils permettent d'enrichir le vocabulaire des enfants, par exemple avec des distinctions comme légal/légitime, objectif/subjectif, pouvoir/autorité, obéissance/soumission,... Les ateliers peuvent aussi être l'occasion de découvrir des notions classiques, l'histoire et les courants philosophiques. Les ateliers ne se déroulent pas systématiquement sous la forme d'une discussion collective en grand groupe mais on pourra varier les modalités de pensée : en grand ou petits groupes, en individuel ou binôme. Les moments d'écriture et de dessin sont aussi essentiels comme modalité de penser.

b. Focale existentielle. Ces pratiques permettent à l'élève (même le plus en difficulté ou en situation de handicap) de se reconnaître lui-même comme sujet digne d'écoute, de respect, de parole et de pensée, un « interlocuteur valable », selon l'expression si justement

[4] *Éduquer pour un monde problématique*, la carte et la boussole. PUF 2011

trouvée de Jacques Lévine. Ce courant met l'accent sur la nécessité pour l'enfant de se découvrir comme « sujet-pensant », porteur, en tant qu'être humain, d'interrogations métaphysiques fondatrices de sa condition. Les questions que l'enfant se pose ne sont pas des questions « pour les grands », comme le lui renvoient trop souvent les adultes, mais il peut et doit s'en emparer dans un espace de parole libre et authentique. Dans ce courant, l'adulte intervient peu et doit laisser l'enfant s'exprimer librement.

c. Focale démocratique. Ces pratiques, principalement fondées sur la discussion démocratique et le débat coopératif, sont l'occasion de former dès le plus jeune âge des citoyens et citoyennes éclairé(e)s, capables d'écoute, de jugement critique et de regards lucides et réflexifs sur le monde. Porté essentiellement par des enseignants et enseignantes issus des courants Freinet et de l'éducation nouvelle, ce courant insiste sur l'aspect démocratique des dispositifs et sur les fonctions (ou « métiers ») que peuvent occuper les élèves pendant ces discussions : président ou présidente de séance, journalistes, reformulateur, etc.

Particularité des dispositifs à dominante philosophique :

Étayage fort de l'animateur/animateur, rigueur et exigence de pensée, transmission d'une culture (philosophique, historique, littéraire, etc.), importance des médiations culturelles (littérature de jeunesse, cinéma, peinture, etc.), importance des traces écrites.

On trouve cette focale dans la « communauté de recherche philosophique » (CRP) telle qu'initiée par Matthew Lipman, Margaret Sharp et Frederick S. Oscanyan. Ces ateliers peuvent se caractériser par les étapes suivantes :

- La lecture à voix haute d'un extrait de roman philosophique, à l'origine ceux rédigés par Lipman lui-même. Des pratiques renouvelées proposent l'usage d'un large éventail de supports inducteurs, dont la littérature jeunesse (voir les travaux d'E. Chirouter).
- Une « cueillette » de questions philosophiques. Puis le choix (soit par un vote, soit l'animateur) de la question qui fera l'objet de la discussion.
- L'exploration du problème retenu par le dialogue philosophique collectif en « communauté de recherche », qui vise la co-construction, la délibération, dans un esprit de solidarité intellectuelle plus que d'opposition.

Références :

- Lipman, M. (2011). *A l'école de la pensée*. De Boeck.
- Grégory Maign R., Laverty Megan, J. (coord.). (2023). Anne-Margaret Sharp. *Aux sources de la philosophie pour enfants*, Vrin.
- Chirouter, E. (2022). *Ateliers de philosophie à partir d'albums et autres fictions*. Hachette.
- Charbonnier, S. (2013). *Que peut la philosophie? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible*, Seuil.
- GFEN secteur philosophie (2005). *Philosopher, tous capables*, Chronique Sociale.

Particularité des dispositifs à dominante existentielle :

Très peu d'étayage de l'animateur/animatrice, temps très court pour l'atelier (10mn), pas de support inducteur, tour de parole sans interactions.

Initiés en France par Agnès Pautard et Jacques Lévine, ils se démarquent d'une part par la posture d'absolu retrait de l'animateur, silencieux, simple témoin des paroles proférées ; d'autre part par le faible niveau d'interactions entre participants : après proposition au groupe – disposé en cercle fermé dont l'adulte est exclu – d'un mot inducteur (le bonheur, l'amitié, grandir, la peur, le pouvoir, ...), un bâton de parole circule de voisin en voisin pendant au moins deux tours (en moyenne dix minutes), sans possibilité de demander la parole : il faut attendre son tour. Il ne s'agit donc pas à proprement parler d'une discussion ou d'une délibération comme précédemment, mais de prises de paroles juxtaposées, cumulatives, qui ressemblent à des méditations partagées (Lévine, 2008).

Références :

- Levine, J. (dir.), (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'Humanité ?* ESF.

Particularité des dispositifs à dominante démocratique :

Un étayage intermédiaire de l'animateur/animatrice, favorisant les moments de synthèse et les interactions entre les élèves.

Formalisée entre autres par Michel Tozzi, Alain Delsol, Sylvain Connac, la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) garde l'ambition de faire discuter les élèves dans un cadre sécurisé, comme condition même du philosopher, mais en favorisant les interactions contradictoires, les conflits socio-cognitifs, dans un espace « hors menaces » où l'objectif n'est pas de gagner sur mais avec la parole des autres, dans un rapport non de force mais de construction collective de sens. Pour garantir cet espace démocratique et favoriser les interactions, la DVDP prend appui sur des « métiers » ou « rôles » attribués aux élèves, hérités de la pédagogie institutionnelle : distributeur de la parole, reformulateur, secrétaire de séance, synthétiseur, gardien du temps, du sujet, etc. Après rappel et distribution des rôles, l'animateur énonce la question choisie (par lui ou par le groupe) et la discussion est lancée, s'achevant par une restitution des synthétiseurs et/ou secrétaires de séance.

Références :

- Tozzi, M. (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion : Pourquoi ? Comment ?* De Boeck Supérieur.
- Tozzi, (2017), *La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) : finalité, enjeux, pratiques*. Diotime, 74.
<https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/074/010/>

Pour aller plus loin sur l'histoire et les différents courants et dispositifs des pratiques philosophiques avec les enfants, voir :

- Blond-Rzewuski, O. (dir.) (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?* Hatier.
- Philocité (2020). *Philosopher par le dialogue. Quatre méthodes*, Vrin.

C. IDENTIFIER LES ÉCUEILS OU RISQUES DE DÉRIVES

La focale détermine la méthodologie utilisée et (donc) la posture de l'animateur. Si le pluralisme et la complémentarité des approches et dispositifs sont reconnus, en revanche le/la formé.e doit sortir des écueils du relativisme, du dogmatisme, de la psychothérapie et des éducations à.

Le relativisme. Les ateliers de philosophie ne sont pas des ateliers d'expression libre qui se résumeraient à une énumération d'opinions personnelles, de préjugés, de contre-vérités, qui ne seraient jamais examinés rationnellement et problématisés. Ils ne sont pas des ateliers de langage mais des ateliers de pensée : si on peut parler sans penser, on peut aussi penser sans parler. Lors des ateliers en classes ou en bibliothèques, certains enfants ne prennent pas (ou peu) la parole, ce qui ne signifie évidemment pas qu'ils ne pensent pas, qu'ils ne sont pas étonnés, bouleversés par ce qu'ils entendent. Ils peuvent être plus à l'aise à l'écrit ou en expression artistique.

De plus, ce n'est pas parce qu'on peut défendre plusieurs points de vue que toutes les idées se valent. La pratique de la philosophie avec les enfants vise à lutter contre toute forme de relativisme et cherche à développer une véritable rigueur dans l'exercice de la pensée. Le rôle de l'animateur ou de l'animatrice est donc indispensable, non seulement pour éviter toute forme de relativisme, mais aussi pour éventuellement apporter du vocabulaire, des références culturelles, pour approfondir, consolider, enrichir les discussions. L'expression souvent utilisée « *en philosophie, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses* » est donc à proscrire.

Le dogmatisme ou leçon de morale déguisée. Il ne faut pas confondre les ateliers de philosophie, comme espaces de réflexion sur des problématiques complexes, avec les ateliers d'« éducation à » (l'environnement, la santé, l'égalité garçons filles, ...), qui visent clairement et explicitement la sensibilisation des enfants à une vision du monde ou à des valeurs particulières – sur l'égalité de droits entre les êtres humains, la protection de l'environnement ou la non-violence –, aussi légitimes soient-elles. Par son animation, l'adulte garantit le traitement philosophique des notions abordées, d'où l'importance de clarifier les objectifs disciplinaires en amont (problèmes, distinctions) et le choix des médiations.

La psychothérapie de groupe. L'atelier de philosophie n'est pas un lieu de « confidentialité » où se règlent des problèmes intimes ou des résolutions de conflits entre élèves. Si les paroles individuelles n'ont pas le droit d'être utilisées contre leurs auteurs en dehors de la communauté de recherche, pour autant elles peuvent être rapportées ou commentées. Cette dérive peut être évitée en utilisant les médiations culturelles, comme paravents de la sphère intime, et en présentant explicitement les ateliers aux enfants comme des espaces « publics » où ce qui est dit pourra faire l'objet de comptes-rendus écrits.

Références :

- Budex, C. (2022). *Les dérives possibles de la discussion à visée philosophique*. Diotime. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/090/003/>

D. LE RÔLE DES MÉDIATIONS CULTURELLES ET DES PRATIQUES ARTISTIQUES

L'entrée dans le travail philosophique nécessite une mise à distance affective du vécu et un travail d'abstraction. Il est ainsi nécessaire de s'appuyer sur des expériences médiatisées, en amont et/ou pendant l'atelier. Les textes de philosophie classique étant difficiles d'accès, les fictions, la littérature jeunesse, le cinéma, les dessins animés, les œuvres d'Art, tout ce qui est issu de ce qu'on appelle la Pop Culture, se révèlent être d'excellentes ressources. D'autant plus que le débat interprétatif sur le sens des œuvres (littéraires, cinématographiques, picturales, ...) soulève des questions d'ordre philosophique.

Concernant la littérature de jeunesse, des auteurs comme C. Ponti, T. Ungerer ou A. Browne offrent à leurs lectrices et lecteurs des récits ambitieux et subtils qui abordent, sans aucune moralisation ou mièvrerie, des questions métaphysiques universelles (le bonheur, la liberté, l'amour, etc.). La littérature constitue une expérience authentique, singulière et universelle à la fois, par laquelle les lecteurs et lectrices vont pouvoir appréhender le réel. Elle est ainsi comme un immense laboratoire où les êtres humains peuvent modeler, dessiner, redessiner à l'infini les situations, les dilemmes, les problèmes qui les travaillent. Dégagée des contraintes du réel, des lois de la physique, et même des lois de la morale (tel le berger Gygès dans *La République* de Platon qui découvre un anneau qui rend invisible...), la fiction permet de vivre par procuration ce que le réel, seul, ne nous permettra jamais de vivre.

En plus de la publication de ces albums, ou des nombreuses adaptations de mythes, contes ou fables, apparaissent depuis quelques années sur le marché de l'édition jeunesse toute une série de « petits manuels de philosophie pour enfants », dont les plus connus sont certainement les « Goûters philo » édités par Milan.

Références :

- Bubinder, C. (2017). *Enseigner la philosophie et la citoyenneté à partir d'ateliers créatifs*, Chronique Sociale.
- Chirouter, E. (2022). *Ateliers de philosophie à partir d'albums et autres fictions*. Hachette.
- Chirouter, E ; (2025). *A quoi pense la littérature de jeunesse ? De enfants, de questions, de histoires*. L'école de lettres
- Galichet, F. (2018). *Philosopher à tout âge. Approche interprétative du philosopher*, Vrin.
- Coll. (2016), *Penser et créer. La pratique de la philosophie et de l'art pour développer l'esprit critique*, t. 1 et 2, CAL BW. Disponible en ligne: [f0115e_b62f46c8d28844e69bef7708c5b86d8f.pdf \(calbw.be\)](https://calbw.be/f0115e_b62f46c8d28844e69bef7708c5b86d8f.pdf)

E. LA PLACE DE L'ÉCRITURE

La philosophie pratiquée avec les enfants est historiquement basée sur des discussions orales. Or, l'écriture est fondamentale pour l'émergence d'une pensée rationnelle et pour l'apprentissage en général. Elle peut prendre diverses formes et fonctions : un *écrit levier*, un *écrit trace*, un *écrit synthèse* ; et peut se trouver à tous les moments de la pratique : en début, en cours ou fin de séance, selon les fonctions qu'on lui donne.

Une prise de note pendant les moments de débats ou de discussions, comme mode d'appropriation de la parole d'autrui, est un levier pour prendre conscience que, dans les propos des autres, il y a matière à penser, et compose un matériau pour réécrire ou rediscuter. Cette prise de note peut être personnelle, propre à chaque élève ; déléguée à des secrétaires de séance ; confiée à l'enseignant qui, au tableau, sous le regard des participants, prend une posture modélisante en hésitant, en raturant, en faisant un usage non linéaire de l'écriture, en opérant des allers et retours entre ce qui est déjà écrit et ce qui doit être ajouté, par des flèches et des soulignements, en opérant des catégorisations, par l'usage de mots clefs listés ou mis en réseau, en ajoutant du lexique pour montrer que le preneur de notes interprète toujours.

Une écriture synthèse en fin de séance permettra de garder une trace, d'institutionnaliser, de mémoriser, de construire les connaissances et donner à voir le fruit de la réflexion.

Références :

- Blond-Rzewuski, O. et Renard, C. (2023). *La philosophie au service de l'enseignement apprentissage de l'écriture et l'écriture au service de l'enseignement apprentissage de la philosophie*. Repères, 67.
- Blond-Rzewuski, O. (dir.) (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?* Hatier.
- Grataloup, N. (2019). "L'écriture en philosophie", dans M. Tozzi (dir.), *Perspectives didactiques en philosophie*, Lambert Lucas.

F. TENIR COMPTE DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

Dans le projet d'une philosophie pour tous et dès l'enfance, le « tous » enveloppe des différences dans les manières de vivre et de penser que l'expression "diversité culturelle" ne ressaisit adéquatement qu'à deux conditions. D'une part, ce syntagme à la mode ne doit pas encourager à réduire à des "mentalités", à des manières particulières de se représenter le monde, ce qui engage bien plus profondément des "formes de vies" (Wittgenstein) et dessine à ce titre une pluralité des mondes eux-mêmes (Descola). D'autre part cependant, cette pluralité des mondes, pour être bien plus radicale qu'une diversité de points de vue sur "le" monde, ne doit pas être comprise pour autant comme une figure de l'incommensurable ou de l'incommunicable et inscrite en définitive dans l'horizon du "choc", comme c'est trop souvent le cas dès que la différence que présente l'autre est suffisamment lestée pour devenir troublante et potentiellement féconde.

Car ces deux conditions minimales pour donner sens à l'expression "diversité culturelle" constituent aussi bien les deux pôles entre lesquels peut s'exercer l'exigence de considérer l'autre comme un *égal* pour penser avec lui. Il s'agit de tenir à la fois que l'autre n'est vraiment pas le même ou réductible à soi, mais que l'altération n'en n'est pas pour autant impossible ou menaçante, qu'elle constitue au contraire la seule chance pour soi d'un véritable devenir. Ainsi reformulées, ces conditions ont peut-être alors l'air d'un truisme; mais sont-elles toujours effectives quand nous essayons de penser à plusieurs ? Contentons-nous d'en déplier à titre d'indication trois implications imbriquées.

(1) Il ne suffit pas de surmonter ses "préjugés" et d'être "tolérant" pour considérer l'autre en égal et se mettre réellement à penser ensemble. Si la différence concerne en effet des mondes à part entière et non seulement des points de vues sur un même monde, alors penser ensemble implique de considérer non seulement l'articulation logique des pensées qui s'échangent mais aussi leur ancrage affectif ou sensible, et interdit en fin de compte d'abstraire tout à fait la recherche du vrai de "ce qui compte" pour les uns et les autres (voir l'éthologie d'Uexküll en ce sens). (2) Cette considération implique à son tour, pour un groupe qui discute, d'élargir l'attention à des conflits qui ne feraient pas l'objet de la discussion elle-même mais pourraient se jouer entre la discussion et ce qui ne s'y prête apparemment pas, ce qui semble échapper à la logique et aux arguments (ce que Lyotard appelait des "différends" pour les distinguer de simple litiges). En particulier dans une société où la tâche de penser continue d'être déléguée à des formes de plus en plus étriquées d'"expertise" alors même que la coexistence de traditions discursives hétérogènes ne cesse d'être intensifiée par les mouvements de populations, c'est peut-être alors au philosophe qu'il revient de (3) jeter des ponts entre la délibération d'un côté, et la narration et la révélation de l'autre : la vigilance devient alors inventive, qui consiste à mettre au point des dispositifs d'investigation, de traduction et de conversation permettant de se mouvoir au-delà ou en-deçà des oppositions entre le "savoir" et la "croyance" sous toutes ses formes : depuis les fables que se raconte la peuple jusqu'aux élucubrations religieuses (voir respectivement Fr. Jameson et M. Amer Meziane, parmi bien d'autres).

Références sur la diversité culturelle

- M. Amer Meziane, *Au bord des mondes*, Paris, éd. Vues de l'esprit, 2023
- Ph. Descola, *Par-delà nature et culture*, Paris, éd. Gallimard, 2005
- Fr. Jameson, *L'inconscient politique*, trad. fr. Paris, éd. Questions théoriques, 2012
- J.-F. Lyotard, *Le Différend*, Paris, éd. de Minuit, 1980
- J. Pieron et J. Soskin, « *De l'importance en philosophie* », *Diotime*, n°91 (05/2022), <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/091/014/>
- J. Von Uexküll, *Mondes animaux et milieu humain*, trad. fr. Paris, éd. Denoël, 1984
- L. Wittgenstein, *Recherches philosophiques*, trad. fr. Paris, éd. Gallimard, 2004

(1) Cet adjectif doit bien évidemment être délesté de toutes les connotations violentes dont a été chargé son usage par des politiques colonialistes. Cela constitue en quelque sorte notre premier geste de réflexivité socio-historique.

(2) Olivier Blond-Rzewuski (Dir.), *Pourquoi et comment philosopher avec les enfants ? De la théorie à la pratique en classe*, Paris, Hatier, 2018, p. 49.

(3) Note terminologique : On appellera « animateur » la personne qui anime des ateliers de philosophie, quel que soit son statut ou sa fonction par ailleurs. On appellera « formateur » la personne qui forme des animateurs, quel que soit son statut ou sa fonction par ailleurs. On appellera « enseignant » toute personne exerçant une fonction d'enseignement dans un système éducatif national.

(4) Ce terme issu du domaine militaire est couramment employé dans le champ de la pédagogie en Belgique francophone en un sens, le plus souvent, non péjoratif. L'objectif d'automatisation poursuivi vise à la réussite du bon geste indépendamment de la situation.

(5) Si vous n'exercez pas encore comme formateur, il suffit de changer le temps dans les consignes et de vous demander, par exemple, quel rôle de formateur vous incarnerez.

(6) Notons que ce qu'une société considère comme un « savoir universel » constitue en soi un enjeu social et politique non négligeable. Un muet peut être soit condamné au handicap soit devenir un citoyen réflexif si la société se mobilise pour lui donner des conditions le rendant capable d'inventer des moyens pour dépasser sa déficience.

(7) Cette partie s'inspire librement du travail remarquable de Jean-Yves Rochex.

(8) C'est d'ailleurs en partie le degré d'hermétisme (et de complémentarité) existant entre une communauté éducative et le reste de la société qui distingue les différentes traditions monastiques entre elles.

(9) Cette ambition est clairement déclarée dans le référentiel du cycle supérieur (2^e et 3^e degrés) de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (équivalent du Lycée en France). Elle dessine une cohérence avec les pratiques associatives d'éducation permanente par ailleurs également subventionnées par la FWB. Elle est cependant moins facile à discerner dans les objectifs du référentiel de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté du primaire et du 1^{er} degré du secondaire.

(10) Étienne Balibar, *La philosophie de Marx*, Paris, La Découverte, 2014 (1993), p. 12.

E. RECUEIL DE CITATIONS

Voici une sélection de citations qui peuvent être utilisées comme support lors des modules de sensibilisation ou de formation.

A. DÉFINITION ET ENJEUX DE LA PHILOSOPHIE AVEC LES ENFANTS

Ann-Margareth Sharp. La philosophie pour enfants et le développement de valeurs éthiques, dans Grégory Maign Rollins & Laverty Megan Jane (coord.) (2023). *Anne-Margaret Sharp. Aux sources de la philosophie pour enfants*, Vrin.

La philosophie pour enfants cherche à reconstruire la philosophie en tant que discipline afin qu'elle soit accessible aux enfants, qu'ils soient capables de s'approprier les concepts et les méthodes qui la caractérisent et qu'ils puissent penser par eux-mêmes des sujets d'importance sans ignorer la nature de cette activité. Grâce à un programme allant de la maternelle à la fin du lycée, la philosophie pour enfants entend outiller les plus jeunes afin qu'ils puissent, par le dialogue autour de problèmes philosophiques, penser non seulement leurs propres pensées, mais aussi leur expérience. L'accent est mis sur la pratique de la philosophie plutôt que sur l'apprentissage de systèmes et théories philosophiques du passé (...). C'est en ce sens que la philosophie est émancipatrice, elle libère l'enfant du risque du risque d'être un pion inconscient, soumis au système technologique de la parole écrite, imprimée ou dite. La philosophie permet aux enfants de reconnaître les situations où une personne d'autorité utilise un concept philosophique non examiné et de questionner les présupposés qui sont produits en lien avec leur signification. (p. 197-199)

Michel Tozzi. Dans O. Blond-Rzewuski (dir.) (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec les enfants*. Hatier.

Philosopher, c'est tenter d'articuler, sur des questions sensibles pour la condition humaine, dans un rapport d'authenticité au sens et à la vérité, des processus intellectuels d'interrogation (problématisation de questions, d'affirmations et de notions) ; de conceptualisation de notions et de distinctions conceptuelles ; d'argumentation rationnelle de thèses et d'objections en réponse à ces questions. (p. 48)



Edwige Chirouter. *Ateliers de philosophie à partir d'albums et autres fictions.* Hachette, 2022, p. 17-18

« Dans ces ateliers, comme à l'intérieur d'un laboratoire, les enfants, le plus souvent assis en cercle dans un face-à-face des visages, vont formuler des questions et évaluer les idées émises. À partir d'une problématique (par exemple "Qu'est-ce qu'une loi juste ?"), les enfants sont invités à formuler des hypothèses, à déduire des présupposés et des conséquences, à justifier leurs opinions, à évaluer collectivement la validité rationnelle et éthique des différentes propositions. Ils y développent patiemment – grâce à un étayage rigoureux de l'enseignant(e) ou de l'animateur / animatrice – une pensée qui se veut à la fois critique, vigilante et créative. On voit ainsi comment dans ses fondements mêmes la philosophie avec les enfants vise à développer des habiletés de pensée et des qualités humaines qui sont au cœur du projet humaniste et démocratique : la formation de sujets libres, capables d'exercer leur esprit critique et une pensée complexe ; l'acceptation de leur vulnérabilité face aux grandes questions universelles et intemporelles qui ne peuvent trouver de réponse unique et définitive ; mais aussi une certaine éthique de relation à soi et aux autres. »

Johanna Hawken. *La discussion philosophique avec les enfants : Un dispositif communicationnel égalitaire comme pratique éducative de l'ouverture d'esprit.* Éducation et socialisation, Les Cahiers du CERFEE 53, 2019.

« Alors que les enfants entrent dans l'atelier philosophique avec leurs différences et leurs inégalités, ils produisent un moment de partage coopératif : par les actes caractéristiques de l'ouverture d'esprit, par les mouvements de reformulation, de complémentarité et de mise en nuance, ils s'enrichissent mutuellement. Au fond, en dialoguant, ils distribuent leurs richesses intellectuelles et les mettent au service de la réflexion collective. Les idées et les mots circulent et sont offerts aux participants, dont la pensée gagne ainsi en profondeur et en complexité. Plus avant, le cadre de la discussion philosophique – régie par la raison et la bienveillance – permet la rencontre sereine des individualités divergentes. En effet, celle-ci donne souvent lieu à l'émergence des variations personnelles, sociales, religieuses, politiques, etc. Les différences surgissent, créent le sel de la réflexion philosophique, mais doivent être défendues par des arguments rationnels, universels, raisonnables dans le cadre d'une situation de communication bienveillante. Ainsi les singularités distinctes sont à la fois révélées et canalisées par la méthode philosophique : et surtout, elles sont montrées à ciel ouvert. Le dialogue existe par la confrontation verbalisée des

« rationalités diverses » (Pettier, 2004) mais subsiste par la nature inclusive, ouverte, empathique, respectueuse de cette confrontation. Sans la gestion des différences, le dialogue disparaît : il peut se muer en dispute, en haine, en silence, en prise de pouvoir. En un mot, l'existence même de la discussion philosophique est tributaire du mouvement d'empathie intellectuelle, qui se trouve donc au cœur même de sa réalisation. »

Philocité. *Philosopher par le dialogue. Quatre méthodes*, Vrin, 2020, p. 13

Si nous n'identifions pas la philosophie à ses pratiques académiques actuelles, nous avons à nous entendre sur ce que philosopher veut dire quand il s'agit de retrouver des formes anciennes aujourd'hui délaissées à l'Université, comme la discussion et le dialogue. Cette enquête est nécessaire pour plusieurs raisons. Pour éviter le soupçon pesant sur la philosophie pour enfants et les "Nouvelles Pratiques Philosophiques" (NPP) de n'être pas réellement philosophiques, tout au plus une initiation ou un encouragement comme il en existaient dans l'Antiquité sous l'appellation de "protreptique". Cette enquête est aussi nécessaire pour clarifier les enjeux philosophiques fondamentaux d'une discussion, et maintenir l'exigence en étant au clair sur le travail que nous cherchons à y conduire en tant qu'animateurs. La façon dont nous définissons ici la philosophie – comme une pratique de transformation de soi, comme la culture d'un art de la présence à soi, comme un effort pour penser le vécu et lui donner toutes ses dimensions – la lie profondément à l'oralité, et plus encore à une oralité collective.

B. LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE COMME MÉDIATION POUR PHILOSOPHER

Edwige Chirouter. *Ateliers de philosophie à partir d'albums et autres fictions*. Hachette, 2022, p. 22

« La littérature est une médiation privilégiée pour apprendre à philosopher. En effet, l'enfant, dans les balbutiements de sa pensée réflexive, ne sait, ne peut sortir de sa subjectivité, et son expérience du monde est forcément limitée. C'est pourquoi il faut lui donner des outils pour affiner son raisonnement et l'émanciper de son seul point de vue. La littérature permet indéniablement cette décentration. Car la fiction littéraire, loin de trahir et de déformer la réalité, la révèle dans ce qu'elle a de plus profond. Elle établit un pont entre l'expérience singulière – qui, par son caractère trop intime, empêche la prise de recul et l'analyse – et le concept – qui, par sa froideur, peut nuire à l'implication

personnelle. Les références littéraires peuvent ainsi permettre à l'élève de mieux saisir le sens et les enjeux des questions posées. Elles placent en quelque sorte le problème à bonne distance : entre la trop grande proximité de l'expérience personnelle, qui empêche le recul et la réflexion, et le trop grand éloignement du concept, qui empêche l'implication et l'engagement dans la pensée. La littérature permet ainsi aux discussions de sortir de l'anecdote et de gagner en profondeur.

Michel Tozzi. *Développer le jugement moral et la citoyenneté des élèves par la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique.* Spirale - Revue de recherches en éducation 2018/2 n° 62, pages 63 à 71

« L'utilisation de dilemmes moraux tirés de la littérature (exemple classique : l'album *Yacouba*) ou de mythes (exemple l'anneau de Gygès) est une autre voie préconisée. Elle présente un avantage important pour l'Enseignement Morale et Civique car, comme l'a montré E. Chirouter (2016), les enfants s'identifient aux personnages : le récit est pour eux une quasi-expérience (P. Ricoeur, 1998 ; M. Nussbaum, 2011), support fécond pour la réflexion collective. Ils enracinent ainsi le dilemme dans leur sensibilité et leur imagination. On peut penser au « choix cornélien » du Cid, privilégiant de venger l'honneur de son père mais perdant l'amour de Chimène ; Ulysse, préférant la fidélité à Pénélope à la vie heureuse avec la nymphe Calypso ; Socrate, choisissant de boire la cigüe conformément à l'avis du tribunal de la Cité, alors qu'il peut s'enfuir ; ou Antigone, mettant l'obligation religieuse d'enterrer son frère au-dessus de la loi de la Cité (ne pas enterrer un ennemi)...

Avec ces récits, le développement du jugement moral ne s'ancre pas seulement dans la raison, et il n'est pas séparé de la sensibilité. L'articulation de la sensibilité par empathie et de la raison par argumentation est ainsi mobilisée. »

C. PRATIQUES DE LA PHILOSOPHIE ET DÉMOCRATIE SCOLAIRE

Nicolas Go, *La philosophie pour elle-même,* Spirale - Revue de recherches en éducation », 2018/2 N° 62, pages 141 à 150

Sur le plan pédagogique, le principe égalitaire suggère une transformation radicale de l'organisation sociale du travail dans l'étude. En faire la philosophie, c'est-à-dire poser philosophiquement le problème politique dans l'activité éducative, cela suppose bien sûr de pouvoir le penser (ce qu'on ne peut faire à l'école que si on fait de la « philosophie à l'école »), mais aussi de l'expérimenter,

afin que la philosophie ne se ratatine pas en une pauvre philodoxie. La classe devient, sous cet angle, un laboratoire démocratique, soumis à toutes les transformations requises pour mettre les idées à l'épreuve du réel, de l'expérience sociale, de l'élaboration continuée du commun. Qu'il s'agisse de l'école (c'est-à-dire d'un lieu consacré à l'étude et non de la société civile où se déploie la pratique politique) ne constitue pas une objection. Car il n'y a pas lieu d'opposer les savoirs – l'épistémique, l'éthique ou le politique. Le commun de la classe peut parfaitement être le lieu, pour chacun, de l'apprentissage à prendre part aux affaires de tous. Le lieu donc, d'une expérience égalitaire. À condition qu'elle ne soit pas fictive, à la manière des jeux de rôles, pour faire semblant. À condition que s'y manifeste une réelle puissance d'agir. Voilà ce qu'autorise le questionnement philosophique du problème politique en classe : l'invention en commun de nouvelles possibilités de vie, la transformation de la classe elle-même comme institution et comme lieu du gouvernement de soi et des autres, l'institution de l'enfant comme futur « animal politique », ou plus simplement comme citoyen. »

Christian Budex, *Pratique de la philosophie et fraternité : un levier pour lutter contre les inégalités- Éducation et socialisation* Les Cahiers du CERFEE, 53 | 2019

Le dispositif de Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP), élaboré par Michel Tozzi, Alain Delsol, Sylvain Connac (Tozzi, 2007), participe d'autant plus à cette éducation égalitaire qu'il instaure des rôles spécifiques pour les participants : président, synthétiseur, reformulateur, observateur, discutant. Ainsi les enfants sont conduits à assumer eux-mêmes une partie de la responsabilité du cadre d'autorité qui structure la discussion et devient la loi commune pour tous et sans privilèges pour personne. Les voilà ainsi initiés au principe de l'égalité devant la loi, fondement de la démocratie : l'isonomie. De même, le président qui doit veiller à une distribution égale de la parole – en nombre et en durée d'intervention – fait ainsi respecter un principe d'équité en sollicitant de façon privilégiée les « petits parleurs » qui ne se sont pas exprimés. Lorsqu'on invite les enfants à occuper ces différentes responsabilités à tour de rôle, la visée démocratique de ce protocole permet à tous les participants de faire l'expérience en acte des différents aspects du principe d'égalité. Quant à la visée proprement philosophique de la discussion, elle est un élément déterminant pour faire l'expérience commune de l'égalité dans la fraternité.

David Graeber et David Wengrow, *Au commencement était... Une nouvelle histoire de l'humanité*. Les Liens qui Libèrent (2021) p. 125.

Tout se résume peut-être à ce que l'on entend par « acteur politique conscient ». Pour les philosophes, la conscience humaine se définit essentiellement en termes de conscience de soi. Les neuroscientifiques ont une autre approche. Selon eux, nous serions presque constamment en pilote automatique, reproduisant des comportements machinaux sans aucune espèce de réflexion consciente. La conscience proprement dite n'interviendrait que lors de fenêtres très brèves – sept secondes en moyenne – pendant lesquelles nous parviendrions à saisir une idée ou à résoudre une difficulté. Ce que ne relèvent ni les neuroscientifiques ni, il faut bien le dire, la grande majorité des philosophes contemporains, c'est qu'il existe une exception majeure à ce schéma : la conversation. Au cours d'une discussion, on peut passer des heures et des heures à jongler avec des concepts ou examiner des problèmes. D'ailleurs, même lorsqu'on est seul, le meilleur moyen de clarifier ses idées est souvent de s'imaginer en train d'en débattre avec quelqu'un d'autre ou de les exposer. La pensée humaine est fondamentalement dialogique, et les nombreux philosophes de l'Antiquité qui, de la Chine à l'Inde en passant par la Grèce, ont écrit leurs livres sous forme de dialogues l'avaient parfaitement compris. Ce n'est que dans le débat que les hommes leur paraissaient pleinement conscients d'eux-mêmes, lorsqu'ils cherchaient à s'influencer réciproquement ou à solutionner ensemble des problèmes. Seuls quelques sages éclairés pouvaient prétendre à la véritable conscience individuelle, au terme d'un patient effort d'étude, d'entraînement, de discipline et de méditation. Dans cette perspective, c'était toujours la conscience politique, comme nous dirions aujourd'hui, qui venait en premier.

Henri Roorda (1917/2012). *Le pédagogue n'aime pas les enfants*. Mille et une nuits, p. 30

[...] oui, il y a des choses importantes que tous les enfants devraient connaître : ce sont des choses dont l'école ne s'occupe jamais. Car le temps dont elle dispose est très limité, et elle doit nécessairement laisser des lacunes dans le savoir de ses élèves. Qu'est-ce qui ne peut pas être remis à plus tard ? Voilà la vraie question. Pour juger équitablement la besogne qu'accomplit le Pédagogue, il faut songer aussi à celle qu'il néglige.

F. BALISES POUR DES PLANS DE FORMATION

Ces contenus de formation sont proposés pour aider le/la formateur.rice à construire son propre module en fonction de son contexte.

Nous listons ici de propositions pour des objectifs principaux d'une formation aux ateliers de philosophie avec les enfants et adolescents. Plusieurs niveaux sont possibles en fonction du nombre d'heures allouées.

Nous conseillons surtout de permettre aux stagiaires de faire l'expérience du philosopher pendant la formation. Si la taille du groupe le permet, disposer la salle en U pour être dans un face à face des visages et faciliter les échanges. La réflexivité, le questionnement, l'expérience, le dialogue sont au cœur de tous les dispositifs de formation proposés

SENSIBILISER AUX DIFFÉRENTES FINALITÉS ET À LA DIVERSITÉ DES DISPOSITIFS DE LA PRATIQUE DE LA PHILOSOPHIE AVEC LES ENFANTS ET ADOLESCENTS

(entre 3 et 6 heures de formation).

- Identifier la dimension politique et éthique et les différents enjeux et finalités de ces pratiques.
- Définir précisément le genre spécifique : qu'est-ce qu'un atelier de philosophie ? Qu'est-ce que n'est pas un atelier de philosophie (les écueils, les risques de dérives)
- Connaître la pluralité des dispositifs et des supports possibles.
- Appréhender la fonction des méditations culturelle : littérature de jeunesse, cinéma, œuvres picturales, musique, etc.
- Expérimenter et analyser un atelier de philosophie (mise en situation de stagiaires à partir d'une séance de votre choix).

CONCEVOIR DES SÉQUENCES ET ANALYSER SA PRATIQUE

(entre 6 et 12 heures de formation).

- Avoir conscience et maîtriser un certain nombre d'exigences : compétences à interpréter, argumenter, conceptualiser, problématiser. Manipuler les habiletés de pensée.
- Savoir ce qu'est une question à fort potentiel problématisant, repérer les présupposés et avoir la capacité à problématiser le sujet.
- Savoir élaborer une séquence d'apprentissage sur un concept philosophie (la Liberté, le Bonheur, L'Amour, la Vérité, Grandir, etc.).
- Savoir adapter sa posture en fonction des besoins des publics visés.
- Se construire une culture philosophique sur les notions, l'histoire des courants et les auteurs classiques de la philosophie occidentale, permettant d'identifier les philosophèmes et se donner des objectifs philosophiques lors des ateliers (par exemple au minimum travailler une distinction conceptuelle : légal/légitime, objectif/subjectif, identité/appartenance, Vrai/probable/certain, Croire/savoir, essentiel/accidentel, etc.).
- Mener une analyse réflexive sur les dispositifs utilisés et sa pratique.
- Mise en situation : expérimenter, animer et analyser des ateliers.



Séance de formation, Diplôme Universitaire de l'Université de Nantes, Inspé du Mans (France).

G. DES EXEMPLES DE FORMATION

A. EN FRANCE : DIPLOME UNIVERSITAIRE DE L'UNIVERSITE DE NANTES

Ce DU est le premier et le seul en France sur ce champ particulier (formation à l'animation d'ateliers de philosophie avec les enfants). Il présente un caractère unique dans le champ de la formation en France et s'inscrit dans le cahier des charges de la Chaire UNESCO Nantes-Université sur la pratique de la philosophie avec les enfants et adolescents. Vous trouverez la plaquette complète de la formation sur le lien suivant :



<https://inspe.univ-nantes.fr/notre-offre-de-formation/formation-continue-des-enseignants/du-concevoir-et-animer-des-ateliers-de-philosophie-avec-les-enfants-et-les-adolescents-a-lecole-et-dans-la-cite>

B. EN BELGIQUE : CERTIFICAT UNIVERSITAIRE DE PRATIQUES PHILOSOPHIQUES, UNIVERSITÉ DE LIÈGE ET PHILOCITÉ

À titre d'exemple, nous présentons la partie pratique (« Formation aux dispositifs d'animation philosophique ») du Certificat d'université en pratiques philosophiques organisé à l'Université de Liège, en collaboration avec PhiloCité, depuis 2014. Pour une vision complète de celui-ci, veuillez consulter :

<https://www.programmes.uliege.be/cocoon/20232024/formations/bref/PYCUPP00.html>

Originellement conçue comme une formation à quatre dispositifs d'animation (Communauté de recherche philosophique - CRP, Discussion à visée démocratique et philosophique - DVDP, Réfutation, Atelier de réflexion sur la condition humaine - ARCH) dans le souci de diversifier les méthodes de discussion philosophique, la formation exploite aujourd'hui les évolutions et les développements issus des recherches et expérimentations menées par PhiloCité.

Nous accordons ainsi par exemple davantage de place à l'écriture et aux arts plastiques, qui accompagnent et enrichissent les moments de discussion collégiale, permettant à la fois de diversifier les modes d'expression et d'alterner les moments de réflexion solitaire, en sous-groupes de tailles variées et en grand groupe. Nous cherchons aussi l'articulation entre réflexion philosophique et apports scientifiques. Et nous veillons à diversifier les lieux et contextes des pratiques philosophiques, en proposant des ateliers au musée et une randonnée philosophique.

Par souci d'économie, nous présentons ici un plan de formation. En l'état, il vous apparaîtra sibyllin, mais vous pourrez trouver la chair nécessaire à sa compréhension en suivant les liens proposés.

Cette partie du Certificat se déroule sur huit journées d'octobre à mars, elle est adossée à des stages (30 h) d'observation et de pratique qui font l'objet d'un rapport spécifique de la part des participants. Le certificat comporte en outre deux autres cours mêlant apports théoriques et exercices ou pratiques : un cours d'éthique et politique de l'animation et un cours de méthodes philosophiques. Les autres éléments de l'évaluation des participants (en plus du rapport de stage) sont la production d'un outil (jeu, séquence d'animation, etc.) dont les dimensions éthiques et politiques doivent être explicitées et une courte fiche liant un courant de la philosophie à un exercice.

Divers formateurs les animent. Ce choix vise à exposer les participants à une variété de styles d'animateurs. Les formateurs sont toujours en binôme, de façon à rythmer les journées – chacun étant successivement à la barre. Une règle claire préside à leurs interactions : chacun peut intervenir librement de façon à « ouvrir la cuisine », c'est-à-dire à laisser apparaître le discutable dans les choix d'animation qui sont faits par l'autre formateur.

Divers supports sont distribués aux participants. Nous les invitons à lire le livre que nous avons publié en 2020, Philosopher par le dialogue. Quatre méthodes. Nous leur distribuons des fiches qui résument ces méthodes de façon à en favoriser l'appropriation et tous les documents disponibles sur notre blog, Dans la caverne. Un repaire pour la pratique philosophique, qui présentent les divers dispositifs que nous leur faisons vivre en formation, notamment le pense-bête de l'animateur philo.

Jour 1

Chaque participant reçoit un carnet de notes qui lui permettra de consigner ses réflexions et ses interrogations tout au long de la formation. Une quinzaine de minutes lui sont réservées à la fin de chaque journée. Cette pratique vise à encourager la réflexivité et l'appropriation dans la lignée de la pratique ancienne des hypomnemata.

Nous chercherons ensuite à faire vivre aux participants chacune des méthodes de discussion, en commençant par la DVDP, qui est la plus structurante pour un groupe.

C'est le fruit d'essais multiples dont l'enjeu était de chercher à constituer le plus rapidement un groupe en un collectif autonome et critique. L'ordre des activités a été déterminé en vue de réaliser cette fin, que nous rencontrons également par une série de dispositifs à la fois explicites (comme exposer cette intention en introduction, par exemple) et informelles (comme proposer que les repas du midi se fassent sous forme d'auberge espagnole, pour n'en donner qu'un aperçu modeste).

Chaque dispositif est vécu, privilégiant un principe d'isomorphie (on vit de l'intérieur d'abord ce qu'on cherchera ensuite à animer en classe ou dans un autre contexte). Et ensuite évalué dans un débriefing collectif.

Le deuxième dispositif de ce premier jour est un atelier « philo-labo » partant d'une question à explorer depuis divers champs scientifiques. Les participants sont réunis en sous-groupes disposant d'une documentation spécifique sur la question qui nous occupe. Ils disposent d'un temps de lecture et de préparation pour découvrir ces textes et répondre à la question. Suit alors une discussion qui réunit les différents points de vue scientifiques.

Jour 2

Cette journée est consacrée à la réfutation socratique que nous distinguons de la « maïeutique » par souci de rigueur dans la caractérisation des méthodes issues du patrimoine de l'histoire de la philosophie (Cf. PhiloCité, *Philosopher par le dialogue. Quatre méthodes*, Paris, Vrin, 2020, p. 135).

Nous débutons par un « philonaute » - il s'agit d'un dispositif innovant permettant une entrée en douceur et dans le rire dans une méthode généralement vécue comme confrontante. Le philonaute incarne l'étranger des dialogues platoniciens : il ignore absolument tout des coutumes du lieu. Cette position d'extériorité lui permet un questionnement radical et systématique. Il s'agit d'une adaptation venant enrichir une méthode - ce que nous encourageons les participants à faire.

Suit un atelier « classique » de réfutation (inspiré de l'Institut de pratiques philosophiques, Brenifier) partant d'une question et de l'exploration systématique des réponses et de leurs présupposés.

La consultation philosophique reprend les mêmes réflexes d'animation, de façon plus posée en passant par l'écriture.

Nous terminons la journée par la réappropriation de cette méthode par les participants, en sous-groupes.

Jour 3

Cette journée débute par un Atelier de réflexion sur la condition humaine (ARCH, Agsas-Lévine). Nous entrons dans cet atelier avant toute présentation de la méthode ; elle est d'abord vécue et évaluée. Ce choix est le fruit d'essais divers où nous observons ce que l'ordre non seulement des méthodes, mais pour chacune, de leur présentation, de l'animation proprement dite et du débriefing modifie quant à la perception et la compréhension que le groupe s'en fait. Nous incitons ainsi les participants à chercher eux aussi ces variations dans leurs propres pratiques.

Nous enchaînons par une Communauté de recherche philosophique (CRP, Lipman, Sharp et al.). Ici, nous reprenons un ordre plus classique : présentation de la méthode, de ses enjeux et présupposés, animation d'une CRP, débriefing.

Suivent alors des exercices ciblés liés aux habiletés de pensée.

Un temps est consacré à l'exploration de la littérature jeunesse qui sert souvent de support aux animations.

Dès cette troisième journée, les participants animent par deux ou trois un dispositif qu'ils ont préparé et que nous débrieférons ensuite, de façon à les plonger le plus rapidement possible dans l'animation.

Jour 4

Cette journée est en bonne partie consacrée à l'écriture. Il s'agit non seulement d'en tester l'intérêt en regard des discussions collégiales, pour poser sa propre pensée, mais aussi d'en varier les formes et d'en explorer les fonctions.

L'atelier, qui vise à travailler l'interprétation et l'écriture, présente et s'appuie sur le travail de Sophie Calle dans *Prenez soin de vous* (Actes Sud, 2007). Dans cet ouvrage, l'artiste expose à la lecture de 107 femmes (juge, policière, juriste, danseuse, petite fille de 8 ans, gardienne de prison, clinicienne, etc.) un mail de rupture amoureuse qu'elle a reçu. Les participants à la formation écrivent virtuellement à Sophie Calle une lettre et interprètent à leur tour ce mail. Chacun choisit alors pour sa lettre un angle d'interprétation qui représente une de ses grilles de lecture liée à sa profession, à sa formation, à l'une de ses passions ou à un élément de sa situation socio-culturelle.

Nous travaillons d'autres modes d'écriture, comme la correspondance ou l'aphorisme.

Exercice d'écoute et de reformulation. Cet exercice vise à travailler cette compétence prioritaire pour l'animation : être capable de reformuler fidèlement, de manière concise ou non, la pensée de l'autre. Il se fait selon deux modalités :

- la reformulation exhaustive (pour vérifier ce qu'on garde et ce qu'on oublie et tenir compte de tout, y compris du non-verbal et du choix de vocabulaire par exemple) ;
- la reformulation de l'essentiel et la formulation de la question de relance qui s'appuie sur cette reformulation.

Ses principes et modalités d'application sont développés [ici](#).

Animation d'un atelier par un participant volontaire

Il importe d'être mis le plus tôt possible en situation d'animation, de mettre en pratique les expériences vécues précédemment, afin de ne pas reporter sine die le moment de se lancer. L'animation est suivie d'un retour collectif qui entretient le regard réflexif de chacun.

Jour 5

Cette journée est consacrée à la lecture. Nous partons de la distinction proposée par Peter Szendy entre la voix qui commande la lecture, celle qui déchiffre et celle qui reçoit le message.

Cette journée combine trois approches :

- la lecture d'images, à partir de la sémiotique et de recherches en iconographie comme celles d'Erwin Panofsky ;
- la lecture de textes narratifs et de mythes et leur articulation à une discussion philosophique ;
- la lecture de textes philosophiques et les dispositifs susceptibles à la fois d'en varier les modalités (lire seul ou à plusieurs, par exemple) et les enjeux (lire pour comprendre, lire pour se transformer).

Nous traversons plusieurs dispositifs de lecture comme le carré sémiotique de Jameson, l'arpentage et l'arpentage « inversé ».

Animation d'un atelier par les participants.

Jour 6

Cette journée est consacrée aux liens entre philosophie et arts. Elle se déroule en deux temps. La première partie a lieu là où des œuvres se donnent à voir (dans un musée d'art de la ville, une galerie ou dans l'espace public) et se fait autour de la lecture d'œuvres d'art. Nous travaillons celle-ci selon diverses techniques : Artful thinking, Visual Thinking Strategy, et l'enquête sur une œuvre d'art.

Les déplacements engendrés par la visite d'autres lieux que celui où se donne habituellement la formation permettent en outre de s'essayer à penser en marchant lors d'une rando-philo (Voir par exemple https://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2020/05/E_Scorier_Discuter_en_boucle_Jeu_de_piste_philo.pdf)

Une deuxième partie articule ateliers de discussion philosophique et pratiques artistiques qui en poursuivent l'élaboration.

Animation d'un atelier par les participants.

Jour 7

Cette journée porte sur la transition écologique pensée dans ses dimensions sociales et épistémologiques, de façon à explorer les pratiques philosophiques permettant d'y répondre autrement que par la « prise de conscience ».

Partant d'un diagnostic aujourd'hui fréquemment posé d'une « crise de la sensibilité », nous cherchons à exercer nos capacités à observer par toutes sortes de techniques, inspirées notamment de B. Morizot et de N. Nova, ainsi que de la cartographie radicale approche promue par N. Zwer, qui nous conduit à arpenter un territoire proche pour y rendre visible par la cartographie des dimensions habituellement peu remarquées.

Animation d'un atelier par les participants.

Jour 8

Cette journée est consacrée à la création de dispositifs pédagogiques.

Au fil du temps, nous avons créé un certain nombre de jeux et de dispositifs, de même que les participants au certificat dont nous avons fêté les 10 ans en 2023. C'est en effet l'une des modalités d'évaluation du certificat.

Afin de préparer les participants à la production de leur outil, nous en expérimentons un certain nombre et discutons de leur portée philosophique.

Animation d'un atelier par les participants

Partage de ressources, d'exercices, de pratiques

Exposition des carnets de note

Évaluation de la formation

C. EN GRÈCE : LE LABORATOIRE DE RECHERCHE EN PHILOSOPHIE PRATIQUE DE L'UNIVERSITÉ DE L'EGÉE (FACULTÉ DE SCIENCES HUMAINES, RHODES)

C'est la tâche de la philosophie de l'éducation d'étudier pour quelles raisons, dans quels buts et de quelles manières le système éducatif de chaque pays intègre ou non l'éducation philosophique dans sa logique. Si tel est le cas, on pourra ensuite évaluer les objectifs, méthodes, techniques, modèles de formation et outils mis à la disposition des enseignants/es afin qu'ils/elles puissent servir un tel but. Mais dans le cas contraire, là où il n'y a pas d'intégration systématique de l'éducation philosophique dans les différents registres du système éducatif et surtout quand les curricula scolaires n'incluent pas la philosophie, sinon dans un sens limité, alors le/a chercheur/se en philosophie de l'éducation devient plus perplexe. Dans un tel contexte, la philosophie n'existe qu'à l'état sommaire ou implicite. Dans ses pérégrinations, le/la philosophe de l'éducation trouvera peut-être, au détour d'un programme, des mentions partielles à certains auteurs, mais elles sont tellement sommaires que seuls les philosophes avertis y reconnaîtront une trace de la philosophie. On verra aussi, en observant attentivement ce qui se déroule en classe, des cas d'enseignement ou des moments pédagogiques comportant implicitement une dimension philosophique sans pour autant être saisie et mentionnée en tant que telle.

Il existe bien un enseignement explicite de la philosophie en Grèce, mais il est limité, au lycée, à l'histoire de la philosophie. Étant donné que l'enseignement primaire n'intègre nullement la philosophie, la formation des enseignant/es à la philosophie s'insère dans la logique de la culture générale ou de l'acquisition des compétences spécifiques que les universités peuvent offrir aux étudiant/es destiné/es à devenir des enseignants/es dans l'école maternelle et primaire. Cela crée une réalité fragmentée et inégale au sein du corps enseignant, quantitativement et qualitativement, en matière de formation philosophique. Évidemment, les enseignants/es sont libres de combler ces déficits via d'autres canaux et réseaux non universitaires. Dans un environnement éducatif marqué par l'absence de la philosophie, on peut craindre que cette offre parallèle de formations disparates dont la cohérence est improbable ne donne lieu à une saisie non critique de la part des personnes qui y participent.

Chaque formateur/trice pense ses formations à partir des conditions dans lesquelles il agit : la place de la philosophie dans son système scolaire, celle qu'il/elle souhaite y mettre, le fait de faire partie d'une équipe ou non... L'exemple grec proposé ici possède deux caractéristiques que les autres exemples de formation ici présentés n'ont pas.

Premièrement, le cadre institutionnel rend vaine l'idée de répéter une formation à l'animation philosophique selon un canevas établi. C'est donc une proposition singulière, ajustée à une situation concrète de formation d'enseignants/es, et non un programme qui pourrait être répété. L'objectif de sa présentation dans ce livret est de diffuser l'esprit qui anime sa conceptrice lorsqu'elle prépare une formation. La seconde particularité réside dans le fait que, contrairement aux autres propositions de formation, elle a été pensée et réalisée par une seule personne. Cet exemple, succinctement ici présenté, permet ainsi de montrer comment, concrètement, on peut poursuivre l'effort philosophique d'une manière non modélisée et dans des conditions a priori peu favorables, y compris lorsqu'on est seule à la manœuvre.

Formation à la mise en valeur des éléments philosophiques d'un texte littéraire pour enfants

L'exemple de formation qui suit interroge l'usage du livre, lorsqu'il devient du « matériel éducatif », par des enseignants/es à l'école maternelle et primaire. Elle est animée par la volonté de mettre en doute l'usage des matériels dits pédagogiques en tant qu'outils visant à entamer ou développer une discussion. En général, les textes ainsi transformés en supports sont posés passivement devant les enseignants/es et les étudiants/es-enfants pour les guider vers des objectifs éducatifs prédéterminés ou présélectionnés. En conséquence, l'art, la littérature, la philosophie, la science qui y nichent s'en trouvent instrumentalisés et évacués (1).

Cette formation vise à éviter la confusion entre le philosophique et l'idéo-logique, en rendant les enseignants/es capables de saisir dans le texte ce qui relève de la moralisation, du préjugé, du stéréotype, du prédéfini et de dévoiler les implicites menant à la reproduction du prêt-à-penser et du prêt-à-reproduire sans aucune résistance critique.

D'autre part, elle vise à éviter la confusion entre le littéraire et le philosophique. À cet égard, son but principal est de saisir le mouvement du texte lorsqu'il se plie et se déplie en construisant son propre sens, au fur et à mesure que celui-ci est, à tout moment, susceptible d'éclater à travers les regards des lecteurs/trices, à travers leurs mondes s'entrecroisant au moyen de la lecture et de la discussion. Se dessine ainsi un parcours menant du flou (quand le littéraire et le philosophique sont irrégulièrement et vaguement mélangés) à la reconnaissance de plus en plus perspicace des relations possibles entre philosophie et littérature. Dans le texte et à partir du texte, le regard va (se) clarifiant (2).

Pour ce travail, il n'est pas nécessaire que le/la formateur/trice choisisse un livre ou un texte littéraire qui aurait des traits spécifiquement philosophiques ou anti-philosophiques. Le but est de travailler avec le matériel que les enseignants/es utilisent d'habitude pour ainsi leur donner l'occasion de réfléchir sur leurs propres critères de sélection et d'analyse ainsi que sur les chemins possibles tant de formation que d'enseignement .

Les moments de la formation :

Préparation pour une discussion à visée philosophique sur un texte littéraire/Moments préliminaires et dépistages

Premier moment :

S'orienter vers la recherche, identification et cartographie dans le texte de tous les registres normatifs, de toute reproduction du stéréotype. C'est la structure superficielle du texte qui peut être mise en évidence en termes de valeurs/concepts/attitudes, croyances, attentes - le texte littéraire pour enfants apparaît comme étant le mécanisme qui transmet ces éléments de régularité souvent sans les mettre en question acceptant ainsi qu'ils constituent une base indiscutable. Les concepts centraux sont identifiés, ainsi que les distinctions principales qui reproduisent des perceptions plus ou moins attendues, des perceptions qui tendent à homogénéiser le domaine de l'éducation morale et des valeurs, à former des attentes verticales et à biaiser les jugements - pour finalement façonner un ensemble standardisé de valeurs/croyances/convictions, une manière de penser et d'agir reconnaissable, gérable et facile à partager. Ainsi, c'est la structure superficielle, la carte de la normalité du texte (en termes de valeurs/matériel conceptuel/attitudes et croyances morales) qui est ici mise au jour.

Les questions suivantes permettent d'en dessiner les contours :

- Quels sont les concepts principaux que vous pouvez distinguer dans le texte ?
- Lesquels parmi eux sont explicites et lesquels implicites ?
- Comment avez-vous fait pour dépister les concepts implicites ?
- Est-ce que vous distinguez des trajets conceptuels qui arrivent à poser - explicitement ou implicitement - une question qui est importante pour le livre ?
- Est-ce que vous diriez que ces concepts, ces trajets et ces questions reflètent (ou renvoient à des) des positions ou prémisses créant une sorte de normativité basée sur des stéréotypes (à savoir des croyances communes non élaborées dans le texte, reçues d'emblée) ?
- Si oui, comment cela se fait au niveau du texte ? Par quels moyens (concepts, conversations, suggestions, métaphores, récits, argumentation, etc) la normativité y est introduite et soutenue ?

Deuxième moment :

Détecter les éléments et les mouvements de normalisation, à savoir ceux qui accentuent et prolifèrent tacitement les stéréotypes.

Dans ce but, on essaye de préciser:

- Si le texte renforce, voire prépare, plus ou moins systématiquement, des réactions préfabriquées tant de la part des personnages eux-mêmes que des lecteurs/trices

- (Si cela serait le cas), comment ce processus est-il assuré dans/par le texte lui-même (p.x. par l'évolution de la trame, l'intervention de l'auteur/trice, les questions que les personnages (se) posent, les procédés spécifiques ?)
- Si le livre reproduit, directement ou indirectement, explicitement ou non, volontairement ou non des stéréotypes : en quel sens ? Comment ? Pour quelle raison ? Dans quel but ? De quels stéréotypes s'agit-il ? Comment cette reproduction pourrait-elle être évitée ? Devrait-on l'éviter et pourquoi ? Est-ce qu'il y a des stéréotypes utiles pour l'éducation et la formation de la personne ? Quelle est la différence entre un stéréotype, un préjugé et une représentation sociale ?

Élaboration : vers le philosophique

Troisième moment :

Dé-normaliser, en acceptant que l'organisation des concepts est constitutivement complexe. La découverte ou la création, par cet exercice, d'un trouble de compréhension, d'une rupture de ce qui est conçu comme régulier, de l'acquis, d'une hésitation même par rapport aux certitudes, signale justement une occasion de dé-normalisation. On se demandera alors si le texte est capable de faire évoluer la perception du/de la lecteur/trice vers une autre perception du monde, ou une reconstruction de sa propre perception. Ce dérangement de l'ordre implicitement ou explicitement perçu initialement peut être conçu comme un geste philosophique (3).

Le/a formateur/trice mène le regard des participants/es vers la mise en doute de ce qui est reçu sans réfléchir et soutient la création d'un problème à partir de ce qui paraît à première vue comme indiscutable dans le texte. Pour ce faire, il est à l'affût d'un obstacle, d'une rupture, d'une hésitation par rapport à la compréhension acquise jusqu'ici. Par contre, ces écarts nécessitent une clarification et un approfondissement des termes.

Il faudra également dénormaliser la lecture conventionnelle qui suivrait le texte dans son mouvement sans l'interrompre, mettre en doute, paraphraser ce que les personnages disent, approfondir les concepts, renverser les croyances, repérer les ambiguïtés et points éventuels de déstabilisation (tant pour les personnages eux-mêmes que pour les lecteurs/trices) possibles par des questions comme les suivantes :

Pourquoi cela est vrai, bon, beau, admirable ... ? Qu'est-ce qu'on veut dire par... ? Comment pourrait-on faire autrement ? Pourquoi pense-t-on cela/ainsi ? Pourquoi croit-on ceci ? Est-ce que le contraire aurait aussi de sens ? Pourquoi a-t-on réagi comme cela ? Quelle est la raison de ce choix ? Y aurait-il un autre choix possible ? Pourquoi ? Quelles en seraient les conséquences ? Qu'est-ce qu'on veut dire exactement par... ? Si les circonstances étaient différentes, les croyances/valeurs/principes seraient-ils également différents ?

Quatrième moment :

Introduire de critères pour la reconnaissance dans le texte littéraire des emplacements philosophiques possibles y créant un horizon philosophique émergent (des critères pouvant ainsi devenir des points de résistance philosophique au sein de l'une approche dite littéraire): on chercherait ainsi si le texte est plus ou moins traversé par des artères-éléments/matériaux philosophiques qui soutiendraient une saisie philosophique tant autonome qu'en fonction de l'analyse littéraire ou si ce texte contient des limitations en termes de développements philosophiques possibles (pendant ou au-delà d'une approche littéraire), comme le didactisme et l'endoctrinement (4).

Pour soutenir cet effort, on peut poser les questions suivantes :

- Peut-on distinguer la capacité du texte à provoquer la réflexion (par exemple, à permettre de prendre des distances par rapport aux pensées, actions, faits, événements, sentiments, idées) ?
- Le texte met-il en scène des personnages qui exercent l'auto-réflexion? Dans quelles circonstances et comment?
- Est-ce qu'on trouve des personnages qui développent un engagement par rapport à leurs croyances et actes ?
- Les personnages mettent-ils en question leur position dans le monde ou le monde qui les environne et dans lequel ils vivent ?
- Est-ce que les personnages développent des raisonnements et des argumentations ?
- Les personnages cherchent-ils le sens de ce qu'il se passe et de ce qu'ils font ?
- Est-ce qu'ils se mettent à généraliser leurs pensées, à formuler des déclarations par rapport à des thèmes et concepts d'intérêt général ?
- Peut-on repérer dans le textes des éléments philosophiques (par exemple, exposition de théories, arguments, positions, concepts, etc.) ? Est-ce qu'il y a des questions métaphysiques, ontologiques, cognitives, éthiques, esthétiques, anthropologiques
- Est-ce qu'on peut repérer dans le textes des éléments dynamiques, comme le sont les conflits, les dilemmes, les procédures de recherche ? Peut-on y trouver des problèmes et des questionnements, des doutes, des hypothèses, des analogies, des métaphores, des jugements, etc. ? Comment ces éléments sont-ils présentés, incorporés, développés ? Quel est leur rôle dans le développement de l'histoire et des personnages ?
- Est-ce que la mise en valeur de tels éléments est visible, de sorte que l'on pourrait identifier une méthodologie inhérente au texte ? Est-ce qu'on distingue un effort systématique dans le texte, une certaine capacité, de préserver et nourrir le vouloir de poser des questionnements ? De créer une sorte de laboratoire de pensée? D'être ouvert à la recherche? De soutenir le plaisir de réfléchir ? D'aller plus profondément aux choses ?

Élaboration : vers le philosophique

Cinquième moment :

Tout au long de cette analyse, tracer le chemin que les observations/commentaires des personnes en formation frayent, à savoir noter à quels points elles s'arrêtent et insistent, par rapport à quels points elles se sentent bloquées, quels sont leur besoin de clarification, etc. Les relais de ce chemin pourraient servir de squelette pour une discussion à visée philosophique.

Sixième moment :

Enfin réfléchir à partir de l'analyse et de la discussion précédentes sur les points de différenciation/divergence mais aussi de convergence possible entre une approche littéraire et une approche philosophique du même texte. Ici, la prise en compte du genre du texte littéraire serait utile car les caractéristiques de chaque genre justifient et expliquent à un certain degré les choix faits par l'auteur/trices et ses limitations. Également, une réflexion par rapport aux résistances du texte et l'autonomisation éventuelle par rapport à lui pendant la discussion, serait pertinente. Or, le but d'une approche philosophique ici ne serait pas de refuser ou détruire le texte littéraire mais par contre approfondir aux défis qu'une lecture littéraire pourrait mener et ainsi de fonctionner d'une manière supplémentaire à l'effort de saisir et élaborer la qualité littéraire elle-même mais surtout la possibilité pour un texte littéraire élaboré dans la classe de cacher ou de déclencher des éléments d'endoctrinement.

Références :

- (1) Voir Theodoropoulou Elena, « Le cinéma, la philosophie et le piège pédagogique : gestes et détails », Amechanon, Revue Internationale du Laboratoire de Recherche en Philosophie Pratique (L.R.Ph.P.), vol. II, Rhodes, 2018-2020, pp. 36-62, 2020 et « Philosophical remarks about educational materials : a threshold of thinking », Revista Portuguesa de Pedagogia, 55, 2021, pp. 1-17.
- (2) Voir Theodoropoulou Elena, « "Some-thing inside it" : Philosophy everywhere (?). Philosophical findings in literature paths », Diotime, Revue Internationale de didactique de la philosophie, n° 77 (juillet 2018).
- (3) Voir Theodoropoulou Elena, « The problematization effect and its double gestures », dans Strand, T., Papastefanou, M., (eds), *Philosophy of Education as a Lived Experience: Navigating Through Dichotomies of Thought and Action*, Germany, Verlag, 2014, pp. 135-152.
- (4) Voir Theodoropoulou E., « En búsqueda de la filosofía en la literatura: complicaciones pedagógicas », dans Zambrano, Leal, A., (compil.), *Literature y Formación*, Universidad Santiago de Cali, 2009.

D. EN POLYNÉSIE : UNE ACTION DE FORMATION

Les actions de formation en Polynésie française en faveur de l'enseignement de la philosophie avec les enfants

Avant la participation de la Polynésie française au projet PhiléACT, la formation des enseignants à la pratique de la philosophie avec les jeunes enfants et les élèves du collège n'existait pas ou n'était pas explicitement intégrée, ni dans le cadre de la formation initiale (INSPE) ni dans celui de la formation continue. Ces deux dernières années, la formation sur ce territoire insulaire a suscité un grand intérêt auprès des formateurs et des responsables institutionnels. Actuellement, des actions sont menées conjointement dans la formation initiale et continue. De plus, une thèse en cours étudie la transférabilité de la pratique philosophique aux autres disciplines.

Nous présentons ci-après un exemple de formation continue inter-cycles.

L'exemple d'une formation des enseignants en philosophie avec les enfants

Pour la première fois sur le territoire, les membres du projet PHILéACT de l'Université de la Polynésie française ont organisé, en partenariat avec le département de la formation continue et de l'innovation, une formation interdegrés en philosophie avec les enfants. La formation s'est déroulée sur le site de la DGEE de Pirae puis dans les écoles de Taaoone, Tuterai Tane, Val Fautaua et au collège de Taaoone. L'objectif général de la formation était de permettre à 10 apprenants, 5 professeurs des écoles de CM2 (élèves de 9 à 11 ans) et 5 professeurs de collège, de mettre en œuvre une pratique philosophique pour développer l'expression orale de leurs élèves.



Séance de formation, Tahiti,
Polynésie Française

La discussion à visée philosophique (DVP) est une pratique discursive réflexive et dialogique basée sur le principe de l'interlocuteur valable (Lévine et Develay, 2003), la DVP tend à être une « situation idéale de parole » (Habermas, 2005) fondée sur des principes d'égalité dans les échanges. Le groupe classe, réunit en communauté de recherche, réfléchit sur une question universelle et polémique soulevée par un support inducteur de médiation culturelle en utilisant le langage comme un outil pour tenter de répondre aux exigences intellectuelles propres à la philosophie : conceptualiser, problématiser, argumenter (Tozzi, 2001) et interpréter (Galichet, 2019). La DVP permet de travailler un panel de compétences dans le domaine de l'oral : apprendre à prendre la parole ; s'inscrire dans un débat et en intégrer les règles ; affiner ses idées, leur donner de la valeur ; écouter et respecter les idées et la parole des autres, leur donner de la valeur ; développer son vocabulaire, donner du sens, parvenir à définir des mots, structurer son argumentation, développer son sens critique.

Le contexte polynésien est postcolonial et plurilingue, il présente des phénomènes de contextualisation comme les alternances codiques (Anciaux, 2010). Le système éducatif polynésien obtient des résultats aux évaluations inférieurs à la métropole et connaît des taux de décrochage scolaire et d'illettrisme importants (Guy et Ailincai, 2019). Selon Deprez (2023), les pratiques philosophiques contextualisées représentent un moyen privilégié pour adapter la didactique du français au contexte polynésien car elles développent les compétences langagières des enfants au prisme de la rigueur intellectuelle du philosophe et ouvrent la discussion sur l'évolution des stratégies d'enseignement. Les 10 enseignants qui ont participé à la formation étaient motivés par la portée réflexive des pratiques philosophiques pour remédier aux difficultés langagières de leurs élèves.

La description du **déroulement de la formation** concerne uniquement le premier jour de formation qui a eu lieu le 1er février 2024 ; celui-ci a été suivi par 2 jours de mise en application dans les écoles. Nous avons adapté le contenu de la formation au temps disponible en ciblant notre intervention sur les points essentiels, les « incontournables pragmatiques » afin que les enseignants puissent débiter dans la pratique de la philosophie avec les enfants. Évidemment, nous sommes conscients qu'un plan de formation plus approfondi serait extrêmement bénéfique et nécessaire, ce qui sera d'ailleurs précisé dans la partie « perspectives ».

Pour le 1er jour de formation inter-degré, nous avons prévu un volume horaire de 6 heures en présentiel. Le format du cours était une alternance d'ateliers et de travaux dirigés.

Les 4 objectifs d'apprentissage (OA) visés par la formation étaient définis comme suit :

- être capable d'identifier les caractéristiques d'une question philosophique (OA 1)
- être capable de conceptualiser une notion philosophique (OA 2)
- être capable d'organiser un atelier : les outils (le bâton de parole, le cercle de parole), la posture de l'animateur, le choix du support... (OA 3)
- être capable d'analyser un atelier (OA 4).

Pour chacun de ces objectifs, le domaine d'apprentissage (cognitif, affectif, psychomoteur) et le niveau d'apprentissage (en surface, intermédiaire en profondeur) ont été définis en nous appuyant sur la taxonomie de Berthiaume et Daele (2013).

- Être capable d'identifier les caractéristiques d'une question philosophique.

Cognitif : en surface (identifier, définir, lister).

- Être capable de conceptualiser une notion philosophique.

Cognitif : intermédiaire (appliquer, utiliser, comparer).

- Être capable d'organiser un atelier : les outils (le bâton de parole, le cercle de parole), la posture de l'animateur, le choix du support...

Affectif : intermédiaire (développer une attitude, faire des choix).

Psychomoteur : en profondeur (développer un savoir-faire)

- Être capable d'analyser un atelier.

Cognitif : en profondeur (évaluer, analyser, interpréter).

Le tableau 1 ci-dessous présente les activités d'apprentissage :

HORAIRES	OBJECTIFS	ACTIVITÉS
8h30-10h30	Activité brise-glace	Tour de table (présentation) Photolangage : faire émerger les représentations des apprenants sur les ateliers philo, commencer à justifier ses propos...
	OA1 : identifier les 3 caractéristiques d'une question philo.	Quizz Références théoriques
	Situation expérientielle	Dispositif de Gygès (l'invisibilité)
10h30-12h30	OA2 : conceptualiser une notion	Présentation d'outil (carte conceptuelle) : le bonheur Références théoriques
	OA3 : organiser un atelier	Outils : bâton de parole, cercle de parole Posture de l'animateur Choix du support Références théoriques
13h30- 14h30	Partage d'outils	Fiches clés en main (PHILeACT), accès au site Corpus d'albums thématiques PADLET
14h30- 15h30	OA4 : analyser un atelier (le rire)	Outil : grille critériée des 4 exigences intellectuelles du philosophe Références théoriques Visionnage d'un atelier, compléter les grilles critériées

Une évaluation en situation a posteriori a été prévue dans une dynamique de construction du parcours de l'apprenant (ateliers dans les écoles filmés puis déposés sur « le drive » de la formation). En outre, une évaluation du dispositif de formation a été réalisée par les apprenants eux-mêmes à travers un questionnaire de satisfaction en distanciel asynchrone.

Bilan et perspectives : La formation a permis à 5 binômes (composés d'un professeur des écoles et d'un professeur du secondaire) de mettre en œuvre des ateliers de philosophie pour développer l'expression orale de leurs élèves. L'objectif général de la formation a donc été atteint pour les 10 apprenants qui ont choisi deux thématiques philosophiques : la liberté (qu'est-ce que la liberté ? La liberté est-elle l'absence de limite ?) à partir de la lecture d'une fable de Jean de la Fontaine ou d'un photolangage ; et l'égalité (est-ce que l'on peut être amis malgré nos différences ?) à partir d'un photolangage. Les participants ont souligné l'intérêt de la co-animation 1er-2nd degrés, l'engagement des élèves et le besoin d'étayage de l'enseignant.

Quelques points de vigilance ont été mis en exergue : la vision utilitariste des pratiques philosophiques au service de l'oral ; la nécessité de construire des grilles d'évaluation à partir des objectifs qui peuvent différer selon les liens établis avec les programmes ou autres contenus ; la nécessité de concevoir son enseignement.

Une piste possible en formation pour affronter le problème d'un usage utilitariste de la philosophie est d'amener les enseignants à réfléchir à ce que cela signifie problématiser une question philosophique.

Lorsque l'on problématiser une question philosophique, on ne se contente pas de chercher une réponse définitive au problème posé. On peut même expliquer que, dans un premier temps, la réponse à la question n'est pas la priorité. Ce qui bien sûr est déconcertant, parce que nous avons pris l'habitude, en tant qu'enseignant, de répondre aux questions ! Et nous avons habitué nos élèves à répondre à nos questions. Il va donc falloir chercher à déconstruire tout cela. Pour ce faire, on va chercher à explorer les nuances de sens des mots importants de la question, des valeurs qu'ils impliquent, des références historiques qu'ils contiennent et des éventuels préjugés dont ils peuvent faire l'objet.

Cette analyse sur le sens, la portée, les connotations et l'histoire des mots est importante pour se saisir de la complexité du problème. En outre, en formation, il importe de faire passer l'idée que l'analyse des différentes dimensions d'un concept, d'une notion, d'une valeur permet de comprendre les enjeux sous-jacents d'une question philosophique.

Dans une époque, la nôtre, où l'on veut toujours des réponses rapides à toutes les questions, l'apprentissage de la problématisation philosophique permet de revenir aux fondamentaux de la réflexion et du travail d'esprit critique. Penser, ça prend du temps ! On invitera donc les enseignants à considérer que toute réponse rapide est suspecte !

Des conseils et outils pour aller plus loin ont été proposés : des fiches pour les observateurs, des cartes pour les participants, des cartes pour les animateurs pour motiver les élèves et faciliter l'animation ; un cahier de l'élève pour garder la mémoire d'un parcours ; une fiche par DVP qui permet d'évaluer la DVP ; une fiche par DVP qui permet d'évaluer la production orale ; une fiche individuelle pour rendre visible les progrès.

Une réflexion sur les gestes professionnels au service de l'oral a été amorcée : la consigne, les lanceurs, l'amorçage ; des textes ressources, le nourrissage ; des outils de germination, de collecte et de rumination. Des questions ont été soulevées : comment obtenir un allongement significatif du temps de parole donné aux élèves ? Comment dégager un temps d'écoute active plus important ? Comment concilier objectifs cognitifs et langagiers ? Comment évaluer la durée et la qualité de leurs interventions ?

En perspectives, pour l'analyse de pratique, l'équipe PHILéACT Polynésie propose de partir sur un modèle d'apprentissage vicariant, c'est-à-dire que les apprenants apprennent en observant et en reproduisant les gestes d'un autre.

1. Formateur « modèle » : appropriation de la méthodologie (comment on analyse une discussion ?). Visionnage de l'analyse de pratique de l'atelier PHILéACT sur les animaux. Les apprenants échangent, posent des questions...
2. Formateur-tuteur : les apprenants analysent leur DVP, les formateurs conseillent, accompagnent...
3. Restitution par groupe.

Nous souhaitons proposer une formation qui prend en considération le contexte postcolonial et plurilingue polynésien à travers la valorisation de la pratique philosophique contextualisée (Deprez, 2023) qui s'appuie sur la littérature endogène, l'implication des parents d'élèves et le bilinguisme. Par ailleurs, nous plaçons pour la mise en œuvre d'un diplôme universitaire de philosophie avec les enfants en Polynésie ainsi qu'une formation initiale et continue des enseignants.

Des enregistrements vidéo d'ateliers de philosophie sont consultables sur le site de PHILéACT :

<https://phileact.univ-nantes.fr/ressources-pour-la-recherche-et-la-formation-videos-dateliers>

Bibliographie

- Anciaux, F. (2010). *Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles françaises*. Dans Colloque International "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes". Université Lyon 2-ICAR-INRP-CNRS, 24-26 juin. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00526053>.
- Berthiaume, D. & Daele, A. (2013). Comment clarifier les apprentissages visés par un enseignement ? In D. Berthiaume & N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (Vol. 1, 55-71). Peter Lang.
- Chirouter, E. (2023). *Philosopher dès la maternelle pour des citoyens éclairés demain. Le café pédagogique*.

Toute l'actualité pédagogique sur Internet :

<https://www.cafepedagogique.net/2023/02/01/philosopher-des-la-maternelle-pour-des-citoyens-eclaires-demain/>

- Deprez, S. (2023). *Réflexion sur l'adaptation didactique à travers une pratique philosophique contextuelle en Polynésie*. *Repères*, 67, 213-230. <https://journals.openedition.org/reperes/5846>
- Galichet, F. (2019). *Philosopher à tout âge : approche interprétative du philosopher*. Vrin.
- Guy, E. et Ailincai, R. (2019). *L'implication parentale en Polynésie française : le cas de deux écoles contrastées sur le plan socio-économique*, *Contextes et didactiques*, 14. DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.1327>.
- Habermas, J. (2005). *Logique des sciences sociales et autres essais*. Presses Universitaires de France.
- Lévine, J., Dévelay, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*. ESF.
- Lipmann, M. (1995). *A l'école de la pensée*. De Boeck Université.
- Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Hachette et CRDP de Languedoc-Roussillon.

H. BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE SUR LA PRATIQUE DE LA PHILOSOPHIE AVEC LES ENFANTS

OUVRAGES THÉORIQUES SUR L'HISTORIQUE, LES ENJEUX, LES DIFFÉRENTS DISPOSITIFS DE LA PHILOSOPHIE AVEC LES ENFANTS ET ADOLESCENTS

- CHIROUTER E. (2025). *A quoi pense la littérature de jeunesse? Des enfants, des questions, des histoires*. L'école des Lettres
- CHIROUTER E. (dir.) (2022). *La philosophie avec les enfants, un paradigme pour l'émancipation, la reconnaissance, la résonance*. Raison Publique
- GREGORY Maughn & LAVERTY Mégan Jane (2023). *Ann Margaret Sharp. Aux sources de la philosophie avec les enfants*. Vrin
- GROSJEAN M.-P. Eds (2014). *La philosophie au cœur de l'éducation. Autour de Matthew Lipman*. Vrin
- HAWKEN J. (2019). *1..., 2...3... Pensez ! Philosophons les enfants !*. Chroniques Sociales
- HAWKEN J. (2020). *La philosophie avec les enfants. Pour une pédagogie sensorielle*. Lambert Lucas
- LEVINE J. Eds. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'Humanité ?* ESF
- LIPMAN M. (1995). *À l'école de la pensée*. Boeck Université
- PETROU, A. HATZIVASSILI G. (2022). dir. *La pensée dans la Philosophie pour les Enfants. Dialogue et Perspectives*. Diadrassi- série Philosophie et Enfant, dir., Théodoropoulou, E., Gregory, M.
- PHILOCITÉ (2020). *Philosopher par le dialogue. Quatre méthodes*, Vrin.
- THEODOROPOULOU E. (2013). (coord., tr. en gr. introd.). *Philosophie, philosophie, es-tu là? Faire de la Philosophie avec les enfants*. Diadrassi - série Philosophie et Enfant, dir., Théodoropoulou, E., Gregory, M. [en grec]
- TOZZI M. (1999). *Penser par soi-même, initiation à la philosophie*. Chroniques Sociales.

MANUELS PRATIQUES

- BLOND-RZEWUSKI O. (dir.) (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*. Hatier.
- BOURRILLON F. & GADEA A. (2020). *50 activités pour philosopher avec ses enfants*. First-Editions.

- ECHARD L. & LAURENS N. (2022). *Cahier de pratique pour l'atelier de philosophie*. Terminale professionnelle. Hachette-Technique.
- CHIROUTER E. (2022). *Ateliers de philosophie à partir d'albums et autres fictions*. Hachette.
- GALICHET F. (2019). *Philosopher à tout âge*. Vrin
- GALICHET F. (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école*. Nathan.

Téléchargeable : <http://philogalichet.fr/telechargez-gratuitement-pratiquer-la-philosophie-a-lecole/>

- PASTORINI C. (2019). *Une année d'ateliers philo-arts*. Nathan.
- STRAUSS P. & MARCHAND Y. & MONGIN J-P. (2022). *Cogito ! 16 ateliers pour philosophie en cours de français (6°, 5°, 4°, 3°)*. Nathan
- THARRAULT P. (2016). *Pratiquer le débat philo en classe*. Retz

SITES INTERNET (ARTICLES ET RESSOURCES PÉDAGOGIQUES)

- Site de Philéact : <https://phileact.univ-nantes.fr/> (ressources pédagogiques, vidéos)
- Site CANOPé : <https://view.genial.ly/613f1531c322c80de501ae90>
- Revue en ligne Diotime : <http://diotime.lafabriquephilosophique.be> (articles, témoignages)
- <https://padlet.com/cbudex/pvp> (références philosophie avec les enfants)
- Site de la Chaire UNESCO : <http://www.chaireunescofiloenfants.univ-nantes.fr>
- Site de PôlePhilo : <https://www.calbw.be/pole-philos> (ressources pédagogiques, jeux, formations)
- Site du LéA Phil2éc : <https://www.pedagogie1d.ac-nantes.fr/maine-et-loire/lea-reseau-ecoles-colleges-maine-et-loire-phil2ec-philosophie-et-ecriture-a-l-ecole-/>
- Dans la Caverne. Un repaire pour la pratique philosophique (ressources pédagogiques) : <https://www.philocite.eu/blog/>
- Julien Pieron et Jonathan Soskin, « De l'importance en philosophie », Diotime, n°91 (05/2022), <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/091/014/>

REVUES DE RECHERCHE

- Pratiques de la philosophie et enseignement moral et civique à l'école primaire, Spirale, 62. <https://www.spirale-edu-revue.fr/spip.php?rubrique189>
- En quoi, les différentes pratiques de débats démocratiques - s'appuyant sur les Humanités - peuvent-elles contribuer à lutter contre les inégalités scolaires et sociales ? Éducation et Socialisation, 53. En ligne : <https://journals.openedition.org/edso/6754>
- Pratiques à visée philosophique à l'école primaire et dans l'enseignement spécialisé : du côté des élèves, du côté des enseignants . Éducation et Socialisation. Les Cahiers du Cerfee, 39. En ligne : <http://edso.revues.org/1373>
- L'enseignement de la philosophie et les nouvelles pratiques philosophiques. Recherches en Éducation, 13. En ligne : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no13.pdf>

