



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Secteur des sciences
sociales et humaines



L'enseignement de la philosophie

EN EUROPE ET
AMERIQUE DU NORD

Publié en 2011 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation,
la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

© UNESCO, 2011
Tous droits réservés

ISBN 978-92-3-001012-6

Titre original : L'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord
Publié en 2011 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation,
la science et la culture

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

Création graphique : Mangaïa
Graphisme de la couverture : Mangaïa
Mise en pages : Mangaïa

L'enseignement de la philosophie
en Europe et
Amérique du Nord

Contexte

Les 14, 15 et 16 février 2011, l'Italie a accueilli à Milan la réunion régionale de haut niveau sur l'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord, co-organisée par la Commission nationale italienne pour l'UNESCO et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Cette réunion s'est tenue à la Libera Università di Lingue e Comunicazione IULM.

Cette réunion a été inaugurée par le Professeur Giovanni Puglisi, Président de la Commission nationale italienne pour l'UNESCO et Recteur de la Libera Università di Lingue e Comunicazione IULM. Elle a réuni plus de soixante-dix participants, dont des délégués de douze pays de la région concernée : l'Albanie, la Belgique, la Croatie, l'Espagne, l'Estonie, la France, l'Italie, la Lettonie, le Luxembourg, le Monténégro, la République de Moldavie et la Turquie. Étaient également présents de nombreux philosophes, des inspecteurs et des enseignants de philosophie aux niveaux primaire, secondaire et supérieur, ainsi que des membres d'associations de philosophie et des étudiants.

La présente publication a été élaborée par le Secrétariat de l'UNESCO sur la base de l'étude publiée en 2007, intitulée *La Philosophie, une école de la liberté – Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe : état des lieux et regards pour l'avenir*. Ce livre reflète les débats et discussions issus de la réunion de Milan qui ont permis de compléter les données et les défis mis en exergue initialement dans l'étude de 2007. Des recommandations à vocation régionale ont été élaborées et validées par les participants, et adressées aux États membres, aux Commissions nationales pour l'UNESCO, à la Commission européenne – Direction générale de l'éducation et de la culture, aux praticiens et professeurs de philosophie, et acteurs de la société civile, ainsi qu'à l'UNESCO. Vous trouverez, aux pages 76-83 de cette publication, ces recommandations dans leur intégralité.

Le secteur des Sciences sociales et humaines de l'UNESCO tient à manifester ses plus vifs remerciements :

- à la Commission nationale italienne pour l'UNESCO et la Libera Università di Lingue e Comunicazione IULM de Milan pour leur soutien indéfectible et pour leur chaleureuse hospitalité dans l'organisation de cet événement ;
- aux Ministères de l'éducation nationale des pays de la région concernée, et Commissions nationales pour l'UNESCO ;
- aux délégués des pays participants pour leur implication très active et fructueuse ;
- aux philosophes et représentants des associations de philosophie et des institutions pour leurs apports substantiels et constructifs aux débats ;
- à l'Association des groupes de soutien au soutien (AGSAS), à l'Association internationale des professeurs de philosophie (AIPPh), à l'Association Philolab, à la Chaire UNESCO d'étude des fondements philosophiques de la justice et de la société démocratique (Université du Québec à Montréal, UQAM), au Collège international de philosophie (CIPh), au Comité d'organisation des Olympiades internationales de philosophie 2009 (Helsinki), au Conseil international de philosophie et des sciences humaines (CIPSH), à la Direction de l'instruction publique du canton de Berne (Suisse), à la Fédération internationale des sociétés de philosophie, à l'Institut de philosophie de la Fédération de Russie, à l'International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC), à la Southern Federal University (Rostov-on-Don, Fédération de Russie), à l'Université d'État de Moscou (Fédération de Russie), à l'Université de Fribourg (Suisse), ainsi qu'à tous les auteurs des encadrés pour leur contribution à l'élaboration de ce document ;
- au Bureau de l'UNESCO à Venise pour son soutien.

Sommaire

Avant-propos	page 6
Préface	page 8
Introduction	page 10
L'enseignement de la philosophie aux niveaux préscolaire et primaire	page 16
L'enseignement de la philosophie au niveau secondaire	page 38
L'enseignement de la philosophie au niveau universitaire.....	page 60
Recommandations en matière d'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord	page 78

Annexes

Texte de l'appel à la création d'un réseau international pour le développement et le soutien des pratiques philosophiques avec les enfants.....	page 88
Liste des participants	page 92

Avant-propos

La réunion de haut niveau sur l'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord que la Libera Università di Lingue e Comunicazione – IULM a accueillie à Milan du 14 au 16 février 2011 s'inscrit sous le signe d'une double continuité. Dernière étape d'un cycle de rencontres organisées par l'UNESCO suite à la publication de l'étude *La Philosophie, une école de la liberté*, elle succède aux réunions régionales de Tunis (Tunisie), Manille (Philippines), Saint-Domingue (République Dominicaine), Bamako (Mali) et Port-Louis (République de Maurice). Elle vient ainsi compléter, par un regard sur les sociétés occidentales, une série exceptionnelle d'échanges entre éducateurs, savants et responsables politiques ayant pour objectif de promouvoir l'enseignement de la philosophie à travers le monde. Elle s'inscrit par ailleurs dans une continuité idéale avec la Journée mondiale de la philosophie de novembre 2008 organisée à Palerme par la Commission nationale italienne pour l'UNESCO. À chaque fois, l'UNESCO et les autorités italiennes ont voulu réaffirmer le rôle essentiel que la réflexion philosophique joue dans l'accomplissement de la mission fondamentale de l'Organisation. La réflexion et l'éducation philosophiques apparaissent comme des outils essentiels pour reconquérir une culture du dialogue et de la médiation qui est au cœur de la vision existentielle et civile de l'UNESCO, celle d'un développement durable, donc d'une paix laborieuse dont, plus que jamais, notre monde perçoit aujourd'hui l'exigence. Ces occasions heureuses de coopération intellectuelle ont été rendues possibles par une admirable coopération établie avec Mme Moufida Goucha, responsable du programme de philosophie à l'UNESCO, ainsi que toute son équipe, que je tiens à féliciter.

Nos sociétés ont aujourd'hui un besoin grandissant d'éducation philosophique. Leur croissante diversité sociale, culturelle et religieuse entraîne une transformation profonde de notre quotidien. Elle oblige à apprendre à coexister avec des femmes et des hommes porteurs d'autres traditions et usages, d'autres croyances, d'autres langues. Elle nous impose de savoir coexister avec de nouveaux voisins qui mangent, parlent, s'habillent de manières diverses. La philosophie en tant que *paideia* remplit la fonction cruciale d'éducation à cette nouvelle complexité. J'entends par là la capacité de la philosophie de former des citoyens, et plus généralement des personnes, capables de se rapporter à une réalité sociale et à un imaginaire culturel marqués par une pluralité croissante.

Cette situation postule au moins un double apprentissage philosophique. D'une part, il faut développer une meilleure connaissance des différentes traditions et patrimoines culturels, qui permette aux nouvelles générations de se sentir immédiatement, naturellement chez soi partout et dans tout contexte social : une « mondialisation du monde de la vie », pour utiliser une heureuse expression du philosophe In Suk Cha, indispensable pour s'intégrer dans les dynamiques sociales, culturelles et économiques qui s'annoncent pour les années à venir. Sans cette capacité d'habiter un monde global, nos enfants seront condamnés à une marginalité et à un appauvrissement progressifs, à la fois culturels et économiques. Mais il faut par ailleurs éduquer, comme la philosophie sait le faire, à l'ouverture à l'égard de l'autre, à une attitude d'inclusion qui ne considère pas l'autre, le différent, comme un *teras*, un monstre qu'il faut éviter et si

possible évincer de l'espace social, mais plutôt comme le porteur de valeurs, de vécus, d'expériences qui ne peuvent qu'enrichir notre propre expérience selon une dynamique d'intégration réciproque. C'est dans cette capacité de penser, de reconnaître et d'accepter l'altérité que réside la fonction critique de la philosophie, sa capacité à nous situer dans une dimension ontologique ouverte, plutôt que dans un système de valeurs clos et replié sur lui-même.

Face aux replis identitaires plus ou moins nouveaux que l'on observe en mesure croissante au sein des sociétés occidentales, l'éducation philosophique représente un puissant antidote contre toute forme d'exclusion, de racisme et de xénophobie. Elle permet de façonner, du moins en partie, les attitudes des nouveaux citoyens en même temps que leurs idées. Et si la philosophie a toujours vocation à éduquer, à être une *paideia* qui investit et forme cette unité complexe qu'est la personne, comme elle l'a été tout au long de son histoire, il est essentiel qu'elle exerce cette fonction dès le plus jeune âge. Elle peut ainsi habituer dès l'enfance à ces pratiques de discussion, de dialogue et d'interaction qui, à défaut d'éliminer les conflits, apprendront à nos enfants à les envisager et à les surmonter selon des modalités non autoritaires, prévaricatrices ou violentes.

C'est précisément en raison de cette puissance éducative et culturelle que nous devons également veiller à ne pas attribuer à la philosophie un pouvoir salvifique qu'elle ne possède pas. La philosophie a toujours un impact social – elle est, pour ainsi dire, toujours engagée : mais l'histoire nous apprend que les tyrannies l'ont souvent aimée. La liberté n'est pas le destin de la philosophie, elle est plutôt sa mission et sa responsabilité. C'est aussi ce que rappelle l'étude de l'UNESCO qui est le point de départ de la série de rencontres qui se clôt à Milan : savoir manier l'éducation philosophique, donc former les formateurs de manière à écarter tout risque d'endoctrinement auquel les destinataires des pratiques et de l'enseignement philosophiques seraient d'autant plus vulnérables qu'ils sont jeunes et réceptifs. C'est là une responsabilité majeure qui revient à l'UNESCO et à ses partenaires et qui constitue leur apport spécifique au développement de la pensée et de l'éducation philosophique.

Depuis cet espace intellectuel unique qu'est l'UNESCO, il convient de réaffirmer le caractère indispensable d'une éducation philosophique pour l'évolution démocratique de nos sociétés. La philosophie n'est pas une niche de la culture. Elle est plutôt un élément constitutif d'une citoyenneté libre, ouverte et critique. En tant que citoyens avant même qu'en tant que philosophes, il nous échoit de faire valoir le rôle positif que joue l'éducation philosophique dans notre monde de plus en plus global.



Professeur Giovanni Puglisi

Président

Commission nationale italienne pour l'UNESCO

Préface

Quand on aborde la question de la philosophie à L'UNESCO, on ne peut s'empêcher d'évoquer la phrase célèbre du préambule de son Acte constitutif qui stipule que *Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes qu'il faut élever les défenses de la paix*. En effet, cet axiome fondamental a, dès 1945, donné le ton en mettant l'accent sur le terme esprit des hommes (et des femmes), invitant ainsi les hommes et les femmes à réfléchir, à questionner en d'autres termes à philosopher.

La philosophie et son enseignement en particulier n'ont jamais cessé de faire débat, car cette discipline ne laisse personne indifférent ! Mais un point sur lequel tout le monde est d'accord est le fait que la philosophie a un caractère unique de par ses méthodes et sa pédagogie : elle a pour résultat, sur le long terme, de contribuer à lutter contre l'ignorance, le dogmatisme ou le fanatisme.

Seulement, comment faire pour capter l'attention des jeunes qui sont aujourd'hui de plus en plus happés, voire fascinés, par les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Certains analystes et enseignants de philosophie évoquent même le besoin pressant de réinventer l'enseignement de cette discipline ! Comment faire en effet pour que cet enseignement puisse être abordé de façon attractive ? Comment faire pour que les jeunes s'approprient l'art de philosopher qui permet de penser, de dialoguer et de faire interagir les savoirs philosophiquement ?

Penser philosophiquement, c'est d'abord apprendre à oser et à re-questionner ses propres opinions pour raffiner sans relâche les critères de la connaissance.

Dialoguer philosophiquement, c'est apprendre à construire un discours intelligent et argumenté dans un contexte d'échanges avec l'autre, que ce soit en temps de paix ou non.

Faire interagir les savoirs philosophiquement, c'est offrir des opportunités réelles pour initier une approche interdisciplinaire dans l'enseignement. « Notre mode de connaissance parcellisé produit des ignorances globales », dit le philosophe Edgar Morin¹. La philosophie, elle, peut nous aider à articuler les savoirs d'une manière englobante et critique.

¹ Edgar Morin, *La Voie. Pour l'avenir de l'humanité*, 2011, p.145.

C'est ainsi que l'UNESCO continue à promouvoir l'enseignement de la philosophie en organisant une réunion régionale, la sixième du genre, pour la région Europe et en Amérique du Nord. Une question récurrente concerne la place de l'enseignement de la philosophie a été abordée, en particulier dans un contexte où les démocraties sont souvent perçues comme purement formelles, où la question interculturelle soulève parfois des questionnements identitaires, où les difficultés économiques et financières provoquent beaucoup d'anxiété.

Même si dans un passé immédiat, on a pu penser que dans un tel contexte il était préférable d'orienter l'enseignement vers plus de pragmatisme et de professionnalisation, il est aujourd'hui fondamental de réaffirmer le besoin de remettre l'Humain au centre de nos préoccupations ! Nul ne doute en effet que les crises économiques et financières sont avant tout des crises sociétales, identitaires, et en définitive politiques... et que l'apprentissage de la réflexivité rationnelle par la philosophie peut sans doute aider à décrypter les enjeux complexes qui en découlent.

Nous avons pu constater tout au long de la rencontre de Milan à quel point le corps enseignant de la région Europe est engagé dans la défense de la philosophie et surtout dans la transmission du philosopher, en particulier avec les enfants. Dans notre volonté commune de promouvoir et de défendre la pensée philosophique, nous formons le vœu que les recommandations régionales que vous trouverez dans cette publication trouvent un écho favorable auprès des décideurs et que l'enseignement de la philosophie se trouvera renforcée en Europe et en Amérique du Nord. En unissant nos efforts dans un tel travail, rappelons-nous les mots d'une célèbre anthropologue, Margaret Mead : « *Ne doutons jamais qu'un petit groupe d'individus conscients et engagés puissent changer le monde. En fait, c'est de cette façon que cela s'est toujours produit* ».



Moufida Goucha

Chef, Section de la philosophie
et de la démocratie (UNESCO)



Angela Melo

Directrice, Division des droits de l'homme,
de la philosophie et de la démocratie (UNESCO)

Introduction

La réunion régionale de haut niveau sur l'enseignement de la philosophie, consacrée à la région Europe et Amérique du Nord, vient clore le cycle de réunions que l'UNESCO a lancé en 2009 pour la promotion de l'enseignement de la philosophie dans le monde. L'objectif de ces réunions est double : (i) faire le point sur l'état de l'enseignement de la philosophie dans les différents pays participants et envisager les défis qui se posent actuellement à cet enseignement ; (ii) formuler des recommandations à l'attention des acteurs concernés, notamment les pouvoirs publics responsables de l'éducation et de l'enseignement supérieur, afin d'introduire la philosophie dans les curricula ou d'en améliorer l'enseignement là où cette discipline est déjà dispensée.

Eu égard à cet objectif, la réunion consacrée à la région Europe et Amérique du Nord doit viser à répondre à plusieurs ordres de questions. Elle doit prendre en compte un maximum de données et d'études passées, envisager les problématiques contemporaines à la lumière des connaissances déjà disponibles, identifier et faire connaître les nombreuses innovations pédagogiques dans le domaine de la philosophie en Europe et Amérique du Nord. Ce document entend soulever quelques questions incontournables pour l'examen de l'enseignement de la philosophie dans ces deux régions. Il est important cependant de noter que, dans l'état actuel des connaissances accessibles à l'UNESCO sur la situation de l'enseignement de la philosophie, la quantité d'informations disponibles sur les pays européens est plus importante que celle relative à l'Amérique du Nord.

Questions liées à l'histoire de la philosophie en Europe

Il est nécessaire de constater d'emblée la grande diversité de situations en Europe et en Amérique du Nord, en ce qui concerne l'enseignement de la philosophie, et d'étudier la façon dont s'articule aujourd'hui la diversité des conceptions qui investit le rôle de la philosophie et qui a marqué historiquement le continent européen.

Du point de vue historique, comme l'avait affirmé Jürgen Hengelbrock en 1993 dans l'étude commandée par l'UNESCO sur l'état des lieux de la philosophie en Europe², « malgré ses racines communes dans l'école médiévale, l'enseignement de la philosophie européen n'est point uniforme. [...] On constate qu'il y a deux groupes de pays qui se distinguent nettement et à l'intérieur desquels il y a des parallèles assez marqués. Il y a d'un côté des pays où l'enseignement de la philosophie dispose de fortes assises et d'une tradition bien ancrée comme l'Espagne, la France, l'Italie, le Portugal ; et de l'autre côté, la République fédérale d'Allemagne, l'Autriche, les pays du Benelux, le Danemark, la Grande-Bretagne, où l'enseignement de la philosophie a beaucoup de mal à s'insérer ou à se maintenir dans l'emploi du temps des élèves du secondaire ou même n'existe pas »³. L'existence ou non de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire semble largement liée à l'histoire des querelles religieuses dans les différents pays. Les bouleversements religieux et intellectuels qu'ont entraînés les mouvements de la Réforme et de la Contre-Réforme aux XVI^e – XVII^e siècles ont joué un rôle majeur dans cette histoire⁴.

2 *La Philosophie en Europe*, ss. la dir. Raymond Klibansky et David Pears, Gallimard-UNESCO, Paris, 1993.

3 Jürgen Hengelbrock, « L'enseignement de la philosophie : périmé ou indispensable ? », in *Ibid.*, p. 683-684.

4 *Ibid.*, p. 684-685.

Il est extrêmement important de rappeler que, du point de vue de la définition de l'objet et de la visée de l'enseignement de la philosophie, les positions ont toujours divergé – et divergent encore – selon les différents systèmes éducatifs en place. C'est tout particulièrement le cas des pays où la philosophie est absente, mais où des cours de morale – confessionnelle ou non confessionnelle – sont dispensés dans l'enseignement secondaire. Les cours de philosophie peuvent-ils et doivent-ils être identifiés aux cours de morale ? Ces deux types de cours visent-ils réellement un même but ? De telles questions se posent également à propos du rapport entre cours de philosophie et cours d'éducation civique. *L'étude La Philosophie, une école de la liberté*⁵, réalisée en 2007 par l'UNESCO, examine cette question en s'appuyant sur quelques études de cas, notamment belges et allemands⁶. En arrière-fond de ce débat se trouve l'interrogation suivante : En quoi l'enseignement de la philosophie apporte-t-il un savoir et une méthodologie spécifiques, réellement utiles pour la conduite de la vie intellectuelle et pratique des citoyens ? En dernière analyse, l'enjeu de l'enseignement de la philosophie est donc bien politique : « La diversité des situations réservées à l'enseignement de la philosophie résulte essentiellement des divergences qui partagent l'Europe sur la nature de la démocratie. L'instruction de la philosophie ne peut guère trouver la même place dans une démocratie de consensus à la façon anglo-saxonne que dans un pays de tradition républicaine et laïque »⁷, avait conclu Jacques Muglioni dans l'étude de 1993 de l'UNESCO.

Questions d'ordre social :

le rôle et la place des sciences humaines dans la formation des jeunes aujourd'hui

La place de la philosophie dans l'enseignement et le rôle qu'elle doit y jouer ont été et sont encore aujourd'hui un sujet de débat allant bien au-delà de la simple pédagogie ou de la didactique. En définitive, le choix d'enseigner ou non la philosophie, notamment dans l'enseignement secondaire, relève de la certaine vision et de la conception de la mission éducative et formative de l'école. Depuis un certain nombre d'années, on peut en effet observer dans les pays européens une tendance accrue vers une technicisation de l'éducation et « une forte tendance à attribuer une portée pratique accrue à l'enseignement secondaire. Cette orientation ne se manifeste pas uniquement dans la prolifération de matières techniques dans les écoles secondaires. Même les disciplines dites humaines sont investies par cette orientation tendant à valoriser les matières pragmatiques. Dans les lycées, lieux historiquement voués à l'enseignement de la philosophie, la formation des consciences est parfois déléguée à des disciplines orientées vers l'action, voire l'actualité sociale et politique. Cette tendance, en soi, n'a rien de déplorable. Mais elle semble fondée sur un leurre qui existe également au niveau universitaire, à savoir l'idée que l'on peut obtenir une meilleure formation des consciences en véhiculant des contenus substantiels plutôt qu'en développant l'esprit critique des élèves. Quelque part, c'est comme si un mécanisme de conviction fondé sur l'éducation des facultés logiques, du libre jugement, de l'esprit critique, avait été remplacé par des enseignements persuasifs »⁸.

Dans un tel contexte, l'enseignement de la philosophie peut être remis en question ou du moins réduit en termes d'horaire. La question devient alors celle-ci : Y a-t-il encore une utilité réelle à connaître et à disserter sur les corpus classiques de la philosophie dans des sociétés européennes où l'on observe une certaine

5 *La Philosophie, une école de la liberté*, Editions UNESCO, Paris, 2007.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601f.pdf>

6 *Ibid.*, p. 53-55.

7 Jürgen Hengelbrock, *op. cit.*, p. 769.

8 *La Philosophie, une école de la liberté*, *op. cit.*, p. 48.

remise en cause de l'exercice rationnel de la pensée au profit de discours qui se réclament de plus en plus de systèmes d'interprétations ancrés dans des préoccupations d'ordre culturel ? En 1993 déjà, certains experts consultés par l'UNESCO constataient que « l'enseignement ne demeure pas extérieur à la crise de la raison qui est plus ou moins sensible dans les différentes nations d'Europe : l'enseignement de la philosophie est le premier touché. Il est assuré, en effet, qu'il faut enseigner les mathématiques, la grammaire, une langue ou une autre, donner une éducation physique. Il n'est, par contre, pas évident qu'il faille enseigner la philosophie. Tout dépend du rôle qu'on accorde à la raison, de la capacité qu'on lui prête à améliorer la condition humaine, et à servir de terrain d'entente entre les hommes et les peuples »⁹.

Cependant, beaucoup de voix s'élèvent également pour souligner que, dans le contexte socioculturel de l'Europe actuelle, la population en général, et celle des écoles en particulier, se diversifie profondément, requérant ainsi une approche pédagogique et éducationnelle adaptée. Par son caractère dialectique et argumentatif, reposant sur l'utilisation de concepts logiquement compréhensibles par tous, la philosophie semble offrir des avantages comparatifs réels pour créer les conditions favorables aux dialogues et à « l'expérience si rare du désaccord dans la coexistence pacifique, de conflits sociocognitifs sur des idées ne dégénérant pas en conflits affectifs entre personnes, de l'écoute et du respect de la différence »¹⁰. En définitive, le cours de philosophie, « en tant que réflexion sur les principes, est suffisamment abstrait – et par conséquent discret – pour rendre possible la rencontre des cultures en évitant le choc d'un accrochement brut, où l'impossibilité d'un dialogue est le résultat de l'absence d'un langage commun ou d'un système conceptuel de référence »¹¹. Selon cette conception, le cours de philosophie ne participerait pas seulement à la formation intellectuelle des esprits, mais contribuerait aussi de manière substantielle à tisser et à consolider les liens sociaux dans des sociétés multiculturelles.

Questions d'ordre géopolitique : de la scission à l'union

Deux questions sont à considérer : (i) comment l'enseignement de la philosophie a-t-il évolué depuis la fin de la guerre froide ? (ii) dans quelle mesure l'intégration dans le cadre de l'Union européenne influence-t-elle la politique éducative en général et la façon de concevoir l'enseignement de la philosophie, de la morale, de l'éthique et de la religion en particulier ?

La première question a trait à un contexte géopolitique récent qui a longtemps imprégné non seulement les prises de positions politiques, mais également les habitudes culturelles et intellectuelles dans les pays d'Europe et d'Amérique du Nord. Comment, en effet, s'est mise en place la transition d'un modèle à l'autre, à savoir d'une situation où l'instruction civique obligatoire et les sections de philosophie à l'université se plaçaient dans un cadre sociopolitique homogène et déterminé, vers des cours de philosophie traitant de la pluralité des systèmes de pensée dans une démarche critique ? La dernière enquête de l'UNESCO sur l'état de la philosophie en Europe date de 1993. Elle s'interrogeait sur la pertinence d'introduire des enseignements de philosophie, tout en insistant sur les modalités de formation des enseignants de philosophie et sur les conditions permettant de créer des sections de philosophie et de nommer des professeurs chargés de mettre en place les programmes correspondants. Ce furent là autant de questions fondamentales qui allaient durablement déterminer l'évolution de l'enseignement de la philosophie dans plusieurs pays d'Europe de l'Est : « Dans un monde qui se décroïssonne et s'homogénéise sous le signe de la société de consommation

9 Jürgen Hengelbrock, *op. cit.*, p. 674-675.

10 *La Philosophie, une école de la liberté*, *op. cit.*, p. 15.

11 Jürgen Hengelbrock, *op. cit.*, p. 760.

et de la logique du profit, l'accent doit être mis sur l'individualisation de la socialisation de l'homme. [...] Comment articuler l'avoir et l'être, le mondial et le local ? »¹², telle est l'une des interrogations que la réunion de 2011 sur l'enseignement de la philosophie en Europe tente de réévaluer.

La deuxième question – l'intégration régionale au sein de l'Union européenne – émane d'une évolution récente et susceptible d'influencer de manière croissante les orientations prioritaires dans certains domaines clés, parmi lesquels l'éducation. En 2007, la Direction générale de l'éducation et de la culture (organe de la Commission européenne) a publié un document, intitulé *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie - Un cadre de référence européen*¹³, qui a l'ambition d'établir un cadre pour l'action communautaire à venir en matière d'éducation. Il est utile de rappeler que l'enseignement de la philosophie n'est pas mentionné dans ce document et que, par bien des aspects, des questions restent entières sur la manière dont l'enseignement de la philosophie peut ou doit s'insérer dans ce cadre général.

Tout d'abord, il faut signaler que l'approche de l'enseignement par les compétences donne lieu à de nombreuses controverses, en particulier en ce qui concerne l'enseignement de la philosophie. D'autre part, si l'on accepte de considérer cette approche pédagogique, comme le fait le document susmentionné, il est intéressant de remarquer que parmi les huit compétences clés mises en avant dans le document, figurent les « compétences sociales et civiques » qui impliquent une « aptitude à communiquer de manière constructive dans différents contextes, à faire preuve de tolérance et à exprimer et comprendre des points de vue différents », ainsi qu'« une réflexion critique et créative »¹⁴. Dans ce contexte, peut-on considérer que c'est au développement de ces compétences-là que contribuerait l'enseignement de la philosophie ? Serait-ce là le cadre d'orientation stratégique donné par la Commission européenne dans lequel l'enseignement de la philosophie pourrait ou devrait s'insérer ? Si tel est le cas, comment cet enseignement devrait-il s'articuler concrètement ? Comment également la philosophie peut-elle s'articuler concrètement au modèle du « triangle de la connaissance » énoncé par le Conseil européen, axant la croissance et l'emploi sur l'éducation, la recherche et l'innovation ? Un tel modèle stipule que « les idées nouvelles et les innovations naissent de la convergence de différents types de connaissances et de la quête de connaissances nouvelles animée par la curiosité. Aussi est-il capital de reconnaître qu'outre l'enseignement dans le domaine des sciences et de la technologie, un enseignement et une recherche de qualité dans le domaine des sciences sociales et humaines jouent un rôle important à l'égard de l'innovation ».¹⁵

12 Attila Beckskehazi et Imre Marton, « Hongrie – La philosophie confrontée à la recomposition du paysage politique », in *La Philosophie en Europe*, *Ibid.*, p. 219.

13 Direction générale de l'éducation et de la culture, *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie - Un cadre de référence européen*, Bruxelles, 2007.

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fr.pdf (Dernier accès le 24 janvier 2011).

Voir aussi *Compétences clés. Un concept en développement dans l'enseignement général obligatoire*, Eurydice, Bruxelles, 2002.

http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032FR.pdf (Dernier accès le 24 janvier 2011).

14 Direction générale de l'éducation et de la culture, *op. cit.*, p. 9-10. Plus généralement, les compétences civiques sont définies comme celles qui « ont pour fondement la connaissance des notions de démocratie, de justice, d'égalité, de citoyenneté et de droits civils, de leur formulation dans la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne et dans des déclarations internationales, et de leur mode d'application par diverses institutions aux niveaux local, régional, national, européen et international. Parmi ces compétences figurent la connaissance des phénomènes contemporains ainsi que des principaux événements et des principales tendances de l'histoire nationale, européenne et mondiale. En outre, une prise de conscience des buts, valeurs et orientations des mouvements sociaux et politiques devrait être favorisée. La connaissance du processus d'intégration européenne ainsi que des structures, des principaux objectifs et des valeurs de l'Union européenne est également essentielle, et il convient de sensibiliser les personnes à la diversité et aux identités culturelles en Europe ».

15 Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil le 26 novembre 2009, sur le renforcement du rôle de l'éducation en vue d'assurer le bon fonctionnement du triangle de la connaissance, (2009/C 302/03), p. 4. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0003:0005:fr:PDF> (Dernier accès le 24 janvier 2011).

On voit donc que la question plus globale concerne la place des sciences sociales et humaines dans leur ensemble dans le cadre stratégique européen. Or, en ce qui concerne les pays de l'Union européenne, le rôle qu'il faut assigner à l'enseignement des disciplines de sciences sociales et humaines en général, et à celui de la philosophie en particulier, ne peut se penser indépendamment de la stratégie de Lisbonne lancée en 2000 par le Conseil européen. Cette stratégie vise à faire de l'Union européenne aux environs de 2010 « une économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable, accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi dans le respect de l'environnement »¹⁶. Compte tenu d'un tel objectif, il est légitime de se demander dans quelle mesure les pays membres de l'Union européenne sont incités à accorder de l'importance à l'enseignement de la philosophie, d'autant plus qu'en 2005 « pour mieux affirmer les priorités retenues, la stratégie renouvelée a été centrée sur la croissance et l'emploi »¹⁷. La question reste donc entière de savoir, d'une part, comment concilier de manière bénéfique et équilibrée le souci de la croissance économique avec les valeurs humanistes et critiques véhiculées par la philosophie ; et, d'autre part, sous quelles formes l'application concrète du cadre général d'éducation et de formation à l'échelle européenne s'articulera-t-elle avec les différents cadres et priorités à l'échelle nationale¹⁸.

Questions liées à la coopération internationale en matière d'éducation

Les différentes structures d'enseignement supérieur européennes et américaines sont probablement à ce jour les plus engagées dans les échanges et la circulation des étudiants, des chercheurs et des enseignants, aussi bien au niveau régional qu'international. C'est un fait que les universités européennes et américaines attirent de nombreux étudiants et chercheurs du monde entier. La communauté européenne cherche à renforcer sa politique de promotion de la mobilité, qui passe par la mise en place du système d'harmonisation des diplômes et d'échange d'informations¹⁹ et encourage les séjours d'étude à l'étranger, aussi bien au sein de l'espace européen que dans le reste du monde.

Ainsi, le programme communautaire d'action pour l'éducation et la formation tout au long de la vie comprend plusieurs programmes sectoriels qui facilitent la circulation d'étudiants et de professeurs des différents niveaux d'enseignement dans l'espace européen, et dans d'autres espaces tels que l'espace méditerranéen, l'Amérique du Nord, l'Amérique latine ou l'Asie.

Il est incontestable que l'enseignement de la philosophie ne peut que bénéficier, de façon considérable, de ce cadre de coopération académique internationale. Ce cadre renforce la solidarité intellectuelle entre étudiants, mais également l'échange de bonnes pratiques et d'innovations pédagogiques entre les enseignants et les professeurs. Dans le domaine de la philosophie, la formation de ces derniers représente un défi de taille pour

16 « Document d'évaluation de la stratégie de Lisbonne » – Document de travail des services de la Commission, Bruxelles, 02.02.2010, SEC (2010) 114 final, p.2. http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/lisbon_strategy_evaluation_fr.pdf Dernier accès le 24 janvier 2011.

17 *Ibid.*

18 Le Rapport conjoint 2010 du Conseil et de la Commission sur l'état d'avancement de la mise en œuvre du programme de travail Éducation et formation 2010 (18 janvier 2010) précise que : « La coopération politique au niveau européen dans les domaines de l'éducation et de la formation apporte, depuis 2002, un appui précieux aux processus nationaux de réforme de l'éducation, et elle a favorisé la mobilité des apprenants et des professionnels dans toute l'Europe. Sur cette base, et dans le respect de la compétence des Etats membres pour ce qui est de leur système éducatif, le Conseil a adopté, en mai 2009, un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation dénommé Éducation et Formation 2020 ».

<http://register.consilium.europa.eu/pdf/fr/10/st05/st05394.fr10.pdf> (Dernier accès le 24 janvier 2011).

19 Voir Processus de Bologne, in *La Philosophie, une école de la liberté*, op. cit., p. 132.

de nombreux pays. Les programmes d'échange mis en place par les universités européennes et américaines, peuvent donc représenter un moyen utile de renforcer la coopération Nord-Nord et Nord-Sud.

Questions d'ordre pédagogique : l'innovation dans le processus d'apprentissage

L'étude de 2007 de l'UNESCO a accordé une place de choix à deux types d'innovation dans le domaine de l'enseignement et de la popularisation de la philosophie. D'une part, les nouvelles pratiques philosophiques avec les enfants à l'école primaire font l'objet de recherches et d'expériences dans un nombre croissant de pays à travers le monde. L'Europe et l'Amérique du Nord ne sont pas en reste sur ce point. D'autre part, les diverses pratiques de la philosophie en dehors du cadre scolaire et universitaire connaissent un succès croissant, que ce soit sous forme de café philo, de philosophie en entreprise, en milieu carcéral ou encore en milieu psychiatrique, etc.

Dans ce cadre de la réunion sur l'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord, l'accent est mis davantage sur le premier type d'innovation. Indéniablement, celle-ci apparaît comme primordiale pour le développement et le renouvellement disciplinaire et pédagogique. Il est difficile de contester que l'esprit critique et la culture du questionnement sont d'autant plus bénéfiques aux individus que ces démarches sont stimulées et soutenues dès le plus jeune âge. Ceci est précisément le postulat fondamental du développement de la philosophie pour ou avec les enfants dès l'école primaire : inciter les jeunes à dialoguer rationnellement entre eux, leur apprendre à construire en groupe une réflexion à partir de discussions où le sens est créé à travers l'échange en commun, et contribuer de la sorte à leur développement équilibré, ancré dans une interaction pacifique et stimulante entre l'individu et la société, tout en créant les conditions pour des contributions réfléchies et créatrices qu'ils seront appelés à apporter, en tant que futurs citoyens, aux défis qui se poseront à leurs sociétés. C'est dans ce sens que l'apprentissage du philosophe peut donner une dimension concrète à l'objectif de la communauté européenne de stimuler les « compétences sociales et civiques » évoquées plus haut.

La théorisation de la philosophie pour enfants a commencé aux États-Unis d'Amérique, à l'initiative notamment du Professeur Matthew Lipman au cours des années 1970. Aujourd'hui, de nombreuses initiatives d'expérimentation et de production de matériels et de manuels pédagogiques existent dans plusieurs pays d'Europe et d'Amérique du Nord, que ce soit sous forme d'initiatives individuelles des professeurs intéressés, grâce à des actions engagées par des associations nationales et internationales, ou encore sous forme d'initiatives mises officiellement en place par l'État. Ce sont là autant d'innovations qui améliorent la qualité de l'éducation, ce qui permet de souligner que l'idée du « triangle de la connaissance » mise en avant par les différents textes du Conseil européen – incluant éducation, recherche, innovation – ne doit pas négliger le fait que les éléments de ce triangle « doivent se renforcer et s'alimenter mutuellement »²⁰. Compte tenu des recherches et des expérimentations concernant les pratiques de la philosophie avec les enfants, cette approche se présente aujourd'hui comme une véritable innovation susceptible de contribuer à améliorer l'éducation et à former des individus compétents et responsables. Comme le dit l'étude de 2007 de l'UNESCO, « l'impact de la philosophie sur les enfants pourrait ne pas être immédiatement apprécié, mais son impact sur les adultes de demain pourrait être tellement considérable qu'il nous amènerait certainement à nous étonner d'avoir refusé ou marginalisé la philosophie aux enfants jusqu'à ce jour »²¹.

20 Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, le 26 novembre 2009, sur le renforcement du rôle de l'éducation en vue d'assurer le bon fonctionnement du triangle de la connaissance, *op. cit.*, p. 5.

21 *La Philosophie, une école de la liberté*, *op. cit.*, p.4.

L'enseignement de la philosophie aux niveaux

préscolaire et primaire

Une éducation de base de qualité est une éducation qui ne perçoit pas l'école comme un lieu de simple transmission et d'absorption du savoir, mais comme un lieu de questionnement et comme « le meilleur moment pour apprendre à apprendre »²². Le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le xxie siècle, présidée par Jacques Delors, affirmait en 1996 que « c'est au stade de l'éducation de base (qui inclut en particulier l'enseignement pré-primaire et primaire) que se forment des attitudes envers l'apprentissage qui durent tout au long de la vie »²³.

Depuis quelques années, la « philosophie pour enfant » (PPE)²⁴, ou plus largement l'idée d'introduire la philosophie à l'école et de développer le questionnement philosophique, soulève une curiosité et un enthousiasme croissants à travers le monde, car elle vient combler une lacune importante dans l'éducation contemporaine. En effet, on reconnaît de plus en plus l'importance de stimuler, dès le plus jeune âge, la réflexion et le questionnement, dans le cadre d'une éducation de base de qualité. L'idée de l'apprentissage du philosophe à l'école part du postulat que l'enfant ne s'épanouit pleinement à l'école que lorsqu'il est encouragé à adopter une démarche active et délibérée de recherche pour répondre aux questions qu'il se pose très tôt sur l'existence. L'enfant est effectivement perçu comme spontanément philosophe du fait de son questionnement existentiel massif et radical. L'idée de l'apprentissage du philosophe à l'école donne lieu à des expériences très diverses à travers le monde pour essayer de prendre en compte cette spécificité philosophique de l'enfant.

L'UNESCO s'engage résolument à encourager l'apprentissage du philosophe à l'école

L'enseignement et l'apprentissage de la philosophie pour les enfants avaient déjà fait l'objet d'une étude de l'UNESCO en 1998²⁵, qui avait alors souligné qu'il était possible et même nécessaire de présenter les principes philosophiques dans un langage simple et accessible aux jeunes enfants. La réflexion sur cette question va encore plus loin dans la publication de l'UNESCO, *La Philosophie, une école de la liberté*²⁶, qui fait état des discussions en cours sur l'apprentissage du philosophe à l'école. La formulation des principales questions vives soulevées par ce débat permet d'aborder des pistes de réflexion tout à fait éclairantes sur les modes d'éducation que nous voulons pour nos enfants. L'enjeu de la PPE concerne le sens même que nous voulons donner à l'école de l'avenir : celle-ci devra être le lieu qui favorise le penser par soi-même, la citoyenneté réflexive et l'épanouissement de l'enfant. Si l'éducation en général doit fournir à l'enfant « les cartes d'un monde complexe et perpétuellement agité », la philosophie peut probablement être la « boussole qui permet de naviguer »²⁷ dans ce monde.

En Europe et en Amérique du Nord, on compte beaucoup d'initiatives dans ce sens, prises soit par des enseignants au niveau individuel, soit par des institutions ou des autorités éducatives compétentes. De plus, de nombreuses recherches sur ce sujet sont en cours, soutenues par des universités et des instituts spécialisés.

22 *L'Éducation, un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle, Paris, éditions UNESCO, 1996, p. 131.

23 *Ibid.*, p. 125.

24 Cette expression a été employée pour la première fois par Matthew Lipman. Voir plus loin, dans la présente publication, « Approches et pratiques en matière de philosophie pour enfants », p. 20.

25 *La philosophie pour les enfants*, Réunion d'experts, Rapport. UNESCO, Paris, 26-27 mars 1998.

26 *La Philosophie, une école de la liberté*, Editions UNESCO, Paris, 2007.

27 *L'Éducation, un trésor est caché dedans*, *op.cit.*, p.91.

Encadré 1 - Enjeux de l'apprentissage du philosophe à l'école

1) Penser par soi-même

S'agissant de questions existentielles, éthiques, esthétiques, penser par soi-même suppose une démarche réflexive qui problématise, conceptualise et argumente rationnellement. Commencer le plus tôt possible cet apprentissage, c'est garantir l'éveil chez l'enfant d'une réflexion éclairée sur la condition humaine.

2) Eduquer à une citoyenneté réflexive

Apprendre à penser par soi-même développe la liberté du jugement pour le futur citoyen, préservant de l'endoctrinement idéologique et de la persuasion publicitaire. L'apprentissage du philosophe par le débat intellectuel favorise la confrontation aux autres par la raison dans une visée de vérité : exigence à la fois éthique et intellectuelle pour un réel débat démocratique.

3) Aider au développement de l'enfant

L'apprentissage de la réflexivité est important pour la construction de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent. Il fait à cette occasion l'expérience qu'il est un être pensant, ce qui renforce l'estime de soi et aide à grandir en humanité, par l'expérience dans la discussion du désaccord dans la coexistence pacifique, ce qui augmente le seuil de tolérance vis-à-vis d'autrui et prévient la violence.

4) Faciliter la maîtrise de la langue, de l'oral

La prise de parole pour penser développe des capacités cognitivo et socio-langagières. En travaillant sur l'élaboration de sa pensée, l'enfant travaille sur le besoin de précision dans la langue.

5) Conceptualiser le philosophe

La pratique de la réflexivité avec des enfants appelle à une redéfinition du philosophe, à une conceptualisation de ses commencements, de sa nature, de ses conditions.

6) Construire une didactique de la philosophie adaptée à des enfants et des adolescents

La didactique de la philosophie se trouve aussi interpellée : on ne peut enseigner la philosophie à des enfants avec des cours magistraux, de grands textes ou des dissertations. Mais on peut didactiser l'apprentissage de leur réflexion sur leur rapport au monde, à autrui, à eux-mêmes, par des moyens adaptés à leur âge.

Michel Tozzi, Professeur émérite en Sciences de l'éducation,
Université de Montpellier 3, France

Les parties qui vont suivre entendent dresser une vue d'ensemble des différentes initiatives qui ont cours dans ces deux régions et examiner les défis qui se posent aujourd'hui à la mise en place et au renforcement de l'apprentissage du philosophe aux niveaux préscolaire et primaire.

Aperçu

Approches et pratiques en matière de philosophie pour enfants

Plusieurs méthodes et approches existent en matière d'enseignement de la philosophie aux niveaux préscolaire et primaire :

La méthode de Matthew Lipman²⁸. Cette méthode est reconnue comme étant celle qui a le plus influencé le développement de la PPE dans le monde. Contre la tradition cartésienne de l'enfance lieu et moment du préjugé et de l'erreur, Lipman fait l'hypothèse que les enfants sont capables de penser par eux-mêmes, dès lors qu'est mise en œuvre une méthode adaptée. Il a ainsi ouvert une voie nouvelle, certes pressentie par Épicure, Montaigne ou Jaspers, mais peu mise en œuvre jusque-là, et qui va dès lors être explorée dans le monde entier. Il a progressivement élaboré une véritable méthode, reposant pédagogiquement sur les méthodes actives (Dewey), psychologiquement sur le développement de l'enfant (Piaget), philosophiquement sur les problématiques classiques du patrimoine réflexif occidental (la logique aristotélicienne, le cogito cartésien, etc.). La méthode qu'il compose comprend un matériel didactique conséquent, testé sur le terrain et sans cesse remanié, utile pour tous les enseignants – c'est le cas aux États-Unis – qui n'ont pas reçu de formation philosophique. Il comprend sept romans²⁹, tenant compte à la fois des grandes questions philosophiques et de l'âge des enfants et couvrant le cursus scolaire global de la maternelle à la fin de l'enseignement secondaire. Chacun de ces romans est accompagné d'un livre du maître, étoffé, qui consolide les acquis des discussions et étaye la démarche des élèves et de l'enseignant, avec des exercices diversifiés qui sont autant de suggestions, et non d'obligations, laissant toute liberté d'initiative au professeur. On relève dans cette méthode au moins trois points d'appui solides. En premier lieu, développer à l'école une culture de la question, en s'appuyant sur les questions des enfants eux-mêmes. En deuxième lieu, proposer des supports écrits à la fois narratifs – pour faciliter l'identification des enfants aux personnages et situations – et à contenus fortement anthropologiques. Enfin, instaurer dans la classe un lieu organisé de parole et d'échange sur les problèmes humains, à la parole démocratiquement partagée, mais avec une exigence critique où le devoir d'argumentation est la contrepartie du droit d'expression.

Le courant dit « démocratico-philosophique »³⁰, autour de l'universitaire Michel Tozzi, est proche des finalités poursuivies par Lipman mais propose un dispositif démocratique structuré répartissant des fonctions précises entre les élèves et des exigences intellectuelles à visée philosophique (problématisation, conceptualisation et argumentation). Cette innovation sur le terrain est accompagnée par la formation et par la recherche.

28 Voir le site Internet de l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/> (Dernier accès le 24 janvier 2010).

29 *Harry Stottlemeier's Discovery*, I.A.P.C. Montclair, N.J. 1ère édition 1974, 2e édition 1980 ; *Lisa*, IAPC Montclair, N.J., 1976 ; *Suki*, IAPC Montclair, N.J., 1978 ; *Mark*, IAPC Montclair, N.J., 1980 ; *Pixie*, traduit par Arsène Richard, édition de l'Acadie, Moncton, 1984 ; *Kio et Augustine*, traduit par Arsène Richard, Edition de l'Acadie, Moncton, 1988 ; *Kio and Joao*, IAPC, N.J., 1996.

30 Description du « courant démocratico-philosophique français » par le professeur Michel Tozzi, <http://www.philotozzi.com/> (Dernier accès le 24 janvier 2010).

La méthode socratique d'Oscar Brenifier³¹, fondateur de l'Institut de pratiques philosophiques, se réclame de la maïeutique socratique, avec un fort guidage du groupe en vue d'une réflexion progressive et logique sur la base de questions, de reformulations et d'objections. Cette méthode a produit dans l'édition française et internationale un important matériel didactique, par exemple *PhiloZenfants* (Nathan) ou les aventures de *Ninon* (Autrement Jeunesse). C'est le maître qui guide la classe avec des exigences intellectuelles fortes.

Le courant de Jacques Lévine³², psychologue développementaliste et psychanalyste, a mis au point dès 1996 un protocole de pratique et de recherche allant de la moyenne section de maternelle (3-4 ans) à la fin du collège (15-16 ans). Après le lancement, un peu solennel, par le maître d'un sujet intéressant tous les êtres humains et tous les enfants (par ex : grandir), sur lequel le maître dit qu'il souhaiterait vivement connaître l'avis des enfants, ces derniers sont appelés à s'exprimer pendant une dizaine de minutes, avec un bâton de parole, en présence du maître volontairement muet. La séance est enregistrée. Le groupe réécoute ensuite pendant dix minutes la cassette, que les enfants peuvent interrompre quand ils le veulent pour s'exprimer à nouveau. Ce courant psychologique insiste sur l'entrée de l'enfant dans l'humanité par l'expérience du *cogito* – Lévine fait explicitement référence à Descartes – dans un groupe *cogitans* (de petits penseurs).

Les participants à la réunion régionale de Milan estiment qu'il est important à ce stade de développement des approches de la philosophie avec les enfants de mettre en avant également les atouts que ces approches offrent pour travailler avec les enfants en situation de handicap ou de difficultés scolaires. Plusieurs expérimentations ont été menées dans ce domaine, des méthodes pédagogiques spécifiques existent et des projets d'inclusion d'enfants sujets à des handicaps sont menés, notamment en Autriche.

Apprentissage du philosophe : un domaine en plein essor

L'étude de l'UNESCO (2007) a permis d'identifier plusieurs initiatives en faveur de la promotion de la philosophie pour enfants, aussi bien en termes de recherche théorique, d'expérimentation pratique, d'élaboration de matériels pédagogiques, que de tentatives d'institutionnalisation. Le bilan qui suit n'est pas exhaustif, mais se fonde sur les données réunies lors de l'élaboration de l'étude de l'UNESCO.

En **Allemagne**, il existe deux pôles dynamiques dans le domaine de la recherche et de la promotion de la philosophie pour enfants. L'un est formé autour des travaux du professeur Ekkehard Martens (Université de Hambourg) ; l'autre pôle se fait autour du professeur Karlfriedrich Herb (Université de Regensburg). Les travaux du professeur Martens³³ ont contribué à identifier les différentes démarches que la pratique de la philosophie avec les enfants doit comporter, afin de maximiser le processus de constitution des savoirs et des compétences de réflexion des élèves lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes contemporains au quotidien. Il s'agit de quatre types de cheminements suivant : 1) le cheminement dialogue-action – penser par soi-même, penser ensemble et développer sa personnalité ;

31 www.brenifier.com (Dernier accès le 24 janvier 2010).

32 Voir deux articles par G. Chambard et M. Sillam, « Le temps de penser la condition humaine », et « Ateliers de philo AGSAS questions-réponses » sur le site de l'Association des groupes de soutien au soutien (AGSAS) qui promeut la méthode Lévine, <http://agsas.free.fr/spip/spip.php?rubrique7> (Dernier accès le 24 janvier 2010).

33 Ekkehard Martens, *Philosophieren mit kindem, eine einführung in die philosophie*. Éditions Ph. Reclam, n° 9778, Stuttgart, juin 1999.

2) l'analyse de concepts ; 3) l'étonnement ; 4) la philosophie des Lumières pour enfants, qui reprend la maxime de Kant, *sapere aude* (ose savoir). Le professeur Herb, quant à lui, a fondé en 2003, avec le professeur Roswitha Wiesheu, l'initiative *Children philosophize*, qui ambitionne d'implanter la philosophie dans l'environnement éducatif contemporain des enfants et œuvre conjointement avec des écoles préscolaires et primaires pour élaborer des méthodes pratiques et orientées qui encouragent la participation des enfants à la vie politique. À travers cette initiative, des programmes de formation à l'attention des professeurs et des programmes d'études ont été développés à l'Université de philosophie à Munich³⁴.

En **Autriche**, au cours des vingt dernières années, la PPE a été introduite auprès de plus de quatre mille enseignants et de dix mille enfants. L'enseignement de la PPE s'est développé comme suit : en 1981, elle devient un projet éducatif au niveau national ; en 1982, l'Association des professeurs de philosophie s'engage dans ce domaine et fait prendre conscience aux ministres chargés de l'éducation des possibilités de son introduction à l'école ; en 1983, les premiers cours sont donnés, destinés à la fois à des élèves et à des enseignants en formation (4 classes, 120 enfants) ; en 1984, l'autorisation est accordée par le Ministre fédéral de l'éducation, de la science et de la culture d'ouvrir des écoles pilotes, (20 classes, 600 enfants) ; en 1985, le Centre autrichien de philosophie pour enfants est créé (ACPC)³⁵ avec pour objectif de promouvoir la recherche philosophique aux niveaux primaire et secondaire, en organisant des conférences internationales, des séminaires de formation d'enseignants ainsi que des ateliers. L'ACPC a entamé la construction d'un Centre de documentation pour les études en PPE, publie une revue trimestrielle, *Info-Kinderphilosophie*, et mène des projets éducatifs innovants dans le cadre du programme d'action de la Commission européenne dans le domaine de l'éducation intitulé SOCRATES. L'ACPC est par ailleurs membre fondateur du réseau SOPHIA regroupant des enseignants européens, des philosophes, des éducateurs et des parents intéressés à faire de la philosophie avec les enfants.

En **Belgique**, il existe différents courants pour la PPE : 1) PhARE (Analyse, recherche et éducation en philosophie pour enfants), association à but non lucratif fondée en 1992 ; 2) les associations Philomène et Il fera beau demain, qui organisent des formations à destination des enseignants. Outre la référence à Lipman, Il fera beau demain se réfère aussi au modèle du professeur Michel Tozzi et préfère les appellations « apprendre à penser », « à réfléchir » ou « à abstraire » plutôt que celle de « philosophie pour enfants » considérant qu'il ne s'agit pas de former à la philosophie en tant que discipline ; 3) la Charte de philosophie-enfances, dans le cadre des ateliers philosophiques à destination des enfants de 5-8 ans dans cinq écoles de Watermael-Boitsfort, précise que la discussion trouve sa raison d'être en elle-même et ne doit pas nécessairement aboutir à un résultat.

Au **Canada**, l'approche la plus répandue est celle développée par Matthew Lipman et par ses collègues. Des activités philosophiques sont menées dans trois provinces canadiennes : la Colombie-Britannique, l'Ontario et le Québec. En Colombie-Britannique, le professeur Susan T. Gardner a fondé le Vancouver Institute of Philosophy for Children, dont le mandat principal est d'adapter et de traduire du matériel philosophique pour le niveau collégial et universitaire. Canadian Alliance of Philosophy for Children

34 Le professeur Barbara Weber, Université de Regensburg (Allemagne), est l'initiatrice de ces programmes et également l'auteur d'une édition spéciale sur la PPE en Allemagne, dans le journal *Thinking*.

35 <http://www.kinderphilosophie.at/> (Dernier accès le 28 juin 2011).

Practitioners, regroupement d'enseignants canadiens utilisant l'approche lipmanienne, a été constitué, et des discussions ont été entamées avec le réseau d'écoles privées et publiques de la région, dans une perspective d'implantation de la PPE dans les écoles primaires et secondaires de Vancouver.

En Ontario, le programme d'éducation officiel (préscolaire, primaire et secondaire) met en valeur le développement de la pensée critique à l'école à partir du préscolaire (pour les enfants âgés de 5 ans). En outre, le programme de formation de cette province comporte un volet axé sur la prévention de la violence. Depuis 2004, de plus en plus d'écoles francophones privées ou publiques, notamment de Toronto, introduisent l'approche de la PPE dans les classes sous l'impulsion de Marie-France Daniel, professeur à l'Université de Montréal (Québec). Le matériel utilisé est un ouvrage intitulé *Les contes d'Audrey-Anne*³⁶, conjointement avec le guide de l'enseignant *Dialoguer sur le corps et la violence : un pas vers la prévention*.

Au Québec, l'approche de la PPE a été connue grâce aux travaux de recherche d'Anita Caron, professeur émérite à l'Université du Québec à Montréal, qui, dès 1982, a étudié le curriculum de Lipman. Les écoles publiques québécoises, héritières d'une longue tradition où le système scolaire était divisé en deux sous-systèmes, l'un catholique l'autre protestant, ont longtemps rendu obligatoire l'enseignement religieux, proposant aux élèves qui voulaient s'en exempter un cours de morale naturelle. Quant au travail sur, et avec, l'approche de la PPE, il se divise en deux volets : la recherche théorique et empirique, d'une part, et la formation pratique des enseignants, d'autre part. Le premier volet se situe surtout à l'Université de Montréal, tandis que le second se trouve presque essentiellement à l'Université Laval. Il existe également d'autres centres, qui ne sont pas formellement affiliés à l'IAPC : Projet de philosophie dans les écoles de l'Association canadienne de philosophie, InstitutPhilos, La Traversée : Prévention de la violence et philosophie pour enfants.

En **Espagne**, le Centre de philosophie pour enfants a été fondé en 1987 comme section de la Société espagnole des professeurs de philosophie (SEPM). Ce centre a mis en œuvre plusieurs activités : publication en espagnol des sept romans pour enfants de Matthew Lipman avec leurs manuels correspondants, formation des enseignants à travers une session annuelle de six jours et une formation nationale ; diffusion de publications comme *Aprender a Pensar* et édition d'un bulletin électronique.

Aux **États-Unis d'Amérique**, plusieurs expériences sont mises en place au niveau primaire. On retient notamment les activités menées par Beth A. Dixon, professeur associé au Département de philosophie de l'Université d'État de New York (SUNY), Plattsburgh (New York), qui dispense un cours de PPE destiné aux étudiants de premier et de deuxième cycles, ainsi qu'un programme intitulé Philosophie à l'école. Au Center for the Advancement of Philosophy in the Schools (CAPS), créé en 2000 à l'Université d'État de Californie de Long Beach, le professeur Debbie Whitaker est responsable d'une classe intitulée Philosophie et éducation qui comprend des étudiants des cycles supérieurs en philosophie. Jeux, clips vidéo, nouvelles et poèmes font également partie de la formation et constituent un véritable moteur dans l'exercice de la pensée critique. L'expérience de John Roemischer, au Département d'alphabétisation de l'Université SUNY est également notable. Celui-ci a conçu un cours pour étudiants gradués en

³⁶ Marie-France Daniel, *Les Contes d'Audrey-Anne : contes philosophiques*, illustrations de Marc Mongeau, Le Loup de gouttière, Québec, 2002.

enseignement et en alphabétisation, intitulé Philosophie et littérature enfantine. Plusieurs articles ont été publiés dans les revues de l'Université d'État de Montclair. Thomas Wartenberg, professeur rattaché au Département de philosophie de Mount Holyoke College (Massachusetts), a quant à lui créé et développé un site Internet destiné aux enseignants, aux parents, aux enfants et aux amateurs de philosophie et de littérature enfantine. La méthode porte sur la pratique à partir de la lecture d'un livre. Le professeur Wartenberg propose également une sélection de livres pour enfants à contenu philosophique, assortie de résumés.

En **France**, la PPE s'y est développée à l'école primaire à partir de 1996, puis le phénomène s'est notablement accéléré depuis 2000, cependant l'enseignement de la philosophie n'a jamais été et n'est toujours pas au programme de l'école primaire, contrairement à la forte tradition de son enseignement en dernière année du niveau secondaire. Ces pratiques philosophiques au niveau primaire sont d'ailleurs très critiquées par l'Inspection générale de philosophie et par l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public (APPEP).

Initiées au départ par des innovateurs, ces pratiques rejoignent aujourd'hui dans leur mise en œuvre les préoccupations des institutions éducatives. L'introduction progressive des pratiques de la PPE se manifeste de plusieurs manières : nombreuses formations initiales et continues dans les Instituts de formation des maîtres (IUFM) et les Centres de formation permanente (CFP) ainsi que sur le terrain ; colloque national et international annuel depuis 2001 regroupant praticiens, formateurs et chercheurs ; nombreuses publications destinées aux élèves et aux maîtres, avec des collections philosophiques *ad hoc* chez les éditeurs ; infléchissement d'une partie de la littérature de jeunesse vers des thèmes existentiels et sociétaux ; ateliers de philosophie pour enfants dans les nouvelles Universités populaires (à Arras, Caen, Narbonne, etc.) ; articles de presse ou reportages télévisés, etc. De façon emblématique, le secteur de la recherche à l'université s'intéresse également à ces pratiques nouvelles. On note aussi une grande variété de pratiques et plusieurs courants qui se développent, souvent soutenus par des inspecteurs et des conseillers pédagogiques du primaire.

En **Italie**, il existe aujourd'hui beaucoup de formateurs et d'universitaires de référence pour la PPE. Deux centres de recherche et de formation sont opératoires : le Centro di Ricerca per l'Insegnamento Filosofico (CRIF) de Rome, et le Centro Interdisciplinare di Ricerca educativa sul Pensiero (CIREP) de Rovigo. Les activités d'expérimentation rassemblent une cinquantaine d'instituts scolaires et un nombre difficile à préciser de classes éparses sur le territoire national. La recherche s'est développée à partir d'une réflexion sur les activités expérimentales et sur les dimensions épistémologiques et méthodologiques de la PPE. En comparaison avec d'autres expériences similaires, ont été mis en lumière les liens étroits de la PPE avec le débat sur les pratiques philosophiques et le rôle citoyen de l'exercice du philosophe, notamment à l'occasion d'un congrès international à l'Université de Padoue en 2002 et du Congrès de la Montesca en 2005. La littérature nationale possède désormais un corpus consistant dont témoigne la collection *Impariamo a pensare* de l'éditeur Liguori de Naples qui inclut tous les matériaux didactiques – récits philosophiques et manuels pour les enseignants – notamment le volume *Philosophie et formation*. D'autres articles et essais nombreux ont été publiés dans diverses revues spécialisées. Le résultat le plus significatif est qu'une formation à l'utilisation de la PPE finit par devenir, si elle est conduite de façon adéquate, une formation qui touche tout le domaine de la profession et tend à mettre en jeu la totalité

de la personne, aussi bien dans ses dimensions cognitives et épistémologiques que relationnelles et psychologiques. Tout cela place la PPE au centre de la scène actuelle de l'éducation en Italie, en particulier à cause des récentes réformes qui tournent toutes autour du principe d'autonomie. La réunion de Milan a cependant souligné la difficulté de sensibiliser davantage les écoles et les enseignants à l'approche de la philosophie avec les enfants car ces dernières années ont vu le budget de l'éducation nationale se réduire.

En **Norvège**, le gouvernement a pris l'initiative de faire, depuis 2005, une expérimentation de la philosophie avec les enfants. Elle concerne 15 écoles, 43 professeurs du niveau primaire, à partir de 6 ans, et du niveau secondaire, jusqu'à 16 ans. Plusieurs objectifs sont poursuivis : le développement de compétences éthiques ; l'aptitude à la pensée critique ; la capacité à dialoguer collectivement dans une perspective démocratique. Un matériel didactique est progressivement mis au point avec les enseignants qui disposent de deux jours de formation par trimestre, avec visite des écoles, observation externe et observation mutuelle. Tous les mois, les enseignants font un rapport, à partir d'un tableau de bord à questions spécifiques. L'opération a un coût, car il s'agit d'une nouvelle matière posant des problèmes d'emploi du temps. Il existe aussi des résistances : la réflexion n'est pas considérée comme fondamentale par rapport à l'expression spontanée ; la philosophie apparaît comme trop difficile pour les élèves, etc. C'est donc un chantier très innovant qui est lancé.

Cette initiative du gouvernement est relayée également par une société privée, Children and Youth Philosophers Centre (CYP), membre d'ICPIC et de SOPHIA. Son objectif est de faire connaître la philosophie en général et la PPE en particulier, ainsi que d'inciter les enfants et les jeunes à pratiquer des activités philosophiques. Il vise à réaliser cet objectif par l'organisation de conférences et de séminaires, par l'offre de services de consultation ouverts à tous ceux qui s'occupent d'activités philosophiques avec les enfants ou les jeunes, par la facilitation des dialogues philosophiques avec les jeunes, ainsi que par la diffusion d'informations sur Internet et la publication de documents. Plusieurs programmes d'éducation dans des jardins d'enfants ont été entrepris depuis en 1997. En 2002, le CYP a ouvert un site Internet qui s'adresse aux enseignants et aux élèves des établissements primaires et secondaires et propose des outils d'enseignement pour les six matières principales (norvégien, anglais, éducation civique, religion, mathématiques et sciences naturelles), accompagnés de questions et d'exercices pouvant servir dans les dialogues philosophiques en classe.

En **République tchèque**, à l'Université de Bohême du Sud, le Département d'éducation et le Département de philosophie et d'études religieuses de la Faculté de théologie ont mené un travail en étroite collaboration avec le Département de pédagogie et de psychologie de la Faculté d'éducation sur un projet de PPE. Le projet est soutenu officiellement par l'université, bien que tous ceux qui y participent aient également d'autres fonctions. Les objectifs du projet sont : 1) de former des étudiants en pédagogie, des éducateurs à temps partiel et des enseignants en service, pour favoriser par le dialogue l'essor de la démocratie à l'école, ainsi qu'une pensée critique, créatrice et vigilante qui « transforme la salle de classe en communauté de recherche philosophique » ; 2) d'étudier les avantages éventuels de l'inscription de la philosophie dans les programmes de l'enseignement primaire et secondaire ; 3) d'examiner la possibilité d'intégrer la recherche et le dialogue philosophique à des jeux éducatifs conçus pour les enfants. En 2006, dans la même université, la PPE a commencé à être enseignée, avec un

module complexe composé de sujets facultatifs à la Faculté de théologie, module qui a été officiellement reconnu par la Faculté d'éducation et a débouché sur un certificat spécialisé pour les futurs enseignants. En outre, un réseau d'enseignants en poste menant des activités de philosophie avec leurs étudiants se met en place. Les perspectives pour le proche avenir consistent en : la mise en place d'une coopération officielle avec les établissements éducatifs où les enseignants désirent faire de la PPE ; un travail de recherche sur le rôle de la philosophie dans les programmes d'enseignement primaire ; l'accroissement de la coopération avec le Czech Scouting et la sensibilisation sur la PPE dans le milieu universitaire ainsi que dans le grand public.

Au **Royaume-Uni** avant 1990, la philosophie ne figurait au programme d'aucune école primaire. Il existait cependant un petit groupe d'éducateurs, dont faisait partie Robert Fisher, alors Directeur du Thinking Skills Centre à la Brunel University, qui expérimentait la PPE. Leur travail reçut un élan considérable en 1990 avec le documentaire diffusé par la BBC, *Socrates for 6-year-olds*, qui eut une large audience. L'intérêt pour la PPE suscité dans le public par ce documentaire fut à l'origine de la fondation en 1991 de la Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPERE), basée à l'Oxford Brookes University, dont le but est d'encourager cette pratique. À peu près à la même époque, un Centre de recherche philosophique fut créé à Glasgow, où le docteur Catherine McCall menait avec succès ses travaux avec des enfants écossais et leurs parents.

Le service national d'inspection de l'enseignement, OFSTED, félicite régulièrement les enseignants et les écoles qui inscrivent la PPE à leur programme, bien que cela ne soit pas exigé officiellement. On estime que le nombre d'établissements qui ont inscrit la PPE à leur programme en Angleterre, en Écosse et au Pays de Galles se situe entre deux et trois mille. Il y a tout lieu de penser que ce nombre continuera à croître de manière significative à mesure que les programmes nationaux iront davantage dans la direction d'un enseignement tourné vers l'apprentissage des compétences.

En **Suisse romande** depuis 2006, la philosophie pour enfants fait essentiellement ses débuts au niveau de l'instruction publique dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants de l'école primaire du canton de Fribourg. Avant cette date, seules quelques écoles privées, comme La Découverte à Genève, avaient pris l'initiative d'introduire la PPE dans leurs cursus. L'association à but non lucratif Pro-Philo promeut quant à elle des formations personnelles et mène également des initiatives ponctuelles sur le terrain parascolaire. Dès septembre 2011, la Haute école pédagogique de Fribourg (HEP-FR) ouvre un Certificate of Advanced Studies en philosophie pour enfants et adolescents à l'intention des enseignants de primaire et du secondaire et développe pour cette même période des ressources pédagogiques en ligne. En Suisse, l'instruction publique étant sous l'autorité des cantons et non de la Confédération, la promotion de la pratique philosophique à l'école obligatoire se profile dans la dynamique de la coordination inter-cantonale des programmes scolaires, notamment le Plan d'études romand. En ce sens, le groupe d'enseignement et de recherche de la HEP-FR (constitué de trois professeurs, Samuel Heinzen, Jean Ducotterd et Anne-Claude Hess), développe principalement la PPE comme outil d'apprentissage, dans le but de l'introduire dans les disciplines de langue et d'éducation citoyenne.

Défis

Quels défis pour la généralisation et l'institutionnalisation de la philosophie pour enfants ?

L'expérimentation, à la différence de l'innovation, est une décision politique pour tenter d'introduire, de manière limitée, une nouvelle pratique dans le système éducatif. Elle bénéficie de moyens pédagogiques et financiers spéciaux, se déroule selon un protocole précis, et implique des praticiens qui sont accompagnés notamment par la formation et par la recherche. L'expérimentation implique le plus souvent une évaluation de la nouvelle pratique, de façon à en tirer des conclusions pour une éventuelle généralisation. Aussi, et compte tenu de l'intérêt des nouvelles pratiques de la philosophie pour enfants à l'école primaire, la mise en place d'expérimentations officielles de ces pratiques au sein des écoles primaires serait opportune, et ce en cohérence avec les objectifs poursuivis par les grandes orientations des politiques éducatives des États.

Les participants à la réunion de Milan ont souligné l'extrême richesse des expérimentations existant dans différents pays dans le domaine. La pratique de la philosophie avec les enfants est une innovation éducative qui a mobilisé beaucoup d'enseignants intéressés depuis plusieurs années, et les nouvelles approches sont en majorité mises au point dans le cadre d'initiatives individuelles. Autrement dit, les initiatives proviennent de la base, c'est-à-dire des enseignants et des didacticiens eux-mêmes, et il serait primordial que la généralisation et l'institution de la philosophie pour enfants s'appuient sur l'accumulation de ces acquis.

Promouvoir, repérer, encourager et valoriser l'innovation de pratiques de PPE à l'école primaire peut être une première étape. Organiser officiellement des expérimentations dans le système éducatif en est une autre, qui exprime un engagement politique plus fort. Institutionnaliser certaines pratiques de PPE est plus ambitieux dès lors qu'il est admis que tout enfant doit avoir la possibilité, à l'école, de développer sa pensée réflexive et d'y être accompagné pour apprendre à penser par lui-même. Plusieurs pistes d'action sont alors possibles : introduire l'apprentissage d'une pensée à visée philosophique dans certaines écoles du primaire, dans certaines régions ou certains cursus, à titre optionnel ; faire intervenir dans des classes des intervenants formés à la PPE ; ou encore généraliser cet apprentissage du philosopher pour tous les élèves dans une région ou à l'échelle du pays.

Ceci peut se faire de façon transversale dans les disciplines, ou de façon interdisciplinaire, telle qu'une réflexion philosophique de type esthétique dans les cours de dessin, arts plastiques, musique, théâtre, ou une réflexion de type éthique dans les cours de morale, voire de religion, ou une réflexion philosophique de type politique dans les cours d'éducation civique, ou encore une réflexion philosophique de type épistémologique dans les cours de sciences ou de langue, etc. Cette généralisation peut se faire aussi au moyen d'un moment spécifique hebdomadaire, de durée variable selon l'âge des enfants, sous la forme d'un atelier philo par exemple.

En vue d'une institutionnalisation, la réflexion autour de la perspective éventuelle d'élaborer un véritable curriculum tout au long de la scolarité est nécessaire. Une telle démarche consisterait en la mise en

place, par un exercice régulier, de processus de pensée, d'exigences de rigueur intellectuelle ainsi que d'habiletés à raisonner logiquement. Un tel apprentissage doit être progressif et cohérent. Sont ainsi regrettables les situations où les élèves, après avoir pratiqué la communauté de recherche à l'école primaire, cessent ce type d'activité réflexive, ou ne reprennent contact avec la philosophie qu'à la fin du secondaire ou à l'université. Il manque là les maillons nécessaires pour consolider des postures d'interrogation sur le monde, de conceptualisation de notions et d'argumentation des idées.

Cette progression dans un parcours scolaire suppose des démarches précisant les objectifs poursuivis, les méthodes, les dispositifs, les outils et les supports spécifiques utilisés. Il faut notamment tenir compte de l'âge des enfants et des adolescents, de leurs possibilités cognitives, des types d'expérience qu'ils vivent, des exemples et contre-exemples qui peuvent prendre sens pour eux, de leur sensibilité et de leur imagination, si importantes pour leur développement et pour l'ancrage d'une pensée réflexive dans leur personnalité globale. Il faut ici mobiliser nombre de connaissances scientifiques, notamment de psychologie cognitive, développementale et sociale, de théories et de pratiques pédagogiques et de didactique de la philosophie.

À tout âge, une même question peut être reprise et abordée différemment, parce que l'approfondissement de la réflexion se développe avec une expérience enrichie, un langage plus précis, des lectures plus difficiles, etc. Des questions particulières correspondant aux perspectives culturelles de chaque État qui le désire peuvent tout à fait être abordées, permettant des reprises progressives aux différents niveaux de la scolarité. C'est cette progressivité, sous forme d'approfondissement, d'accès plus soutenu à l'écriture et à la lecture, notamment de littérature consistante et d'auteurs spécifiquement philosophiques, qu'il faut organiser en curriculum réflexif, en fonction notamment des traditions et du renouvellement des systèmes éducatifs.

Encadré 2 - Les questions incontournables pour mieux informer et coordonner la généralisation au niveau régional

Une politique de généralisation des pratiques à visée philosophique implique deux choses : (i) identifier a priori les questions que la perspective d'une telle politique fait surgir pour les acteurs concernés ; (ii) identifier les réponses à ces questions et/ou les moyens de les construire. Voici les principales questions auxquelles les réponses peuvent être formulées au niveau régional, voire international.

Question de définition :

Comment définir et identifier les pratiques philosophiques avec les enfants : toutes les pratiques revendiquant l'appellation philosophique correspondent-elles, du point de vue de leurs objectifs, de leurs référents éthiques et théoriques, de leurs traductions dans la pratique et de leur impact, aux exigences de la démarche logique et argumentative de la pensée philosophique ?

Question de public cible :

À quel public estime-t-on judicieux de généraliser ces pratiques (petite enfance, enfance, adolescence) ?

Question de progressivité :

Faut-il envisager l'étude et la mise en place d'une progressivité dans le cursus de l'enseignement primaire ? Reste alors à déterminer des modalités d'une mise en place progressive d'une telle généralisation.

Question d'intensité de la généralisation :

Une généralisation consiste-t-elle à assurer aux pratiques philosophiques avec les enfants une présence dans l'école ? Une présence dans les programmes ? À un moment ou un autre de la scolarité ? À tous les niveaux de la scolarité ?

Question de formation :

Comment favoriser la formation des acteurs de terrain à cette pratique ?

Question de développement des ressources éducatives :

Comment permettre aux recherches de se diffuser et se traduire en supports concrets, utilisables dans les classes par tous les acteurs de terrain en charge de l'enseignement ?

Question d'exemplarité des pratiques :

Est-il envisageable et souhaitable de recenser les pratiques actuellement expérimentées, afin de vérifier, à l'échelle d'une région, si elles sont pertinentes scolairement et pédagogiquement pour répondre à l'objectif d'une généralisation ?

Question de la spécificité culturelle :

Toutes les pratiques à visée philosophique correspondent-elles à la situation particulière de telle ou telle culture, de tel ou tel État, de tel ou tel système scolaire particulier, etc. ?

Question de recueil et d'actualisation des informations :

Comment permettre internationalement et nationalement – avec des coordinations entre les deux niveaux – de développer l'analyse, la compréhension, l'évaluation, ainsi que l'évolution et l'éventuel renouvellement des pratiques existantes (en particulier en sollicitant, accueillant et développant des initiatives locales) ?

Question de sensibilisation :

Comment sensibiliser les différents publics – les populations, les parents, les acteurs des systèmes éducatifs dont les enseignants – à la nécessité de ces nouvelles pratiques ?

Question d'organisation :

Sur quelles structures s'appuyer internationalement et nationalement – avec des coordinations entre les deux niveaux – pour développer la mise en œuvre que l'objectif de généralisation implique ?

Question d'étapes de la généralisation :

Quelles étapes successives, hiérarchisant et chronologisant, proposer aux acteurs pour atteindre l'objectif de la généralisation ?

Question d'évaluation de ces étapes :

De quels moyens (structures, supports, critères d'analyse) se doter pour évaluer l'impact, à chaque étape, de la politique engagée ?

Jean-Charles Pettier, sur la base d'une intervention :
« Vers la généralisation des pratiques à visée philosophique dans l'école :
la nécessité d'un projet de développement »

Rencontre sur les nouvelles pratiques philosophiques
Journée mondiale de la philosophie 2009, UNESCO, novembre 2009.

Quel rôle et quelle formation pour l'enseignant ?

Quel degré de guidage ? Intervenir ou non sur le fond ? Une formation académique du maître spécialisée en philosophie ? Une formation didactique au savoir faire philosopher ? Une formation pédagogique au débat ? Telles sont quelques-unes des questions qui doivent être évoquées lorsqu'il s'agit d'appréhender le rôle du maître dans le domaine de l'enseignement de la philosophie aux niveaux préscolaire et primaire.

Les participants à la réunion de Milan ont insisté sur le fait que la formation des enseignants est une condition primordiale pour éviter que les pratiques philosophiques avec les enfants ne véhiculent le relativisme intellectuel. En effet, philosopher avec les enfants est parfois assimilé, y compris par certains enseignants non initiés, à un simple exercice de prise de parole par l'élève pour exprimer ses opinions sur la base du ressenti empirique. Ainsi, des séances de philosophie avec les enfants pourraient être organisées et animées par tous les enseignants sans exception, car cela ne requerrait pas de formation intellectuelle et pédagogique spécifique. Cette conception est très dommageable pour la philosophie en général et elle est particulièrement dangereuse pour les enfants, en ceci qu'elle véhiculerait l'idée erronée selon laquelle toutes les idées se valent et que penser est la même chose qu'émettre de simples opinions. À terme, une telle perception pourrait déboucher sur un anti-intellectualisme à l'école. Autrement dit, il est primordial d'offrir aux enseignants des formations spécifiques afin de leur donner les outils intellectuels et pédagogiques nécessaires à la formation de l'esprit critique et de la culture du questionnement, et d'éviter ainsi le relativisme intellectuel qui est précisément ce que la philosophie combat.

Qu'il s'agisse ou non de discussion – mais c'est d'elle qu'il s'agit essentiellement – se pose la question du rôle du maître, très discuté entre praticiens, formateurs et chercheurs. En effet, entre l'hyperdirectivité du maïeuticien qui demande aux enfants de (se) répondre, et parle de discussion (Oscar Brenifier) ; la directivité qui ne cherche pas en premier l'interaction mais la rigueur (Anne Lalanne) ; le protocole où les enfants parlent sans interagir avec la présence silencieuse du maître et où l'on ne vise pas la discussion (Jacques Lévine) ; le processus où les enfants interagissent de plus en plus par effacement progressif de l'intervenant – l'objectif est ici le dialogue entre pairs (Jean-François Chazerans) ; et la méthode de Lipman de communauté de recherche, ou celle de Michel Tozzi où le débat se déroule dans le cadre de la pédagogie institutionnelle, avec des rôles précis dévolus aux élèves dans la discussion à visée philosophique – entre toutes ces méthodes il existe beaucoup plus que des nuances mais bien des conceptions différentes.

Selon le paradigme traditionnel de l'enseignement philosophique où l'on insiste sur une logique d'enseignement et de transmission, les interventions du maître sont essentiellement sur le fond, sur des contenus philosophiques. Il s'agit de cours sur les courants et les différentes doctrines philosophiques, et/ou sur l'histoire de la philosophie, de développement devant les élèves de sa propre pensée, pour donner un exemple de pensée vivante, d'une explication de textes d'auteurs proposés, pour montrer des modèles paradigmatiques de grandes pensées, etc. Il s'agit également de transmettre les problèmes et d'expliquer pourquoi tel ou tel philosophe a proposé telle solution, pour que les élèves aient des repères, et commencent – peut-être – à penser par eux-mêmes.

La formation des enseignants en cette matière est tributaire du niveau de généralisation de la PPE dans les différents systèmes éducatifs.

En **France**, où il subsiste une forte tradition d'enseignement philosophique à la fin du secondaire, la possibilité d'enseigner la philosophie dans le primaire est marginale et seulement quelques cursus de formation des enseignants proposent une formation dans ce domaine. C'est le cas de quelques Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) et des Centres de formation permanente (CFP) où les étudiants sont familiarisés à la pratique de la philosophie avec les enfants.

D'une manière générale, la formation des enseignants à cette approche de la philosophie est rarement prise en charge dans certaines institutions nationales.

En **Espagne** c'est le GrupIREF (Grup d'Innovacio i Recerca per a l'Ensenyament de la filosofia, Groupe d'innovation et de recherche pour l'enseignement de la philosophie), association à but non lucratif, qui se charge de la formation des professeurs et également de la création et de la diffusion de matériels nouveaux.

En **Belgique** ce sont également les associations à but non lucratif que sont Philomène et Il fera beau demain, qui organisent des formations auprès des enseignants en matière d'« apprentissage du philosophe ».

Au **Royaume-Uni**, l'Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED), salue et encourage les enseignants et les écoles qui inscrivent la PPE dans leur programme, bien qu'il n'y ait aucune recommandation officielle sur le sujet. C'est la Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPERE), basée à l'Oxford Brookes University, qui s'est dotée d'une structure de formation à trois niveaux, fondée sur le modèle de Lipman, qui assure la promotion de la philosophie pour enfants et la formation de ses professeurs. Des cours pour les enseignants du primaire et une ressource didactique largement diffusée et destinée à l'éducation individuelle et sociale dans les collèges ont été conçus. Cette formation a profité à plus de 10 000 professeurs au cours de ses douze années d'existence. SAPERE ne cherche pas pour l'instant à rendre la philosophie obligatoire dans les programmes de l'enseignement primaire. Elle espère cependant pouvoir apporter un soutien accru aux enseignants tant dans leur formation initiale que dans leur formation continue.

Dans d'autres pays, la philosophie pour enfants bénéficie d'une forme de reconnaissance des ministères de l'éducation, ce qui lui permet d'être davantage institutionnalisée.

En **Autriche**, l'Austrian Center of Philosophy with Children (ACPC) a été créé il y a vingt-cinq ans dans le but de promouvoir la philosophie auprès des enfants et d'organiser des séminaires de formation pour les enseignants. À ce jour, près de quarante mille enseignants ont ainsi été formés à travers l'ACPC et des ressources éducatives ont été développées et traduites en plusieurs langues.

À l'Université de la Bohême du Sud en **République Tchèque**, le Département d'éducation et le Département de philosophie et d'études religieuses de la Faculté de théologie ont mené un travail en étroite collaboration avec le Département de pédagogie et de psychologie de la Faculté d'éducation sur un projet de PPE qui inclut notamment la formation d'étudiants, d'éducateurs, mais également d'enseignants en fonction sur la pratique de la philosophie pour enfants qui doit favoriser l'essor d'une pensée démocratique.

Il existe en **Italie** de nombreux centres de recherche et de formation pour les enseignants qui s'intéressent à la PPE, dont le Centro di Ricerca per l'Insegnamento Filosofico (CRIF) de Rome, et le Centro Interdisciplinare di Ricerca educativa sul Pensiero (CIREP) de Rovigo, dont le travail de recherche permet de développer et d'expérimenter l'apport de la philosophie aux enfants. La formation des enseignants se fait à travers trois canaux principaux : 1) le cours national et résidentiel annuel (École d'Acuto) qui comprend 60 heures de formation pratico-théorique et donne, au premier niveau, l'habilitation pour aider à l'implantation des sessions de PPE dans les classes ; au second niveau, il habilite les enseignants experts et les formateurs ; 2) les cours locaux organisés dans les instituts scolaires ou par des associations, ou par les instituts régionaux de recherche éducative. Ils comprennent 50 heures de formation dans et hors de la classe ; 3) les cours de perfectionnement de l'Université de Padoue.

Dans le cadre de la célébration annuelle de la Journée mondiale de la philosophie à l'UNESCO, le colloque sur les Nouvelles pratiques philosophiques à l'école a mis en place en 2009 un groupe de travail sur la formation des enseignants à la « discussion à visée philosophique » (DVP). Ce groupe de travail offre un espace d'échange dans le but de comprendre les problèmes liés à l'organisation des formations, d'examiner les problèmes relatifs à l'inventaire et à la formation des compétences, et d'aborder et d'intégrer dans la formation la question des ressentis des enseignants dans l'exercice de la DVP.

Encadré 3 - Formation aux nouvelles pratiques philosophiques à l'école : mise en place d'un groupe de travail et de recherche

Depuis qu'il y a des discussions à visée philosophique (DVP), des formations à l'animation de ces discussions se sont organisées. Elles se sont construites dans le sillage du succès de cette approche et devant l'urgence de la demande. Maintenant, ces formations existent depuis des années. Depuis deux ans, un atelier s'est constitué qui s'intitule Philoformation. Il regroupe des enseignants, formateurs, chercheurs intéressés de produire une réflexion sur toutes les formations d'animateurs. Le chantier tente de mettre en évidence l'originalité et la diversité des grandes méthodes de nouvelles pratiques philosophiques (NPP). Enfin, le chantier travaille sur l'évolution de ces formations afin de comprendre comment elles tentent de toujours mieux répondre aux attentes des personnes formées.

Le chantier permet de s'informer et de s'entraider, mais aussi de découvrir ce que ces formateurs ont inventé pour mieux accompagner le besoin en formation des animateurs. Le chantier permet une mutualisation d'un patrimoine à partager. Il permet de découvrir de quoi, et comment, peut se composer une formation. En effet animer une discussion à visée philosophique demande de former des compétences originales, car animer, écouter, se décentrer sont des postures qui ne sont pas mobilisées par toute situation pédagogique.

Au début les (in)formations étaient simples. Elles se sont complexifiées dans le but d'une meilleure compréhension du processus par l'appropriation d'outils, l'émergence de postures et le développement de discernements lucides importants. Des moyens se sont créés pour mieux évaluer les quatre aspects de cette pratique : les discussions avec les enfants, l'animation des discussions, les formations à l'animation de discussion, les compétences du formateur. Ces moyens d'évaluation de nos formations sont essentiels. Nous travaillons sur des moyens performants, des grilles progressives et fines, des techniques d'utilisation des vidéos de séances de discussion, et des moyens pour analyser

d'une façon simple, croisée et groupée ces films de pratiques. Les objectifs de notre travail sont les suivants : identifier les critères et les moyens pour avoir une expertise ; découvrir les différentes formes de formations plurielles ; saisir ce que ces formations prennent de chacune des grandes écoles et pourquoi ; analyser ce qu'elles ont en commun et ce qui les différencie ; et voir en quoi elles représentent une possibilité nouvelle pour le futur de la formation.

Avec le développement des NPP dans bien des pays, la formation des animateurs est une question d'actualité vitale pour le développement des discussions avec les enfants. Dans une perspective d'élargissement de l'apprentissage du philosopher dans les systèmes éducatifs, comme le préconise l'UNESCO, le défi est de faire face à une demande nationale et internationale croissante, tandis que les formateurs sont peu nombreux. Notre but est d'une part de partager le patrimoine de toutes les formations qui se sont bâties, et d'autre part de construire ensemble un manuel pratique de formation des animateurs.

Nathalie Frieden,
Maîtresse d'enseignement et de recherche en didactique de la philosophie,
Université de Fribourg (Suisse)

Encadré 4 - Méthode de maïeutique socratique : attitudes et compétences des enseignants

La méthode de maïeutique socratique suggère de concevoir la pensée philosophique autour du développement d'exigences philosophiques qui se déclinent en deux axes : les attitudes philosophiques et les compétences philosophiques.

I / Les attitudes philosophiques

Les attitudes philosophiques sont des manières d'être que l'on peut considérer comme l'une des conditions essentielles du philosopher : **la suspension du jugement**, qui permet d'examiner un problème avec distance et doute méthodologique ; **l'étonnement** (caractère essentiel du philosopher selon Kierkegaard), c'est-à-dire sortir de l'opinion et regarder différemment ce qui semble à première vue banal ; **la confrontation**, ou agon. On retrouve chez Nietzsche le terme d'agon, comme condition indispensable du philosopher. Se confronter soi-même avec les autres, avec le monde ; **la distanciation** : on prend sa propre pensée et on la regarde, on l'observe, on effectue un deuil, celui de la cohérence espérée, entre ce que l'on veut être et ce que l'on dit ; **la responsabilité** : chacun est responsable de lui-même, de ce qu'il dit, de ce qu'il fait ; **l'ignorance acquise/humilité** : cela consiste à affirmer que l'ignorance est une vertu qui s'acquiert et qui permet de penser, toute idée demandant à être en permanence examinée de façon critique, comme simple hypothèse ; **la rigueur et l'âpreté** : philosopher, c'est aussi mettre son discours à l'épreuve. Pour Socrate, nous devons rendre des comptes sur le moindre terme ou la moindre expression ; **l'authenticité**, à distinguer de la sincérité. C'est l'affirmation de l'être singulier ; **la disponibilité**, qui contrairement à l'authenticité, est dans le rapport à l'autre. Il s'agit d'être là, d'être présent au monde, d'adhérer momentanément à ce qui est autre, de s'ouvrir à l'autre, d'accompagner l'autre dans son parcours.

II / Les compétences philosophiques

1) *Approfondir*

C'est aller au-delà du simple discours, comme Descartes le suggère « sachons découper et prendre une idée pour ce qu'elle est, pour ce qu'elle offre, sans se soucier de la multiplicité de ses liens possibles et actuels ». Cette compétence comprend les démarches suivantes. **Expliquer** : c'est développer une idée, c'est exposer clairement son contenu, c'est la transposer en d'autres termes, c'est expliciter un énoncé considéré comme ambigu ou confus, c'est envisager les conséquences d'un propos ; **Argumenter** consiste à produire une ou plusieurs propositions, faits ou idées, afin de justifier, d'étayer, de prouver un énoncé initial ; **Analyser** revient à décomposer un énoncé en ses diverses composantes afin de mieux en saisir le sens. L'analyse comprend également une démarche critique dans laquelle on confronte une proposition à elle-même et à la logique, ainsi qu'à d'autres partis pris ; **Synthétiser** : réduire une série d'énoncés en une proposition unique afin de résumer et clarifier la substance ou l'intention du discours. Les deux processus que l'on peut utiliser sont la déduction et l'induction ; **Exemplifier** consiste à nommer quelque chose ou à décrire une situation concrète, afin de donner corps et substance à une idée abstraite ; **Interpréter** consiste à traduire en termes différents un énoncé, de manière globale et même subjective, afin d'en clarifier le sens ; **Identifier les présupposés** : mettre à jour les affirmations implicites d'un énoncé, ce sur quoi il se fonde.

2) *Problématiser*

Pour Kant, la problématique est une des trois modalités fondamentales du discours, ce qui est uniquement possible, les deux autres étant l'assertorique (simple affirmation) et l'apodictique (prouvé, scientifique). Problématiser consiste à considérer tout énoncé comme une simple hypothèse, possible ou probable, puis d'en fournir des objections (arguments opposés à des affirmations) ou des questions qui permettent de montrer les limites des propositions initiales, afin de les éliminer, les modifier ou les enrichir.

3) *Conceptualiser*

Identifier, produire, utiliser ou définir certains termes considérés importants, afin de clarifier un énoncé, de produire de nouvelles propositions, et de résoudre un problème. Le concept est un terme qui caractérise la substance d'un discours. Conceptualiser consiste donc à saisir l'essentiel dans ce qui est énoncé en distinguant, en convoquant ou en mettant en œuvre les termes qui fondent le sens d'un discours.

Si l'enseignant prend le temps de travailler ces compétences régulièrement, certains automatismes intellectuels s'installeront chez les élèves qui seront mentalement plus actifs, sauront mieux écouter – que ce soit leurs camarades ou leur enseignant – et mémoriseront davantage les leçons travaillées.

D'après Oscar Brenifier et Isabelle Millon
« Formation : la pratique du débat philosophique »
in *Diotime*, n°44, avril 2010, p. 8

Quels outils pédagogiques doit-on développer ?

Qu'il s'agisse d'une innovation à introduire ou à conforter, d'une expérimentation à lancer ou en cours, ou encore d'une institutionnalisation de ce type de pratique, l'apprentissage du philosophe à l'école primaire peut être grandement facilité par du matériel didactique déjà existant ou à créer. Celui-ci peut être à destination des enfants eux-mêmes, des maîtres, ou des deux (un manuel de l'élève avec le livre du maître). Ceux des maîtres peuvent être simplement informatifs ou avoir pour objectif une sensibilisation à l'intérêt de ces pratiques, ou bien encore être directement opérationnels pour la classe.

Plusieurs pistes peuvent être suggérées :

- 1) La première solution, adoptée par certains pays, consiste à traduire dans une langue du pays les romans de Lipman ainsi que les livres qu'il a rédigés pour guider les maîtres, avec une multiplicité de propositions complémentaires aux discussions entre, et avec, les élèves. L'avantage est de disposer immédiatement d'une méthode complète, rôdée et stabilisée, avec, pour les enfants, un support concret (des romans écrits pour eux) qui contient implicitement ou explicitement de nombreuses questions classiques de la philosophie occidentale, et, pour les enseignants, des conseils pratiques pour mener une communauté de recherche et des exercices très diversifiés qu'ils peuvent choisir pour les élèves dans des livrets consistants.
- 2) Comme l'ont fait certains pays, adapter le contenu des romans de Lipman à la culture locale, transformer certains épisodes de façon à ce qu'ils soient plus significatifs pour la culture, les traditions, le contexte du pays concerné.
- 3) Il est possible aussi, comme certains pays l'ont fait, d'écrire de nouveaux romans « à la manière de » Lipman, conçus avec les mêmes objectifs pour la même démarche mais enracinés dans la culture spécifique du pays concerné.
- 4) Ces nouveaux matériels ad hoc peuvent être, comme chez Lipman, des récits écrits, mais ils peuvent aussi prendre la forme d'albums avec des images, de bandes dessinées, voire de films. L'utilisation de nouvelles technologies (audiovisuelles notamment), peu présentes au départ dans la méthode de Lipman, peut être très utile pour les enfants qui vivent dans un univers multimédia.
- 5) Une autre orientation possible, notamment pour ceux qui regrettent que les romans de Lipman soient trop peu littéraires et trop didactiques, consiste à prendre comme point d'appui à la réflexion philosophique des ouvrages de littérature, et spécifiquement de la littérature de jeunesse. À condition que ce soit une littérature consistante, c'est-à-dire ayant une profondeur existentielle, celle dont le sens n'est pas immédiatement transparent mais demande interprétation, celle dont le récit, descriptif et narratif est porteur, au-delà d'un contenu manifeste. Le travail réflexif consiste alors à faire émerger, au-delà de la compréhension de la littéralité de l'histoire, les sens possibles du texte, les questions qu'il pose aux enfants et que les élèves se posent à partir de lui, et ce en vue d'en discuter.
- 6) Le même travail réflexif peut être fait à partir du patrimoine local et/ou universel de contes, légendes, fables, qui constitue un réservoir inépuisable de réflexion et de sagesse. Et peut-être surtout des mythes qui, en abordant la question des origines, nous renvoient à l'universalité de la condition humaine et à ses mystères. Plus spécifiquement, l'utilisation possible des mythes platoniciens, mis

à la portée des enfants, pour les amener à réfléchir sur la vérité et le mensonge (allégorie de la caverne), le rapport du pouvoir et du bien (l'anneau de Gygès), l'amour (le mythe de l'androgynie) etc. L'intérêt de tous ces supports littéraires ou mythiques est d'ancrer l'éveil de la pensée réflexive des enfants dans leur sensibilité et leur imagination : ils peuvent se projeter dans les héros, vivre leurs aventures, ce qui incarne dans leur subjectivité individuelle les questions de fond. Ces référents communs au groupe-classe, faisant fond sur de grands archétypes humains partagés, ouvrent positivement sur un travail de l'intersubjectivité lors des discussions.

En matière de guide pédagogique pour les enseignants, le groupe de travail sur la formation des enseignants à la discussion à visée philosophique (DVP) dirigé par Nathalie Frieden a suggéré d'élaborer un fond commun d'enregistrement de DVP qui serait utile à la formation des enseignants. En effet, le visionnage d'un tel enregistrement par les enseignants peut contribuer à anticiper les difficultés qu'ils pourraient rencontrer dans la pratique, et par là même les former à l'observation et à l'évaluation des gestes, des attitudes et des compétences nécessaires à cette pratique.

Comment partager les pratiques qui ont fait leurs preuves en matière de philosophie pour enfants ?

Les niveaux d'enseignement préscolaire et primaire sont déterminants car ils sont le socle de base d'un éveil des enfants et des élèves à la pensée réflexive. Nourrie des recherches développées en la matière, notamment en psychologie développementale, cognitive, sociale, en sciences du langage et de l'éducation, l'analyse de la philosophie pour enfants présentée ici fait le pari qu'un apprentissage du philosopher est possible dès le plus jeune âge, et qu'il est même fortement souhaitable, pour des raisons à la fois philosophiques, politiques, éthiques et éducatives.

L'état des lieux de la pratique de la PPE dans le monde montre le développement dans certains pays de pratiques à visée philosophique avec les enfants de trois à douze ans, des formations pour enseignants, ainsi que des recherches diverses pour étudier les tenants et les aboutissants philosophiques, pédagogiques et didactiques de ces pratiques ainsi que leurs effets sur les enfants.

Il reste cependant beaucoup à faire pour le développement de ces pratiques dans le monde et il ne s'agit aucunement de proposer un modèle universel exportable. Ce serait ignorer la diversité des situations, la pluralité des contextes culturels, l'histoire des systèmes éducatifs et les politiques conduites en la matière. La pluralité de pratiques et la diversité de pistes pédagogiques et didactiques sont vivement souhaitables car les chemins de la philosophie sont eux-mêmes multiples. Les stratégies avancées sont diverses et les meilleures sont précisément celles qui accueillent la richesse de l'altérité.

C'est conscients de la nécessité de partager les bonnes pratiques que les responsables des associations Philolab (France) et International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC) ont lancé un appel international lors de la réunion de Milan pour la création d'un Réseau international pour le développement et le soutien aux pratiques philosophiques avec les enfants³⁷. Un tel réseau viserait à

37 Voir le texte de l'appel pages 86-89 de cette publication.

mutualiser les ressources et les connaissances au moyen d'une plateforme internationale accessible en ligne offrant un lieu d'échanges, de débats ainsi qu'une base de données sur la recherche, les méthodes pédagogiques, les différentes pratiques, les outils pédagogiques, les manuels pour les enseignants et les outils de sensibilisation. Ce réseau viserait aussi à encourager les liens entre les personnes désireuses de contribuer au développement des pratiques philosophiques avec les enfants (bénévoles, donateurs, institutions, décideurs, etc.) et les acteurs qui œuvrent déjà dans ce domaine (enseignants, associations, réseaux, universitaires, etc.) mais qui sont confrontés à des obstacles financiers, matériels, moraux, politiques et au manque de moyens humains pour mener à bien les actions nécessaires au développement de la philosophie avec les enfants. Le soutien de l'UNESCO a été sollicité afin d'assister les acteurs de la société civile à mettre en place et à stimuler un dialogue et un échange interculturels dans ce domaine.

L'enseignement de la philosophie au niveau

secondaire

L'enseignement au niveau secondaire correspond à un moment de changement profond dans la vie d'un individu – celui de l'adolescence. L'évolution-révolution vécue durant cette période a des conséquences significatives à prendre en compte dans l'éducation. Dans cette période, le rapport au monde, à autrui et à soi-même déclenche un processus de structuration et de restructuration problématique, avec ses questionnements, peurs, jouissances et souffrances. De plus, la perception d'autrui se modifie en devenant déterminante dans la façon de se situer et de réagir. L'adolescence correspond donc à un moment propice au questionnement philosophique.

L'enseignement de la philosophie au niveau secondaire devrait ainsi trouver une place légitime dans le système éducatif.

Pour cela, il faut redonner une place à l'enseignement de la philosophie qui, dans un contexte de technicisation croissante de l'enseignement, se trouve souvent le premier à être sacrifié par rapport aux lettres et à l'histoire, ces dernières bénéficiant en général d'un ancrage solide dans l'identité culturelle des différents pays. Les tendances à une technicisation de l'enseignement secondaire, inscrites dans un contexte général de recherche de croissance économique, ne doivent pas nous conduire à négliger l'ensemble des dimensions éthiques, culturelles, sociales et humaines indispensables à la formation des jeunes. Cette problématique est d'autant plus aiguë qu'aujourd'hui, les sociétés humaines sont devenues plus complexes, du fait, notamment, du libre accès aux flux d'informations et de connaissances, de la mixité accrue des habitudes culturelles, de l'ouverture de la compétition au marché du travail mondial, etc. L'enseignement de la philosophie, parce qu'il vise à développer l'exercice critique du jugement et l'analyse raisonnée de l'expérience humaine peut offrir des instruments intellectuels pertinents, à côté des disciplines scientifiques et techniques auxquelles elles peuvent apporter un complément.

Aperçu

Dans un certain nombre de pays d'Europe, ainsi qu'au Québec (Canada), la philosophie est enseignée au niveau secondaire, souvent dans la/les dernière(s) année(s) avant le début des études supérieures. D'après l'enquête menée par l'UNESCO en 2007, il ressort qu'en Europe la philosophie est enseignée au niveau secondaire dans les pays suivants : Allemagne, Autriche, Belgique, Bulgarie, Chypre, Croatie, Danemark, Espagne, Estonie, Finlande, France, Grèce, Irlande, Islande, Israël, Italie, Lettonie, Luxembourg, Monaco, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République tchèque, Roumanie, Serbie, Slovaquie, Slovénie et Turquie. En Amérique du Nord, la situation varie selon les États aux États-Unis d'Amérique et au Canada. Hormis l'introduction en 1996 d'un cours de philosophie au niveau secondaire dans certaines écoles de l'Ontario, l'enseignement de la philosophie se fait au niveau postsecondaire et pré-universitaire dans ce qu'on appelle du côté anglophone les Junior Colleges, et du côté francophone, les collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP)³⁸.

Il convient de noter qu'une grande diversité de situations existe dans les différents pays cités ci-dessus. L'enseignement de la philosophie n'est pas homogène d'un pays à l'autre, voire d'un État à un autre dans

38 Voir également les Rapports nationaux sur l'enseignement de la philosophie, *IPO Helsinki Finland*, Juha Savolainen, Pekka Elo, Satu Honkala and Rebecca Cingi (dir.), Commission nationale finlandaise pour l'UNESCO, Helsinki, 2010.

les systèmes d'éducation décentralisés ; et la conception de la nature et de la fonction de la philosophie elle-même varie selon la structure administrative et les traditions religieuses et éducatives des différents pays. Ainsi, les principales caractéristiques nationales qui déterminent les modes d'organisation de l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire sont les suivantes : l'organisation centralisée ou décentralisée du système d'éducation au niveau national, les liens historiques plus ou moins forts entre cours de philosophie et cours de religion et de morale, la conception de l'apport spécifique de la philosophie à la formation scientifique générale des jeunes (c'est cette conception qui détermine le statut optionnel ou obligatoire de la philosophie selon les sections de spécialisation), les conceptions de la pédagogie, etc.

Aujourd'hui, l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire ou pré-universitaire en Europe et en Amérique du Nord fait face à un certain nombre de questionnements ou de remises en cause importants. Si dans certains cas, les contestations de la réelle nécessité d'enseigner la philosophie au niveau secondaire menacent l'existence même de cet enseignement, les débats qui sont ainsi suscités témoignent néanmoins d'un fait significatif : c'est que remettre en question l'enseignement de la philosophie, c'est en définitive réinterroger la pertinence de l'exercice libre et raisonné du jugement dans l'espace de l'école. Tandis que certains pays envisagent d'étendre les cours de philosophie vers l'amont de l'enseignement secondaire, d'autres projettent de réduire le nombre d'heures consacré à l'enseignement de cette discipline, et d'autres encore préfèrent introduire l'initiation à la philosophie dans d'autres matières considérées plus englobantes (morale, littérature, humanités, etc.). De plus, les débats pédagogiques qui ont commencé dans les années 1990 et qui continuent encore actuellement autour de la notion d'approche par les compétences posent un certain nombre de questions quant à la visée même de l'enseignement de la philosophie.

Ce qui suit expose les principales problématiques qui se posent actuellement à l'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord, et tente d'apporter des éléments de réponse en vue de contribuer à terme à la formulation de politiques appropriées en la matière. Cet exposé ne vise pas l'exhaustivité.

Défis

Quelle place pour la philosophie à l'adolescence ?

L'un des débats les plus complexes en science de l'éducation depuis la seconde moitié du xxe siècle concerne probablement la question de la technicisation de l'enseignement et celle de la négligence des disciplines des sciences humaines, qui en est le pendant. L'enseignement secondaire tel qu'il existe aujourd'hui s'est-il orienté trop excessivement, voire trop exclusivement, vers une formation technique orientée vers la performance, au détriment d'une formation intégrale des jeunes incluant l'étude des matières de sciences humaines, souvent jugées inadaptées au marché du travail ?

Dans ce contexte, quel peut être l'apport spécifique de l'enseignement de la philosophie conçue comme formation de la pensée indépendante, aiguisée par la critique des savoirs ?

À cette question, il ne peut y avoir une réponse tranchée et définitive, compte tenu de la diversité de situations dans les différents pays ; mais force est de constater tout de même qu'il existe actuellement

une tendance générale vers la réduction du nombre d'heures consacrées à l'enseignement des disciplines de sciences humaines en général, et que, là où il existe, le cours de philosophie est souvent le premier à pâtir d'une telle réduction. De plus, cette tendance peut s'accompagner d'une volonté d'arrimer le cours de philosophie à quelque forme d'utilité plus immédiate, ou du moins plus facilement repérable. À cet égard, les réformes récentes de l'enseignement de la philosophie en Espagne peuvent être citées en exemple, car elles montrent bien comment la réduction des heures d'enseignement s'accompagne de la transformation de l'intitulé même du cours. Traditionnellement, la philosophie est enseignée dans les deux dernières années (*Bachillerato*) de l'enseignement secondaire, en deux cours : l'un intitulé Notions de philosophie (*Filosofía I*) et l'autre Histoire de la philosophie (*Filosofía II*), à raison de 3 heures hebdomadaires chacun. Or, la Loi organique de l'éducation (Ley Orgánica de Educación, LOE) de 2006³⁹ vient modifier l'intitulé de Filosofía I en Philosophie et citoyenneté, orientant ainsi cet enseignement vers un cours d'éducation civique et le détachant de la matière sœur, Histoire de la philosophie. Enfin, le Décret royal de 2007⁴⁰ sur les enseignements fondamentaux des Bachillerato donne la possibilité de réduire les heures de chacun des deux cours à 2 heures hebdomadaires. Ces réformes ont donné lieu à des mouvements de mobilisation dans plusieurs régions, certaines ont effectivement déjà réduit les heures en conformité avec le décret, parfois avec l'objectif de faire entrer une nouvelle matière à caractère scientifique ; d'autres ont décidé de maintenir les anciennes répartitions horaires. Le risque lié à la réduction horaire du cours de philosophie est grand : ne disposant pas d'assez de temps pour expliquer et mettre en perspective les différentes thèses et positions philosophiques, l'enseignant de philosophie sera contraint de faire des exposés théoriques statiques, courant alors le risque de paraître dogmatique et d'être accusé d'endoctrinement de la jeunesse.

Pour certains observateurs, cette évolution de l'éducation publique s'aligne sur les besoins du marché de l'emploi, dominé de plus en plus par les nouvelles technologies d'ingénierie, de gestion et d'information. Elle pose cependant un problème d'ordre logique important, que les décideurs politiques devraient prendre en considération : par définition, les technologies et plus particulièrement les nouvelles technologies sont caractérisées par une tendance à la péremption très rapide, ce qui fait qu'une éducation se concentrant sur la technologie générera des diplômés rapidement obsolètes. En pleine révolution technologique, cela revient à enseigner ce qui sera périmé dans cinq ou dix ans – à l'instar des ordinateurs du même âge – ce qui ne fera par suite qu'accroître davantage encore les frustrations. Ainsi, selon Thomas De Koninck, « le problème n'est pas celui de créer des habiletés au sein d'une technologie galopante, mais bien plutôt d'enseigner à des étudiants à penser et leur fournir les outils intellectuels qui les rendront aptes à réagir à la myriade de changements, y inclus de changements technologiques, auxquels ils auront à faire face dans les prochaines décennies »⁴¹. C'est ainsi qu'en Estonie, à côté de certains lycées (gymnase) où la philosophie fait encore partie des cours obligatoires, une récente réforme des curricula de l'enseignement secondaire – qui entrera en vigueur en septembre 2013 – oblige tous les lycées à offrir aux élèves qui le désirent deux matières de philosophie au choix, Introduction à la pensée philosophique ou Problèmes philosophiques contemporains.

39 Ley 2/2006 BOE nº 106 de 4.5.2006.

40 Real decreto 1467/2007, 2 novembre 2007.

41 T. De Koninck, « La philosophie est plus que jamais nécessaire », in *PHARES*, Université Laval, Canada, Vol. 4, 2004, p.2. <http://www.ulaval.ca/phares/vol4-ete04/texte02.html> (Dernier accès le 24 janvier 2011).

Encadré 5 - Dérive utilitaire

Issue des Accords de Lisbonne, une nouvelle conception de la formation apparaît, qui met en péril l'institution scolaire et l'enseignement de la philosophie. Il s'agit de construire une société de la connaissance afin que l'Europe soit économiquement compétitive. Ses principes aux appellations attractives conduisent à toutes sortes de réaménagements des méthodes et des cursus selon des critères utilitaires, à atomiser la formation, décomposée en compétences certifiées, et à transformer la pédagogie en coaching. Ph. Carré qui en est le théoricien, affirme que la classe est une unité pédagogique obsolète et crée le néologisme « d'écologie de l'apprenance » pour ouvrir à l'idée que des compétences assurant l'employabilité peuvent être glanées indépendamment de l'institution scolaire. Dans un système éducatif où chaque client définit ses besoins pour devenir employable, on voit mal quelle peut être la place de la philosophie.

Le caractère idéologique de la conception de l'OCDE se manifeste lorsqu'elle donne lieu à des comparaisons de la qualité des différentes filières de maturité (bac académique). En Suisse par exemple, il a été tiré d'Evamar II que la voie philosophique est mauvaise, alors que les élèves de cette filière, questionnés dans les trois domaines français, biochimie et mathématiques, arrivent en second après les hellénistes en français, mais qu'ils ne font pas, ô surprise, d'aussi bons résultats que les élèves dont la spécialisation est la biochimie ou les mathématiques. Les élèves de la filière économie et droit, questionnés eux aussi hors des compétences acquises selon leur profil, se classent en dernière position ; mais pourtant personne ne parle pour eux de mauvaise filière.

De plus, les compétences littéraires sont ramenées à des compétences basiques d'efficacité dans la communication : on priorise la saisie et la transmission d'informations, plutôt que les aptitudes à l'interprétation, à la dialectique et à la découverte de l'aporie. Même aux examens de bac de philosophie, réduits à 3 ou 2 heures, le temps n'est plus laissé à la dissertation.

Une pédagogie qui se veut efficace en supprimant les moments apparemment négatifs de résistance, de crise, de prise de conscience et de restructuration, transmet des contenus certes, mais pas l'aptitude au questionnement, au doute, condition de toute vraie autonomie culturelle.

La philosophie risque d'être traitée comme Ph. Carré traite Kant : le chapitre consacré à la formation du futur salarié responsable de se former pour être employable de manière concurrentielle commence par une citation de Kant : « L'individu assimile et retient le mieux de ce qu'il apprend, pour ainsi dire, de lui-même ».* Mais, faut-il le rappeler, dans la perspective de Kant il n'y a de soi-même que non instrumentalisé, que ce soit par des objectifs économiques ou sécuritaires.

* *Philippe Carré, L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir, Dunod, 2005. Traduction de la citation d'après Heinrich Kanz, 'Emmanuel Kant', in Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 3-4, 1993, p. 813-830.*

Mireille Lévy, professeur de philosophie
Gymnase français de Bienne (Suisse)

Il est important de signaler aussi que la question des tendances à une technicisation de l'enseignement secondaire se complexifie et devient problématique lorsqu'elle prend place dans le contexte socioculturel actuel de plusieurs pays d'Europe et d'Amérique du Nord confrontés au défi du pluralisme ou de l'interculturel. Dans ces deux régions, et particulièrement en Europe, il est indéniable qu'aujourd'hui, l'institution qu'est l'école publique fait face à un défi majeur qui concerne plus largement la société dans son ensemble : celui de l'intégration de – ou de l'adaptation à – la différence, qu'elle soit de nature ethnique, culturelle ou religieuse. Constamment, l'actualité montre de multiples formes de manifestations plus ou moins violentes de colère, de rejet, d'incompréhension et de frustration qui relèvent essentiellement de la revendication identitaire et du refus de l'effort intellectuel d'analyser et de comprendre. Comment l'école doit-elle alors faire face à ce défi ? Lorsqu'au sein même de l'école, les élèves « revendiqu[ent] comme un droit subjectif de parler au nom de [leur] appartenance à telle ou telle communauté, et comme un devoir pour l'école ou pour le professeur d'assurer l'expression de cette parole »⁴², les matières purement techniques et scientifiques peuvent-elles, seules, aider à médiatiser les paroles et à dépassionner les débats ? Quel rôle la philosophie peut-elle jouer ? Étant une discipline fondée sur l'exercice de la réflexion rationnelle et distanciée à partir de concepts universellement compréhensibles, la philosophie offre des instruments favorables pour la construction de dialogues argumentés et pacifiés. « C'est la philosophie qui tente d'élucider la couche catégorielle sous-jacente à tout discours et à toute culture. Il lui revient de rechercher ce qui est commun à tous les hommes et de circonscrire à partir de cela les bases de la connaissance et de l'action »⁴³. Comme l'a signalé Michèle Coppens, inspectrice de morale dans la Communauté française de Belgique, « la pénétration de certains problèmes sociétaux (liés à la violence, aux assuétudes, aux identités) dans l'école – qui tendent à poser la question du sens de l'existence de manière plus précoce dans l'esprit des enfants et des adolescents, contribue à renforcer l'avis qu'il vaudrait mieux promouvoir ce qu'il y a de commun entre les futurs citoyens plutôt que de renforcer l'exacerbation des différences, particulièrement au sein de l'école qui a mission de préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures »⁴⁴.

Ces considérations ne doivent cependant pas faire oublier que l'acte de philosopher est avant tout une démarche fondamentalement critique et que c'est précisément à ce titre qu'il peut participer d'une manière essentielle à la formation d'une culture démocratique. En effet, celle-ci place les conflits et les débats d'opinion, non comme problèmes à écarter, mais comme le cœur même de la vie de la cité. Dans cette perspective précisément, la force critique de la philosophie, et c'est là son utilité politique, peut contribuer à faire en sorte que cette logique « conflictuelle » soit la plus rationnelle possible.

42 Caëla Gillespie, « La classe au cœur de la cité », in *Actes du séminaire national « Enseigner la philosophie, faire de la philosophie »*, le 24 et 25 mars 2009, Paris, juin 2009, p. 167.

http://media.eduscol.education.fr/file/actes/45/6/actes_enseigner_philosophie_121456.pdf (Dernier accès le 24 janvier 2011).

43 Jürgen Hengelbrock, « L'enseignement de la philosophie : périmé ou indispensable ? », in *La Philosophie en Europe*, ss. la dir. Raymond Klibansky et David Pears, Gallimard-UNESCO, Paris, 1993, p. 677.

44 Information fournie par Michèle Coppens, Inspectrice de morale dans la Communauté française de Belgique, dans le cadre de la remise à jour par l'UNESCO des données sur l'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord, 23 mars 2010.

Encadré 6 - Penser le pluralisme à l'école : le cas de la Communauté française de Belgique

Le rapport sur L'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement*, déposé par la députée Bernadette Wynants au Parlement de la Communauté française de Belgique en novembre 2000, affirme que « sur le principe de l'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement, le consensus est presque parfait », les divergences se situant au niveau des modalités de cette introduction éventuelle et aux rapports entre les cours de philosophie et ceux de morale confessionnelle.

Ce document de synthèse, qui fait suite au rapport établi par une commission ad hoc en 1992 – Rapport Sojcher –, dresse un état des lieux du débat en cours et constate que l'école ne prépare pas suffisamment les jeunes à vivre l'expérience du pluralisme et à développer un esprit critique. La philosophie apparaît dès lors comme une réponse à ces manques ou à ces lacunes. Elle offre en effet une méthode d'analyse et d'argumentation. Il faudrait ainsi, selon le Rapport de Wynants, appuyer la transversalité, en promouvant davantage le questionnement sur le sens, à l'œuvre dans chaque discipline et il conviendrait aussi de soutenir l'ensemble des sciences humaines ainsi que la transformation et le décloisonnement des cours philosophiques, pour répondre à l'apprentissage du pluralisme éthique.

L'idéal de l'enseignement de la philosophie est défini comme une formation au questionnement philosophique qui transgresse les frontières des enseignements disciplinaires. Un tel projet de dépassement des clivages disciplinaires peut toutefois se heurter à des problèmes organisationnels, à la formation et aux habitudes professionnelles de certains enseignants.

* www.aipph.eu/download/Wynants.pdf (Dernier accès le 24 janvier 2011).

UNESCO, *La Philosophie, une école de la liberté*,
Éditions UNESCO, Paris, 2007, p. 54-55

Encadré 7 - Penser le pluralisme à l'école : le cas du Québec

Au printemps 2005, le Québec s'est engagé, par décision ministérielle, dans un ambitieux projet éducatif avec l'annonce de la mise en place d'un nouveau programme non confessionnel d'Éthique et culture religieuse. Ce programme peut être vu à la fois comme une réponse au défi lancé à la société québécoise par le pluralisme des valeurs et des croyances, et comme représentant lui-même un défi pour l'école québécoise.

Comme bien d'autres sociétés occidentales, le Québec vit en effet un pluralisme de fait — pluralisme des valeurs, des croyances et des convictions — qui façonne et transforme l'espace public : la société ne parle plus d'une seule voix, l'unanimité est, aujourd'hui, un mythe indiscutable. Face à ce processus de transformation, plusieurs options sont possibles. Le repli identitaire en est une ; le laisser-faire en

est une autre. [...] On peut aussi envisager ce pluralisme grandissant comme un phénomène qui, bien qu'irréversible, n'appelle pas pour autant une recomposition de l'espace public telle que les liens identitaires s'en trouveraient à jamais dissous. Dans cette perspective, il ne s'agit plus de combattre ce pluralisme, mais bien de chercher à en tirer le meilleur profit pour la société que nous désirons être. On passe alors du registre factuel au registre normatif : que voulons-nous pour cette société diversifiée qu'est maintenant — et que continuera d'être — la société québécoise ? Et comment comptons-nous préparer nos jeunes à bien vivre au sein de cette société pluraliste et démocratique ? On peut alors parler de véritable défi. [...] Pour notre système éducatif, le défi posé par le pluralisme consiste à préparer nos jeunes — qui en font déjà l'expérience — à extraire le meilleur, pour eux et leurs semblables, de la richesse de ce pluralisme. En somme, il s'agit d'en faire des citoyens « raisonnables », capables de s'ouvrir aux autres et de contribuer à un meilleur vivre ensemble. [...]

Ce programme cherche à développer chez l'élève trois compétences toutes aussi importantes les unes que les autres : une compétence en éthique (« réfléchir sur des questions éthiques »), une compétence en culture religieuse (« manifester une compréhension du phénomène religieux ») et une compétence au dialogue (« pratiquer le dialogue »). [...] La compétence en culture religieuse vise la saisie progressive du phénomène religieux dans ses diverses dimensions. On ne le soulignera probablement jamais assez, il n'est pas question dans ce programme d'offrir un accompagnement du jeune dans sa foi. La perspective retenue est une compréhension du phénomène religieux et non pas une conviction à entretenir ou à faire naître. [...] Par la compétence éthique, on veut développer chez le jeune des aptitudes rationnelles, une capacité de jugement et des dispositions qui lui permettront de penser et d'agir de façon autonome et responsable dans une situation donnée en tenant compte à la fois de lui et des autres et en étant attentif aux effets de ses actions. [Si] la compétence en culture religieuse vise à connaître et à comprendre afin de considérer adéquatement des points de vue différents du sien, [...] favoris[ant] ainsi la reconnaissance de la diversité, la compétence en éthique favorise le développement d'une réflexion capable de prendre en compte les difficultés provenant notamment — mais pas exclusivement — de cette diversité. [...] Enfin, c'est dans l'échange avec ces autres qui, comme nous, jugent, évaluent, raisonnent et choisissent que l'on peut espérer aller au-delà des discordes et des incompréhensions [...].

Voilà pourquoi la troisième compétence du programme — « pratiquer le dialogue » — est si importante. En favorisant chez le jeune l'expérience de la discussion et de l'échange argumenté, en favorisant également le discernement et l'esprit d'ouverture, on lui apprend des aptitudes cognitives en même temps qu'on lui apprend à expérimenter ce rapport constructif à l'autre. Envisagé en tant que complément indispensable aux deux autres compétences, le dialogue est ce qui devrait permettre aux jeunes, une fois devenus des citoyens responsables, de construire une manière d'être ensemble qui vaille pour la société pluraliste que nous constituons.

Luc Bégin, « Éthique et culture religieuse :
une réponse appropriée au défi du pluralisme »,
in *Éthique publique*, vol. 10, no 1, juin 2008, p. 77-87.

<http://www.editionsliber.org/philosophie/livre.php?id=261> (Dernier accès le 24 janvier 2011).

La philosophie face au cours de morale confessionnelle et d'éducation civique

La relation entre philosophie et cours de morale confessionnelle et/ou d'éducation civique va de soi pour un certain nombre de pays, tandis que dans d'autres, elle fait l'objet de débats plus ou moins vifs selon les traditions culturelles et religieuses. D'une manière synthétique, il est possible de dégager trois cas de figure où la relation entre philosophie et morale confessionnelle et/ou éducation civique est conçue. Dans le premier cas, il s'agit d'une relation d'identité ou d'assimilation, c'est-à-dire que l'enseignement de la philosophie et de la morale confessionnelle et/ou d'éducation civique se fait dans un seul et même cours ; dans le deuxième cas, le cours de philosophie est proposé comme alternative au cours de religion ou de morale confessionnelle ; et enfin, dans le troisième cas, la philosophie est dispensée au sein de cours de morale non confessionnelle.

Le premier cas est sous-tendu par l'idée assez répandue selon laquelle la fonction et la visée associées à l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire sont assimilées à celles des cours de morale confessionnelle et d'éducation civique. En effet, selon cette conception, les cours de philosophie, de morale et d'éthique, voire d'éducation civique, visent à informer le jugement, les comportements et les actions des jeunes à travers l'étude des principes moraux tirés du corpus religieux ou des textes de juridiction existants dans le pays et au niveau international. C'est le cas par exemple de l'Irlande, où le cours intitulé State religion syllabus dans le cycle supérieur – niveaux six et sept – inclut le cours d'éthique et a une forte orientation vers l'étude de la philosophie. Au Luxembourg, l'éducation morale est enseignée par les professeurs de philosophie, tandis qu'en Lituanie la philosophie est enseignée dans les cours d'éthique. En Estonie, elle apparaît sous l'intitulé Systèmes éthiques au cours de l'histoire. En Norvège, la matière philosophie et éthique est enseignée au niveau secondaire, comme partie d'un sujet intitulé Savoir chrétien, éducation religieuse et éthique. En République tchèque, il n'existe pas de cours de philosophie proprement dit, mais deux cours à vocation philosophique, l'un est l'instruction civique, l'autre est intitulé Fondements des sciences sociales. On voit donc que dans ces pays, il n'existe pas de distinction claire entre philosophie, morale, éthique et éducation à la citoyenneté.

Dans le deuxième cas, la philosophie est proposée comme une option pour les élèves qui ne souhaitent pas suivre l'enseignement de la religion. La philosophie n'est donc pas du tout obligatoire, mais cible un groupe particulier d'élèves. Ceci est le cas de certains Länders en Allemagne comme en Bavière ou dans le Schleswig-Holstein⁴⁵.

Dans le troisième cas, il n'existe pas officiellement de cours intitulé expressément philosophie, mais un cours de morale non confessionnelle, dispensé en parallèle au cours de religion et visant à initier les élèves à l'examen de problèmes moraux sans se référer à quelque religion en particulier. Un tel enseignement traite naturellement de notions et de concepts philosophiques, mais l'objectif n'est pas d'examiner l'histoire de la philosophie ou d'analyser de manière désintéressée des textes philosophiques, mais d'inculquer aux élèves les principes moraux indispensables pour cadrer leurs conduites. L'exemple le plus significatif est celui de la Belgique où le texte officiel du programme d'études du cours de morale, émanant du Ministère de la Communauté française de Belgique stipule qu'« il ne s'agit pas ici d'un

45 Silke M. Kledzik, « La didactique de la philosophie en Allemagne », in *Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie*. Numéro 1, mars 1999. Silke M. Kledzik est professeur de philosophie au gymnasium de Coblenche.

programme où la philosophie serait une fin en soi et qui négligerait les autres approches d'éducation morale. Il faut le concevoir comme un ensemble structuré de propositions visant à introduire des notions de philosophie à l'intérieur et au service du cours de morale qui reste la fin »⁴⁶. Un autre exemple peut être évoqué à ce sujet : celui des réformes récentes ou en cours dans plusieurs régions d'Espagne qui tendent à associer le cours de philosophie à l'éducation à la citoyenneté⁴⁷. Des voix se sont élevées pour interroger la pertinence de changer l'intitulé des cours d'éthique et de philosophie pour l'arrimer à l'éducation à la citoyenneté (Educación para la Ciudadanía, EpC) : alors que les notions philosophiques clés sous-tendant l'éducation civique font déjà partie du programme de philosophie, il ne semble pas nécessaire d'instituer un nouvel intitulé qui risque d'ouvrir la voie à une instrumentalisation de la philosophie⁴⁸.

Cette dernière configuration représente un cas intéressant parce qu'elle donne lieu depuis quelques années à des discussions d'ordres philosophique et pédagogique très éclairantes pour la compréhension de la relation entre philosophie et morale. En effet, une telle structure pose un problème inhérent à la nature même de la discipline, qui risque à chaque fois de faire l'économie du volet logico-épistémologique de la philosophie, ainsi que d'une reconstruction historique, fût-ce sommaire mais néanmoins systématique, des principales idées philosophiques⁴⁹. Cette problématique interroge en effet le fondement même de la possibilité et de la pertinence de lier philosophie et morale. Certains professeurs de philosophie⁵⁰ se réjouissent cependant de la marge de liberté assez importante qui leur est laissée pour faire appel aux grands auteurs et aux grands textes de l'histoire de la philosophie afin « d'éveiller les élèves au questionnement philosophique et de les aider à s'y engager afin qu'ils l'expriment de l'intérieur en s'éprouvant eux-mêmes ainsi que leur univers comme lieu de son exercice »⁵¹.

Sur le plan strictement pédagogique, il convient pourtant de signaler une difficulté qui devra être prise en considération. Cela concerne la formation des enseignants qui dispensent les cours de morale non confessionnelle : la nature particulière de ces cours, visant souvent davantage à équilibrer la présence de morales confessionnelles qu'à occuper une place à part entière dans le curriculum, suppose une formation non spécialisée des professeurs appelés à impartir cette discipline. C'est pour cette raison qu'en Belgique par exemple, on commence à s'interroger sur l'opportunité de remplacer cette discipline par de véritables cours de philosophie⁵².

46 Programme d'études du cours de Morale 181/2002/, Ministère de la Communauté française de Belgique, p 95. <http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/181-2002-240.pdf> (Dernier accès le 24 janvier 2011).

47 Voir « Quelle place pour la philosophie à l'adolescence ? » dans la partie « Défis » de cette publication, p. 41-46.

48 En Espagne, plusieurs Plateformes pour la défense de la philosophie se sont créées sur Internet pour sensibiliser l'opinion publique aux conséquences des nouvelles réformes éducatives sur l'enseignement de la philosophie : pour la Castille y León, <http://www.filosofia.net/materiales/manifiesto.html> Dernier accès le 24 janvier 2011. Pour la Catalogne centrale, <http://bloccs.xtec.cat/sphn/> (Dernier accès le 24 janvier 2011).

49 Sur cette problématique, voir V. Dortu, *Les cours philosophiques revisités : une utopie ?*, Éditions de l'Université de Liège, Coll. « Sociopolis », 2006

50 Loris Notturmi, « Philosophia non grata », in *Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie*. Numéro 43. L'auteur est agrégé de philosophie et professeur de morale non confessionnelle. <http://www.educ-revues.fr/Diotime/Acheter.aspx?iddoc=39077&pos=17> (Dernier accès le 24 janvier 2011).

51 Programme d'études du cours de Morale 181/2002/, *op. cit.*, p. 17.

52 *La Philosophie, une école de la liberté*, *op. cit.*, p. 51. Voir aussi « Religions, morales et philosophie à l'école. Comment penser ensemble? », in *Regards croisés* n°4, UCL, 2004.

Encadré 8 - La Philosophie comme matière de substitution ou alternative à l'instruction religieuse en Allemagne

La philosophie en tant que discipline à part entière a pris de l'importance depuis qu'elle se propose comme alternative aux étudiants qui ne sont pas affiliés aux deux principales églises chrétiennes du pays et qui ne veulent par conséquent pas assister aux cours qui sont dispensés par celles-ci. Le nombre d'étudiants en philosophie est en augmentation et, à ce nombre, il faut ajouter les étudiants qui se détournent de l'éducation religieuse pour des raisons de conscience. Tous les Länders, à commencer par la Bavière en 1972 et en terminant par la Rhénanie-du-Nord-Westphalie en 2003, ont introduit ce que l'on pourrait appeler une matière de substitution ou une matière alternative, qui est proposée parallèlement à l'éducation religieuse. Une matière de substitution ne peut être enseignée qu'en lieu et place de l'éducation religieuse ; les étudiants ne peuvent donc choisir ce sujet qu'en se retirant de l'éducation religieuse. Là où la religion n'est pas enseignée, les étudiants ne peuvent pas non plus opter pour la matière de substitution. Une matière alternative existe en soi, à côté de l'enseignement religieux ; elle peut être choisie comme une alternative à celui-ci et existe indépendamment, que la religion soit enseignée ou pas.

La philosophie a plus de mal à s'affirmer comme matière dans les Länders où elle est proposée en substitut à l'éducation religieuse – car dans ces Länders, la proportion de personnes pratiquantes est très faible. Cela suppose donc que seulement un nombre limité d'enseignements religieux y sont proposés, et que par conséquent, on n'a que rarement recours à la philosophie comme matière de substitution. C'est notamment le cas de la Mecklembourg-Poméranie-Occidentale, où, sur le plan du droit, on a donné à la philosophie une place prépondérante dans l'enseignement secondaire, mais où elle est très peu enseignée dans la pratique. Il est délicat dans ce cas, de proposer la philosophie comme un sujet alternatif indépendant ou comme un cours obligatoire. Un développement particulier a eu lieu en Saxe, où la philosophie a été marginalisée par le cours alternatif Valeurs et normes, cours à présent reconnu comme un cours indépendant et facultatif. Il s'agit d'une nouvelle opportunité pour la philosophie et un modèle qui ne peut qu'être recommandé aux autres Länders allemands.

En respectant la distinction entre matière alternative et matière de substitution, les Länders peuvent être regroupés comme suit :

1^{er} groupe : les Länders qui ont choisi la philosophie (philosophie pratique, philosopher avec les enfants) plutôt que l'éthique, en guise de substitut ou d'alternative à l'éducation religieuse. Dans ces Länders, la philosophie est en général une matière importante (à l'exception de la Mecklembourg-Poméranie-Occidentale).

2^e groupe : les Länders ayant choisi l'éthique (éthique universelle, valeurs et normes) en tant que substitut ou alternative à l'éducation religieuse – Bavière, Bade-Wurtemberg, Sarre, Hesse, Rhénanie-Palatinat. Dans ces Länders, la philosophie est marginalisée en tant que sujet de l'enseignement secondaire. La Rhénanie-Palatinat fait figure d'exception. Dans ce Länders, la philosophie est souvent enseignée à titre facultatif en dernière année de lycée – actuellement, seulement des cours mineurs sont proposés, mais bientôt il y aura également des cours magistraux de philosophie. Par ailleurs, quelques Länders enseignent l'éthique comme sujet obligatoire : en Brandebourg, cela fait partie des curricula du collège (mœurs, éthique, religions) et ne comprend aucun enseignement philosophique. À Berlin néanmoins, où l'éthique est une matière obligatoire, la philosophie est proposée dans le Oberstufe, i. e. lors des deux ou trois dernières années de lycée.

Professeur Johannes Rohbeck, Université de Dresde
Contribution à la mise à jour de l'enseignement de la philosophie en Allemagne
UNESCO, avril 2010

Encadré 9 - Quelques extraits de la Déclaration de Paris pour la philosophie

Nous, participants aux journées internationales d'étude « Philosophie et démocratie dans le monde », [...],

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

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

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

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

- L'enseignement philosophique doit être préservé ou étendu là où il existe, créé là où il n'existe pas encore, et nommé explicitement « philosophie » ; [...]
- L'activité philosophique, comme pratique libre de la réflexion, ne peut considérer aucune vérité comme définitivement acquise et incite à respecter les convictions de chacun, mais elle ne doit en aucun cas, sous peine de se nier elle-même, accepter les doctrines qui nient la liberté d'autrui, bafouent la dignité humaine et engendrent la barbarie.

Cité de UNESCO, 171 EX/12, Annexe II

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001386/138673f.pdf> (Dernier accès le 24 janvier 2011).

Approches thématiques/approches historiques : comment les intégrer ?

Dans les pays d'Europe où la philosophie est enseignée au niveau secondaire, il est de coutume d'opposer deux approches didactiques : une approche thématique et une approche historique. La première aborderait la philosophie à travers l'examen des grands thèmes de réflexion et des concepts qui y sont relatifs, tandis que la seconde transmettrait le savoir philosophique par le biais d'un exposé d'histoire de la philosophie même, allant des philosophes de l'Antiquité aux philosophes contemporains. Les partisans de l'approche historique critiquent l'abstraction de l'approche thématique qui tend de manière trop excessive, selon eux, à privilégier la spéculation sur le concept sans faire référence au contexte dans lequel les débats philosophiques ont émergé. En retour, il est reproché à l'approche historique d'être trop magistrale, consistant à exposer les différentes doctrines philosophiques qui risquent alors d'être perçues par les élèves comme des doxa statiques.

Aujourd'hui pourtant, après de nombreuses recherches en didactique de la philosophie ces dernières décennies, il apparaît que cette opposition n'est que d'apparence, car en matière d'enseignement de la

philosophie, les deux approches doivent s'appuyer l'une sur l'autre et ne peuvent avoir d'impact réel sur les élèves qu'articulées l'une à l'autre. On peut citer à cet égard les réflexions menées en Italie lors du Congrès national sur l'enseignement de la philosophie organisé en 2003 par la Société philosophique italienne (SFI)⁵³, qui ont visé à dépasser cette fausse opposition : tant en termes de la constitution de la pensée philosophique elle-même, qu'en termes de sa transmission pédagogique, les problèmes philosophiques doivent être pensés à l'aide de moyens conceptuels et théoriques transmis et accumulés par les différentes traditions qui constituent l'histoire de la philosophie elle-même. Ce débat existe aussi en France où le modèle d'enseignement de la philosophie est traditionnellement caractérisé par l'approche thématique. Plusieurs rapports et articles émanant des institutions du Ministère de l'éducation se sont efforcés d'expliquer qu'en réalité, « la résistance à l'implantation d'une perspective historique » dans l'enseignement de la philosophie ne revient pas à récuser la transmission de l'histoire de la philosophie, mais à rejeter l'exposé statique de celle-ci : « Les repères historiques sont bien évidemment présents, mais le cours de philosophie ne se décline jamais comme un exposé chronologique de doctrines mortes ou (dé)passées »⁵⁴.

Suite à ce débat maintenant dépassé, le véritable enjeu n'est pas didactique, mais politique : qu'attend-on en effet de l'enseignement de la philosophie ? Il ne faut pas oublier que cet enseignement, là où il existe, ne vise pas nécessairement et essentiellement à former de futurs philosophes, mais à former des citoyens libres, capables d'analyse et de questionnement pertinents face aux différents savoirs auxquels ils seront confrontés. Ainsi, selon l'Éducation nationale française par exemple, le cours de philosophie, « ouvert aux acquis des autres disciplines, [...] vise dans l'ensemble de ses démarches à développer chez les élèves l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle. Il contribue ainsi à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain »⁵⁵. La même conception existe également au Portugal où le cours de philosophie est perçu comme un « lieu de rencontre des savoirs et des expériences, comme un espace privilégié de possibilités pour l'émergence de la réflexion critique, de l'élargissement des champs conceptuels, de l'exercice de la liberté et de l'ouverture des horizons »⁵⁶. De ces conceptions, il ressort que l'objectif premier du cours de philosophie est de former des esprits libres au moyen de l'analyse critique des savoirs acquis.

Dépassant tout débat purement didactique, et en tant qu'elle est recherche de critères de vérité aptes à informer l'action humaine, la philosophie peut réellement devenir un espace qui permet de penser les savoirs acquis tout au long de l'enseignement au niveau secondaire dans une dynamique de complémentarité avec les autres matières. Dans cette perspective interdisciplinaire, il ne saurait y avoir d'opposition absolue entre histoire et philosophie par exemple, puisque chacune alimenterait l'autre. Ainsi, « l'ahistoricité des notions, des problèmes ou des sujets est surtout, le plus souvent, quelque chose de convenu, d'inaperçu même, qui

53 Voir notamment, Mario De Pasquale, « Alcuni problemi attuali in didattica della filosofia », in *Comunicazione Filosofica*, 13. www.sfi.it (Dernier accès le 24 janvier 2011).

54 Mark Sherringham, « L'enseignement scolaire de la philosophie en France », in *La revue de l'inspection générale – « Existe-t-il un modèle éducatif français ? »*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, N°3, septembre 2006, p. 63. <http://media.education.gouv.fr/file/38/6/3386.pdf> (Dernier accès le 24 janvier 2011).

55 Présentation des programmes de philosophie en classe terminale des séries générales, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Bulletin Officiel*, N°25, 19 juin 2003. <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm> (Dernier accès le 24 janvier 2011).

56 Ministério da educação, *Introdução à Filosofia. Organização Curricular e Programas*, Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, Portugal, 1992, p. 5 (Traduction non officielle du portugais).

n'empêche pas les professeurs ou leurs élèves, de faire, lorsque c'est nécessaire, quelque détour par l'examen d'un réel historique et situé, et par là de plus lucidement mesurer les conditions effectives d'une réflexion qui se veut un peu vite celle d'un sujet intemporel et de nulle part »⁵⁷. L'approche interdisciplinaire dans l'enseignement de la philosophie fait l'objet aujourd'hui d'expérimentation croissante en Europe, y compris avec des matières scientifiques telles que la physique et les mathématiques. L'étude de 2007 de l'UNESCO fait état notamment de l'expérience menée en Suisse à cet égard⁵⁸.

Encadré 10 - Illustration des interactions entre philosophie et matières scientifiques

Une expérience menée dans un gymnase* du canton de Berne permet d'observer les multiples possibilités concrètes d'interaction entre philosophie et matières scientifiques. Les maîtres du gymnase de Bienne en sont persuadés et ont institué une manière originale d'enseigner la philosophie, incluant tant l'histoire des idées que l'étude de diverses problématiques contemporaines. Enseigner la philosophie en interaction avec d'autres disciplines, de manière à faire apparaître que le questionnement sectoriel de la réalité pratiqué dans une discipline particulière, scientifique ou autre, se double nécessairement d'un questionnement philosophique portant sur la totalité, donc sur le sens global de notre présence au monde. L'enjeu est de mettre en évidence l'irréductibilité de la réalité humaine à une grille issue de la biologie, de la psychologie ou de la sociologie, ou même de l'interaction des divers regards scientifiques pensés dans un modèle de complexité. En proposant cette démarche interdisciplinaire, les initiateurs n'aspiraient pas à faire jouer à la philosophie un autre rôle que celui d'être au service de chaque discipline, en se donnant pour but de mettre en évidence, par exemple, la démarche complexe qui conduit à la formulation d'une hypothèse explicative ou interprétative.

Entre la philosophie et les diverses disciplines peut s'instaurer un rapport de dialogue et de mutualité, même si la philosophie y joue un rôle de métadiscours. Même si elle prend son départ à l'extérieur de la philosophie, en sciences expérimentales, en sciences humaines ou dans le domaine des arts, cette démarche interdisciplinaire met en évidence le caractère incontournable de l'histoire des idées philosophiques. Elle vise à susciter chez l'élève la curiosité à l'égard des textes classiques, à montrer que ces documents du passé continuent de nous interpeller en nous plaçant devant des choix. Après trois ans de fonctionnement du modèle, l'ensemble de l'école a tiré un bilan largement positif des interactions philosophie/mathématiques-physique, philosophie/économie et droit, philosophie/musique, philosophie/arts visuels, philosophie/langues modernes, philosophie/psychologie et pédagogie. Le fait que les élèves découvrent la philosophie à partir du domaine culturel où ils sont le plus investis et avec lequel ils ont un lien personnel intellectuel et affectif – engageant aussi parfois leur avenir professionnel –, crée une motivation dans la réflexion. Celle-ci leur permet de surmonter plus facilement les difficultés de l'entrée dans la thématique philosophique. Le détour par la réflexion philosophique affine la perception de leur propre domaine d'étude et beaucoup d'entre eux en prennent conscience au cours du processus.

* *Le gymnase correspondant ici aux trois dernières années du niveau secondaire.*

Mireille Lévy, Daniel Bourquin, Pierre Paroz
Professeurs, Collège de philosophie du gymnase de Bienne (Suisse)
Extrait de *La Philosophie, une école de la liberté*, éditions UNESCO, 2007, p. 72

57 « Etat de l'enseignement de la philosophie en 2007 -2008 », Inspection générale de l'Education nationale, Rapport – N° 2008-084, septembre 2008. http://www.acireph.org/Files/rapport_ig_2008_opt.pdf (Dernier accès le 24 janvier 2011).

58 *La Philosophie, une école de la liberté*, op. cit., p. 72-74.

L'approche interdisciplinaire de l'enseignement de la philosophie peut aussi être une opportunité pour interroger les modalités existantes de l'évaluation des acquis en cours de philosophie. Quel type d'évaluation permettrait en effet de mesurer la capacité des élèves à réfléchir d'une manière critique sur les conditions de vérités des savoirs scientifiques et sur les principes éthiques qui doivent déterminer la conduite des hommes ? L'évaluation de type traditionnel, et notamment la prépondérance des exercices écrits tels que la dissertation, convient-elle et suffit-elle ? Et plus généralement, quelle place doit-elle être accordée dans l'évaluation à la participation orale de l'élève tout au long de l'année ? Il est fondamental d'envisager d'autres modes d'évaluation que le seul exercice de la rédaction, jugé souvent voie royale de l'expression du raisonnement. Il faudrait amener l'élève à se détacher des lieux communs et des réflexes qui l'habitent pour raisonner pleinement et de manière autonome sans réciter une leçon.

Approche par les compétences :

Quels avantages ? Quels problèmes en cours de philosophie ?

En science de l'éducation, l'approche par les compétences a acquis de plus en plus d'importance depuis les années 1990 dans les pays européens. Cette approche est fortement appuyée et promue par l'Union européenne comme une réponse à la « métamorphose économique et sociale sans précédent en Europe » où « les progrès scientifiques et technologiques, notamment dans l'industrie des communications, ont assuré la promotion de l'intégration et de la coopération internationales mais ont également amplifié la concurrence internationale »⁵⁹. Selon la Commission européenne, cette situation exige des systèmes d'éducation des pays de l'espace européen qu'ils mettent en place des approches pédagogiques qui puissent « réconcilier [d'une part] la dimension concurrentielle d'une société qui exhorte à l'excellence, à l'efficacité, à la diversité et au choix, et [d'autre part] la dimension coopérative qui prône la justice sociale et l'égalité des chances, la solidarité et la tolérance »⁶⁰. L'approche par les compétences est donc conçue comme une approche pédagogique visant à répondre à un contexte socio-économique et culturel qui, selon les analyses, s'est complexifié. Ainsi, J. Coolahan, lors du colloque du Conseil de l'Europe consacré aux compétences clés, a défini la compétence comme « l'aptitude générale basée sur les connaissances, l'expérience, les valeurs, les dispositions qu'une personne a développées par sa pratique de l'éducation »⁶¹. Cette définition doit être complétée par celle de P. Perrenoud pour qui la compétence est « une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas »⁶². Ces définitions ne sont pas les seules et les débats sont nombreux encore aujourd'hui pour essayer d'arrêter une définition commune des compétences dans l'éducation.

En tout état de cause, selon les différentes instances officielles de l'Union européenne, l'approche par les compétences doit viser à développer chez les apprenants un ensemble d'aptitudes et d'attitudes à même de leur permettre de s'intégrer économiquement, culturellement et socialement dans leur espace

59 Direction générale de l'éducation et de la culture, *Compétences clés. Un concept en développement dans l'enseignement général obligatoire*, Eurydice, Bruxelles, 2002, p.11.

http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032FR.pdf (Dernier accès le 24 janvier 2011).

60 *Ibid.*

61 Conseil de l'Europe, *Key competencies for Europe*, Coolahan J., Report of the Symposium in Berne 27-30 March 1996, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997, p.26.

62 P. Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école. Pratiques et enjeux pédagogiques*, Paris, ESF éditeur, 1997, p.7.

national et dans l'espace européen. C'est ainsi que la Direction générale de l'éducation et de la culture (Commission européenne) a identifié huit compétences clés dans un document intitulé *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie - Un cadre de référence européen*⁶³. Le document mentionné entend donner les orientations générales aux systèmes d'éducation nationaux des pays de l'Union en vue de constituer un socle commun de compétences.

Comment l'enseignement de la philosophie peut-il s'insérer dans ce cadre pédagogique ? Il convient tout d'abord d'affirmer qu'aucune discipline particulière ne peut prétendre assurer seule la formation générale. D'une manière générale, l'enseignement de la philosophie par exemple, au même titre que les autres matières communément enseignées à l'école, confère aux élèves des compétences jugées nécessaires pour leur épanouissement individuel et pour leur bonne intégration dans le vivre ensemble. Mais plus spécifiquement, cet enseignement va au-delà : il donne des moyens théoriques pour la critique du vivre ensemble, tel qu'il est présentement vécu ; il permet ainsi d'aiguiser des compétences spécifiques, notamment l'examen critique de soi-même, la critique des opinions, le travail argumentatif, le questionnement éthique et politique et la formation citoyenne. Par conséquent, le débat pédagogique doit veiller à ne pas se focaliser sur les compétences prioritaires, attachées à certaines disciplines qui, à ce titre, devraient être renforcées au détriment d'autres disciplines perçues comme moins utiles. Au contraire, la communauté pédagogique devrait considérer l'éducation de la personne humaine dans toutes ses dimensions, requérant la conjonction de toutes les compétences – imaginative, argumentative, technique et rationnelle.

Dans le cadre des huit compétences clés énoncées par la Commission européenne, l'enseignement de la philosophie contribuerait probablement à développer les compétences sociales et civiques, puisque celles-ci impliquent une « aptitude à communiquer de manière constructive dans différents contextes, à faire preuve de tolérance et à exprimer et comprendre des points de vue différents », ainsi qu'« une réflexion critique et créative »⁶⁴. Il semble donc qu'en théorie, l'approche par les compétences telle que promue par la Commission européenne fait une place à l'enseignement de disciplines à vocation humaniste, qui sont censées former les jeunes à exercer une compréhension affinée des réalités et à dialoguer dans un esprit de tolérance et d'émulation. Cependant, ceci ne peut être vrai que si, en pratique, les matières des sciences humaines, dont la philosophie fait partie d'une manière essentielle, occupent une place équilibrée en termes d'horaires et d'allocation de ressources par rapport aux matières à vocation technique et scientifique.

L'articulation de l'enseignement de la philosophie et de la question des compétences rencontre par ailleurs deux sortes de problèmes qu'il importe d'examiner. Premièrement, les débats suscités par l'approche par les compétences ont notamment signalé que cette approche risque de donner une impression d'opposition entre compétences (de l'ordre du formel) et savoirs (de l'ordre du substantiel). Comme le rappellent certains experts, « il convient de vérifier que la centration sur les compétences ne correspond pas à un abandon des savoirs

63 Direction générale de l'éducation et de la culture, *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie - Un cadre de référence européen*, Bruxelles, 2007. Les huit compétences clés sont les suivantes : communication dans la langue maternelle ; communication en langues étrangères ; compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies ; compétence numérique ; apprendre à apprendre ; compétences sociales et civiques ; esprit d'initiative et d'entreprise ; et sensibilité et expression culturelles.

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fr.pdf (Dernier accès le 24 janvier 2011).

64 *Ibid.*, p. 9-10.

et des chances de construire chez l'élève une culture sur le monde, ainsi qu'à une préférence accordée à des compétences de bas niveau, facilement évaluables, mais peu élaborées : la notion de compétence clé, par exemple, selon les documents, peut être au service d'un projet ambitieux incluant explicitement des savoirs ou au contraire peut être plus orientée vers les seules compétences, dont celle d'utiliser les savoirs, comme dans la définition des compétences clés donnée par l'OCDE, sans qu'il soit question à proprement parler d'acquérir les savoirs en question »⁶⁵. Cette observation concerne l'enseignement de la philosophie d'une manière particulière puisque cet enseignement s'appuie d'une manière essentielle sur une longue tradition constituée de corpus de textes très riches et nombreux. C'est à partir des grands textes de la tradition que les problèmes philosophiques sont examinés et discutés en classe, c'est effectivement eux qui servent d'appui au développement des capacités d'analyse et de conceptualisation des élèves. Par conséquent, la transmission de la pensée philosophique ne peut faire l'économie des références historiques incontournables au nom de la priorité donnée au développement formel des compétences. Or, le risque potentiel de l'approche par les compétences est de donner l'illusion que les capacités pourraient être développées indépendamment du savoir, précisément parce que le terme compétence était traditionnellement utilisé dans le contexte professionnel et dans le monde des entreprises, et par extension dans la formation professionnelle, pour désigner la capacité d'effectuer une tâche particulière⁶⁶.

Ce point nous amène au second problème lié à l'articulation entre enseignement de la philosophie et l'approche par les compétences, qui est le problème de l'évaluation. L'un des avantages en faveur de l'approche par les compétences concerne l'évaluation qui serait plus objective et précise. En effet, dans la mesure où l'évaluation d'une compétence consiste à vérifier si l'élève a la capacité de faire efficacement une tâche particulière en vue d'une finalité déterminée, cette évaluation a en effet des chances d'être plus précise et plus ciblée. Mais, dans cette perspective, comment devront être évaluées les compétences développées par le cours de philosophie ? Par définition, la capacité d'analyse abstraite et de pensée autonome ne peut se vérifier aussi facilement ni à l'aide d'indicateur tangible comme dans le cas de l'évaluation de la compétence numérique ou de la communication en langues étrangères. Cela veut-il dire pour autant que ces compétences ne sont pas importantes pour le développement équilibré des jeunes ? Il convient de rappeler qu'une grande partie du savoir n'est pas directement utile, du moins à court terme, mais participe à l'intelligibilité du monde et à l'élargissement de l'expérience individuelle. Bien plus encore, il peut être dangereux de réduire les savoirs enseignés à l'école aux seuls éléments qui alimenteraient les compétences apparemment utiles, car il est très difficile de déterminer d'une manière absolue quelles sont les compétences utiles à la vie sociale, voire professionnelle. Par conséquent, il est très important que l'école prenne en compte, et accepte d'une manière positive, que le développement du processus de la réflexion et de l'argumentation rationnelle demande des modalités d'évaluation plus complexes, plus souples et plus étendues dans le temps, parce que « la notion de compétence n'évoque pas seulement une opérationnalisation du savoir mais aussi une acquisition par l'élève qui le modifie en profondeur : c'est une qualité qui s'acquiert dans la durée »⁶⁷.

65 R.F. Gauthier, *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : états des lieux et choix stratégiques*, UNESCO, ED-2006/WS/64, 2006, p. 82. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147570f.pdf> (Dernier accès le 24 janvier 2011).

66 François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus : Les curriculums en questions*. De Boeck, Bruxelles, 2008.

67 Bernard Rey, Vincent Carette, Anne Defrance et Sabine Kahn, *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, De Boeck, Bruxelles, 2006. Voir aussi « De la transmission des savoirs à l'approche par compétences », *Veille scientifique et technologique*, Dossier d'actualité, N° 34, avril 2008. <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/34-avril-2008.php> (Dernier accès le 24 janvier 2011).

Enfin, il faut souligner que l'approche par les compétences, au-delà du débat entre forme et contenu, présente un avantage réel qui est de concevoir les différentes matières d'enseignement comme pouvant contribuer conjointement à développer des compétences transversales. Cette vision devrait donner à la philosophie sa place légitime, étant donné que cette discipline vise d'une manière essentielle à développer la capacité de réflexion et de distanciation critiques utile et nécessaire à tout processus d'apprentissage actif et équilibré.

*Encadré 11 - Enseignement de la philosophie et formation des compétences**

Il y a sans aucun doute dans le discours des compétences une perspective morale : celle que manifeste le désir de s'occuper précisément de ce que l'élève reçoit de son apprentissage, de ce qu'il comprend et peut faire de son savoir. Avec l'apprentissage par compétences, il s'agit de se placer du point de vue de l'élève, afin d'encourager celui-ci à s'impliquer authentiquement. Promouvoir le paradigme de la compétence, non pas au détriment de celui du savoir, mais en complément de celui-ci, c'est retrouver, autant pour le maître que pour l'élève, la question du sens de l'enseignement. Tenter de comprendre pourquoi l'élève ne comprend pas, ne pas se réfugier dans un discours désincarné mais concevoir le savoir en situation, tel est le souci de l'apprentissage par compétences : s'y affirme un désir de transparence, d'authenticité et de mise en pratique vivante de l'activité philosophique.

Néanmoins, ne serait-ce pas justement cette morale de la transparence et du contrôle des effets de l'acte éducatif sur l'enfant, qui rend possible l'investissement de l'idéologie managériale dans la logique des compétences ? N'y a-t-il pas compatibilité entre l'idéal de maîtrise pédagogique (savoir pourquoi l'enfant se trompe, repérer ce qu'il a dans la tête) et l'idéal de contrôle social (pouvoir orienter les pensées et les désirs du sujet) ? Et d'un point de vue proprement pédagogique, ne peut-on penser que le sujet en philosophie se construit aussi dans la confrontation, la lutte et la résistance ? Il s'agirait, en somme, de ne pas oublier le travail du négatif à l'œuvre dans toute pratique éducative, qui instaure pour le sujet une rupture, un décentrement et partant un arrachement par rapport à l'illusion d'une individualité autonome ou autosuffisante. Il faudrait ainsi faire toute sa place, dans l'acte éducatif, à l'événement, au déclic, au passage à la qualité – à ce pas de côté de l'élève qui se fait en lui, malgré lui. Le processus de transformation de l'élève ne saurait être alors saisi dans une grille de compétences qui voudrait en mesurer (en maîtriser et en « métriser ») toutes les étapes : ce serait répondre à une demande d'observation et de quantification qui tendrait à ossifier l'esprit lorsqu'il est en devenir, à spatialiser la dynamique de l'apprentissage, en somme à découper (et donc briser) l'unité d'un mouvement.

Contre la volonté de transparence à l'œuvre dans la formation des compétences, il faudrait dès lors préserver une certaine opacité de l'acte éducatif : ce qui revient peut-être à délaisser la dimension utile du savoir, pour que l'élève soit rendu sensible à la question du vrai ou du beau pour lui-même – telle serait la dimension centrale de l'acte éducatif en général, et de l'enseignement de la philosophie en particulier, que l'apprentissage par compétences aurait tendance à oblitérer. D'un point de vue pédagogique, la question concernant les compétences devient donc celle-ci : ce qu'on gagne en repérage des difficultés, en souci d'efficacité, en rationalisation des moyens pédagogiques, ne le perd-on pas en finalité éducative, c'est-à-dire en réelle émancipation de l'élève comme du maître ?

L'avènement du paradigme de la compétence dans le monde de l'éducation pose la question de savoir si la logique des compétences peut être compatible avec la formation d'un sujet qui soit engagé de façon critique dans le monde, et ce au sein d'une école qui puisse véritablement devenir lieu de création et d'événements de pensée. Avec l'apprentissage par compétences, ou peut-être sans lui, il s'agit donc de penser le passage, dans l'acte d'éduquer, d'une configuration ancienne d'assujettissement (marquée par la figure du devoir être et d'une destination universelle) à une nouvelle forme de subjectivation – la formation d'un sujet actif critique.

* *Synthèse des interventions du colloque Philosophie de l'enseignement – Enseignement de la philosophie : de la transmission des savoirs à la formation des compétences, organisé par le Collège international de philosophie (CIPh-CIRTEP), l'IUFM de l'Académie de Créteil (Université Paris-Est Créteil) et Philolab, le 19 novembre 2010 dans le cadre de la Journée mondiale de la philosophie 2010 à l'UNESCO.*

Pascal Severac
Vice-président du Collège international de philosophie
Responsable du CIRTEP (Centre international de recherches théoriques en pédagogie)

Quelle formation pour l'enseignant ?

La question de la formation des enseignants de philosophie est une question fondamentale pour l'existence de cours de philosophie de qualité. Plusieurs défis sont à relever dans ce domaine.

Le premier défi est l'inadaptation de la formation reçue par les enseignants par rapport aux exigences réelles de l'enseignement au niveau secondaire. Selon l'étude de 2007 de l'UNESCO, trois types de cas se dessinent dans ce domaine : 1. des cas où un diplôme universitaire en philosophie est exigé, comme par exemple en Autriche (niveau master de philosophie), en Bulgarie (diplôme d'études supérieures ou magister), en Croatie (BA, c'est-à-dire quatre années d'université), au Danemark (au moins 90 crédits ECTS⁶⁸), en Espagne (maîtrise en philosophie), en Hongrie (diplôme universitaire), en Pologne (master), au Portugal (maîtrise), en Roumanie (BA en philosophie), en Serbie (BA en philosophie), en Slovénie (4 ans d'études universitaires en philosophie) et en Turquie (BA, MA en philosophie, sociologie, psychologie) ; 2. des cas où une formation pédagogique est requise, complémentaire ou non à une formation philosophique, comme par exemple au Canada, État de l'Ontario (le Ministère de l'éducation a récemment décidé qu'un BA en philosophie seul permettra aux titulaires de postuler à l'école de formation des enseignants du secondaire. Auparavant, il fallait avoir un BA en mathématique ou en histoire par exemple⁶⁹), en Finlande (diplôme universitaire ainsi que qualification au professorat, délivrée par l'université, mais le diplôme universitaire peut être en psychologie ou en études religieuses), en France (master de philosophie et certificat d'aptitudes au professorat de l'enseignement du second degré ou agrégation), en Italie (un diplôme universitaire de premier cycle avec une spécialisation biennale fournie par les écoles supérieures pour l'instruction secondaire, et titres universitaires en lettres

68 Système européen de transfert et d'accumulation de crédits.

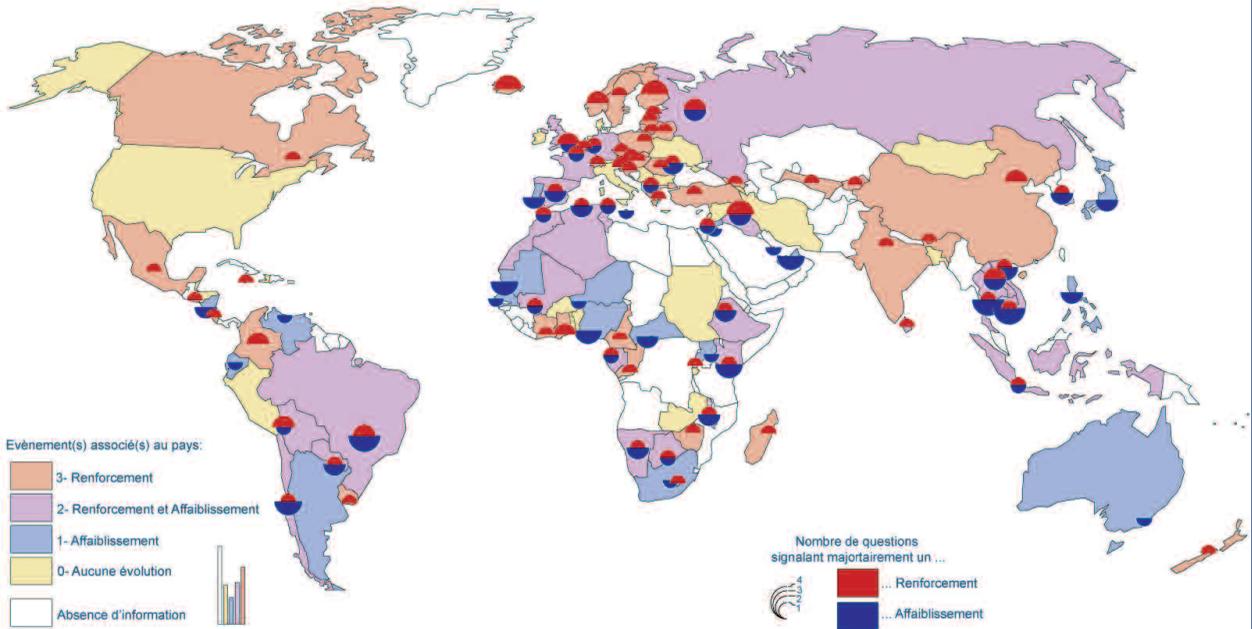
69 Rapport national sur l'enseignement de la philosophie, Savolainen et al., Pekka Elo, Satu Honkala et Rebecca Cingi (dir.), Commission nationale finlandaise pour l'UNESCO, Helsinki, 2010, p. 99.

modernes, lettres anciennes, histoire, psychologie, sociologie, sciences humaines), en Norvège (quatre ans de formation pédagogique) et aux Pays-Bas (certificat général d'enseignement pour l'éducation secondaire) ; et 3. des cas où d'autres titres, tels des diplômes universitaires dans d'autres matières, sont suffisants pour enseigner la philosophie, comme par exemple en Allemagne (dans certains Länders, la philosophie est enseignée par des professeurs diplômés le plus souvent en théologie, littérature, histoire et mathématiques), à Chypre (les enseignants de disciplines classiques sont habituellement chargés d'enseigner la philosophie au niveau secondaire), et en Grèce (diplôme universitaire en humanités : littérature grecque ancienne et moderne, histoire, théologie). Ce dernier cas démontre que le système éducatif a tendance à considérer que l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire n'exige pas nécessairement de spécialisation.

Le deuxième défi concerne la formation continue, essentielle pour pérenniser l'intérêt du corps enseignant, améliorer les compétences et actualiser les savoirs dans la discipline. Ce mode de formation peut même servir, dans certains cas, à former des professeurs d'autres disciplines désirant acquérir des méthodes d'enseignement de la philosophie, comme cela est le cas en Estonie.

Le troisième défi est que l'enseignement scolaire ne représente qu'un des débouchés professionnels possibles pour les diplômés en philosophie, et pas toujours le plus alléchant. Cette situation aboutit en partie à un écart entre le nombre de professeurs de philosophie et le nombre de diplômés des universités. Par ailleurs, un lien cohérent et complémentaire fait défaut entre d'une part les formations offertes à l'université et d'autre part les besoins d'enseignants au niveau secondaire.

Indicateur synthétique de l'évolution déclarée de l'enseignement de la philosophie dans chacun des pays.



Catégorisation synthétique de l'évolution de l'enseignement de la philosophie dans un pays et nombre de questions signalant un renforcement ou/et un affaiblissement de cet enseignement.

UNESCO Philosophy Survey, 2007. Carte réalisée avec Phlcarto - <http://perso.club-internet.fr/phlgeo>

La philosophie, une école de la liberté, Paris, Editions UNESCO, 2007, p. 221

L'enseignement de la philosophie au niveau

universitaire

Aperçu

D'une manière générale, dans les pays d'Europe et d'Amérique du Nord, la philosophie est enseignée dans les universités en tant que discipline à part entière, et, selon l'étude de l'UNESCO, *La Philosophie, une école de la liberté* (2007), cet enseignement se porte plutôt bien au niveau universitaire. Dans le contexte culturel européen, et aussi nord-américain dans une certaine mesure, la philosophie jouit en effet d'une place particulière à l'université, du fait de la longue tradition philosophique dans la vie intellectuelle des pays européens, héritée de l'Antiquité. Cette donnée historique ne doit cependant pas faire oublier que l'enseignement de la philosophie dans les deux régions géographiques concernées est marqué par une grande diversité de situations selon les pays et, au sein de ces derniers, entre les différentes régions ou différents États.

Cette diversité de situations s'explique, dans le cas des États-Unis d'Amérique et du Canada, par le caractère décentralisé de l'enseignement en général et de l'enseignement universitaire en particulier, donnant une grande liberté aux universités elles-mêmes dans la conception des programmes. Dans l'espace européen, la diversité de situations de l'enseignement de la philosophie se conjugue en outre avec une diversité de perceptions et de conceptions politiques étroitement liées aux développements de la guerre froide au sein du continent. De la période d'opposition entre les grandes idéologies à la période d'adaptation post-guerre froide puis à celle d'intégration régionale dans le cadre de l'Union européenne, il va sans dire que l'enseignement de la philosophie dans les pays européens a connu une grande diversité et de profonds changements ces dernières années. Ces bouleversements sociopolitiques posent de nombreux défis à l'enseignement de la philosophie, dont les principaux concernent la question de l'harmonisation des programmes et des diplômes au sein de l'espace européen, la question de la liberté académique ou encore celle du recrutement des professeurs de philosophie.

L'enseignement de la philosophie doit faire face aussi depuis quelques années à une conjoncture économique morose qui contribue à remettre en question l'importance et l'intérêt des sciences humaines dans la formation des jeunes. Les participants à la réunion de Milan s'accordent à parler d'une crise des sciences humaines dont la philosophie est une des disciplines. Ce phénomène a pu aboutir à une certaine marginalisation de quelques matières de sciences humaines en termes d'allocations des ressources humaines et financières, et la philosophie est souvent la première à être pénalisée. Au fondement d'une telle évolution se trouve le jugement selon lequel une formation en philosophie ne permet pas aux jeunes de trouver facilement des débouchés adéquats sur le marché du travail. Cette vision tend donc à faire de la logique du marché un horizon indépassable, à l'intérieur duquel toutes les actions humaines devraient se plier, et que tout enseignement fourni aux êtres humains devrait servir. Ce jugement constitue un défi majeur que l'enseignement de la philosophie doit aujourd'hui relever.

Face aux défis, des atouts réels existent. En effet, de plus en plus d'universités favorisent, depuis quelques années, l'ouverture de la philosophie aux approches interdisciplinaires qui doivent permettre à cette discipline de trouver une place spécifique dans le cursus universitaire, à savoir celle de critique des savoirs. Or, dans un monde marqué de manière croissante par les sociétés de l'information, il apparaît de plus en plus crucial de donner aux jeunes l'opportunité de s'interroger sur le sens et les modes d'acquisition des différents savoirs, afin de disposer d'instruments d'analyse adéquats face aux flux mondiaux

d'informations. L'acquisition d'un savoir général et critique est un atout supplémentaire non seulement pour affronter un marché de travail compétitif et axé sur l'économique et le scientifique ; il permet aussi de garantir et de pérenniser une culture démocratique dans une époque où les multiples crises mondiales – financière, économique, écologique et identitaire – risquent de compromettre le projet du vivre ensemble.

Cette partie tentera de cerner les différents défis posés à l'enseignement de la philosophie au niveau universitaire, en Europe et en Amérique du Nord.

Défis

Des études de philosophie, et après ?

Les témoignages réunis par l'UNESCO sur les liens entre les études en philosophie et le monde du travail mettent en évidence une grande diversité de carrières possibles après un cursus de philosophie en Europe et en Amérique du Nord. Traditionnellement, les métiers de l'enseignement de la philosophie constituent les débouchés les plus directs et fréquents pour les diplômés en philosophie. D'une part, la philosophie est souvent enseignée dans le secondaire en Europe, et c'est vers le métier d'enseignant de philosophie à ce niveau d'enseignement que se dirige une grande partie des diplômés en philosophie. D'autre part, l'enseignement de la philosophie au niveau supérieur représente un autre débouché important, étant donné que beaucoup d'universités en Europe et Amérique du Nord offrent cette matière à leurs étudiants. Les périodes de crises, économique et écologique, sont des périodes de réinterrogation de la place de l'Homme dans son environnement et constituent une opportunité certaine à la réflexion philosophique dans laquelle les diplômés en philosophie ont un rôle à jouer.

Les jeunes diplômés peuvent également choisir de se lancer dans la recherche universitaire, d'autant plus que les champs d'étude sont de plus en plus diversifiés et que l'on assiste à l'émergence de recherches interdisciplinaires où la formation en philosophie est souvent considérée comme un atout réel. Ainsi, aussi bien en Europe qu'en Amérique du Nord, la recherche dans des domaines tels que la bioéthique, les Cultural studies, où la question du développement fait appel à des philosophes. L'enseignement et la recherche en philosophie incluent également aujourd'hui des domaines qui ne faisaient pas traditionnellement partie des offres d'enseignement proposées par les universités, comme par exemple la philosophie afro-américaine, la philosophie indienne ou la philosophie féministe, domaines de recherche très prisés aux États-Unis. Le marché du travail de la recherche universitaire se caractérise de plus en plus par son internationalisation poussée. On a parfois décrit ce processus par l'expression campus global. En effet, bien que dans beaucoup de pays le système de recrutement reste ancré à des filières nationales, voire locales, le système des annonces de postes se généralise. Il existe des sites d'annonces, des groupes de discussions ou des réseaux fermés qui font circuler des centaines d'annonces de postes auxquels des candidats de tous les pays peuvent se présenter. Cette pratique, particulièrement utilisée par les universités anglophones, tend à se généraliser. Une des fonctions principales de l'*American Philosophical Association*, probablement la plus vaste organisation philosophique au monde, consiste à maintenir à jour une liste d'offres d'emplois académiques. De ce point de vue, elle fonctionne plus comme un syndicat de catégorie que selon le modèle européen d'une société savante.

Cette internationalisation du marché du travail philosophique correspond à une internationalisation, ou globalisation, de la recherche. À côté du travail d'enseignement et de recherche proprement dit, il existe en effet une multitude de centres, donc de postes, de soutien à la recherche. Le personnel de fondations, de sociétés savantes, de fédérations, d'organismes et d'associations internationales est souvent recruté parmi les diplômés en philosophie. La même remarque peut valoir pour le personnel technique des universités et des centres de recherche.

Certes, comme dans les autres régions du monde, la philosophie se heurte à la concurrence d'autres disciplines jugées plus bénéfiques pour répondre aux priorités de développement économique et scientifique. Mais les sociétés occidentales contemporaines font face à des changements multiples sur lesquels le philosophe est invité à porter un regard critique. Dans certains pays, comme la France où la philosophie jouit encore de beaucoup de crédit, les philosophes sont sollicités pour discuter et émettre des avis dans le domaine de l'éthique, notamment en biologie où les progrès s'accompagnent d'incertitudes. Au Canada, où la philosophie est très appréciée, on met en avant les compétences qu'un esprit critique formé à la philosophie peut apporter dans le domaine de la vie publique. Il n'est donc pas rare que les diplômés soient candidats à des carrières liées à la communication, aux relations publiques ou même à la politique, comme c'est le cas des diplômés d'Autriche, de Slovaquie et de la Fédération de Russie.

Les métiers liés à la culture sont aussi des débouchés potentiels vers lesquels les diplômés en philosophie peuvent se tourner. Des postes sont ainsi à pourvoir dans les institutions culturelles nationales telles que les musées, mais aussi dans l'édition de revues scientifiques comme c'est le cas en Croatie et en Lituanie. En Fédération de Russie et en République Tchèque notamment, le sens critique et analytique ajouté aux compétences en rédaction fait du diplômé en philosophie un candidat idéal aux métiers du journalisme. Par ailleurs, du fait du caractère généraliste de l'enseignement philosophique, le service public peut être une alternative pour les diplômés de philosophie en Croatie et en Estonie.

Enseignement de la philosophie et diversité d'approches

L'enseignement de la philosophie, peut-être plus que tout autre enseignement, a connu des situations complexes dans l'espace européen, notamment en raison des bouleversements politiques dans les années 1990 qui ont vu une réorganisation des systèmes politiques et idéologiques. La fin de la guerre froide en 1991 et l'atténuation des tensions politiques entre les pays d'Europe de l'Ouest et de l'Est ont certainement permis un décloisonnement de l'enseignement de la philosophie dans les universités européennes. La question de la réorganisation, voire de la réorientation, de l'enseignement de la philosophie au niveau universitaire avait fait l'objet d'une étude de l'UNESCO en 1993, publiée sous le titre *L'enseignement de la philosophie : périmé ou indispensable ?*⁷⁰. L'objet de cette partie est de rappeler rapidement les principaux défis auxquels faisaient face les différents pays dans ce domaine, afin de mieux comprendre les termes dans lesquels ces défis se posent aujourd'hui.

70 Jürgen Hengelbrock, « L'enseignement de la philosophie : périmé ou indispensable ? », in *La Philosophie en Europe*, ss. la dir. Raymond Klibansky et David Pears, Gallimard-UNESCO, Paris, 1993.

Au lendemain de la chute du Mur de Berlin, les pays européens ont dû faire face à une division profonde des modes de vie et de pensée, causée par quarante ans de séparation politique et idéologique. Les enjeux de la réunification touchaient donc en grande partie à la question de la réforme des systèmes éducatifs, problématique dans laquelle l'enseignement de la philosophie occupait une place tout à fait particulière. Cet enseignement avait été fortement marqué par des positionnements idéologico-politiques tranchés de part et d'autre du Mur de Berlin et, aux yeux de beaucoup, la philosophie apparaissait comme une source de division et de conflit. Il fallait donc repenser l'enseignement de la philosophie pour trouver des corpus et des manières d'enseigner acceptables par tous et favorables au processus de réunification. Ceci est particulièrement vrai pour des pays comme l'Allemagne par exemple.

D'une part, face à cette situation délicate d'unification et de changement radical de régime politique, l'enseignement de la philosophie ne figurait que rarement parmi les priorités des réformes éducatives entreprises dans les années 1990 dans les anciens pays de l'Est. À cet égard, l'étude de l'UNESCO susmentionnée montrait que dans les mouvements de réformes de l'éducation en Allemagne par exemple, ce furent les conseillers administratifs de l'Allemagne de l'Ouest eux-mêmes qui considérèrent que l'enseignement de la philosophie ne constituait pas une priorité de la réforme, aussi bien pour des raisons idéologiques (la philosophie était trop marquée idéologiquement) que pour des raisons économiques (la réforme devait se concentrer sur des matières jugées centrales). C'est dans ce cadre également que l'on mit fin à l'étude de la philosophie asiatique et africaine que tous les étudiants en philosophie des universités de l'ancienne République démocratique allemande devaient faire afin d'obtenir leurs diplômes, ce qui n'était pas le cas dans les universités de la République fédérale. Pourtant, après 1990 dans les anciens pays de l'Est, il y avait partout des initiatives pour créer un enseignement de la philosophie.

D'autre part, il existait une volonté claire des différents pays de mettre fin radicalement aux sections de philosophie marxiste-léniniste en cours sous l'ère soviétique. Ceci a entraîné des fermetures subites de nombreux départements de philosophie, rendant impossible la formation des enseignants dans cette matière. La question de la formation des enseignants représentait d'ailleurs un enjeu sensible dans la mesure où les anciens professeurs et enseignants de l'ère soviétique étaient devenus suspects et étaient écartés de leurs fonctions. En Allemagne, ils étaient ainsi remplacés par leurs collègues venus de l'Allemagne de l'Ouest. En effet, les commissions chargées de la réforme, dominées par des professeurs de l'Ouest⁷¹, recréaient des facultés de philosophie en nommant exclusivement des universitaires venus de l'Ouest. Cela a entraîné une situation délicate où la réforme a été perçue comme une série de mesures unilatérales imposées par une seule partie.

Vingt ans après ces bouleversements, les résultats des réformes entreprises doivent encore être étudiés, aussi bien en termes d'offres de cours de philosophie dans les universités des pays de l'Est, qu'en termes de formation des enseignants, de production et de traduction des ressources documentaires et pédagogiques. Il serait important également de voir si la liberté académique dans les départements de philosophie a évolué depuis ces dernières années. Car s'il était vrai que la question de la liberté académique se posait surtout dans les pays de l'ancien bloc de l'Est, il serait faux de croire que la liberté académique est totalement acquise désormais dans l'enseignement de la philosophie en Europe

⁷¹ *Ibid.*, p. 740.

occidentale et en Amérique du Nord. Cette question reste majeure pour l'enseignement de la philosophie qui, par essence, tend à mettre en question des principes et des normes considérés comme immuables.

Faire le bilan des mouvements de réformes éducatives et de réagencement des disciplines universitaires ne peut ignorer aujourd'hui un phénomène sans précédent qu'est la libre circulation des étudiants et des professeurs dans l'espace européen. Le programme Erasmus mis en place par les pays européens a contribué grandement à fluidifier les formations universitaires, et l'enseignement de la philosophie profite également de cet élargissement d'horizon, inconcevable encore il y a vingt ans. L'ampleur de ce phénomène d'ouverture est d'autant plus évidente que la mise en place de cet espace commun de partage et d'échange de savoirs s'est accompagnée d'un certain enthousiasme des générations de jeunes qui désirent connaître les façons de penser et de vivre des autres. D'autre part, cet espace européen semble chercher aujourd'hui une identité commune capable d'intégrer la diversité et la pluralité qui existe en son sein, redonnant probablement à l'enseignement de la philosophie un rôle particulier : celui qui de réflexion rationnelle, poussée par la recherche de l'universel à partir des singularités, en étudiant les grands textes hérités des traditions intellectuelles des différents pays européens, mais également des autres cultures et traditions qui composent aujourd'hui le paysage culturel et intellectuel européen.

Mécanismes de mobilité et d'harmonisation des diplômes : quels défis ?

Les différentes structures d'enseignement supérieur européennes et américaines sont probablement à ce jour les plus engagées dans les échanges et la circulation des étudiants, des chercheurs et des enseignants aussi bien au niveau régional qu'international. C'est un fait que les universités européennes et américaines attirent de nombreux étudiants et chercheurs du monde entier. En effet, la communauté européenne cherche à renforcer sa politique de promotion de la mobilité, qui passe par la mise en place du système d'harmonisation des diplômes et d'échange d'informations et encourage les séjours d'étude à l'étranger, aussi bien au sein de l'espace européen que dans le monde.

Ainsi le processus de Bologne, adopté en 1999, prévoyait la création pour 2010 d'un espace européen de l'enseignement supérieur qui se traduit par l'harmonisation des systèmes universitaires dans les 46 pays signataires. L'objectif de ce processus est de trouver à l'échelle supranationale des solutions pour rendre les universités européennes plus compétitives au niveau international, d'autant que dans un contexte de mondialisation et de fluidité des échanges, il semblait opportun de préparer les universités européennes à la mobilité. Il va de soi qu'une telle entreprise, permettant la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs, contribue également à une mobilité des méthodes d'enseignement et des idées.

Encadré 12 - Le processus de Bologne ou la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur

Le modèle préconisé par le processus de Bologne, et que plusieurs réformes universitaires sont en train d'instaurer dans les différents pays, s'articule en deux cycles d'études, l'un plus général et le deuxième plus spécialisé, suivis d'un niveau doctoral reconnu à l'échelle européenne. Bien que la plupart des pays soient en train de le mettre en œuvre, ce modèle se décline selon des spécificités qui varient de pays à pays et qui concernent notamment le nombre d'années des deux premiers cycles : 3+2 en Italie, 4+2 en Espagne, 3 ou 4 ans plus une ou deux années de master au Royaume-Uni, etc. C'est notamment l'articulation entre les deux premiers cycles et le master qui marque des différences. Ainsi, la Réforme LMD (licence-master-doctorat) en France prévoit une licence en 3 ans, suivie de deux années de master et de trois années de doctorat, tandis que la réforme italienne a introduit deux niveaux de licence (3+2) suivis d'une année de master et de trois années d'études doctorales. Pour obvier à ces différences importantes au sein d'un modèle commun, une unité de mesure commune a été introduite dès 1998 sous le nom de Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS), un outil de calcul quantitatif géré au niveau de chaque établissement dans le cadre du principe de l'autonomie universitaire.

Le principe fondamental de ce système consiste à remplacer les années ou les semestres par les heures de travail comme unités de mesure de la formation universitaire. Un crédit correspond à 25/30 heures de travail et une année à 60 crédits. Il définit donc une année de formation en termes de nombre d'heures de travail, quels que soit la durée effective de l'année et le nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement. Cela ne règle pas tous les problèmes liés à la spécificité des systèmes universitaires (que l'on pense par exemple aux difficultés d'intégrer dans le nouveau système les années de préparation aux grandes écoles en France), mais a permis de créer tout de même un espace européen de l'enseignement supérieur.

Plus de quarante pays sont aujourd'hui impliqués dans ce processus d'uniformisation de l'enseignement supérieur. Parmi eux, l'Albanie, l'Allemagne, Andorre, l'Arménie, l'Azerbaïdjan, la Belgique, la Bosnie-Herzégovine, la Bulgarie, Chypre, la Croatie, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Fédération de Russie, la Finlande, la France, la Géorgie, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, la Macédoine, Malte, le Monténégro, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République de Moldova, la République tchèque, la Roumanie, le Royaume-Uni, le Saint-Siège, la Serbie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède, la Suisse, la Turquie et l'Ukraine. Mais le succès de la réforme, et en particulier du système ECTS, semble dépasser les frontières de l'espace européen. Il est en train de devenir un standard de référence à l'échelle internationale et on le retrouve dans plusieurs pays à travers le monde, d'Afrique jusqu'à l'Australie.

Luca Maria Scarantino, Secrétaire général adjoint,
Conseil international de la philosophie et des sciences humaines (CIPSH)
Extrait de UNESCO, *La Philosophie, une école de la liberté*, 2007, p. 132

De plus, le programme communautaire d'action pour l'éducation et la formation tout au long de la vie comprend plusieurs des programmes sectoriels, notamment : Comenius (enseignement préscolaire et scolaire), Erasmus (enseignement supérieur, éducation et formation professionnelles de niveau supérieur), Jean Monnet (intégration européenne universitaire, soutien aux établissements et associations agissant dans le domaine de l'éducation au niveau européen). Il existe aussi des programmes de coopération internationale au niveau de l'enseignement supérieur, tel le programme Erasmus Mundus entre l'Union et les pays tiers, dont l'objectif est d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur européen et d'en faire un pôle d'excellence. D'autres programmes régionaux comme Tempus (Balkans occidentaux, Europe orientale, Asie centrale et partenaires méditerranéens), Alfa (Amérique latine) et Asia-link (Asie) portent sur la modernisation de l'enseignement supérieur dans les pays partenaires.

En Europe, c'est le programme Erasmus (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students) qui reflète le mieux l'élan de mobilité intellectuelle qui anime la région, puisqu'il permet aux étudiants d'étudier entre 3 mois et 1 an dans un établissement européen à l'étranger, ainsi qu'aux professeurs de pouvoir y enseigner. Avec 17 pays à sa création en 1987, dont l'Allemagne, la France et le Royaume-Uni, Erasmus devra attendre l'année 2000 pour s'élargir aux pays de l'Est, avec notamment l'entrée de la Roumanie et de la Pologne au programme. Aujourd'hui le programme Erasmus réunit les 27 pays de l'Union européenne, auxquels il faut ajouter l'Islande, le Lichtenstein, la Norvège, la Suisse et la Turquie.

Ce programme est l'opportunité pour un étudiant de passer plusieurs mois en immersion totale dans un autre pays, afin de s'imprégner de sa culture et de sa langue. Cela pourrait notamment favoriser l'émulsion d'une culture transnationale en Europe, d'autant que depuis sa création, l'objectif affiché est d'atteindre le chiffre de 3 millions d'étudiants échangés en 2012. Erasmus est fondé sur le principe de la reconnaissance mutuelle des diplômes et va de pair avec le processus de Bologne étant donné que ce sont les ECTS créés dans le cadre de Bologne qui vont permettre la validité réciproque des années d'études. Aujourd'hui, environ 1 % des étudiants participent à ce programme, mais il ne leur est pas uniquement destiné car en effet les professeurs profitent aussi d'Erasmus, et même un peu plus, puisqu'ils sont environ 1,4 % à enseigner à l'étranger.

Si l'entrée des pays de l'Est dans le programme Erasmus à partir de 2000 a permis d'élargir l'offre et la mobilité, on ne constate néanmoins pas d'intensification des échanges avec ces pays, qui ne font pas partie des destinations privilégiées. À titre d'exemple, lors de l'année universitaire 2007-2008, 174 163 étudiants ont étudié dans le cadre d'Erasmus, et excepté la Pologne (2,4 %), la République tchèque (2 %), et la Hongrie (1,2 %), les pays de l'Est n'accueillent jamais plus de 1 % d'étudiants Erasmus ; ce qui reflète un manque d'intérêt certain pour ces destinations. A contrario, ces pays envoient plus d'étudiants qu'ils n'en accueillent, ainsi, 7 % des étudiants Erasmus viennent de Pologne et choisissent d'étudier principalement en France et en Espagne.

Bien qu'il y ait une hétérogénéité des échanges, qui se font essentiellement de l'Est vers l'Ouest, le programme Erasmus fait néanmoins figure d'opportunité pour l'échange des idées. À travers cette tendance, c'est l'intérêt émergent des pays de l'Est pour les standards de la culture de l'Ouest qu'il faut également reconnaître, et la philosophie en fait également partie. Le programme Erasmus joue alors un

rôle structurant dans la construction d'une identité européenne, problématique contemporaine dans laquelle la philosophie peut revêtir un intérêt certain.

Il est incontestable que l'enseignement de la philosophie ne peut que bénéficier en mesure considérable de ce cadre de coopération académique internationale. Il renforce à la fois la solidarité intellectuelle entre étudiants et l'échange de bonnes pratiques et d'innovations pédagogiques entre les enseignants et professeurs. Dans le domaine de la philosophie, la formation de ces derniers représente un défi de taille pour de nombreux pays. Les programmes d'échange mis en place par les universités européennes et américaines peuvent donc représenter un moyen utile de renforcer la coopération Nord-Nord et Nord-Sud.

Le défi de la libéralisation des universités

Il existe un certain nombre de défis liés à ces processus de libéralisation de l'enseignement universitaire. En effet, le processus de Bologne, par exemple, préconise une gouvernance davantage hiérarchisée des universités qui passe par une autonomie accrue de celles-ci. En France, comme en Allemagne, cette autonomie prend la forme d'une baisse de l'engagement de l'état. Par conséquent, le secteur privé se voit attribuer une place privilégiée dans les conseils d'administration en même temps qu'il s'investit dans la vie universitaire. Cette collaboration entre l'université et les entreprises est par ailleurs encouragée par le processus de Bologne. Cela amène une réorientation des investissements des universités en faveur des formations qui répondent le mieux aux besoins du marché, ce qui peut constituer une limite au développement des programmes de philosophie, étant donné que l'utilité de cette discipline apparaît comme lointaine et improbable.

Les participants à la réunion de Milan ont évoqué le cas récent de l'Université de Middlesex au nord de Londres qui, en avril 2010, a annoncé la fermeture de son Centre de recherche sur la philosophie moderne européenne. Après une consultation longue de six mois, la décision de fermeture prise par le Conseil d'administration de l'université avait été motivée par des raisons économiques, comme l'explique Ed Esche, doyen de la faculté des Arts et des Sciences humaines : « La décision de mettre un terme au recrutement et aux programmes de philosophie est d'ordre purement financier, et motivée par le fait que l'université pense pouvoir être capable de générer davantage de revenus si elle réoriente ses ressources vers d'autres disciplines »⁷². Ce département de philosophie était pourtant le mieux évalué de l'université avec 65 % de ses activités de recherche qui considérées comme à l'« avant-garde de la recherche au niveau mondial », mais sa notoriété n'aura rien pu faire face à la priorité de la croissance économique mise en avant par les nouvelles politiques universitaires. L'Université de Middlesex était de plus l'une des rares universités à avoir mis en place des programmes de deuxième et troisième cycles en philosophie, et sa fermeture, en plus de constituer un véritable préjudice pour la discipline en Angleterre, confirme la menace qui pèse sur l'enseignement de la philosophie en Europe dans un contexte où la priorité va à la croissance économique. L'issue de cette affaire fut néanmoins positive car deux mois après la décision de l'Université de Middlesex, l'Université de Kingston, également à Londres, a accueilli le centre avec tous ses programmes et ses étudiants ainsi que quatre de ses professeurs.

72 Pour plus d'information, voir le site de Défense de l'enseignement de la philosophie à l'Université du Middlesex, <http://savemdxphil.com/about/>, ou l'article dans le journal *The Observer*, dimanche 9 mai 2010, <http://www.guardian.co.uk/world/2010/may/09/middlesex-university-cuts-protest-philosophers> (Dernier accès le 24 janvier 2011).

Un autre exemple de menace sur l'enseignement de la philosophie à l'université a eu lieu au Danemark en même temps que l'affaire de Middlesex. Le doyen de l'école universitaire de l'éducation, une faculté de l'Université d'Aarhus située à Copenhague, avait informé trois professeurs associés en philosophie de l'éducation qu'ils seraient révoqués, parce qu'à son avis ils appartenaient plus à un institut de philosophie qu'à celui de l'éducation. Devant la protestation de plus de 350 chercheurs des autres pays nordiques venant des domaines de philosophie et de l'éducation, notamment au nom de la liberté académique qui devait être assurée aux enseignants-chercheurs, le doyen a dû revenir sur sa décision, en reconnaissant que la motivation de sa décision était d'ordre purement économique. Mais pourquoi avait-il choisi de démettre trois philosophes parmi plus de deux cents enseignants ? Ce cas montre que souvent, l'enseignement de la philosophie est le premier visé lorsque les universités sont amenées à obéir à la logique du marché. Aujourd'hui, il est utile de souligner que les étudiants inscrits pour suivre des cours de philosophie de l'éducation a triplé à l'Université d'Aarhus.

Aujourd'hui en Europe, nous voyons un développement vers des méga-facultés et des méga-universités. De même que les entreprises du secteur privé, les institutions universitaires sont obligées de fusionner, et la philosophie et d'autres sciences humaines font les frais de cette tendance qui les rendent moins visibles. Peter Kemp, professeur de philosophie à l'Université de Copenhague, a rappelé pendant la réunion de Milan que ce développement est soutenu par l'idée que l'enseignement doit être tourné vers une seule fin, à savoir celle d'une effectivité qu'on peut mesurer par des examens nationaux et stimuler par des compétitions entre des classes et des écoles. Depuis une quinzaine d'années, cette démarche a marqué l'éducation d'abord aux États-Unis, puis dans nombreux autres pays dans le monde. On parle alors d'une stratégie de calculabilité (*accountability-strategy*) qui cause une pression sur les recherches éducatives pour qu'elles deviennent « scientifiquement fondées », c'est-à-dire empiriques, de sorte qu'on pourrait comparer des formes d'éducation et les mesurer par rapport aux fins selon les standards fixés. Le slogan de cette pédagogie, c'est « Qu'est-ce que est efficace ? » ou « Qu'est-ce qui marche ? » (*What works ?*). C'est dans cette perspective qu'a été créé, aux États-Unis, le What Works Clearinghouse (WWC), un centre de documentation sur ce qui est efficace dans l'éducation, fondé sur le présupposé que l'éducation doit s'abstraire des idéologies et des normes pour viser une seule chose : l'efficacité mesurable par la documentation empirique (*evidence-based*).

Devant une telle tendance, une critique philosophique s'impose qui dit qu'une vérité toute faite sur le contenu de l'éducation n'existe pas et peut même représenter un danger pour la liberté de l'individu qui doit se voir donner tous les moyens pour développer son potentiel sans plan préconçu de ce qui lui serait utile ou inutile (voir également les encadrés 11 et 13 de cette publication).

La philosophie et l'enjeu de la liberté académique

L'un des rôles majeurs de l'université, et à l'intérieur de celle-ci de l'enseignement de la philosophie, est de favoriser les débats d'idées pour faire avancer l'état de nos connaissances. Et dans ces débats, le politique, ou autrement dit les affaires qui concernent l'évolution et l'avenir de la polis, prend une place très importante. Mais pour que la philosophie soit une agora authentique du débat public, il faut que la liberté académique soit garantie dans les universités.

Or la difficulté dans nombre de pays du monde est de parvenir à penser adéquatement le lien qui unit philosophie, politique et liberté académique. Le danger apparaît lorsque des régimes ou des systèmes

politiques prétendent imposer aux enseignants-chercheurs et aux étudiants des formes d'obéissance voire de fidélité politique, réduisant ainsi l'enseignement de la philosophie à la simple diffusion d'une idéologie. C'est le cas par exemple lorsque des serments de fidélité ou d'orthodoxie politique sont imposés périodiquement aux communautés savantes. La contrainte politique, c'est aussi l'interdiction que l'on observe encore dans de nombreuses circonstances, d'inscrire certains sujets dans les programmes d'enseignement, ou encore l'imposition aux chercheurs d'un pays d'une orthodoxie philosophique à laquelle ils sont tenus de se conformer.

Il s'agit là d'autant de cas de figure qui portent atteinte à la liberté de la recherche, de l'enseignement et de l'apprentissage de la communauté académique et des étudiants, surtout lorsque leur discipline, la philosophie, repose précisément sur la remise en question constante des certitudes. Il existe également une forme plus subtile de pression sur les enseignants et les étudiants, difficile à déceler et qui a été signalée par plusieurs enseignants-chercheurs. Il s'agit notamment du climat politique qui s'établit au sein d'une communauté savante et qui prend la forme d'une autocensure de la part des membres de cette communauté, notamment lorsqu'on touche à des sujets politiquement sensibles ou controversés.

Encadré 13 - Penser (à) l'Université catholique de Louvain (Belgique)

À l'Université catholique de Louvain (Belgique), comme cela est le cas dans la majorité des universités européennes, la philosophie jouit d'un statut privilégié. Traditionnellement, tous les étudiants de première année ont au moins un cours de philosophie. Dû à des changements survenus dans l'enseignement universitaire ces dernières années, le besoin d'un débat renouvelé sur l'enseignement de la philosophie s'est fait ressentir. Dans le cadre du projet *Thinking at/of the University*, enseignants et étudiants ont été interviewés, et les philosophes et représentants des différentes facultés de l'université se sont engagés dans une discussion sur la valeur de la philosophie. Comme la présence de la philosophie à l'université n'avait jamais été en question, l'objectif du projet était d'avoir une image plus claire des attentes, des motivations et du contenu des cours d'introduction à la philosophie.

L'un des points que nous avons relevés est le changement de la légitimité de la philosophie, qui ne reposerait plus sur la rationalité de ses propres traditions, mais sur les critères de pertinence sociale. La philosophie ne serait plus une introduction à un canon de la pensée qui aurait une valeur par elle-même. Au contraire, dans notre société d'accélération et d'efficacité, les traditions sont « activées » pour servir une utilité déterminée. Elles sont remises en question dans leur intégrité même et ne sont autorisées dans les curricula que dans la mesure où elles démontrent leur pertinence dans cette société.

Mais comme l'histoire l'a démontré, une pratique de la pensée ayant pour objectif premier de questionner les raisonnements extérieurs à elle peut difficilement être placée sous le patronage de la société. Comment la philosophie pourrait-elle servir cela même qu'elle est censée questionner ? Plusieurs philosophes ont tenté de régler cette question en disant que la philosophie est nécessaire pour la formation de bons citoyens. En améliorant leur capacité à penser de manière réflexive, la philosophie rendrait les citoyens – et par là même les sociétés – plus résistants aux préjugés, aux croyances infondées, etc. Par conséquent, cette discipline devrait faire partie de l'éducation.

L'une des découvertes les plus surprenantes du projet est qu'à l'université il y a une résistance générale à la tendance de la philosophie de se placer excessivement au service de la société. Un colloque intitulé Philosophie, éducation et citoyenneté (février 2011) a été organisé sur ce thème. « Les philosophes ne sont pas utiles et ils devraient rester ainsi », telle était l'une des positions défendues pendant ce colloque. Il a été même avancé que souvent dans l'histoire, la philosophie a pu corrompre les citoyens. Une société démocratique continuerait-elle alors à vouloir des philosophes dans ses classes d'école si elle était consciente de ceci ? Il a été également souligné qu'une philosophie qui s'empresserait trop hâtivement à se mettre au service de la société oublierait l'une de ses premières finalités, à savoir interroger de fond en comble cette société elle-même.

Le projet a débouché sur deux recommandations concernant la philosophie à l'université : i) faisant toujours partie de la tradition de la pensée critique, on peut attendre de la philosophie qu'elle enseigne aux étudiants les figures canoniques et les idées de cette tradition ; ii) la philosophie ne devrait pas se soucier excessivement de servir la société, au risque d'oublier l'une de ses missions principales qui est de questionner cette société même.

David Dessin
Université catholique de Louvain, Belgique

Des ressources documentaires innovantes et variées

L'utilisation d'outils électroniques dans l'enseignement acquiert aujourd'hui une importance croissante. Les différences apparaissent ici plus marquées que dans d'autres domaines, en raison de la disparité d'accès aux technologies dans les différents pays (fracture numérique et accès aux connexions à haut débit) et des difficultés à se doter d'équipements performants que connaissent nombre d'établissements d'enseignement.

Dans la plupart des universités américaines et dans nombre d'européennes, l'enseignement à distance est déjà une réalité quotidienne. En Grande-Bretagne, les évaluateurs de l'enseignement de la philosophie constatent dans leur dernier rapport sur la philosophie (2001)⁷³ que les départements de philosophie utilisent de plus en plus l'Internet et l'Intranet en tant que ressources pour favoriser les études des étudiants. Trois autres rapports ont indiqué que les départements peuvent vouloir considérer davantage le développement et l'application des ressources de l'Internet pour l'enseignement. Il a été estimé qu'à l'horizon 2009, 50 % des cours universitaires de l'Union européenne, toutes disciplines confondues, seraient disponibles en ligne et 80 % des étudiants utiliseront l'apprentissage mobile (mobile learning). Dans la plupart des universités américaines, des cours, des séminaires ou d'autres pratiques d'enseignement sont disponibles en podcast. L'Université de Berkeley par exemple met en ligne la plupart de ses cours, classés par semestre. Sur le site de l'Université de l'Oregon, il est aujourd'hui possible de visionner des entretiens ou des conversations avec des enseignants-chercheurs, dont plusieurs appartenant au département de philosophie de cette université.

⁷³ Subject Overview Report Q011/2001. Philosophy, 2001, in *Quality Assurance Agency for Higher Education*. <http://qaa.ac.uk/reviews/> (Dernier accès 24 janvier 2011).

Dans le contexte évolutif de l'édition en sciences humaines qui, notamment en ce qui concerne les revues, voit la plupart des maisons d'édition se recentrer progressivement sur l'édition et la distribution en format numérique, les modalités d'accès à ces fonds immatériels représentent un enjeu considérable. La plupart des maisons d'édition scientifiques proposent aujourd'hui des contrats de diffusion à l'échelle nationale, permettant à des réseaux de bibliothèques et d'établissements d'enseignement d'accéder à l'ensemble de leurs publications. De nombreux consortiums mis en place à cette fin existent en Allemagne, par le biais de l'Institut Max Planck, au Canada à travers le Canadian National Site Licensing Project (CNSLP), et le Canadian Resource Knowledge Network (CRKN), en Grèce à travers HEAL-LINK, en Italie à travers le Consorzio Interuniversitario Lombardo per L'Elaborazione Automatica (CILEA), ou encore au Royaume-Uni par le National Electronic Site License Initiative (NESLI-2) et, de façon générale, dans la plupart des pays occidentaux.

Enseignement de la philosophie et interdisciplinarité

La présence des enseignements philosophiques dépasse largement les frontières des départements de philosophie, souvent à travers une présence diffuse d'enseignements ponctuels et complémentaires à d'autres formations disciplinaires. À titre d'exemple, en Grèce, il existe des enseignements philosophiques à l'École de méthodologie et d'histoire des sciences, ainsi que dans les écoles de droit, et en Lituanie dans toutes les facultés en tant que partie de l'éducation générale au niveau supérieur. Des exemples sont nombreux, montrant que la philosophie est enseignée dans des cadres et structures très diverses, que cela soit dans les facultés de littérature, de Gender studies, d'arts ou d'histoire.

Par-delà les diplômes ou majors en philosophie, l'apport de ces enseignements est souvent considéré comme utile pour améliorer la compréhension des problématiques propres aux différents domaines disciplinaires. On trouve des enseignements d'esthétique, de philosophie de l'art ou de philosophie de la musique dans les facultés artistiques et d'architecture, mais aussi dans les conservatoires et les écoles des beaux-arts. Des cours de philosophie du droit sont impartis dans la plupart des facultés de droit, de même que la philosophie politique et la théorie de l'État sont présentes en force dans les facultés de sciences politiques et que l'éthique des affaires, la bioéthique, la philosophie des sciences et la philosophie des mathématiques pullulent dans les facultés d'économie, de médecine, de sciences naturelles et de mathématiques. Ces enseignements s'organisent parfois en instituts ou départements au sein de ces facultés. Par ailleurs, des étudiants d'autres facultés assistent régulièrement à des cours de philosophie pour compléter leur formation spécifique. La perméabilité de l'enseignement philosophique représente un caractère distinctif de cette discipline.

Si la philosophie possède sa spécificité conceptuelle, sa nature transdisciplinaire lui permet d'être mise à contribution pour tout un ensemble de formations spéciales. L'enseignement de la philosophie s'adresse donc, d'une part à des spécialistes en philosophie qui reçoivent une formation technique portant sur les concepts, les catégories, les méthodes et l'histoire de la pensée philosophique. Mais, d'autre part, il peut prendre la forme d'une réflexion sur les structures épistémiques et morales des autres disciplines, savoirs et pratiques. Les étudiants en économie, en médecine, en droit ou en architecture trouvent dans les cours de philosophie moins un complément extrinsèque à leur formation qu'un outil leur permettant de parfaire la compréhension de leurs matières principales.

Cette adaptabilité de l'enseignement de la philosophie doit s'accompagner d'un travail philosophique réalisé à partir des préoccupations qui se posent à ces disciplines. Lorsque cet objectif est atteint, ces cours ont un impact réel sur les matières auxquelles ils s'adressent, et peuvent contribuer de manière substantielle à enraciner le goût pour la philosophie chez les étudiants. Cette présence diffuse peut jouer un rôle important pour renforcer l'impact social de la philosophie et devrait être encouragée. Une philosophie retranchée dans ses propres départements, ou qui n'aurait rien à dire aux étudiants d'autres facultés, est une philosophie affaiblie et destinée à perdre pied dans la société. Il apparaît donc qu'une action en faveur de la création de chaires philosophiques dans des facultés diverses doive être considérée et encouragée. Une telle multiplication a vocation à faciliter la constitution de départements ou d'instituts inter-facultés, générant des dynamiques positives pour le développement des études philosophiques.

L'interdisciplinarité, ou du moins l'ouverture et la communication entre les savoirs engendrés et transmis dans les différentes facultés, peut aussi être favorisée par un mode de recrutement adéquat des professeurs d'université. Souvent, en Europe, le découpage des savoirs scientifiques en facultés au sein des universités s'est mué en une séparation stricte, donnant ainsi l'illusion que la réalité est également compartimentalisée selon des catégories logiques forgées par l'esprit humain. De là, chaque faculté tend à exiger que les membres de son corps enseignant obéissent à des critères de recrutement qui s'attachent d'une manière stricte à une discipline particulière. Ce type de recrutement laisse très peu de place à une approche inter- et pluri-disciplinaire de l'enseignement, puisque les professeurs ayant des formations et des parcours pluridisciplinaires ne sont pas valorisés. Cette compartimentalisation dans le mode de recrutement est d'autant plus étrange dans les facultés de philosophie qu'à l'origine, l'idée d'une faculté philosophique avait émergé du constat de la nature transdisciplinaire de la philosophie. S'inspirant du système allemand, quelques savants parmi lesquels le mathématicien et philosophe italien Federigo Enriques (1871-1946), avaient développé l'idée d'une perméabilité maximale entre les différentes formations académiques, de manière à privilégier la capacité d'apprentissage post-universitaire par rapport aux enseignements techniques impartis dans les curricula. On préconisait alors des enseignements aussi ouverts et diversifiés que possible, où la plupart des sciences et des disciplines savantes se côtoieraient de manière à offrir aux étudiants un cadre global de la science de leur époque. On parlait de l'idée que, une fois acquises les notions techniques de base, l'apport de l'université se mesurait à la capacité d'adaptation aux développements successifs qu'aurait connus le milieu professionnel auquel on s'adressait.

Encadré 14 - La didactique philosophique comme discipline universitaire en Allemagne

Depuis que la philosophie a été introduite dans les établissements secondaires à la fin des années 1970, l'ancienne République fédérale d'Allemagne a conçu une didactique de la philosophie en tant que discipline universitaire indépendante. Les prémices de la recherche en didactique sont marquées par la publication de deux ouvrages : *La Dialogique – Pragmatique de la Didactique Philosophique* par Ekkehard Martens en 1979 et *La Didactique Philosophique* par Wulff D. Rehfus en 1980. Durant cette période, Martens et d'autres fondèrent la revue *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* (ZDP), et plus tard la revue *Ethikunterricht* (EU).

Les protagonistes cités précédemment initièrent les premiers débats sur les objectifs et les méthodes de l'enseignement de la philosophie. Martens mais également Gisela Raupach-Strey suggérèrent que l'enseignement de la philosophie devait être emmené par la méthode socratique et devait être principalement entendu comme un dialogue s'appuyant sur les expériences et les intérêts des enfants tout en prenant en compte leurs interrogations. Au contraire, Rehfus et Jürgen Hengelbrock considéraient l'enseignement de la philosophie comme un atout qui devait être transmis aux élèves. Dans cette perspective, ils ont notamment suggéré que les élèves devaient en premier lieu s'adonner à la lecture de textes philosophiques.

Et c'est au bout de 15 ans que le débat prendra fin, laissant place à d'importantes innovations en matière de didactiques philosophiques. Depuis 2000, on assiste à l'émergence d'un nouveau concept de didactique en philosophie : il a été suggéré l'utilisation de la didactique potentielle et des méthodes spécifiques de philosophie même, dans l'enseignement de la philosophie – en particulier des méthodes de philosophie analytique, de phénoménologie, de dialectique, d'herméneutique, de déconstruction et de constructivisme. Les élèves sont encouragés à appliquer ces méthodes de manière indépendante. Cette approche peut aussi bien être retrouvée dans le journal *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* que dans *Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik*, édités par Johannes Rohbeck. Plus tard, d'autres journaux seront consacrés à la même question, tels le *Methodik des Philosophie- und Ethikunterrichtes* (2003), édité par Ekkehard Martens, et le *Didaktik der Philosophie und Ethik* (2008), édité par Johannes Rohbeck.

Le nouveau système licence/master soumet la didactique à un nouveau défi et un nouveau travail : il sera important de considérer dans quelle mesure l'enseignement de la philosophie peut être amélioré à l'université et dans les institutions d'études supérieures, notamment en vue de la licence.

Ces innovations sont débattues et développées au Forum de la didactique, de la philosophie et de l'éthique (*Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik*), fondé en 1999 par Johannes Rohbeck à Dresde. Depuis 2003, il a été intégré à la Société allemande de philosophie (*Deutsche Gesellschaft für Philosophie*) en tant que groupe de travail. Le forum promeut la didactique de la philosophie aussi bien dans le domaine de l'enseignement que dans celui de la recherche, à travers des conférences qui se tiennent tous les deux ans. Les résultats de ces conférences sont publiés dans le *Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik* (Dresde). Par ailleurs, le forum contribue aux politiques de l'éducation en conseillant les institutions politiques sur les lignes directrices requises par les écoles, et la manière de restructurer la formation des enseignants. Le forum promeut une augmentation de l'enseignement de la philosophie et de l'éthique aussi bien dans les établissements du secondaire qu'au niveau universitaire, et ce en coopération avec l'Association de la philosophie (*Fachverband Philosophie*).

Professeur Johannes Rohbeck, Université de Dresde
Mise à jour de l'enseignement de la philosophie en Allemagne
UNESCO, avril 2011



LA PHILOSOPHIE UNE ÉCOLE DE LA LIBERTÉ

**Enseignement de la philosophie
et apprentissage du philosophe :**
État des lieux et regards pour l'avenir

Editions UNESCO, 2007

Recommandations en matière d'enseignement de la philosophie

en Europe et Amerique du Nord

Réunion régionale de haut niveau sur l'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord – Milan, Italie, 14-16 février 2011



Commissione Nazionale
Italiana per l'UNESCO

Recommandations

En référence à la Déclaration universelle des droits de l'Homme et à la Convention relative aux droits de l'enfant,

Ayant à l'esprit la Déclaration de Paris pour la philosophie⁷⁴, qui affirme que l'enseignement de la philosophie doit être préservé ou étendu là où il existe et créé là où il n'existe pas encore, étant entendu qu'en formant des esprits libres et réfléchis, capables de résister aux diverses formes de propagande, l'enseignement de la philosophie prépare chacun à prendre ses responsabilités face aux grandes interrogations contemporaines,

Convaincus que les enjeux complexes actuels liés à la mondialisation et aux changements sociaux qui en découlent, les crises multidimensionnelles auxquelles sont confrontées les sociétés humaines et le nouveau paradigme éthique naissant quant à l'équilibre entre notre mode de vie et les préoccupations écologiques, exigent que les jeunes disposent d'outils conceptuels solides leur permettant de remettre en question les modèles existants, de se mettre en quête de sens et d'imaginer de nouvelles possibilités,

Considérant que la philosophie, en tant qu'exercice de réflexion rationnelle et critique prenant comme point de départ des concepts universellement compréhensibles par tous, offre de précieux instruments pour engager des dialogues rationnels et sereins, en particulier dans des sociétés de plus en plus multiculturelles,

Reconnaissant que l'objectif même de l'éducation n'est pas de former des compétences exclusivement mesurables et attendues, et ayant conscience de la menace que représenterait une telle approche pour l'épanouissement individuel et collectif,

Conscients du rôle de plus en plus envahissant de l'idéologie inspirée de la logique de la performativité, des résultats, des indicateurs et des méthodes d'évaluation arbitrairement plaquées sur l'enseignement philosophique,

74 Adoptée durant les Journées internationales d'étude Philosophie et démocratie dans le monde, organisées par l'UNESCO à Paris, les 15 et 16 février 1995. UNESCO, 171 EX/12, Annexe II, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001386/138673f.pdf>

Estimant que l'enseignement de la philosophie peut également développer considérablement l'imagination et la créativité qui sont indispensables pour que les jeunes aient la capacité d'anticiper et de générer des innovations sociales, politiques et scientifiques,

Rappelant les résultats de l'étude publiée par l'UNESCO en 2007, La philosophie : une école de la liberté – Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe : État des lieux et regards pour l'avenir,

Nous appuyant sur la récente initiative de l'Italie d'organiser une consultation nationale pour examiner la place de l'enseignement de la philosophie dans les programmes scolaires en Italie, ainsi que sur la réforme de l'éducation en France annoncée le 18 novembre 2010, qui préconise l'introduction de cours de philosophie en classe de seconde,

Nous, participants à la Réunion régionale de haut niveau sur l'enseignement de la philosophie en Europe et en Amérique du Nord, organisée conjointement par l'UNESCO et la Commission nationale italienne pour l'UNESCO du 14 au 16 février 2011 à Milan, Italie, nous réjouissons de cette initiative qui nous a permis d'échanger idées et expériences et d'unifier nos efforts en faveur de l'enseignement de la philosophie dans la région et dans nos pays respectifs.

Nous recommandons :

1. Aux États membres de la région de :

Politique nationale, planification et administration en matière d'éducation

Encourager l'élaboration de politiques éducatives qui accordent une place pleine, entière et autonome à la philosophie dans les programmes de l'enseignement secondaire et supérieur ;

Réaffirmer que l'éducation contribue à construire l'autonomie intellectuelle des individus et refuser de réduire l'éducation à une formation de techniques et de compétences à visée instrumentale ;

Réaffirmer l'importance cruciale de l'enseignement de la philosophie pour le développement de l'esprit critique et prendre action en vue de le renforcer ;

Collaborer avec les parties prenantes concernées en vue de réintroduire la philosophie là où elle a disparu des programmes et de la renforcer là où elle est déjà présente ;

Éviter de soumettre le travail philosophique à des pratiques d'évaluation et à des indicateurs de performance qui ne sont pas compatibles avec la spécificité, le sens et l'essence de cette discipline ;

Garantir le respect total de la liberté académique dans l'enseignement de la philosophie, celle-ci étant « une condition nécessaire pour que les enseignants et les établissements de l'enseignement supérieur puissent s'acquitter des fonctions qui leur incombent », comme l'énonce la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur de l'UNESCO⁷⁵.

75 Conférence générale de l'UNESCO, 29e session, Résolutions, Vol. 1, 1997.
http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Innovations éducatives

Promouvoir la recherche, les expériences pilotes et les pratiques en matière de philosophie avec les enfants dans l'enseignement préscolaire et primaire et, si possible, institutionnaliser cette approche au sein du système éducatif ;

Encourager les débats académiques et pédagogiques sur la nature spécifique des cours de philosophie, de l'éducation civique ou morale et de l'enseignement religieux et sur les liens existant entre ces diverses matières, afin de tirer un maximum de bénéfices de chaque type d'apprentissage ;

Confier aux enseignants de philosophie la réflexion sur les questions liées à la morale et à la religion, en collaboration avec les enseignants de morale et de religion ;

Soutenir les approches interculturelles dans l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire, ainsi que les formations des enseignants qui s'y rapportent.

Formation des enseignants et débats publics

Assurer la formation académique et pédagogique systématique – initiale, continue et à distance – de tous les enseignants de philosophie ;

Introduire des cours de philosophie et des formations à l'animation de communautés de recherche philosophique et des discussions à visée philosophique (DVP) dans la formation des enseignants en général, avec le soutien des départements de philosophie, en vue de faire de la recherche philosophique un principe de l'enseignement primaire et secondaire en général, et de développer un esprit critique chez les futurs enseignants ;

Encourager les praticiens de la philosophie avec les enfants à prendre des cours de philosophie comme condition indispensable pour faire de la philosophie à l'école primaire ;

Fortifier l'esprit public à travers un enseignement philosophique basé sur l'approfondissement de thématiques privilégiées telles que les normes, la culture, la justice sociale, la paix, la tolérance, etc.

2. À l'UNESCO de :

Coopération internationale dans le domaine de l'enseignement de la philosophie

Poursuivre sa stratégie pour la promotion et la défense de l'enseignement de la philosophie à tous les niveaux de l'éducation formelle et non formelle, ainsi que pour l'encouragement du dialogue interculturel, à travers le soutien à la traduction de textes provenant des différentes traditions philosophiques, à la recherche et aux programmes de mobilité en faveur des chercheurs venant des différentes cultures et nationalités ;

Intensifier ses initiatives visant à tisser des liens, à soutenir les réseaux existants et à créer d'une part des réseaux entre philosophes, enseignants et étudiants des différentes régions du monde, et d'autre part un réseau international pour le développement et le soutien aux pratiques philosophiques avec les enfants ;

Encourager les écoles associées de l'UNESCO à mener des projets pilotes en matière de philosophie avec les enfants ;

Aider les États qui souhaitent mettre en place un programme d'échange régional entre universités et centres de formation, afin de renforcer les compétences des enseignants de philosophie à tous les niveaux d'enseignement.

Orientations stratégiques et recherche

Reconnaître que l'éducation ne peut se réduire à une simple formation de compétences prévisibles et mesurables, tout en adhérant à l'approche par les compétences dans l'éducation en général, et aussi dans l'enseignement de la philosophie lorsque cette approche est adaptée à cet enseignement ;

Soutenir la recherche philosophique et pédagogique sur (i) les conditions de possibilité pour les enfants de philosopher, (ii) l'impact d'une telle pratique sur le développement social/éthique, cognitif, discursif et affectif des enfants, (iii) une étude comparative sur les différentes approches de pratiques philosophiques avec les enfants et sur leur application, et (iv) la relation entre les traditions philosophiques et la philosophie avec les enfants, notamment en collaborant avec le Conseil international pour la philosophie et les sciences humaines (CIPSH) et en créant un group de travail sur la question ;

Devant l'augmentation partout dans le monde des différentes formes de violence, de terrorisme et d'autres catastrophes de même nature, promouvoir en coopération avec les partenaires stratégiques, à savoir les Chaires UNESCO, le CIPSH et d'autres institutions spécialisées, la recherche sur les causes d'une telle augmentation, et plus spécifiquement sur le requestionnement du rôle de l'éducation du point de vue de la philosophie, de l'humanisme et des droits de l'Homme, afin de promouvoir une culture de la paix et de la non-violence.

3. Aux Commissions nationales pour l'UNESCO de :

Soutien éducatif technique aux États membres

Conseiller les États membres dans la formulation de politiques nationales en faveur de l'introduction de la philosophie dans les programmes d'enseignement et le renforcement de cette dernière là où elle est déjà présente ;

Soutenir les initiatives en matière de philosophie avec les enfants au niveau national et se concerter avec l'UNESCO aux fins d'une coordination internationale ;

Encourager les États membres à tirer profit de la diversité des traditions philosophiques, en les aidant à publier des travaux de recherche, des textes philosophiques et des anthologies par le biais notamment de traductions de textes d'auteurs d'autres régions, afin d'encourager et faciliter le dialogue interculturel ;

Encourager la création, le renforcement et l'élargissement des Chaires UNESCO de philosophie ;

Prévoir l'octroi de bourses spéciales UNESCO sur concours destinés aux doctorants et aux post-doctorants en provenance de l'étranger ;

Réserver un budget spécial consacré à l'aide et au soutien financier pour des événements philosophiques majeurs, à l'échelle internationale.

4. À la Commission européenne - Direction générale de l'éducation et de la culture de :

Orientations stratégiques

Accomplir les efforts nécessaires pour maintenir des espaces de dialogue et de questionnement sur le sens de l'éducation, et pour garantir que l'application pratique de l'approche fondée sur les compétences ne donne pas l'illusion de la transparence dans l'acte éducatif, et n'entrave pas l'enseignement de la philosophie sous prétexte que cette discipline ne développe pas de « compétences clés »⁷⁶ ;

Prendre dûment en compte les diverses et précieuses contributions à la formation intellectuelle de chaque individu d'un enseignement de la philosophie assuré à tous les niveaux du système éducatif ;

Accorder une place et une importance identiques à l'enseignement scientifique et technique d'une part, et celui de la philosophie et des lettres d'autre part lors de l'élaboration des orientations stratégiques européennes en matière d'éducation.

5. Aux praticiens et professeurs de philosophie, et aux acteurs de la société civile de :

Exploration de nouvelles approches de l'enseignement de la philosophie

Concevoir des cours et des fora philosophiques adaptés qui favorisent la sensibilisation aux nouveaux défis sociaux et éthiques auxquels l'humanité se trouve aujourd'hui confrontée, tout en faisant référence aux textes classiques et aux auteurs appartenant aux divers corpus philosophiques ;

Encourager l'exploration critique des différentes écoles de philosophie appartenant à la tradition occidentale et à d'autres patrimoines culturels et intellectuels ;

Travailler de concert avec les enseignants d'autres disciplines pour expérimenter une approche interdisciplinaire dans l'enseignement de la philosophie, par exemple en introduisant une analyse philosophique des thèmes spécifiquement philosophiques dans des matières existant dans l'enseignement primaire et secondaire ;

Promouvoir les différentes approches dans l'enseignement de la philosophie, y compris dans un cadre de progressivité dans le cursus scolaire, afin de soutenir l'idée d'une continuité de l'enseignement de la philosophie de l'école primaire jusqu'à l'université ;

76 Direction générale de l'éducation et de la culture, *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie – Un cadre de référence européen*, Bruxelles, 2007, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fr.pdf (Dernier accès le 24 janvier 2011). Voir également *Compétences clés : Un concept en développement dans l'enseignement général obligatoire*, Eurydice, Bruxelles, 2002. http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032FR.pdf (Dernier accès le 24 janvier 2011).

Inciter les universités, les départements de philosophie, les centres de recherche en philosophie et sciences humaines, à briser les cloisons qui séparent les disciplines entre elles, à promouvoir davantage d'interdisciplinarité, sur la base de connaissances disciplinaires solides, en vue de sensibiliser le grand public ;

Utiliser les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) lorsqu'elles sont disponibles, afin de susciter des interactions, des méthodes d'apprentissage actif et une communication internationale, tout en conduisant des réflexions critiques et conscientes sur ce sujet afin d'éviter que les jeunes ne conçoivent le savoir comme une pure juxtaposition d'informations fragmentées ;

Organiser, avec le soutien de la Fédération internationale des Sociétés de Philosophie (FISP), des ateliers et des sessions spécifiques consacrés à l'enseignement de la philosophie à l'occasion du Congrès mondial de la philosophie.

Annexes

Texte d'appel

**Liste des
participants**

Appel à la création d'un réseau international pour le développement et le soutien des pratiques philosophiques avec les enfants

À l'occasion de la Réunion régionale de haut niveau sur l'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord

14, 15 et 16 février 2011, Milan, Italie

Depuis une dizaine d'années, la philosophie avec les enfants a suscité un intérêt croissant aussi bien chez les acteurs de la société civile que de la part des instances éducatives. Elle a acquis une légitimité académique certaine grâce à de nombreuses recherches théoriques et de terrain ; à l'échelle internationale, on assiste par ailleurs à une réelle prise de conscience de l'importance que revêt la philosophie avec les enfants dans l'élaboration d'une scolarité de qualité, au primaire comme au secondaire.

Étant donné ces évolutions, nous souhaitons encourager la création d'un Réseau international pour le développement et le soutien des pratiques philosophiques avec les enfants. La « Réunion régionale de haut niveau sur l'enseignement de la philosophie en Europe et en Amérique du Nord », organisée conjointement par l'UNESCO et la Commission nationale italienne pour l'UNESCO, peut constituer une étape importante vers la réalisation de ce projet.

Nous lançons cet Appel, nous, acteurs de la société civile, convaincus qu'il n'y a pas d'âge pour commencer à philosopher, que dans le monde d'aujourd'hui, apprendre à conceptualiser, à analyser, à développer une pensée critique ne peut être réservé à une élite. Nous pensons que l'exercice de la liberté est corrélé à l'exercice du jugement et de la réflexion depuis l'enfance. Pour bâtir une culture de la paix et du dialogue démocratique solide, il est nécessaire que nos enfants s'habituent à écouter, à questionner et à raisonner, de façon ouverte et exigeante, afin qu'ils puissent développer une compréhension du monde partagée, avec sagesse, amitié et respect.

Cet Appel s'adresse à tous ceux qui veulent œuvrer de par le monde pour le développement et la promotion de la philosophie avec les enfants : enseignants, praticiens, universitaires, associations, réseaux, établissements supérieurs, institutions, bénévoles, donateurs, décideurs, États. Nous avons besoin de leur soutien et de leur collaboration pour agir en vue d'un monde meilleur au travers d'une expérience éducative nouvelle.

En ces temps troublés et incertains, la force et la qualité exceptionnelles de l'engagement de l'UNESCO en faveur de l'enseignement de la philosophie nous permettent de regarder l'avenir avec optimisme. Nous tenons à remercier très chaleureusement l'UNESCO et tout spécialement Mme Moufida Goucha, chef de section, pour leur soutien en faveur de notre action.

Contexte

En 1998, lors d'une réunion d'experts sur la philosophie pour enfants organisée par l'UNESCO, une recommandation a été émise afin de créer « des réseaux internationaux visant à promouvoir la philosophie pour enfants et à partager les expériences⁷⁷ dans ce domaine » et de mutualiser les connaissances.

En 2007, l'UNESCO a publié une étude intitulée, *La philosophie, une école de la liberté*, dont le premier chapitre présente les avancées théoriques et pratiques dans le domaine de la philosophie avec les enfants.

Depuis 2005, l'UNESCO a apporté son soutien à l'organisation annuelle du colloque international sur les Nouvelles pratiques philosophiques, dont l'un des objectifs est de favoriser la mutualisation des connaissances dans le domaine de la philosophie pour enfants, aussi bien sur les recherches théoriques que sur les différentes initiatives existantes. Ces colloques sont organisés en coopération avec l'association Philolab⁷⁸ et ont permis le lancement en 2009 de chantiers de travail thématiques sur l'introduction de la philosophie pour enfants dans le cursus scolaire et dans la formation des enseignants.

La cause de la philosophie pour enfants est portée par bien d'autres initiatives dans le monde⁷⁹, parmi lesquelles les réseaux IPCIC et Sophia qui jouent un rôle important.

Des représentants de ces associations et réseaux, ainsi que des universitaires et des décideurs seront présents à la Réunion régionale de haut niveau sur l'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord de Milan. Nous espérons qu'ils seront nombreux à se joindre à nous pour œuvrer à la création d'un Réseau international pour le développement et le soutien des pratiques philosophiques avec les enfants.

Définition des besoins

La création d'un réseau international ouvert nous semble nécessaire afin de poursuivre deux principaux objectifs :

77 Conclusions de la réunion d'experts en philosophie pour enfants des 26 et 27 mars 1998, Paris, UNESCO, p. 28.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116115mo.pdf>

78 Avec le soutien de l'UPEC/ IUFM de l'académie de Créteil, du magazine *Sciences Humaines* et du Groupe Hervé

79 Au niveau européen, la fondation européenne SOPHIA pour le développement de la philosophie avec les enfants (European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children), établie en 199, a créé en 2006 le réseau SOPHIA, dont le but est de favoriser l'échange sur les recherches et les pratiques. A l'heure actuelle, le réseau SOPHIA regroupe des membres de 27 pays et régions: Allemagne, Angleterre, Autriche, Belgique, Bulgarie, Catalogne, Croatie, Danemark, Ecosse, Espagne, Finlande, France, Hongrie, Islande, Italie, Lettonie, Malte, Pays-Bas, Pays de Galles, Norvège, Pologne, Portugal, République tchèque, Roumanie, Serbie, Slovaquie et Turquie.

Aux États-Unis, l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) et l'International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC) ont pour objectif de promouvoir et coordonner la recherche dans ce domaine et de travailler à sa diffusion, d'organiser des congrès internationaux, d'exposer différentes méthodes d'initiation à la philosophie dans des cadres institutionnels ou non, dont l'approche de Matthew Lipman.

En Asie et dans le Pacifique, le Asia-Pacific Philosophy Education Network for Democracy (APPEND) réunit des personnes-ressources œuvrant pour la promotion de la philosophie avec les enfants au niveau national et régional. Ce réseau collabore également avec l'UNESCO pour promouvoir l'enseignement de la philosophie.

- Encourager les liens entre les personnes désireuses de contribuer au développement des pratiques philosophiques avec les enfants (bénévoles, donateurs, institutions, décideurs, etc.) et les acteurs qui œuvrent déjà dans ce domaine (enseignants, associations, réseaux, universitaires, etc.) mais qui sont confrontés à des obstacles financiers, matériels, moraux, politiques et au manque de moyens humains pour mener à bien les actions nécessaires au développement de la philosophie avec les enfants.
- Mutualiser les ressources et les connaissances au moyen d'une plateforme internationale accessible en ligne offrant un lieu d'échanges, de débat ainsi qu'une base de données sur la recherche, les méthodes pédagogiques, les différentes pratiques, les outils pédagogiques, les manuels pour les enseignants et les outils de sensibilisation.

Proposition

Nous proposons de créer un Réseau international pour le développement et le soutien des pratiques philosophiques avec les enfants avec le soutien de l'UNESCO, afin de développer les synergies permettant d'agir de façon concrète dans ce domaine. L'outil initial et fondateur de ce Réseau pourrait être un site internet hébergé sur la page web de l'UNESCO.

L'objectif d'un tel réseau sera d'agir pour la diffusion et la promotion des différentes pratiques philosophiques avec les enfants, par :

La mise en relation des offres et des demandes

- En constituant une base de données internationale qui recenserait les besoins concrets des différents acteurs (demandes d'aide financière, matérielle, appels à compétences, etc.) à l'aide de formulaires en ligne.
- En offrant de guider les personnes et organismes désireux d'apporter leur aide (entreprises, institutions, pouvoirs publics, etc.) vers les acteurs appropriés.

La mise en relation des acteurs entre eux

Par la communication et le travail en réseau :

- En favorisant les liens entre les universités, les centres de recherche et les instituts, les enseignants et les praticiens, les associations pour les jeunes, les clubs UNESCO, etc.
- En identifiant au moins une personne ou une équipe relais dans chaque pays manifestant de l'intérêt pour la philosophie avec les enfants, afin de faire remonter les informations locales et nationales à l'échelle internationale ;
- Un journal pourra être lancé, sur une base bisannuelle, afin de publier toute information et article pertinents sur les initiatives en philosophie pour enfants.

Par la mise à disposition de ressources gratuites en ligne :

- En rassemblant de l'information sur la recherche ;
- En donnant libre accès à des guides pédagogiques et des outils pédagogiques de différents pays, en différentes langues. Sur le long terme, un système de formation à distance pourrait être envisagé ;
- En offrant des outils de promotion, en particulier des vidéos, que les praticiens pourront utiliser pour sensibiliser les autorités éducatives nationales, les financeurs potentiels ainsi que le grand public.

En favorisant la coopération interculturelle

- Il s'agit d'encourager les praticiens et les enseignants de cultures différentes à se mettre en relation et à coopérer afin de créer des ressources pédagogiques adaptées aux diversités et aux spécificités culturelles.

Afin de mettre en route le projet, un comité d'organisation pourrait être constitué, composé de personnes relais bénévoles engagées en faveur des pratiques philosophiques avec les enfants dans différents pays. Leur mission sera de définir au mieux l'organisation du réseau, de veiller à ce que le site Internet soit alimenté et mis à jour régulièrement avec des informations et des ressources pertinentes, de faire la promotion des initiatives dans leur pays et leur environnement professionnel, de mobiliser la participation et la contribution d'autres acteurs et de faire le lien avec l'UNESCO.

Jean-Charles Pettier

Administrateur de Philolab,
En charge du secteur Philosophie avec les enfants
www.philolab.fr

Félix García Moriyón

Président de l'ICPIC
www.icpic.org
Membre du bureau de SOPHIA
www.sophia.eu.org

Liste des participants à la réunion régionale de haut niveau sur l'enseignement de la philosophie en Europe et en Amérique du Nord Milan, Italie, 14-16 février 2011

Représentants des États membres de l'UNESCO

1. Albanie

Nora MALAJ

Vice-ministre de l'éducation et des sciences

Dhori KARAJ

Doyen de la Faculté des sciences sociales et politiques, Université de Tirana

Grida DUMA

Chef de la Faculté des sciences sociales et politiques, Université de Tirana

2. Belgique

Hugo VANHEESWIJCK

Conseiller, Agence pour l'assurance de la qualité, Ministère flamand de l'éducation, de la jeunesse, de l'égalité des chances et des affaires bruxelloises

Michel WEBER

Expert, Cabinet de la Ministre de l'enseignement obligatoire du Gouvernement de la Communauté française

3. Croatie

Marie-Elise ZOVKO

Institut de philosophie

Bruno CURKO

Institut de philosophie

4. Espagne

Margarita LARRAURI GOMEZ

Expert de l'enseignement de la philosophie

5. Estonie

Einar VÄRÄ

Expert principal de la Division des curricula, Ministère de l'éducation et de la recherche⁷.

6. France

Mark SHERRINGHAM

Doyen du groupe Philosophie à l'Inspection générale, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative

7. Lettonie

Gita REVALDE

Directrice du Département de l'enseignement supérieur, Ministère de l'éducation et des sciences

8. Luxembourg

Julie-Suzanne BAUSCH

Représentante de Mme Mady Delvaux-Stehres, Ministre de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, et Présidente de la Commission nationale des programmes de philosophie de l'enseignement secondaire

9. Montenegro

Branko LATINOVIC

Professeur de philosophie, Lycée Petar I Petrovic Njegos, Danilovgrad

10. République de Moldova

Roman BELOGORODOV

Professeur des universités, Département de philosophie et d'anthropologie, Université d'État de Moldova

11. Turquie

Haci Mustafa ACIKOZ

Membre du Conseil national de l'éducation, Ministère de l'éducation nationale

Représentants des Commissions nationales pour l'UNESCO

Arménie

12. Karina DANIELIAN

Conseillère, Ambassade de l'Arménie en Italie

Azerbaïdjan

13. Gunay AFANDIYEVA

Première secrétaire de la Commission nationale pour l'UNESCO

Fédération de Russie

14. Grigory ORDZHONIKIDZE

Secrétaire général de la Commission nationale pour l'UNESCO

Italie

15. Giovanni PUGLISI

Président de la Commission nationale italienne pour l'UNESCO et Recteur de la Libera Università di Lingue e Comunicazione IULM

16. Lucio Alberto SAVOIA

Secrétaire général de la Commission nationale italienne pour l'UNESCO

17. Maria Adelaide FRABOTTA

Vice-secrétaire général de la Commission nationale italienne pour l'UNESCO

Lithuanie

18. Gintarė TAMAŠAUSKAITĖ

Secrétaire général de la Commission nationale pour l'UNESCO

19. Liliana BUGAILIŠKYTĖ-LIDEIKIENĖ

Coordinatrice du Programme de l'éducation et des sciences de la Commission nationale pour l'UNESCO

Luxembourg

20. Jean-Pierre KRAEMER

Président de la Commission nationale pour l'UNESCO

21. Paul KLEIN

Secrétaire général de la Commission nationale pour l'UNESCO

Saint-Marin

22. Patricia DI LUCA

Présidente de la Commission nationale pour l'UNESCO

Turquie

23. Harun TEPE

Professeur de philosophie, Président du Comité de philosophie de la Commission nationale pour l'UNESCO

Experts, philosophes intervenants

24. Maria BETTETINI (Italie)

IULM

25. Beate BØRRESEN (Norvège)

Direction de l'enseignement primaire et secondaire, University College, Oslo

26. Josiane BOULAD-AYOUB (Canada)

Chaire UNESCO d'étude des fondements philosophiques de la justice et de la société démocratique, UQAM

27. Oscar BRENIFIER (France)

Président de l'Institut de pratiques philosophiques

28. Werner BUSCH (Allemagne)

Président de l'Association internationale des professeurs de philosophie - AIPPh

29. Daniela CAMHY (Autriche)

Vice-Présidente de l'International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC) et Directrice du Centre autrichien pour la philosophie avec les enfants et les jeunes – ACPC

30. Barbara CASSIN (France)

Présidente du Réseau international des femmes philosophes et directeur d'études au CNRS

31. Luis María CIFUENTES (Espagne)

Président de la Société espagnole des professeurs de philosophie - SEPFI

32. Michele DI FRANCESCO (Italie)

Doyen de la Faculté de philosophie, Université Vita-Salute S. Raffaele, Milan

33. Félix GARCÍA MORIYÓN (Espagne)

Président de l'International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC), membre de l'European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children (SOPHIA) et du Centro de Filosofía para Niños

34. Peter KEMP (Danemark)

Danish University of Education

35. Michele LENOCI (Italie)

Doyen de la Faculté des sciences de la communication, Université catholique de Milan

36. Armando MASSARENTI (Italie)

Il Sole 24 Ore

37. Ciprian MIHALI (Roumanie)

Département de philosophie, Université Babes-Bolyai, Cluj-Napoca

38. Stefano POGGI (Italie)

Président de la Société italienne de philosophie – SFI

39. Riccardo POZZO (Italie)

Président, Comité sur l'enseignement de la philosophie da la FISP, Directeur de l'Istituto per il lessico intellettuale europeo e storia delle idee – CNR

40. Marina SANTI (Italie)

Université de Padoue

41. Luca Maria SCARANTINO

Secrétaire général adjoint, Conseil international de la philosophie et des sciences humaines (CIPSH) et Secrétaire général de la Fédération internationale des sociétés de philosophie (FISP)

42. Pascal SEVERAC (France)

Collège international de philosophie – CIPh

43. Marietta STEPANYANTS (Fédération de Russie)

Chaire UNESCO – La philosophie et le dialogue des cultures, Institut de philosophie, Académie des sciences

44. Michel TOZZI (France)

IUFM Créteil et Université Paul Valéry-Montpellier 3

45. Stelios VIRVIDAKIS (Grèce)

Université d'Athènes

Autres participants

Enseignement préscolaire et primaire

46. Adolfo AGÚNDEZ

Centro de Filosofía para Niños (Espagne)

47. Ángeles ÁLVAREZ LASO

Centro de Filosofía para Niños (Espagne)

48. Gloria ARBONES

Grup IREF : Innovació i Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia (Espagne)

49. Véronique BARCELO

Directrice de la culture, Conseil général de l'Oise (France)

50. Jean-Pierre BIANCHI

Président, Philolab (France)

51. Edwige CHIROUTER

Professeure de philosophie, Université de Nantes et responsable du chantier Philoécole pour Philolab (France)

52. Irene DE PUIG

Grup IREF : Innovació i Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia (Espagne)

53. Goedele DE SWAEF

European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children (SOPHIA)

54. Federico FERNÁNDEZ LEYTE

Centro de Filosofía para Niños (Espagne)

55. Fiorenzo FERRARI

Philosophe avec enfants, Quarto Circolo didattico di Verbania (Italie)

56. Manuela GOMEZ

Grup IREF : Innovació i Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia (Espagne)

57. Lizzy LEWIS

Directrice du développement à la Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPERRE, Royaume-Uni)

58. Giorgio LUPPI

Président, Athena Forum per la filosofia (Italie)

59. Eva MARSAL

Université d'éducation de Karlsruhe (Allemagne)

60. Laura MOSCHINO

Enseignante-experte en P4C, Université de Padoue et professeur-assistant en histoire de la philosophie antique à l'Université catholique Sacro Cuore di Milano (Italie)

61. Jean-Charles PETTIER

IUFM Créteil et École intégrée de l'Université Paris-Est Créteil (France)

62. Marjan SIMENC

Institut de recherche pédagogique (Slovénie)

63. Eva ZOLLER MORF

Schweizerische Dokumentationsstelle für Kinder - und Alltagsphilosophie (Suisse)

Enseignement secondaire

64. Miloš JEREMIC

Lycée de Pozarevac (Serbie)

65. Guy LÉVY

Secrétaire général adjoint, Direction de l'instruction publique du canton de Berne, et Président de la Conférence de coordination francophone - COFRA (Suisse)

66. Mireille LÉVY

Enseignante au gymnase français de Bienne (Suisse)

67. Herman LODEWYCKX

Vice-président, Association internationale des professeurs de philosophie - AIPPh

68. Ricardo SIRELLO

Secrétaire international du Conseil, Association internationale des professeurs de philosophie - AIPPh

Enseignement supérieur

69. David DESSIN

Université catholique de Louvain (Belgique)

70. Ana DIMISKOVSKA

Institut de philosophie, Faculté de philosophie, Université Ss Cyril et Méthode, Skopje (FYR Macédoine)

71. Luca ILLETTERATI

Université de Padoue (Italie)

72. Wolfgang KALTENBACHER

Coordinateur pour l'Europe, Istituto Italiano per gli Studi Filosofici (Italie)

73. Ioanna KUÇURADI

Chaire UNESCO en philosophie et droits de l'Homme, Université Malteppe (Turquie)

74. Marco SGARBI

Chercheur, Vérone (Italie)

75. Želimir VUKAŠINOVIĆ

Maître de conférences en philosophie, Faculté de philologie, Université de Belgrade (Serbie)

UNESCO

76. Ângela MELO

Directrice de la division Droits de l'homme, philosophie et démocratie, secteur des Sciences sociales et humaines

77. Moufida GOUCHA

Chef de la section Philosophie et démocratie, secteur des Sciences sociales et humaines

78. Phinith CHANTHALANGSY

Spécialiste du programme adjoint, section Philosophie et démocratie, secteur des Sciences sociales et humaines



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

**Secteur des sciences
sociales et humaines**

