
La philosophie dès l'école maternelle : enjeux, pertinence et résultats

**Congrès international AREF 2007 (Actualité de la
Recherche en Education et en Formation)**

Marie Agostini*, Jeanne Mallet.**

** Doctorante,
Université de Provence
1 avenue de Verdun
F-13410 Lambesc
agomarie@free.fr*

*** Professeur, UMR ADEF et
Université de Provence
1 avenue de Verdun
F-13410 Lambesc
mallet@romarin.univ-aix.fr*

RÉSUMÉ : S'inscrivant dans une tradition de pensée comptant Charles Sanders Pierce et John Dewey, le programme de philosophie pour enfants de Matthew Lipman se diffuse à travers le monde, depuis maintenant une trentaine d'année, et devient l'occasion pour de nombreux chercheurs d'expérimenter une pratique précoce du philosophe et d'élaborer ainsi leur propre méthodologie. Notre recherche se propose d'évaluer la pertinence d'une telle pratique : Que prétend-elle apporter aux enfants ? Quels résultats a-t-on obtenus ? Et quel peut-être l'avenir de cette nouvelle discipline ?

MOTS-CLÉS : philosophe, enfants, communauté de recherche, discussion, développement.

1. Problématique.

Le système éducatif français est souvent l'objet de deux accusations majeures ; l'une portant tout d'abord sur l'échec scolaire¹ et l'autre portant sur l'incapacité du système éducatif à préparer les enfants à la vie sociale qui les attend. De cette deuxième lacune du système éducatif résultent des comportements violents et marginaux². Malgré le développement de la pédagogie Freinet et d'autres pédagogies « actives » pour aider les enfants à faire face à des situations problématiques, les difficultés liées à la réussite et à l'intégration scolaire persistent. L'échec dénoncé ici est double, et reprend une distinction célèbre, puisque souvent ni l'« instruction » des enfants, ni leur « éducation » ne sont menées à bien ; non seulement la transmission de connaissances, mais encore l'intégration des enfants dans leur milieu social, échouent en grande partie.

Dans le cadre de la recherche du Département des Sciences de l'Education de l'Université d'Aix-Marseille, intitulée « Ethique et Education »³, ce constat nous a conduit à nous interroger sur les solutions possibles face à l'urgence de problèmes actuels et sur la nécessité d'introduire une dimension éthique au sein du cursus éducatif.

En réponse à des problèmes scolaires et sociaux similaires, d'autres politiques éducatives ont choisi d'instaurer un enseignement précoce de la philosophie⁴. Pourquoi enseigner la philosophie à des enfants ? Comment l'enseigner ? Et quels sont les résultats d'une telle pratique ? Cette recherche se propose d'étudier la pertinence d'un apprentissage du philosophe dès l'école maternelle.

2. Cadre théorique.

L'objet de notre recherche est de déterminer tout d'abord la nature de cet enseignement précoce de la philosophie. Nous nous sommes donc tout d'abord intéressés au programme de philosophie pour enfants élaboré par Matthew Lipman et son équipe pédagogique de l'IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children). En effet, celui-ci s'inscrit dans une tradition de pensée comptant Charles Sanders Pierce et John Dewey qui permet de rendre compte de la nécessité d'apprendre à manier les rudiments de la « logique du sens commun » grâce à la

¹ Les chiffres de l'INSEE montrent que seulement 33% des enfants nés une même année atteignent le Baccalauréat général (www.insee.fr).

² Voir le site : www.cds-vd.ch/violence/bibliographie.html.

³ Axe de recherche dirigé par Jeanne Mallet.

⁴ Notamment les membres de l'ICPIC (International Council of Philosophical Inquiry with Children).

discussion au sein d'une « communauté de recherche ». En effet, la maturation du raisonnement n'est pas spontanée, elle n'est pas non plus une conséquence nécessaire du développement de l'enfant. Les travaux de Jean Piaget ont montré que le processus du développement du raisonnement était un processus dynamique, dans le sens où, le raisonnement se développe en fonction de l'environnement qui l'interpelle⁵. Si donc l'environnement n'interpelle pas le raisonnement de l'enfant, le développement de celui-ci sera plus limité.

Pour M. Lipman, la « communauté de recherche » est philosophique, dans le sens où les sujets abordés sont empruntés à la philosophie et en cela M. Lipman et C. S. Pierce se rejoignent. Par « recherche », M. Lipman entend une pratique autocorrective. L'enfant qui tâtonne et tâche de deviner où sa balle est partie, est amené à prendre en compte des alternatives, à construire des hypothèses, à agir par essais et erreurs, et à adopter d'autres formes de comportement qui seront peu à peu qualifiées d'« intelligentes »⁶. De même, un dialogue qui essaie de rester logique ne va pas droit au but, il tâtonne et progresse petit à petit. Cette clarification procède par la logique des « bonnes raisons », concept que l'on peut considérer comme étant issu des travaux de J. Dewey sur la « logique du sens commun ». La collaboration des membres est également au cœur de la conception lipmanienne de la « communauté de recherche », si ce n'est qu'à la différence de J. Dewey, elle se déploie sous forme d'un dialogue, d'une discussion. Ici, M. Lipman est sans doute plus proche de C. S. Pierce, pour lequel la communauté de recherche avait pour spécificité de confronter divers points de vue et de les justifier afin de désigner le plus approprié.

Cet enseignement de la philosophie consiste donc en un apprentissage du philosopher et non en une transmission d'un corpus de connaissances propres à l'histoire de la philosophie. Cette conception de la philosophie reprend une définition à la fois socratique et montaignienne de la philosophie : apprendre à se connaître pour mieux vivre ensemble. Or, pour ces deux philosophes, seule la discussion et l'exercice du jugement permettent à la pensée de se raffiner. Autrement dit, c'est en philosophant, et non en répétant les dires des philosophes, que l'on développe son raisonnement logique et que l'on devient philosophe.

La didactique de M. Lipman, forte de ces deux traditions de pensée, énonce un principe didactique de base : profiter de la curiosité des enfants pour organiser une discussion philosophique à partir d'un support extérieur.

3. Méthodologie de recherche.

Pour évaluer la pertinence de cet apprentissage précoce du philosopher, il nous a semblé nécessaire d'approfondir notre analyse de la didactique de M. Lipman et

⁵ Piaget J., *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*.

⁶ Lipman M., *A l'école de la pensée*, p. 61.

d'étudier son programme, très largement adopté par différentes politiques éducatives étrangères⁷.

M. Lipman a choisi comme support pédagogique des romans philosophiques qu'il a écrits avec son équipe de l'IAPC. Pour les enfants de cinq et six ans, *Elfie* pose le problème de l'adaptation au monde scolaire et les amène à raisonner sur l'activité de penser. Le deuxième roman, *Kio et Augustine*, a été écrit pour des enfants ayant entre six et huit ans et les conduit à s'interroger sur le monde environnant. Il s'agit donc d'une introduction à la zoologie et à l'écologie. Ce roman les initie, aussi, aux règles de la logique (classification, identification, formation de concepts, exemplification, raisonnement). Pour ceux de huit à dix ans, *Pixie* s'engage dans une réflexion sur le langage. Quant à *La découverte d'Harry Stottelmeier*, conçu pour les enfants ayant de dix à douze ans, ce roman est axé sur le développement des règles de la logique formelle, notamment les syllogismes catégoriques et hypothétiques. Enfin, *Lisa, Suki et Mark*, sont trois romans conçus pour les élèves du secondaire. Ils reprennent les règles de la logique acquises dans les romans précédents et les appliquent respectivement aux domaines de l'éthique, de l'esthétique (à travers l'étude de la poésie) et du politique.

Ces textes se présentent comme des récits qui mettent en scène des enfants de l'âge des élèves, engagés dans des activités normales de la vie quotidienne. Des questions de nature philosophique surgissent de ces situations évoquées, créant des conditions favorables à l'émergence de raisonnements et à l'examen de solutions diverses. Ces romans sont dits « philosophiques », dans la mesure où ils interrogent des concepts universels et incitent les enfants à se questionner et à réfléchir ensemble. Ces romans ne présentent aucune référence explicite à quel penseur philosophique que ce soit, bien que des positions philosophiques « classiques »⁸ y soient articulées. Chaque chapitre représente le point de départ d'une réflexion éventuelle. Les romans que M. Lipman écrit valorisent l'expérience enfantine. En effet, les personnages de ses romans sont des modèles concrets pour ces jeunes lecteurs, les personnages sont des exemples à imiter, ce sont des enfants qui aiment penser et qui présentent les caractéristiques de leur âge. Par exemple le roman *Pixie*, qui s'adresse aux enfants de huit à dix ans, présente des personnages curieux, taquins, boudeurs ou encore bavard, qualités que l'on retrouve chez les enfants de cet âge. Alors que *Lisa et Suki*, qui s'adressent à des élèves du secondaire, appuient leurs réflexions sur des expériences sentimentales. Par ailleurs, on peut noter que les premiers romans de ce programme, destinés aux enfants de six à dix ans, ont été écrits à la première personne du singulier, « je ». Car, pour M. Lipman, les petits interprètent les romans présentés à la troisième personne comme étant impersonnels, abstraits et moralisateurs. De plus, le langage employé dans chaque livre est adapté aux capacités cognitives de chaque niveau, l'abord des différents problèmes philosophiques dépend également de ce critère. Autant d'efforts d'écriture qui

⁷ Comme par exemple le Brésil, la Bulgarie, l'Espagne, la Lettonie et la Pologne où le programme a été adopté à une échelle nationale.

⁸ Par exemple, certains personnages adopteront une position idéaliste ou matérialiste.

favorisent l'identification du lecteur au protagoniste. Chaque livre est accompagné d'un manuel pour l'enseignant et, parfois, d'activités et d'exercices en lien avec chaque petite histoire. Les romans sont donc appropriés à leur public. La complexité de l'écriture, les caractères des personnages, et enfin, les thèmes abordés sont choisis dans le but de faciliter la lecture et la compréhension des enfants.

La méthodologie préconisée par M. Lipman pour enseigner la philosophie aux enfants consiste en trois mouvements. Tout d'abord les élèves commencent par la lecture d'un chapitre d'un des romans. Cette lecture doit se faire à voix haute et à tour de rôle. Puis, dans un deuxième temps, les enfants notent des questions, des doutes, des dilemmes qui les ont marqués au moment de la lecture. Toutes ces notes sont alors collectées par le professeur qui s'en servira comme point de départ à des discussions philosophiques. Enfin, la communauté de recherche s'engage dans la discussion des problèmes retenus. Lors de la discussion, M. Lipman exige que les professeurs incitent implicitement les enfants à tisser des relations entre leurs expériences quotidiennes et les thèmes abordés par les discussions philosophiques. L'activité scolaire devient alors un moyen pour les enfants de comprendre la réalité qui les entoure et qui les embarrasse. L'animateur ou animatrice n'est là que pour veiller à la cohérence et au dynamisme de l'échange (logique, objectivité et respect des règles de la participation). Il ne s'agit donc pas de leur imposer un contenu mais de leur apprendre à penser de manière autonome et critique.

Cette recherche sur la pertinence de la didactique de M. Lipman nous a permis de nous interroger, en retour, sur les raisons du retard en France de l'introduction d'un apprentissage précoce du philosophe. La conception française de l'enseignement de la philosophie nous est alors apparue comme étant en grande partie contraire à un apprentissage du philosophe puisque celle-ci privilégie l'instruction et la transmission de savoirs au détriment de leur utilisation active. Toutefois, un regard synthétique sur les diverses pratiques et recherches menées en France pour apprendre aux enfants à philosopher, nous permet de conclure que la philosophie pour enfants s'introduit timidement mais progressivement dans le système scolaire français.

4. Présentation des résultats.

Pour évaluer la pertinence d'un apprentissage précoce du philosophe nous avons confronté les motivations et les objectifs des différentes politiques éducatives ayant instauré un apprentissage précoce du philosophe avec les résultats effectivement obtenus par leur application. Pour évaluer l'efficacité de ce programme, nous avons mené une investigation à une échelle internationale. Il est alors apparu que ces motivations étaient de trois ordres : cognitif, pour lutter contre l'échec scolaire ; social, pour transmettre des valeurs morales démocratiques ; et individuel, pour favoriser l'épanouissement des enfants.

Les résultats obtenus, tant à l'issue d'analyses qualitatives que d'analyses quantitatives révèlent l'impact positif d'un tel apprentissage. En effet, l'observation d'un extrait d'une séquence de philosophie pour enfants⁹ permet en effet de constater la réalisation progressive de ces trois objectifs au sein de la communauté de recherche. Par ailleurs, plusieurs tests viennent corroborer ces observations. En guise d'évaluation quantitative, nous avons choisis d'exposer les résultats de deux de ces tests ; celui de D.G. Camhy et G. Iberer qui évalue l'évolution des capacités cognitives des enfants (modalités et résultats dans l'article *Philosophy for Children: A research project for further mental and personality development of primary and secondary school pupils*¹⁰), et le test de Hye Joo Lee, le PBQ¹¹, élaboré en 1996 qui évalue le comportement social des enfants (modalités et résultats dans l'acte de S.-H. Jo et Y. YU intitulé *The effects of community of philosophical inquiry on Korean preschooler's prosocial behavior*¹²). Les tests de D. G. Camhy et G. Iberer portaient sur trois domaines différents : la maîtrise du vocabulaire, la compréhension de l'écrit et des exercices de réflexion. Les résultats des tests révèlent que dans ces trois domaines, les enfants qui ont bénéficié du programme de philosophie ont davantage progressé que les groupes contrôles. Ces résultats permettent à D. G. Camhy et G. Iberer de conclure à « a positive impact of philosophy for children upon various measures of intelligence used here »¹³. Il ne s'agit pas seulement de constater que ce programme ne nuit en rien à la progression scolaire des enfants, mais bien que le programme de M. Lipman permet, en général, aux enfants de progresser plus vite, tant au niveau de la maîtrise du vocabulaire que de la compréhension de l'écrit et de la réflexion.

Le test de Hye Joo Lee, élaboré en 1996, sur le comportement social des enfants a été effectué sur deux groupes d'enfants coréens de cinq ans, groupes homogènes en âge, en sexe et en quotient intellectuel. Ce test était composé d'un questionnaire individuel comptant vingt items. Ce questionnaire avait pour but d'évaluer quatre aspects du comportement social : le partage, l'aide, l'attention et la coopération. Les résultats de ce test montrent que le groupe d'enfants ayant suivi le programme de philosophie pour enfants avait des résultats significativement supérieurs au groupe-contrôle lors du post-test. C'est pourquoi, S.-H. Jo et Y. YU concluent dans leur article que « The practice of community of inquiry is very useful to improve

⁹ Extrait d'un verbatim animé par Daniel M.-F., enseignante chercheuse à l'Université de Montréal, enregistré en mai 1987 dans une école de la Commission des écoles catholiques de Montréal, rapporté dans *La philosophie et les enfants* (p. 152) que nous avons sélectionné à titre représentatif.

¹⁰ Article publié dans la revue *Thinking*, 1988.

¹¹ Prosocial Behavior Questionnaire.

¹² Acte diffusé au Congrès de Brasilia, 1999.

¹³ Camhy D. et Iberer G., *Philosophy for Children: A research project for further mental and personality development of primary and secondary school pupils*, p. 21.

prosocial behavior of younger children (...) which included caring thinking and the desirable attitudes of the base to be number of democracy »¹⁴.

A l'issue des comparaisons entre les différentes méthodologies proposées pour apprendre aux enfants à philosopher, il apparaît que la didactique de la philosophie pour enfants se compose d'un principe de base : l'organisation régulière d'une discussion philosophique en classe à partir d'un support « étranger » suscitant l'intérêt des enfants, et d'une multitude d'éléments périphériques (attribution de rôle, production écrite, choix du support de la discussion etc...) dont le choix revient à l'enseignant. Cette didactique laisse donc à l'enseignant une certaine latitude, latitude nécessaire puisque celui-ci doit adapter cet enseignement à la situation et aux intérêts spécifiques de ses élèves.

Dans la seconde étape de notre recherche, nous projetons de conduire dès l'année prochaine une expérimentation sur deux classes d'une école primaire (CE1 et CM1). Pendant cette période les enfants bénéficieront d'une séance hebdomadaire d'une heure durant laquelle nous nous efforceront de transformer la classe en une « communauté de recherche », c'est à dire d'organiser une discussion philosophique, dont le thème sera choisi par les enfants, à partir d'un support étranger. Cette expérimentation devrait nous permettre d'évaluer les effets et les difficultés d'un tel apprentissage, ainsi que la spécificité des besoins et de la situation des élèves français. Nous serons donc en mesure de formuler quelques préconisations appropriées en conclusion de nos travaux.

5. Conclusion.

Comme nous avons pu le constater, c'est la cohérence du principe didactique de base de M. Lipman qui semble fonder la pertinence d'un enseignement précoce de la philosophie. Profiter de la curiosité des enfants pour organiser une discussion philosophique en classe, semble en effet réunir les conditions d'un meilleur développement cognitif et social des enfants. Réfléchir et vivre en société s'apprennent et la discussion philosophique que préconise le programme de « philosophie pour enfants » apparaît comme le lieu privilégié de cet apprentissage. De plus, les enfants intégreront probablement plus facilement les savoirs dits « scolaires » si ces derniers sont mis en relation avec leur expérience personnelle ou s'ils émergent dans le cadre d'un échange vivant. Alors que nombre de ses voisins ont déjà étendu l'enseignement de la philosophie au-delà de la seule classe de Terminale¹⁵, la France semble rester très hermétique à la démocratisation officielle de cette discipline et ce, malgré les résultats probants des tests visant à évaluer l'impact de la philosophie pour enfants dans divers domaines.

¹⁴ Jo S.-H. et YU Y., *The effects of community of philosophical inquiry on Korean preschooler's prosocial behavior.*

¹⁵ Par exemple, l'Allemagne, l'Espagne, le Portugal, l'Italie.

Certes, l'apprentissage du philosophe semble se frayer timidement un chemin dans le système éducatif français à travers d'autres disciplines, telle que l'éducation à la citoyenneté, les « ateliers philo » ou encore l'ECJS¹⁶. Toutefois, il est à noter que l'utilisation de la discussion philosophique dans ces disciplines est loin d'être systématique et régulier. Elles n'utilisent pas non plus directement et explicitement l'apprentissage de la logique et du raisonnement. L'utilisation de la philosophie par d'autres disciplines ne saurait donc suffire à suppléer la première. En effet, ce n'est que dans un espace spécifiquement réservé à la discussion philosophique que l'apprentissage de la logique et certains thèmes sociaux problématiques pour les enfants pourront être abordés. Loin, donc de se voir assujettie à un programme scolaire, le fondement de la didactique de la philosophie pour enfants suppose que cette démarche reste libre de pouvoir s'adapter aux besoins spécifiques des enfants.

¹⁶ L'éducation civique, juridique et sociale introduite depuis 1999 à partir de la classe de seconde.

Bibliographie.

Ouvrages :

- Auriac-Peyronnet E. et Daniel M.-F. (2001). *La mise en place de dialogues philosophiques au CM2 : analyse interlocutoire d'un dialogue scolaire, Psychologie de l'interaction*. L'Harmattan.
- Brahmi F. (2001). *Le scepticisme de Montaigne*. Broché.
- Daniel M.-F. (1997). *La Philosophie et les enfants. Les Modèles de Lipman et de Dewey*. De Boeck & Belin, Belgique.
- Dewey J. (1990). *Démocratie et Education : introduction à la philosophie de l'éducation*. Colin ; (1967). *Logique, la théorie de l'enquête*. PUF.
- Dixsaut M. (1983). *Le naturel philosophe, Essai sur les dialogues de Platon*. Les Belles Lettres.
- Lipman M. (1995). *A l'école de la pensée*. De Boeck & Larcier. Bruxelles ; (1988). *Elfie*. I.A.P.C. Montclair, N.J. ; (1987) *Harry Prime*. I.A.P.C. Montclair, N.J. ; (1974). *Harry Stottlemeier's Discovery*. I.A.P.C. Montclair, N.J. ; (1983). *Kio and Gus*. I.A.P.C. Montclair, N.J. ; (1996) *Kio and Joao*. I.A.P.C. Montclair, N.J. ; (1976) *Lisa*. I.A.P.C. Montclair, N.J. ; (1980). *Mark*. I.A.P.C. Montclair, N.J. ; (1996) *Marty and Eddy*. I.A.P.C. Montclair, N.J. ; (1996). *Natasha*. Teachers College Press, Columbia University ; (1996). *Nous*. I.A.P.C. Montclair, N.J. ; (1981) *Pixie*, I.A.P.C. Montclair, N.J. ; (1978) *Suki*. I.A.P.C. Montclair, N.J. ; (1996). *The Doll Hospital*, I.A.P.C. Montclair, N.J.
- Mallet J. (2003). *Ethique et éducation*. Omega Formation Conseil.
- Montaigne M. de (1979). *Essais*. GF Flammarion.
- Piaget J. (1993). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Broché ; (1997). *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Vrin ; (2004). *La psychologie de l'enfant*, Broché ; (1988) *Psychologie et pédagogie*, Folio.
- Pierce C. S. (1931). *Collected Papers*. Cambridge, MA : Belknap Press of Harvard University Press.
- Platon (1993). *Euthydème*. GF Flammarion ; (1987) *Gorgias*. GF Flammarion ; (1991) *Phédon*. GF Flammarion ; (2002) *La République*. GF Flammarion.
- Rousseau J.-J. (1966). *Emile ou de l'éducation*, GF Flammarion.

Articles.

- Allamel-Raffin C. (2000). *Débat philosophique et citoyenneté en première*, in *Diotime – L'Agora*, n°7.
- Auriac E. et Daniel M.-F. (2005), *L'approche psychosociale des discussions à visée philosophique*, in *Diotime-L'Agora*, n° 24.
- Bastien M. et Legros C. (1993). *Éthique de la discussion*, dans *Entre-Vues*, n°18.
- Camhy D. et Iberer G. (1988). *Philosophy for Children: A research project for further mental and personality development of primary and secondary school pupils*, in *Thinking*, 7, p. 18-26.

Cueille J. (2000). *La philosophie est-elle soluble dans l'ECJS ?* in *Diotime-L'Agora*, n°7.

Dassin J. (2004). *Les ateliers de philosophie et la pédagogie coopérative à l'école primaire*, in *Diotime-L'Agora*, n°23.

Delsol A. (2000). *Un atelier de philosophie à l'école primaire*, in *Diotime-L'Agora*, n° 8 ; (2005) *Discussion à visée philosophique en maternelle et éducation à la citoyenneté*, in *Diotime-L'Agora*, n°24.

Galichet F. (1999). *Le congrès international de philosophie pour enfants (Brasilia, 4 eu 9 Juillet 1999)*, in *Diotime-L'Agora*, n°4.

Gazzard A. (1988). *Thinking skills in Science and Philosophy for children*, in *Thinking*, 7, p. 32-41.

Jo S. H. et Yu Y. (1999). *The effects of community of philosophical inquiry on Korean preschooler's prosocial behavior*, Acte diffusé au Congrès de Brasilia (rassemblés dans les quatre volumes intitulés *Filosofia para crianças*, Editora Vozes, 1999).

Lévine J. (2001). *L'atelier philosophique AGSAS*, in *Je est un autre*, hors série février.

Shipman V. C. (1983). *Evaluation Replication of the Philosophy for Children Program - Final Report*, in *Thinking*, Vol. 5, n°1, p. 45-57.

Tozzi M. (2005). *Les pratiques à visée philosophique à l'école primaire : un nouveau paradigme organisateur pour l'apprentissage du philosophe*, in *Diotime-L'Agora*, n°24.