

Plénière inaugurale du colloque international sur les « Nouvelles Pratiques Philosophiques » à l'Unesco, les 15 et 16 novembre 2006 (Paris, France)

Plenary session of the international conference on « New philosophical practices » at the Unesco, 15th and 16th of November, 2006 (Paris, France)

Sesión plenaria del coloquio internacional sobre las « Nuevas Prácticas Filosóficas » a la Unesco, 15 y 16 de noviembre de 2006 (Paris, Francia)

Sommaire :

1-Première intervention : Mme Sonia BAHRI

2- Seconde intervention : Mme Beate Børresen

3- Troisième intervention : Mr le Dr Ibanga Ikpe

4- Quatrième intervention : Mme Marie-France Daniel

5- Cinquième intervention : Mr Oscar Brenifier

Première intervention : Mme Sonia BAHRI

Chef de la Section de la coopération internationale

dans l'enseignement supérieur

Secteur de l'Éducation, UNESCO

Mesdames, Messieurs,

Chers Collègues,

C'est pour moi un honneur et un plaisir d'ouvrir aujourd'hui ce colloque consacré à la « philosophie comme pratique éducative et culturelle : une nouvelle citoyenneté ». Je tiens tout d'abord à remercier le Secteur des Sciences sociales et humaines de l'UNESCO, et en particulier Madame Moufida Goucha, Chef de la Section pour la Sécurité humaine, la démocratie et la philosophie, pour avoir associé le Secteur de l'Éducation, à cet important événement. Je félicite également le comité français de « Nouvelles Pratiques Philosophiques », et notamment Monsieur Oscar Brenifier, responsable de ce colloque, ainsi que le CRDP de l'Académie de Versailles, pour leur heureuse et nécessaire initiative.

Demain, 16 novembre 2006, sera célébrée de Paris à Beijing, de Cotonou à Santiago du Chili, et plus particulièrement à Marrakech, la Journée mondiale de la philosophie. Entrée cette année dans sa cinquième édition, cette Journée permettra, une fois encore, de se pencher sur des thèmes variés et d'une importance toute particulière, tels que « Philosophie, diversité et communication culturelles », « Philosophie : enseigner, dialoguer et traduire », et bien d'autres encore. En effet, tous les ans, depuis 2002, chaque Etat membre de l'UNESCO est invité à multiplier les initiatives et les activités, afin de faire de cette Journée un moment de réflexion et d'échanges particulièrement réussi et fructueux et d'offrir un espace de rencontres et de débats à un large public.

Le colloque qui nous réunit aujourd'hui et demain trouve, quant à lui, parfaitement sa justification dans un cadre précis, celui de la Stratégie intersectorielle de l'UNESCO concernant la philosophie, adoptée par le Conseil exécutif à sa 171^{ème} session, au printemps 2005.

L'un des trois piliers de cette Stratégie est plus spécifiquement consacré à « l'enseignement de la philosophie dans le monde » et à « l'encouragement de la réflexion critique et de la pensée indépendante ». La Stratégie, fruit d'un réel travail de coopération intersectorielle entre le Secteur de l'Education et le Secteur des Sciences sociales et humaines, et de nombreuses consultations avec les Délégations permanentes et les Commissions nationales pour l'UNESCO, est un axe directeur d'importance pour notre Organisation mais aussi pour ses partenaires, Ministères de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, institutions, universités et ONG.

Dans le cadre de ce volet de la Stratégie, il s'agit :

- De procéder à un état des lieux et à une évaluation de l'enseignement de la philosophie dans le monde aujourd'hui ;
- De formuler, par le biais des Commissions nationales pour l'UNESCO, des recommandations sur une politique de l'enseignement de la philosophie aux niveaux secondaire et universitaire.
- De Formuler des recommandations à l'intention des États membres sur l'élaboration d'un programme complet d'enseignement de la philosophie, y compris l'enseignement des différentes traditions philosophiques et de la philosophie comparée ;
- D'élaborer des manuels et mettre sur pied des programmes d'échanges, des séminaires, afin d'encourager l'enseignement de la philosophie dans le monde ;
- D'encourager le développement des Olympiades internationales de philosophie ;

En réponse à une requête précise de ses Etats membres, l'UNESCO vient de lancer une étude dont l'objectif est de fournir un recueil d'informations, le plus exhaustif possible, concernant l'état des lieux de l'enseignement de la philosophie dans le monde. Cette Étude sera élaborée selon deux approches complémentaires : une approche quantitative, qui sera effectuée par l'exploitation des résultats d'un questionnaire spécifiquement élaboré pour cette Etude (le

questionnaire a été envoyé début octobre 2006 aux contacts d'une large base de données – francophones, anglophones et hispanophones comprenant les Ministères de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche d'ONG et de personnes ressources). Une approche qualitative, qui sera effectuée par une réflexion analytique de fond sur l'enseignement de la philosophie dans les différentes régions, en recueillant pour cela des contributions sur des études de cas.

Les résultats de cette étude feront l'objet d'une publication de l'UNESCO qui sera communiquée à l'ensemble des pays et à leur Commission nationale, permettant ainsi de disposer d'une vision globale des acquis mais aussi des lacunes existantes dans ce domaine.

Cette dynamique voulue par l'Organisation est en fait très ancienne, pour ne pas dire originelle.

Je voudrais à ce sujet dire quelques mots sur l'historique des études menées par l'UNESCO sur le thème de l'enseignement de la philosophie.

Dès 1950 en effet la Conférence générale décidait, à sa cinquième session, de mener « une enquête sur la place que l'enseignement philosophique occupe dans les divers systèmes d'éducation, sur la façon dont cet enseignement est donné, sur l'influence qu'il exerce sur la formation du citoyen » ainsi que sur l'importance qu'il revêt pour la recherche d'une meilleure compréhension entre les hommes. Le rapport avait été publié avec une analyse générale des problèmes soulevés par l'enseignement de la philosophie, préparée par Georges Canguilhem, alors jeune inspecteur général de philosophie en France. Il est accompagné d'une déclaration commune des experts, qui énoncent que l'enseignement de la philosophie, là où il existe, traduit l'importance que ces sociétés accordent à la pensée philosophique comme indispensable à la prise de conscience des problèmes fondamentaux de la science et de la culture, et par suite à l'orientation de la conduite en fonction d'une réflexion personnelle et libre sur les valeurs de la condition humaine.

Les Etats Membres de l'UNESCO demandent ensuite à l'Organisation d'élaborer des études sur l'enseignement et la recherche philosophiques dans chaque région du monde. Ainsi, en juin 1980, une réunion de philosophes est organisée à Nairobi ; en février 1983, une réunion analogue à Bangkok ; en juin 1985, une autre à Lima, puis à Beyrouth. Un ouvrage sur la philosophie en Europe sera aussi publié, avec le concours de l'Institut international de philosophie et du Conseil international de la philosophie et des sciences humaines, en 1993.

Roger-Pol Droit, philosophe et journaliste, reprend, actualise et amplifie en 1994 l'enquête de 1951, à laquelle répondent des personnalités de 66 pays, avec l'idée d'ouvrir un nouveau chantier de réflexions et de débats sur la place de la philosophie dans les cultures

d'aujourd'hui, et dans la formation du jugement libre des citoyens. Il donne l'occasion à plusieurs philosophes de rédiger des rapports sur la philosophie et les processus démocratiques en Afrique, au Chili, en Allemagne, en Amérique Latine, en Amérique du Nord, sur les rapports de la philosophie avec l'interdépendance économique, les techniques électroniques, l'enseignement scientifique, ou encore la philosophie politique et la place du citoyen. Des matériaux rassemblés (plus de 2000 pages), il tire un livre format poche qui recevra une diffusion considérable, en langues anglaise, française et espagnole, et dont les conclusions seront rapportées dans de nombreuses autres langues.

Des journées internationales d'études sont organisées à Paris, en 1995, et une déclaration des philosophes, dite « Déclaration de Paris », en est issue.

Depuis les années cinquante, l'ampleur des transformations politiques et culturelles a, bien entendu, été considérable. La philosophie et son enseignement ont changé, sans doute. Mais surtout de nouvelles formes de vie démocratique sont nées en Afrique et en Asie, dans l'Europe de l'après communisme, en l'Amérique Latine, dans certains pays arabes également. Parallèlement, l'UNESCO s'est aussi transformée. Elle a connu notamment une considérable extension du nombre de ses Etats membres et du champ de ses activités.

Quelques chiffres peuvent permettre de prendre conscience de la différence entre l'enquête menée en 1951, et celle de 1994. La première n'a réellement concerné, en fin de compte, que 9 Etats. Celle de 1994, intitulée « Philosophie et démocratie dans le monde », a réuni des données provenant de 66 Etats. Indépendamment de l'aspect quantitatif, sans précédent en ce domaine, l'étude de 1994 n'a pas été à proprement parler une étude sur l'état des lieux de l'enseignement de la philosophie mais plutôt une analyse des liens entre l'éducation philosophique et les processus démocratiques. Elle a eu le mérite de mettre en lumière l'importance de reconnaître une pédagogie multiple associant le livre, l'enseignement à distance, l'audiovisuel et l'informatique. Mais surtout, cette étude a démontré que l'enseignement de la philosophie s'organise et s'étend en même temps que la démocratie.

Comme l'a souligné, en 1991, Jacques Derrida¹, lors d'une conférence intitulée « *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique* », l'UNESCO qui a jugé nécessaire de se doter d'un programme de philosophie, de la nature même de ses sphères de compétence « implique une philosophie ».

¹ Jacques Derrida, *Le droit à la philosophie d'un point de vue cosmopolitique* (Paris, Editions UNESCO, 1997).

Beaucoup a pu être écrit sur le système de valeurs « idéalistes » que représente l'Acte constitutif de l'UNESCO de 1945, souvent qualifié de posture humaniste typique de l'après-guerre. Mais si ce système de valeurs a pendant soixante ans incontestablement subi des tensions extrêmes et des remises en causes patentes, ces dernières ont souvent été fructueuses pour l'essor de la pensée.

A la discipline philosophique de déborder, si l'on peut dire, de son seul champ, pour s'appliquer, autant que possible, à tous les autres et permettre ainsi une analyse aiguë des problèmes mondiaux.

La recherche philosophique doit se comprendre comme une exigence d'innovation, une source de créativité intellectuelle non corsetée par des préjugés ou des normes rigides.

La philosophie n'est pas seulement un message idéaliste abstrait mais un appel à la modification du réel, dans la mesure des moyens engagés.

Les actions de l'UNESCO en faveur de la philosophie contribuent directement à la promotion de l'extension de l'enseignement philosophique dans le monde ainsi qu'au soutien à de nouvelles formes d'éducation, en intégrant les nouvelles technologies d'information et de communication.

Le moment symbolique illustrant le mieux cette place accordée à la philosophie au sein de l'UNESCO, reste la célébration de la Journée de la philosophie, au Siège de l'Organisation ainsi que dans de nombreux Etats membres dans le monde. Inutile de dire que cet ensemble de manifestations a été le reflet, allant même au-delà des attentes et des espérances nourries initialement, d'un désir de réflexion et de débats philosophiques véritables sur les sujets qui peuvent animer le monde contemporain : la culture, la justice sociale, l'éthique, les médias, la religion ainsi que le dialogue des cultures. L'Homme, ni-ange ni-bête comme le disait Pascal, n'est jamais autant lui-même que lors de ces moments partagés de disputes philosophiques où étudiants et « gens du métier », si l'on peut dire, côtoient dans un même appétit critique et discursif un public plus néophyte. Qu'importe l'accumulation de diplômes universitaires si la capacité d'écoute et d'enrichissement par le dialogue philosophique, et donc par l'Autre, n'existe pas ? Qu'importe l'expertise intellectuelle pointue si elle ne sait pas se faire partage et don ? Qu'importe le statut - parfois auto-décerné - de « philosophe » si l'égoïsme prime sur l'amour de l'exposition de ses thèses et de leur éventuelle contestation ? S'offrir au regard critique d'autrui, voilà qui constitue l'essence même de l'exercice philosophique, toujours à renouveler si l'on veut échapper à la fausse tranquillité d'un savoir qu'on imagine acquis éternellement.

L'un des temps forts de cette symphonie du savoir philosophique qui se joue à l'UNESCO est aussi et surtout celui de l'enseignement, c'est-à-dire l'instance dans laquelle la philosophie peut jouer son rôle le plus essentiel mais aussi le plus risqué. Essentiel, dans la mesure où l'enseignement de la philosophie demeure un des ressorts clés de la formation de la faculté de juger et par conséquent du discernement éthique. Risqué, car au vu des mutations d'une actualité chaque jour plus chargée à la fois d'Histoire et de spiritualité, l'enseignement ne peut plus prétendre boucler toutes les boucles car nous sommes tous les témoins de ce que l'on a pu appeler une « accélération du temps », temps politique, temps religieux, temps social, et donc temps éducatif et pédagogique. Cette dernière, en assignant toujours plus d'exigences au progrès technologique, en démultipliant toujours davantage le flot d'informations déversées chaque jour, est anti-philosophique dans la mesure où réfléchir, c'est réfléchir d'abord en soi-même avant de s'exposer au regard d'autrui, et ces exercices requièrent patience, temps et auto-critique. La philosophie, ne l'oublions jamais, est *critique* au sens grec du terme : c'est-à-dire qu'elle doit toujours être un travail de « tri », de sélection réfléchie et en un sens de filtrage des informations brutes. Etre informé, ce n'est pas être formé.

Un renouvellement de la pratique de l'enseignement de la philosophie doit aussi s'opérer afin que la notion de responsabilité du sujet soit rétablie et que chacun puisse à nouveau « se jeter à corps perdu dans la pensée » comme le disait Hegel et faire face aux préjugés et aux dominations de tous ordres. « On n'apprend pas la philosophie, on apprend à philosopher », aimait à souligner Kant : à l'individu de chercher en lui-même les capacités propres à l'exercice réflexif.

Cet élan du sujet vers l'effort philosophique ne saurait être imposé ni par l'enseignement ni par un quelconque dogme prétendument intangible : au contraire, la tâche de se libérer progressivement de toutes les tutelles inutiles revient à l'individu lui-même.

Parmi les autres activités notoires de notre Organisation, les Chaires UNESCO de philosophie présentes sur plusieurs continents apportent une contribution importante au débat philosophique.

J'ai pour ma part l'honneur de diriger une Section, celle de la coopération internationale dans l'enseignement supérieur, au sein du Secteur de l'Education, qui supervise l'ensemble des Chaires UNESCO.

L'un des objectifs de la Stratégie intersectorielle concernant la philosophie, que j'évoquais tout à l'heure, vise précisément à :

- Renforcer le réseau de Chaires UNESCO de philosophie, d'une part, en donnant plus de cohérence aux Chaires existantes (il en existe 12 aujourd'hui) et, d'autre part, en créant des

Chaires en Afrique et en Asie, ainsi que dans d'autres régions du monde et, surtout, en assurant la promotion de la mise en réseaux des Chaires UNESCO.

Conçu comme un plan d'action international pour renforcer l'enseignement supérieur dans les pays en développement par les mécanismes appropriés visant à stimuler la coopération inter-universités, le Programme UNITWIN et CHAIRES UNESCO fut lancé en 1992 lors de la 26^{ème} session de la Conférence générale de l'UNESCO.

Le Programme UNITWIN et CHAIRES UNESCO couvre un large éventail d'activités allant du développement institutionnel, à la promotion de la recherche et de la formation des enseignants, en passant par l'échange d'informations et la diffusion des résultats de la recherche.

Il est envisagé de transformer progressivement les Chaires UNESCO en centres d'études et de recherches avancées, en pôles d'excellence dans les domaines déterminés. Le but de ces pôles d'excellence qui pourraient être constitués à partir d'un réseau inter-universités et de chaires UNESCO, est de satisfaire les besoins de formation professionnelle et de recherche de haut niveau à l'échelle sous-régionale, et d'œuvrer en tant que programme de coopération universitaire transnational.

Votre colloque, entre autres mérites, va, je n'en doute pas un seul instant, refléter cette coopération intellectuelle qui est l'essence même de l'UNESCO et qui est aussi celle de la philosophie, en associant habilement le théorique et le pratique, l'exposé qui donne à entendre une pensée, et l'atelier qui en est déjà une mise en œuvre concrète.

Pour nous, aujourd'hui, il ne s'agit pas seulement de travailler « pour » la philosophie, en soutenant l'enseignement et la recherche. Il s'agit aussi, et peut-être plus que jamais, de travailler « avec » les philosophes de toutes les cultures, au sein de dialogues interdisciplinaires, afin de dégager de nouvelles réponses aux défis posés au monde contemporain.

La philosophie voulue et soutenue par l'UNESCO n'a rien à voir avec un agrégat de savoirs assésés à un auditoire méprisé car tenu pour « inférieur », mais bien au contraire elle est vécue comme un moyen de décrypter les grands enjeux contemporains ou tout du moins de ne pas rester passif face à eux. Force est heureusement de constater que la philosophie est pleinement ouverte aux grands problèmes et débats contemporains qui touchent aux nouvelles

attentes et inquiétudes relatives aux problèmes mondiaux, en se faisant attentive à la citoyenneté, aux processus démocratiques, à l'environnement, aux droits fondamentaux, aux transformations de la communication publique, au destin des nations dans le contexte de constructions régionales.

C'est dire à quel point nous attendons de vos travaux qu'ils participent pleinement de cette entreprise louable et ardue de compréhension du monde et des grands défis de notre temps. Je me fais avec plaisir et honneur la porte-parole de l'UNESCO pour vous assurer du plein soutien de l'Organisation dans le succès de vos discussions, de même que nous espérons que vous vous engagerez dans une relation forte et féconde avec l'UNESCO, dans ses domaines de compétence.

Je vous remercie de votre attention et vous renouvelle tous mes vœux de franc succès pour vos travaux.

ANNEXE

Déclaration de Paris pour la philosophie¹

Nous, participants aux journées internationales d'étude « Philosophie et démocratie dans le monde », organisées par l'UNESCO, qui ont eu lieu à Paris, les 15 et 16 février 1995,

Constatons que les problèmes dont traite la philosophie sont ceux de la vie et de l'existence des hommes considérés universellement,

Estimons que la réflexion philosophique peut et doit contribuer à la compréhension et à la conduite des affaires humaines,

Considérons que l'activité philosophique, qui ne soustrait aucune idée à la libre expression, qui s'efforce de préciser les définitions exactes des notions utilisées, de vérifier la validité des raisonnements, d'examiner avec attention les arguments des autres, permet à chacun d'apprendre à penser par lui-même,

Soulignons que l'enseignement philosophique favorise l'ouverture d'esprit, la responsabilité civique, la compréhension et la tolérance entre les individus et entre les groupes,

Réaffirmons que l'éducation philosophique, en formant des esprits libres et réfléchis, capables de résister aux diverses formes de propagande, de fanatisme, d'exclusion et d'intolérance, contribue à la paix et prépare chacun à prendre ses responsabilités face aux grandes interrogations contemporaines, notamment dans le domaine de l'éthique,

¹ Extrait de Roger-Pol Droit, *Philosophie et démocratie dans le monde : une enquête de l'UNESCO*, Le livre de poche/Éditions UNESCO, 1995, pp. 13-14.

Jugeons que le développement de la réflexion philosophique, dans l'enseignement et dans la vie culturelle, contribue de manière importante à la formation des citoyens, en exerçant leur capacité de jugement, élément fondamental de toute démocratie.

C'est pourquoi, en nous engageant à faire tout ce qui est en notre pouvoir, dans nos institutions et nos pays respectifs, pour réaliser ces objectifs, nous déclarons que :

- une activité philosophique libre doit être partout garantie, sous toutes ses formes et dans tous les lieux où elle peut s'exercer, à tous les individus ;

- l'enseignement philosophique doit être préservé ou étendu là où il existe, créé là où il n'existe pas encore, et nommé explicitement « **philosophie** »;

- l'enseignement philosophique doit être assuré par des professeurs compétents, spécialement formés à cet effet, et ne peut être subordonné à aucun impératif économique, technique, religieux, politique ou idéologique ;

- tout en demeurant autonome, l'enseignement philosophique doit être, partout où cela est possible, effectivement associé, et pas simplement juxtaposé, aux formations universitaires ou professionnelles, dans tous les domaines ;

- la diffusion de livres accessibles à un large public, tant par leur langage que par leur prix de vente, la création d'émissions de radio ou de télévision, de cassettes audio ou vidéo, l'utilisation pédagogique de tous les moyens audiovisuels et informatiques, la création de multiples lieux de débats libres, et toutes les initiatives susceptibles de faire accéder le plus grand nombre à une première compréhension des questions et des méthodes philosophiques doivent être encouragées, pour constituer une éducation philosophique des adultes ;

- la connaissance des réflexions philosophiques des différentes cultures, la comparaison de leurs apports respectifs, l'analyse de ce qui les rapproche et de ce qui les oppose doivent être poursuivies et soutenues par les institutions de recherche et d'enseignement ;

- l'activité philosophique, comme pratique libre de la réflexion, ne peut considérer aucune vérité comme définitivement acquise et incite à respecter les convictions de chacun, mais elle

ne doit en aucun cas, sous peine de se nier elle-même, accepter les doctrines qui nient la liberté d'autrui, bafouent la dignité humaine et engendrent la barbarie.

Cette Déclaration a été adoptée par :

Professeur Ruben G. Апресян (Institut de philosophie de l'Académie des sciences de Moscou, Fédération de Russie), professeur Tanella Boni-Koné (Université d'Abidjan, Côte d'Ivoire), professeur Tzotcho Boyad-jiev (Université Saint Klément Ohridski, Sofia, Bulgarie), professeur In-Suk Cha (Secrétaire général de la commission nationale pour l'UNESCO de la République de Corée, Séoul, République de Corée), professeur Marilena Chaui (Université de Sao Paulo, Brésil), professeur Donald Davidson (Université de Berkeley, États-Unis d'Amérique), professeur Souleymane Bachir Diagne (Université de Dakar, Sénégal), professeur François Dossou (Université nationale du Bénin, Cotonou, Bénin), professeur Michaël Dummett (Oxford, Royaume-Uni), professeur Artan Fuga (Université de Tirana, Albanie), professeur Humberto Giannini (Université de Santiago du Chili, Chili), professeur Paulin J. Hountondji (Université nationale du Bénin, Cotonou, Bénin), professeur Ioanna Kuçuradi (Secrétaire générale de la Fédération internationale des sociétés de philosophie, Ankara, Turquie), professeur Dominique Lecourt (Université de Paris VII, Paris, France), professeur Nelly Motroshilova (Université de Moscou, Fédération de Russie), professeur Satchidananda Murty (vice-président de la Fédération internationale des sociétés de philosophie, Inde), professeur Ulrich Johannes Schneider (Université de Leipzig, Allemagne), professeur Peter Serracino Inglott (recteur de l'Université de Malte), S. E. Mohammed Allal Sinaceur (ancien Directeur de la Division de la philosophie de l'UNESCO, Rabat, Maroc), professeur Richard Shusterman (Temple University, Philadelphie, États-Unis d'Amérique), professeur Fathi Triki (doyen de la Faculté des lettres et sciences humaines de Sfax, Tunisie), professeur Susana Villavicencio (Université de Buenos Aires, Argentine).

Seconde intervention : Mme Beate Børresen

Oslo University College

Beate.Borresen@lu.hio.no

Philosophy in Norwegian schools

In 2004 the Norwegian government took the initiative to undertake a project with philosophy in primary and lower secondary schools. The aim is to find out whether and in what form this is possible and desirable. The project started in autumn 2005 and will conclude in summer 2007. Results so far have been promising.

In June 2004, the Norwegian Parliament adopted the principles and main guidelines for a comprehensive reform of primary and secondary education in Norway. This was done by adopting the Government's report to the Parliament, White Paper no. 30. Surprisingly, this included a brief paragraph on philosophy.

The Ministry wishes to ensure that children and young people receive a basic introduction to and experience of the questions and methodical approach involved in the subject of philosophy. This could improve students' capabilities for work with the subject in school and would be a good preparation for their future in society and in employment. Philosophy would give students a perspective on the basis of other subjects, both by showing how problems have developed historically and how problems may be discussed systematically.

The Ministry will assess how this can be strengthened with regard to the curriculum. The Ministry wishes further to stimulate towards further projects with philosophy as a subject and the use of philosophy in other subjects on the curriculum. The results of the projects will form a basis for assessing whether philosophy should be established as a school subject.

We do not know why this paragraph was included at that time. Philosophy with children was neither well known or widespread in Norway, but philosophy had been introduced on a more systematic basis in connection with Religious Education (RE) (In Norway the subject is called KRL. The letters stands for Christianity, Religion and Life views) in 1997. KRL was then introduced as a new and obligatory subject in the curriculum. It is also the case that philosophy enjoys a high status in Norway. Neither is interest in philosophy limited to an academic elite.

In Norway what is usually called P4C or philosophy for children, are called philosophy *with* children (*filosofi med barn*). We also stress that philosophy in schools is about *doing* philosophy, not learning about. At the same time we want the children to do more than practising thinking skills. We usually say that the children shall work with “philosophical things in a philosophical way”. Their work shall be systematic and regular and have a long term perspective. The aim is to be “a better thinker” and to find something true, good, and beautiful.

Systematic work and high-level activity

In the context of setting up KRL as a subject, we at Oslo University College began to look more closely at how the students could work with philosophy. Until then we had very little experience with this kind of work in schools. A book about philosophy in schools was published and seminars and meetings were held for philosophers, teachers and other interested parties. In 2000, the City of Oslo started a project in which teachers at 6 schools had philosophy with their students. Oslo University College was central in these activities. At the same time, a person at Tromsø University was working on the same topic, without receiving the same support from institutions outside the university. Oslo University College received public support in developing a study of philosophy and children, linked to the education of teachers. This began in Autumn 2001.

The work on philosophy in schools aroused interest among individuals in the Ministry of Education, the Directorate of Education (which is the Ministry’s executive organ), and in school administrations, as well as among philosophers and people involved in the education of teachers. We found interest among various circles, many people attended our seminars and there was often press coverage of the work being done in schools and other places. We

worked systematically in developing theory, plans, studies and teaching materials. This was done together with teachers so that we could try out ideas and materials in practice. The work on philosophy with children in Norway is still marked by this closeness to the practical field. Unfortunately the disadvantage is that no research is being done in this area among either educationalists or philosophers. That is a great deficiency in the work in this country. Thus far it has proved impossible to obtain funding for research as against practical projects. This is something we are particularly focusing on at present. The Ministry of Education has set up a group to carry out a review about philosophy as a subject in school, with the aim of discovering where efforts should be concentrated in future. This is a hopeful sign, since the Government is concerned about research based knowledge on activities in schools.

The other thing we did which has influenced public awareness, was to contact people abroad who had more experience than us. First we went to Denmark and Sweden and took a closer look at the work they were doing there with philosophy in schools. We invited them to present their findings to us. One of the central figures in this area in Sweden, Bo Malmhøster, has been working in Oslo since 2000. In 2001 we contacted people in Britain. We held seminars in Norway with them. We went to courses and seminars there. And for three years running we sent a group of 10-15 teachers on study tours to the N-RAIS project in the north of England headed by James Nottingham. From 2003 we have also had a collaboration with the French philosopher Oscar Brenifier. He has held workshops in several places in Norway and has come on school visits and some of his books have been published in Norwegian. His work has a great significance for many of those working on philosophy with children in Norway.

We have also made philosophy with children visible through a collaboration with the Norwegian UNESCO Committee over the celebration of World Philosophy Day in November 2005. As part of the preparation for the celebration we published an educational piece on the commission's website. Teachers were encouraged to take a philosophy lesson with their students and send the students' questions and assertions to the Commission. These were published on the website together with our responses and comments. We then prepared a new presentation based on some of the material which came in. This was used in an open meeting where people could observe children in philosophical inquiry.

From White Paper to project

It was the Government which took the initiative for more formal work on philosophy in schools through the White Paper no. 30 “Culture for Learning” (*Kultur for læring*). A White Paper is a presentation to the Parliament of what the Government wishes to do in the years to come. For the work to commence, it must first be approved by the Parliament. In the case of White Paper no. 30, this occurred in June 2004. Thereafter it is up to the Government to decide how the tasks shall be put into action.

The Ministry of Education sent a letter to the Directorate for Education in September 2004 in which they asked them to start preparatory work for a project of philosophy in primary and secondary schools. The work started with a seminar in the Ministry with Oscar Brenifier from Paris and Bo Malmhøster from Stockholm. It was attended by people from both the Ministry and the Directorate. The seminar was very successful and was the inspiration for further initiatives. In December, the Directorate for Education sent a letter to all county governors asking them to collect information about experiences with philosophy in schools in their counties. At the same time the University College was asked to review all the curricula in primary, lower secondary and upper secondary schools with regard to elements of philosophy.

On 1st February 2005 both reports were ready – one on philosophy in curricula and one on experiences of philosophy in Norwegian schools, based on the 50 or so schools which had responded to the enquiries from the county governors. Thereafter the Directorate began preparations for starting a project. It began on 1st September 2005. A group comprising two persons each from the University College and the Directorate for Education was set up to assume responsibility for the project. The project manager was bought in from the University College. A reference group was also set up with one person from the Ministry of Education, one from one of the county governors’ offices, one from a local school administration and two professors from the University of Oslo, one a professor of educational science the other of philosophy.

Autumn 2005 was used to find schools to take part, prepare plans and develop materials. Training the teachers and work with the individual schools began in January 2006. And thus we were off!

The project – that is to say the work in the schools – will be concluded in June 2007. The final report shall be delivered to the Ministry of Education in October 2007. The report will include a description of what has been done, positive and negative experiences, recommendations of

what should be done next and suggestions of possible curricula for philosophy as a subject. After this, what happens next is up to the ministry and the politicians.

The form and content of the project

The aim of the project is to find out whether philosophy in schools is possible. The task is linked to two White Papers:

White Paper No. 30 (2004-05) “Culture for Learning” (*Kultur for læring*). This report is, as mentioned, the political basis for the new reform of primary and secondary education, the so called “The Knowledge Promotion” (*Kunnskapsløftet*). ” Culture for Learning” proposes that a project of philosophy should be started and that the results of the project should be used as the basis for assessing whether philosophy should be established in primary and lower secondary schools as a separate subject.

and

White Paper No. 49 (2004-05) “Diversity through inclusion and participation. Responsibility and freedom.” (*Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet.*) This proposes that the philosophy project should also present findings on how students with different religious and cultural backgrounds react to the subject and what questions engage a group of students with a diversity of cultures and values.

15 schools and 43 teachers from 9 counties across the country are taking part in the project. These are schools in cities, smaller towns and rural areas. Students from class 1 to class 10 are taking part. The schools taking part were selected so that we had some with previous experience of philosophy and some without. A certain number of schools also have students who speak minority languages.

The main points of the project are as follows:

- Participants in the project are regularly trained in seminars on a regional basis twice per term. In addition there was a seminar for all participants in January 2005 and there will be a joint study tour to England in May 2007.
- All teachers are visited by the project management in their schools every term.
- All the teachers conduct a certain number of philosophy lessons, minimum 10 periods per term.

- Develop teaching materials and working methods. In the first term all teachers used material made by the project management. After this, the teachers may develop their own materials. These must be approved by the management.
- All the teachers must report what they have done and how things have gone, every month.
- The project management writes a report per term and a final report at the project's conclusion.
- Assess teaching materials, training and guiding of teachers.
- The project has its own intranetsite containing materials, literature, practical information and similar. Communication is also maintained between participants in the form of mail, chat and forum discussions on this site.

The reason for philosophy in schools

The ministry's reason for proposing philosophy in schools in 2004 was that the subject can give students fundamental attitudes and working methods which can be used in all school subjects as well as later in life. Working with philosophy can give students experience of a systematic debate of issues central to most subjects and to most areas of society and employment. Acquiring a systematic and "scientific" way of working, such as we find in philosophy, can help students cope with higher education regardless of social background and encouragement from home.

When it comes to the rest of the school curriculum, philosophy can help students in developing critical capabilities. This is something which is central to both the general curriculum and the individual subjects. In more concrete terms, philosophy can help to develop one of the five basic skills in the curriculum – namely the ability to express oneself verbally. Philosophy is also, as mentioned, part of RE in Norway.

In general terms, working with philosophy can give participants practice in participating in dialogue in various contexts. They get practice in listening, keeping to the point, assessing assertions and giving reasons for their own views. Because there are no given answers in

philosophy, students also have practice in having to assess several possible answers. This is particularly important in a highly diverse society.

In more concrete terms, one also acquires experience and attitudes which are important in a democracy. To listen, to tolerate different points of view and to have an attitude which says that all answers are good until the opposite is proved and that it is up to you to show that a point of view isn't valid. To understand that it is what is being said which is important, not who is saying it. One also learns from experience that what one says – or neglects to say – can have a bearing on the task in hand. A comprehensive survey which was carried out in Stockholm in the 1990s shows that students who have taken philosophy are better listeners than those who have not. They also display greater abilities in solving social problems on their own account (Malmhøster/Ohlsson: *Filosofi med barn* [Philosophy with children]. Stekh. 1999).

Conclusion

Our experience so far has been that it is difficult to be able to engage in philosophy in schools unless it has a clear place in the timetable and curriculum. Even for very enthusiastic teachers, it is difficult to find room for philosophy in a hectic school day. We see that teachers derive great benefit from training and from materials which support their work with the students. At the seminars during the projects emphasis was placed on the teachers' own philosophical development. You must engage in philosophy yourself, using the same materials that you will later use with your students. We have seen that those teachers who do not manage to engage themselves in the seminars do not manage to get philosophy across to their students either.

We also see that students who speak minority languages derive particular benefit from philosophy lessons. One reason for this is the emphasis on everyone understanding. These students discover that everyone can have problems understanding and that it is OK to ask. They see that questions are not for dummies, they are for those who want to find out more and want to understand. One teacher reports that a couple of his students with minority languages have taken this attitude on board and applied it to other subjects with great success. Another teacher emphasised that, since philosophy is often about existential questions, students with minority languages get more practice in using different words and concepts and in using their own personal experience than in other school subjects.

One interesting experience has come from some teachers who connected philosophy with the school rules. Many students feel that these have been imposed upon them from outside, even though it is apparently the students themselves who decide which rules should apply in school. One group of students took the initiative to investigate what rules are, who decides them and how one can take part in the decisions. They learned about the responsibility and difficulties involved in the relationship between formulating rules and their actual implementation, something which is central to democracy.

The most fundamental experience of the nine years we have been working on philosophy with children at Oslo University College has been that it is thorough and systematic work with a long term perspective, both theoretical and practical, collaboration with teachers, with the authorities at all levels and with philosophers and educationalists in the academic system which enables progress.

Troisième intervention : Mr le Dr Ibanga Ikpe

Senior Lecturer
University of Botswana (Botswana)

THE CHALLENGES AND PROSPECTS OF PHILOSOPHICAL PRACTICE IN AFRICAN UNIVERSITIES

Introduction

The concept of philosophical practice is relatively new in Africa. It started, not because of any noble attempt by its practitioners to present philosophy as “an activity which is essential within the life of the city”, but rather out of the need to save the livelihood of philosophy teachers in the universities. The teaching of philosophy in African universities, just as the teaching of other disciplines, was inherited from the various universities of Europe upon whose model particular African universities were developed. Thus such universities as Ibadan, Ghana At Legon, Nairobi, and the Chancellor College in Malawi, which followed the University of London model had the teaching of philosophy as part of its academic traditions. Other universities that teach philosophy either adopted it from other European or American models or copied it from these earlier models. Thus the teaching of philosophy came to Africa as part of an attempt to develop educated African elite in the manner of the educated elites of Europe. But all of that was before the end of the cold war, the advent of globalisation, and the emergence heavily indebted poor countries whose economies operate under the *conditionalities* of the World Bank and the IMF.

More recently, international financial institutions such as the World Bank and IMF have been advising African Countries to disinvest in academic disciplines that do not have practical

applications. Also, the realities of surviving in a globalized world where workplace competences are the only guarantees of livelihoods has resulted in a situation where prospective students shun courses like philosophy that do not train candidates for a particular job in favour of courses in science and the social sciences which have better employment prospects. As a result philosophy fell from its pedestal as a celebrated doyen of academic disciplines to the situation where it is barely tolerated within the academia. Faced with such stark realities and even more importantly with a possible loss of livelihood, philosophy teachers either had to reinvent their discipline and make it relevant in the new marketplace or face redundancy. The Nigerian Philosophical Association, for instance, saved the jobs of its members and the future of the discipline by redefining the relevance of philosophy to the Nigerian elite. At its 1986 business meeting at Ogun State University, Ago-Iwoye, Nigeria, it took a decision to work towards the inclusion of Philosophy courses within the general education curriculum of Nigerian universities. That decision and the energetic politicking of philosophy teachers resulted in the election of two philosophy courses by the Nigerian National Universities Commission as part of the curriculum for every Nigerian undergraduate.

The Philosophical Society of Southern Africa did not wake up to this crisis of relevance until its business meeting of 1998 at the University of the Free State. The closure of the Philosophy department at the University of the Western Cape and a general decline in membership due to the migration of philosophy teachers to other areas, forced the item on the agenda of the association. Several solutions like philosophical workshops and philosophical counselling were proposed but it became increasingly apparent that the most practical way of saving the profession and the livelihood of its members was to make philosophy courses available to a wider audience as a general interest course. Although the action plan adopted by the association was not as radical as that of the Nigerians, it has succeeded in stemming the

decline of the discipline and pointing it in a new and perhaps more sustainable direction for the future.

Understanding Philosophical Practice in African Universities

It is clear from the above that philosophical practice is a relatively new concept in Africa. Unlike what may be the case in Europe and perhaps other parts of the world, what could be regarded as philosophical practice is for the most part, restricted to certain activities within the universities. It involves mainly in the attempt by faculty members with philosophical training to redress certain deficiencies in students by introducing courses that develop the capacity of students for independent thought and expression either through the discussion of philosophical problems or with the use of philosophical methods. Perhaps the only exception to this is the teaching of moral education in primary and secondary schools in some African countries of which Botswana is a good example. But even in such cases the emphasis is not on philosophical training that is geared towards enhancing independent critical thought but rather as a form of moral instruction, aimed at redressing those things that are variously considered to be the enduring ills of the society.

Perhaps the most successful example of philosophical practice in Africa is the University of Zululand where the philosophy department, instead of teaching traditional philosophy courses, offers a three-year Bachelor of Arts degree in Professional Writing. The programme, which started as an intense service course that was specially designed to enhance the students' ability to express themselves coherently in written English achieved unparalleled success in the university. This success recommended it as the primary programme for redressing the academic communication deficiencies of undergraduate students over and above the traditional communication and study skills course that is offered by the Department of

English. The success of the course encouraged the department, after consultation with businesses in the surrounding area, to design and mount a full-fledged B.A. programme that prepares students in what the department refers to as “more critical and creative levels of professional writing.” Thus in this case philosophy has assumed a more utilitarian goal not only within the university but also within the wider business community.

Our courses at the University of Botswana are designed to redress a different set of deficiencies. Earlier on, we had determined that the problem of our students does not lie in the presentation of ideas but in the cultivations of ideas. The challenge was to design courses that will break through the cultural taboos that have been brought into the University from the traditional society and get the students to cultivate their own opinion and engage others in dialogues concerning their own beliefs. The success of the courses lie in the fact that they does not attempt to teach philosophical concepts but rather try to equip the students with analytic skills and encourage them to apply those skills in everyday life. Our experience has been that these two courses, *Critical Thinking: A Life Tool* and *Logic and the Sciences* are more popular and better appreciated by the students than our course in *Introduction to Logic*, which ultimately aims at achieving the same goal.

Similar courses but with different goals and varying degrees of success are currently being offered at the University of the Witwatersrand, The National University of Lesotho and several Nigerian Universities, among others. It is not clear whether in each of these cases there is an enduring passion to identify a specific objective and thereafter design a course to suit that objective. Also it is not clear whether in each of these cases the new philosophical practice is a conscious creation and is recognized as such by those that are involved in the process. What is however clear is that Philosophy in Africa is changing and that this change favours the adoption of new philosophical practices. Although at this stage the change could

be said to be restricted, there is hope that as society becomes more aware and the number of people involved in philosophical practice increases, it will venture outside the universities and become more available to the general public.

Difficulties and Resistances.

While celebrating our cautious entrance into the new world of philosophical practice, there is need to point out that Philosophical practice is beset with problems that threaten the success of the project. We can classify such problems into two; those that are external to the African philosophical fraternity and those that are internal to it. The internal problems have to do with the attitude of members of the philosophical fraternity to the practice and their doubts concerning the legitimacy of philosophical practice. The external problems have to do with such issues as funding, manpower constraints and resentment from other disciplines within African universities.

On the issue of legitimacy, it is clear that the philosophical fraternity is yet to accept philosophical practice as a legitimate philosophical enterprise. It is often perceived as a cheap imitation of traditional philosophy with little intrinsic value. Its main value lies in the large number of students that it brings into philosophy departments yearly and the instrumental function that such numbers serve to the much nobler end of preserving the funding of traditional philosophy departments and thereby ensuring that such departments continue to function within the academic traditions of African universities. The effect of this has been that once philosophical practice had served the instrumental need of justifying the existence of philosophy departments and the pressure on the philosophical fraternity has been removed a certain complacency has set in. There is often a noticeable lack of will by the philosophical

fraternity to thereafter explore other areas of philosophical practice or even to develop the existing area.

The definition of new philosophical practices as ancillary to the philosophy discipline has created a situation where the eggheads of the traditional philosophy departments consider it to be unworthy of their time and effort. The teaching and development of such general courses are often regarded as posing minimal academic challenge and therefore unworthy of serious academic engagement. The level of philosophical rigor is regarded as negligible and the prospects of generating new philosophical insights in the course of teaching are held to be non-existent. Usually it is the new entrants into the philosophical fraternity that are entrusted with the task of handling such courses and in some cases maturity in the profession is measured by the distance that separates one from such *menial* tasks. Senior academics that participate in such programmes merely take a supervisory role and even then, they do not regard such roles as worthy of their time and therefore allocate very little time to it.

There is also an internal debate within the philosophical fraternity as to whether philosophical practice is actually the right way of regenerating interest in philosophy. There are faculty members who feel that introducing a mutant of philosophy and offering it to the rabble will in the long run do more harm than good to genuine philosophy. They argue that such a move may actually stifle genuine growth in philosophical theory upon which the new practices are based. The danger in this, they contend, is that a lack of growth will not only harm traditional philosophy but also the new practices that draw their content and methods from it. The challenge therefore is to find a suitable balance between the new practices and traditional philosophy such that the interest of both is protected.

The external problems are primarily associated with funding. The decline in government funding of universities has created a situation where departments within the university compete for the scarce funds. Thus even where universities are eager to embrace the new thinking, there is often a reluctance to fund it. At the University of Botswana, for instance, it has become common practice, when introducing new courses and programmes to state that it will not require additional funding. This is because there is a general belief that permission to mount such new courses may not be granted if it involves additional funding. Thus even though our courses in Critical thinking and Logic has to be offered to every student of the university, there is no special funding attached to the courses. Also at the National University of Lesotho, while the faculties of Law and Business enthusiastically embraced the new direction of the courses in Logic and political philosophy, after the restructuring of the courses in 2000 and were happy to add it to their programmes they turned round and opposed additional funding to them since that would have reduced their share of the money from the central pool.

The other hindrance to philosophical practice is staffing. The decline of traditional philosophy departments in the 1980s and early 1990s brought about a decline in the number new entrants into the profession. Thus even where the funds are available for the hiring of new staff, there is often very few to choose from. This has resulted in the hijacking of some of the courses by other departments, thus defeating the purpose that the courses were meant to serve. At the University of Port Elizabeth in South Africa, for instance, the Conflict management programme elected Philosophy of Science to their programme but the course is being taught by someone with no training in philosophy. Also at the University of Uyo in Nigeria, a course in History and philosophy of science is being taught by the science faculty, who wrestled to course from the small department of philosophy with the argument that the philosophy

department was already overstretched by their handling of the course in logic and philosophical method.

The problems of funding and staffing have created a situation where a small number of philosophy staff is saddled with the responsibility of catering to a large number of students. At the University of Uyo, for instance, a small philosophy department with 8 members had to teach Logic and Philosophical method to 5000 student. At the National University of Lesotho, one member of staff had to serve over 400 students. Currently at the University of Botswana over 1000 students are turned away annually because the two members of staff that handle courses in Logic and Critical thinking cannot handle such large numbers. The implication of these has been a general decline in the quality of the offering and this defeats the purpose for which these courses were meant to serve. This has strengthen the case of those who oppose these courses, especially the conservatives in the science and social science faculties who refuse to understand why their students should be compelled to take courses in philosophy.

Opportunities for Philosophical Practice

Although philosophical practice is at its infancy in African universities, there is ample evidence that it is the area of philosophy with the greatest potential for growth. One good reason for saying this is that the globalisation of culture is gradually westernizing several African communities, thereby creating in Africa the same need for philosophical practice as in Western societies. But even if Africans were not becoming westernised, there will still be a need for philosophical practice since the capacity for persistent and rigorous thought and the need to develop such capacities is a common to all human populations. But over and above this, the need for philosophical practice and the potential for its growth is, perhaps, greater than in the West because of the unique socio-political and economic situations of African

peoples. At the moment, philosophical practice is something that the universities contribute or could contribute to the society and as such its potential can be discussed as either internal or external to the universities.

The internal factors relate mainly to the attitude of the current generation of students within the universities and their impatience with traditional methods of content delivery. The user-friendly culture of the computer generation has made traditional philosophy courses unattractive and has promoted the more flexible method that is associated with philosophical practice. Students are less interested in the thought of great philosophers but would readily warm up to the application of such thought to contemporary problems. Thus while interest in traditional philosophy courses continue to decline, there is an upsurge in the demand for non traditional courses that relate to everyday life.

The external factors relate to the rapidly changing nature of the African socio-political and economic environment. Socio-political issues such as human rights, governance, political accountability, political and racial jingoism, poverty and hunger as well as political and religious extremism are issues of concern in Africa and there is no doubt that philosophy and its method could help the public in analysing the intricacies of these issues. The globalisation of hunger arising from unfair trade and investment relationships and the attendant erosion of the quality of life for the middle class has increased the level of social discontent in various African nations. The rise of nationalism and the increasing popularity of far right groups in the West have created a situation where the African elite is increasingly running out of options for political and economic refuge. All of these underscore the need for a highly critical and politically sensitive populace that will hold their rulers to account and strive towards a better and more equitable society.

The gradual breakdown of traditional values has led to an increasing tendency for people to challenge authority and demand their stake in national scheme of thing. The harsh economic realities of the times have created an environment where people are open any ideas that promise some form of relief and offer an alternative to the status quo. All of these underscore the need for independent thought and a critical evaluation of ideas by the educated elites. This will ensure a proper interrogation of ideas and competing ideologies in order to elect those that will benefit the entire populace. A more rigorous evaluation of political events will ensure a more sophisticated response that will target and isolate the offenders rather than subject the whole populace to civil strife and its attendant social crisis. It will also help to counter the growing menace of extremism and racial hatred.

The case of the University of Zululand and to a certain extent the University of Botswana has demonstrated that philosophical practice could thrive in Africa. In the two instances, the initiative for growth of philosophical practice was actually taken by business leaders who as potential consumers of the products of universities demanded the injection of critical thought into the different professional programmes of the universities. Increasingly, business leaders are becoming aware that professional and technical competence is no longer sufficient for success in an increasingly competitive market place. With the abandoning of state monopolies and the entry of new and sometimes foreign businesses into what was once a closed market, there is pressure on employees to deliver and employers want to ensure that their employees are adequately empowered for optimum performance within the environment. Such empowerment had traditionally involved the running of performance and conflict resolution workshops but increasingly there is a demand for workshops on professional ethics and

critical thinking. From the above there is reason to believe that if the public were properly sensitised concerning the benefits of philosophical practice, the demand for it would grow.

Quatrième intervention : Mme Marie-France Daniel

Professeure titulaire, Université de Montréal, chercheure associée, CRIRES et CREUM

APPRENDRE À PHILOSOPHER : INCIDENCES POSITIVES ET CONDITIONS D'APPLICATION. SYNTHÈSE DE 10 ANNÉES DE RECHERCHE (1995-2005)

Résumé

Depuis 1995, nous avons dirigé plusieurs projets de recherche et trois d'entre eux ont particulièrement mis en évidence les incidences positives de la Philosophie pour enfants sur le développement des plans cognitif, langagier et social des élèves du préscolaire et du primaire. Dans ce texte, nous présenterons des résultats de recherche relativement: 1) à la formation d'une communauté de recherche et à l'acquisition par les élèves de valeurs qui y sont inhérentes (les droits, les responsabilités, l'engagement en vue du Bien commun); 2) au processus d'apprentissage du dialoguer qui se manifeste dans cinq types d'échanges allant de l'anecdotique au philosophique; 3) au processus d'apprentissage d'une pensée critique qui advient via la multimodalité (pensée logique, créative, métacognitive, responsable) et la complexité épistémologique (égocentrisme, relativisme, intersubjectivité); 4) à l'évolution du jugement des enfants et des représentations qu'ils se font des émotions et de la violence. Finalement, nous présenterons quelques conditions de base pour que les apprentissages des élèves sur les plans cognitif, langagier et social se manifestent.

Pourquoi envoyons-nous nos enfants à l'école? Que vise l'éducation? Comment former les jeunes générations? Voilà des questions que nous sommes en droit de nous poser régulièrement et avec d'autant plus d'acuité que le 21^e siècle propose aux jeunes générations des défis nouveaux et complexes à relever (Delors, 1996; Galichet, 2006).

Les institutions et les employeurs suggèrent que les employés pressentis soient aptes à résoudre des problèmes en collaboration avec leurs pairs (Murnane et Levy, 1996). Plusieurs programmes de formation, quant à eux, mettent de plus en plus en lumière la nécessité de développer chez les jeunes des compétences reliées à une pensée autonome et critique (entre autres Haynes, 2001) et ce, à partir du préscolaire :

Il est indispensable que les expériences d'apprentissage qui leur (enfants de la maternelle) sont proposées favorisent le développement

du raisonnement, de la pensée créatrice et de la curiosité d'esprit par le biais de l'exploration et de la manipulation. Les expériences qui font appel à la résolution de problèmes et à l'esprit critique sont au coeur même du développement de ces aptitudes, au même titre que les expériences pratiques avec du matériel concret qui préparent les enfants à saisir des concepts abstraits. Les activités proposées devraient inciter les enfants à explorer, à créer, à poser des questions, à faire des prévisions, à entreprendre des tâches, à analyser et à réfléchir. (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 1998/2004)

Bruner (1996) soutient qu'un programme de formation est efficace dans la mesure où il valorise la coopération entre élèves et qu'il donne à ces derniers les moyens de construire les significations au lieu de les recevoir. Et il ajoute que l'éducation est valable si elle fournit aux jeunes les occasions d'assumer des responsabilités et qu'elle stimule leur esprit.

Nous sommes d'avis qu'éduquer, dans cette perspective contemporaine, consiste à préparer les jeunes à s'engager de façon autonome et responsable dans les débats sociaux, éthiques et politiques qui sont à la base de toute société démocratique. Éduquer consiste à fournir aux jeunes les outils (intellectuels, langagiers et sociaux) afin qu'ils parviennent à construire ou à reconstruire avec leurs pairs, les principes et les valeurs de leur société. La construction ou reconstruction dont il est question ici n'a pas à s'arrimer à une recherche d'homogénéité (qui risque de nuire au développement de l'individualité) ou de vérité absolue (qui risque de conduire à un dogmatisme). Elle mérite plutôt de s'ancrer dans un processus de pensée « réfléchi ».

Dans la conception deweyenne, la pensée évolue selon quatre niveaux hiérarchisés, allant du plus simple au plus complexe. Au premier niveau, la pensée est spontanée et automatique. Au dernier niveau, la pensée est réfléchi et elle présuppose que la personne s'engage avec ses pairs dans un processus de recherche scientifique en cinq étapes : le doute ou la conscience d'un problème, la définition claire et précise du problème, la proposition de diverses alternatives de solution en vue de le résoudre, le choix de l'alternative qui semble la plus viable et la plus valide, l'expérimentation concrète de la solution choisie, et la conscience que ce choix demeure temporaire et qu'il devra éventuellement être testé à nouveau (Dewey, 1925, 1960). La pensée réfléchi équivaut à ce que Lipman (2003) appelle une « pensée critique » ou encore « pensée complexe » et que nous nommons « pensée critique dialogique » (Daniel et al., 2005).

En somme, éduquer ne relève pas de la mémorisation et de l'inculcation d'un système particulier de savoirs et de valeurs, mais relève du développement des compétences reliées au développement d'une pensée critique et d'un dialogue critique entre pairs afin d'assurer aux jeunes les moyens de résoudre ensemble les problèmes qui se poseront éventuellement à eux.

À notre connaissance, peu ou pas de programmes de formation s'opposent à cette visée éducative. Par contre, la façon de l'actualiser varie selon au moins trois visions : 1) la pensée critique est considérée comme un produit et son développement advient via l'apprentissage des habiletés de pensée (*skills*) au moyen de techniques. 2) La pensée critique est considérée comme une pratique; son développement advient via la compréhension du monde et l'interprétation personnelle que l'élève en fait; cette vision met l'accent sur l'intrasubjectivité. 3) La pensée critique est considérée comme une *praxis*; son développement advient par le biais du développement d'une conscience critique qui œuvre dans un contexte de bien commun; ici, l'accent orienté vers le social, le politique et l'éthique; l'épistémologie dominante est l'intersubjectivité.

Nous estimons qu'une éducation authentique trouve son fondement dans cette dernière vision et que la philosophie est une des moyens les plus appropriés de l'actualiser. La philosophie a régulièrement été mise en relation étroite avec la pensée complexe. Depuis les Pré-socratiques jusqu'aux philosophes contemporains (voir Daniel, 1997), philosopher est considéré comme une activité intellectuelle requérant un apprentissage systématique et continu orienté vers le développement d'habiletés cognitives complexes (élucider, examiner, réviser, discriminer, distinguer, évaluer, critiquer, etc.) et d'attitudes complexes (être curieux, être ouvert à l'autre, être rigoureux, accepter les critiques, etc.) : « L'art du philosophe ne se limite pas au fait de produire des idées, mais exige celui de disséquer, de vérifier, de mettre en valeur et de hiérarchiser les idées. Les idées, chacun peut en produire sur n'importe quoi, mais l'art de produire de belles idées et d'apprendre à les reconnaître, est une autre affaire.» (Brenifier, 2004)

Dans une optique d'éducation, l'approche de Philosophie pour enfants semble un compromis significatif, en ce qu'elle allie la rigueur du philosophe traditionnel aux limites des compétences enfantines. Ainsi, la philosophie est entendue comme un processus (vs un produit) qui s'affine au fil d'une *praxis* (Lipman, 2003), à l'intérieur duquel les élèves deviennent des « philosophants » (Marcil-Lacoste, 1990); l'apprentissage de la philosophie présuppose un dialogue interactif, coopératif et critique entre pairs (Daniel, 1997; Lipman et al., 1980).

Ceci étant, il convient de poser les questions suivantes : Les enfants du préscolaire et les jeunes du primaire sont-ils capables de penser de façon critique ou philosophique? Sont-ils capables d'entrer en dialogue avec leurs pairs pour résoudre un problème de façon coopérative? Si oui, selon quels processus s'acquièrent ces compétences? Et quelles en sont les incidences sur les représentations et le jugement des enfants? Et finalement, quelles sont les conditions, aux plans social et pédagogique, pour maximiser les apprentissages des élèves? Depuis 1995, nous obtenons graduellement des réponses à ces questions par la réalisation de projets de recherche auprès d'élèves du Québec, de la France, de l'Australie, du Mexique.

Dans notre communication, nous introduirons d'abord l'approche lipmanienne de Philosophie pour enfants (PPE). Ensuite, nous présenterons les résultats d'analyse issus de trois projets de recherche menés auprès de groupes d'élèves âgés de 10-12 ans et d'enfants du préscolaire 5 ans. Finalement, nous discuterons des exigences de la PPE.

1. L'approche de Philosophie pour enfants (PPE)

La PPE a été conçue par le philosophe américain Matthew Lipman au début des années 1970. Elle est maintenant implantée dans 50 pays et son matériel est traduit en 20 langues. Dans la lignée des travaux de John Dewey, les visées de la PPE s'inscrivent dans celles du pragmatisme et du socioconstructivisme (Daniel, 2005b). Le but de l'approche est la stimulation chez les jeunes générations de compétences reliées à une pensée complexe (Lipman, 2003) par le biais du dialogue philosophique entre pairs.

Le curriculum conçu par Lipman ou les supports qui s'inscrivent dans la tradition lipmanienne sont dits « philosophiques » en ce qu'ils questionnent des concepts « ouverts » (l'amitié, la personne, les droits, la justice, l'appartenance, etc.) pour lesquels ils n'existe pas une réponse unique et sur lesquels les jeunes sont invités à réfléchir ensemble.

Pour l'animation des séances philosophiques, Lipman et ses collègues (Lipman et al., 1980) recommandent de suivre les trois étapes suivantes: la lecture; le questionnement; le dialogue en communauté de recherche².

La lecture

À partir de l'âge de six ans, les élèves prennent généralement plaisir à lire eux-mêmes. La lecture d'un chapitre de roman philosophique se fait alors par les élèves, à voix haute et à

² La section suivante est tirée de : Daniel, 2005 a.

tour de rôle (une phrase ou un paragraphe par élève, selon leur âge). Ces deux aspects sont importants pour marquer la « co-opération » des pairs. En effet, il arrive que certains élèves timides ne s'expriment que dans la lecture (ils participent peu ou pas aux étapes suivantes), mais cet acte constitue déjà un premier engagement envers l'apprentissage, en ce que l'élève n'est plus un réceptacle qui reçoit les données narratives, il est un participant actif à la lecture. La participation à la lecture est aussi un échange verbal de premier niveau avec les pairs – échange qui se transformera éventuellement un partage d'idées.

Pourquoi utiliser un roman philosophique comme outil de base? Plusieurs enseignants, notamment en Europe, n'utilisent pas de roman philosophique (comme ceux de Lipman ou de Daniel). Ils utilisent plutôt des supports issus de la littérature jeunesse. Par expérience, nous considérons que ce dernier type de support peut être pertinent au développement des compétences langagières et cognitives des élèves, dans la mesure où il respecte les deux conditions suivantes:

- Il ne doit pas contenir une morale explicite ou même implicite, vers laquelle il dirige les jeunes. En effet, ce type d'ouvrage contient trop souvent des messages relatifs aux « bons » comportements à adopter. Les élèves décèlent rapidement ces messages et orientent leur réflexion en fonction de ces derniers – estimant sans doute que s'ils se rangent du côté de l'avis de l'auteur, ils ne risquent pas d'être mal notés par l'enseignant ou l'enseignante. Or, penser dans la même perspective qu'un auteur, n'est pas penser, dirait John Dewey, puisque penser, c'est penser par soi-même.

- Le support utilisé (s'il n'est pas philosophique) doit être centré sur un dilemme, contenir des ambiguïtés, ou des paradoxes, bref il doit stimuler les jeunes vers un questionnement, alimenter un doute, autrement dit créer un conflit cognitif chez eux, seul moyen d'engendrer un processus de recherche (Dewey, 1960). Sans dilemme, sans ambiguïté et sans paradoxe, la pensée problématise peu ou pas la réalité et, ce faisant, elle s'oriente difficilement vers une construction de sens ou vers une résolution de problème.

Le questionnement

La deuxième étape de l'approche lipmanienne est la collecte de questions. Après la lecture du chapitre, les élèves sont invités à formuler des questions qui les intriguent et dont ils aimeraient discuter. La deuxième étape suppose qu'ils s'investissent dans la compréhension du texte lu au point de se laisser interroger par les situations qui y sont décrites. La compréhension ne requiert pas seulement la connaissance des mots, mais une saisie globale du texte et du contexte. Cette étape stimule l'élève à entrer dans un processus de recherche, lequel est à la base de toute réflexion critique.

Selon une majorité de recherches en pédagogie, si se questionner et formuler des questions appartiennent à l'enfance, ils ne sont plus des actes mentaux spontanés chez les élèves à partir de la troisième année du primaire. Stimuler le questionnement de l'élève correspond à une façon d'enseigner qui va à l'encontre de la pédagogie traditionnelle où le pouvoir et le droit de poser les questions est réservé à l'enseignant. Mais (ré)apprendre à questionner est fondamental en ce qu'il stimule chez les jeunes une pensée qui soit autonome et critique. En outre, la deuxième étape de la PPE responsabilise l'élève et le place à l'avant-scène de ses apprentissages puisque, par leurs questions, ce sont les élèves (et non l'adulte) qui élaborent l'agenda des discussions. Ce faisant, la collecte des questions assure des séances philosophiques ancrées dans une motivation intrinsèque.

La deuxième étape suppose que l'élève apprenne non seulement à formuler une question, mais une question d'ordre « philosophique ». De façon générale, disons qu'une question est porteuse de sens philosophique lorsqu'elle concerne le *pourquoi* plutôt que le *comment*; questionne les concepts; s'élabore autour de l'origine, de la cause, des conséquences, des relations entre les concepts et les situations; remet en question les acquis, les traditions, les préjugés, etc.

Le dialogue philosophique en communauté de recherche

Vient ensuite le dialogue entre pairs qui vise à fournir aux jeunes des éléments de réponse aux questions qui ont été formulées à l'étape précédente. Un échange est considéré philosophique dans la mesure où il s'élabore comme une « construction pyramidale » échafaudée à l'aide de critiques. Ce type d'échange n'est pas spontané comme l'est la conversation (Splitter et Sharp, 1995); il nécessite un apprentissage régulier et rigoureux.

Une des conditions fondamentales pour qu'advienne le dialogue philosophique ou critique se trouve dans un climat de coopération. À la suite de Dewey (1960, 1969, 1980),

Lipman considère que le groupe-classe doit se transformer en « communauté de recherche » (CR). Une véritable CR se manifeste lorsque le dialogue entre pairs est caractérisé par la confiance, le pluralisme, la réciprocité et la tolérance (2003).

Les notions de dialogue et de CR, qui constituent l'essence de l'approche lipmanienne, seront approfondies à la section suivante, dans laquelle nous synthétiserons des résultats de recherche obtenus à ces égards.

2. Des résultats de recherche

Précisons que dans tous les projets de recherche que nous avons dirigés, la méthode d'analyse utilisée était qualitative, bien que certaines analyses de type quantitatif étaient parfois employées pour compléter les résultats interprétatifs. De deux à trois enregistrements vidéo des échanges entre les jeunes, durant une année scolaire, étaient effectués dans chaque classe, puis transcrits et analysés selon l'approche de la théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1967; Huberman et Miles, 1991). Les participants des deux premières études étaient des élèves de 10 à 12 ans; ceux de la dernière étaient âgés de 5-6 ans. La *praxis* philosophique avait lieu une heure par semaine, durant une année scolaire (d'octobre à mai). Le matériel, pour les jeunes de la fin du primaire était *Les aventures mathématiques de Mathilde et David* (Daniel et al., 1996a, 1996b) et pour les enfants du préscolaire, *Les contes d'Audrey-Anne* (Daniel, 2002, 2003).

2.1 Types d'interventions et dynamique des échanges entre les élèves

Dans une première étude, l'équipe de chercheurs³ a analysé, entre autres, la dynamique des échanges entre les élèves ainsi que les types d'interventions qui se manifestaient à l'intérieur des échanges philosophiques.

Trois types d'interventions utilisés par les élèves ont émergé de l'analyse: 1) des réponses, 2) des énoncés supposant des habiletés de pensée simple, 3) des énoncés supposant des habiletés de pensée complexe. Par réponses, nous entendons des interventions en un ou deux mots (ex. : *oui/non ; je ne sais pas*). Par énoncés supposant des habiletés de pensée simple, nous entendons des interventions caractérisées par des habiletés cognitives qui émergent spontanément du discours des élèves (ex. : un énoncé de fait, une question de

³ L'équipe, sous la direction de Marie-France Daniel, était composée des chercheurs Louise Lafortune (UQTR), Richard Pallascio (UQAM), Michael Schleifer (UQAM). La recherche a été subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada, entre 1995 et 1998

compréhension en vue d'obtenir une réponse spécifique, une description concrète d'un objet particulier, une explication simple (vs une justification plus abstraite), une illustration à l'aide d'un exemple particulier (vs une généralisation), etc.). Par énoncés supposant des habiletés de pensée complexe, nous entendons des interventions d'élèves caractérisées par des habiletés cognitives qui se manifestent seulement à l'issue d'une *praxis* (ex. : une question critique; une définition abstraite, une justification de ses points de vue, une nuance, une relation logique, une utilisation de critères, une proposition d'hypothèses de solution, une critique et une autocritique, etc.).

L'analyse des interventions collectées en début et en fin d'année a montré la progression des élèves qui utilisaient la PPE. Lors du premier échange entre élèves, en octobre (avant la *praxis* philosophique), le type d'interventions qui dominait était les *réponses*. Tandis que l'analyse du dernier échange de l'année entre les élèves (à la mi-mai), a montré une évolution significative quant au pourcentage d'*interventions supposant des habiletés de pensée simples et complexes*. Le nombre de *réponses* (en un ou deux mots) a chuté de 61% à 26%, laissant place, notamment, au nombre d'*interventions d'élèves supposant des habiletés de pensée complexes* qui a connu une hausse significative entre le premier et le dernier enregistrement, de 9% à 35% (voir tableau 1). Cette progression est fondamentale si l'on considère que la complexification du langage est interreliée à la complexification de la pensée.

Tableau 1 – Types d'interventions - Comparaison entre le premier et le dernier verbatim

	Réponses	Pensée simple	Pensée complexe
Premier verbatim (octobre)	61%	30%	9%
Dernier verbatim (mai)	26%	39%	35%

Dans la perspective socioconstructiviste dans laquelle nos travaux se situent, l'autonomie de parole des élèves devenait un autre aspect primordial à étudier. Pour ce faire, nous avons analysé la dynamique des échanges qui se construisait entre les élèves au fil des semaines, grâce à la PPE. Au début de l'année, la dynamique était plutôt conventionnelle, en ce que l'enseignante posait les questions et les élèves y répondaient. Différemment, l'analyse du dernier verbatim a révélé que les élèves se questionnaient mutuellement, se demandaient des explications, apportaient des nuances aux énoncés des pairs et se critiquaient. Ce faisant, les interventions des élèves étaient majoritairement adressées aux pairs. Si on compare le premier et le dernier verbatim, on constate une évolution indéniable des élèves sur le plan de la communication dialogique (voir tableau 2), évolution qui illustre l'incidence de la PPE sur le développement de l'autonomie de parole des élèves.

Tableau 2 – Dynamique des échanges. Comparaison entre le premier et le dernier verbatim

	Interventions adressées à:	
	L'enseignante	Un autre élève
Premier verbatim (octobre)	87.15%	12.84%
Dernier verbatim (mai)	28.57%	71.42%

Ensuite, sur le plan de ce que Lipman et Sharp appellent la communauté de recherche (CR), nos analyses ont permis de constater que les valeurs sous-jacentes étaient étroitement reliées au développement des habiletés de pensée chez les jeunes, et que la CR était un processus qui se manifestait dans le moyen ou le long terme. Les résultats que nous avons obtenus ont indiqué que, dans certains groupes, la CR a pris jusqu'à 7 mois pour advenir (Daniel et al., 2000). En effet, bien que l'enseignante mette en application un nouveau mode d'apprentissage, le groupe ne modifie pas spontanément ses comportements pas plus

que sa conception des rôles respectifs de l'enseignante et des élèves. Pour que le groupe-classe (agrégation d'individus) se transforme en CR philosophique, les élèves doivent apprendre à gérer les nouveaux droits qui leur sont accordés et qui s'inscrivent dans le philosopher (questionner, penser de façon autonome, s'exprimer...). C'est l'étape de la prise en main par des individus ("leaders") d'abord, et ensuite par le groupe, des règles sociales que devra respecter le groupe en regard de l'objectif commun. Le travail des élèves ne se manifeste pas encore sur les plans cognitif et social, mais plutôt sur le plan de l'autonomie personnelle.

Possédant le pouvoir de se gérer, les élèves prennent ensuite conscience des possibilités de la communauté de recherche et travaillent à la transformation de la classe en micro-société. Ainsi, ils apprennent à conscientiser des nouvelles responsabilités sociales (comme: l'engagement dans la résolution d'un problème commun, l'entraide, le respect des divergences de points de vue...), pour diminuer les tensions normales entre pairs et créer un climat de confiance. Les observations que nous avons effectuées dans les classes indiquent que c'est à partir du moment où la compétition laisse place à la coopération que les jeunes deviennent plus confiants en leurs jugements et plus sûrs de leurs points de vue; qu'ils développent l'estime d'eux-mêmes (voir Lago-Bernstein, 1990). Corollairement, les objectifs en commun deviennent l'objectif commun et les habiletés de pensée commencent à se complexifier.

Enfin, le développement des aspects personnel, social et affectif fournit aux élèves l'élan nécessaire pour transformer la micro-société en véritable CR philosophique. A ce moment, les élèves conçoivent le dialogue critique non plus comme un moyen rhétorique visant à assurer la victoire personnelle, mais comme un outil permettant la résolution de la question commune. L'inter-subjectivité est alors considérée comme supérieure à l'intra-subjectivité.

En somme, selon nos résultats de recherche, la formation d'une CR philosophique est un assez long processus, mais elle permet de stimuler chez les personnes des valeurs fondamentales comme: l'égalité des droits et des chances entre les membres, la responsabilité individuelle et sociale, l'engagement dans la résolution d'un problème commun, la réflexion critique en vue du bien commun.

La conclusion de la première étude que nous avons menée était que les élèves étaient capables de coopérer avec leurs pairs en vue de résoudre un problème commun, que le moyen

qu'ils utilisaient pour ce faire était le dialogue et que l'acquisition de compétences sur le plan de la communication évoluait parallèlement avec le développement des habiletés de pensée complexes. Cependant, une question demeurait : Comment s'effectuait l'acquisition de telles compétences chez les élèves?

2.2 Processus d'apprentissage du dialogue critique

Dans un deuxième projet de recherche, nous avons travaillé avec une équipe de chercheurs⁴ en vue d'analyser deux processus d'apprentissage chez les élèves de 10-12 ans : a) celui relié au dialogue critique et b) celui relié au développement d'une pensée critique. Huit groupes de 30 élèves ont participé à l'expérimentation : deux groupes en Australie, trois au Mexique et trois au Québec. La diversité de l'échantillon se composait donc d'élèves issus de trois cultures et parlant trois langues (anglais, espagnol, français).

Il a émergé de l'analyse des verbatim d'échanges entre les élèves, entre le début et la fin de l'expérimentation avec la PPE, à la fin de l'année scolaire, cinq types d'échange que nous avons nommés: l'anecdotique, le monologique, le dialogique non-critique, le dialogique quasi-critique et le dialogique critique. 1) L'anecdotique réfère principalement au récit d'expériences particulières et personnelles sans se soucier de la question commune qui est discutée par le groupe. 2) Le monologique réfère à une discussion intéressante, reliée à la question qui est délibérée en groupe, mais qui suit son propre cheminement, sans se laisser influencer par les points de vue divergents des pairs. L'échange monologique, de par son caractère intrasubjectif, risque donc de conduire à un certain relativisme négatif. 3) Le dialogique renvoie à un type d'échange intersubjectif qui se construit de façon pyramidale à partir des interventions des pairs, chaque point de vue participant à un degré ou un autre à l'enrichissement de la perspective du groupe. L'échange de type dialogique n'étant pas philosophique *per se*, l'analyse nous a permis de dégager trois types d'échange dialogique entre les élèves: le non-critique, le quasi-critique et le critique. L'échange dialogique non-critique est un dialogue, tel que présenté précédemment, mais il demeure simple, c'est-à-dire sans évaluation des points de vue et donc sans modification de l'idée initiale. 4) L'échange de type dialogique quasi-critique, contient certaines critiques

⁴ La recherche a été effectuée sous la direction de M.-F. Daniel, en collaboration avec six chercheurs : L. Lafortune, R. Pallascio et P. Mongeau (du Québec) L. Splitter et C. Slade (de l'Australie) et T. de la Garza (du Mexique). Elle a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada entre 1998 et 2001.

adressées aux pairs, mais ces critiques influencent peu ou pas les élèves récepteurs, de sorte que la perspective de départ est enrichie mais non modifiée. 5) Et le dialogique critique est un type d'échange qui se transforme et évolue en fonction des critiques adressées aux pairs et intégrées par les élèves récepteurs. Comme résultat, la perspective initiale de l'échange est modifiée (voir en annexe A, des critères illustrant chacun des types d'échange).

Pour les novices en philosophie, le processus d'évolution était le même chez tous les groupes quelque soit la culture d'appartenance: En début d'année scolaire (avant la *praxis* philosophique), les élèves de chacun des pays échangeaient de manière simple, sous-tendant une épistémologie égocentrique, selon un type d'échange que nous avons nommé monologique.

En milieu d'année (après quelque quatre mois de *praxis* philosophique), ces novices avaient complexifié leur discours qui était devenu dialogique. Cependant, bien qu'il y ait interdépendance entre les interventions des élèves, le discours ne comprenait pas d'évaluation des propositions; le but des élèves semblait l'accumulation des données qui se juxtaposaient les unes aux autres. Cet échange se situait dans l'intra-subjectivité. Nous l'avons nommé dialogique non-critique.

À la fin de l'année scolaire, les novices de chaque pays échangeaient de manière dialogique quasi-critique, c'est-à-dire que certains d'entre eux étaient suffisamment critiques pour évaluer les propositions des pairs, mais que ces derniers n'étaient pas suffisamment critiques pour ajuster ou nuancer leurs propositions.

Quant aux élèves qui avaient deux ans et plus d'expérience, nos analyses ont révélé que, dès le milieu de l'année scolaire, leurs échanges étaient devenus ce qu'on peut appeler « philosophiques » (au sens d'aboutissement), en ce qu'ils étaient dialogiques, critiques et qu'ils se situaient dans l'inter-subjectivité (pour les détails de l'analyse, voir Daniel et al., 2002).

2.3 Processus d'apprentissage d'une pensée critique

Une deuxième phase de l'étude consistait à analyser l'évolution cognitive des huit groupes d'élèves, telle que manifestée dans chaque type d'échange. L'objectif était de relever le processus d'apprentissage d'une pensée critique ou, en d'autres termes, le processus d'apprentissage du philosophe.

2.3.1 Éléments du processus

D'abord, un codage de chacune des interventions des élèves a fait ressortir les habiletés de pensée (i.e. : exemple, définition, justification, comparaison...) mises en œuvre par ces derniers lors des échanges. Ensuite, une catégorisation de ces codes (ou habiletés de pensée) a fait émerger la présence de quatre modes de pensée dans le discours : logique, créatif, responsable et métacognitif. Ainsi, nous avons noté des interventions d'élèves qui étaient reliées à une recherche de cohérence, à la logique informelle, à l'ordre, la convergence, l'uniformité dans le discours; nous les avons regroupées sous le mode logique. Nous avons également observé que des interventions d'élèves étaient reliées à une recherche de sens, à la contextualisation des points de vue et à la transformation des significations ; elles ont été regroupées sous le mode créatif, de même que les interventions qui présupposaient des relations originales, différentes, divergentes. Nous avons aussi relevé, dans l'analyse des verbatims, des interventions qui établissaient un rapport entre les comportements et les règles morales ou principes éthiques dans une visée d'amélioration de l'expérience personnelle et sociale; nous les avons regroupées sous le mode responsable. Et nous avons finalement noté des interventions qui étaient reliées à la capacité de penser à propos des tâches effectuées, des points de vue et des perspectives émis (par soi ou par les pairs); nous les avons regroupés sous le mode métacognitif.

L'analyse a fait ressortir que chacun des quatre modes de pensée évoluait à l'intérieur de son propre champ et que, pour qu'une pensée philosophique ou critique advienne, il ne suffisait pas que ces quatre modes de pensée se manifestent dans le discours des élèves, mais qu'ils s'ancrent dans une complexité épistémologique. L'analyse des verbatim d'échanges entre élèves a fait émerger trois perspectives épistémologiques - que nous avons respectivement nommées : égocentrisme, relativisme, intersubjectivité - qui sont hiérarchisées, allant du spontané au réfléchi, du simple au complexe, du particulier au général, du moi à la communauté.

Ainsi, nous avons observé que dans certains échanges (de types anecdotique et monologique) la pensée des élèves était essentiellement orientée vers le moi et elle avait besoin d'un support concret pour se manifester. En outre, ces élèves ne parvenaient pas à justifier leurs points de vue, même sous la stimulation de l'enseignante et la critique était inexistante dans leurs échanges. Nous avons nommée cette perspective l'égocentrisme. Ensuite, nous avons observé que dans certains autres types d'échange (dialogique non-critique et quasi-critique) les élèves commençaient à justifier leurs énoncés, faisaient montre de

réflexion et étaient capables de se décentrer de leur expérience personnelle pour s'intéresser aux points de vue des pairs. Les interventions des élèves étaient caractérisés par la tolérance envers les divergences d'opinion et par une volonté de comprendre le sens des propos d'autrui. Le but visé semblait se trouver dans l'accumulation et la juxtaposition des opinions, ce qui avait pour conséquence que les élèves se retrouvaient, en fin d'échange, avec une collection de points de vue, sans pouvoir choisir le plus adéquat ou le plus significatif, tous leur semblant pertinents. Nous avons nommé cette perspective le relativisme. C'est dans cette épistémologie qu'une majorité d'élèves semblaient se complaire. Finalement, nous avons observé à l'intérieur d'autres échanges (de type dialogique critique) qu'une authentique communauté de recherche était formée, en ce que la tolérance et l'ouverture d'esprit caractérisaient les élèves, l'évaluation critique par les pairs était valorisée, les points de vue étaient présentés comme des hypothèses (vs des conclusions), les justifications étaient complètes et accompagnaient spontanément les énoncés. Les efforts cognitifs des élèves étaient orientés vers la coconstruction (personnelle et sociale) du sens. Nous avons nommée cette perspective l'intersubjectivité. C'est dans la troisième perspective épistémologique que nous situons le philosopher puisque c'est dans l'intersubjectivité que se manifestent, sur le plan du contenu, des habiletés de pensée complexe comme la conceptualisation, la transformation, la catégorisation, la correction et, sur le plan de la forme, le doute, l'évaluation, la remise en question, reliés au philosopher (voir annexe B).

En somme, l'analyse des verbatim d'échanges a mis en lumière un deuxième critère essentiel à la manifestation du philosopher ou, en d'autres termes, d'une pensée critique dialogique, à savoir la complexité épistémologique ou, plus précisément, une épistémologie reliée à l'intersubjectivité, laquelle se manifeste dans la conceptualisation, la transformation, la catégorisation et la correction (pour les détails, voir Daniel et al., 2005).

2.3.2 Séquence du processus

Quant au processus d'apprentissage d'une pensée critique dialogique, du fait de sa multimodalité et de sa complexité épistémologique, il s'échelonne sur plusieurs mois, voire sur quelques années. La séquence d'apprentissage qui sera décrite dans les paragraphes suivants reflète ce processus tel que manifesté dans tous les groupes novices en PPE, indépendamment du contexte culturel.

En tout début d'année, l'analyse du premier verbatim a révélé que le discours des élèves reflétait l'utilisation prépondérante de deux modes de pensée, à savoir logique et créatif, chacun se situant dans une perspective épistémologique reliée à l'égoïsme. Cette

première étape du processus d'apprentissage reflétait une pensée qui s'inscrivait dans un échange de type anecdotique et/ou monologique et qui était spontané chez tous les élèves observés.

L'analyse du deuxième verbatim (qui a été enregistré après quelque quatre mois de *praxis* avec la PPE) a révélé que le discours des élèves reflétait l'utilisation de trois modes de pensée, à savoir logique, créatif et métacognitif. Les deux premiers ayant évolué vers une épistémologie reliée au relativisme, le troisième (le dernier apparu) s'ancrant dans l'égocentrisme. Cette deuxième étape du processus d'apprentissage reflétait une pensée qui s'inscrivait dans un échange de type dialogique non-critique.

L'analyse du troisième verbatim (dont l'enregistrement a eu lieu à la fin de l'année scolaire) a révélé que le discours des élèves novices en PPE reflétait régulièrement quatre modes de pensée, à savoir logique, créatif, métacognitif et responsable. Les modes logique et métacognitif se situaient dans une épistémologie reliée à l'intersubjectivité, tandis que les modes créatif et responsable étaient demeurés dans l'épistémologie du niveau précédent, soit le relativisme. Cette troisième étape du processus d'apprentissage reflétait une pensée qui s'inscrivait dans un échange de type dialogique quasi-critique.

Par ailleurs, chez les élèves expérimentés en PPE, l'analyse des deuxième et troisième verbatim, enregistrés à la mi-année et à la fin de l'année scolaire, a révélé que leur discours reflétait régulièrement quatre modes de pensée qui s'inscrivaient dans une épistémologie reliée à l'intersubjectivité. Les échanges entre élèves étaient de type dialogique critique.

On constate donc que dans le cadre d'une *praxis* philosophique, un processus d'apprentissage de la pensée critique se met en place de façon graduelle, c'est-à-dire qu'il évolue d'abord par chevauchement des perspectives épistémologiques avant de s'ancrer définitivement dans une perspective plus complexe. Ainsi, à la fin de l'année, chez les groupes novices en PPE, nous avons observé une pensée qui avait dépassé l'égocentrisme pour osciller entre le relativisme et l'intersubjectivité. Dans les groupes expérimentés en PPE, leur discours était bien ancré dans une épistémologie reliée à l'intersubjectivité.

En bref, les résultats des deux études que nous venons de présenter permettent de répondre positivement à certaines des questions posées en début de texte, à savoir : Les jeunes du primaire sont capables de penser de façon philosophique et d'entrer en dialogue pour assurer une coopération avec leurs pairs. Les habiletés inhérentes à ces compétences ne se développent pas de façon spontanée chez les élèves; elles suivent un processus complexe

d'apprentissage qui se développe graduellement entre quelques mois et quelques années de *praxis*.

Restait à étudier si la PPE stimulait les mêmes compétences sociales, langagières et intellectuelles chez les enfants plus jeunes, notamment chez ceux du préscolaire 5 ans.

2.4 Les enfants du préscolaire peuvent-ils apprendre à philosopher ?

Le troisième projet de recherche⁵, entrepris entre 2001 et 2004, qui se situait dans le contexte de la prévention de la violence, visait, entre autres objectifs, à étudier la capacité des enfants à « philosopher » et l'impact de la PPE sur le développement du jugement et des représentations sociales que les enfants de 5 ans se faisaient des émotions et de la violence. Pour obtenir des questions au premier objectif, nous avons analysé le premier et le dernier échange de l'année scolaire, à partir de la typologie des échanges décrite précédemment.

Dans la majorité des classes étudiées, l'analyse du premier verbatim indiquait qu'en début d'expérimentation (octobre) les enfants de cinq ans échangeaient de façon anecdotique⁶. Ils étaient incapables de formuler une question à partir d'un conte; ils s'expriment par un ou deux mots seulement; ils ne se parlaient pas entre eux mais se contentaient de répondre à l'enseignante; l'échange ne durait que quelque quinze minutes, après quoi les enfants étaient déconcentrés et démotivés; seuls deux ou trois enfants s'exprimaient tandis que la majorité écoutait silencieusement; même sous stimulation de l'enseignante, ils étaient incapables de justifier leurs opinions; les habiletés cognitives qui caractérisaient leur discours étaient simples (énoncés et exemples personnels). Voici un exemple :

Adulte.: Quelle est la différence entre une poupée et une personne?

Élève 1: L'autre fois mon ami avait une poupée. Il marchait. Il avait même une petite fourchette et il pouvait manger...(…) On pesait sur un bouton sur le bol et il y avait plein de glu qui sortait. (...) Puis après son chien est entré dans sa chambre, il a pris la poupée puis il l'a garrochée à terre puis il l'a brisée.

⁵ Ce projet de recherche, subventionné par le CRSH, était dirigé par M.-F. Daniel et les cochercheurs étaient : Michael Schleifer et Catherine Garnier (du Québec) et Emmanuelle Auriac (de France).

⁶ Dans certaines autres classes, où les enfants étaient issus de familles valorisant particulièrement la communication et le questionnement, les analyses ont indiqué que les enfants, dès le début de l'année scolaire, échangeaient de façon monologique.

Élève 2 : Ma poupée elle parle.

Élève 3 : J'ai déjà vu une poupée qui faisait pipi.

L'analyse du dernier verbatim de l'année (fin avril) a indiqué que malgré un certain égocentrisme épistémologique qui les caractérise à cet âge, les enfants avaient complexifié leurs échanges en passant d'un échange anecdotique à un échange dialogique non-critique dans certains groupes et dialogique quasi-critique dans d'autres groupes. Voici un exemple d'échange dialogique quasi-critique :

Adulte.: Faisons un autre jeu pour réfléchir sur nos solutions. Voici la situation : Jojo n'aime pas les bonbons que sa tante lui a donnés mais elle en mange quand même pour ne pas faire de peine à sa tante. D'après vous, est-ce que c'est une bonne façon de régler son problème?

Élève 1: Je trouve que c'est une bonne idée (...) parce que cela ne va pas lui faire de la peine.

Adulte: Est-ce qu'il y a quelqu'un qui est d'accord ou pas d'accord avec l'élève 1?

Élève 2: Moi je ne suis pas d'accord (...) Moi je prendrais mes bonbons et je les mettrais dans la poubelle et je dirais J'ai fini mes bonbons. (...) parce que je ne veux pas manger des choses à la menthe que je n'aime pas. (...) Comme ça, elle ne saura pas que je ne les ai pas mangés.

Adulte: Êtes-vous d'accord avec les idées qui viennent d'être dites ?

Élève 3: Moi je ne suis pas d'accord avec l'élève 2 parce que si ma tante me donnait des bonbons et que je ne les aime pas et que j'irais les jeter, quand elle irait jeter une chose elle regarderait dans la poubelle et verrait les bonbons et elle me chicanerait.

Élève 2: Si on les cachait au fond, au fond, au fond et on mettait des choses par-dessus et on fermait la poubelle...

Élève 4: Moi je ne suis pas d'accord avec l'élève 2 parce que quand on les met au fond de la poubelle, on peut se salir les mains.

Adulte: Donc, toi, que ferais-tu ?

Élève 4: Bien je les mangerais même si je ne les aime pas. Si je ne les aime vraiment vraiment pas je vais les donner à ma tante sans lui dire que je ne les aime pas.

Force est de constater que, dans ce dernier extrait d'échange, les interventions des élèves sont centrées sur une question commune à résoudre et que les interventions sont en interdépendance constante. Sur le plan des attitudes et des habiletés de pensée complexes, les

enfants justifient leurs point de vue, ils écoutent les points de vue des pairs, ils sont capables d'évaluer ces derniers dans une visée d'amélioration du point de vue initial, bien que les récepteurs de la critique ne soient pas influencés par l'évaluation qui leur est proposée. En outre, une analyse de l'ensemble de cet échange révèle la présence d'une multimodalité dans le discours des enfants (pensée logique, créative, métacognitive et responsable). Sur le plan épistémologique, nous avons constaté que ces enfants de 5 ans ont dépassé l'égoïsme dans lequel chaque personne est isolée dans un monologue intérieur sans se laisser influencer par les opinions des pairs, voire le relativisme négatif où chaque opinion est juxtaposée aux précédentes dans le but d'accumuler la plus grande quantité d'idées sans reconnaître une hiérarchie entre ces points de vue, et que certains d'entre eux ont une tendance vers l'intersubjectivité. En somme, l'extrait d'échange présenté illustre que des enfants de 5 ans, lorsque stimulés adéquatement par l'adulte, sont capables de dialoguer de façon quasi-critique (pour des détails, voir Daniel et Delsol, 2005).

2.5 Incidence de la PPE sur le développement du jugement

Pour vérifier l'incidence du dialogue philosophique sur le jugement des élèves, nous avons interviewé les enfants des six classes maternelles (expérimentales et témoins) participant à notre projet.

au début d'octobre et à la fin d'avril. Nous leur présentions quatre séries de dessins et leur demandions : « *Parmi ces dessins, lequel est différent ? Peux-tu expliquer pourquoi ?* » Le contenu des dessins était centré sur la distinction des ressemblances et des différences en regard de l'animé et de l'inanimé (par exemple, un marteau, un papillon, une grenouille et une coccinelle) et en regard de manifestations subtiles de la violence (par exemple, une situation où deux personnages sont en position de karaté, une autre où ils boxent et une troisième où ils expriment une relation de violence) (voir annexe C). Le jugement était mesuré par un test développé par Schleifer en 1992 et basé sur une définition consensuelle du jugement au centre de laquelle se trouvent la similarité et la distinction des situations et des relations.

Les résultats de l'analyse, pour trois des quatre items, ont montré un changement significatif entre le pré et le post-test chez tous les enfants des groupes expérimentaux et les

groupes témoins. Par ailleurs, l'item no. 4, concernant des situations reliées au corps à corps humain (karaté, boxe, violence), montre un effet d'interaction hautement significatif chez les enfants qui utilisaient la PPE. À cet item, au prétest 5% des enfants des groupes expérimentaux et 5% des enfants des groupes témoins ont proposé une réponse adéquate. Au post-test, soit après une *praxis* philosophique d'une année scolaire, 18% des enfants des groupes témoins ont fourni la réponse attendue contre 93 % des enfants des groupes qui expérimentaient la PPE (Schleifer et al., 2003). Ces résultats montrent l'impact de la PPE sur le jugement des enfants de 5 ans, en regard des manifestations plus subtiles de la violence.

2.6 Incidence de la PPE sur les représentations que les enfants se font des émotions

Dans le cadre du même projet de recherche, nous avons étudié l'évolution des représentations que se font les enfants de quatre émotions de base (la joie, la tristesse, la colère, la peur) suite à l'utilisation hebdomadaire de la PPE. En effet, bien que les chercheurs ne fassent pas consensus sur la question, une des causes internes de la violence semble être reliée à des émotions mal gérées ou mal comprises (Erkohen–Marküs et Doudin, 2000), tandis qu'une autre cause paraît reliée à la qualité des représentations sociales (RS) d'un individu ou, plus exactement, aux limites de ces dernières, car lorsqu'elles sont faussées, elles risquent de biaiser le jugement (Libersan, 2003; Jodelet, 1993).

En tant que vision du monde développée par les acteurs sociaux, les RS fonctionnent comme un système organisé et hiérarchisé d'interprétation des données sociales. Elles permettent aux individus de décoder les attentes et les anticipations des autres membres et elles sont en interdépendance par rapport aux actions des uns et des autres (Abric, 1994). Les RS et la pratique sociale sont corrélatives et coconstitutives. En effet, la représentation guide et détermine la pratique et la pratique crée ou transforme la représentation. La représentation correspond aux opinions, aux croyances et aux attitudes liées à un objet ou une situation (Jodelet, 1989). Le fondement théorique de la représentation sociale (RS) est socioconstructiviste; il suppose que la réalité *objective* n'existe pas, mais qu'elle est toujours

⁷représentée, c'est-à-dire appropriée par un individu ou un groupe, reconstruite dans son univers symbolique et intégrée dans son système de valeurs (Abric, 1994).

L'étude des RS passe généralement par l'analyse des discours et particulièrement par l'analyse d'associations de mots (Doise, 1992). Pour mener l'étude, nous avons effectué des entrevues individuelles avec des élèves issus des six groupes expérimentaux et témoins (9 enfants par classe pour un total de 54 enfants). Les entrevues ont été passées à la fin septembre et à la fin d'avril et il était demandé à l'enfant : « *Que veut dire pour toi la joie?* » ; « *Que veut dire pour toi la peur?* » ; « *Que veut dire pour toi la colère?* » ; « *Que veut dire pour toi la tristesse?* »

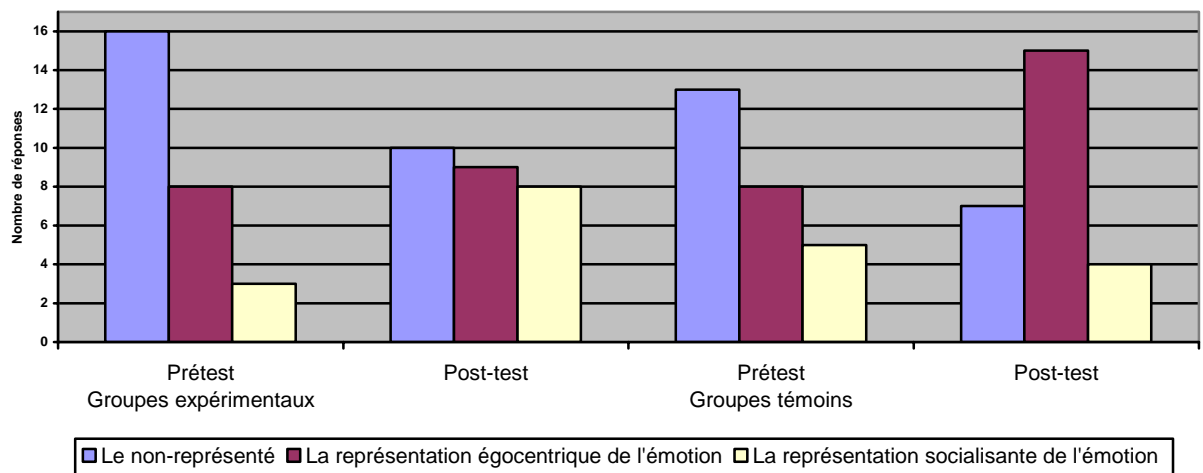
L'analyse des réponses des enfants a fait émergé des concepts qui ont été systématisées en trois catégories principales: l'émotion non représentée; la représentation égocentrique de l'émotion; la représentation socialisante de l'émotion (Daniel et al., 2005). L'émotion non-représentée réfère à une non-connaissance de l'émotion et indique que l'enfant ne connaît pas le mot inducteur (lorsque l'enfant répond à l'intervieweur : *je ne sais pas*). La représentation égocentrique de l'émotion indique que l'enfant se représente l'émotion par le biais d'expériences sensorielles (ex.: *la joie, c'est manger un gâteau au chocolat*) ou par le biais de ses manifestations concrètes et observables (ex.: *la joie, c'est sourire*). La représentation socialisante de l'émotion fait intervenir une prise en compte de l'autre; elle illustre une relation interpersonnelle construite et basée sur la réciprocité (ex.: *m'amuser avec mes amis, avoir de bons amis, avoir du plaisir avec les autres*).

Il est ressorti de l'analyse des entrevues individuelles, qu'à l'intérieur d'une année scolaire, dans tous les groupes (expérimentaux et témoins), les enfants ont modifié leurs représentations des émotions, celles-ci évoluant généralement du non-représenté à la représentation égocentrique. Par ailleurs, chez les enfants issus des groupes témoins, l'évolution vers la catégorie socialisante a légèrement diminuée en cours d'année pour trois des quatre émotions étudiées, tandis que celle des groupes expérimentaux a augmenté pour les quatre émotions (voir les tableaux ci-dessous). Le phénomène de régression de la catégorie socialisante, chez les enfants des classes témoins, peut s'expliquer du fait que la classe « traditionnelle » valorise de façon implicite, par ses règlements et ses visées éducatives, la

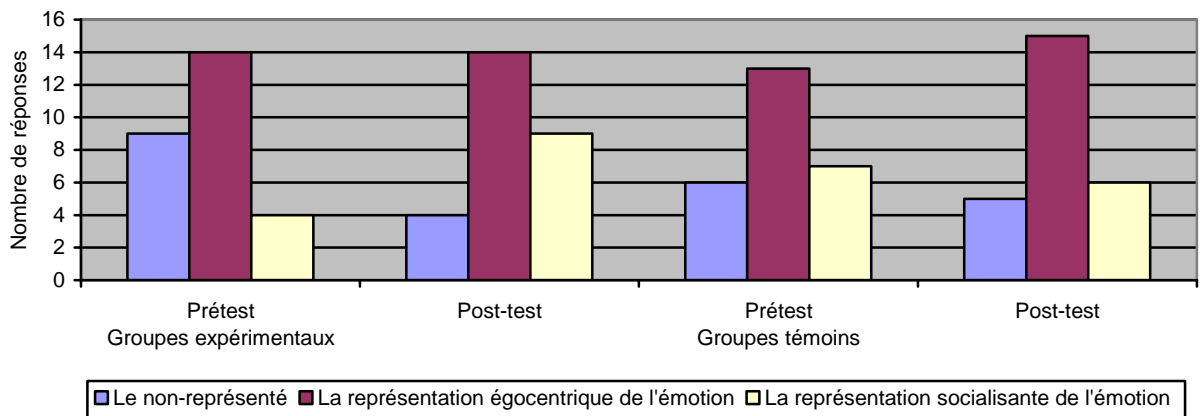
⁷ Les exemples sont tirés des verbatim d'entrevue avec les enfants.

compétition entre individus, la performance, l'individualisme. D'un autre côté, puisque l'essence de l'approche lipmanienne se fonde dans le dialogue en communauté de recherche, le développement des compétences sociales chez les enfants issus des groupes expérimentaux apparaît donc comme une incidence souhaitée et attendue.

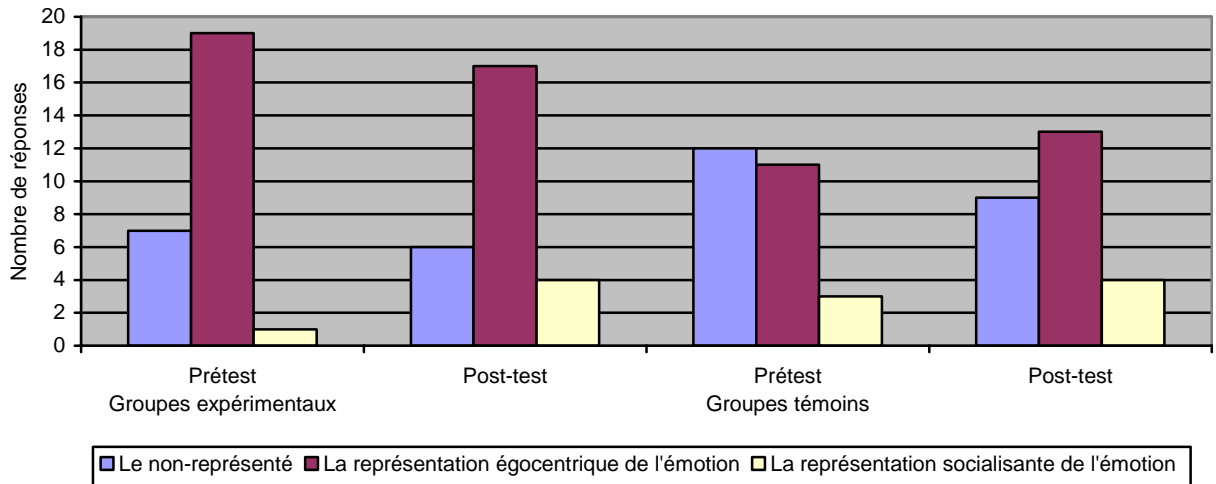
Graphique des RS de la joie



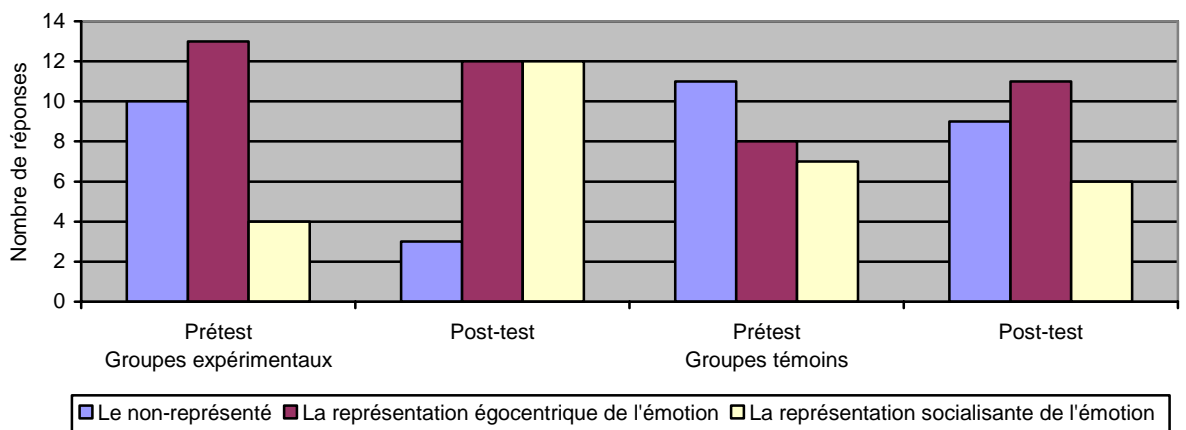
Graphique des RS de la colère



Graphique des RS de la peur



Graphique des RS de la tristesse



Ainsi, il semble tout à fait intéressant de considérer le rôle que joue la stimulation philosophique chez les enfants des groupes expérimentaux. Sans pouvoir affirmer totalement que les profils des groupes expérimentaux résultent de cette seule intervention, on peut toutefois reconnaître que ceux-ci se distinguent assez bien de ceux des groupes témoins pour en attribuer l'effet à la stimulation cognitive et sociale de la PPE.

2.7 Impacts de la PPE sur les représentations que les enfants se font de la violence

Nous avons également étudié les RS que ces mêmes enfants de cinq ans se faisaient de la violence, notamment les représentations qu'ils se faisaient des causes et des conséquences

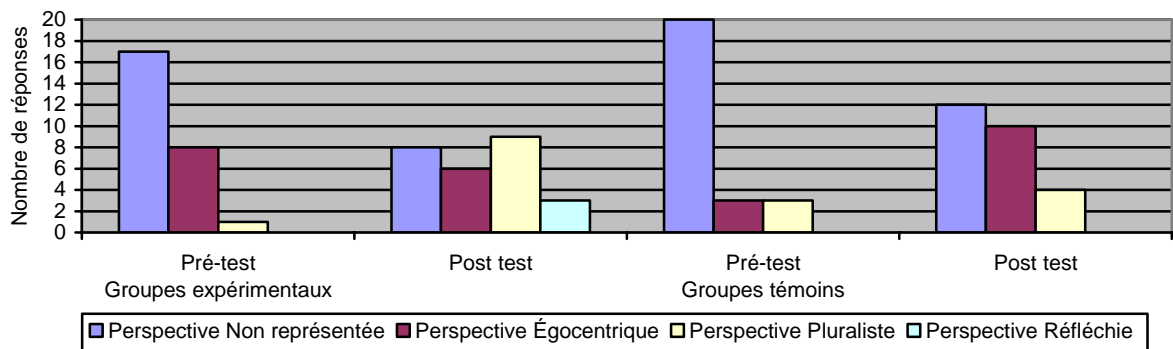
de la violence, ainsi que des moyens de la réguler. Nous avons alors proposé aux élèves de cinq ans de dessiner des enfants qui jouaient sur une cour de récréation – le dessin étant un prétexte - puis nous leur avons demandé : *Est-ce que, dans ton dessin, des enfants se disputent (ou se chicanent)? Pourquoi les enfants se disputent-ils? Qu'est-ce qui va se passer pour les enfants, après la dispute? Comment un enfant peut-il arrêter une dispute?*

Les réponses fournies par les enfants lors des deux entretiens individuels (septembre et avril) nous ont permis de relever quatre catégories de RS que nous avons nommées : la non-représentation, la représentation égocentrique de la violence, la représentation pluraliste ou socialisante et la représentation réfléchie de la violence (voir Daniel et al., 2006). La non représentation des causes, des conséquences et des moyens de réguler la violence indique que l'enfant ne réussit pas à verbaliser ces dernières (ex. : *je ne sais pas*). La représentation égocentrique se situe dans une perspective béhavioriste à l'intérieur de laquelle les causes se trouvent dans la propriété matérielle (ex. : *on est deux et il y a juste un ballon*⁸), les conséquences se trouvent dans la punition ou dans la violence physique réciproque (ex. : *je vais lui donner un coup de pied*) et les moyens de réguler la violence sont en relation avec une figure d'autorité (ex. : *je vais le dire à l'enseignante et elle va le mettre au mur*). La représentation pluraliste ou socialisante de la violence s'inscrit dans une perspective qui transcende l'observable et le physique pour mettre en lumière des éléments plus subtils de la violence ainsi que des attitudes empathiques: les causes de la violence se trouvent dans la propriété intellectuelle (ex. : *Quand t'es pas d'accord avec l'opinion de ton ami*) et dans l'émotion (ex. : *Quand t'es jaloux*) ; les conséquences se trouvent dans le mal-être d'autrui (ex. : *les autres vont avoir de la peine*) ; les moyens de réguler la violence exigent des efforts bilatéraux (ex. : *Tu lèves la main comme dans les Ailes de la Paix et l'autre va comprendre*). Quant à la représentation réfléchie de la violence, elle fait appel à une capacité de questionner, de nuancer, de contextualiser les situations de violence. Les causes de la violence mettent en évidence les influences extérieures (ex. : *Les garçons aiment plus la violence parce qu'ils écoutent souvent des films d'action et les filles sont plus vieilles (matures) que les garçons ce qui veut dire qu'elles sont plus calmes*) ; les conséquences de la violence dénotent la compréhension d'une relation (ex. : *Son ami n'est (ne sera) plus son ami*), et les moyens de la réguler se trouvent dans l'interaction des deux parties (ex. : *Il dit voudrais-tu arrêter svp et l'autre lui demande s'il veut être son ami il dit oui et la bataille arrête*).

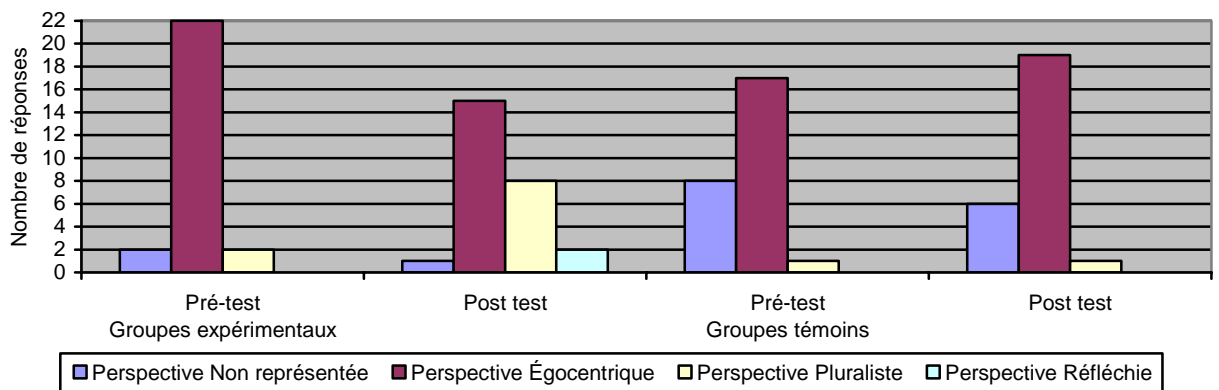
⁸ Les exemples sont tirés des verbatim d'entrevue avec les enfants.

Les résultats de l'analyse sont intéressants, en ce que dans les groupes qui expérimentaient la PPE, bien que la perspective 2, l'égoïsme, soit prédominante dans l'ensemble, les RS des enfants se sont affinées entre le début et la fin de l'expérimentation pour dans chacune des trois dimensions, notamment à cause d'une diminution des réponses de la perspective 1 dans chacune des dimensions, d'une augmentation de la perspective 3 (représentation pluraliste ou socialisante) et de l'apparition de la perspective 4 (représentation réfléchie). En effet, à la fin de l'année, le noyau saillant se trouve dans la RS égoïste suivie de la RS socialisante et quelques réponses se sont manifestées dans la perspective de la RS réfléchie. De façon différente, dans les groupes témoins, les RS que les enfants se faisaient de la violence n'ont pas été modifiées entre le pré et le post-test. Dans les deux tests, le noyau saillant est demeuré dans la perspective l'égoïsme, suivi de la perspective du non-représenté. Quelques réponses se classaient dans la perspective 3 en début et fin d'année et aucune dans la perspective 4 (voir les tableaux ci-dessous).

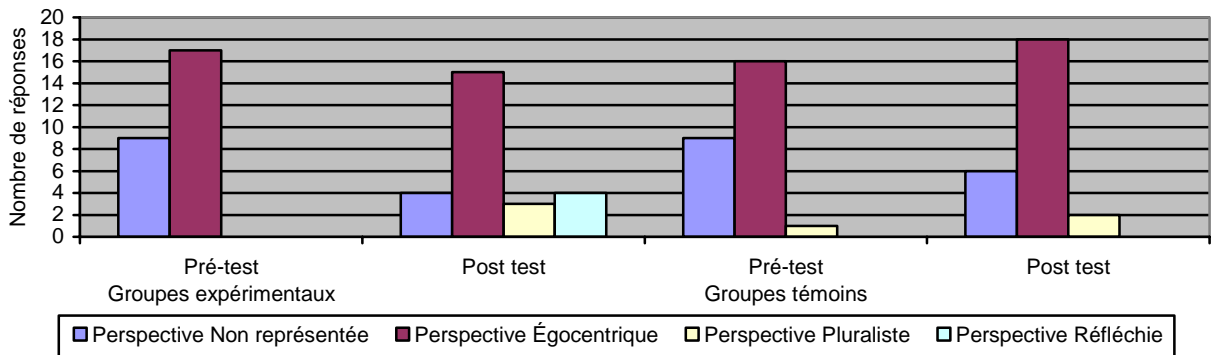
Graphique en regard des causes de la violence



Graphique en regard des conséquences de la violence



Graphique des moyens de défense



L'incidence de la PPE sur les RS que les enfants se font de la violence est non négligeable en terme de prévention, en ce que si, en début d'année scolaire, les RS d'une majorité d'enfants s'inscrivaient dans l'égoïsme, cela signifie que ces derniers étaient seulement conscients des causes physiques (perceptuelles) de la violence, que les conséquences de la violence étaient déterminées et gérées par l'adulte et que les moyens de la réguler se trouvaient dans le recours à l'autorité. En d'autres termes, dans cette catégorie de RS, les enfants n'ont pas de contrôle sur le monde et sur leur existence; ils subissent la violence en eux-mêmes et chez autrui. Différemment, la perspective socialisante ou pluraliste, qui caractérisait plusieurs des enfants des groupes expérimentaux à la fin de l'année, présuppose une compréhension plus fine des causes et des conséquences de la violence, et accorde aux enfants un certain pouvoir quant aux moyens de la réguler. Nous sommes enclin à estimer que, dans la mesure où les RS sont orientées vers la pluralité, le comportement des enfants devient davantage inclusif, ces derniers étant alors conscients de l'autre en tant qu'être différent. Quant aux quelques enfants dont les RS étaient, à la fin de la *praxis* philosophique, marquées par la réflexion, ils illustrent le fait qu'à cinq ans, lorsque stimulés par une pédagogie mettant l'accent sur l'intersubjectivité, les enfants sont capables de remplacer les coups par la réflexion et la recherche de la Vérité (au sens de dogme) par la co-construction d'une réalité temporairement satisfaisante. Les enfants ont alors suffisamment confiance en eux-mêmes et dans le monde pour choisir de négocier plutôt que de confronter, pour choisir de dialoguer plutôt que de frapper.

3. Discussion sur les résultats de recherche

Comme l'indiquent les données confrontant les résultats des groupes expérimentaux à ceux des groupes témoins, le développement des plans social, langagier, cognitif et épistémologique chez les élèves n'advient pas du seul fait de l'âge ou de l'expérience. Il ne suffit pas non plus de créer dans la classe un espace-temps qui permette aux élèves de « parler » pour que ces derniers acquièrent des compétences complexes. Dans les paragraphes suivants, nous présenterons quelques conditions d'application qui nous semblent fondamentales à respecter – d'abord au plan pédagogique, puis au plan social.

3.1 Conditions d'application, au plan pédagogique

Certaines de nos observations en Australie, en France, au Mexique, au Québec et ailleurs nous incitent à affirmer qu'une tendance à « laisser parler » les philosophants se dessine trop rapidement et trop largement. Or, si, comme nous l'avons vérifié dans nos projets de recherche, la mise en place du dialogue philosophique entre jeunes n'est pas spontanée et l'utilisation d'une pensée critique, pas innée, alors nous soutenons que le rôle de l'enseignante (dans le cadre d'une *praxis* qui se veut philosophique) doit s'inscrire dans une maïeutique socratique, laquelle va permettre aux élèves de clarifier leur opinion, d'articuler clairement leur point de vue, de rechercher la cohérence, de formuler des hypothèses, de s'appuyer sur des critères, d'exiger des justifications, d'examiner des alternatives :

- Quelle sont les ressemblances et les différences entre les termes x et y?
- Peux-tu définir les termes que tu viens d'utiliser?
- Quel est ta justification pour affirmer que...?
- Sur quels critères te bases-tu pour soutenir que...?
- Peux-tu fournir un contre-exemple?
- Que pourrais-tu ajouter pour améliorer tel point de vue?
- Pourrait-on relier tel comportement à des règles ou des principes connus?
- Comment hiérarchiserais-tu les critères qui viennent d'être énoncés?
- Comment ta perspective ou celle du groupe a-t-elle évolué entre le début et la fin de l'échange?
- Etc. (Daniel, 2005; Lipman et Sharp, 1980)

En effet, c'est par le biais de questions de ce type, qui créent chez les élèves un conflit cognitif significatif, que ces derniers finissent par être capables de conceptualiser, de transformer des idées, de regrouper des faits particuliers en règles ou en principes éthiques et de se corriger dans une visée d'amélioration de la solution initialement proposée.

Des observations dans les classes du primaire où des élèves s'exerçaient à philosopher ont mis en lumière des relations intrinsèques entre le comportement de l'enseignante et l'apprentissage des élèves. Ainsi, par exemple, nous avons noté que lorsque l'enseignante n'accompagnait pas les élèves par une maïeutique, c'est-à-dire lorsqu'elle les laissait converser sur une thématique quelconque, les élèves discutaient de plusieurs idées à la fois (au lieu d'en approfondir quelques-unes); ils ne se concentraient pas sur un objectif commun mais sur une diversité d'objectifs particuliers en lien avec leurs intérêts propres; leur échange était linéaire puisque peu ou pas argumentatif; finalement la classe demeurait un agrégat d'individus plutôt que de former une communauté de recherche.

Les observations effectuées nous ont également permis de constater que lorsque l'enseignante (au contraire de la situation précédente) posait toutes les questions ou, en d'autres termes, lorsqu'elle s'enfermait, malgré l'utilisation d'un support philosophique, dans un rôle traditionnel, alors les élèves se fixaient comme objectif de bien comprendre les consignes et de répondre correctement aux questions de l'enseignante au lieu de tenter de construire des significations avec leurs pairs et ils attendaient que l'enseignante les questionnent pour énoncer leur point de vue au lieu d'entrer dans une recherche autonome.

Nous avons également observé que lorsque l'enseignante délaissait son rôle de transmetteur pour favoriser celui de « guide » et qu'elle supportait les élèves dans la réflexion, sans toutefois stimuler les habiletés argumentatives et critiques de ces derniers, alors les élèves apprenaient à penser de façon autonome mais ils n'apprenaient pas à argumenter; ils s'opposaient parfois mais davantage dans une perspective de confrontation que de négociation; ils parvenaient rarement à justifier leur point de vue de façon complète, utilisant plutôt des exemples personnels pour démontrer leur point de vue.

Finalement, nous avons observé que lorsque l'enseignante encourageait les élèves à la réflexion, favorisait l'interaction entre élèves, demandait des justifications, stimulait l'apport de critiques, etc. par des questions comme : *Sur quel critère te bases-tu pour affirmer que..? Es-tu en accord avec les énoncés précédents? Peut-on trouver un contre-exemple? Peux-tu définir les termes de ta questions? Est-ce que toute la classe est d'accord avec le point de vue de...? En quoi cette critique vient-elle enrichir notre perspective? Etc.*, alors les élèves apprenaient à respecter les points de vue divergents, à justifier leur opinion, à devenir critiques quant aux énoncés des pairs et aux leurs, à prendre conscience du bien-fondé de la critique pour l'enrichissement et la modification des perspectives; bref, ils apprenaient à philosopher.

Un des défis des enseignantes qui utilisent la PPE avec les élèves du préscolaire et du primaire consiste donc à devenir conscientes des distinctions entre, d'une part, conversation (échange monologique) et dialogue puis entre dialogue non-critique et dialogue critique et, d'autre part, entre pensée et pensée critique. Autrement dit, il convient que les enseignantes qui visent à faire philosopher les élèves demeurent conscientes, pour reprendre l'expression mise de l'avant par Jean-Charles Pettier, de « la visée philosophique » de l'échange. Car sans la conscience de cette visée, l'enseignement de la philosophie à l'école risque de stagner dans la simple conversation et, ce faisant, de s'inscrire dans le relativisme négatif où toutes les perspectives sont acceptées et acceptables, où les propositions ne sont ni évaluées, ni priorisées. Les jeunes générations, trop souvent influencées par des valeurs néo-libérales et les illusions, en viennent à considérer le pouvoir, l'argent, le sexe, la surconsommation... comme les sources de bonheur; ils n'ont pas besoin que l'école leur transmette, en plus, l'illusion qu'ils dialoguent alors qu'ils parlent ou encore qu'ils philosophent alors qu'ils réfléchissent de façon linéaire.

3.2 Conditions d'application, au plan social

Pour que les conditions favorables au développement du philosophe à l'école soient intégrées à l'agir pédagogique, nous soutenons qu'il conviendrait, tout d'abord, que la société valorise le questionnement, le doute, la réflexion co-construite et la critique constructive plutôt que l'acceptation passive au nom de la tolérance, plutôt que la rapidité et la performance à tout prix, plutôt que l'illusion de la certitude qui risque de conduire au dogmatisme. Ensuite, nous soutenons qu'il conviendrait que la société de droits dans laquelle nous nous situons présentement n'oublie pas de prioriser, parallèlement, les responsabilités individuelles et sociales que chaque citoyen doit assumer afin de se sentir libre et autonome. Et que la société stimule davantage l'engagement social, au lieu de se laisser entraîner par la vague d'individualisme et, ce faisant, de relativisme négatif qui prend de plus en plus d'ampleur. Corollairement, nous soutenons qu'il conviendrait que les programmes de formation des maîtres dans les universités ou les IUFM stimulent davantage la pensée critique des futurs enseignants afin qu'eux-mêmes développent un « sens philosophique » et qu'ils soient aptes à guider les jeunes générations vers la réflexion critique. Et que l'école accepte de mettre en place pour les jeunes des programmes de formation centrés sur la réflexion autonome, critique et responsable au lieu de viser essentiellement une transmission technique des connaissances.

Conclusion

En conclusion, les résultats des recherches réalisées depuis 1995 indiquent que les élèves de 5 à 12 ans qui utilisent l'approche de Philosophie pour enfants de façon régulière (1 heure par semaine) et continue (durant minimalement une année scolaire) acquièrent la capacité de travailler en communauté de recherche avec leurs pairs et, ce faisant, développent, au fil des mois, des compétences sociales reliées aux droits, aux responsabilités, à l'engagement social.

La mise en place d'une communauté de recherche philosophique a une incidence sur les compétences dialogiques et cognitives des élèves qui parviennent à dépasser l'échange anecdotique et monologique, dans lesquels ils se situent en début d'année scolaire, pour atteindre l'échange de type dialogique quasi-critique ou critique, à la fin de l'année. Parallèlement, la communauté de recherche stimule un processus d'apprentissage d'une pensée critique dialogique qui suppose l'exploitation graduelle par les élèves de quatre modes de pensée (logique, créatif, métacognitif, responsable), lesquels se déclinent selon trois perspectives épistémologiques hiérarchisées (égocentrisme, relativisme, intersubjectivité).

Finalement, la communauté de recherche philosophique a une incidence sur le développement du jugement des enfants et des représentations sociales qu'ils se font des émotions et de la violence, lesquelles réussissent à transcender l'égocentrisme qui caractérise ce groupe d'âge pour atteindre des représentations socialisantes voire réfléchies pour certains.

Ces apprentissages se manifestent chez les élèves dans la mesure où ils sont rigoureusement guidés par une maïeutique socratique. Lorsque la rigueur du questionnement philosophique caractérise la PPE, cette approche s'avère un outil très significatif pour former des citoyens autonomes, responsables et engagés de façon critique dans une démocratie pacifiste.

Références

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.
- Brenifier, O. (2004). Regard critique sur la méthode Lipman. *Diotime. L'Agora*, 21 (version électronique), 1-17.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Boston, MA : Harvard University Press.
- Daniel, M.-F. (1997). *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey*. Bruxelles: Les Presses de l'Université de Boeck.
- Daniel, M.-F. (2002). *Les contes d'Audrey–Anne*. Québec : Le Loup de Gouttière.
- Daniel, M.-F. (2003). *Dialoguer sur le corps et la violence : un pas vers la prévention*. Québec : Le Loup de Gouttière.
- Daniel, M.-F. (2005a). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F. (2005b). Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications. In C. Leleux - Le Parlement de la communauté francophone de Belgique (ed.) *La Philosophie pour enfants – Le modèle de Lipman en discussion* (pp. 25-47). Bruxelles : Les Presses de l'Université De Boeck.
- Daniel, M.-F., Auriac, E., Garnier, C., Quesnel, M., Schleifer, M. (2005). Étude des représentations sociales que se font les enfants de quatre émotions de base. In L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons, O Albanese (dir.) *Pédagogie et psychologie des émotions: Vers le développement de la compétence émotionnelle* (pp. 9-35). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F., Delsol, A. (2005). Learning to Dialogue in Kindergarten. A case study. *Analytic Teaching*, 25(3), 23-52.
- Daniel, M.-F., Lafortune, L., Pallascio, R., Sykes, P. (1996a) *Les aventures mathématiques de Mathilde et David*. Québec: Le Loup de Gouttière. 114 p. (Traduction espagnole : Mexique, Grupo Noriega Limusa).
- Daniel, M.-F., Lafortune, L., Pallascio, R., Sykes, P. (1996b). *Philosopher sur les mathématiques et les sciences*. Québec: Le Loup de Gouttière.
- Daniel, M.-F., Lafortune, L. Pallascio, R., Schleifer, M. (2000). Developmental dynamics of a community of philosophical inquiry in an elementary school mathematics classroom. *Thinking*, 15(1), 2-10.
- Daniel, M.-F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C. De la Garza, T. (2005). Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education*, 54(4), 334-354.

- Daniel, M.-F., Doudin, P.-A., Pons, F. (2006). Children's social representations of violence. Epistemology and moral development. *Journal of Peace Education*, 3(2) 209-234.
- Daniel, M.-F., Splitter, L., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R., Mongeau, P., (2002). Are the philosophical exchanges of pupils aged 10 to 12 relativistic or inter-subjective? *Critical and Creative Thinking*, 10(2), 1-19.
- Delors, J. (ed.). (1996), *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris: Odile Jacob.
- Dewey, J. (1925). *Comment nous pensons*. Paris: Flammarion.
- Dewey, J. (1960). *The quest for certainty: A study of the relation between knowledge and action*. New York: Capricorn Books.
- Dewey, J. (1969). *Moral principles in education*. New York: Greenwood Press.
- Dewey, J. (1980). *Theory of the moral life*. New York: Irvington Publishers.
- Dewey, J. (1983). *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*. Artigues-près-Bordeaux: L'âge d'Homme.
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de psychologie*. Numéro spécial « Nouvelles voies en psychologie sociale », XLV, 405, 189-195.
- Galichet, F. (2006). L'apport de la philosophie pour enfants à l'éducation morale. In Ouellet, F. (dir.) *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?* Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Erkohen-Marküs, M. et Doudin, P.-A. (2000). Le devenir de l'enfant violenté et sa scolarité (pp. 17-47). In Erkohen-Marküs, M. et Doudin, P.-A (dir). *Violences à l'école. Fatalité ou défi?* Bruxelles, De Boeck Université.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Haynes, J. (2001). *Children as philosophers. Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. Londres: RoutledgeFalmer Press.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Jodelet, D. (1993). Indigenous psychologies and social representations of the body and self (pp. 177-192). In Kim, U. et Berry, J. (dir.). *Indigenous psychologies. Research and Experience in Cultural Context*. Londres: SAGE Publications.
- Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Boston, MA: Harvard University Press.

Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion (pp. 31–61), In. D. Jodelet (dir), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

Lago-Bernstein, J. C. (1990). The community of inquiry and the development of self-esteem. *Thinking*, 9(1), 12-17.

Libersan, C. (2003). *Cette peur qui rend violent*. Montréal : Liber.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
Lipman, M., Sharp, A. M. et Oscanyan, F. S., (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Marcil-Lacoste, L. (1990). Y a-t-il un âge pour philosopher? In L. Marcil-Lacoste (ed), *La philosophie pour enfants. L'expérience Lipman* (pp.3-19). Québec: Le Griffon d'Argile.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1998/2004)). Gouvernement de l'Ontario. www.Gov.on.ca/MBS/french/index.html. Jardin d'enfants.

Ministère de l'Éducation du Québec (1990). *Prévenir et contrer la violence à l'école*. Québec : Bibliothèque Nationale du Québec.

Murnane, R. & Levy, F. (1996). *Teaching the new basic skills*. New York: Free Press.

Schleifer, M., Daniel, M.-F., Auriac, E., Lecompte, S. (2003). The impact of philosophical discussions on moral autonomy, judgment, empathy and the recognition of emotion in 5 years olds. *Thinking*, 16(4), 4-13.

Splitter, L. et Sharp, A.-M. (1995). *Teaching for Better Thinking*, Melbourne, Australia, ACER.

ANNEXE A : Typologie des échanges qui ont émergé d'une étude dans trois contextes culturels

Échange anecdotique – des critères
<ul style="list-style-type: none">- Échange avec une pluralité d'objectifs subjectifs (sans objectif commun)- Échange qui se réduit à une série d'anecdotes personnelles- Ces anecdotes sont essentiellement adressées à l'enseignante- Le discours fait ressortir une pensée concrète basée sur l'expérience perceptuelle- Incapacité pour les jeunes de justifier leurs énoncés, même lorsqu'ils y sont incités par l'enseignante- Incompréhension de concepts abstraits lorsque l'enseignante les introduit dans l'échange- Peu d'intérêt pour les perspectives des pairs ; ils ne posent pas de questions- La classe se réduit à un groupe d'individus isolés (vs une microsociété ou une CR).
Échange monologique – des critères
<ul style="list-style-type: none">- Les réponses des élèves sont brèves (quelques mots et non une phrase complète)- Réponses indépendantes les unes des autres comme si chacun poursuivant un monologue intérieur- Énoncés non spontanément justifiés. Ils le sont uniquement lorsque stimulés par l'enseignante- Résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse- Selon l'élève, l'enseignante connaît toutes les bonnes réponses <p>- Satisfaction de l'élève se trouve dans l'approbation de l'enseignante</p>

Un échange est considéré **dialogique** lorsque les élèves commencent à former une communauté de recherche, c'est-à-dire lorsqu'ils construisent leurs interventions à partir de celles des pairs et qu'ils s'investissent dans la réflexion en étant motivés par un problème commun à résoudre ensemble. Or, l'expérimentation menée des élèves australiens, mexicains et québécois nous a permis de constater qu'un échange de type dialogique n'était pas d'emblée critique. Aussi nous avons retracé trois types d'échange dialogique :

Échange dialogique non-critique – des critères
<ul style="list-style-type: none">- Début de communauté de recherche entre les élèves- Respect des différences de points de vue- Construction des idées à partir de celles des pairs- Énoncés justifiés lorsque l'enseignante les guide dans ce sens- Les points de vue sont plus complexes- La quantité (vs. qualité) des énoncés semble le but visé par les élèves- La validité des points de vue n'est pas évaluée ni questionnée
Échange dialogique quasi-critique – des critères
<ul style="list-style-type: none">- Question commune à résoudre (le but commun rassemble les réflexions)- Liens entre les interventions des élèves (interdépendance des points de vue)- Questions critiques, mais qui n'influencent pas les pairs

<ul style="list-style-type: none"> - Énoncés pas toujours complètement justifiés - Écoute et respect d'autrui pas tout à fait intégrés - Le résultat est que l'idée initiale est améliorée mais pas modifiée
Échange dialogique critique – des critères
<ul style="list-style-type: none"> - Interdépendance explicite entre les interventions - Processus de recherche installé - Recherche axée sur la construction du sens (vs de la vérité) - Recherche de la divergence - Incertitude ne crée pas de malaise - Évaluation des énoncés et critères - Ouverture d'esprit cf. nouvelles alternatives - Justifications spontanées et complètes - Préoccupations morales - Énoncés sous forme d'hypothèses à vérifier (vs. conclusions fermées) - Modification de l'idée initiale

ANNEXE B

Processus d'apprentissage d'une pensée critique sur les plans du contenu et de la forme

Contenu

Modes Persp.	Logique	Créative	Responsable	Métacognitive
1 Égocentrisme	Énoncé basé sur l'expérience perceptuelle d'un fait particulier	Énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel	Réponse reliée à un comportement personnel et particulier	Énoncé relié à une tâche, point de vue ... personnel et particulier
2 Relativisme	Énoncé basé sur une généralisation issue des sens et du raisonnement	Énoncé qui donne du sens au point de vue d'un pair	Réponse reliée au comportement particulier d'un pair	Énoncé relié au point de vue, à la tâche... d'un pair
3 Intersubjectivité	Énoncé basé sur le raisonnement simple <i>(conceptualisation)</i>	Énoncé qui apporte un sens divergent <i>(transformation)</i>	Réponse reliée à des règles morales <i>(catégorisation)</i>	Énoncé exprimant un changement de perspective du groupe <i>(correction)</i>

Forme

Modes Persp.	Logique	Créative	Responsable	Métacognitive
1 Égocentrisme	Énoncé non justifié	Énoncé de sens (unités)	Énoncé relié aux comportements, règles, principes	Énoncé relié à la tâche, l'activité ...
2 Relativisme	Justification (incomplète ou concrète) induite par l'adulte	Contextualisation du sens (relations simples)	Désir de comprendre les comportements, règles, principes	Description de la tâche, de l'activité...
3 Intersubjectivité	Justification spontanée simple (...parce que...)	Évaluation du sens (relations critiques)	Manifestation de doutes cf. les comportements, règles, principes	Explication / évaluation de la tâche, activité, habileté, ...

ANNEXE C : Test de jugement (*Lequel est différent ?*)

Item 1 – le marteau



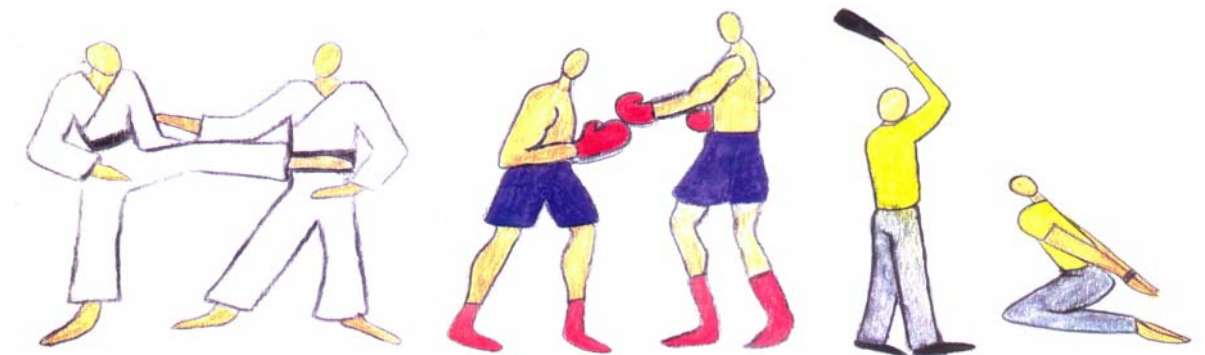
Item 2 – Le cheval



Item 3 – Le paon



Item 4 – La violence



Cinquième intervention : Mr Oscar Brenifier

Docteur en Philosophie, Président de l'Institut de Pratiques Philosophiques,
Consultant — <http://www.brenifier.com>

GENÈSE D'UN COLLOQUE : LA DIVERSITÉ DES PRATIQUES PHILOSOPHIQUES

Un tournant semble avoir été pris depuis quelques années dans le parcours historique de la philosophie. On pourrait décrire ce parcours comme occidental, si ce n'était que les tendances sociologiques et intellectuelles de notre époque nous conduisent à une mondialisation de la pensée tout comme il existe une mondialisation économique et culturelle, à tort et à raison pour la pensée comme pour l'économie et la finance. Et comme bien d'autres philosophes de multiples horizons géographiques présents à cette conférence, je me suis lancé, il y a de nombreuses années, de ma propre initiative, sur le chemin ardu de la pratique, voie que je pensais originale et singulière puisqu'elle tranchait avec ce que l'on me présentait généralement à l'université comme la « véritable philosophie ». Mais au fil du temps, j'ai dû déchanter à propos de mon originalité : je n'étais que l'héritier de mon époque, le produit d'une réaction, l'expression d'un phénomène de société. Il me reste aujourd'hui à examiner dans quelle mesure je suis, comme bien d'autres, le serviteur, aveugle et conditionné, d'un temps et d'un lieu.

Les succès éditoriaux

Afin de prendre date, nous choisirons l'année 1991, année de la publication de l'ouvrage du norvégien Jostein Gaarder, *Le monde de Sophie*, ouvrage traduit dans de nombreuses langues et vendu à douze millions d'exemplaires. Nous avons choisi cette date non pas comme une sorte d'absolu ou de geste fondateur, mais plutôt comme un moment particulier, révélateur d'une tendance souterraine et vaste, celui où s'exprima de manière aussi puissante et répandue qu'inattendue le désir étendu de philosopher. Un philosophe non plus pensé comme l'activité élitiste et absconse réservée à une élite dirigeante, l'apanage d'un pouvoir intellectuel et académique en place, mais plutôt comme le déploiement naturel d'une pensée populaire, et je souhaiterais presque dire, pour enfoncer le clou, celui d'une pensée vulgaire. Certes nous pourrions invoquer la puissance médiatique dans cette affaire, motivée entre autres par la puissance commerciale du monde éditorial, mais partons du principe, qui vaut ce qu'il vaut, qu'une médiatisation bien souvent ne fait qu'exagérer un phénomène déjà existant : il s'agirait donc plutôt d'une distorsion plutôt que d'une invention. Et dans ce cas précis, la distorsion fut celle – typique – de magnifier l'arbre proverbial au point qu'il peut arriver à cacher la forêt au regard de tout un chacun. Pour l'anecdote, on raconte que Deleuze s'écria, en découvrant ce livre et son succès : « Voilà le livre que j'aurais dû écrire ». Que cette anecdote soit vraie ou pas ne change rien à l'affaire, elle exprime tout l'enjeu de l'objet philosophique : sa nature, son pouvoir, son contenu et sa réalité. Deleuze aurait-il pu ou non écrire un tel ouvrage ? On peut en douter, mais il eut — si l'on s'en tient à cette anecdote — l'honnêteté de reconnaître la nature plastique ou polymorphe du philosophe, ce qui conviendrait tout à fait à son œuvre. L'institution philosophique, si l'on nous permet ce terme informe qui renvoie à la masse anonyme des philosophes et professeurs de philosophie patentés, reconnu aussi à sa manière

la force de cet ouvrage en le vouant aux gémonies, de manière frisant parfois l'hystérie, réaction quasi pathologique que nous retrouverons d'ailleurs de manière accrue dans la réaction à l'émergence d'un autre phénomène « philosophique », celui des cafés philosophiques. D'ailleurs, pour confirmer la cohérence de cette affaire, nous nous devons de souligner que le pays d'où émane l'ouvrage en question n'en est certainement pas un où la philosophie « formelle » ou « officielle » a pignon sur rue. Pas plus que dans les schémas culturels ou intellectuels norvégiens la philosophie et le philosophe n'ont le statut et l'importance que l'on trouvera dans un pays comme la France ou l'Allemagne. Ayant travaillé à plusieurs reprises en ce pays, je dirais même qu'il y existe en ces lieux une suspicion naturelle envers cette fonction. Ce qui n'a pas empêché, autre ironie de l'histoire, que la Norvège soit un des premiers pays à prendre la décision récente d'instaurer de manière officielle l'enseignement de la philosophie dès l'école primaire. Alors qu'en France deux propositions cruciales ont été refusées : celle d'enseigner la philosophie en filière professionnelle, seule section du secondaire où la philosophie n'est pas enseignée, et celle de démarrer la philosophie dès la première, un an plus tôt, et non pas uniquement en Terminale, l'année du baccalauréat. Dans ces deux cas de figures, l'argument du refus était à peu près le même : l'enseignement de la philosophie est le « couronnement » des études secondaires, et ces élèves ne sont pas prêts. Or l'expression de couronnement n'est pas ici une boutade, un terme forcé ou une caricature, il s'agit bien de l'expression consacrée et référencée au pays de la République et de la déesse Raison. Et pour montrer l'aberration d'une telle décision, les mêmes qui ont refusé de telles initiatives se plaignent du manque d'intérêt pour la philosophie, de la désaffection des sections littéraires et du manque de postes pour les professeurs de la philosophie. Mais, bien entendu, la conception de la philosophie qui opère ici n'est pas la même que celle qui préside aux innovations nordiques, opposition qui est au cœur de notre affaire. Mais disons tout de même, afin de ne pas radicaliser les positions et pour maintenir une position dialectique et pas trop rigide, que certains auteurs français, tels Ferry, Onfray ou Comte-Sponville, à qui l'on ne saurait refuser le qualificatif de philosophe même si on n'apprécie guère leurs thèses, ainsi que Sabater en Espagne ou De Botton en Angleterre, se sont aussi lancés dans l'exercice éditorial de la « philosophie pour tous », avec un certain succès, dans leur pays comme à l'étranger. Et évidemment, s'ils ont été à divers degrés encensés par les médias, ils ont été très critiqués par leurs collègues philosophes. D'une part à cause de leur effort de vulgarisation, entreprise très mal connotée, mais aussi parce que ce type d'ouvrage tente naturellement de véhiculer une sorte de sagesse accessible à tous et subjective, plutôt qu'une érudition prétendument objective, âpre et scientifique, ou encore une manière d'être ou une attitude, plutôt qu'une connaissance, ce qui au demeurant explique sans doute le succès de ces ouvrages. Ainsi le spiritualisme athée de Comte-Sponville ou l'hédonisme matérialiste de Onfray trouveront tout naturellement leurs partisans chez les lecteurs, tout comme leurs détracteurs.

Le café philosophique

Prenons aussi une autre date : 1992, l'année du premier café philosophique, et pour la petite histoire, une anecdote, racontée par Marc Sautet, son initiateur. Il avait simplement mentionné lors d'une émission à la radio publique qu'il rencontrait régulièrement quelques amis, le dimanche matin, au Café des Phares, pour philosopher. Or quelle ne fut pas sa surprise de voir arriver de nombreuses personnes le dimanche suivant, souhaitant participer à ces discussions informelles, situation inattendue qui l'obligea à organiser la discussion pour intégrer ces « nouveaux amis ». Mais si l'occasion fut quelque peu accidentelle, le désir de Sautet pour une activité philosophique « démocratique » lui permit de profiter de la situation et de créer cette nouvelle institution informelle, avec le succès qu'on lui connaît. Et si la médiatisation

joua là aussi un effet non négligeable, en France comme l'étranger, c'est aussi parce que cette initiative rencontra immédiatement un engouement certain. D'ailleurs, un journaliste « officiel » de la philosophie, Roger-Pol Droit, reconnu de nombreuses années plus tard, après avoir vilipendé le café-philos comme un pur effet de mode, qu'il s'était trompé, et que cette activité s'était bien inscrite dans le temps comme un phénomène durable. Mais pendant que nous sommes sur ce thème, permettons-nous toutefois une petite analyse qui nous semble éclairer la problématique de la pratique philosophique en général. La réaction de l'institution philosophique fut virulente. La position « officielle » fut en gros la suivante : « Les cafés-philos ne sont pas philosophiques, ils ne peuvent pas être philosophiques, d'ailleurs je n'y ai jamais été et je n'y mettrai jamais les pieds. » J'ai souvenir d'un universitaire de province qui décida de créer un tel lieu dans sa ville, mais en m'avouant son « délit » me fit promettre de ne pas diffuser une telle information. On aurait cru un bourgeois ne voulant pas que l'on apprenne sa fréquentation du bordel. Cela dit, il est vrai qu'un certain nombre de lieux se nommant ainsi pouvait difficilement mériter l'étiquette « philosophique », tant ils ressemblaient à une conversation plutôt qu'à un travail sur la pensée. Mais après tout, de la même manière où l'on peut dire que les peintres du dimanche font de la peinture, pourquoi n'en serait-il pas de même de la philosophie ? Aurait-elle en son essence quelque chose de sacré ? Peut-être... Mais quoi qu'il en soit, on pourrait se demander pourquoi les philosophes ne s'emparèrent pas de ce nouvel outil, pourquoi n'investirent-ils pas ce nouveau lieu, pourquoi ne répondirent-ils pas à cette demande, plutôt que d'en nier d'emblée la légitimité, comme ce fut fait de manière totalement inconsidérée. Parmi de nombreuses raisons que nous n'aurons pas le loisir de traiter, nous en verrions deux principales. Tout d'abord la vision ascétique, formelle et érudite de la philosophie, ce qui la rend déjà si peu populaire chez les élèves obligés de l'étudier, d'autre part le sentiment d'impuissance caractéristique de la profession, impuissance psychologique liée à une négation ou un mépris du sujet pensant « ordinaire » face aux vaches sacrées de la pensée. L'absence de réponse de personnes formées à la philosophie laissa un vide qui fut rempli par des amateurs trop souvent peu éclairés. Bien que si cette observation soit valable pour la France, où pullulent ces lieux car chacun se croit philosophe, cela n'est pas le cas dans bon nombre de pays, où les quelques cafés-philos sont animés plutôt par des philosophes. Dès lors, on peut comprendre que la figure de Socrate, avec sa simplicité et son interpellation vivante de tout un chacun, devint la figure emblématique de ce mouvement, contre l'élitisme des sophistes défendant un statut et un pré carré. Une conséquence de cette opposition, qui eut pour effet de polariser et radicaliser les esprits, fut un certain populisme refusant la culture philosophique, avec le pouvoir et l'ascèse qu'elle incarne, tendant ainsi à jeter le bébé avec l'eau du bain.

La philosophie avec les enfants

Troisième angle d'attaque du phénomène de la pratique philosophique : la philosophie avec les enfants. En 1969, Matthew Lipman, professeur de philosophie quelque peu déçu de l'enseignement universitaire, observant les grandes lacunes de ses étudiants sur le plan de la pensée, décida de créer un programme de philosophie spécialement pour les élèves de collège : « Harry Stottlemeier's Discovery ». Contrairement à la manière plus classique d'enseigner la philosophie au secondaire, bien souvent calquée sur le modèle universitaire, il commit une importante innovation pédagogique : proposer une narration permettant de susciter une réflexion chez l'élève, afin qu'il découvre par lui-même et collectivement, les grands concepts et problématiques de la démarche philosophique. On pourra dire que les « romans lipmaniens » sont très pédagogiques, au sens où le contenu en est quelque peu téléguidé, mais il faut tout de même constater que les situations présentées provoquent la réflexion, et qu'une réflexion est nécessaire pour en décoder le narratif et passer au méta-

narratif. Si Lipman trouva relativement peu d'échos dans son propre pays, il n'en fut pas de même à l'étranger, puisque de nombreux centres de philosophie pour enfants se sont créés à travers le monde, avec la création de l'IAPC (International association of philosophy for children). Certains centres continuèrent directement dans la lignée du fondateur, quelques-uns prirent leurs distances, et d'autres spécialistes fondèrent leur propre méthodologie ou école de pensée, rencontrant des initiatives de même genre dispersées aux quatre coins du globe, mais quoi qu'il en soit, un nouveau mouvement pédagogique était né, créant peu à peu ses propres lettres de noblesses. Tout comme avec les cafés-philo, les spécialistes de la philosophie critiquèrent cette idée d'un philosophe pratiqué par tous, de surcroît à un si jeune âge, puisque aujourd'hui c'est même en maternelle que cette pédagogie est parfois appliquée. Et l'absence des philosophes provoqua le même phénomène : il favorisa le manque d'exigence de la pratique, à tel point que bon nombre d'enseignants prétendant engager l'enfant à « philosopher » ne font en fait que l'inviter à un débat d'opinions. Mais nous ajouterons ici que sur le plan purement pédagogique, pour certains pays où seul le maître a en théorie et en pratique le droit à la parole, le simple fait d'accorder une place à la pensée de l'élève est une percée pédagogique. Il n'est qu'à voir le Japon, où l'on s'est rendu compte qu'en arrivant à l'université les élèves ne savaient pas exprimer leurs idées, et depuis quelque temps des « ateliers de discussion » sont désormais imposés aux nouveaux arrivants. Mais dans certains pays, tels le Brésil, le Québec ou l'Australie, un soutien des institutions gouvernementales et universitaires s'est mis en place au fil des années, avec un certain nombre de résultats tangibles en dépit de la relative nouveauté de ces pratiques. On observera toutefois que diverses tendances existent au sein de cette philosophie pour enfants, avec des motivations et procédures qui diffèrent selon les orientations. Elles s'articulent derrière les lignes de forces suivantes déterminées par leur souci premier : éthique, cognitif, langagier, politique, social, psychologique, écologique ou existentiel. Mais pour certains, il s'agit principalement d'appartenir à un mouvement pédagogique, qui comme tous les mouvements se croit merveilleux, vision naïve mais caractéristique de tout mouvement, en particulier lorsqu'il se soucie avant tout de maintenir l'allégeance, de se répandre et d'être efficace, sans trop se soucier de la qualité et de la nature des actions menées et du travail effectué.

Au-delà de la philosophie proprement dit, ces innovations pédagogiques rejoignent la tendance générale articulée depuis quelques années par l'Unesco : enseigner ne consiste pas uniquement à transmettre un savoir, mais aussi un savoir-faire, un savoir être, et un savoir-vivre ensemble. Ce bouleversement des paradigmes éducatifs a des conséquences diverses, il connaît des hauts et des bas, cette critique du « contenu » peut aussi être certes le prétexte au vide, mais au moins le débat est ouvert, même si parfois il fait rage. Un problème clé sur le plan de la formation est de savoir si pour enseigner le philosophe il faut être un spécialiste, ce qui tend jusqu'à maintenant à être le cas, ou à l'instar des mathématiques et de la littérature, on peut l'enseigner en tant que pédagogue généraliste. Pour exemple du problème que cela pose, prenons l'enseignement de la « pensée critique », pratique d'origine principalement anglo-saxonne qui fait florès à travers le monde, officialisée par certains gouvernements comme celui de la Californie. On y trouve de tout, et si certains programmes sont fort intéressants, d'autres semblent en effet dépourvus de tout potentiel réflexif. Sur le versant éthique, tout récemment le Luxembourg a adopté le plan d'études allemand (NRW) appelé « philosophie pratique » comme base du cours d'éthique dans l'enseignement secondaire. Mais il reste à voir comment se mettent en place de tels ateliers. Car il est plus difficile de déterminer et mettre en œuvre des exigences de pensée que des exigences de connaissance. C'est d'ailleurs une des raisons pour laquelle la plupart des programmes de formation mis en place à travers le monde observent qu'une partie infime des enseignants tente d'intégrer à leur pédagogie la dimension réflexive, plus périlleuse et incertaine, plutôt que de « faire le programme » et « suivre le manuel ». Le programme français « La main à la pâte »,

d'inspiration américaine, qui consiste à enseigner à travers des expériences la méthode expérimentale, en est une preuve. Si de nombreux enseignants reçoivent une formation et une mallette pédagogique, ce n'est pas pour autant qu'ils se lancent dans une telle aventure. Mais après tout, les problèmes pédagogiques renvoient aux problèmes existentiels et sociaux : exister est une prise de risque que nous ne souhaitons pas toujours assumer, et nous préférons suivre les sentiers battus, les voies établies, et ne pas tenter quoi que ce soit qui mettrait crûment au jour nos lacunes et nous renverrait péniblement à notre propre finitude.

La consultation philosophique

Quatrième angle d'attaque de la pratique philosophique : la consultation philosophique, sous ses différentes dénominations. En 1981, Gerd Achenbach ouvre le premier cabinet officiel de consultation philosophique, où il reçoit ce qu'il nomme « un invité » : une personne souhaitant engager un dialogue philosophique sur un thème ou un problème le préoccupant. Pour cela il vient voir un philosophe pour une discussion qui lui permettra de traiter, éclairer ou résoudre le problème qui l'habite. Le philosophe occupe dès lors la place réservée traditionnellement au conseiller spirituel, et plus récemment au psychologue, voire au coach. Bien que théoriquement, la « marque de commerce » de la philosophie est de travailler la pensée et l'existence par le biais de la rationalité, voire de la logique ou autres instruments de pensée critique, c'est-à-dire en manipulant tout ce que la philosophie fournit comme outils pour échapper à soi et se constituer comme être singulier, en mobilisant tout ce qui permet d'effectuer une mise en abyme de l'être. Néanmoins, dans la vaste et vague nébuleuse de la pratique philosophique, si certains philosophes praticiens tentent de se cantonner au rôle de ce que l'on pourrait appeler un philosophe, d'autres n'hésitent pas à glisser allègrement vers une fonction correspondant plutôt à celle d'un guide spirituel ou religieux, d'un psychologue ou d'un psychanalyste, ou d'un conseiller en orientation. Admettons que la ligne rouge entre la philosophie et diverses activités connexes peut être floue, et certains praticiens s'engouffrent dans ce flou comme sur une voie royale, sans être trop soucieux de déterminer la nature de l'activité qu'ils mènent. Pour Achenbach, le philosophe est une sorte de « maître de vie », qui à travers l'entretien qu'il mène avec son « invité », ajoute de la profondeur à son discours, l'aide à clarifier les enjeux de son existence en lui proposant diverses interprétations de ses paroles et des moments de vie qu'il évoque. Il n'hésite pas, comme avec un « ami », à évoquer sa propre existence, pour éclairer son interlocuteur. En ce domaine, Lou Marinoff, bien qu'il ait divergé de Achenbach, ou grâce à cela, est sans doute le praticien le plus célèbre, qui connaît un grand succès grâce à son ouvrage *Plus de Platon et moins de prozac*, best-seller dans de nombreux pays. Américain et très pragmatique, il prétend traiter les problèmes de ses « clients », en leur proposant l'éclairage d'un auteur spécifique susceptible de « résoudre » leur problème. Ainsi divers praticiens proposeront donc la sagesse, l'art de vivre, la conscience de soi et des autres, la consolation, l'expression de soi, l'éthique ou autre, selon les tendances personnelles et culturelles qui les animent. Depuis plusieurs années, ces praticiens se retrouvent dans divers colloques internationaux à travers le monde, et divers enjeux de tendances et de pouvoir fracturent cette mouvance, pour les raisons habituelles, certes idéologiques, mais surtout et comme toujours teintées d'égotisme intellectuel et de souci financier. L'idéalisme « praticiste » recoupe en cela la réalité quelque peu sordide de la tradition professorale, entre dogmatisme et pouvoir. Je citerai pour exemple un débat fort intéressant auquel j'eus l'honneur d'assister, au sein d'une école qui se nomme « Dialogue socratique », fondée par le philosophe allemand, Leonard Nelson, où se disputaient ceux qui pensaient qu'il fallait s'en tenir au respect des règles établies de la procédure, et ceux qui voulaient les adapter au monde de l'entreprise pour mieux les vendre, débat éternel entre le fondamentalisme des anciens et le pragmatisme des modernes.

Lieux communs de la pratique philosophique

Comme un certain nombre de praticiens, je suis impliqué depuis plusieurs décennies dans la pratique philosophique, ce qui me permet comme à d'autres de tenter d'établir un bilan de ces années d'engagement et d'observation. Je tenterai d'abord de cerner ce qu'il y a de commun à toutes ces activités, ce en quoi elles pourraient se caractériser de pratique et de philosophique. Elles sont philosophiques en ce qu'elles tentent, en diverses proportions et à divers degrés, de produire du sens à partir des phénomènes observés, en ce qu'elles invitent à exprimer des idées, à les comparer et les analyser, en admettant la relativité, l'imperfection ou la subjectivité de ces idées et des schémas qu'elles incarnent, en ce qu'elles questionnent la réalité de ce qui se sait et se pense, en ce qu'elles en approfondissent la causalité, en tant qu'elles expérimentent ce qui pourrait se penser autrement, et en ce qu'elles travaillent les conditions de légitimité de cette pensée. Reste à voir si un tel travail, considéré comme idéal régulateur, est réellement mis en œuvre. Mais cela pourrait être dit de la philosophie en général, et l'on ne voit pas en quoi il y aurait ici une forme distincte de la philosophie, mis à part sans doute l'importance nettement moindre accordée à l'histoire de la philosophie. C'est d'ailleurs sur ce point que les « gardiens du temple » font porter toute la tension et le reproche. Venons en donc à ce qui est caractéristique de la pratique elle-même, en ce que sont ses orientations, ses perspectives, ses sensibilités et ses lieux communs.

Le point le plus répandu de toutes ces pratiques reste en tout premier lieu l'exercice du dialogue, la présence effective de l'autre, que ce soit sous la forme d'une discussion, d'un échange, d'une confrontation ou d'un questionnement. Cela s'oppose à une vision plus monologique de la philosophie, celle du penseur méditant dans la solitude, ou du maître discourant face à un auditoire.

Le second point, dérivant quelque peu du premier, est l'importance du questionnement, puisqu'il s'agit théoriquement de découvrir ce que pense l'autre, ou de devenir autre à soi-même, c'est-à-dire de problématiser plutôt que de tenter de soutenir ou étayer une thèse.

Troisième point, toujours lié au dialogue, la présence d'une subjectivité, d'un sujet réel et avoué, en opposition à l'articulation d'un discours se fondant sur une réalité objective et désincarnée.

Quatrième point, la défense d'un « penser par soi-même » et un rejet marqué de l'argument d'autorité, en particulier en ce qui a trait aux auteurs consacrés, ceux que la philosophie académique considère comme les voies et repères incontournables de la pensée.

Cinquième point, lié au précédent, un idéal démocratique, une critique de l'élitisme, refusant le principe que certains auraient plus que d'autres la légitimité ou la capacité de pensée, mettant souvent en cause le principe traditionnel du maître. Cela favorise évidemment des schémas constructivistes plutôt que des formes de pensée *a priori*.

Sixième point, une défense de l'éthique en opposition à la morale, la dimension conventionnelle et arbitraire de tout impératif de pensée, de parole et d'action, détermination collective plutôt que singulière ou universelle, niant en ce domaine tout recours à une quelconque transcendance ou révélation.

Septième point, une grande valeur accordée à la détermination subjective, celle des sentiments ou des opinions, considérée comme non réductible à une raison universelle, à la logique ou à une vérité *a priori*, ce que l'on pourrait nommer une vision psychologique de la pensée. On assiste ainsi à un rejet très courant et quasi systématique des concepts transcendants classiques tels le vrai, le beau et le bien, en lui préférant la mise en valeur de l'émotion et de la sensibilité, considérées plus personnelles, plus réelles et plus sincères.

Huitième point, une critique de la connaissance, principalement celle de la tradition mais aussi parfois celle l'expérience, en accordant une primauté épistémologique et ontologique au ressenti et aux intentions.

En guise de conclusion, si on voulait caractériser de manière générale cette matrice philosophique, on pourrait la qualifier comme un mélange de pragmatisme et de postmodernisme. Il est clair que nous sommes passés du règne de la transcendance à celui de l'immanence, voire à l'éclatement au morcellement. En même temps le « je pense » est devenu un « nous pensons », aussi inchoatif que soit ce nouvel ensemble. Mais cette analyse des changements de paradigme n'est pas nécessairement réductible à une critique, car en fin de compte ces choix philosophiques sont acceptables, ils peuvent être admis, bien qu'il ne soit pas nécessairement celui du lecteur ou de l'auteur.

Critiques et pathologies

On peut donc être d'accord ou pas d'accord avec les présupposés ou parti pris de la pratique philosophique, ou de telle ou telle pratique spécifique. Mais venons-en maintenant aux problèmes, voire aux pathologies de cette pratique philosophique. Car il nous semble que si ce mouvement est enclin à percevoir et dénoncer les méfaits, aberrations et absurdité de la philosophie académique, il est bien évidemment moins prompt à percevoir et énoncer les siens.

La première est que sous couvert d'accepter la pluralité des perspectives, il souffre d'une certaine tendance à la glorification de l'opinion individuelle, et de ce fait d'un manque d'esprit critique. Ceci est valable principalement dans le rapport que chacun entretient à ses propres idées, mais aussi par rapport à celles d'autrui, corollaire naturel d'un pacte implicite de non-agression. Nous pourrions nommer subjectivisme ce manque de capacité critique face à l'opinion individuelle, nourrissant même parfois un certain narcissisme ou égotisme.

La seconde est que de ce fait tout dialogue tend à prendre très souvent la forme d'un échange d'opinions, fort semblable au désormais classique débat télévisé où chacun y va de son petit bout de gras, avec très peu de rigueur dans l'argumentation, l'objection et l'analyse, et très peu de problématisation.

La troisième est l'absence, le refus, la crainte et même la dénonciation du jugement, considéré comme une menace à l'intégrité individuelle, occultant l'activité par excellence de l'intellect : sa faculté de discrimination. Cet interdit de jugement favorise certes une facilité de l'échange, mais il encourage aussi à la facilité au sens négatif de la complaisance. Bien entendu, nous percevons ici une contradiction entre l'idée de « pensée critique » et cette interdiction de jugement. Ce qui se manifeste clairement par l'absence d'analyse critique sur la méthodologie dans la majorité des pratiques philosophiques.

Quatrièmement, les débats portent plus sur les différences d'opinions que sur la cohérence des pensées énoncées ou les conditions de leur articulation, manquant en ce sens de profondeur, d'analyse et de travail au niveau méta. Et trop souvent, ce qui compte est de parler, de s'exprimer, de partager, et l'on oscille ici entre le pédagogisme, le psychologisme, le consumérisme et le populisme.

Cinquièmement, sous prétexte de favoriser l'empathie et les « bonnes » relations, un souci plus conséquent est souvent accordé aux intentions du discours, plutôt qu'au discours lui-même, à ses propositions et à leur enchaînement, avec tout l'abus interprétatif et le manque de rigueur et d'authenticité que cela peut entraîner.

Sixièmement, on y prône souvent une interdiction de penser à travers une interdiction d'interprétation, dès que cette interprétation est susceptible d'engendrer un conflit ou une tension. En fait il est très mal vu d'engager une analyse critique du discours d'autrui, avec

l'argument ou le contre-argument terrible que « L'on n'est jamais sûr », ou « Peut-être que l'on se trompe ». Il devient interdit d'avancer des hypothèses osées et de prendre des risques, Septièmement, un désir important d'être du bon côté, d'être gentil, d'avoir de bonnes intentions et une bonne conscience, tend à occulter les enjeux importants d'un débat ou la fragilité d'un discours, allant jusqu'à interdire implicitement toute proposition réellement singulière, susceptible de rompre le consensus en cours ou la morale établie. On perçoit dans certains milieux, sous des formes diverses, une forte tendance au politiquement correct, qu'il soit de nature éthique, psychologique, écologique, politique ou autre.

Huitièmement, une attitude anti-intellectuelle plus ou moins affichée, manifestée par le rejet du concept et de l'abstraction en faveur d'une préoccupation plus triviale, concrète et quotidienne, sous le couvert d'être plus proche du « vécu ».

Neuvièmement, une attitude anti-culturelle en raison d'une primauté de l'individu et du groupe restreint, plutôt que l'humanité, la tradition ou l'universalité, s'accompagnant d'un rejet de la connaissance et de l'objectivité. Car si l'on peut apprécier l'idée que chacun pense par lui-même, on peut douter que chacun retrouve par la puissance de sa pensée personnelle l'ampleur et la richesse de ce qu'a produit l'histoire de la pensée humaine, ce que l'on nomme les classiques, thèse que défend l'enseignement des humanités. Bien que l'on puisse soutenir aussi l'idée — ce qui peut se discuter — de définir ainsi une vision plus populaire de la culture, redéfinition post-moderne d'une culture non classique.

Dixièmement, la critique de l'élite mène à un certain populisme démagogue sous prétexte de ne pas laisser le pouvoir être confisqué par une minorité. Cela induit d'ailleurs un certain nivellement, puisque tout ce qui menace le groupe ou les valeurs établies est considéré dangereux, à commencer par la parole radicalement singulière.

Onzièmement, une certaine complaisance intellectuelle, pour des raisons psychologiques, ou psychologisme, puisqu'il s'agit de ne pas troubler l'individu dans sa quiétude et ne pas mettre en péril son identité.

Douzièmement, comme bon nombre de praticiens en ce domaine ont connu la philosophie non pas à travers une culture générale de la philosophie, mais par un théoricien donné ou un initiateur particulier ainsi qu'un contexte spécifique, nous y découvrons une tendance à la fermeture d'esprit, nous observons parfois un esprit de groupe relativement naïf, voire un certain sectarisme, bien que depuis quelques récentes années, grâce aux forums Internet et aux nombreux colloques internationaux, cette ignorance ou ce refus de « l'autre » semblent quelque peu s'estomper. Il faut dire qu'en ce domaine certains théoriciens ou « maîtres » ont encouragé cette ignorance, voire cette crainte de la diversité. Je me rappellerai toujours d'un spécialiste commentant publiquement que son « maître » contenait toute la philosophie.

D'ailleurs certains pans de la philosophie pratique s'ignorent totalement, se regardent de loin ou n'ont pas confiance l'un dans l'autre. Ainsi certains spécialistes de la consultation pensent que les praticiens de la philosophie pour enfants ne sont que des pédagogues, pas des philosophes, et ces derniers pensent que les consultants ne sont que des psychologues ou des coaches. L'idée de notre colloque était de montrer la transversalité des pratiques, mais cela suscita bon nombre de résistances et d'incompréhensions chez certains participants.

Treizièmement, on observe régulièrement une certaine tendance « new age » où tout le monde est merveilleux, enfants et adultes, en particulier si les adeptes sont de « notre côté », ou de « notre école de pensée ». On n'hésite pas alors à produire un discours pétri d'hyperboles, d'expressions laudatives, d'adverbes majorants et de superlatifs, qui accompagne en général un certain refus du réel, de l'analyse, de la critique, fréquemment accompagné d'un déni de la dimension tragique de l'existence. Parfois cela est lié directement à la vente d'un produit, d'un maître ou d'une école, lorsque l'étiquette ou l'identification à un projet en vient à compter plus que le contenu lui-même.

Compétences philosophiques

Mais enfin, au-delà de l'identification des problèmes et de l'analyse critique, nous sommes aussi dans une perspective pratique, et sans épouser nécessairement la perspective du pragmatisme en tant qu'école de pensée, rien ne nous interdit d'esquisser une résolution des problèmes, outils à la fois pédagogiques, existentiels et conceptuels. Et la philosophie classique, bien que trop souvent elle ne soit pas perçue sous cet angle, nous offre un certain nombre d'outils tout à fait utiles pour œuvrer à notre chantier. Cela nous permettra peut-être de montrer comment réconcilier l'histoire de la pensée et le penser par soi-même. Cette liste est loin d'être exhaustive, puisqu'elle se réduit à quatre petits exemples qui, bien que cruciaux, représentent seulement quelques échantillons de ce que nous offre nos illustres prédécesseurs. Nous tenons d'ailleurs à rappeler aux tenants du classicisme et des humanités que le travail méthodologique développé par divers philosophes à travers l'histoire, que ce soit Platon, Aristote, Descartes, Hegel ou Russell, nous invite à faire quelque peu le deuil de nos prédécesseurs, pour concevoir la philosophie à travers des compétences et un cheminement, plutôt qu'à travers une érudition et des références livresques dont ils sont assez critiques. Ces auteurs nous offrent d'ailleurs le meilleur fondement théorique à une pratique philosophique, et en ce sens le changement de paradigme auquel nous assistons n'en est pas vraiment un. Rappelons néanmoins que si faire table rase du passé est une tradition bien philosophique, la rigueur de l'exercice est toujours de mise, il ne s'agit jamais de tomber dans la complaisance. Voyons donc quelques suggestions en ce domaine.

Premièrement, le travail sur la négativité que recommande Hegel. Partie intégrante du processus dialectique, il est la condition d'accès au réel et à une pensée digne de ce nom. Car une chose, une idée, ou une réalité est tout autant ce qu'elle n'est pas que ce qu'elle est. La réalité du monde et de la pensée est une dynamique, un dépassement qui repose sur le fait que nous pouvons envisager et affirmer la négation de ce que nous avons soutenu. Tout se construit à travers une multiplicité de relations qui sont autant de transformations, niant ainsi toute identité rigide. Cela va jusqu'à affirmer que l'être, l'essence de ce qui est, est identique au néant. Que l'on admette ou non les fondements de la pensée hégélienne, passer par l'exigence de la négativité est un excellent exercice, qui nous permet d'échapper à nos présupposés, condition même d'un travail de la pensée, comme expérience de pensée. Cela nous permet d'échapper au dogme rigide de notre propre opinion ou de notre propre subjectivité en acceptant ou en produisant notre propre altérité.

Deuxièmement, le rapport de nécessité entre intuition et concept, que recommande Kant. Pas de concept sans intuition, ni d'intuition sans concept. Car trop souvent nous produisons des exemples sans en penser le contenu, sans dépasser la singularité d'un fait particulier pour en penser l'universalité ou la transversalité ; nous nous cantonnons au concret sans oser penser l'unité de la multiplicité que détermine et signifie l'abstraction. De nombreux discours ou discussions tombent ainsi dans le mauvais infini de la liste d'exemples, sans jamais pouvoir aller au-delà, par impossibilité d'unifier l'expérience à travers la production d'hypothèses. Mais l'inverse est tout aussi vrai, en particulier chez les philosophes, mais aussi dans le discours quotidien. Nous produisons des concepts, nous convoquons des termes, et même nous prétendons les définir pour en cerner la réalité, tout en étant incapable d'en donner des exemples pour assurer la réalité de leur contenu. Ce mouvement permanent entre concret et abstrait, universel et particulier, nous permet de prendre conscience du contenu de notre discours et de celui que nous entendons.

Troisièmement, le refus de l'évidence, prôné par Socrate, Lao-Tseu et bien d'autres. Quand Platon fait dire à quelqu'un que quelque chose va de soi, il indique un piège que Socrate va tendre à son interlocuteur et au pauvre lecteur naïf que nous sommes. En opposition d'ailleurs à ce que fera Aristote, en bon père de la science, pour qui la communauté d'acceptation est

un critère de validité. Le père du taoïsme nous affirme aussi que « Lorsque tous disent ceci est le bien, ceci est le mal. Lorsque tous disent ceci est le beau, ceci est le laid. » Car la vérité, le beau ou le bien se trouvent toujours ailleurs, jamais là où l'on croit les établir, et c'est d'ailleurs en cette « altérité » radicale qu'ils trouvent tout leur intérêt. Cet « ailleurs » qui n'est jamais un des deux pans de l'alternative, affirme Nagarjuna le grand philosophe bouddhiste, ni leur affirmation commune, ni même leur négation commune, mais ailleurs. Cela nous protégera peut-être du philosophiquement correct, de la terrible sincérité qui nous fait affirmer les choses les plus énormes avec la meilleure conscience du monde.

Quatrièmement, la raison commune, chose du monde la mieux partagée, selon Descartes. Car comment protéger notre pensée du monologue, du solipsisme, sinon en se frottant à quelque chose qui le dépasse, auquel nous avons accès, mais qui bien souvent n'est tout simplement pas mis en œuvre ? Car pourquoi ce bon sens, cette raison que nous nous vantons tous de posséder, qui certes est la faculté nous permettant de nous comprendre lorsque nous nous parlons, qui nous permet aussi de déceler les incohérences et les inconsistances d'un discours, ne nous empêche pas de commettre les pires erreurs de pensée, comme nous nous en rendons compte au moment où nous parlons ou écoutons, plus tard, ou encore jamais. Le cheminement scientifique que nous propose Descartes à travers sa méthode scientifique, ses diverses règles de la pensée, nous permet de travailler sur nos opinions et examiner en quoi elles ont une quelconque validité. Car nous permettons trop souvent de tenir un discours fondé sur une pure intention, sans savoir et oser en évaluer le contenu à l'une d'une quelconque universalité nous permettant de nous arracher à nous-même, de nous aliéner afin de commencer à penser. En effet, sur le plan pratique, la logique permet d'échapper à soi, de remplacer la subjectivité par la rationalité, le personnel par l'universel, et c'est d'ailleurs cette critique du désir et de la familiarité qui la rend si impopulaire.

Est-ce philosophique ?

Au-delà des propositions de résolution puisées dans l'histoire de la pensée, les critiques que nous avons formulées peuvent paraître dures, mais en même temps, rien de tout cela ne nous paraît rédhibitoire. La vie intellectuelle aura vu pire. Nous pouvons nous demander si la pratique philosophique est bien philosophique, mais nous pouvons aussi poser la question à bien d'autres formes du philosopher, ne serait qu'à l'académisme stérile, héritier de la Scholastique. Et en ce qui a trait à la pratique, une part importante de la responsabilité en incombe d'ailleurs aux philosophes eux-mêmes, qui se refusent à investir ces champs, dès lors abandonnés aux pédagogues, aux psychologues, ou à tout un chacun, à qui l'on ne saurait reprocher de s'intéresser à la philosophie et de s'y aventurer, puisqu'elle est affaire de tous et n'appartient à personne. Il est une « technicité » du philosopher, qui se travaille et s'apprend, et l'on pourrait au pire taxer nos néophytes zélés d'un certain romantisme, les soupçonner de se chercher un supplément d'âme au travers de l'exercice philosophique, mais on ne saurait pour autant délégitimer leur démarche : il ne reste qu'à l'éduquer, en dépit des difficultés posées et des résistances manifestées. Et nous ne sommes pas sûrs que la pratique philosophique soit tellement plus généreuse que la philosophie traditionnelle, contrairement aux prétentions qui sont les nôtres : nous retrouvons les mêmes soucis personnels qui priment sur l'authenticité, les mêmes agendas particuliers qui occultent ou déguisent l'intérêt général, les mêmes défenses acerbes de pré carré, les mêmes angoisses d'être oublié et de ne plus exister, etc.

Mais nous arrêterons ici cette liste à charge, d'une part parce que les excès du parti pris que nous tentons de critiquer et mettre au jour doivent être à peu près clairs. Disons aussi que des manières d'être données entraînent les aberrations qui leur conviennent, tout comme certaines qualités entraînent certains défauts. D'autre part parce qu'il s'agit d'une mise en garde, et non

pas d'une condamnation. Bien des arguments évoqués sont ceux des opposants, j'en suis conscient, de la pratique philosophique, ceux par exemple des philosophes patentés qui en France nous traitent de pédagolâtres ou de sophistes en quête de fortune, mais il me semble utile de percevoir comment ces accusations, comme la plupart des accusations, contiennent une certaine part de vérité, quand bien même elles nous obligent à envisager une perspective qui n'est pas la nôtre et risque de nous déranger. Travail de négativité, dirait Hegel. Il me semble que le défi pour notre mouvement, car au sens philosophique ou sociologique, il s'agit bien d'un mouvement, est justement de ne pas tomber dans le dogmatisme que nous dénonçons. Car au-delà des positions que nous pouvons critiquer, celle d'une vaine érudition ou d'un élitisme forcé, c'est le dogmatisme qui se trouve au cœur du problème, celui qui toujours rigidifie et empêche de penser, cette raideur de l'esprit qui empêche d'entendre et de problématiser. Ensuite, les « pathologies » ou excès que nous avons mentionnés ne sont pas systématiques ni le fait de chacun, il n'y a pas à s'en défendre ou à protester, mais uniquement à en être conscient. De surcroît certains de ces problèmes peuvent entrer en contradiction les uns avec les autres. Selon les praticiens, les écoles de pensée, mais aussi selon les cultures où ces pratiques se développent et opèrent, les aberrations et difficultés ne seront pas les mêmes. Si en France la tendance reste forte du maître qui connaît d'avance les bonnes réponses et la discussion en devient chose suspecte, en Norvège nous trouverons plutôt un maître qui ne se donne pas le droit d'obliger les élèves à penser et des élèves qui n'osent pas se distinguer du groupe. Si aux États-Unis la pensée hypothétique laisse à désirer, en Belgique on trouve une forte tendance au moralisme. Si en Bulgarie les autres ne peuvent jamais être d'accord avec nous, en Espagne il faut accepter toutes les opinions et ne pas critiquer. Car selon les cultures, à l'instar des courants philosophiques, l'individu et le groupe, la théorie et la pratique, le pluralisme et la vérité, ne s'articulent pas de la même manière, les forces et les lacunes ne sont pas identiques.

Quoi qu'il en soit, ces quelques observations sont celles d'un partisan qui souhaite que nous agissions au mieux, mais même si elles étaient celles d'un ennemi, ou plus encore peut-être, nous devrions encore les entendre. Car il nous semble que nous vivons un moment historique, sur le plan de la pensée et de l'histoire de la philosophie, et que nous ne devons pas mériter la critique de Friedrich Schiller, disant de la Révolution Française : « Un grand moment a rencontré un petit peuple ». Et en guise de conclusion pour justifier notre colloque, avançons l'idée que la mort de la philosophie, si une telle mort est envisageable, réside en son absence de vie et de pluralité, car l'essence de la philosophie repose sur l'altérité, en une remise en question aussi radicale qu'insupportable. Et puisque Socrate est à la mode, rappelons que le geste inaugural du philosophe est le meurtre de Socrate, qui n'acceptait pas plus les dieux en place que les schémas rigides ou les idées établies.

