



**HAL**  
open science

## Pour une école philosophique. Penser l'école à la lumière de la philosophie avec les enfants.

Edwige Chirouter

### ► To cite this version:

Edwige Chirouter. Pour une école philosophique. Penser l'école à la lumière de la philosophie avec les enfants.. La philosophie avec les enfants : un paradigme pour l'émancipation, la reconnaissance, la résonance., Raison Publique (Editions), 2022, 978-2-900337-08-0. hal-03896577

**HAL Id: hal-03896577**

**<https://hal.science/hal-03896577>**

Submitted on 13 Dec 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Introduction.

### Grand angle 1

**Edwige Chirouter. *Pour une école philosophique. Penser l'école à la lumière de la philosophie avec les enfants***

Présentation de l'auteur : Professeure des Universités en philosophie de l'éducation. Nantes Université. Chercheure au Cren (Centre de Recherche en Education de Nantes). Titulaire de la Chaire UNESCO « *Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale* ».

#### 1. Introduction. Des « ateliers de philosophie » à une « école philosophique »

Dire que les processus de reconnaissance et d'émancipation devraient être au cœur de l'école publique et laïque est une évidence de principe. Rappeler cette mission éthique et politique de l'éducation est cependant nécessaire alors que nombreux sont les philosophes et sociologues contemporains qui alertent sur la tension particulièrement saillante aujourd'hui entre les valeurs de l'institution scolaire - qui restent fondée sur l'idéal émancipateur des Lumières - et une société en crise(s) où la transmission de la culture humaniste ne va plus de soi. Entre la montée des fanatismes, des populismes, des fake-news, les crises écologiques et sanitaires, la guerre au cœur de l'Europe, l'accélération générale de nos existences et la multiplication des réseaux d'informations, tout concourt à réaffirmer cet idéal et à rendre nécessaire des temps de suspension pour prendre le temps de penser.

Ainsi, l'expression, certes sur-utilisée depuis Hannah Arendt, de « crise de l'éducation », semble plus que jamais d'actualité. La philosophe américaine Martha Nussbaum dénonce par exemple dès 2011 dans *Les émotions démocratiques* une crise silencieuse de l'éducation qui se traduit par une transformation de fond des politiques (et donc des philosophies) de l'école. Ces politiques délaissent les Humanités et la nécessité de former des citoyens critiques, lucides, et développent *a contrario* une vision techniciste des savoirs et des « compétences » au seul service de l'adaptation de l'individu à la vie sociale et surtout à l'idéologie ultralibérale et à ses valeurs de compétition et de rentabilité. Les systèmes éducatifs ont ainsi profondément changé de nature et les effets de cette transformation sur la vie démocratique n'ont pas été assez analysés : « Avides de profit national, les États et les systèmes éducatifs bradent avec insouciance des atouts indispensables à la survie des démocraties » (2011, p. 10). Méprisant et dévalorisant les Humanités (perte de temps inutile et non rentable), les États-nations ne produiront bientôt plus que des générations de machines efficaces, et non des citoyen(ne)s éclairé(e)s, capables de penser par eux-mêmes, de déployer leur esprit critique au moment du vote, de résister aux visions les plus manichéennes et populistes du monde, incapables de prendre de la distance par rapport aux affects, d'envisager l'intérêt général, et sourds aux valeurs humanistes issues de l'idéal universaliste de la philosophie des Lumières. Et Martha Nussbaum de souligner dans son essai que « l'avenir des démocraties mondiales est en jeu » (ibid).

Les expérimentations et les recherches autour des pratiques philosophiques dès l'école primaire - qui se développent partout dans le monde depuis plus de cinquante ans - s'inscrivent dans cette préoccupation politique de démocratiser l'apprentissage de la pensée critique, de réhabiliter les valeurs et la culture humaniste. L'enseignement de la philosophie en France reste cantonné à l'année de Terminale dans les lycées d'enseignement généraux et techniques - mais pas dans les lycées professionnels qui n'y ont toujours pas droit, excluant de fait une grande partie des enfants des classes populaires. Or les pratiques expérimentales dès l'école maternelle se développent depuis les années 1970 – sous l'impulsion notamment de l'injonction de Jacques Derrida et du G.R.E.P.H. à « Philosopher hors les murs ». Bouleversant radicalement les représentations traditionnelles de l'enseignement de la philosophie, ces pratiques à l'école primaire, au collège et dans les lycées professionnels se développent selon des dispositifs très divers et répondent à des enjeux pluriels mais complémentaires :

- Un premier enjeu *éthique de reconnaissance* car elles permettent de reconnaître derrière l'élève (même le plus en difficulté ou en situation de handicap) un *sujet* digne d'écoute, de respect, de parole et de pensée ;
- un second enjeu d'ordre *politique* car ces pratiques - principalement fondées sur les principes de la discussion démocratique, coopérative et de l'intelligence collective - sont l'occasion de s'exercer à la délibération collective, à l'écoute critique des désaccords et à la pensée complexe ;
- enfin, un enjeu *pédagogique* puisqu'il s'agit aussi de démocratiser l'accès à une discipline scolaire réputée hermétique et élitiste et encore *in facto* réservée à quelques un(e)s.

Ces trois enjeux sont évidemment complémentaires. Faire de la philosophie avec les enfants nécessite à la fois de poser les bases d'une relation éthique avec eux, de faire le pari de leur éducabilité, d'être aussi convaincu de l'urgence politique de former des citoyen(e)s éclairé(e)s et enfin souhaiter la démocratisation de la discipline. Tout est lié. Dans les pratiques observées en classe, les enseignant.es s'inspirent de ces différents courants pour inventer des dispositifs qui correspondent à leurs objectifs spécifiques et à leur contexte d'exercice particulier.

Le sens même d'introduire la philosophie dès le plus jeune âge dépasse ainsi largement la seule nécessité de démocratiser l'accès à cette discipline scolaire et donc les questions de didactique. Ces pratiques expérimentales interrogent le sens même de la transmission des savoirs et la définition profonde des missions de l'école. La philosophie avec les enfants à la fois repose sur une certaine philosophie de l'éducation et régénère aussi, dans un mouvement de boucle, la réflexion sur l'école et l'enfance. C'est pourquoi une des hypothèses fortes que nous développerons dans ce chapitre est que la Communauté de Recherche Philosophique peut nous donner le paradigme, le modèle, de ce que devrait être l'école au quotidien : une « école de la pensée » (pour reprendre le titre de l'ouvrage de Matthew Lipman), ou ce que nous appellerons donc plutôt ici une « école philosophique ».

Nous soutenons aussi qu'une approche véritablement philosophique des savoirs pourrait permettre aux élèves de retrouver leurs « saveurs ». Plus que de simples moments de philosophie déconnectés des autres apprentissages (1 heure « d'atelier philo » par semaine dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique), la philosophie peut insuffler du sens à ce que les élèves doivent apprendre au quotidien et dans toutes les disciplines. Ce qui nous amène à penser aux conditions de possibilité de cette « école philosophique », c'est-à-dire d'une école où les élèves seraient appelés à s'interroger sur le sens et les fondements épistémologiques des savoirs qui leur sont enseignés, où ils seraient invités à retrouver l'étonnement originel à la source des savoirs. En interrogeant le sens et le statut épistémologique des disciplines (« qu'est-ce qu'une vérité scientifique ? », « qu'est-ce qu'une œuvre d'art ? », « peut-on tirer des leçons du passé ? », « le savoir est-il toujours préférable à l'illusion ? »), les élèves peuvent faire émerger à nouveau les inquiétudes, les interrogations dont sont issues les connaissances humaines. Ils peuvent alors mieux saisir les enjeux des savoirs enseignés et modifier positivement, pour certains, leur rapport au savoir. Car comme le souligne B. Charlot (1997), l'appropriation véritable des savoirs ne peut se faire qu'à la condition d'une mise en perspective des relations que ce savoir entretient avec le monde dans lequel vit le sujet qui apprend. L'enfant doit ressentir que ce qu'il apprend *résonne* avec son expérience d'être au monde, que ce savoir le rend plus puissant (au sens spinoziste d'un accroissement de l'être) et l'aide ainsi à se construire. Nous rejoignons ici les injonctions déjà formulées par Jacques Lévine et Michel Develay dans *Pour une anthropologie des savoirs scolaires* :

« Il ne saurait y avoir de pédagogie des disciplines qui ne transporte dans le champ scolaire, sur le mode d'un puissant retour aux sources, la vitalité et les émotions qui ont accompagné la plupart des grandes découvertes » (2003, p. 12).

Notre réflexion s'inscrit pleinement dans cette visée. Mais si ces auteurs évoquent la pratique des ateliers de philosophie comme un levier possible pour retrouver cette curiosité pour le savoir, ils ne défendent pas explicitement l'idée d'une « école philosophique » où l'examen des enjeux métaphysiques et épistémologiques des savoirs serait au cœur du fonctionnement de l'école- même si cette option ressort fortement de toutes leurs réflexions et propositions. Il est étonnant d'ailleurs que dans les nombreuses recherches et réflexions sur une approche culturelle des savoirs, peu évoquent les pratiques philosophiques à l'école comme étant une des activités pédagogiques les plus en adéquation avec ces enjeux. Martha Nussbaum, par exemple, qui dans *Les émotions démocratiques* appelle à un retour en force des Humanités pour former à la citoyenneté et à l'empathie, n'évoque qu'en quelques lignes les expérimentations de Matthew Lipman et sa « pédagogie socratique » (2011, p. 96). Pourtant, les ateliers de philosophie, en activant une dynamique du *désir* (au sens psychanalytique et anthropologique) chez l'élève, peuvent participer à retrouver l'intérêt endogène des connaissances, en restituant les enjeux existentiels, épistémologiques ou politiques auxquels elles répondent inévitablement. Tout savoir naît d'une question, surgit d'une inquiétude, est le fruit d'une conquête. Les enseignants pourraient ainsi provoquer - grâce à une approche méta-réflexive et épistémologique - un intérêt d'ordre anthropologique pour les savoirs scolaires : à quels enjeux humains et à quelle soif de connaissance répondent-ils ? En quoi éclairent-ils le réel ? Comment résonnent-ils avec mon expérience du monde ? La ruse pédagogique - car rappelons que la ruse est pour J-J. Rousseau la plus grande qualité de l'éducateur - consiste alors à permettre aux élèves de retrouver l'étonnement à la source des savoirs, de retrouver l'émotion des découvertes, la joie d'éprouver le monde de façon plus intelligible et d'appréhender l'existence de façon peut-être moins absurde. Car rappelons que « savoir » et « saveur »

ont la même racine. Le rôle de l'école serait ainsi de permettre à tous de retrouver cette unité sémantique. Pour cela, la culture de l'étonnement, de l'investigation, de la question et de la recherche doit être au cœur de l'institution éducative de la maternelle à l'université. Cette idée d'une éducation fondée sur la démarche de questionnement n'est pas neuve. Socrate en fut déjà en son temps le premier défenseur. Il faudrait en quelque sorte revenir au fondement de l'enseignement maïeutique : l'art de poser des questions et de faire émerger la pensée.

Ce chapitre vise ainsi à montrer comment cet *esprit philosophique* peut inspirer la pratique quotidienne de la classe dans et à travers toutes les disciplines (sciences, mathématiques, arts, histoire, etc.) pour transformer les « moments de philosophie » en « école philosophique » et nous insisterons sur le caractère profondément politique de cette utopie éducative.

## **2. Pour une « école philosophique », un projet politique**

Au-delà des enjeux de démocratisation de la discipline scolaire, les pratiques de la philosophie avec les enfants dès l'école maternelle ouvrent des perspectives de réflexion plus générale sur les missions de l'école dans une démocratie. Elles nous permettent de penser pourquoi et comment cette institution peut véritablement être un lieu - une *oasis* - d'apprentissage de la pensée critique, de la pensée complexe et de la citoyenneté.

*La philosophie avec les enfants : un impératif politique.*

Une démocratie exige de ses citoyens rigueur de pensée, bienveillance et ouverture d'esprit, qualités qui ne peuvent être obtenues que par une pratique intellectuelle exigeante, formatrice par la diversité et l'intensité des *expériences* de l'alliance de la raison et de la sensibilité. C'est à l'école que les futurs citoyen(ne)s peuvent construire patiemment ces habiletés de pensée et cette éthique de relation à soi et aux autres. Pourtant, la philosophe américaine Martha Nussbaum, dans *Les émotions démocratiques*, constate que le discours capitaliste a déteint inexorablement sur la sphère éducative contemporaine. Elle décrit le développement de plus en plus prégnant dans un monde globalisé d'une éducation entièrement « tournée vers le profit », visant prioritairement à doter les « apprenants » d'une quantité de « compétences » qui leur permettront d'évoluer dans un monde de concurrence économique mondialisée. Cette éducation « pour le profit » sape les conditions mêmes du fonctionnement ordinaire de nos sociétés démocratiques. A cette « éducation pour le profit », Martha Nussbaum oppose « l'éducation pour la démocratie et l'égalité ». Les capacités citoyennes sont essentiellement développées, cultivées, par les Arts et les Humanités, ou plus exactement par une certaine pratique des Humanités : non pas seulement la transmission de contenus caractéristiques d'une culture (la transmission passive de connaissances), mais par une pratique intellectuelle collective, par une appropriation vivante et incarnée des savoirs et des héritages. Dans le contexte de l'économie libérale mondialisée, soumis aux impératifs d'une compétition économique effrénée, à une accélération folle du temps et des échanges, l'essor des réseaux dit « sociaux » et par une disparition des grandes idéologies politiques, la capacité à déployer malgré tout un esprit critique, une pensée complexe, mais aussi une certaine forme d'empathie et de distance affective est essentielle. Seules ces capacités permettent aux démocraties de survivre aux crises politiques, économiques, écologiques, sanitaires, et existentielles du monde contemporain.

Une authentique éducation démocratique devrait nous rendre plus ouverts en exposant notre sensibilité à la différence et à la reconnaissance de notre insuffisance, de notre vulnérabilité. Car, en plus de rendre libre et lucide, la philosophie nous apprend aussi à être plus humble devant nos propres convictions et visions du monde : accepter de ne pas savoir, accepter le doute, l'incertitude et la complexité mais savoir aussi se (re)construire de façon autonome des repères stables pour agir dans le monde.

La philosophie avec les enfants s'appuie dès son origine sur des enjeux profondément politiques. Les recherches et les expérimentations sur la philosophie avec les enfants débutent dans les années 1970 à l'Université de Montclair aux États-Unis avec les travaux du philosophe Matthew Lipman. Lipman était un disciple de John Dewey, un des fondateurs du pragmatisme - c'est-à-dire d'une philosophie qui se veut émancipatrice, au service de la démocratie et d'une philosophie ancrée dans le réel, le sensible, l'expérience, basée sur le modèle de l'enquête, du problème, et de la démarche scientifique. Dewey récusait une vision techniciste de la démocratie (comme seul mécanisme formel) et il la considère plutôt comme un mode de vie : c'est-à-dire comme un ensemble dynamique d'habiletés et d'habitudes à se conduire, à se parler et à délibérer les uns avec les autres. Nous avons trop tendance à focaliser la vie démocratique sur une activité politique qui n'a lieu que tous les 5 ans – le vote par exemple - au lieu de mettre en avant ce qui a besoin d'être travaillé tous les jours dans nos interactions sociales quotidiennes. D'où l'idée chez M. Lipman de créer dans les classes avec de très jeunes enfants ce qu'il appelle des « Communautés de Recherche

Philosophique qui seraient une mise en acte de cette conception de la démocratie. Dans ces ateliers, comme à l'intérieur d'un laboratoire, les enfants, le plus souvent assis tous ensemble en cercle - sous la forme d'une agora - vont formuler des questions et évaluer les idées émises. A partir d'une problématique philosophique (par exemple « *qu'est-ce qu'une loi juste ?* », ou « *A-t-on le droit de mentir ?* »), les enfants sont invités à formuler des hypothèses, à déduire des présupposés et des conséquences, à justifier leurs opinions, à évaluer collectivement la validité rationnelle et éthique des différentes propositions.

Cette ambition d'élaborer et de construire une école de la maternelle à l'Université sur ce modèle socratique n'est pas une utopie irréaliste, mais elle est l'objet d'un programme, d'une volonté et d'une lutte politique : L'Onu et l'Unesco préconisent d'inclure la philosophie avec les enfants dans les systèmes éducatifs à l'horizon 2030.

#### *La philosophie pour lutter contre les dogmatismes et le relativisme*

Un des défis de l'éducation démocratique contemporaine est de lutter contre les écueils du dogmatisme et du relativisme. Elle doit permettre aux futurs citoyens de développer des défenses intellectuelles qui évitent de tomber dans ces deux dangers - qui sont selon la formule de Michel Fabre, sont « les deux maladies séniles de notre modernité tardive » (2011, p. 108). Alors que le dogmatisme (religieux, politique, économique) reste crispé sur des réponses fermées, révélées, non critiquables et que le relativisme, à l'inverse, renonce à donner des repères fiables, seule une approche herméneutique du monde, fondée sur l'interprétation rigoureuse, réflexive des phénomènes, peut permettre un éclairage pertinent de la complexité du réel et de l'existence. Le monde est un texte à interpréter et comme toute interprétation littéraire, les lectures en sont plurielles mais reposent aussi sur des données stables. Interpréter un texte complexe, implicite, poétique, subtil n'est pas délirer et lui faire dire tout et n'importe quoi et ce n'est pas non plus être figé dans une seule lecture littérale. Ainsi pour lutter contre les dérives dogmatiques et relativistes, le modèle interprétatif, incarné dans la pratique de la lecture philosophique de récits, nous semble extrêmement porteur. En participant régulièrement aux Communautés de Recherche, les enfants comprennent progressivement qu'en philosophie non seulement il ne faut pas craindre de ne pas savoir mais que l'incertitude y est même nécessaire, salutaire, normale. Sans tomber dans le relativisme et du tout se vaut, l'atelier de philosophie - d'autant plus s'il s'appuie sur la lecture de récits complexes - permet de développer une posture interprétative sur des questions humaines fondamentales. Face à ces grandes questions universelles et atemporelles, il ne peut exister qu'une seule réponse possible mais toujours une pluralité d'idées et de convictions qui feront toujours objets de discussion et de controverses complexes.

Le fanatisme se fonde ainsi sur l'impossibilité à la fois de remettre en cause ses propres croyances ou convictions particulières (et de les reconnaître épistémologiquement comme telles), mais aussi d'aller fraternellement, comme le dirait H. Arendt, « à la rencontre de l'autre » (1975, p. 17). Dans les ateliers de philosophie, les élèves apprennent patiemment à accepter l'incertitude nécessaire face à de grandes questions universelles et intemporelles pour lesquelles il ne peut y avoir « Une » seule réponse définitive. Face aux questions soulevées par les concepts de Liberté, du Bonheur, de l'Amour ou de la Morale, il faut accepter le principe d'incertitude. Matthew Lipman parle ainsi d'un « esprit de faillibilité » qu'instaure la communauté de recherche : « L'esprit de faillibilité qui règle dans une communauté de recherche constitue une invitation de tous les participants à voir leurs erreurs relevées afin qu'on puisse chercher comment les corriger » (1995, p. 125). Cette démarche intellectuelle aide à lutter contre la rancœur et le sentiment de toute puissance à la source des dogmatismes. Affronter collectivement les grandes questions qui traversent l'existence – la liberté, la justice, le bonheur, l'altérité, l'identité - et apprendre patiemment à les examiner de façon raisonnable, minutieuse, rigoureuse, distanciée, constitue un monde à part, loin de la tendance encore trop fortement présente dans le système éducatif à transmettre des connaissances absolues et faisant autorité. Les enfants y apprennent ainsi à la fois à accepter leur vulnérabilité, mais aussi à se (re)construire des repères stables, grâce à la rencontre avec les autres et les œuvres - pour les résultats scientifiques qui appuient ces affirmations, je renvoie aux nombreuses thèses soutenues sur le sujet, comme celles dans le monde francophone de J. Hawken (2016) ou de C. Budex (2020) par exemple. La reconstruction de repères stables et rationnels est aussi une étape indispensable dans le processus philosophique : ce n'est pas parce qu'il n'y a pas une seule et définitive *réponse* qu'il n'y pas pour autant des *idées* ou des convictions qui nous permettent de configurer notre expérience du monde pour mieux y agir. Telle est l'urgence politique de mettre en œuvre au cœur même de l'école une pédagogie de l'interprétation du monde.

### **3. Philosophie et saveur des savoirs**

Pour lutter contre la perte de sens trop souvent ressentis par un grand nombre d'élèves (et notamment ceux les moins en phase avec l'habitus scolaire) et la chosification des savoirs, l'école devrait aussi permettre à

chacun de s'ancrer dans un sentiment d'appartenance à la grande aventure intellectuelle de la pensée humaine. Comme l'exprime René Diatkine, il faudrait pouvoir offrir aux élèves un retour aux sources des savoirs et aux sentiments qui ont accompagnés leur découverte : « Nul ne peut s'intéresser à l'aspect réaliste, matérialiste ou scientifique des choses s'il n'a pas rencontré la poésie, l'imaginaire et le plaisir des mots et des images » (1999, 131). Les êtres humains n'auraient jamais inventé l'avion sans l'histoire du cheval ailé de Pégase. En offrant aux élèves des moments explicites de réflexion philosophique sur le sens des savoirs et les enjeux des différentes disciplines, nous pouvons leur permettre de retrouver les étonnements, les désirs, les aspirations, les questions dont ils sont issus et conforter ainsi les processus d'appropriation. Et si la philosophie peut aider à cette réappropriation, elle n'est donc pas une activité à part, en plus ou à côté des autres apprentissages et moments de la classe, mais bien comme étant au cœur de l'école, de ses finalités, de ses enjeux. *La philosophie à l'école* répond à une certaine *philosophie de l'école*.

*Une certaine définition du « rapport au savoir »*

Il nous est impossible de donner ici une définition exhaustive du « rapport au savoir » - la littérature en sociologie, psychanalyse, anthropologie, philosophie, étant très vaste sur le sujet depuis maintenant de nombreuses années. Nos réflexions sur le rapport au savoir se situent ici au confluent de la psychanalyse et de la sociologie du sujet. Ce n'est donc pas tant sur les conditions sociales de l'apprentissage (comme la tension entre culture écrite et culture orale), mais plutôt sur les conditions affectives, psychologiques, *désirantes* de l'investissement dans l'activité scolaire et sur la compréhension *méta* par l'élève de ce qu'il doit apprendre, que nous nous concentrons, bref sur le *sens*. Nous interrogeons ici comment les ateliers de philosophie permettent de donner du *désir d'apprendre* et du *sens épistémologique* aux savoirs enseignés. Bernard Charlot définit ainsi le processus d'apprentissage comme dans un triple processus d'humanisation (devenir un être humain), de singularisation (devenir un individu singulier et unique parmi tous ces humains) et de socialisation (devenir membre d'une société et trouver sa place dans une communauté dont on accepte l'héritage et dont on partage les valeurs). Nous trouvons donc du sens si apprendre nous permet dans le même mouvement à nous définir comme être singulier, à nous approprier une partie du monde et à participer positivement à sa construction.

Le rapport au savoir est un processus d'acquisition d'une intelligibilité du monde. C'est cette mise en relation et cette distanciation que proposent justement les pratiques philosophiques. L'élève auquel nous nous adressons n'est pas un sujet abstrait éloigné de toute histoire, de tout affect, de toutes émotions, ni un sujet enfermé dans une intimité incommunicable mais bien un sujet de plein pied dans le monde social, un être porté par le désir de donner sens à son expérience du monde et d'y agir en toute lucidité. Ce ne sont pas les savoirs en eux-mêmes qui sont ou non émancipateurs mais bien la posture avec laquelle les enseignants les transmettent et la façon dont les élèves se les approprient. Or, l'école est encore trop souvent prisonnière, même inconsciemment, d'un système de réification des réponses et des savoirs. Il ne s'agit bien sûr aucunement de blâmer le corps enseignant qui accomplit au quotidien un travail remarquable et qui souffre d'un manque de reconnaissance, mais l'école dans son ensemble a toujours la culture d'enseigner des savoirs sans problème, sans histoire et sans étonnement, comme s'il était évident que la Terre tourne autour du soleil ou que l'Homme appartient à l'espèce animale. Mais à quelles questions, à quels étonnements répondent ces savoirs ? Comment et avec quelle énergie ont-ils été élaborés, à la suite de quelles controverses, de quelles luttes et parfois au prix de combien de vies ? L'enseignement donne ainsi trop souvent lieu à une chosification des connaissances, d'où le désintérêt de certains élèves qui n'y voient à juste titre aucun *enjeu*. Une pédagogie du questionnement, de la posture socratique, ne peut que valoriser au contraire une motivation intrinsèque, un désir de savoir et d'apprendre. La « saveur des savoirs » pourrait donc être appréhendée par une approche résolument philosophique des connaissances et des disciplines enseignées : par un retour à l'étonnement, à la culture du problème, à la réhabilitation des émotions, du désir, mais aussi par la capacité de faire du lien non seulement entre les savoirs entre eux, mais aussi et surtout entre ces savoirs et sa propre expérience du monde. C'est ce processus qui doit être l'objet d'une éducation intellectuelle et d'une inscription du sujet dans la grande aventure scientifique humaine – et non à une accumulation et une transmission passive et à court terme de savoirs (qui n'ont de sens que par la note qu'ils apporteront ...). H. Rosa, dans *Rendre le monde indisponible*, insiste sur cette importance de la résonance des savoirs dans l'acte éducatif :

« L'éducation ne se produit pas là où une compétence déterminée est acquise, mais à chaque fois qu'un fragment du monde pertinent sur plan social « se met à parler », c'est-à-dire lorsqu'un enfant ou un adolescent note tout à coup : *tiens l'histoire, ou la politique, ou la musique, etc.* me disent quelque chose – ils me concernent et je peux m'engager avec eux de manière auto-efficace » (2020, p. 86).

Il s'agit bien d'amener ainsi les enfants à s'inscrire dans un certain type de rapport au savoir qui procure la Joie de grandir au sens spinosiste d'un accroissement de l'être. Les ateliers proposés par exemple à des élèves de 10 ans à partir d'une adaptation de *L'allégorie de la Caverne* de Platon leur permettent d'éclaircir, de mettre à jour et d'interroger, les bouleversements profonds que constitue l'acte même d'apprendre et de grandir. Dans ces séances, les élèves explicitent à quel point pour celui qui sort de la Caverne (de l'ignorance et des préjugés), il est nécessaire de remodeler tout son rapport au monde. Le prisonnier qui se libère grâce au savoir est transfiguré par cette libération douloureuse mais salvatrice et émancipatrice. Les enfants font explicitement le lien entre ce texte fondateur et leur propre expérience – forcément douloureuse aussi à quelque degré que ce soit - de l'apprentissage et de la scolarisation : apprendre est difficile mais apprendre est nécessaire pour grandir et devenir autonome. Quand, dans un autre exemple, nous proposons des ateliers de philosophie à partir de l'expérience de pensée de l'invisibilité – comme dans *L'anneau de Gygès* de Platon, ou *Harry Potter* et sa cape – nous permettons aux élèves de réfléchir collectivement et sereinement sur le sens des lois pour habiter le monde ensemble, sur les notions de règles justes, sur la différence entre le légal et le légitime ou la notion de l'arbitraire – autant de réflexions qui résonnent et peuvent être réinvesties au quotidien dans leur vie en collectivité. Quand des élèves s'interrogent aussi sur ce qui définit l'essence d'une œuvre d'art et le travail de l'artiste, ils peuvent déconstruire des représentations implicites sur le lien nécessaire a priori pour eux entre « art et beauté » ou entre « art et prouesse technique ». Ces réflexions explicites peuvent même débloquent des menaces du stéréotype et leur permettre de mieux s'investir ensuite dans les activités scolaires (Chirouter, 2019).

Déjà chez Matthew Lipman, l'objectif de développer une « école de la pensée » était profondément lié au développement quotidien d'un habitus réflexif et d'une conscience épistémologique chez l'enseignant et les élèves. Puisque la philosophie s'adresse à toutes les disciplines, qu'elle s'intéresse – en tant que sciences de l'être – à tous les rapports au monde, c'est bien à elle qui revient d'intervenir dans ces disciplines pour rompre avec la transmission passive et dévitalisée des savoirs et y instaurer au contraire une posture véritablement problématisante. Et si la philosophie peut venir en soutien aux différentes disciplines pour leur permettre d'en retrouver la saveur, elle n'est pas non plus que leur simple auxiliaire (comme un supplément d'âme aux cours de sciences, d'Arts ou d'Histoire ou d'Enseignement moral et Civique), mais elle donne un *habitus* d'interrogation critique et d'interprétation du monde et peut transformer l'école tout entière. La philosophie n'est alors plus conçue comme la discipline surplombante toutes les autres. Nous sommes loin du modèle aristotélicien de la distinction entre la « science première » et les « sciences secondaires ». La philosophie ne couronne pas le processus d'enseignement mais *insuffle* son esprit et accompagne les apprentissages tout au long de la scolarité.

L'essence même de la communauté de recherche est de permettre l'instauration de cette posture réflexive : Favoriser une éthique profonde de la relation à soi et aux autres, être reconnu comme un interlocuteur valable, mettre en jeu de façon collective ses capacités réflexives, imaginatives, créatrices, saisir le caractère salvateur du doute et la joie de construire par soi-même des repères pour penser et agir dans la collectivité des Hommes : tels sont les ingrédients puissants de la Communauté de Recherche Philosophique et voilà pourquoi elle devrait être le paradigme de l'école.

*Un changement de posture pour les enseignants*

C'est bien un *esprit philosophique* qui doit insuffler l'école au quotidien : s'émerveiller, se questionner, douter, interroger, chercher, analyser, réfléchir, coopérer, débattre, s'écouter, penser... Cet esprit philosophique s'incarne dans la posture de l'enseignant qui instaure ces habitus de pensée et de coopération. Sa classe devient une Communauté de Recherche permanente dont les ateliers de philosophie sont le paradigme. La classe devient une ruche philosophique. La prise de conscience de la nécessité de cet esprit philosophique, et bien entendu, la formation des enseignants, sont essentielles pour cette révolution copernicienne de l'école. L'acte même de philosopher consiste d'ailleurs dans cette prise de conscience du statut épistémologique des savoirs. C'est cette méta-réflexion que nous proposons aux enseignants et aux élèves : réfléchir sur le sens des disciplines et des savoirs enseignés, sur l'acte même d'apprendre et sur la transformation - la conversion - que cet acte implique pour soi, son rapport au monde, son rapport aux autres.

Ce bouleversement de perspectives épistémologiques, provoqué par les ateliers de philosophie, n'est pas seulement attendu des élèves, mais des enseignants eux-mêmes. Il est même indispensable que les professeurs soient conscients des enjeux de cette rupture épistémologique. Les effets sur le rapport aux savoirs chez les élèves ne peuvent se produire sans le renversement de posture des enseignants eux-mêmes. L'accompagnement de l'enseignant(e) est fondamental et si pour paraphraser une formule de Jean Jaurès, on enseigne plus ce que l'on *est* que ce que l'on *sait*, alors il s'agit bien souvent d'une redéfinition profonde

de sa relation intime au métier. Ce changement de posture constitue forcément un apprentissage déstabilisant aussi pour l'adulte qui anime, d'autant plus que ce bouleversement ne peut se limiter aux seuls ateliers de philosophie, mais bien à son enseignement tout entier. Il faut une conversion.

Ainsi, l'atelier de philosophie peut bien instaurer une nouvelle forme non seulement de « contrat didactique », mais aussi d'éthique relationnelle qui peut bouleverser l'ensemble des pratiques de la classe. L'animation des ateliers de philosophie – surtout quand leur objectif est d'interroger l'enjeu des disciplines enseignées – demande un remaniement presque total non seulement des habitus pédagogiques mais aussi de la façon de concevoir les rapports aux savoirs, la définition du métier et de l'école elle-même. Le bouleversement n'est donc pas simple... M. Gagnon explique aussi pourquoi l'animation des ateliers de philosophie est une vraie prise de risque et nécessite un authentique courage intellectuel pour l'enseignant :

« Soudainement, il doit délaissé son autorité informative ; soudainement, il met à jour son ignorance ; soudainement il doit poser des questions et non fournir des réponses ; soudainement, il doit apprendre à composer avec l'imprévu, avec l'imprévisible tout en suscitant des apprentissages ; soudainement, il doit porter une attention particulière aux processus ; soudainement, il doit œuvrer dans la complexité en structurant ses interventions éducatives autour notamment, de la pratique d'habiletés de pensée... » (2015).

Le changement de posture de l'enseignant est un préalable indispensable au changement de posture de l'élève. Si le rapport au savoir des élèves peut évoluer grâce à ces pratiques, c'est d'abord parce que les enseignants qui les pratiquent ont aussi un rapport réflexif au statut épistémologique des disciplines qu'ils enseignent, une vision globale, éthique et politique de leur mission et une volonté permanente de faire réfléchir collectivement les élèves à tous les moments de la classe (et pas seulement lors de « l'atelier philo »).

#### 4. L'école, une « oasis de pensée »

La philosophie avec les enfants est une philosophie de l'éducation et donc une philosophie politique. En plus de nous donner un paradigme pratique de ce que pourrait être l'école dans son fonctionnement global et quotidien, les ateliers de philosophie avec les enfants nous permettent de penser la fonction de l'école dans une société démocratique. A. M Sharp, dans un article tissant les liens entre les philosophies de Matthew Lipman et de Hannah Arendt, synthétise tous les objectifs politiques de la Communauté de Recherche :

« Amener les enfants à avoir une pensée créative, critique et vigilante ; les aider à maîtriser les outils leur permettant de réfléchir, de dialoguer et de chercher ensemble ; les aider à devenir sensibles à la dimension logique, où éduquer leurs émotions et où pratiquer un mode de vie qui soit, par nature, à la fois pluraliste, multiculturel et démocratique, les rendre conscients de la dimension philosophique de l'expérience humaine. Toutes réponses faisant partie d'un objectif plus large : celui de les aider à élaborer des meilleurs jugements quand il s'agit de relations avec d'autres gens, d'autres religions, d'autres cultures, d'autres peuples, d'autres États » (2014, p.21).

Un des enjeux les plus essentiels de notre postmodernité est de penser et d'inventer une éducation qui englobe la *personne*, une éducation qui se soucie autant de l'éthique et des valeurs que des connaissances et des compétences et qui pour cela ne fasse pas l'impasse sur l'imagination, les émotions, l'éthique de la discussion et de la relation à l'autre. D'où l'importance d'associer constamment pensée critique, pensée créative et pensée vigilante. La distinction que fait Hannah Arendt entre l'*intelligence* et la *pensée* est sur ce point particulièrement éclairante. Elle a montré en élaborant son concept de « banalité du mal » que la rationalité pure ou que l'encyclopédie des savoirs ne sauvent nullement de la barbarie. Le dignitaire nazi A. Eichmann - dont Arendt est témoin du procès - est certes intelligent, cultivé, rationnel et même extrêmement poli mais il est incapable de pensée : incapable d'accepter sa faillibilité, incapable de penser la différence entre le légal et légitime (sa défense reste concentrée sur son devoir de fonctionnaire ayant appliqué la loi) et incapable d'empathie. La foi laïque et inconditionnelle des philosophes des Lumières en l'instruction et le savoir qui sauveront le monde du fanatisme et de la guerre s'est écrasée sur le scandale d'Auschwitz : on peut être instruit, cultivé, rationnel *et* être un barbare. Ainsi selon Arendt, l'apprentissage du jugement – permettant d'agir justement dans le monde pour le rendre meilleur – doit se fonder sur la capacité à ressentir le point de vue de l'autre. D'où l'importance d'aller à la rencontre de l'autre et, d'exercer sa sympathie. Un jugement bien-fondé n'est possible qu'au sein d'une communauté de recherche où prennent place dialogue et réflexion en commun. Ces espaces de co-construction de la pensée critique, créative et bienveillante sont la condition d'un monde plus démocratique. Et c'est d'ailleurs par la poésie, alliance ultime de la raison et la sensibilité, qu'H. Arendt énonce le plus clairement cette idée :

« Si le souffle de la pensée (...) vous a secoué, vous tirant de votre léthargie,  
Vous rendant bien éveillé et bien vivant, vous comprendrez  
alors que  
Vous n'êtes rien d'autres que des problématiques,  
Dont le mieux qu'on puisse en faire



C'est de les partager » (1975, p. 17).

Aller à la rencontre de l'autre est la finalité profonde de la philosophie avec les enfants. Ils y apprennent par le dialogue à prendre en considération la pluralité des points de vue, ils y apprennent à raconter le récit de ce dialogue qui, dans un espace public sécurisant, a rendu accessible à chacun la diversité des convictions. Dans ces espaces de pensée sur des questions universelles et intemporelles - où le doute, l'acceptation de sa propre vulnérabilité, de son ignorance, est condition même de l'exercice - les enfants apprennent patiemment à construire des idées, à proposer des contre exemples, à déceler les présupposés et les conséquences des opinions ou des idées toutes faites, à décrypter les cohérences et incohérences des discours, à mettre en lumière les systèmes de valeurs, à construire des passerelles entre leur vision du monde et celles des autres. Tout en restant soi-même - et en se donnant aussi la possibilité de se transformer et de changer d'avis - la communauté de recherche permet de jeter des ponts entre les visions du monde, d'éprouver parfois un sentiment de fraternité envers des semblables qui ne pensent pourtant pas comme eux, d'envisager des désaccords à l'amiable, mais aussi de se positionner sur ce qui leur paraît intolérable (certaines idées peuvent être considérées comme intenables du point de vue des valeurs).

En ce sens, la Communauté de Recherche Philosophique donne bien corps à ce que H. Arendt appelait les « oasis », c'est-à-dire la création d'un temps et d'un espace coupés de l'affairement du monde où chacun peut prendre de la distance pour penser et trouver sa place dans une agora délibérative qui instaure l'égalité de la parole dans le respect des différentes opinions (tant que les idées sont certes fondées le plus rationnellement possible). I. Jaspers insiste justement sur l'ancrage politique de la Communauté de Recherche Philosophique en faisant le parallèle avec les « oasis » évoqués par H. Arendt :

« Il s'agit de lieux privilégiés où l'être humain peut se ressourcer, à l'abri du bruit et de la fureur du monde et y reprendre son souffle. La communauté de recherche reprend cet aspect mais y inclut d'autres : si la narration, le partage d'une histoire en tant que référentiel commun constitue une étape, le cheminement éducatif se poursuit par un questionnement, un travail conceptuel et une initiation à la vie démocratique par l'exercice de la délibération : exercice complexe, qui repose sur la faculté de juger en tenant compte du contexte et en se basant sur des critiques » (2014, p. 153).

Et c'est bien l'école dans son ensemble qui doit être un « oasis » de pensée et non le seul moment déconnecté de l'atelier de philosophie. La philosophie dès l'école primaire peut avoir non seulement un rôle propédeutique à l'enseignement de la philosophie lui-même, mais elle peut servir de modèle à l'école dans son ensemble pour abolir l'empilement encyclopédique d'une culture patrimoniale devenue instrument de reproduction sociale et la froideur sèche et désincarnée des compétences, des techniques et des méthodologies vides de tout contenu.

Ce projet de penser une école philosophique au cœur de la postmodernité rejoint également les travaux de l'école de Francfort et en particulier les travaux d'Axel Honneth ou d'Hartmut Rosa - qui est le parrain de la Chaire Unesco « Pratiques de la philosophie avec les enfants ». L'école philosophique, portée par le paradigme de la communauté de recherche, répond aussi à l'impératif de la lutte pour une vraie reconnaissance, de la lutte contre l'aliénation et la dictature de l'accélération du temps. H. Rosa, dans *Aliénation et accélération*, soutient la thèse que notre modernité tardive est surtout caractérisée par une pression constante d'un rythme effréné où les individus, adultes et enfants confondus, font désormais face au monde sans pouvoir l'habiter et se l'approprier. Le sentiment d'avoir en permanence à se hâter (« dépêche-toi » serait la phrase la plus entendue par les enfants au quotidien...), à être constamment débordé, l'intériorisation des valeurs de compétition, de performance et d'individualisme effréné génèrent une angoisse, une culpabilité diffuse et un sentiment de perte de sens et de prise sur la réalité et son existence. Saturés d'informations et de sollicitations parfois (souvent) contradictoires (comme dans les publicités : il faut être « soi-même » mais en répondant à une norme bien précise), nous devenons étrangers à nous-mêmes et étranger au monde. Cette tension sape les fondements même de l'espoir des Lumières : la promesse d'un monde fondé sur l'autonomie de la raison. Il est donc urgent de reconstruire un autre rapport au temps où chacun puisse se réapproprier son histoire, son récit, retisser les liens qui feront la trame de son existence. L'enjeu, nous l'avons souligné, n'est pas seulement *existentiel* (lutter contre la « fatigue d'être soi »), mais aussi *politique* car H. Rosa démontre que cette accélération hystérique du temps provoque une crise démocratique et humaniste (la même que dénonce M. Nussbaum) en portant au pouvoir au mieux le plus fort en communication au pire les plus populistes. Il souligne ainsi :

« Comme Benjamin l'avait prédit, nous devenons de plus en plus riches d'épisodes d'expérience, mais de plus en plus pauvres en expériences vécues. Il en résulte que le temps semble « se consumer par les deux bouts », il passe vite et disparaît de la mémoire. Ceci pourrait même être en fait l'explication centrale de notre sens de la vitesse rapide du temps dans la modernité tardive. Comme avec nos actions et nos marchandises, ce qui se passe ici est un manque de « appropriation du temps », nous échouons à faire du temps de nos expériences « notre » temps : les

épisodes d'expérience, et le temps qu'il leur est alloué, reste étranger. « Un manque d'appropriation de nos propres actions et de nos propres expériences, cependant, ne peut que mener à des formes plus – plutôt que moins – sévères d'autoaliénation » (2012, p. 132).

Les ateliers de philosophie, en offrant aux enfants des oasis de pensée et de décélération pour prendre le temps de rentrer de résonance avec soi, les autres et le monde sont un des leviers pour reprendre part au processus d'émancipation. Ils nous imposent ce temps de suspension nécessaire pour penser, ils permettent de construire patiemment du lien entre les savoirs et les idées, et obligent à prendre de la distance face à l'urgence du monde. Si l'émancipation principale aujourd'hui se situe dans une réappropriation du temps et d'une nouvelle *résonance au monde*, alors effectivement la philosophie avec les enfants participe pleinement de ce projet politique.

## 5. En conclusion, pourquoi la philosophie ?

Pourquoi la pratique de la philosophie avec les enfants serait-elle plus à même que tout autre pratique innovante de nous donner ce modèle d'une école de la pensée ? Pourquoi la philosophie plutôt que les arts, la littérature ou les sciences - où l'on enseigne aussi la pensée complexe, la problématisation, l'écoute, l'ouverture d'esprit, etc. ? Proposons dans cette conclusion quelques éléments de réflexion pour faire un *éloge de la philosophie*.

- D'abord parce que la philosophie est globalisante et holistique : elle interroge tous les phénomènes dans leur essence. Rien de ce qui existe ne lui est étranger. Elle est bien la *science de l'être en tant qu'être* (Aristote) - qui ne surplomberait pas ici toutes les autres disciplines secondaires (la philosophie en Terminale qui vient couronner l'enseignement), mais qui devrait les insuffler à l'origine, les habiter dès leur commencement. La philosophie a la puissance de pouvoir être partout présente dans toutes les disciplines scolaires (épistémologie, esthétique, linguistique, etc.) et d'en interroger l'essence. En ce sens, elle devrait bien être au cœur du projet scolaire.

- Parce que la philosophie instaure aussi radicalement *un autre rapport au savoir*, plus que dans tout autre discipline, non absolu ni dogmatique. En ce sens, elle permet de lutter contre les dogmatismes et permet aux enfants d'assumer ce que nous avons appelé ici leur « vulnérabilité » : accepter de dire « je ne sais pas », accepter comme selon la formule attribuée à M. Blanchot que parfois la réponse serait le malheur de la question.

- Enfin parce que la philosophie instaure *un autre rapport au temps*. La temporalité propre et la distance nécessaire à l'exercice philosophique crée les conditions d'une meilleure appropriation du sens des activités scolaires parce que s'y réalise en acte les « oasis de pensée » qu'H. Arendt appelle de ses vœux. En référence à H. Rosa - ou ce que les grecs d'ailleurs appelaient déjà le « loisir » - la philosophie instaure par nature un temps de suspension nécessaire par rapport au zapping permanent et l'hyper sollicitation de nos existences. Deux grands principes éthiques de la communauté de recherche sont finalement au cœur de ce modèle d'une école philosophique :

- *Faire le pari de l'éducabilité philosophique de tous* : La philosophie avec les enfants s'appuie sur une certaine philosophie de l'enfance comme ontologiquement *éducable*, sur le pari de son intelligence et de sa sensibilité. Tous les enfants sont capables d'apprendre à philosopher. Et comme par un effet pygmalion, les élèves, en retour de cette reconnaissance, gagnent en estime d'eux-mêmes et peuvent ainsi mieux s'engager dans le chemin du savoir. Dans les ateliers de philosophie en prison, par exemple, on voit clairement les corps des jeunes se redresser, les regards se croiser - comme le montre notamment, la « semaine de la philosophie » organisée tous les ans au quartier mineur de la prison de Nanterre en France. Ce pari de l'éducabilité est au cœur des valeurs d'une école véritablement humaniste. Historiquement éloignée de l'enfance, discipline *a priori* hermétique et élitiste, la philosophie se régénère dans ces expérimentations et retrouve ainsi sûrement ses fondamentaux. Expérimenter partout à l'école, dès l'école maternelle, dans l'enseignement spécialisé, dans les prisons - dans ces marges où s'inscrivent l'histoire de la pédagogie - permet de faire vivre en acte ce pari de l'éducabilité philosophique de toutes et tous.

- *Faire vivre l'esprit des Lumières à l'heure de la postmodernité* : L'universalité de l'humanité s'éprouve par les problèmes que les humains partagent au-delà de l'espace et du temps. Ces interrogations, socle commun de l'Humanité, nous les retrouvons dans les questions des enfants : comment allier sereinement le privé et le public (la famille et la société), comment vivre avec l'altérité et les différences (les communautés, les cultures, les valeurs, les mœurs), comment réguler les échanges et la communication (la pluralité des langues, l'économie), comment assurer la transmission (l'école, l'héritage, le patrimoine, la culture), comment transcender l'angoisse de la mort et donner sens à son existence (grandir, la religion, l'art, l'amour), etc. Et si notre monde postmoderne est si problématique et foudroyé par de multiples « crises », c'est que les

repères, les solutions, les vérités, ou toutes les diverses réponses que les traditions - religieuses, idéologiques - avaient imposées depuis plusieurs siècles se voient profondément bouleversés et remis en question. Les repères se délittent, les frontières se brouillent : la famille, l'identité, le genre, la culture, la religion, le politique, l'école, les modèles, l'argent, le collectif, le réel, le virtuel. La crise de l'éducation et plus largement la crise de la culture doit ainsi se penser comme un travail de déconstruction mais aussi et surtout de reconstruction du sens et des projets collectifs. Il nous faut retrouver l'esprit des Lumières (foi dans le progrès, dans la culture, dans le projet collectif, et dans les valeurs humanistes d'Égalité, de Fraternité, de Liberté, de Laïcité), tout en prenant en compte sans naïveté ni nostalgie la mort des transcendances et le changement de civilisation que provoquent les nouvelles technologies. Pour reprendre l'expression de M. Fabre dans *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, le monde postmoderne est un monde « non platonicien », où les vérités ne sont plus des essences stables mais des nœuds de problèmes à résoudre. Les discours contemporains sur l'école sont souvent saturés de lectures nostalgiques et dénonciatrices de cette postmodernité, mais, loin des lamentations, le travail de la philosophie devrait donner au contraire du sens à ce travail nécessaire de déconstruction/reconstruction. Désormais, l'apprentissage de la raison doit être considéré comme un processus incessant de problématisation qui tire ses propres ressources de sa démarche même, en articulant doutes et certitudes provisoires. La science et la philosophie, loin de nous livrer des absolus, nous enseignent que tout est processus, démarche, interprétation. L'enjeu est d'importance puisqu'il s'agit aussi par-là d'éviter les postures symétriques de l'intégrisme et du relativisme. Pour reprendre encore la métaphore de la carte et de la boussole, déployée par M. Fabre, si avec la boussole, nous sommes libres de donner une direction à notre vie, la carte nous renvoie au fait que nous ne sommes pas les « premiers venus », que notre expérience du monde et sa compréhension peuvent s'appuyer sur celle de l'humanité déposée dans la culture, le patrimoine, les héritages. La philosophie est plus un processus d'interprétation du monde qu'un discours rationnellement, logiquement, formellement parfait.

L'éducation à la complexité exige ainsi trois dimensions : elle doit ouvrir à la pluralité d'interprétations possibles du monde et à l'altérité ; elle doit fournir des repères qui permettent de donner sens à notre expérience du monde et d'orienter nos actions ; elle doit relier aux autres, dans la communauté humaine la plus large possible. D'une certaine façon, ce sont ici résumées les trois grandes maximes de la pensée et de l'agir dans le monde selon Kant : penser par soi-même, se mettre à la place de l'autre, être conséquent avec soi-même. J. Dewey pensait que l'éducation était le laboratoire du philosophe, le lieu où les distinctions philosophiques et ses grandes maximes prennent corps et sont mises à l'épreuve. Or, nous retrouvons bien ici aussi, encore une fois dans notre démonstration, toutes les finalités, conditions de possibilités et modalités de la communauté de recherche philosophique. Car finalement, ce qui se joue et se pratique dans ces ateliers (l'éthique de relation aux enfants, le rapport au savoir, l'exigence unie à la bienveillance, la posture de l'enseignant) doit servir de modèle pour mettre en œuvre au quotidien à l'école cinq types de pédagogie :

- *Une pédagogie de l'enquête*, du problème, de l'interprétation et non de la transmission passive et froide des résultats ;

- *Une pédagogie du sens*, de l'expérience, de la sensibilité, de la résonance, qui sait dévoiler et faire éprouver aux élèves comment les savoirs font écho à leurs préoccupations et leur volonté de donner sens au monde ;

- *Une pédagogie de l'intelligence collective* - pour cultiver l'esprit de coopération. Lorsque les enfants sont effectivement invités à réfléchir aux grandes questions universelles, ils font ensemble l'épreuve d'une commune vulnérabilité face à la complexité de ces questions qui ne trouvent pas de réponse unique et définitive. Ils se rendent alors compte qu'ils ne vont pas pouvoir prendre en charge seuls la difficulté de ces questions qui nécessitent de fait une *coopération* de toutes les intelligences.

- *Une pédagogie critique des valeurs* qui instaure un rapport réflexif à la loi, aux normes et aux conflits (« Y-a-t-il des violences légitimes ? », « faut-il toujours obéir ? ») - au-delà d'une obéissance aveugle aux règles et aux inutiles et contre-productives injonctions morales.

- Enfin une *pédagogie de la lenteur* qui prene le temps - loin des injonctions à l'urgence permanente - d'apprendre patiemment à grandir et penser.

La mise en place de moments de Communauté de Recherche Philosophique à l'école et dans la cité (comme dans les bibliothèques) donne corps à ces « oasis de pensée », à ces temps coupés de l'affairement du monde où les participants peuvent prendre de la distance pour penser sereinement ensemble. L'enjeu de la philosophie avec les enfants n'est donc pas seulement didactique et pédagogique mais bien pleinement politique au sens le plus noble du terme.

### **Bibliographie**

- Arendt, Hannah, *La vie de l'esprit.*, PUF, 1975

- Astolfi, Jean-Pierre, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF, 2008
- Chirouter Edwige, *L'enfant, la littérature et la philosophie*, L'Harmattan, 2015
- Chirouter, Edwige, De la philosophie à l'école à une école philosophique : Redonner de la saveur aux savoir pour lutter contre les inégalités scolaires, *Éducation et Socialisation*, 53, 2019
- Develay, Michel, Lévine Jacques, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*, ESF, 2002
- Diatkine René, Développement psychique et transmission culturelle. *Les Cahiers d'ACCES*, 4, 1999
- Fabre, Michel, *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, PUF, 2011
- Gagnon, Matthieu, Rapport aux savoirs et pratiques critique en communauté de recherches philosophique : quels enjeux pour les élèves et les enseignants ». *Éducation et socialisation*, 39, 2015
- Grosjean Marie-P. (dir.), *La philosophie au cœur de l'éducation. Autour de Matthew Lipman*, Vrin, 2014
- Nussbaum, Martha, *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle*, Climats, 2011
- Lipman, Matthew, *A l'école de la pensée*, De Boeck, 1995
- Rosa, Hartmut, *Aliénation et accélération*, La Découverte, 2012
- Rosa, Hartmut, *Rendre le monde indisponible*. La Découverte, 2020

Fig. 2 Chirouter