

comment faire

Une collection dirigée par
André Ouzoulias

PHILOSOPHER À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Jocelyne Beguery

Professeur à l'IUFM de Versailles

Préface d'André Comte-Sponville

Éditions RETZ

www.editions-retz.com
9bis, rue Abel Hobelacque
75013 Paris

CRDP de l'académie de Versailles

www.crdp-ac-versailles.fr
2, rue Pierre-Bourdan
78160 Marly-le-Roy

ISBN: 978-2-7256-3139-4

Remerciements

Mes remerciements chaleureux et amicaux vont en priorité aux maîtres de l'école primaire qui ont expérimenté avec talent, sérieux et passion les discussions à visée philosophique dans leur classe :

Mesdames Nelly Baccala, Françoise Melscoët, Nathalie Laharanne, Catherine Poughon, Lucie Woolf, Laurence Sidersky, Messieurs Bruno Lesage et Gilles Robles.

Et à Madame Hélène Ouanas qui, alors directrice du site IUFM de Saint-Germain-en-Laye, a encouragé les actions de formation menées pendant plusieurs années sur le thème « Parler pour apprendre, parler pour penser ».

Aux enfants à venir...



Sommaire

Préface	5
Introduction	7
Le problème et les clés	17
École et philosophie.....	23
Mener une discussion à visée pédagogique... À quelles conditions?	32
La DVP a sa spécificité.....	40
Des exemples	52
Les pratiques et leur mise en œuvre	87
Les modalités de mise en place d'une expérience fondatrice, celle du cogito.....	89
Procédures pédagogiques et didactiques	107
Concourir à la transmission.....	153
Les conditions de la réussite.....	191
Induire problématisation, argumentation et conceptualisation	192
Surmonter certaines difficultés.....	205
Formation des enseignants et méthodologie(s) de la DVP	220
Pour aller plus loin	243
Une conception de la philosophie.....	245
Une conception de l'enfance	256
Une conception des rapports de la philosophie et de l'enfance	264
En conclusion.....	275
Glossaire	279
Bibliographies.....	282

N.B. : Les astérisques renvoient au glossaire, p. 279. Les références présentes dans les notes renvoient à la Bibliographie des ouvrages cités, p. 282



Préface

Il n'est jamais trop tôt ni trop tard pour philosopher, expliquait Épicure, car il n'est jamais ni trop tôt ni trop tard pour être heureux¹. Est-ce si sûr, pourtant ? Qu'il ne soit jamais trop tôt ou trop tard pour être heureux, on peut l'admettre. Mais pour philosopher ? Si la philosophie, selon la définition qu'en donnait le même auteur, se fait par « des discours et des raisonnements »², elle ne saurait commencer vraiment avant l'acquisition du langage et le développement, qui va avec, de la raison. Ni se poursuivre, hélas, quand raison et langage se délitent. Ce n'est plus mon sujet : ce livre porte sur les enfants, non sur la vieillesse pathologique ; sur l'émergence de la réflexivité, non sur son enlèvement. Il n'en est que plus important. Parce qu'il nous confronte à ce que Jocelyne Beguery appelle « une tâche impossible », laquelle ne cesse pas pour cela – si on la mène « dans la conscience continue de cette impossibilité » – d'être utile et attrayante.

Philosopher dans une crèche ? Ce peut être le fait, d'ailleurs souhaitable, des adultes qui y travaillent. Mais des enfants, non. Ils n'ont ni les mots ni les concepts qu'il faudrait pour cela. Qu'en est-il alors à l'école primaire ? Les enfants parlent, réfléchissent, raisonnent... Pourquoi ne pourraient-ils faire de la philosophie ? Les professionnels connaissent la réponse, qui donne tort à Épicure ou relativise la portée de sa définition : parce que la philosophie n'est pas seulement cette pratique discursive et rationnelle (laquelle peut exister à l'état spontané ou naïf) qu'évoquait le philosophe hellénistique ; elle est aussi un travail, une étude, une discipline, qui passent nécessairement par la lecture – le plus souvent austère et difficile – des grands philosophes du passé. Jocelyne Beguery a raison de le souligner d'entrée de jeu : dans les classes de l'école primaire, « il ne peut évidemment être question d'un enseignement de la philosophie », au sens technique du terme. Nos lycéens, en terminale, ont déjà bien du mal à suivre la pensée – nécessairement et légitimement abstraite

1. *Lettre à Ménécée*, 122.

2. Transmis par Sextus Empiricus, *Adversus Mathematicos*, XI, 169, Us. 219, cité par Marcel Conche dans son édition des *Lettres et maximes d'Épicure*, rééd. Puf, 1987, p.41 : « La philosophie est une activité qui, par des discours et des raisonnements, nous procure la vie heureuse. »

– de Platon ou d’Aristote, de Descartes ou de Kant, de Nietzsche ou de Sartre... Manque d’attention ? Manque de maturité ? Manque de culture générale ? Mauvaise maîtrise de la langue ? Sans doute un peu de tout cela. C’est pourquoi je ne me suis jamais battu, au contraire de certains de mes collègues, pour qu’on commence l’enseignement de la philosophie plus tôt, par exemple dès la classe de seconde – non que j’y sois opposé, mais parce que je n’y crois guère. Il me paraîtrait autrement utile de continuer cet enseignement plus tard, et pour cela d’instaurer des cours de philosophie dans toutes les formations du supérieur. Je ne conçois pas qu’on forme un futur médecin, un futur ingénieur ou un futur commissaire de police sans leur donner les outils conceptuels qui leur permettront de penser – de façon critique et informée – les contraintes et les exigences du métier auquel ils se préparent. C’est vrai a fortiori pour de futurs enseignants, et cela nous ramène au bel ouvrage qu’il me revient de préfacer.

De quoi s’agit-il ? Non d’enseigner la philosophie aux élèves du primaire, mais de leur apprendre à penser – ce qui est une partie, peut-être la plus précieuse, de toute éducation digne de ce nom. Or, apprendre à penser fait bien partie aussi, depuis Socrate jusqu’à aujourd’hui, des tâches de la philosophie. C’est en quoi il est nécessaire que les enseignants, quel que soit le niveau où ils exercent, disposent au moins d’une certaine culture philosophique. Et c’est pourquoi il peut s’avérer utile, si l’activité est bien conduite, d’amener leurs jeunes élèves, comme dit l’auteur, « sur le terrain de la philosophie ». En leur faisant des cours sur la pensée de tel ou tel ? Assurément non. En privilégiant une doctrine ? Encore moins (la laïcité l’interdit). Mais en organisant des « discussions à visée philosophique », ce qui doit aider les enfants à penser par eux-mêmes, donc aussi, c’est la seule voie, avec et contre d’autres. Non « parler pour parler », ce qui n’est que bavardage, mais « parler pour apprendre, parler pour penser », donc aussi écouter, réfléchir, dialoguer. Quelle disposition plus philosophique ? Reste à la susciter, dans les classes, à l’organiser, à l’exploiter, à l’évaluer... Cela ne peut pas se faire, de la part du maître, n’importe comment ; il y faut une réflexion préalable, une méthode, une compétence, et tel est l’apport principal de ce livre : donner à chacun les moyens, s’il le souhaite, de se lancer valablement dans ce type d’activité intellectuelle et langagière dont la philosophie est à la fois l’origine nécessaire (chez le maître) et le débouché souhaitable (chez l’élève). C’est ouvrir les enfants à l’idée de vérité au moins possible, donc à l’universel, donc à « la liberté de penser », comme dit Jocelyne Beguery, qui est la condition de toutes les autres.

André Comte-Sponville

1

Introduction

Énoncer le paradoxe

Un livre encore...

Comment en effet ajouter à la logorrhée communicationnelle, à l'inflation du message, la redondance informative et le commentaire sans fin concernant cette invite faite aujourd'hui de toutes parts à l'école à provoquer le débat ? Susciter toujours plus de parole et d'échanges chez nos petits afin de les faire grandir, telle serait l'injonction. L'injonction est nouvelle et naît dans un contexte de crise, face aux difficultés actuelles de la transmission, ses impasses pour certains, ou ses avatars postmodernes pour d'autres.

Alors parler une fois encore, l'oser mais pour apprendre aussi bien à... se taire ; parler pour apprendre à penser. Le taiseux, figure intempestive peut-être du philosophe. On pourrait trouver l'entreprise d'une grande prétention ou naïveté.

Je voudrais plutôt dire mon scrupule, quoique mon ambition. Celle d'assumer le décalage par rapport à un certain consensus ambiant. Il ne s'agit pas de proposer une nouvelle fois une méthode courte afin de préparer hâtivement à la réalisation de débats dans les classes de l'école primaire, d'alimenter le flot des dites « Nouvelles pratiques philosophiques ». Celles-ci pourvoient suffisamment de sites internet, de publications, de publicités et de colloques, jusqu'au niveau international, puisque l'Unesco maintenant les accueille.

Le présent ouvrage n'a pas pour objet de se faire prosélyte à tout prix des discussions à visée philosophique à l'école primaire, mais d'aider ceux qui en pressentent tout l'intérêt à accéder à la formation requise, afin d'en connaître les exigences et les difficultés et d'en éviter les dérives. Certains dénoncent l'imposture d'une pratique de la philosophie avec des enfants. Il est vrai que, sous l'appellation « philosophie avec les enfants », il existe des pratiques qui ne relèvent pas du projet de l'école et peuvent même contribuer à le mettre à mal. Éviter les dérives est notre préoccupation essentielle, qui gouverne l'économie de ces pages. De même, il nous importe de poser les questions principielles*, questions de droit ; celles de

l'éducabilité philosophique des enfants, et de la teneur philosophique des activités, essentiellement. Cette préoccupation est d'ailleurs partagée par bien des acteurs de l'institution, comme nous avons pu le constater. En effet, ceux des enseignants qui sont béotiens en la matière expriment, à travers leurs réticences, leur crainte de perdre en route les finalités de leur métier. C'est la raison pour laquelle ils réclament une formation qui non seulement leur donne les moyens de faire, mais les instruit du bien-fondé de ces pratiques au regard, non de soucis idéologiques, mais des missions de l'école. Répondre à leurs attentes engage toute une philosophie de l'éducation et la responsabilité de ceux qui en font métier.

Il ne s'agit pas pour autant de souhaiter l'institutionnalisation de la discussion à visée philosophique et son entrée dans les programmes officiels, parce qu'il ne peut évidemment être question d'un enseignement de la philosophie. Seule une discipline en tant que telle a ses programmes et son système d'évaluation; les introduire à l'école primaire, en les normalisant, amènerait sans doute davantage de sclérose que d'essor, et, ce qui serait en contradiction essentielle avec le but recherché, du dogmatisme*. Alors que le « caractère transversal, innervant, conjonctif de la discussion à visée philosophique qui n'a rien, dit Michel Tozzi, du caractère vertébral d'une discipline, lui donne une souplesse de vivant »¹. Nous cherchons donc à rendre possible une activité réflexive de nature philosophique tout en assumant et gardant vives un certain nombre de tensions philosophiques irrésolues; tout en maintenant leur force critique, et donc créative, au paradoxe et au défi qui consistent à amener des enfants jeunes sur le terrain de la philosophie. Il s'agit ainsi de s'atteler à une tâche impossible et de la mener dans la conscience continue de cette impossibilité. Freud, en d'autres temps, nous a habitués à l'idée de ces exercices « impossibles »; aucune société n'a pour autant cessé d'éduquer, de gouverner, de juger.

Le contexte pédagogique

Il convient de percevoir et de rappeler que l'école est et doit rester, pour les enfants dont elle fait des élèves, le monde des médiations et non celui des passes et contaminations magiques. Apprendre à y devenir libre n'a rien d'un essor spontané. La liberté de penser y

1. Michel Tozzi est professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3, didacticien de la philosophie, expert auprès de l'Unesco en philosophie pour enfants. Sur cette question des avantages et inconvénients d'une possible institutionnalisation des activités philosophiques à l'école primaire, voir son bel article (Tozzi, 2003).

Noter que dans Tozzi, 2007, il se dirige vers le choix de l'institutionnalisation au moins partielle, dans certaines classes ou régions, dans certains cursus, de façon optionnelle ou pas, ou en accompagnant certaines disciplines, etc. et en procédant à des expérimentations officielles dans le système éducatif.

emprunte au contraire le chemin long et souvent difficile de l'acculturation, la voie de la connaissance et des savoirs réfléchis. Et elle use de tuteurs, ceux que lui offre la pédagogie. Celle-ci a doté l'école d'un certain nombre d'inventions en matière de formes d'échanges dans la classe. Et sans doute les discussions philosophiques qui naissent aujourd'hui dans les classes ne seraient-elles pas possibles sans les innovations passées d'un Célestin Freinet, ou celles de la pédagogie institutionnelle en matière de communication dans la classe et hors de la classe (correspondance scolaire, journal, conseil et « Quoi de neuf? »). Justement imprégnés de cette culture et de certains idéaux pédagogiques, les maîtres ont désormais quitté la posture du maître tout-puissant dans sa classe et détenteur des savoirs qu'il lui suffirait de dispenser à ses élèves; ils ont humanisé, renouvelé et enrichi la relation pédagogique. Cependant, si de nouvelles formes d'échanges ont émergé, permettant toujours plus d'ouverture et d'écoute envers les besoins réels des enfants à éduquer et à instruire, elles ne peuvent rendre compte de ce qui se joue de fondamentalement nouveau dans les discussions à visée philosophique qui vont nous occuper ici.

Or, si l'histoire récente de la pédagogie renouvelle en partie le regard que nous portons sur l'enfant-élève, la mission de l'enseignant n'en demeure pas moins, sans quoi nous n'oserions parler philosophie avec des enfants. Et en l'occurrence, son rôle lors d'une discussion à visée philosophique n'est pas de permettre à l'enfant de s'exprimer, mais d'apprendre à penser. C'est pourquoi nous reviendrons en temps voulu sur la soi-disant nécessité d'un changement radical de posture de la part du maître. L'enjeu est justement de continuer malgré les difficultés à remplir un rôle d'enseignant, et il se situe tout entier dans la capacité du maître à soutenir réellement, avec des élèves de l'école primaire, la visée philosophique d'une discussion.

De plus, loin d'ignorer ou de mettre en péril le savoir ou le bien-fondé de la laïcité (le développement tous azimuts, irréfléchi et, dans une certaine mesure sauvage, au sein de l'école, de certains débats actuels, pourtant pétris de bons sentiments serait hélas susceptible de le faire), il s'agit d'envisager des apprentissages philosophiques comme fondamentalement au service des finalités éducatives de l'école, de l'émancipation et de la liberté de conscience que seul l'idéal de laïcité garantit.

Ce qui n'est pas une mince affaire.

Instruire le désir et l'ambition d'une école qui apprend à parler pour penser

Diverses expériences de formation d'enseignants de premier degré et de formateurs sont à l'origine de notre désir de témoigner ici des difficultés mais aussi du grand intérêt qu'il

y a à amener les élèves du primaire vers une interrogation à caractère philosophique que nous appelons discussion à visée philosophique². Mais précisons d'emblée qu'en préalable, les questions et les urgences doivent être définies depuis l'intérieur de l'école, voire de la classe, et dans une visée qui n'ignore pas ni ne veut rien oublier des missions et finalités de l'institution.

En proposant ces journées, je m'autorisais de la formation avant qu'elle soit reconnue par l'institution, puisque ces nouvelles pratiques philosophiques se mènent dans l'innovation, hors des injonctions des instructions officielles. J'étais pour un certain temps dans l'instituant³ – nous le sommes toujours et sans doute le resterons-nous encore, malgré l'acceptation ici et là par les conseils de formation de ces formations de formateurs.

Professeure de philosophie en IUFM, attachée à un objet d'études et d'enseignement d'une part, responsable d'autre part d'une formation spécifique alors circonscrite par les IO à «l'institution et ses valeurs»⁴, j'étais interpellée. Et, l'aurais-je voulu, je ne pouvais pas échapper à une réflexion sur ces «nouvelles pratiques philosophiques» à l'école. Le phénomène avait des chances de s'étendre. J'étais impliquée, embarquée, et ceci doublement. En tant que professeure de philosophie, et en tant que formatrice «philosophe» en IUFM. C'est bien de ces double expertise et statut que je me suis autorisée. Aussi me suis-je davantage engagée au départ au nom du «Qu'en est-il de l'école?», «Quid de l'école?», c'est-à-dire «Que doit-il en être?», qu'au nom du «Qu'en est-il réellement de la philosophie dans ces pratiques?». Mais, psycho-pédagogue et philosophe aussi, je ne pouvais ignorer la question de savoir ce qu'il en est de la pensée réflexive chez des enfants d'âge scolaire, voire de la possibilité de discussions philosophiques, ou plutôt à visée philosophique, à l'école primaire et de leur réelle teneur philosophique.

En la circonstance, on ne peut d'autre part passer sous silence les réactions et interrogations des parents d'élèves. Ils sont en droit d'être informés des tenants et aboutissants de ces activités menées avec leurs enfants. Certains remarqueront à juste titre que «ce n'est pas dans les programmes». Revenir avec eux sur l'esprit des programmes et sur la volonté des maîtres d'y être fidèles à travers les discussions à visée philosophique est important. D'autres parents peuvent craindre que leurs enfants les jugent en appliquant aux opinions de la famille la méthode critique suivie en classe, et avoir peur de perdre leur autorité. Prendre

2. C'est la dénomination privilégiée par un certain nombre d'experts à l'issue du colloque de Balaruc-Bains des 26-28 mars 2003.

3. Instituant: ce qui tend à s'instituer.

4. C'était la situation jusqu'en juin 2009. Aujourd'hui, les IUFM ont été intégrés dans les universités, le modèle de formation a changé et la formation continue est maintenant très diminuée.

la mesure des réelles capacités de réflexion de leurs enfants, de leur essor intellectuel et de leur émancipation en entrant dans l'effectivité de discussions menées à bien, non seulement ne peut que les rassurer mais leur procure reconnaissance, joie et fierté.

Pour l'heure, des choses se font dans les classes. Une demande apparaît chez les enseignants ; il se dit, il se fait beaucoup de choses (comme en témoigne le film *Ce n'est qu'un début*), assez inégales... Des espoirs et peut-être des illusions commencent à s'entretenir. Ne rien faire est un choix, c'est encore faire parce que laisser faire. Mon point de référence, principe et fin, se situera donc dans l'idée d'une « forme école »⁵ dont le concept est sans cesse à actualiser, reproblématiser, pour en garder vive la signification, et dans l'élucidation des missions de l'école et de ses valeurs. Des références qui déterminent une certaine professionnalité enseignante...

Armer autrement les enseignants

Si la question n'est donc pas de simple technique, les attendus didactiques y sont pourtant fondamentaux. Il reste qu'une certaine idée de l'école et de ses fondements philosophiques vaut pour principe et détermine toujours didactique et pédagogie, à plus forte raison aussi d'éventuels apprentissages philosophiques.

Or, au commencement de l'école publique et obligatoire, la laïcité, en tant que telle, a rejeté toute discussion philosophique. Le texte de l'arrêté du 27 juillet 1882 pris en application de la loi du 28 mars 1882, qui promulguait l'obligation et la laïcité de l'enseignement primaire, mettait sur le même plan l'interdiction de toute discussion théologique et philosophique. Quel paradoxe donc, de vouloir aujourd'hui contribuer aux valeurs de l'école et à la future citoyenneté des élèves en les amenant à philosopher ! La situation demande pour le moins examen. Principe législatif d'abord, pédagogique ensuite, la laïcité au sein de l'école se transforme vite en tâche, en dessein et constante conquête. La liberté de conscience des individus-sujets en devenir, possible seulement dans un cadre laïque, est non seulement le résultat de l'instruction et de l'éducation mais se construit dans la vigilante défense, de la part des maîtres, de valeurs jamais données, jamais garanties. L'idée vaut particulièrement aujourd'hui où la plupart des enseignants en formation, socialement acquis à l'idée d'une laïcité « ouverte », « élargie », souvent réduite à une vague notion de tolérance, ont une certaine difficulté à percevoir l'importance et la complexité du travail qui leur reviendra et de ses enjeux en termes de formation intellectuelle des élèves.

5. Cf. Vincent, 1980.

Or l'histoire de l'école, de l'enseignement et de la pédagogie montre, ne serait-ce qu'à travers la succession des instructions officielles, combien les orientations sont également dépendantes de contingences économiques et sociales, sensibles aux influences idéologiques. Et cependant, en même temps, un travail critique de nature philosophique accompagne depuis les origines la gestation d'une école de droit. Il n'y a qu'à lire le témoignage que constitue pour le temps des fondements *Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique* de Ferdinand Buisson (1897). Depuis, la mise en perspective des textes ministériels témoigne dans l'école française d'un effort persistant, variable mais réitéré, pour se déprendre dans une certaine mesure de la seule demande sociale et des déterminismes de fait, afin d'assurer des valeurs universalistes et humanistes dont les origines ne datent pas de la fin du XIX^e siècle. Vaille que vaille, l'école semble pouvoir sur le temps « digérer » de trop grands écarts, rectifier quelques errances, produits d'attentes idéologiques, pour parvenir à être constamment de son époque sans pour autant perdre son identité – cette forme école évoquée plus haut. Aujourd'hui, devant l'afflux massif de prescriptions au débat et à la communication, devant l'hégémonie montante d'une certaine philosophie du dialogue, elle semble être de nouveau, vis-à-vis d'un devoir d'autocritique, au pied du mur.

Assumer, digérer, rectifier... ne saurait se faire sans radicalisme critique. L'exigence des maîtres est requise, résultat d'une véritable formation, effet d'une attitude authentiquement philosophique et d'un minimum de savoir.

C'est dire que le présent ouvrage se gardera de toute forme de prosélytisme ou de militantisme. Quelle pensée ou tradition philosophique emprunta jamais cette voie ? Une pensée digne du terme appelle la pensée et cela suffit. On ne trouvera ici aucune mise en demeure de pratiquer la discussion à visée philosophique dans sa classe. Certains enseignants même y trouveront peut-être des raisons de s'abstenir ou de temporiser. D'autres encore sauront reconnaître dans leur travail d'enseignant du primaire la part de philosophie qu'ils y mettent sans pour autant mener des discussions systématiques avec leurs élèves. Les derniers enfin, qui voudraient pratiquer la discussion à visée philosophique avec leurs élèves, trouveront une aide dans les problématiques analysées, les exigences posées et les séquences produites comme autant de témoignages d'un enseignement exigeant et possible.

On souhaiterait davantage donner à tous le moyen de résister aux formes convenues, aux pratiques consensuelles toujours sources d'impensé et de normalisation – en un mot, de choisir et de faire le tri. Ce, en rappelant plutôt – tenant à distance nouveaux gourous et autres marchands du temple – à la normativité des savoirs, de la raison, voire du bon sens et de l'intelligence, meilleurs vecteurs de créativité pédagogique.

« L'enfant-philosophe » ?

Et, pour aller plus loin, il y aura intérêt à replacer la métaphore actuelle de « l'enfant-philosophe » dans une perspective plus vaste, celle de nos représentations successives de l'enfant. La métaphore présente fait suite à celle de « l'enfant-artiste » ; elle prend le relais de la vision idéologique de l'époque précédente dont l'expression au plan esthétique – une certaine « Idée d'enfance » – fut source de belles réalisations de la part des artistes et des écrivains. C'est d'ailleurs un filon toujours plus ou moins à l'œuvre dans la littérature d'enfance et de jeunesse actuelle, mais désormais en concurrence avec une autre idée de l'enfance : enfance de la pensée ou germe de philosophie, qui guide aujourd'hui bien des auteurs. Nous avons, dans de précédents travaux⁶, mis en évidence l'émergence de cette esthétique d'enfance dans laquelle œuvrait la notion de sublime*.

Est-ce qu'une même vision sublimée de l'enfance, au sens où y seraient inscrites en creux toutes les potentialités de l'humain, peut rendre compte de notre préoccupation nouvelle à écouter la pensée de l'enfant ? Y retrouve-t-on au plan de la pédagogie – notre « nouvelle théologie » comme l'écrivait en 1979 dans *La Nouvelle Revue de Psychanalyse* Jean-Bertrand Pontalis – une même passion à recueillir les manières de s'exprimer de l'enfant ? Y a-t-il là source d'illusions comparables ? Sommes-nous toujours dans une vision romantique de l'enfant et dans la pensée d'un esprit d'enfance qui amènerait à minimiser la nécessité des médiations éducatives et surtout de la transmission ? Ou bien nous trouvons-nous face au produit des idéaux démocratiques de nos sociétés postmodernes et de la communication, où le langage, même si son statut, comparé à celui du logos des anciens, semble très affaibli, est cependant le meilleur instrument pour former des enfants autonomes et futurs citoyens ? Sans préjuger des réponses à apporter à ces questions, s'il importe d'élaborer ainsi la problématique, c'est pour mieux comprendre ce qui peut lier enfance et philosophie et tenter, comme nous l'avons fait du côté des rapports de l'enfance à l'art – enfance envisagée et traitée dans toute une littérature de jeunesse comme une « Idée esthétique » au sens kantien du terme –, d'en radicaliser la pensée.

Mieux connaître les tenants et aboutissants de notre représentation de l'enfance afin de l'assumer, la rendant éducativement féconde, en maîtriser les dérives mais pour mieux travailler sur le chemin du concept, c'est le moins quand on désire philosopher.

Alors peut-être apercevrons-nous ce qui, de la philosophie, est susceptible de s'enseigner et d'élever les enfants.

6. Cf. Beguery, 2002, 2003.

La première partie de l'ouvrage s'efforcera de cerner la complexité du problème, de déterminer ce qui, en la question – l'entrée de la philosophie à l'école primaire –, constitue en droit un défi et en quoi les programmes actuels sont susceptibles de la justifier. Quelques clefs théorico-pratiques seront alors proposées pour identifier ce qu'est ou n'est pas une discussion à visée philosophique. Nous illustrerons nos thèses à l'aide d'exemples.

La deuxième partie traitera des problèmes pédagogiques et didactiques posés par la mise en œuvre des pratiques dans les classes, de la grande section au CM2, en s'appuyant sur des analyses de séquences.

Comment ménager l'expérience d'un « penser par soi-même » ? Quelles procédures pédagogiques et didactiques utiliser pour produire du questionnement philosophique et de la vérité ? Comment assurer l'obligation pour l'école de produire des compétences, de mettre en place des apprentissages et de transmettre du savoir ?

À travers chacun de ces questionnements un enjeu et une finalité seront à chaque fois pointés, soit :

- susciter chez les élèves l'expérience fondatrice du cogito ;
- former à l'analyse critique ;
- et enfin, garantir une transmission.

La troisième partie s'arrêtera sur les conditions de réussite de l'entreprise : mener avec des élèves jeunes des discussions à visée philosophique.

Ces conditions sont de divers ordres. Nous reviendrons sur les conditions didactiques minimales : répondre à la triple exigence de problématisation, argumentation et conceptualisation posée par Michel Tozzi.

Nous attirerons l'attention sur les écueils les plus difficiles à surmonter pour des maîtres encore peu expérimentés :

- tenir la visée philosophique ;
- pratiquer la radicalité du regard philosophique ;
- revendiquer le devoir de juger.

Cela nous amènera à poser la question de la possibilité d'une véritable méthode, mais n'exclura pas un rappel des différents courants existants de philosophie pour les enfants.

Aussi faudra-t-il affirmer sans restriction la nécessité d'une formation des enseignants, formation académique (à la philosophie) et formation à la didactique de l'apprentissage du philosopher. Enfin faudra-t-il dire aussi la nécessité pour les maîtres d'évaluer, tant que faire se peut, leurs actions.

Et, pour aller plus loin, la quatrième et dernière partie de cet ouvrage replacera la métaphore actuelle de « l'enfant-philosophe » dans une perspective plus vaste, celle des différentes représentations que les adultes se font de l'enfant.

La philosophie au cours de son histoire s'est peu préoccupée des enfants ou de l'enfance réelle des enfants ; en revanche, elle a parfois entretenu des liens particuliers avec la notion d'enfance. Nous confronterons cette notion avec une définition récurrente de la philosophie, et nous demanderons en quoi « l'enfance de la philosophie » donne, à titre d'Idée esthétique, « beaucoup à penser »⁷ aux enseignants et éducateurs d'aujourd'hui.

7. Kant, 2000 : « Par Idée esthétique, j'entends cette représentation de l'imagination qui donne beaucoup à penser, sans qu'aucune pensée déterminée, c'est-à-dire de concept, puisse lui être adéquate et que par conséquent aucune langue ne peut complètement exprimer et rendre intelligible. » (§ 49).