

# LA PHILOSOPHIE

## UNE ÉCOLE DE LA LIBERTÉ

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

Les appellations 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 à leurs frontières ou limites.

**Publié en 2007 par :**

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture  
Secteur des Sciences sociales et humaines  
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

**Sous la direction de**

Moufida Goucha, Chef de la Section Sécurité humaine, démocratie et philosophie

**Assistée de**

Feriel Ait-ouyahia, Arnaud Drouet, Kristina Balalovska

Toute communication concernant cette publication peut être adressée à :  
Section Sécurité humaine, démocratie et philosophie  
Secteur des Sciences sociales et humaines

**UNESCO**

1, rue Miollis  
75732 Paris Cedex 15, France  
Tél. : +33 (0)1 45 68 45 52  
Fax : +33 (0)1 45 68 57 29  
Courriel : [philosophy&human-sciences@unesco.org](mailto:philosophy&human-sciences@unesco.org)  
Site Internet : [www.unesco.org/shs/fr/philosophy](http://www.unesco.org/shs/fr/philosophy)

Images couverture : gettyimages  
Images intérieur: © Jérémie Dobiecki  
Photos : <http://office.microsoft.com/fr-fr/clipart/>  
Composé par Jérémie Dobiecki  
Imprimé par Dumas-Titoulet Imprimeurs

ISBN 978-92-3-204070-1  
© UNESCO 2007  
Imprimé en France

# LA PHILOSOPHIE

## UNE ÉCOLE DE LA LIBERTÉ

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

Éditions UNESCO

## Remerciements

Aux experts **Michel Tozzi** (chapitre I), **Luca Scarantino** (chapitres II et III), **Oscar Brenifier** (chapitre IV) et **Pascal Cristofoli** (chapitre V) pour avoir fourni à l'UNESCO le socle de cette Étude, dont l'esprit et la lettre ont été amplement conservés. Qu'ils soient remerciés pour leur accompagnement et leur engagement sans failles, à la fois informatifs et critiques.

Nos remerciements vont également aux Commissions nationales pour l'UNESCO et aux Délégations permanentes auprès de l'UNESCO, pour avoir officiellement requis cette Étude et pour y avoir contribué, pour la grande majorité d'entre-elles ; aux Titulaires des Chaires UNESCO de philosophie, pour avoir réagi promptement et pour avoir offert un panorama à jour des visages régionaux de l'enseignement de la philosophie ; aux ONG, pour leur réactivité et leur souci d'être aux côtés de l'UNESCO dans cette aventure.

Cette Étude est dédiée à tous ceux qui se sont engagés, avec vigueur et conviction, dans la défense de l'enseignement de la philosophie, gage fécond de liberté et d'autonomie. Cette publication est également dédiée à ceux qui, jeunes esprits aujourd'hui, sont appelés à devenir les citoyens actifs de demain.

# SOMMAIRE

## Préface

**Koïchiro Matsuura**, Directeur général de l'UNESCO

ix

## Les trois temps de la philosophie à l'UNESCO

**Pierre Sané**, Sous-Directeur général pour les Sciences sociales et humaines (UNESCO)

xi

## La dynamique de la méthode

**Moufida Goucha**, Chef de la Section Sécurité humaine, démocratie et philosophie (UNESCO)

xvii

## Chapitre I

1 - 45

### Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher aux niveaux préscolaire et primaire

La philosophie et les jeunes esprits : l'âge de l'étonnement

#### Table des matières du chapitre I

1

**Introduction** : chemin parcouru, chemin à parcourir

3

#### Notice méthodologique

4

**I. Les interrogations suscitées par la philosophie avec les enfants**

5

**II. Promouvoir les pratiques à visée philosophique aux niveaux préscolaire et primaire : orientations et pistes d'actions**

15

**III. La philosophie avec les enfants : un développement à prendre en compte**

25

**IV. La philosophie aux niveaux préscolaire et primaire en quelques chiffres**

43

**Conclusion** : du souhaitable au possible

45

## Chapitre II

46 - 93

### Enseignement de la philosophie au niveau secondaire

L'âge du questionnement

#### Table des matières du chapitre II

47

**Introduction** : visages de l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire

48

#### Notice méthodologique

49

**I. La présence de la philosophie à l'école : quelques controverses**

51

**II. Suggestions pour un renforcement de l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire**

67

**III. État des lieux : institutions et pratiques**

75

**IV. La philosophie au niveau secondaire en quelques chiffres**

91

**Conclusion** : la philosophie à l'adolescence : une puissance de transformation créatrice

93

## Chapitre III

95 - 149

### Enseignement de la philosophie au niveau supérieur

La philosophie dans le champ universitaire

<b>Table des matières du chapitre III</b>	<b>95</b>
<b>Introduction</b> : élaboration et enseignement du savoir philosophique	<b>97</b>
<b>Notice méthodologique</b>	<b>99</b>
<b>I. La dynamique entre enseignement et recherche en philosophie à l'Université</b>	<b>100</b>
<b>II. La philosophie face aux défis émergents : questions et enjeux</b>	<b>113</b>
<b>III. Diversification et internationalisation des enseignements philosophiques</b>	<b>123</b>
<b>IV. La philosophie au niveau supérieur en quelques chiffres</b>	<b>148</b>
<b>Conclusion</b> : la philosophie en devenir	<b>149</b>

## Chapitre IV

151 - 195

### Découvrir la philosophie autrement

La philosophie dans la Cité

<b>Table des matières du chapitre IV</b>	<b>151</b>
<b>Introduction</b> : l'Autre de la philosophie	<b>153</b>
<b>Notice méthodologique</b>	<b>153</b>
<b>I. Le besoin de philosopher</b>	<b>154</b>
<b>II. La pluralité des pratiques philosophiques</b>	<b>161</b>
<b>III. Vingt propositions d'action pour philosopher</b>	<b>178</b>
<b>IV. La philosophie au niveau informel en quelques chiffres</b>	<b>194</b>
<b>Conclusion</b> : est-ce philosophique ?	<b>195</b>

## Chapitre V

### L'enseignement de la philosophie à travers une enquête UNESCO auto-administrée via Internet

<b>Table des matières du chapitre V</b>	<b>197</b>
<b>Introduction</b> : un procédé collectif et inclusif	<b>198</b>
<b>I. Principaux résultats thématiques</b>	<b>199</b>
<b>II. Outils, méthode et modalités d'organisation</b>	<b>222</b>
<b>Conclusion</b> : une enquête inédite	<b>229</b>
<b>Questionnaire en ligne de l'UNESCO</b>	<b>230</b>

**Point de vue**

239 - 241

**Annexes**

243 - 277

<b>Annexe 1.</b> Comité d'experts – Comité de lecture	<b>244</b>
<b>Annexe 2.</b> Liste des personnes ressources de l'Étude	<b>245</b>
<b>Annexe 3.</b> Glossaire	<b>247</b>
<b>Annexe 4.</b> Quelques références bibliographiques d'intérêt	<b>253</b>
<b>Annexe 5.</b> Liste d'acronymes utilisés	<b>269</b>
<b>Annexe 6.</b> Index des pays mentionnés	<b>273</b>

# PRÉFACE

## Koïchiro Matsuura

Directeur général de l'UNESCO

« **La philosophie, une école de la liberté** », phrase forte qui à elle seule pourrait résumer l'essence du présent ouvrage. C'est le titre choisi pour cette étude de l'UNESCO sur l'état des lieux de l'enseignement de la philosophie dans le monde, pleinement en phase avec la Stratégie intersectorielle de l'UNESCO concernant la philosophie, adoptée par le Conseil exécutif de l'Organisation en 2005.

La mission même de l'UNESCO, mise au service de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité, est d'embrasser et de promouvoir l'ensemble des savoirs. Dans une société du savoir, ouverte, inclusive et pluraliste, la philosophie a toute sa place. Son enseignement aux côtés des autres sciences humaines et sociales reste au cœur de nos préoccupations.

Cet ouvrage n'est pas seulement un état des lieux de ce qui se fait, et ne se fait pas, en matière d'enseignement de la philosophie aujourd'hui. Il va bien au-delà, en dressant une grille de lecture intelligible, en offrant des pistes et des orientations nouvelles. De la sorte, il se veut un véritable outil pratique et prospectif, documenté et actualisé, où chacun trouvera matière à réflexion.

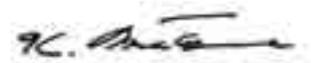
Qu'est-ce que l'enseignement de la philosophie, si ce n'est celui de la liberté et de la raison critique ? La philosophie renvoie en effet à l'exercice de la liberté dans et par la réflexion. Parce qu'il s'agit de juger en raison et non d'exprimer de simples opinions, parce qu'il s'agit non seulement de savoir, mais de comprendre le sens et les principes du savoir, parce qu'il s'agit de développer l'esprit critique, rempart par excellence contre toute forme de passion doctrinaire. Ces finalités exigent du temps, un retour sur soi, sur les langages et les cultures autres. C'est un temps long, qui repose sur une instruction éclairée, une mise en perspective rigoureuse des concepts et des idées. La philosophie, comme méthode, comme démarche, comme pédagogie, permet ainsi

de développer les compétences de chacun pour questionner, comparer, conceptualiser.

La première étude sur l'enseignement de la philosophie dans le monde menée par l'UNESCO, publiée en 1953, mettait déjà l'accent sur le rôle de la philosophie dans la prise de conscience des problèmes fondamentaux de la science et de la culture, et dans l'émergence d'une réflexion argumentée sur l'avenir de la condition humaine. La philosophie a changé, elle s'est ouverte sur le monde et sur d'autres disciplines. Voyons-y une raison de plus pour développer son enseignement là où il existe, et de le promouvoir là où il n'existe pas.

Rouvrir ce débat, en le prolongeant, c'est aussi et surtout replacer la question des politiques d'enseignement et d'éducation à mener au cœur de l'agenda international : un enjeu majeur, si nous voulons valoriser et partager nos savoirs, et investir dans une éducation de qualité pour tous pour assurer l'égalité des chances de chacun.

Le défi est donc lancé auprès de chacun des États membres de l'UNESCO, de toutes les ONG, de toutes les associations philosophiques et de tous les acteurs concernés et intéressés pour qu'ils s'approprient les résultats de cette étude et y trouvent des orientations constructives et utiles. Puisse donc chacun puiser ici aux sources d'un vaste ensemble d'idées, d'expériences, d'initiatives et de pratiques, rassemblées de façon opportune pour mieux faire face aux défis de demain.



Koïchiro  
Matsuura

# LES TROIS TEMPS

DE LA  
PHILOSOPHIE  
À L'UNESCO

## Pierre Sané

Sous-Directeur général  
pour les Sciences sociales et humaines (UNESCO)

« Il ne suffit pas de lutter contre l'analphabétisme : encore faut-il savoir quels textes on fera lire aux hommes. Il ne suffit pas de travailler en commun aux découvertes scientifiques : encore faut-il que chaque homme comprenne que la valeur de la science réside moins dans ses applications que dans l'émancipation de l'esprit humain et dans la création d'une vaste communauté spirituelle au-dessus des clans et des empires. »

*Mémoire sur le Programme de l'UNESCO en matière de philosophie. Juin 1946*

Discipline charnière des sciences humaines, la philosophie se trouve à la croisée des chemins du devenir des individus. Car au-delà d'un savoir, c'est bien d'un « savoir être » qu'il s'agit. Comme il y a un art de savoir, il y a également un art d'enseigner. C'est pourquoi l'UNESCO se propose aujourd'hui d'offrir une étude s'articulant en trois temps : une prise en compte des apports des études antérieures en la matière, une esquisse de cet enseignement tel qu'il se pratique aujourd'hui, et une ébauche de perspectives pour l'avenir.

La trame de l'étude repose sur un postulat essentiel, celui selon lequel l'UNESCO ne prétend pas énoncer une quelconque méthode ou orientation philosophique, si ce n'est celle de la culture de la paix. L'initiative de cette étude, conjointement décidée par les États membres et par le Secrétariat de l'UNESCO, s'inscrit dans un leitmotiv constant qu'est la promotion de la philosophie et l'encouragement de son enseignement, comme en témoigne la Stratégie intersectorielle de l'UNESCO concernant la philosophie<sup>(1)</sup>. Cette Stratégie s'érige autour de trois volets principaux : i) *La philosophie face aux problèmes mondiaux : dialogue, analyse et interrogation de la société contemporaine* ; ii) *L'enseignement de la philosophie dans le monde : encouragement de la réflexion critique et de la pensée indépendante* ; iii) *La promotion de la pensée et de la recherche philosophiques*.

Dans cette Stratégie, l'enseignement fait ainsi figure de clé de voûte de l'action porteuse de l'UNESCO dans le domaine de la philosophie. La première activité requise pour ce volet porte précisément sur l'élaboration d'une étude sur l'état des lieux de l'enseignement de la philosophie dans le monde. Un préalable indispensable à toute activité future dans ce domaine, dès lors qu'une réflexion avertie et éclairée est le garant d'une action intelligente et ciblée.

Cette étude se veut intersectorielle, se trouvant à la jonction de l'éducation et des sciences sociales et humaines. Les deux Secteurs de compétence de l'UNESCO ont à cet égard joint leurs forces afin de travailler ensemble à son élaboration, dont le socle s'appuie aussi bien sur la pédagogie proprement dite, que sur la philosophie. Une coopération exemplaire qui s'est illustrée à chacune des étapes du montage de l'étude et notamment du questionnaire qui a servi de base qualitative et quantitative. Cette étude a vocation à mettre à la disposition des États membres une grille de lecture fidèle de la situation de cet enseignement aujourd'hui et à ouvrir des perspectives de reformulation ou d'amélioration des programmes tels qu'ils existent, tout en mettant en lumière les carences en la matière, telle l'absence d'enseignement philosophique, ou son détournement éventuel. Elle entend ainsi réaffirmer avec force le rôle de la philosophie comme rempart contre le double

(1) *Rapport du Directeur général sur une Stratégie intersectorielle concernant la philosophie*, 171 EX/12, Conseil exécutif de l'UNESCO. Paris, 2005.

danger représenté par l'obscurantisme et par l'extrémisme, au centre des préoccupations des États membres de l'Organisation<sup>(2)</sup>. Or, qui mieux que l'école peut offrir ce rempart infranchissable ? À condition qu'elle soit l'ancre d'une pensée libre, critique et indépendante. Qui d'autre que l'enseignant, le formateur, l'éducateur peut apprendre à réfléchir, à discuter l'évidence et à se méfier des certitudes ? À condition qu'il soit un guide et non un maître à penser.

Cette étude trouve une vraie raison d'être aujourd'hui. Véritable vivier documentaire, elle décrit en détail les modalités de l'enseignement de la philosophie, aussi bien à ses niveaux traditionnels, le secondaire et l'universitaire, que dans les sphères nouvelles, telles que l'enseignement au niveau primaire, ou les sphères inattendues, telles les nouvelles pratiques philosophiques. Elle tente également de poser les bonnes questions qui interpellent les problématiques éducatives relatives à l'enseignement de la philosophie. Elle se propose de tracer

quelques pistes de réflexion, quelques orientations à même de constituer un outil de référence pour les politiques d'enseignement de la philosophie. Une étude certainement très ambitieuse, dès lors qu'elle ne se contente pas d'être simplement descriptive, mais qu'elle propose aussi un regard aiguisé sur l'enseignement de la philosophie et son effet miroir sur nos sociétés contemporaines.

Si un message devait être porté par cette étude, ce serait certainement celui qui nous exhorte à considérer l'enseignement de la philosophie comme nécessaire et incontournable. Un message déjà transmis par les précédentes études réalisées par l'UNESCO en la matière, avec une résonance et une acuité plus que jamais d'actualité.

Le passé nourrit le présent et forge l'avenir : c'est autour de ces trois temps que s'articule l'action de l'UNESCO dans le domaine de l'enseignement de la philosophie et, plus généralement, de sa promotion.

## Premier temps : l'enseignement de la philosophie, un intérêt constant pour l'UNESCO

La philosophie a toujours été consubstantielle à l'UNESCO. Elle en a inspiré pour grande partie son Acte constitutif et, dès 1946, l'UNESCO se dote d'un programme en matière de philosophie. La présence remarquée de grands philosophes tels que Jean-Paul Sartre, Emmanuel Mounier et Alfred J. Ayer à la Conférence générale de l'Organisation, tenue à la Sorbonne, atteste avec force de l'importance que l'Organisation souhaitait accorder à cette discipline et à ses disciples. S'en est suivie en 1949, la création du Conseil international de la philosophie et des sciences humaines et la fondation de la revue *Diogène* par Roger Caillois, puis, en 1960, la création d'une Division de la philosophie confiée à la philosophe Jeanne Hersch.

Dès 1950, la Conférence générale de l'UNESCO décidait, à sa cinquième session, de mener « une enquête sur la place que l'enseignement philosophique occupe dans les divers systèmes d'éducation, sur la façon dont il est donné et sur l'influence

qu'il exerce sur la formation du citoyen »<sup>(3)</sup>. Effectuée en 1951 et 1952 et demeurée célèbre depuis lors, cette enquête porte sur l'enseignement de la philosophie, et notamment sur la place qu'il occupe dans les systèmes d'enseignement de différents pays, sur son rôle dans la formation du citoyen ainsi que sur l'importance qu'il revêt pour la recherche d'une meilleure compréhension entre les hommes<sup>(4)</sup>. Le rapport avait été publié avec une analyse générale des problèmes soulevés par l'enseignement de la philosophie préparée par Georges Canguilhem, alors jeune inspecteur général de philosophie (France). Il est accompagné d'une déclaration commune des experts.

En 1978, les États membres de l'UNESCO demandent à l'Organisation d'élaborer des études sur l'enseignement et la recherche philosophiques dans chaque région du monde<sup>(5)</sup>. Cette consultation régionale, qui s'est étalée sur une décennie, avait pour objectif une vaste enquête portant

(2) L'instauration de la Journée mondiale de la philosophie par la Conférence générale de l'UNESCO en 2005 a constitué un moment fort dans l'élan porté par l'UNESCO en faveur de la promotion de la philosophie et de son enseignement. Cette proclamation solennelle énonce dans son préambule la conviction des États membres de l'Organisation quant à l'importance de la philosophie, et sa protection du double danger représenté par l'obscurantisme et par l'extrémisme. *Instauration d'une Journée mondiale de la philosophie*, Actes de la Conférence générale de l'UNESCO, 33<sup>ème</sup> session, Paris, 2005, vol. 1 : Résolutions.

(3) Actes de la Conférence générale de l'UNESCO, cinquième session, Florence, 1950, 5 C/Résolutions 4.1212.

(4) Actes de la Conférence générale de l'UNESCO, sixième session, Paris, 1951, 6 C/Résolutions 4.41.

(5) À sa vingtième session réunie en 1978, la Conférence générale de l'UNESCO a adopté, entre autres, la résolution 3/3.3/1 autorisant le Directeur général « à exécuter des activités destinées à contribuer à la réalisation de l'objectif 3.3 (Contribution au développement des infrastructures et des programmes de Sciences sociales en vue d'augmenter la capacité des différentes sociétés d'éclairer la solution des problèmes sociaux et humains) concernant les thèmes suivants : Mise en valeur et promotion du rôle des études philosophiques et de l'enseignement de la philosophie dans la vie des différentes sociétés et contribution à l'élucidation critique et au développement des aspects interdisciplinaires de la recherche et de la réflexion sur les problèmes humains ». Actes de la Conférence générale de l'UNESCO, vingtième session, Belgrade, 1978, vol. 1 : 21 C/Résolutions 3/3.3/1.

notamment sur les pratiques interdisciplinaires dans le monde.

Pour la région Afrique, une réunion de philosophes a été organisée en juin 1980, à Nairobi (Kenya), et a abouti à une série de recommandations qui témoignent déjà de la place cruciale souhaitée pour la philosophie en Afrique. Les participants ont mis l'accent sur de nombreux problèmes liés à l'enseignement et à la recherche philosophique en Afrique, allant de l'enseignement de la philosophie durant la période précoloniale et de l'héritage colonial en la matière à la formation philosophique des scientifiques et à la formation scientifique des philosophes, en passant par quelques suggestions pour une « décolonisation conceptuelle ».

Pour la région Asie-Pacifique, une réunion de philosophes s'est tenue en février 1983, à Bangkok (Thaïlande). Cette réunion a porté plus particulièrement sur la professionnalisation de la philosophie, et a mis en lumière l'imprégnation de la philosophie dans cette région par la religion et l'histoire, ainsi que la nécessité de rétablir un dialogue entre les sociologues et les philosophes afin de réduire le fossé entre les deux disciplines et de permettre un échange fructueux sur la compréhension des problématiques sociétales.

Pour la région Amérique latine et Caraïbes, une réunion d'experts s'est tenue en juin 1985, à Lima (Pérou). Les experts ont fait part à l'UNESCO d'une série de sollicitations en vue d'élaborer une étude interdisciplinaire sur les relations entre la philosophie et les sciences exactes, naturelles, sociales et humaines ; de promouvoir les études sur l'histoire des idées et leur influence ; de promouvoir une bibliographie contemporaine de la philosophie en Amérique latine et Caraïbes ; d'encourager la participation de spécialistes en philosophie d'Amérique latine et Caraïbes à la revue *Diogène* ; d'encourager des traductions des œuvres philosophiques (de et vers l'espagnol et le portugais).

Pour la région Arabe, une réunion de philosophes s'est tenue sur le thème de « *L'enseignement et la recherche en philosophie dans le Monde arabe* », en juillet 1987, à Marrakech (Maroc). Cette réunion a permis de dresser un portrait de l'enseigne-

ment de cette discipline dans les différents pays arabes, aussi bien au niveau secondaire qu'au niveau universitaire, ainsi que dans le domaine de la recherche. Cette réunion a été également l'occasion d'une table ronde pour la commémoration du penseur Ibn Tufayl, qui s'est avérée propice pour rappeler l'influence de la philosophie sur l'essor de la pensée médiévale.

Pour la région Europe, la consultation régionale s'est traduite par un ouvrage sur la philosophie en Europe, paru en 1993, et qui a été publié avec le concours de l'Institut international de philosophie (IIP) et du Conseil international de la philosophie et des sciences humaines (CIPSH)<sup>(6)</sup>. Cette vaste enquête visait à dresser un état des lieux de la philosophie en Europe. On y trouve des inventaires, pays par pays, des grandes tendances et des interrogations en philosophie, tout comme une esquisse de la circulation effective, plus ou moins difficile, des interrogations philosophiques entre pays, donc du dialogue nécessaire entre penseurs et intellectuels, par-delà les frontières nationales et culturelles.

En 1994, l'UNESCO a souhaité compléter l'enquête de 1951. La nouvelle étude, menée par le philosophe Roger-Pol Droit, comporte des contributions de personnalités de soixante-six pays, avec l'idée d'ouvrir un nouveau chantier de réflexions et de débats sur la place de la philosophie dans les cultures d'aujourd'hui, et dans la formation du jugement libre des citoyens<sup>(7)</sup>. Il y est question de la philosophie et des processus démocratiques, des rapports de la philosophie avec l'interdépendance économique, les techniques électroniques, l'enseignement scientifique, ou encore de la philosophie politique et de la place du citoyen.

En 1995, l'UNESCO organise des journées internationales d'études à Paris, marquées par la célèbre Déclaration de Paris pour la philosophie<sup>(8)</sup>. Cette Déclaration réaffirme que l'éducation philosophique, en formant des esprits libres et réfléchis, capables de résister aux différentes 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,

(6) Raymond Klibansky et David Pears (dir.), *La philosophie en Europe*. Paris, UNESCO/Gallimard, 1993.

(7) Roger-Pol Droit, *Démocratie et philosophie dans le monde*. Paris, UNESCO, 1995.

(8) [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

notamment dans le domaine de l'éthique. La Déclaration souligne également 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, en rappelant que l'enseignement philosophique doit être assuré par des professeurs compétents, spécialement formés à cet effet et ne peut être subordonné à aucun impératif économique, technique, religieux, politique ou idéologique. Enfin, elle insiste sur le fait que, tout en demeurant autonome, l'enseignement philosophique doit être, partout où cela est possible, effectivement associé, et pas seulement juxtaposé, aux formations

universitaires ou professionnelles, dans tous les domaines.

Après 1995, le programme de l'UNESCO en matière de philosophie se poursuivra par la création de réseaux régionaux, particulièrement actifs en Asie du Sud-Est, en Europe, en Amérique latine et dans les Caraïbes, ainsi qu'en Afrique. D'autres initiatives ont également été réalisées, singulièrement sur la philosophie pour les enfants, ainsi que l'Encyclopédie multimédia des sciences philosophiques, qui toutes visent un but commun : la popularisation d'une culture philosophique internationale.

## Deuxième temps : l'enseignement de la philosophie, ici et maintenant

*Pourquoi un état des lieux de l'enseignement de la philosophie ici et maintenant ?* Car le monde est en perpétuel changement, tout comme les cultures, les modes d'échange des savoirs, les questionnements, et bien entendu, l'enseignement de la philosophie et la philosophie elle-même. Un travail d'actualisation des données est indispensable à une lecture intelligible du monde, afin de mieux faire face aux défis qui se posent à lui. C'est précisément dans ce souci de compréhension de notre environnement que l'UNESCO a entrepris l'élaboration de cette étude aujourd'hui, afin de contribuer à écrire une page nouvelle de cette histoire, tout en veillant à avoir un regard clairvoyant sur les acquis pour une vision lucide du futur de cet enseignement.

l'enseignement de la philosophie, afin d'embrasser tous les niveaux, concernant aussi bien l'éducation formelle que l'éducation non formelle : i) *La philosophie et les jeunes esprits, l'âge de l'étonnement - son enseignement aux niveaux préscolaire et primaire ; ii) La philosophie à l'âge du questionnement - son enseignement au niveau secondaire ; iii) La philosophie dans le champ universitaire - son enseignement au niveau supérieur ; iv) Découvrir la philosophie autrement - sa pratique dans la Cité.* Un portrait de l'existant est minutieusement dressé, à chacun de ces niveaux, corroboré par des études de cas régionales, par un répertoire des réformes qui ont marqué l'enseignement de la philosophie, ainsi que par les expériences qui méritent un intérêt tout particulier.

La présente étude, plus d'une décennie après la dernière enquête menée par l'UNESCO en la matière<sup>(9)</sup>, est nourrie par un travail documentaire et bibliographique très riche. Elle s'est attelée avec détermination à atteindre le maximum d'États membres de l'Organisation afin d'illustrer fidèlement sa vocation mondiale. L'ensemble des pays, sans exception aucune, a été consulté et nombre d'entre eux ont contribué à alimenter l'étude à travers une démarche d'adhésion éminemment participative.

À l'instar d'un zoom photographique, l'étude s'est penchée sur quatre facettes de

L'originalité de cette étude se traduit par l'identification de *Questions vives*, qui interpellent de façon constante les États membres de l'UNESCO, tout comme les professeurs, les chercheurs et les praticiens de la philosophie. L'on retient notamment la question de l'éducabilité philosophique de l'enfance avec ses dimensions psychologique, philosophique et sociologique ; l'importance des innovations en matière pédagogique ; le rôle fondamental du Maître et la question de la formation des formateurs ; la question du retrait et/ou du remplacement de l'enseignement philosophique ; les

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

débouchés professionnels ; le besoin de philosopher ; ou encore le statut et la position du philosophe. Autant de questions qui ont été abordées avec un regard nouveau et expert, en vue de mieux faire comprendre les enjeux qui se posent avec une grande acuité aujourd'hui dans le monde. Ces *Questions vives* ont d'autant plus de sens qu'elles démontrent que l'enseignement de la philosophie ne pourra remplir sa fonction que s'il s'inscrit lui-même dans un processus éducatif pensé, conçu, intégré, au regard des autres disciplines, où chacune joue son rôle, où chacune

est complémentaire de l'autre, où chacune enrichit l'autre. En effet, aucune des disciplines enseignées, prise séparément, ne peut remplir de mission éducative globale à elle seule. Inversement, noyer l'enseignement de la philosophie au sein des autres disciplines équivaldrait à la dénuer de son sens. Au-delà de l'intérêt que l'on pourrait porter à la signification même du cours de philosophie dans le processus global de l'éducation, c'est d'abord son bien-fondé et sa nécessité que la présente étude s'est efforcée de démontrer.

## Troisième temps : l'enseignement de la philosophie, un défi pour l'avenir

Héritière de la *Société des esprits* qu'appelait de ses vœux Paul Valéry, l'UNESCO s'est assignée deux tâches majeures en matière de philosophie.

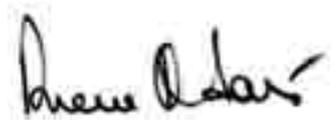
La première consiste à aider cette discipline à s'exercer et à se développer dans le monde, de manière à favoriser le dialogue international entre les communautés philosophiques. Autrement dit, de jouer le rôle d'un catalyseur d'idées, de plateforme d'échanges, d'espace de dialogue libre et libéré. À cet égard, de nombreux travaux à vocation internationale ont pu voir le jour grâce à l'UNESCO, comme en témoigne le document clé qu'est la Déclaration de Paris pour la philosophie, revendiquant le droit à la philosophie, et qui a servi d'appui à la discipline pour « entrer en résistance » lorsque son enseignement était menacé de réduction ou de disparition dans certains pays. La seconde tâche est celle de l'innutrition, à l'intérieur même de l'Organisation, sur les questions transversales, les enjeux contemporains, les concepts centraux, les priorités et les stratégies à adopter pour offrir du sens au monde - le mot sens est ici compris, philosophiquement, comme à la fois chemin et signification.

Cette étude fait office de tremplin aux autres activités énoncées dans la Stratégie intersectorielle concernant la philosophie, notamment l'aide à la formulation de recommandations pour les politiques d'enseignement de la philosophie à

l'échelle du niveau secondaire et des Universités, qui incluraient l'enseignement des différentes traditions philosophiques ainsi que la philosophie comparative, la formation et les mécanismes d'évaluation, le développement de manuels et de programmes d'échange ; le renforcement des chaires UNESCO de philosophie ; l'encouragement des Olympiades internationales de philosophie ; la diffusion de matériaux issus des activités de recherche et des sessions du Dialogue philosophique interrégional de l'UNESCO. Une myriade de champs d'action pour l'avenir de l'enseignement de la philosophie dans le monde, pour lequel l'UNESCO compte poursuivre son rôle spécifique de chef de file du système des Nations Unies.

Enfin, nous pouvons poser sur cette étude le regard du philosophe Jacques Derrida lorsqu'il aborde, en 1991, le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique : selon lui, il y a en effet toujours une idée philosophique en excès par rapport au réel. Ainsi l'idée de justice excède le droit positif, de même que l'idée d'universalité portée par l'UNESCO excède ce qui existe à l'état présent. Il en va de même pour l'enseignement de la philosophie : le message porté par cette étude transcende la réalité des constatations. Il révèle une réelle volonté de sauvegarde de la philosophie, de sauvegarde de son enseignement comme de sa pérennité.

Ce message entend porter une conviction forte : le droit à la philosophie pour tous.



Pierre Sané

# LA DYNAMIQUE DE LA METHODE

## Moufida Goucha

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

Si la philosophie est une attitude, une manière de vivre, exigeante et rigoureuse, elle est aussi un enseignement, une école donc un savoir, ou plutôt un ensemble de savoirs, le tout dans un esprit de découverte et de curiosité inhérent à la philosophie elle-même.

Nous avons ainsi naturellement placé cette étude sous un titre percutant : « *La philosophie, une école de la liberté* ». La philosophie, c'est là toute sa chair et tout son propos, incite et invite au questionnement sans enfermer. Bien au contraire, elle libère et donne des ouvertures aux jeunes esprits, appelés à devenir les penseurs et les acteurs d'un demain qui est plus proche qu'on ne le croit. Un état des lieux pour des « *Regards vers l'avenir* », précisément parce qu'une analyse, un impromptu, autour de l'enseignement de la philosophie aujourd'hui, n'a de sens que dans ce qu'il offre comme perspectives d'action pour le futur.

C'est bien dans son enseignement que la philosophie est certainement le lieu où celle-ci peut jouer un rôle à la fois essentiel et sans doute risqué. Essentiel, dans la mesure où l'enseignement de la philosophie demeure un des ressorts clés de la formation à la faculté de juger, de critiquer, de questionner mais aussi de discerner. Risqué, car au vu des mutations d'une actualité chaque jour plus chargée à la fois d'histoire et de spiritualité, l'enseignement ne peut plus prétendre boucler toutes les boucles dès lors que nous sommes tous les témoins de ce que l'on a pu appeler une « accélération du temps » - temps politique, temps spirituel, temps social, et donc temps éducatif et pédagogique. Cette actualité, en assignant toujours plus d'exigences au progrès technologique, ne résiste-t-elle pas, à certains égards, à une approche philosophique ? Et ce, dans la mesure où réfléchir, c'est réfléchir d'abord en soi-même avant de s'exposer au regard d'autrui, autant d'exercices qui requièrent patience, temps et autocritique. La

philosophie, ne l'oublions pas, est *critique* au sens grec du terme : c'est à dire qu'elle doit toujours être un travail de *tri*, de sélection réfléchi et méthodique des informations brutes que nous fournit notre expérience personnelle et sociale. Être informé, ce n'est pas être formé.

L'enseignement de la philosophie et sa pratique mériteraient, en plus d'être élargis, aussi sans doute d'être renouvelés afin que la notion de *responsabilité* soit rétablie et que chacun puisse à nouveau « se jeter à corps perdu dans la pensée » comme le disait Hegel, pour faire face aux préjugés et aux dominations de tous ordres. À l'individu de chercher en lui-même les capacités propres à l'exercice réflexif. Cet élan vers l'effort philosophique ne saurait être imposé ni par une forme rigide d'enseignement ni par un quelconque dogme prétendument intangible : au contraire, la tâche de se libérer progressivement de toutes les tutelles revient à l'individu lui-même.

Enseigner la philosophie et apprendre à philosopher, c'est donc peut-être dans un premier temps *s'empêcher* de transmettre des corpus de savoir au sens strict du terme.

Parler d'enseignement de la philosophie et d'apprentissage du philosopher suppose une clarification préalable de ces termes, *a fortiori* lorsqu'il s'agit d'aller au-delà d'une simple étude descriptive. Or, c'est déjà une difficulté en soi que de définir ce que l'on entend par philosophie et par philosopher : une véritable question d'ordre philosophique ! La philosophie s'interroge sans cesse sur ce qu'elle n'est pas : la morale, la science, etc., et sur ce qu'elle est vraiment : un certain

type de savoir, mais lequel ? Une pratique, mais de quel ordre ? Les réponses varient considérablement de philosophe à philosophe : penser par soi-même ou vivre avec sagesse ; interpréter le monde ou le transformer ; se conformer à l'ordre du monde ou le révolutionner ; viser le plaisir ou la vertu ; apprendre à vivre ou à mourir ; penser par concept ou par métaphore, etc. Autant de questions où la conception et la pratique de la philosophie varient aussi fortement selon les différentes aires culturelles.

Ici, le mot philosophie, désignant une matière enseignée ou un type d'activité pédagogique, n'a pas été facile à cerner car on trouve aussi bien des activités à dimension philosophique dans des intitulés où le mot est absent, comme « cours de morale »,

« cours d'éthique », « cours de citoyenneté », parfois « enseignement théologique », lorsqu'il s'agit d'enseignements non dogmatiques, tandis que l'on peut parfois se trouver perplexe vis-à-vis de ce qui s'appelle pourtant dans tel système éducatif « philosophie », alors que n'est pas visée chez les élèves une pratique *réflexive*. Voilà un postulat qui nous a imposé, à juste titre, une grande rigueur et une exigence constante dans la rédaction de cette étude. Cette dernière reflète en effet l'existant et renvoie à une pluralité de termes qui nous a conduit à élaborer un glossaire pour éviter toute confusion. En effet, la définition de chacun des termes de ce glossaire renvoie à la signification que nous avons souhaité exprimer tout au long de cette rédaction.

## Sur les objectifs de l'étude

L'exigence commune d'efficacité, tel est l'impératif catégorique de cette étude qui va au-delà d'un état des lieux et converge vers une visée éminemment pratique. Là réside son impact. Tout en suivant la division traditionnelle de l'enseignement en trois niveaux - primaire, secondaire et supérieur - cet ouvrage tente d'offrir une présentation riche et pertinente de l'apprentissage de la philosophie autrement. Il présente, avec un constant souci d'exhaustivité, les initiatives de réforme, passées, en cours ou envisagées, à travers la multiplicité des facettes de l'enseignement de la philosophie.

À court terme, cette étude présente un instantané de l'enseignement de la philosophie, aussi fidèle et documenté que possible ; à moyen terme, elle entend aider les États membres dans leurs choix futurs parce qu'elle offre inspirations, idées ou expériences.

Cette étude témoigne, informe, rend visibles des initiatives encore trop peu connues et assume son rôle d'aiguillon en proposant et en offrant des perspectives

concrètes de pratiques philosophiques d'enseignement. En ce sens, elle est toujours à réinventer, à remettre en question, à compléter, à amender et ce à l'image de la philosophie elle-même. Elle se veut être un support pour développer des mises en synergie et des axes de convergence au niveau national mais aussi entre États.

À cela s'ajoute une autre visée, qui exhorte cette étude à converger vers un idéal, un but partagé, vers lequel le rassemblement et l'agrégation de volontés et d'idées se sont orientés. Face au caractère protéiforme que peuvent prendre la philosophie et toutes ses composantes, l'étude tente de dépasser les différences, bien réelles, liées aux modalités de l'enseignement et de l'apprentissage de cette discipline. Quelle autre raison d'être pour la philosophie, et plus généralement pour les sciences humaines, que leur vocation première à atteindre l'idéal d'édification de la paix dans l'esprit des hommes ? L'enseignement, ainsi entendu, est précisément un moyen et un viatique, sans doute l'un des plus fondamentaux, tendant vers cet objectif.

## Sur la synergie de l'étude

Fruit d'un travail collectif, cette étude s'est caractérisée par une interdisciplinarité qui a fait office d'un véritable levier pour sa

réalisation. Entre le donné et l'attendu, le possible et le souhaitable, son ambition a été de constituer une interface de qualité

entre un portrait fidèle de l'existant et les exigences requises par l'enseignement de la philosophie.

Cet ouvrage a eu une dynamique propre et originale au sens où il a bénéficié d'une longue préparation en amont, et surtout d'une très large implication du monde de la philosophie et de l'éducation. De nombreux acteurs ont ainsi été pleinement associés à son orchestration, à travers un esprit d'équipe et de concertation réciproque.

Cette étude est également le fruit d'une synergie particulière dès lors que son ordonnancement décrit l'existant mais aborde aussi et surtout des interrogations clés et fournit autant que possible des propo-

sitions, des innovations, des orientations. Une synergie également et surtout par l'implication, la participation et l'engagement de nombreux partenaires dans sa conception tels que des réseaux de philosophes et de chercheurs, de professeurs, de didacticiens et de praticiens de la philosophie, ainsi que des institutions philosophiques, les chaires UNESCO en philosophie et les ONG spécialisées. À ces réseaux s'ajoutent également les Délégations permanentes auprès de l'UNESCO, les Commissions nationales pour l'UNESCO et les Bureaux UNESCO situés hors Siège. Chacun de ces acteurs a contribué précieusement à cet édifice, c'est pourquoi je tiens d'emblée ici à leur adresser tous mes sincères remerciements.

## Sur « l'universalité » de l'étude

Cette étude a, entre autres, l'ambition forte de montrer et de démontrer encore et toujours que le postulat qui a longtemps prétendu que les origines de la philosophie se trouvaient en Grèce, et qu'à ce titre celle-ci devait encore y puiser toutes ses réponses, a fait son temps. En effet, à la manière de Jeanne Hersch, philosophe suisse et directrice de la Division de la philosophie à l'UNESCO de 1966 à 1968, qui affirmait que les droits de l'Homme n'avaient pas une assise uniquement et proprement occidentale<sup>(1)</sup>, cette étude - en ne privilégiant aucune école, aucune pensée, aucune tradition particulière, et bien entendu encore moins un dogme ou une idéologie - procède par inclusion et non par exclusion. Elle a l'ambition de montrer que la philosophie, et son enseignement,

peuvent trouver une source dans toutes les traditions et dans tous les pays où le désir de penser et de débattre existe. Cela ne revient pas à cautionner un quelconque relativisme culturel, mais au contraire nous permet d'embrasser une vision plus large que celle qui restreint au seul contexte grec, puis occidental, la philosophie et sa transmission notamment par l'enseignement.

Cette étude s'inscrit pleinement dans le cadre de la promotion des valeurs universelles et imprescriptibles : celles des droits de l'Homme et des droits de l'enfant, et en particulier le droit à l'éducation. Cet ouvrage tente également de surmonter la question parfois complexe de l'articulation de ces mêmes valeurs avec des cultures différentes.

## Sur le « caractère institutionnel » de l'étude

Rappelons que cette étude a fait l'objet d'une demande explicite et manifeste de la part des États membres, requête qui ne peut que témoigner de l'expression d'un besoin et d'une utilité certaine. Et c'est précisément parce qu'elle a été conçue par tous, qu'elle peut concerner tous les États membres, quelles que soient leurs traditions, leurs conceptions de l'enseignement, leurs références philosophiques, leurs priorités politiques, etc. Au-delà même de ces requêtes

institutionnelles, déjà très significatives, nous ne pouvons que constater et prendre acte d'un sentiment presque palpable d'un besoin de philosophie, à la fois dans les lieux où elle s'enseigne traditionnellement mais aussi en dehors. Mais quel « dehors » ? Le présent ouvrage lève justement le voile sur plusieurs de ces pratiques encore peu connues et conduites ailleurs qu'à l'école. Quels sont précisément leur apport et leur contribution spécifiques à l'enseignement

(1) Voir à cet égard Jeanne Hersch (dir.), *Le Droit d'être un homme*. Paris, UNESCO, 1969. Réédition 1984.

traditionnel de la philosophie ? Ces pratiques, qualifiées parfois de « nouvelles », sont-elles complémentaires de l'enseignement classique ou se pensent-elles comme parallèles ?

Des distinctions et des nuances s'imposent bien entendu dans la lecture de l'étude, car il peut y avoir de la philosophie dans

l'enseignement privé et pas dans le public ; dans des associations et pas dans des écoles ; il peut y avoir une formation et un suivi universitaires sur des innovations au niveau primaire - sans qu'il y ait forcément de philosophie au niveau secondaire ; il peut également exister des innovations expérimentées officiellement par l'institution sans pour autant qu'elles soient généralisées, etc.

## Sur la récolte des données

Nous avons fait le choix dès le début de privilégier l'approche peut-être la plus complexe, mais sans doute la plus dynamique de notre point de vue, en optant pour l'élaboration d'un questionnaire et en exploitant les données recueillies de façon à englober le maximum de problématiques relatives à l'enseignement de la philosophie.

Élaboré en trois langues - français, anglais et espagnol - le questionnaire de l'UNESCO<sup>(2)</sup> a deux composantes : l'une qualitative et l'autre quantitative, et ce par le biais de questions ouvertes et fermées. Il comprend plusieurs parties thématiques qui suivent les niveaux d'enseignement de la philosophie, même si tous ne s'appliquent pas toujours à l'ensemble des États membres. Il s'agit en l'occurrence des niveaux préscolaire et primaire, secondaire, supérieur et de l'informel. Le questionnaire a été un instrument facilitant le codage et la saisie des données tout en permettant d'adopter un processus méthodologique attesté et ayant fait ses preuves à plusieurs reprises et sur différents sujets. Notre plus grand défi consiste à traduire les objectifs de la collecte de données en un cadre d'examen solide aussi bien d'un point de vue conceptuel que méthodologique. À ce titre, le questionnaire qui nourrit cette étude revêt un caractère inédit de par sa portée internationale et de par les questions qu'il aborde.

Nous avons ainsi été amenés à développer un plan spécifique pour l'enquête prenant en considération les aspects suivants : les objectifs et les besoins en données ; les méthodes de collecte de données ; l'ampleur et la couverture géographique ; le plan de traitement de données ou encore les essais du questionnaire. Parallèlement, un travail d'identification des personnes

ressources a été effectué pour chacun des pays, qui a permis le montage d'une très vaste base de données regroupant plus de 1200 destinataires. La fiabilité des réponses exigeait en effet d'optimiser le nombre de destinataires par pays, dont la moyenne des contacts atteint 3-4 personnes, sans pour autant garantir la véracité absolue des réponses.

Je tiens ici à souligner notre satisfaction quant aux résultats obtenus à l'issue du processus de consultation. Le taux de réponse des pays est de 126 sur 192 États membres qui ont, au minimum, fourni une contribution.

En parallèle et dès la conception de ce travail, nous avons fait appel à quatre consultants, bénéficiant d'une grande expertise aussi bien en matière de sciences de l'éducation que de recherche. Nous avons également sollicité les chaires UNESCO en philosophie, ainsi que nos partenaires privilégiés : le Conseil international de la philosophie et des sciences humaines (CIPSH), la Fédération internationale des sociétés de philosophie (FISP), le Collège international de philosophie (CIPh), l'Institut international de philosophie (IIP). Tous ont fourni un travail nourri de recherche, de réflexion et d'analyse, notamment à travers des documents de substance, de description de l'enseignement de la philosophie dans leur pays, de présentation des enjeux, des réformes, des difficultés mais aussi des défis qui y sont liés.

Nous avons toujours recherché un maximum de fidélité possible dans la rédaction de cette étude, en recueillant le plus d'informations, en impliquant le plus grand nombre d'acteurs divers et variés, tout en adoptant une feuille de route qui tend vers une utilisation optimale des recommandations et des propositions formulées à l'attention des utilisateurs.

(2) Voir chapitre V.

## Sur les « meilleures pratiques »

Cette terminologie systématique au sein des Nations Unies, et en particulier à l'UNESCO, nous a amené à nous interroger sur l'intérêt de décrire les *meilleures* pratiques existant en la matière. Le Comité de rédaction a ainsi fait face à une réflexion critique des plus intéressantes, bien que délicate, quant à l'opportunité de qualifier certaines pratiques comme étant les *meilleures*. Ce sont ces questionnements, d'ordre philosophique pour certains, que je souhaite exposer ici.

Parler de *bonnes* pratiques, et encore plus de *meilleures* (*best practices*), c'est d'abord s'ériger en *judge*, et s'attribuer une légitimité en matière d'évaluation de l'excellence. C'est aussi être au clair sur les *critères* d'une bonne pratique : la *bonne pratique*, est-ce, s'agissant de pratiques pédagogiques, une pratique finalisée par telle valeur éducative, éthique, politique (critère axiologique) ? C'est alors toute la *philosophie de l'éducation* qui se trouve convoquée.

La bonne pratique, est-ce une pratique utile et efficace (critère praxéologique) ? Mais efficace de quel point de vue : la construction de la personnalité de l'individu, la lutte contre le sentiment d'échec scolaire et personnel, la prévention de la violence, l'éducation au vivre ensemble dans et par le débat et à une citoyenneté démocratique, la maîtrise de la langue dans l'interaction de la pensée et du langage, l'apprentissage d'une réflexion personnelle et critique, le jugement autonome, la transmission d'un savoir technique et disciplinaire ? La bonne pratique, est-ce la pratique d'un professionnel ? Qu'entend-on par professionnel en matière de philosophie ? Comment se conçoit l'enseignement de la philosophie ? Qui est apte à juger de sa qualité, de ses limites, de ses améliorations possibles ?

Parler de « meilleures pratiques », c'est enfin passer du narratif-descriptif au normatif-prescriptif, édicter ce qu'il faudrait faire, conseiller, proposer un modèle à reprendre. Or, ce qui frappe c'est la diversité des pratiques en la matière, qui peut être considérée comme une richesse à préserver de la *normalisation*. Le risque de l'institutionnalisation, lorsqu'on est dans une dynamique

instituant, et non instituée, c'est l'uniformisation et le conformisme des pratiques. On est donc en matière de philosophie dans une injonction paradoxale : préserver l'initiative et la liberté des enseignants dans la pluralité de leurs choix pédagogiques et philosophiques, sans lesquels il risque de ne plus y avoir de liberté de penser, essentielle à la philosophie, ni pour les maîtres ni pour élèves ; et par ailleurs, si on l'estime nécessaire, enclencher des dynamiques institutionnelles pour promouvoir cette pratique. Sur ce point, nous avons donc nuancé notre propos au cours de cette étude en préférant l'expression de *pratiques ayant fait leurs preuves*.

Enfin, et en ma qualité de coordinatrice de cette étude, il me revient une nouvelle fois de rendre hommage à toutes les personnes qui m'ont accompagnée tout au long de ce processus et qui ont contribué, avec un esprit dynamique où synergie et convergence ont été les maîtres mots, dans le cheminement et la logique qui ont conduit à l'accomplissement de cette entreprise que j'ai eu le grand privilège de mener à son terme.

Cette étude n'est pas une fin, c'est un plaidoyer justifié en faveur du renforcement de l'enseignement de la philosophie, et de son apparition là où il n'existe pas ; c'est un moyen pour faire connaître des pratiques philosophiques encore trop souterraines et parfois marginales ; c'est un rappel du rôle de la formation de l'esprit dans la construction d'un Homme libre, conscient, responsable et autonome.

Cette étude est un commencement et entend capitaliser sur un élan et un agrégat de volontés et d'engagements au niveau international. À l'UNESCO et à tous ses partenaires de « transformer l'essai », si j'ose dire, et de s'inspirer des propositions et des idées figurant dans cet ouvrage, dont l'écho aura, j'en suis certaine, une résonance attendue dans les années à venir, avec l'espoir qu'il sera reconnu au fil du temps à sa juste valeur.

Moufida  
Goucha

# Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe aux niveaux préscolaire et primaire

La philosophie et les jeunes esprits : l'âge de l'étonnement

**Introduction** : chemin parcouru, chemin à parcourir 3

**Notice méthodologique** 4

## I. Les interrogations suscitées par la philosophie avec les enfants 5 - 14

### 1) La question de l'éducabilité philosophique de l'enfance 5

- > Une question philosophique. Le rapport de la philosophie à l'enfance, et de l'enfance à la philosophie
- > Une question éthique : l'éducabilité philosophique de l'enfance est-elle souhaitable ?
- > Une question politique. Droit à la philosophie, droit de philosopher ?
- > Une question psychologique. L'éducabilité philosophique de l'enfance, une potentialité ?
- > Une question de volonté. L'éducabilité philosophique de l'enfance, un postulat pour une pratique, l'ouverture de possibles ?
- > Une question de défis. L'éducabilité philosophique des élèves en difficulté ou en échec scolaire
- > Une question d'approche : pédagogie et didactique
- > Une question de mode d'apprentissage du philosophe : la discussion, une voie privilégiée ?

### 2) La question du rôle du Maître 11

- > Quel degré de guidage ?
- > Intervenir ou pas sur le fond ?

### 3) La question de la formation des enseignants 12

- > Une formation académique à la philosophie ?
- > Une formation didactique au savoir-faire philosopher ?
- > Une formation pédagogique au débat ?

### 4) La question de l'innovation : favoriser, expérimenter, institutionnaliser ? 14

## II. Promouvoir les pratiques à visée philosophique aux niveaux préscolaire et primaire : orientations et pistes d'actions 15 - 24

### 1) Quels enjeux pour quelles valeurs ? 15

- > Penser par soi-même
- > Éduquer à une citoyenneté réflexive
- > Aider au développement de l'enfant
- > Faciliter la maîtrise de la langue, de l'oral et du genre qu'est le débat
- > Conceptualiser le philosophe
- > Construire une didactique de la philosophie adaptée

<b>2) Quelle institutionnalisation ?</b>	<b>16</b>
> Promouvoir les aspects culturels et interculturels	
> Favoriser l'innovation dans et hors l'institution	
> Organiser des expérimentations officielles	
> Institutionnaliser certaines pratiques	
> Organiser un curriculum dans la scolarité	
<b>3) Quelles pratiques philosophiques promouvoir dans les classes ?</b>	<b>18</b>
> Chemins pédagogiques et didactiques diversifiés	
> Quelques pistes pratiques	
<b>4) Comment accompagner les pratiques à visée philosophique par la formation ?</b>	<b>20</b>
> Par une formation initiale et continue des enseignants	
> Par une politique de formation de formateurs	
> Par une analyse des pratiques à visée philosophique placée au centre de la formation	
> Par la production et l'utilisation du matériel didactique adéquat	
<b>5) Comment accompagner les pratiques à visée philosophique par la recherche ?</b>	<b>23</b>
> Impulser l'innovation	
> Évaluer l'expérimentation	
> Évaluer l'efficacité des pratiques	

### III. La philosophie avec les enfants : 25 - 42 un développement à prendre en compte

<b>1) Des réformes remarquées et des pratiques ayant fait leur preuve : un mouvement fort en faveur de la philosophie avec les enfants</b>	<b>25</b>
> Des réformes remarquées	
> Des pratiques ayant fait leurs preuves	
<b>2) Des institutions et des supports</b>	<b>28</b>
> Deux Instituts phares	
> Les revues de philosophie pour et avec les enfants	
<b>3) Des études de cas à travers les régions du monde</b>	<b>29</b>
> Europe et Amérique du Nord	
> Amérique latine et Caraïbes	
> Asie et Pacifique	
> Afrique et Monde arabe	

### IV. La philosophie aux niveaux préscolaire et primaire en quelques chiffres 43 - 44

<b>Conclusion</b> : du souhaitable au possible	<b>45</b>
--	-----------

## Introduction : chemin parcouru, chemin à parcourir

S'intéresser à la Philosophie Pour Enfants (PPE) nous amène naturellement à nous pencher sur le corpus juridique relatif aux droits de l'enfant, en particulier son droit à élaborer une pensée personnelle et à être accompagné par l'école dans ce processus. Comment ne pas se référer ici à la Convention relative aux droits de l'enfant adoptée en 1989, qui accorde entre autres à celui-ci *le droit d'exprimer librement son opinion* (art. 12), *la liberté d'expression* (art. 13) et *la liberté de pensée* (art. 14)<sup>(1)</sup>. Le texte de la Convention contient un aspect à la fois philosophique et politique résolument novateur en proposant une certaine conception de l'enfant qui doit tout à la fois être protégé, bénéficiaire de prestations spécifiques et être considéré comme acteur de sa propre vie. C'est bien en référence à un ensemble de droits que doit s'exercer l'action éducative : un enfant maltraité ne peut pas être le réel acteur ni l'auteur de sa vie ; un enfant qui ne participe pas à sa protection n'est que l'objet passif de soins qu'on veut lui imposer. De cette conception novatrice, on retiendra surtout que l'enfant, être dépendant et en devenir, est considéré comme sujet de droit à part entière pour la première fois par un texte international. La notion d'« intérêt supérieur de l'enfant » affirmée à l'article 3 de la Convention est d'une particulière importance.

L'enseignement et l'apprentissage de la philosophie aux enfants bénéficient pour la première fois d'une place privilégiée au sein d'une Étude de l'UNESCO. En effet, ce travail entend offrir un ensemble d'informations éclairantes sur un mouvement, celui de la philosophie pour enfants qui a gagné en popularité et en reconnaissance ces dernières années. « La philosophie pour enfants a une histoire, elle procède d'une volonté culturelle et politique » : c'est par ces mots que s'est exprimé l'intérêt pour cette question lors de la réunion d'experts tenue en 1998 au Siège de l'Organisation à Paris<sup>(2)</sup>. On y soulignait qu'il était possible et même nécessaire de présenter les principes philosophiques dans un langage simple et accessible aux jeunes enfants. Les précédentes enquêtes sur l'enseignement de la philosophie menées par l'UNESCO en 1951

et en 1994, décrites plus haut, ne posaient effectivement aucune question spécifique sur la nécessité d'enseigner la philosophie aux niveaux préscolaire et primaire. Il est vrai qu'en 1951, on ne disposait pas encore des premiers travaux de Matthew Lipman<sup>(3)</sup> - précurseur en la matière - qui ne paraîtront qu'en 1969. Quant à l'étude de 1994, de par son thème général - le lien entre enseignement de la philosophie et démocratie - elle n'avait pas abordé cette problématique.

Si de plus en plus d'enfants font de la philosophie en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, c'est que de plus en plus de personnes travaillant auprès des enfants créent des conditions afin que le lieu où ils se trouvent (la classe, la rue, etc.) se transforme en une *communauté de recherche* philosophique. Attirées parfois par la nouveauté de cette approche, intriguées par le changement qu'elle suggère, doutant des solutions qui prévalent actuellement dans le monde de l'éducation, ces mêmes personnes s'engagent dans la pratique de la philosophie avec des enfants en ayant le souhait de pouvoir donner une solution nouvelle, plus cohérente, plus appropriée, à ce problème qui n'a de cesse de se reposer à mesure qu'il avance dans l'histoire : l'éducation de celui qui n'est pas encore un homme mais qui va le devenir. Même si la pratique de la PPE en est encore à ses débuts, elle permet déjà d'entrevoir comment les solutions qu'elle apporte au problème de l'éducation s'enracinent dans ce qui caractérise fondamentalement l'être humain : la capacité de se construire. Entraînant effectivement des changements qui vont dans le sens des buts recherchés, cette activité soulève la curiosité et l'enthousiasme d'un nombre croissant de personnes. S'inscrivant dans la continuité des conceptions modernes de l'éducation avancées par le philosophe et pédagogue John Dewey, et de celles, plus anciennes mais toujours actuelles, proposées par des philosophes de l'Antiquité, cette approche vient combler, semble-t-il, une lacune importante dans l'éducation contemporaine. Si cette dernière reconnaît de plus en plus l'importance de stimuler, dès le plus jeune âge, le développement intellectuel et moral, elle n'a pas toujours à sa disposition les moyens qui pourraient



(1) [www.unicef.org/french/crc](http://www.unicef.org/french/crc)

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

(3) Philosophe américain né en 1922, élève de John Dewey, Matthew Lipman a fait l'essentiel de sa carrière au Montclair State College, dans le New Jersey, où il a fondé l'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC). Son projet est de développer la pensée des jeunes enfants, en particulier la pensée logique formelle, en partant du principe que ces derniers peuvent former des concepts dès leur plus jeune âge et réfléchir sur des problèmes philosophiques. Sa démarche n'est donc pas orientée vers l'imprégnation de concepts ou de doctrines spécifiques, elle est centrée sur le questionnement personnel, en travaillant des concepts universaux comme le droit, la justice, ou encore la violence. Ces thèmes touchent plus concrètement les enfants et mettent ainsi en valeur leurs propres références, puisées dans l'expérience et leur savoir personnels. Pour plus de détails sur la méthode lipmanienne, voir partie III de ce chapitre.

comblent adéquatement ses attentes. Il n'est donc pas surprenant de constater l'intérêt porté à l'avènement de cette pratique dans le monde.

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.

## Notice méthodologique

**Sur le champ de l'Étude.** En termes de définition, on considère que le préscolaire est ce qui est hors scolaire, c'est-à-dire avant que l'école ne soit obligatoire, par exemple, l'école maternelle en France. S'agissant de la tranche d'âge relative aux niveaux préscolaire et primaire, ce travail a privilégié, par souci de cohésion, la période allant de 3 à 12 ans. En effet, il est important d'avoir à l'esprit la variété existant d'un pays à l'autre : tantôt le niveau primaire englobe le début du niveau secondaire ; tantôt il forme plutôt une sorte d'école de base. De plus l'existence d'une école avant l'école obligatoire, ainsi que sa durée, diffèrent d'un pays à l'autre.

**Sur la pertinence, la fiabilité et l'exhaustivité des sources.** Cette partie met l'accent sur l'histoire et le contexte des études internationales menées dans le domaine de l'enseignement de la philosophie. Les sources documentaires disponibles aujourd'hui sont de deux types. Les contributions d'experts ainsi que les documents de l'UNESCO fournissent des

informations à la fois utiles et ciblées, d'une part. Des sources d'informations moins traditionnelles ont été utilisées pour nos analyses, d'autre part. La sitographie et la recherche par Internet sont en effet particulièrement riches sur le sujet. On y trouve notamment une description complète des activités significatives de la PPE dans le monde. De nombreux pays sont concernés, avec des Centres de recherches liés aux Universités, des colloques nationaux et internationaux organisés régulièrement, des formations et des recherches ciblées, des associations *ad hoc*, des revues, etc. Un réseau de chercheurs, de professeurs, de didacticiens et de praticiens de la philosophie a été sollicité au cours de l'élaboration de cette Étude afin qu'ils contribuent à la description de l'enseignement de la philosophie aux niveaux préscolaire et primaire dans leurs pays respectifs. Enfin, le Questionnaire spécifiquement établi par l'UNESCO comme support à la présente Étude constitue également une source cohérente.



# I. Les interrogations suscitées par la philosophie avec les enfants

Un certain nombre de questions vives émergent aujourd'hui quant aux fondements qui valident ou invalident les pratiques de philosophie pour enfants (PPE) et qui orientent dans tel ou tel sens ces pratiques. Ces questions vives renvoient à des controverses sur la pratique même, la formation des enseignants et la recherche sur la question. Les débats sont souvent vifs, donnant lieu à des prises de position tranchées. Ils traversent, d'une part, les philosophes et les professeurs de philosophie eux-mêmes, et, d'autre part, certains professionnels de la philosophie et les praticiens de PPE, philosophes ou non.

## 1) La question de l'éducabilité philosophique de l'enfance

### Une question philosophique. Le rapport de la philosophie à l'enfance, et de l'enfance à la philosophie

La terminologie utilisée présente une variété d'expressions, *Philosophy for children*, en abrégé P4C, est celle utilisée par Lipman. Elle couvre tout l'enseignement primaire et secondaire. Le compte-rendu de la réunion d'experts de l'UNESCO de mars 1998, qui couvre le même cursus scolaire, a pour titre dans la version française « philosophie pour les enfants », ajoutant un article. D'autres parlent plutôt de « philosophie avec les enfants »<sup>(4)</sup>, ce qui engage des discussions pour savoir si « enfants » désigne simplement un public comme un autre pour la philosophie, un des publics possibles, ou plutôt un public spécifique, auquel il faut une adaptation didactique spécifique pour l'apprentissage du philosopher : il y aura alors une philosophie pour les enfants, pour l'enfance, et une autre pour les adultes (ou les adolescents, si l'on ne confond pas enfant pré-pubère et adolescent).

On peut se demander pourquoi ne parle-t-on pas plutôt d'élève, ce qui situerait d'emblée l'enfant dans une perspective institutionnelle scolaire ? Est-ce parce qu'il y a derrière l'élève qui apprend des savoirs la personnalité plus globale d'un enfant ? Parce que l'enfant est un sujet d'éducation, et pas seulement d'instruction ? Un sujet tout court, qui a des droits, qui est un sujet de droit ? C'est en tout cas l'interprétation de la Convention relative aux droits de l'enfant, puisqu'elle énonce les libertés dont il peut et doit jouir. Est-ce aussi parce qu'il y aurait un rapport spécifique de

l'enfant - comme petit d'homme - à la philosophie, de l'enfance à la philosophie ? Les philosophes sont très partagés sur la question, entre ceux qui, comme Karl Jaspers<sup>(5)</sup> ou Michel Onfray<sup>(6)</sup>, trouvent l'enfant « spontanément philosophe », par son questionnement existentiel massif et radical, et pour lesquels philosopher c'est se mettre devant une question comme pour la première fois. Et ceux pour lesquels il y a peut-être une enfance de la philosophie (par exemple sa naissance en Occident chez les présocratiques), mais pas d'enfant philosophe, puisque philosopher, c'est précisément sortir de l'enfance (Descartes)... Cela renvoie à la question philosophique de l'âge du philosopher. Certains interprètent par exemple Platon comme un opposant à la philosophie avec les enfants, en s'appuyant sur un passage de *La République*<sup>(7)</sup>; d'autres constatent au contraire qu'il dialogue avec des adolescents, comme dans le *Lysis*<sup>(8)</sup>.

Qu'est-ce donc qu'un enfant ? On peut opposer la notion d'enfant à celle d'adulte : à quel âge alors s'arrête l'enfance<sup>(9)</sup> ? Et est-ce seulement une question d'âge ? Ou aussi, et plutôt, de vision du monde ? De capacité cognitive (le psychologue développementaliste<sup>(10)</sup>) ? De maturité psychique qui varie avec les personnalités, mais aussi les classes sociales et les cultures ? De responsabilité éthique et/ou juridique (civile et pénale) ? Mais on peut opposer aussi l'enfant à l'adolescent : l'enfance s'arrête alors à la puberté. C'est cette acception qui est retenue pour la description de la philosophie pour enfants dans ce chapitre, cantonné aux niveaux préscolaire et primaire.

(4) Freddy Mortier de l'Université de Gand (Belgique), préfère par exemple le « avec », pour sa résonance démocratique, au « pour », de connotation selon lui paternaliste.

(5) Philosophe et psychologue allemand.

(6) Philosophe et écrivain français, fondateur de l'Université populaire de Caen (France).

(7) L'avertissement de *La République* mettant en garde contre le développement de l'esprit éristique chez les enfants et les jeunes gens.

(République VII, 539b - 539c).

Platon, *La République*.

Gallimard, (Folio), Paris, 1993.

(8) Platon, *Lysis*. Paris, Flammarion (Poche), 2004.

(9) La Convention relative aux droits de l'enfant semble aller dans le sens juridico-politique d'un âge assorti de droits, caractérisé par l'état de minorité politique, puisqu'« enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable » (art. 1). Cette définition par l'âge recouvre aussi ceux qui parlent de PPE, pour laquelle l'enfance couvre aussi le niveau secondaire.

(10) Jean Piaget situe le stade de développement logico-formel de l'enfant à la jointure des enseignements primaire et secondaire - 10-12 ans.

Par ailleurs, il s'agit de définir philosophiquement l'enfant et l'enfance : qu'est-ce que l'enfance ? Un âge, un moment biologique et chronologique d'un individu de l'espèce humaine ? Un état d'esprit psychique, une vision du monde ? Une construction historique et sociale, etc. ? Les psychologues, les sociologues et les historiens, les linguistes et les pédagogues par exemple ont leur approche de la question. Les philosophes aussi, et ils divergent dans leurs doctrines. Il s'agit également d'étudier le rapport de l'enfance à la philosophie, son interrogation sur la mort dès l'âge de 3 ans, ses « pourquoi » et ses questions existentielles et métaphysiques sur les origines, le monde, Dieu, l'amitié et l'amour, le sens de grandir, vieillir et mourir par exemple. L'enfant est-il déjà philosophe : un peu, beaucoup ou pas du tout ? Les philosophes diffèrent sur ce point : Épicure pensait qu'il n'est jamais trop tôt ou trop tard pour philosopher et Montaigne incitait à « commencer à la nourrice ! » tandis que pour Descartes l'enfance est le lieu et le moment du préjugé, dont il faut sortir par la philosophie.

Le type de regard sur l'enfance qu'implique la pratique de la PPE a des implications philosophiques fortes, qu'il faut élucider : s'agit-il, éthiquement, de considérer l'enfant qui assume la posture de formulation d'une question existentielle et métaphysique comme un « interlocuteur valable » de l'adulte, un petit d'Homme, et de contribuer à construire l'homme dans l'enfant, comme sujet réflexif inaugurant un « penser par soi-même » ?

### **Une question éthique : l'éducabilité philosophique de l'enfance est-elle souhaitable ?**

Certains philosophes, psychologues, maîtres ou parents disent qu'amener les enfants à réfléchir prématurément pourrait être psychologiquement dangereux pour eux : pourquoi les plonger si tôt dans les grands problèmes de la vie, qu'ils auront bien le temps de découvrir adultes ! Pourquoi briser leur innocence par la prise de conscience du tragique de la vie, rabattre leur imagination sur la froide raison, démystifier leurs rêves, leur « voler leur enfance » ?

La PPE repose sur le postulat selon lequel il ne faut pas mythifier l'enfance. Aussitôt nés, beaucoup d'enfants vivent des situations très dures : famine, esclavage, travail, inceste, prostitution, maltraitance, bombardements, deuil, etc. Dans des pays développés, en paix, et dans des familles aisées, beaucoup font l'expérience de la mésentente des parents, du divorce, de la séparation. Par ailleurs, tous les enfants se posent vers l'âge de 3 ans le problème de la mort. Pour y faire face, il existe l'accompagnement des psychologues, par la mise en mots cathartique de la souffrance, mais il y a aussi l'apprentissage de la réflexion, la façon philosophique, plus rationnelle, de se saisir d'un vécu existentiel, qui fait prendre de la distance par rapport à l'émotion ressentie, et fait des situations auxquelles est confronté un sujet angoissé un objet de pensée. Ce travail est d'autant plus opérant dans le cadre de la classe parce qu'il est collectif, dès lors que chaque élève peut faire alors l'expérience de sortir de sa solitude existentielle, de prendre conscience que ses questions sont celles de tout un chacun, ce qui produit un effet de réassurance, et un sentiment d'appartenance à une condition humaine partagée, aidant à grandir dans la communauté.

La philosophie a une vertu thérapeutique, comme l'avait bien remarqué les Sages de l'Antiquité, parce qu'elle « prend soin de l'âme ». Non qu'on cherche directement à soigner - c'est l'objectif aujourd'hui de la thérapie et des psychothérapeutes - mais parce qu'en réfléchissant sur l'attitude face à la vie et à la mort, sur le malheur et les conditions du bonheur, la démarche philosophique a des effets d'apaisement, de consolation : on est d'abord dans une situation de formation et non de soin avec l'apprentissage du philosophe, mais cette activité est thérapeutique de surcroît. D'autres pensent que puisque les enfants posent beaucoup de questions, parfois angoissées, il vaut mieux leur donner des réponses et les sécuriser face aux problèmes de l'existence. Cependant, on ne peut éteindre définitivement une question existentielle d'enfant, parce que c'est une question d'adulte qui resurgira périodiquement au cours de la vie.

Répondre techniquement, historiquement, juridiquement, scientifiquement à une question qu'un enfant pose peut se justifier, parce qu'on lui transmet un savoir. C'est même le rôle de l'école de transmettre à la génération qui vient le patrimoine scientifique de l'espèce humaine, qui est la réponse rationnellement élaborée aux questions que l'humanité se pose dans son histoire. Mais répondre à la place des enfants à des questions de portée philosophique (auxquelles la science ne peut répondre, par exemple de type éthique) les empêche de penser par eux-mêmes. Ces questions sont celles auxquelles les enfants devront eux-mêmes trouver leur propre réponse dans leur vie, et en évoluant dans leur réflexion. Ainsi, bien qu'il ne faille pas répondre à leur place prématurément, il faut cependant les accompagner dans leur cheminement, pour ne pas les laisser démunis. Tel est le rôle des maîtres à l'école : les étayer dans cette recherche, en leur proposant des situations où il vont développer les outils de pensée qui leur permettront de comprendre leur rapport au monde, à autrui et eux-mêmes, et de s'y orienter.

### **Une question politique. Droit à la philosophie, droit de philosopher ?**

Il y a par ailleurs des implicites de philosophie politique dans toute pratique philosophique, et notamment celle de la PPE. Par exemple, Lipman propose une option politico-philosophique, qui consiste à articuler étroitement apprentissage de la philosophie et de la démocratie. L'éveil de la pensée réflexive chez l'enfant sous la forme de la communauté de recherche serait un moyen d'éduquer à la démocratie. Mais le lien philosophie-démocratie est-il consubstantiel à cette pratique ? La tension forte, voire souvent la contradiction entre philosophie et démocratie dans l'histoire de la philosophie ne permet pas de l'affirmer. On pourrait même peut-être fonder des pratiques de philosophie avec les enfants indifférentes, voire hostiles à la démocratie, s'appuyant sur d'autres conceptions philosophiques. Certains soutiennent par exemple que dans la position de Lipman, on ne fait pas de la philosophie pour elle-même ni pour la valeur émancipatrice de la pensée, mais pour une cause qui lui est extrinsèque, à

savoir la démocratie, voire la prévention de la violence et il y aurait là instrumentalisation de la philosophie et détournement de la discipline. Mais l'argument ne tient que pour les philosophes non démocrates, car celui qui, tel Rousseau, a une conception démocratique de la politique, ne verra aucun inconvénient à une pratique, comme dit Diderot, de « philosophie populaire ». La solidarité entre une philosophie politique qui promeut la démocratie et une philosophie à l'usage de tous les enfants sous forme discussionnelle est donc cohérente. Car le débat est consubstantiel à la démocratie, et la discussion problématisante, conceptualisante et argumentative instaure une démarche de mise en question philosophique de ses opinions.

Pour fonder la cohérence de la pratique de PPE sur une philosophie politique, les promoteurs d'une telle orientation s'appuient sur les droits de l'Homme et les droits de l'enfant, comme « idée régulatrice » éthico-politique de la mise en œuvre de ces nouvelles pratiques. En est issu le « droit à la philosophie »<sup>(11)</sup>. D'autres, interprétant cette dernière formule plutôt comme l'expression d'un droit-créance (un droit à), préfèrent parler d'un « droit de philosopher », parce que, d'une part, référence est faite aux droits de l'Homme de la première génération (droit de), et, d'autre part, l'accent y est mis davantage sur l'acte de philosopher.

### **Une question psychologique. L'éducabilité philosophique de l'enfance, une potentialité ?**

Si l'on considère que la PPE est éthiquement souhaitable, et qu'elle est politiquement fondée par un droit, celui de philosopher, encore faut-il que ce soit psychologiquement possible. La pratique de la philosophie avec les enfants présuppose que ces derniers soient capables d'apprendre à philosopher. Une première objection, récurrente, adressée à la PPE est la mise en cause de ce pré-supposé : ce serait impossible, à cause du faible développement cognitif des enfants. Il n'y aurait pas de fait une éducabilité philosophique de l'enfance, pour des raisons de psychologie génétique. Les enfants ne seraient pas capables de raisonnement logique, tant qu'ils ne seraient pas parvenus au stade logico-formel de leur développement

(11) Titre de l'ouvrage du philosophe français Jacques Derrida, *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique*. Paris, Verdier, 1997.

(10-12 ans), tel que défini par exemple selon le psychologue suisse Jean Piaget. Mais c'est précisément sur les stades de développement que celui-ci a définis que Lipman s'est appuyé pour écrire ses « romans philosophiques », adaptés à chaque âge des enfants. De plus, un certain nombre de chercheurs en psychologie développementale<sup>(12)</sup>, contestent aujourd'hui certains des résultats piagétiens : les possibilités cognitives de l'enfant seraient plus précoces qu'on ne le croyait. Et ce surtout lorsque les exercices ne se font pas en laboratoire où l'enfant passe des tests d'intelligence avec le chercheur, mais où les élèves se confrontent à leurs pairs en situation réelle de classe. Les verbatim (discussions d'enfants en classe transcrites), analysés par des chercheurs en sciences du langage, psychologie sociale ou didactique de la philosophie repèrent des compétences discursives, des « micro expertises » présentes dès le plus jeune âge, dues à l'« orientation argumentative » du langage.

Une seconde objection renvoie au fait que les enfants manqueraient des savoirs nécessaires à la réflexion, et stipule que l'on ne peut être épistémologue sans avoir des connaissances scientifiques. Que ré-fléchir, c'est se retourner vers les savoirs dont on dispose pour comprendre la démarche de leur élaboration, en évaluer la pertinence ainsi que leur portée. « La chouette de Minerve ne prend son envol qu'à la tombée de la nuit » dit Hegel. On philosophe donc toujours dans l'après-coup des savoirs constitués. D'où la place de la philosophie en fin de cursus de l'enseignement secondaire, ou dans le supérieur.

Or, pour les promoteurs de la PPE, cet argument fait fi des démarches scientifiques instaurées dès l'école primaire, sur lesquelles les enfants peuvent réfléchir avec l'aide du Maître, surtout quand les méthodes sont actives, en travaillant sur les processus et pas seulement sur des résultats scientifiques à apprendre et à mémoriser. Cet argument parle surtout des savoirs scientifiques, alors que les enfants sont d'abord préoccupés de problèmes existentiels, ontologiques, métaphysiques, éthiques, sur lesquels ils peuvent penser à partir de leurs expériences bien réelles de la vie.

### **Une question de volonté. L'éducabilité philosophique de l'enfance, un postulat pour une pratique, l'ouverture de possibles ?**

Malgré les controverses touchant à l'éducabilité philosophique de l'enfance, il est cependant admis que la PPE n'est plus une question face à laquelle l'enseignant de philosophie peut rester totalement indifférent. Désormais, l'enfant ne sera plus un simple sujet dont on traite en philosophie. Il sera, pour un certain nombre de philosophes tout au moins, un sujet auquel la philosophie s'adresse.

La psychologie sociale et les sciences de l'éducation ont souvent recours à la notion de l'« effet Pygmalion ». Il y a d'autant plus de chance qu'un élève échoue que ses maîtres croient qu'il n'est pas capable, et inversement, qu'il réussisse si l'on croit que c'est possible<sup>(13)</sup>. Notamment parce que, d'une part, l'élève dans lequel on croit augmente sa confiance et son estime de lui-même, et, d'autre part, parce que le Maître va pédagogiquement tout faire pour que cela se produise. Dans le même ordre d'idées, tant que l'on n'ouvre pas en classe un espace de parole *ad hoc* pour l'émergence et la formulation de questions existentielles, il ne s'en exprime guère. Tant que l'on n'organise pas des discussions, les élèves ne savent pas discuter, et ce tout simplement parce que cela s'apprend. Tant que l'on ne propose pas une communauté de recherche, les élèves n'apprennent pas à se questionner mutuellement, à définir, à argumenter parce qu'ils rencontrent des désaccords, etc. Ainsi, tant que l'on ne croit pas que les élèves sont capables de philosopher, ces derniers ne manifestent pas d'aptitude à le faire, tout simplement parce que l'enseignant n'a créé aucune condition psychologique - telle que la confiance dans le groupe -, pédagogique - telle que la communauté de recherche -, ou didactique - telle que la visée philosophique par des exigences intellectuelles dans la discussion.

Postuler, c'est-à-dire demander qu'on admette sans preuve au départ, l'éducabilité philosophique des enfants, et observer ce qui se passe quand on met en place des conditions pour que la réflexivité advienne,

(12) Comme le psychologue canadien Albert Bandura.

(13) Voir le développement sur ce point dans la partie III de ce chapitre.

est une attitude expérimentale intéressante et éthiquement porteuse, parce qu'elle crédite l'enfant d'une confiance en sa potentialité réflexive, qui accroit, pour reprendre un concept du psychologue russe Lev Vigotsky, sa « zone proximale de développement ».

### **Une question de défis. L'éducabilité philosophique des élèves en difficulté ou en échec scolaire**

L'une des réticences les plus vives formulées à propos des élèves en difficulté ou en échec scolaire renvoie au problème qu'ont ces enfants quant à la maîtrise de la langue. Cette objection affirme que l'on ne peut penser sans parler correctement, car il n'y a pas de pensée sans langage. La pensée étant d'autant plus complexe et structurée que le langage est précis. Sur ce point, les promoteurs de la PPE considèrent que la langue n'est pas chronologiquement antérieure à la pensée, mais qu'il s'agit d'un développement simultané. Le mot ne permet pas plus l'idée (il est déjà notion) que le langage n'habillerait une idée préalable (comment serait-elle formulée ?). Parler c'est, en s'exprimant, dire le monde à travers des catégories de pensée. Le mot n'est pas la chose. Il renvoie certes à un référent, mais par son abstraction il désigne aussi une notion. Les praticiens de la PPE observent ainsi que lorsqu'un élève veut exprimer une idée, il cherche ses mots, qui deviennent fonctionnels pour sa pensée. Sa pensée peut ainsi être améliorée en travaillant la langue, mais son langage peut être également affiné en travaillant sur sa pensée. D'autant que la communauté de recherche se fait essentiellement sous forme orale : elle permet d'apprendre à penser en discutant. Ceci permet à des enfants, qui ne savent pas encore lire ou écrire, de commencer à réfléchir. L'utilisation de l'oral et de l'échange verbal permet aussi à ceux qui ont des difficultés à l'écrit de pouvoir s'exprimer et de tenir des propos pertinents qu'ils écriraient avec beaucoup de difficulté. C'est pour eux une chance d'avoir recours à un registre de langue qui n'entrave pas la communication de leur pensée, mais qui au contraire stimule son élaboration par la confrontation vivante à d'autres.

Une autre objection à la PPE avec les enfants en difficultés renvoie au fait que ces élèves sont précisément rétifs à l'abstraction et qu'ils ont besoin de concret. Pourtant, on constate un développement important de ces pratiques avec les élèves en difficulté ou en échec scolaire. Quelques explications à cela : un élève en échec scolaire a souvent des problèmes dans son milieu familial et social, et l'école lui renvoie en plus une mauvaise image de lui-même. D'où des réactions de repli silencieux pour se faire oublier, ou au contraire de provocation pour exister, en attirant l'attention. Cet élève est hypersensible aux problèmes existentiels et se trouve potentiellement prêt à entrer dans une dynamique d'échange sur les questions que lui pose la vie, pourvu que certaines conditions soient réunies par l'enseignant : l'écouter quand il parle, l'encourager dans son expression, valoriser ses apports, faire preuve de confiance en lui, etc. L'élève peut ainsi, par une activité réflexive, recouvrer l'estime de soi en faisant l'expérience qu'il est un être pensant, et non un incapable. Un processus de réparation narcissique, où la pensée pansé la blessure de se vivre comme nul, le (ré)apprentissage d'un contact plus confiant avec autrui, plus apaisé avec le groupe. Il va alors développer un langage intérieur entre l'émotion ressentie et le passage à l'acte : l'injure ou le coup qui part. C'est ce langage intérieur, « oral interne » selon le psychologue Jacques Lévine<sup>(14)</sup>, qui ouvre une voie vers la réflexivité, la découverte gratifiante du plaisir et de la dignité pour un homme de penser, qui peut remettre debout un élève en échec.

### **Une question d'approche : pédagogie et didactique**

Si on adhère à la PPE, reste alors une question pédagogique. Comment ? Quelles démarches, méthodes, outils, supports, etc. ? Comment didactiser cette activité, la rendre enseignable par les maîtres, appropriable par les élèves ? La question de la didactique de la philosophie est traversée par des débats : certains inspecteurs de philosophie ou représentants associatifs de l'enseignement philosophique - par exemple en France - pensent que « la philosophie est à elle-même sa propre didactique », puisqu'elle est, par son

(14) Voir le développement sur ce point dans la partie III de ce chapitre.

mouvement propre, éveil de la pensée. On apprend à philosopher en écoutant un cours ou en lisant un philosophe, qui nous introduisent à la pensée elle-même par le mouvement d'une pensée en acte. Épouser comme auditeur ou lecteur ce déploiement théorique du concept dans le cours ou le texte, c'est alors se mettre philosophiquement en route, par le seul entraînement réflexif du Maître, professeur ou grand philosophe. Cette conception renvoie à un modèle de l'apprentissage très transmissif, qui pré-suppose le charisme d'un Maître, la relation antique Maître-disciple, un élève séduit, motivé, attentif, etc. Mais qu'en est-il dans un enseignement démocratique de masse, quand la philosophie s'adresse à tous, où l'enseignant est un professeur, un professionnel de la pédagogie, et pas seulement un philosophe ? Où l'enseignement doit s'attacher à intéresser des élèves pas forcément acquis d'emblée à son intérêt théorique et pratique, et qui, lorsqu'ils sont notamment issus des classes populaires, n'ont pas forcément les mêmes normes linguistiques et culturelles que l'école et ses enseignants. D'où une orientation plus récente de la didactique de la philosophie, à la fois plus cohérente avec une démocratisation de l'enseignement philosophique et avec les recherches scientifiques sur le processus enseignement-apprentissage. Elle s'intéresse davantage à l'élève comme apprenti-philosophe, à ses démarches d'apprentissage, à ses difficultés, qu'au professeur, à son savoir sur les doctrines et à la manière dont il les expose. Elle réfléchit à la façon dont un enseignant, avec une double formation, philosophique et pédagogique-didactique, peut aider les élèves à franchir des obstacles, particulièrement celui des pseudo-certitudes que leur confèrent leurs opinions. Il s'agit donc davantage d'une didactique de l'apprentissage du philosophe que de l'enseignement de la philosophie.

### **Une question de mode d'apprentissage du philosophe : la discussion, une voie privilégiée ?**

Nombre des pratiques de la PPE s'orientent vers la discussion entre pairs. Lorsqu'on s'interroge sur la prédominance de cette forme, dans les faits, mais aussi en droit, on observe dans le monde que la forme discussionnelle est la plus répandue, contrairement

à sa forme institutionnalisée, notamment dans le secondaire ou le supérieur, où le genre expositif domine largement. Cette forme est-elle contingente, due à des phénomènes extrinsèques à la discipline, d'ordre historique, social, psychologique, ou est-elle intrinsèque, liée à la discipline elle-même ? La « communauté de recherche », ou la « discussion à visée philosophique »<sup>(15)</sup> (DVP) sont-elles des méthodes d'apprentissage du philosophe parmi d'autres, ou manifestent-elles de façon paradigmatique le développement génétique, développement de la pensée réflexive, au sens où la confrontation à l'altérité incarnée serait la condition de la confrontation à soi, à « soi-même comme un autre » (Ricoeur), au « dialogue de l'âme avec elle-même » (Platon).

Sur le fondement et la légitimité de la forme discussionnelle, certaines critiques sont vives : l'oral, par opposition à l'écrit des textes ou de la dissertation, peut être considéré comme secondaire dans l'enseignement philosophique. La discussion en classe est souvent jugée comme une méthode pédagogique superficielle et le sérieux demeure le cours du professeur. Lévine émet quelques réserves en psychologue développementaliste : une discussion trop précoce dans le temps ne laisserait pas suffisamment de temps à l'enfant pour élaborer sa propre pensée interne, tout préoccupé qu'il serait de réagir à l'opinion des autres. La pression conceptuelle ou argumentative d'une DVP pourrait court-circuiter le préalable de s'expérimenter comme sujet pensant. Par ailleurs, il ne suffit pas qu'une discussion soit démocratique pour qu'elle apprenne à philosopher. Pour que la discussion soit philosophiquement formatrice, il faut réunir des conditions qui légitiment sa convocation dans l'apprentissage du philosophe. Ces exigences incluraient une communauté coopérative de recherche impliquant une éthique discussionnelle au sein d'un « agir communicationnel » (Habermas), une authentique visée de vérité à partager ainsi que la mise en œuvre de processus rationnels de pensée.

Les réponses à ces critiques considèrent que la discussion, qu'il ne faut pas absolutiser, est l'une de ses formes possibles, particulièrement adaptée lorsqu'il s'agit d'enfants ou d'élèves

(15) Voir le développement sur ce point dans la partie III de ce chapitre.

en difficulté. La discussion entendue ici comme un processus interactionnel au sein d'un groupe, d'échanges verbaux rapprochés sur un sujet précis et placé sous la responsabilité intellectuelle du Maître. Cette discussion peut avoir une visée philosophique par plusieurs dimensions, souvent étroitement entremêlées. Parmi elles, la nature même du sujet abordé,

souvent formulé par des questions, la façon existentielle dont les élèves vont investir ce questionnement, le traitement rationnel et pas seulement ressenti, affectif ou intuitif qu'ils vont tenter pour poser et résoudre ces problèmes, l'éthique communicationnelle des échanges qui consiste en une démarche coopérative pour déchiffrer une énigme humaine.

## 2) La question du rôle du Maître

### Quel degré de guidage ?

La question du rôle du Maître est très discutée entre praticiens, formateurs et chercheurs. Plusieurs tendances existent : l'hyperdirectivité du maïeuticien qui demande aux enfants de (se) répondre (Oscar Brénifier<sup>(16)</sup>) ; la directivité qui ne cherche pas en premier l'interaction mais la rigueur (Anne Lalanne<sup>(17)</sup>) ; le protocole où les enfants parlent sans interagir avec présence silencieuse du Maître et où on ne vise pas la discussion mais la construction identitaire de l'enfant comme sujet pensant (Jacques Lévine<sup>(18)</sup>) ; le processus où les enfants interagissent de plus en plus par effacement progressif de l'intervenant, l'objectif étant le dialogue entre pairs (Jean-François Chazerans<sup>(19)</sup>) ; enfin, la méthode qui a pour objectif essentiel la démocratie et où le débat se déroule dans le cadre de la pédagogie institutionnelle avec des rôles précis dévolus aux élèves (Matthew Lipman).

### Intervenir ou pas sur le fond ?

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.

S'agissant des enfants jeunes, qui ne peuvent comprendre un cours doctrinal ou de grands textes de philosophes, la PPE opte pour un paradigme plus problématisant et moins doctrinal en développant davantage une logique d'apprentissage. Il s'agit plus d'une culture du questionnement et non de la réponse, permettant aux élèves de s'interroger et de chercher dans le cadre d'une démarche réflexive. De ce fait l'enseignant ne doit pas clore prématurément une discussion en cours en donnant des réponses, et encore moins « la » réponse, ce qui arrêterait la recherche individuelle et collective du groupe classe. Dans le fond commun des praticiens de la PPE, il y a cette idée de laisser ouverte les réponses aux questions posées, pour entretenir l'exploration des solutions possibles. C'est au fond l'orientation socratique du *Banquet* de Platon<sup>(20)</sup> : lorsque le bel Alcibiade est prêt à donner son corps à Socrate le Silène en échange de la sagesse qu'il croit que celui-ci possède, Socrate se dérobe, et le renvoie vers Agathon, car il sait qu'il ne sait pas (« Je ne sais qu'une chose, c'est que je ne sais rien »). Comment donc transmettre un non-savoir philosophique, sinon en continuant à le faire circuler comme désir<sup>(21)</sup> ? Cela implique de la part du Maître deux attributs : d'une part, la modestie par rapport à la possession de la Vérité. Le Maître s'affirme lui-même en recherche devant les énigmes de la condition humaine, et en cela curieux des réponses des élèves eux-mêmes. D'autre part, l'exigence sur le désir de vérité, où le statut de « discutabilité » des propos avancés et la visée de vérité collectivement recherchée donnent ainsi un

(16) Voir partie III de ce chapitre.

(17) *Ibid.*

(18) *Ibid.*

(19) <http://pratiquesphilo.free.fr/>

(20) Platon, *Le Banquet*. Paris, Flammarion (Poche), 1999.

(21) Dans la lignée de l'interprétation de Jacques Lacan, psychanalyste français. Le « Maître ignorant », refusant de combler la béance de l'ignorance, c'est celui qui alimente le désir de philosophie. Il ne cherche donc pas, ni n'attend, en didactique de l'apprentissage du philosophe, la « bonne réponse » de l'élève, car s'il était dans cette posture, l'élève serait dans le « désir de bonne réponse du Maître », et non dans son propre désir, condition pour penser par soi-même.

statut à la fois coopératif et non dogmatique au savoir poursuivi, progressivement co-construit par le travail critique sur la *doxa* (les opinions) au cours des échanges.

Par ailleurs, certains auteurs<sup>(22)</sup> soutiennent que le Maître peut bien intervenir, mais sous certaines conditions. Car même s'il y a asymétrie du savoir entre un Maître et un élève, il y a parité du point de vue du rapport au désir de vérité. On ne comprendrait donc pas que le Maître se soustraie à cette obligation d'interlocution de l'éthique communicationnelle. Tandis que d'un autre point de vue, il est considéré que le Maître

devrait avoir le souci de modaliser voire de moduler ses interventions, c'est-à-dire de ne pas directement les proposer comme sa propre pensée, afin qu'elles n'apparaissent pas comme un moyen de pression sur le fond de la pensée des élèves. Rousseau appelait cela la « ruse pédagogique », pour le bien - ici philosophique - de l'élève.

La problématique se déplace ainsi entre la posture de l'intervention du Maître sur le fond, et celle d'une intervention modulée, qui s'autorise à exprimer un point de vue, mais sans se substituer pour autant à la pensée de l'élève.

### 3) La question de la formation des enseignants

Le paradoxe de l'innovation de la philosophie avec les enfants dans le monde, parce qu'elle est précisément une innovation, est la faible formation philosophique des enseignants du primaire. En effet, la formation non institutionnalisée est laissée au volontariat et à une offre souvent privée, voire associative.

#### Une formation académique à la philosophie ?

La formation classique consiste le plus souvent dans la connaissance des grandes doctrines philosophiques qui parsèment l'histoire de la philosophie occidentale. Par rapport aux paradigmes doctrinaux ou historiques, il y a plus rarement un paradigme problématisant, qui insiste sur les problèmes philosophiques, et apprend aux élèves à les formuler et à s'y confronter. C'est cette dernière orientation qui est la plus proche des modèles inspirant la PPE mais elle est minoritaire. Face à des enseignants sans formation philosophique, ou qui ont connu la philosophie dans le secondaire, la première idée consisterait à leur donner une formation académique classique (doctrines, textes et œuvres philosophiques). Il s'agit là essentiellement de transmettre un contenu, des idées, un patrimoine. Mais cette pédagogie a cependant des limites car avoir des connaissances ne suffit pas à former des compétences. Il s'agit alors pour l'enseignant d'apprendre à philosopher, et pas seulement la philosophie, pour l'apprendre lui-même aux enfants. C'est

toute la question d'une didactique de l'apprentissage du philosophe qui se pose pour les enseignants, comme d'ailleurs pour les enfants.

Une formation académique est-elle donc incontournable ? Il y a débat sur ce point. Pour certains, l'important, c'est de maîtriser la conduite d'une communauté de recherche (Lipman), et même en amont de laisser l'occasion à l'enfant d'élaborer une posture méditative (Lévine). D'autres s'interrogent sur la nature même de la formation académique puisqu'il ne s'agit pas, avec des enfants, de leur enseigner des auteurs, mais de les éveiller à la pensée réflexive. Le débat se poursuit entre ceux qui affirment qu'on ne peut apprendre à philosopher sans les philosophes, et reculent ainsi l'âge du philosophe, et ceux qui pensent qu'apprendre à philosopher c'est d'abord laisser émerger un questionnement, l'amener à se formuler et l'accompagner pour qu'il se travaille dans un « groupe cogitans ».

#### Une formation didactique au savoir-faire philosopher ?

La profession d'enseigner consiste à savoir faire apprendre, ce qui implique des compétences pédagogiques et didactiques à acquérir. Cette question est récusée par certains philosophes qui considèrent qu'il suffit de savoir pour enseigner (exposer son savoir), et que par conséquent une formation académique est à la fois nécessaire et

(22) Pierre Usclat, « Le rôle du Maître dans la discussion à visée philosophique à l'école primaire. L'éclairage de Habermas », Thèse de Doctorat. Université de Montpellier 3 (France).

suffisante, le reste n'étant que pédagogisme, dénaturation de l'enseignement philosophique par les sciences de l'éducation. Pour d'autres, cette question est centrale dès lors qu'ils considèrent que l'identité professionnelle de l'enseignant de la PPE a une double nature : une nature philosophique, puisqu'il s'agit de faire apprendre à philosopher, et une nature pédagogique, puisqu'il s'agit de le faire apprendre. Le débat est ici également en cours car cette question de compétences se situe à deux niveaux. D'une part, elle dépend de la conception du philosophe, de l'apprentissage du philosophe, de l'enfance et de ses potentialités cognitives, ainsi que du rôle du Maître, notamment son rapport à la parole des élèves. D'autre part, elle dépend des méthodes que l'on veut mettre en œuvre - oral et/ou écrit, dilemmes moraux, communauté de recherche, discussion à visée à la fois démocratique et philosophique, dialogue socratique, entretien philosophique de groupe, etc.<sup>(23)</sup>

### Une formation pédagogique au débat ?

La possibilité d'apprendre à philosopher en discutant est contestée par certains. Cette réserve fait notamment état de la difficulté d'une discussion à plusieurs, *a fortiori* avec des enfants trop dispersés, ainsi que de la légèreté de l'oral par rapport à une pensée écrite. D'autres répondent que ce constat lucide des difficultés effectivement rencontrées est intéressant, car il énumère les obstacles à franchir dans une perspective d'apprentissage. C'est précisément parce que les élèves ne s'écoutent pas qu'il faut leur apprendre une éthique communicationnelle, et c'est précisément parce qu'ils se cantonnent spontanément dans leurs échanges à des exemples, qu'il faut leur apprendre à rechercher des attributs communs à une notion illustrée par ces exemples. L'objectif recherché est bien l'apprentissage du philosophe dans et par la discussion.

Conduire une discussion à visée philosophique ne va pas de soi, car il y a deux aspects imbriqués dans les faits et de nature distincte : la problématique générale de la gestion d'une discussion, d'ordre pédagogique, et celle qui donne une visée philosophique à cette discussion, plus didactique. De même,

animer une discussion ne va pas de soi, car il faut gérer une dynamique du groupe à la fois en facilitant sa production et en la régulant psycho-sociologiquement.

La pratique sociale de la démocratie donne des principes régulateurs pour instituer un espace public scolaire de discussion. Tels que l'existence d'un droit d'expression de chacun et surtout du minoritaire, les possibilités de gestion du nombre d'intervenants par des procédures qui organisent la circulation de la parole (fonction de président de séance, règles où un seul parle à la fois selon un ordre déterminé, avec respect de son intervention et priorité à ceux qui se sont le moins exprimés, etc.) ou encore les possibilités de garder des traces du travail collectif par la fonction de secrétaire de séance par exemple. Ces dispositifs permettent l'apprentissage d'une discussion de type démocratique, favorable à des échanges collectifs de type intellectuel. La compétence de l'enseignant réside ici dans la capacité à institutionnaliser ces fonctions et ces règles, à mettre en place ces dispositifs dont la fonctionnalité s'explique aux élèves, ou mieux peut-être, co-construite en classe. Mais la visée philosophique donne un tour particulier à ces échanges : le groupe y devient un intellectuel collectif, une communauté de recherche. Car il travaille sur les questions des élèves, qui sont les grandes énigmes posées à la condition humaine. Il s'agit non de (con)vaincre ou de lutter contre mais de chercher avec, de travailler sur des rapports de sens et non sur des rapports de force, où l'autre est un partenaire indispensable pour y voir plus clair et non un adversaire. Le droit d'expression de son opinion (doxologie) y a pour contrepartie un devoir d'argumentation rationnelle, toute objection étant un cadeau intellectuel, non une agression contre ma personne. De ce fait la compétence de l'enseignant est de cultiver une éthique communicationnelle, une exigence intellectuelle, une culture de la question et de la recherche collective, une rigueur du cheminement. Ce sont ces compétences que la formation doit développer. C'est pourquoi on rencontre souvent comme modalité de formation le fait de faire vivre aux enseignants les mêmes situations que celles qu'ils proposeront à leurs élèves - principe de l'isomorphisme - afin qu'ils en

(23) Exemples : si on définit didactiquement le philosophe par la mise en œuvre de processus de pensée articulés entre eux pour penser le réel, l'enseignant devra apprendre à faire problématiser, conceptualiser et argumenter les élèves. Si on adopte une conception cognitiviste de l'apprentissage, il faudra alors travailler en priorité sur leurs opinions comme représentation du monde. Si on a une conception constructiviste, on mettra l'accent sur la façon dont les élèves vont se construire, par un cheminement personnel, une vision plus complexe du problème. Si on suit une conception socioconstructiviste, on organisera des situations où leurs opinions vont se confronter à d'autres, tout particulièrement leurs pairs (par exemple, dans des discussions), etc.

comprennent la finalité formative, qu'ils en éprouvent la logique interne, les difficultés auxquelles elles se confrontent et les stratégies pour les surmonter. D'où l'intérêt d'une phase métacognitive qui suit les discussions

pour verbaliser les affects ressentis, conscientiser les processus de pensée mis en œuvre et analyser le fonctionnement des dispositifs.

#### 4) La question de l'innovation : favoriser, expérimenter, institutionnaliser ?

L'une des questions vives qui animent la PPE porte sur l'opportunité d'un passage de l'innovation à l'expérimentation officielle, voire à l'institutionnalisation de ces nouvelles pratiques. En d'autres termes, un passage de *l'instituant* d'une innovation à *l'institué* d'une réforme du système éducatif. Institutionnaliser présente un grand intérêt, et c'est la voie dans laquelle se sont engagés ou vont s'engager certains pays. C'est l'avantage lié au caractère obligatoire de l'école primaire. Tous les enfants pourraient ainsi à l'école trouver un lieu où poser leurs questions essentielles, accéder à un contact précoce avec l'esprit philosophique, acquérir un esprit de recherche habité par le sens et le désir de vérité, acquérir des outils critiques nécessaires en tant qu'individus pour comprendre et affronter la vie et en tant que citoyens pour alimenter le débat public, conforter la démocratie, et résister aux propagandes trompeuses. Plutôt que de laisser l'innovation à l'initiative et au bon vouloir des acteurs locaux, ce qui prive un grand nombre d'élèves d'un apprentissage très formatif, la généralisation de ces pratiques contribuerait à asseoir une culture commune d'esprit critique et créatif. L'apparition d'une nouvelle matière à l'école primaire obligerait aussi l'institution à introduire dans le système éducatif, en amont dans la formation initiale, en aval dans la formation continue, une formation des enseignants à ces pratiques conséquente et cohérente avec les objectifs poursuivis par les programmes. À cet égard, certains partisans engagés dans ces pratiques préfèrent cependant un encouragement officiel de cette innovation plutôt qu'une généralisation dans le système. Ils relèvent le caractère d'« injonction paradoxale » d'une institution qui obligerait à penser par

soi-même, alors que cela relève de la liberté d'un sujet ! Ils craignent qu'une réforme venue d'en haut ne rencontre trop de résistances et qu'une normalisation des pratiques ne se fasse jour là où existe actuellement une heureuse diversité, portée par l'enthousiasme de certains enseignants et reposant sur l'intérêt des enfants pour une activité relativement déscolarisée.

Toute innovation bouscule les systèmes et appelle à la réflexion. C'est le cas de la PPE, qui rompt à la fois avec certaines traditions magistrales de l'histoire de l'enseignement philosophique et avec les habitudes et la culture de l'enseignement primaire. Apprendre à philosopher aux enfants est une pratique, sinon une idée, neuve dans l'histoire de l'humanité. Apparue récemment, depuis trente-cinq ans, cette idée de la fin du XX<sup>e</sup> siècle a pour origine un certain nombre de courants fondamentaux et convergents : l'émergence du renouvellement de l'idée démocratique dans le monde au XVIII<sup>e</sup> siècle, avec le droit d'expression et la notion d'espace public de discussion ; le tournant de la conception de l'enfance avec Rousseau qui débouchera au XX<sup>e</sup> siècle sur la Convention relative aux droits de l'enfant ; l'apparition progressive et le développement tout au long du XX<sup>e</sup> siècle du courant pédagogique de l'Éducation nouvelle qui promeut dans l'enseignement primaire des méthodes actives, en rupture avec les méthodes traditionnelles ; ou encore la recherche scientifique sur l'éducation avec une meilleure connaissance du processus enseignement-apprentissage, qui comporte notamment les théories cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes de l'apprentissage des élèves.

## II. Promouvoir les pratiques à visée philosophique aux niveaux préscolaire et primaire : orientations et pistes d'action

L'UNESCO a toujours œuvré pour fortifier l'enseignement de la philosophie dans le monde et encourager sa création là où il n'existe pas. C'est à la réunion d'experts de mars 1998, tenue à l'UNESCO, que furent explicitement formulées des recommandations spécifiques sur la « philosophie pour les enfants »<sup>[24]</sup>.

### 1) Quels enjeux pour quelles valeurs ?

La PPE implique des enjeux à la fois éducatifs et politiques. L'enjeu est ici entendu comme ce que l'on gagne en mettant ou non en œuvre une telle pratique, par rapport à certaines valeurs ou principes qui la fondent. Six enjeux importants ont été identifiés.

#### Penser par soi-même

Le premier des enjeux réside dans le développement chez l'enfant et l'adolescent de la réflexion, d'un esprit critique et de la capacité à penser par soi-même. Cette qualité peut certes s'acquérir par l'exercice rationnel de la démarche scientifique et la rigueur de l'administration de la preuve. Mais s'agissant de questions existentielles, éthiques, politiques, esthétiques, ontologiques ou métaphysiques, que la science ne saurait en elle-même trancher, penser par soi-même suppose une démarche réflexive qui problématise, conceptualise et argumente rationnellement : c'est cela l'apprentissage du philosophe.

#### Éduquer à une citoyenneté réflexive

La communauté de recherche ou la discussion à visée philosophique sont des formes du débat. Et comme il n'y a pas de démocratie sans débat, l'apprentissage du débat à l'école assure une éducation à la citoyenneté démocratique. Par ailleurs, le développement d'une pensée critique est fondamental dans une démocratie qui repose sur le droit à l'expression de ses idées personnelles, même minoritaires, et la confrontation des opinions dans un espace public de discussion. L'intérêt d'apprendre à penser par soi-

même à l'école garantit une liberté de la pensée, une acuité du jugement très formateurs pour l'élève comme futur citoyen. L'apprentissage du débat et l'apprentissage du philosophe par le débat intellectuel sont deux conditions pour une éducation à une « citoyenneté réflexive », c'est-à-dire d'un esprit qui se confronte aux autres en étant éclairé par la raison dans une visée de vérité, et qui a des exigences à la fois éthiques et intellectuelles dans un débat démocratique. Le défi est précisément la rencontre de l'enfance, de la philosophie et de la démocratie.

#### 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 l'aide à entrer dans l'humanité et à y grandir. Il fait aussi l'expérience d'oser parler, de risquer ses idées, d'être écouté. Une attitude qui renforce l'estime de soi. De même, l'enfant peut vivre dans les discussions avec ses pairs l'expérience si rare du désaccord dans la coexistence pacifique, de conflits socio-cognitifs sur des idées ne dégénérant pas en conflits affectifs entre personnes, de l'écoute et du respect de la différence.

#### Faciliter la maîtrise de la langue, de l'oral et du genre qu'est le débat

La prise de parole pour penser, notamment sous forme de discussions, développe des capacités langagières à l'oral, par les interactions sociales et intellectuelles verbales.

(24) Extraits : « À l'issue des travaux, les participants ont adopté les recommandations suivantes : Nous reconnaissons et attestons l'importance de la philosophie pour la démocratie. La manière dont la philosophie devrait être intégrée dans l'enseignement dépend des différentes cultures, des différents systèmes éducatifs et des choix pédagogiques personnels. Nous recommandons : 1) de rechercher et de rassembler l'information sur les groupes et les projets d'initiation des enfants à des activités philosophiques existant dans divers pays ; 2) de rassembler ces éléments afin de les faire connaître et de favoriser l'analyse philosophique et pédagogique de ces expériences ; 3) de développer des activités philosophiques avec les enfants dès l'école primaire et de solliciter des colloques permettant des confrontations d'expériences et une réflexion philosophique à leur propos ; 4) d'encourager la présence, le développement et l'extension de la philosophie dans les programmes de l'enseignement secondaire ; 5) de promouvoir la formation philosophique des enseignants des écoles primaires et secondaires ». *Op. cit.*

Le langage, en co-développement avec la pensée, apparaît dans une discussion à visée philosophique comme un outil pour la pensée. En travaillant sur l'élaboration de sa pensée, on travaille nécessairement sur le besoin de précision dans la langue.

### Conceptualiser le philosophe

Du point de vue philosophique, 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. En France par exemple, le fait d'avoir maintenu dans la désignation de cette nouvelle activité la référence à la philosophie, a alimenté un débat entre philosophes pour savoir si la

PPE était bien de la philosophie - toute réflexion n'étant pas *de facto* philosophique - ce qui renvoyait à la définition réelle de la philosophie et du philosophe<sup>(25)</sup>.

### Construire une didactique de la philosophie adaptée

La didactique de la philosophie et de l'apprentissage du philosophe se trouve interpellée, parce que l'on ne peut concevoir l'enseignement de la philosophie à des enfants au sens de cours magistraux, en leur demandant de travailler des grands textes ou de rédiger des dissertations. On peut tout au plus tenter de leur apprendre à philosopher, d'éveiller leur réflexion sur leur rapport au monde, à autrui, à eux-mêmes.

## 2) Quelle institutionnalisation ?

### Promouvoir les aspects culturels et interculturels

Des pratiques de la PPE ont émergé dans le monde de façon significative à un moment historique déterminé - dans les années 1970 - dans un pays précis - les États-Unis d'Amérique - et à l'initiative d'un innovateur : Matthew Lipman. Ces pratiques se sont ensuite répandues à travers le monde. Cette origine historique et géographique, dans le cadre d'un champ disciplinaire précis qu'est la philosophie, donne à cette émergence une coloration particulière du point de vue culturel, à savoir une innovation dans un contexte occidental. L'histoire reste à faire des pratiques philosophiques avec la jeunesse dans le passé, aussi bien en Occident - Socrate s'entretenait avec des adolescents comme Lysias, et il y eut des *disputes* rhétoriques et théologiques organisées dans les écoles du Moyen Âge. On pourrait également mentionner la pratique des controverses dans les monastères bouddhistes ou l'utilisation de la palabre en Afrique. Se pose ainsi la question de l'extension, de la reproduction et de l'adaptation d'une méthode, quelle qu'elle soit, compte tenu de ses présupposés scientifiques, mais aussi psychologiques, pédagogiques, didactiques, philosophiques, politiques, etc. En outre, et à l'instar du progrès de la psychologie cognitive, de la psychologie de l'enfant, de la psychologie sociale

et de façon plus générale de la science depuis vingt-cinq ans, force est de reconnaître que les didactiques des disciplines ont également sensiblement évolué.

Il ne s'agit nullement d'imposer un modèle culturel à d'autres peuples, à d'autres États ou à d'autres cultures, mais de partir des orientations signées par les États dans des Conventions internationales, afin de promouvoir des pratiques éducatives allant dans le sens d'une culture d'esprit critique, d'une culture de dialogue et d'une culture de paix. Le sens des recommandations ici présentées a ainsi vocation à s'adapter aux différents contextes culturels et aux diverses orientations de politique éducative. La théorie de l'hybridation semble à ce propos porteuse, car elle renouvelle, entre universalisme abstrait et relativisme culturel, la problématique d'une universalité postulée des droits avec leur adaptation pertinente à la pluralité des cultures. Ainsi, et compte tenu de l'inégale présence dans le monde de pratiques philosophiques à l'école primaire, il serait opportun de mettre en œuvre une stratégie flexible et très diversifiée. Dans les pays où ces pratiques n'existent pas, toute innovation qui irait dans ce sens pourrait être encouragée et développée par exemple dans le cadre d'une association ; des expérimentations dans le cadre du système éducatif pourraient également être menées avec des moyens

(25) Voir Glossaire (Annexe 3).

spécifiques ; certaines pratiques jugées formatrices pour les élèves et concourant aux missions mêmes du système éducatif pourraient aussi être institutionnalisées.

### **Favoriser l'innovation dans et hors l'institution**

Les pratiques à visée philosophique sont rarement institutionnalisées dans les systèmes éducatifs, et pourtant elles se développent dans de nombreux pays, souvent en marge du système éducatif existant, encouragées par des universitaires, des associations, des réseaux. Elles revêtent le caractère d'une innovation - pratique non institutionnalisée et nouvelle - souvent en rupture avec la tradition d'un pays. Si l'on se place dans une perspective centralisée qui développe le conformisme, l'innovation peut apparaître comme un dérangement. Mais ce faisant, le système éducatif n'a plus alors d'opportunité pour évoluer de l'intérieur et intégrer des idées novatrices pour son évolution. Au contraire, l'innovation peut être un ferment pour le renouvellement d'un système éducatif, car, sans être une réforme institutionnelle généralisée sur un territoire, elle introduit une pratique nouvelle, issue tantôt de l'extérieur du système, tantôt de l'intérieur même de l'école. Elle permet alors une ouverture, une respiration dans un système qui peut avoir des blocages, des dysfonctionnements. L'une des pistes d'action consisterait ainsi à promouvoir les nouvelles pratiques philosophiques à l'école primaire là où elles n'existent pas et à les encourager là où elles existent, en les faisant connaître et en diffusant leurs travaux le plus largement possible. Pour les pays où il n'existe actuellement aucune pratique de ce type, il serait possible d'envisager simplement la réflexion des enfants initiée à partir de contes ou de légendes du pays, en les laissant s'exprimer sur leurs interprétations, puis en les faisant discuter sur ces différentes lectures, sans refermer trop tôt l'échange par la « bonne » interprétation.

### **Organiser des expérimentations officielles**

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, et se déroule selon un protocole précis, avec un accompagnement des praticiens, 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<sup>(26)</sup>. Aussi, et compte tenu de l'intérêt des nouvelles pratiques de 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.

### **Institutionnaliser certaines pratiques**

Promouvoir, repérer, encourager et valoriser l'innovation de pratiques de la 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 la 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, 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 philosophe 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, une réflexion de type éthique dans les cours de morale, voire de religion, une réflexion philosophique de type politique dans les cours d'éducation civique, une réflexion philosophique de type épistémologique dans les cours de sciences ou de langue, etc. Cette généralisation peut se faire aussi sous l'aspect d'un moment spécifique hebdomadaire,

(26) Voir Norvège, partie III de ce chapitre.

de durée variable selon l'âge des enfants, sous la forme d'un « atelier-philosophie » par exemple. Des initiatives intermédiaires peuvent également être mises en place telles que des « clubs-philosophie » dans les écoles pour les élèves intéressés et volontaires, l'organisation de « débats-philosophie » dans le cadre des Clubs UNESCO<sup>(27)</sup>, ou encore des échanges sur ce type d'activités entre le réseau des écoles associées de l'UNESCO<sup>(28)</sup>.

### Organiser un curriculum dans la scolarité

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 niveau 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 des 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, la même question pourrait 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. 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 des traditions et du renouvellement des systèmes éducatifs.

(27) Les « Associations, Centres et Clubs UNESCO » sont des groupements de personnes de tous âges, de tous horizons socioprofessionnels cherchant ensemble à diffuser les idéaux de l'UNESCO et à contribuer à la réalisation de ses objectifs. Leur référence, de nature éthique, à l'Acte constitutif de l'UNESCO les engage vis-à-vis de la Déclaration universelle des droits de l'Homme. C'est pourquoi les clubs UNESCO se donnent une mission éducative en faveur de la paix et de la justice. [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

(28) Créé en 1953 pour concrétiser la volonté des fondateurs de l'UNESCO de promouvoir les idéaux de l'Organisation par la voie de l'éducation, le réseau des écoles associées de l'UNESCO a l'originalité d'être une coordination de réseaux nationaux d'établissements ancrés dans le système éducatif de chaque État membre. Il est un instrument de liaison entre enseignants et entre écoles du monde pour apprendre à vivre ensemble. Son objectif est de contribuer à développer une meilleure compréhension entre les enfants et les jeunes du monde et d'édifier une citoyenneté ouverte sur le monde, en vue de construire les fondements d'une paix solide et durable.

<http://portal.unesco.org/education/>

## 3) Quelles pratiques philosophiques promouvoir dans les classes ?

### Chemins pédagogiques et didactiques diversifiés

D'une façon générale, toute pratique qui développe le « penser par soi-même », l'élaboration d'une pensée « élargie », c'est-à-dire l'autonomie du jugement, le libre examen des idées, est à défendre. Toute pratique qui est en recherche de sens et de vérité éclairée par la raison, qui cultive le questionnement et le sens du problème, qui rend conscient de l'origine de ses opinions afin d'en examiner le bien fondé, est à encourager. Ces pratiques à visée philosophique peuvent passer par des chemins pédagogiques et didactiques diversifiés. En effet, toute normalisation

trop stricte de ces pratiques risquerait d'entraîner leur stérilisation, puisque ce qui est en jeu, c'est la formation à la liberté intellectuelle des esprits. Ce qui implique, d'une part, une liberté intellectuelle et pédagogique des enseignants, et, d'autre part, la liberté d'esprit des élèves, auxquels nul ne peut se substituer pour penser à leur place. Il ne s'agit certainement pas d'endoctriner les élèves, mais bien, en tant qu'éducateurs, de les accompagner pour qu'ils trouvent progressivement par eux-mêmes les réponses aux questions qu'ils se posent sur l'existence.

## Quelques pistes pratiques

Parmi ces pistes, on peut mentionner les échanges d'idées, les dilemmes moraux, les exercices de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation. Partir des questions des enfants eux-mêmes est important. Habités par la curiosité et le « désir de savoir »<sup>(29)</sup>, ils se posent des questions, souvent pour la première fois, qui font sens pour eux, qui les motivent et qui les mettent en position de recherche. Ces interrogations peuvent être posées en classe à un moment convenu ou surgir à l'improviste. Elles peuvent aussi provenir, anonymement ou non, d'une boîte à questions. On retiendra alors celles qui n'amènent pas une réponse factuelle, technique ou scientifique, mais qui ont une dimension philosophique, celles qui demandent réflexion parce qu'elles sont difficiles, celles qui peuvent avoir plusieurs réponses, même contradictoires, voire pas de réponse du tout (aporie), etc. Le vote pourrait être le moyen d'en choisir une à examiner et à discuter. Mais ces questions peuvent aussi être dégagées à partir d'un texte fort, soit un texte *ad hoc*, rédigé pour une activité réflexive mais aussi des « Philofables »<sup>(30)</sup> issues du corpus des contes, légendes et mythes, porteur de sagesses du monde, ou encore des ouvrages de littérature de jeunesse à dimension anthropologique<sup>(31)</sup>. Une pratique très répandue est l'organisation au sein de la classe d'échanges d'idées entre les élèves, animés par l'enseignant, sur une question de fond qu'ils ont eux-mêmes posée. L'intérêt pour les élèves est, dans cette configuration pédagogique, de confronter entre eux leurs opinions sur une question et d'avoir des conflits sociocognitifs pour les faire évoluer.

Il y a aussi, comme point de départ de la réflexion, la possibilité d'utiliser des dilemmes moraux<sup>(32)</sup> : un cas qui fait éthiquement problème est proposé. Par exemple : « une mère n'a pas d'argent pour vivre et son jeune enfant a faim, doit-elle être condamnée si elle a volé du pain ? ». L'idée est de décider, en se mettant à la place du personnage, la solution à adopter en clarifiant et en hiérarchisant les valeurs qui entrent en jeu dans la situation, par une délibération interne d'ordre moral. Il s'agit là de

développer la faculté de juger, le discernement éthique, le jugement moral fondé sur une réflexion rationnelle.

Pour développer l'apprentissage du philosophe, on peut aussi proposer des exercices spécifiques : 1) exercices de problématisation, amenant à interroger ses opinions, à dégager leurs présupposés et à examiner leurs conséquences. Par exemple : se demander si l'homme est bon implique qu'il existe une nature humaine, 2) exercices de conceptualisation. Par exemple : quelles distinctions conceptuelles opérer entre un camarade, un ami et un amoureux ?, 3) exercices d'argumentation : dire pourquoi on affirme ce qu'on vient de dire - valider rationnellement son discours - et pourquoi on n'est pas d'accord avec telle idée - faire une objection rationnelle. Que ce soit pour conceptualiser ou argumenter, les enfants commencent toujours par des exemples ou l'évocation de leur vie quotidienne, car c'est leur façon à eux de faire un lien entre une notion ou une question abstraite et leur propre vécu. C'est un point d'ancrage nécessaire pour amorcer la réflexion mais qu'il faut les aider à dépasser pour monter en abstraction et en généralité.

Si l'on veut articuler la visée philosophique avec une visée démocratique et une éducation à la citoyenneté, la discussion gagnera à être organisée dans un dispositif pédagogique démocratique, suivant des règles démocratiques de circulation de la parole (ordre d'inscription, priorité à l'élève qui n'a pas encore parlé ou peu parlé, ou aux plus petits dans des classes multi-âges), et la répartition de rôles responsabilisants entre les élèves (président de séance, secrétaire de séance, etc.). Si l'on veut davantage articuler la posture philosophique devant une question avec la construction de la personnalité de l'enfant et sa prise de parole orale en public, le procédé serait davantage celui du tour de table où chaque enfant peut s'autoriser à élaborer et à exprimer sa vision du monde en réagissant personnellement à une question de fond.

(29) Sens étymologique de « philo-sophie ».

(30) Tels ceux de Michel Piquemal en France.

(31) Tel *Le petit prince* d'Antoine de Saint Exupéry. Paris, Gallimard, 1945.

(32) Voir les travaux du psychologue américain Lawrence Kohlberg. <http://lecerveau.mcgill.ca/>

## 4) Comment accompagner les pratiques à visée philosophique par la formation ?

### Par une formation initiale et continue des enseignants

Qu'il s'agisse de favoriser une innovation, d'organiser une expérimentation, ou d'institutionnaliser une nouvelle pratique sous forme de réforme, il y a une nécessité d'accompagner ces nouvelles pratiques de façon à ce qu'elles parviennent à mieux former les enfants confiés à l'école. Des activités éducatives non accompagnées, ou non adéquatement accompagnées, échouent en effet souvent faute de professionnalité des enseignants, au sens où ces derniers sont aptes à mener des activités pédagogiques et didactiques réellement formatives pour les élèves. Cet accompagnement peut se faire sous des formes diversifiées et complémentaires entre elles. Pour former des enseignants, il est notamment souhaitable de définir à quelles compétences ils doivent former les élèves.

Quelles compétences attendues des élèves ? Tout va dépendre du sens donné aux mots « philosopher », et « apprendre à philosopher », quand il s'agit d'enfants et d'élèves<sup>(33)</sup>. Les différentes définitions qui existent entretiennent un certain rapport avec la tradition philosophique : le questionnement chez Socrate, l'étonnement chez Aristote, le doute chez Descartes, etc. Une certaine conception de la philosophie comme éveil et développement d'une pensée réflexive de type rationnel est ainsi privilégiée. Qu'est-ce qui peut baliser le cheminement philosophique d'un enfant et manifester l'éveil réflexif de sa pensée ? Quels sont les indicateurs de la philosophicité de sa démarche ? Peut-on les traduire en compétences ? Ceci est un problème complexe. La pédagogie par objectifs trouve ses limites en philosophie, parce que la pensée n'est pas un comportement observable et mesurable. La prudence est donc de mise dans la définition des capacités et des compétences spécifiquement philosophiques, car celles-ci dépendent de définitions philosophiques et didactiques du philosopher qui ne sont pas forcément l'objet d'un consensus. Par exemple, si on pense qu'on peut apprendre à philosopher par la pratique

de la communauté de recherche, ou par la DVP, il faudra alors travailler en classe la compétence à discuter philosophiquement. D'autres définitions des compétences attendues des élèves ou de leur formation sont possibles, l'essentiel étant de tenter de les définir, mais sans les figer.

Quelles compétences développer chez les enseignants ? La compétence la plus générale est probablement de savoir faire apprendre aux élèves à philosopher, à penser par eux-mêmes. Cela implique de favoriser l'émergence de leur questionnement et de les aider dans leur cheminement de recherche. Pour ce faire, s'agissant de questions philosophiques, le Maître doit exercer dans sa classe une vigilance anti-dogmatique et anti-relativiste. En effet, laisser se développer le questionnement des élèves, c'est pour l'enseignant prévoir des lieux, des moments et des dispositifs dans la classe pour que celui-ci puisse s'exprimer et se travailler. Ceci veut dire ne pas le refermer par les réponses du Maître et l'accompagner par une attitude non dogmatique, car il existe toujours plusieurs réponses possibles à une question philosophique, et toute réponse peut elle-même être réinterrogée. Par ailleurs, le Maître doit veiller au piège du relativisme - à chacun sa vérité - dès lors qu'il y a toujours place, face à une question, pour l'ignorance, le préjugé, la certitude non fondée, l'erreur, voire le mensonge ou la mauvaise foi. La possibilité d'une vérité partageable par la communauté des esprits, parce que rationnellement établie, doit rester l'idée régulatrice de toute recherche. C'est cette exigence que le Maître doit maintenir dans le groupe-classe. Pour cet accompagnement des élèves à penser par eux-mêmes, quelques pistes concrètes peuvent être mentionnées. Il s'agit notamment d'autoriser les élèves à s'exprimer sans peur du jugement, d'encourager et de valoriser l'expression orale. Le Maître doit également savoir laisser un espace de parole aux élèves par son propre silence, il doit savoir entendre une question dans sa dimension philosophique pour la travailler rationnellement et non l'entendre affectivement, comme il doit éviter de donner

(33) « Acquérir une pensée critique, créative, autocorrectrice et responsable » (Lipman) - « Passer progressivement d'une attitude monologique égocentrée à une attitude dialogique critique, fondée dans l'intersubjectivité » (Daniel) - « Adopter, devant une question à portée anthropologique, une posture qui ose l'élaboration et l'expression d'une pensée » (Lévine) - « Capacité à articuler, dans une visée de vérité, sur des questions relatives à la condition humaine, des processus de problématisation d'affirmations ou des questions, de conceptualisation de notions, d'argumentation rationnelle de thèses et d'objections » (Tozzi).

son propre point de vue dans la discussion, ce qui risquerait alors de rompre la recherche par sa réponse magistrale, et d'influencer le contenu de la pensée des élèves.

Quels dispositifs de formation : objectifs, contenus, méthodes ? Philosophier demande un apprentissage progressif et apprendre à des élèves à philosopher ne s'improvise pas, parce que devenir professeur d'une discipline implique une formation à la fois pédagogique, académique et didactique. La formation dispensée peut être initiale, avant d'enseigner, ou continue, lorsque l'enseignant est déjà en exercice. La formation à la PPE est très peu répandue en formation initiale, sauf dans de rares cas où elle est institutionnalisée et où un programme officiel entraîne une formation professionnelle. La formation proposée doit donc dépendre du degré d'institutionnalisation de la philosophie à l'école primaire dans un pays.

Quant aux contenus de cette formation : 1) Une formation philosophique classique de type académique, dispensant des savoirs sur la philosophie, est toujours utile pour approfondir la capacité de l'enseignant à philosopher en s'appuyant sur de grands philosophes. Il s'agit d'un investissement conséquent pour l'enseignant. 2) Une solution intermédiaire consiste à déterminer les questions qui intéressent le plus les enfants, en premier lieu leurs questions existentielles (grandir, la liberté, l'amour, la mort, etc.), et à éclairer les enseignants sur quelques grandes contributions de philosophes pour penser ces notions et répondre aux problèmes qu'elles posent. Par exemple les attributs de l'amitié selon Aristote dans *l'Éthique de Nicomaque*<sup>(34)</sup>, l'origine et la nature de l'amour selon Platon dans *Le Banquet*, etc. 3) Une autre façon d'aborder la question est de donner aux enseignants un ensemble de repères qui vont les aider à identifier des problèmes qui émergent dans la parole des enfants et qu'ils ne faut pas laisser passer, dès lors qu'ils offrent une opportunité à saisir pour réfléchir. Ainsi, lorsqu'un enfant dit que ce n'est pas parce que les hommes ne sont pas semblables qu'ils ne sont pas égaux, il fait une distinction conceptuelle fondamentale entre le fait et le droit. Il y a également un certain nombre de distinctions qui sont de véritables catégories pour bien poser les questions et distinguer des

registres, tels que : la distinction entre le possible et le souhaitable, le légal et le légitime, la contrainte et l'obligation, le concret et l'abstrait, le particulier et l'universel, le relatif et l'absolu, la cause et la fin, le principe et la conséquence, le réel et le virtuel, etc. Par ailleurs, le principe de l'isomorphisme des situations proposées en classe aux élèves et vécues en formation par les enseignants semble essentiel. Il est important que les enseignants vivent eux-mêmes en formation ces situations, pour les éprouver de l'intérieur, se confronter aux difficultés qu'elles suscitent dans leur dynamique d'apprentissage et expérimenter sur eux-mêmes les acquisitions qu'elles permettent.

Quant aux supports possibles des pratiques à visée philosophique, il est bon de connaître leur existence et de savoir les utiliser, par exemple de les expérimenter à l'occasion d'un stage, et de confronter entre stagiaires les utilisations possibles et celles qui apparaissent comme les plus formatives. De façon plus générale, toute confrontation, toute analyse des pratiques de terrain, et pas seulement des situations vécues en formation, est souhaitable pour prendre conscience des difficultés rencontrées en classe, mais aussi pour comprendre pourquoi ce qui marche fonctionne bien. À cet égard, la formation en alternance est préconisée, puisqu'elle mêle, de façon interactive et non juxtapositive, la présence en formation et l'expérience de terrain pour analyser le passé et préparer de nouvelles séances à réaliser.

### Par une politique de formation de formateurs

Cette formation des enseignants sera d'autant plus adaptée qu'elle pourra s'appuyer elle-même sur une formation des formateurs d'enseignants. Si des enseignants ou des associations ont déjà introduit dans un pays des pratiques philosophiques innovantes, on pourra opportunément s'inspirer en formation de formateurs de leur expérience, leur demander de témoigner sur leur pratique, les difficultés rencontrées, les points d'appui trouvés. Mais un praticien n'est pas de lui-même formateur. Ce deuxième niveau de formation n'est pas évident quand il n'y a pas, dans le pays

(34) Aristote, *Éthique de Nicomaque*. Paris, Flammarion (Poche), 2004.

concerné, de ressources en formateurs. Envoyer des formateurs dans d'autres pays où ces ressources existent, ou les faire venir dans le pays demandeur de ces nouvelles pratiques peut s'avérer une phase nécessaire.

Il existe cependant un certain danger d'applicationnisme, de transport ou de transfert de ces méthodes sans esprit critique ou souplesse d'adaptation aux réalités locales. Car vouloir développer des processus de réflexivité chez les enfants implique des enseignants qui sont eux-mêmes en questionnement sur leur métier en général. Les formateurs d'enseignants doivent ainsi donner l'exemple de cette réflexivité, au lieu d'appliquer simplement des méthodes apprises, et proposer des scénarios de formation cohérents avec les objectifs de réflexivité poursuivis. La formation par alternance ici aussi est cohérente.

### **Par une analyse des pratiques à visée philosophique placée au centre de la formation**

Pourquoi accompagner par l'analyse ? L'analyse d'une situation éducative est ici entendue comme une tentative de rendre intelligible la situation dans laquelle s'est déroulée l'action d'enseignement et d'apprentissage et qui se produit dans l'après-coup d'une activité en classe ou dans l'école. Cette analyse vise à élucider la compréhension de l'activité du Maître, de ses gestes professionnels d'enseignement et de celle des élèves et de leur processus d'apprentissage. Accompagner par l'analyse est nécessaire parce que cela permet au professionnel de l'éducation de mieux comprendre ce qu'il fait, d'être plus au clair sur ses actes, et donc de mieux s'accompagner lui-même dans son action et d'être plus performant. Elle lui permet aussi de mieux comprendre les réactions de ses élèves ainsi que leurs difficultés psychologiques et d'apprentissage. Enfin, l'analyse permet de mieux appréhender un certain nombre de variables de la situation dont l'enseignant n'est peut-être pas suffisamment conscient, tel que l'aménagement de l'espace et du temps, la difficulté des élèves à comprendre une consigne, le temps nécessaire aux élèves pour accomplir la tâche demandée, ou de se mettre en travail de groupe, etc.

Quel type d'analyse ? Il existe deux modèles d'analyse dans les sciences humaines : d'une part, le modèle compréhensif, ou clinique, qui vise à comprendre un enseignant de l'intérieur, comme un sujet, analysant ses intentions pédagogiques ainsi que la façon dont il a vécu psychologiquement, pédagogiquement et didactiquement sa séance. L'analyste doit cependant garder un certain recul dans cette identification, sinon il ne pourra pas renvoyer à l'enseignant des observations suffisamment objectives sur sa pratique. D'autre part, le modèle explicatif, qui prend l'enseignant comme un objet d'observation extérieur, en utilisant des méthodes qui se veulent rigoureuses, plus comportementales et quantifiables, et qui visent à décrire et à expliquer de manière assez objective ce qui s'est passé et pourquoi.

Par ailleurs, pour analyser une situation éducative, il faut analyser l'ensemble des acteurs qui la constituent (élèves, Maître), mais aussi l'ensemble des dimensions qui lui donnent sens, notamment le rapport au savoir du Maître et des élèves, les rapports interpersonnels dans la classe, la dynamique du groupe-classe, la gestion de l'autorité dans la classe, ainsi que la façon dont celle-ci s'inscrit dans son école, dans sa ville et dans son environnement politique et culturel. Former des formateurs à aider des enseignants à analyser leurs situations éducatives et leur pratique professionnelle est ainsi vivement recommandé, en particulier la formation par auto-confrontation, qui donne accès non à la pratique telle que prescrite par l'institution, mais à la pratique réelle sur le terrain.

### **Par la production et l'utilisation du matériel didactique adéquat**

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 d'élève avec le livre du Maître). Ceux des maîtres peuvent être simplement informatifs ou en vue d'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<sup>(35)</sup>, 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 à la fois, pour les enfants, un support concret (des romans écrits pour eux), qui contient implicitement ou explicitement de nombreuses questions classiques de la philosophie occidentale. 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 dans certains pays, d'écrire de nouveaux romans « à la façon 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 (audio-visuelles notamment), peu présentes au départ dans la méthode de Lipman, peut être très utile pour les enfants qui vivent dans un univers multimédia.

## 5) Comment accompagner les pratiques à visée philosophique par la recherche ?

Si la formation apparaît nécessaire pour accompagner les enseignants qui se lancent volontairement dans ces nouvelles pratiques philosophiques, ou doivent institutionnelle-

5) Une autre orientation possible, notamment pour ceux qui regrettent que les romans de Lipman soient trop peu « littéraires » et trop « didactiques » pour les enfants, 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 des contes, légendes, fables, qui constituent 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'androgyné), 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.

(35) Matthew Lipman

*Elfie*, 3 volumes. Montclair State College, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1988 ; traduction française par Arsène Richard : *Elfie*. Moncton, Centre de ressources pédagogiques, 1992.

*Kio and Gus*. Montclair State College, New Jersey, The First Mountain Foundation, Institut for the Advancement of Philosophy for Children, 2<sup>e</sup> édition, 1986 ; traduction française par Arsène Richard : *Kio et Augustine*. Moncton, Les éditions d'Acadie, 1988.

*Pixie*. Montclair State College, New Jersey, The First Mountain Foundation, 1<sup>e</sup> édition, 1981 ; traduction française par Arsène Richard : *Pixie*. Moncton, Les éditions d'Acadie, 1984.

*Mark*. IAPC Montclair, New Jersey, 1980.

*Harry Stottlemeier's Discovery*. Montclair State College, New Jersey, The First Mountain Foundation, 1974 (1<sup>e</sup> édition) et 1980 (2<sup>e</sup> édition) ; traduction française par Pierre Belaval : *La découverte d'Harry Stottlemeier*. Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1978.

*Suki*. IAPC Montclair, New Jersey, 1978.

*Lisa*, IAPC Montclair, New Jersey, 1976.

### Impulser l'innovation

La recherche peut impulser l'innovation et accompagner son développement là où la PPE n'existe pas. C'est ce qui s'est produit dans de nombreux pays, où des universitaires philosophes sont à l'origine de l'implantation de ces pratiques dans leurs pays respectifs. La PPE étant une nouveauté dans l'histoire de l'enseignement de la philosophie dans le monde, elle apparaît comme un terrain d'étude privilégié pour les chercheurs. Elle élargit en effet le public scolaire et universitaire traditionnel de la philosophie à des élèves plus jeunes, et ce faisant oblige à penser des démarches, des méthodes, des dispositifs, des outils et des supports inédits, posant des questions philosophiques et didactiques essentielles. Ce terrain de recherche récent, existant dans peu de pays, doit être davantage travaillé, car les pistes sont multiples. C'est aussi l'occasion pour des chercheurs de travailler en relation étroite avec des enseignants, sur des pratiques éducatives précises, par exemple sous forme de recherche-action. Cette recherche peut notamment tenter d'évaluer l'impact de nouvelles pratiques sur les élèves et les enseignants, en matière de compétences développées ou requises, ainsi que la formation qui est dispensée aux maîtres.

### Évaluer l'expérimentation

La recherche s'impose de même lorsqu'on veut mener une évaluation de cette expérimentation. Il faut suivre une expérimentation et l'étudier le plus rigoureusement possible - d'où l'appel à des chercheurs - pour déterminer si elle vaut vraiment la peine d'être étendue, voire généralisée, et constituer, dans le meilleur des cas, une réforme éducative, avec l'investissement financier et humain nécessaire.

### Évaluer l'efficacité des pratiques

Dans le cas d'une institutionnalisation de ces pratiques, la recherche peut aussi intervenir pour évaluer leur efficacité par rapport aux finalités et aux objectifs poursuivis, ainsi qu'au regard des conséquences de nouvelles réformes sur les élèves, les enseignants, le système éducatif du pays et parfois sur l'ensemble de la société. Cette recherche peut porter sur les interrogations suivantes : l'introduction de la PPE à l'école primaire amène-t-elle effectivement les enfants à réfléchir plus profondément à l'école ? Développe-t-elle l'estime de soi des enfants, et en particulier de ceux qui sont en échec scolaire ? Philosophier a-t-il de fait une vertu thérapeutique, comme on le pensait dans l'Antiquité ? Contribue-t-elle plus généralement, et positivement, à la construction de la personnalité des enfants ? Est-ce que la PPE contribue efficacement à l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie ? Tend-elle à prévenir ou à faire baisser la violence à l'école, notamment dans les lieux sensibles ? Favorise-t-elle l'apprentissage et la maîtrise de la langue, de l'oral, de la discussion ?



### III. La philosophie avec les enfants : un développement à prendre en compte

1) Des réformes remarquées et des pratiques ayant fait leur preuve : un mouvement fort en faveur de la philosophie avec les enfants

#### Des réformes remarquées

Il existe quelques cas dans le monde, rares mais édifiants, où la philosophie pour enfants est institutionnalisée, ou en cours d'institutionnalisation, et ce à un triple niveau : 1) Inexistence de réforme institutionnelle concernant la philosophie à l'école primaire, mais encouragement d'une telle pratique innovante par des représentants de l'institution éducative, l'exemple de la France. 2) Prise en compte institutionnelle de l'intérêt d'une telle pratique par une expérimentation officielle, l'exemple de la Norvège. 3) Institutionnalisation de la philosophie à l'école primaire, l'exemple de l'Australie.

#### 1) Encourager officiellement une innovation : le cas français

La philosophie n'existe en France, officiellement et significativement - jusqu'à 8 heures par semaine en section littéraire - que la dernière année de l'enseignement secondaire. Mais des pratiques à visée philosophique se sont développées depuis une dizaine d'années à l'école primaire (6-10 ans). Il n'y a pas de rejet de principe de ces pratiques par les responsables de l'enseignement primaire, parce que celles-ci favorisent les missions fondamentales qui lui sont assignées. Il s'agit de l'apprentissage de la langue maternelle et de la maîtrise de l'oral ; l'apprentissage de la citoyenneté ; l'apprentissage de l'argumentation ; l'apprentissage de l'esprit critique.

C'est la raison pour laquelle nombre d'Instituts universitaires de formation des maîtres et d'inspecteurs du premier degré facilitent le développement de ces pratiques, en organisant des formations initiales et continues, voire des recherches sur la question, alors que paradoxalement la philosophie n'est pas au programme des niveaux préscolaire et primaire. Il existe par

ailleurs des appuis institutionnels dans les programmes pour développer cette innovation. Le fait par exemple que les programmes de français de 2002 comprennent l'obligation de mettre en place en classe des débats d'interprétation à partir d'ouvrages de littérature de jeunesse, donne l'opportunité de prolonger ces débats de façon plus décontextualisée par des Discussions à Visée Philosophique (DVP) sur les problèmes de fond que les textes posent aux élèves. De même, l'obligation d'organiser en classe une demi-heure de débat réglé dans le cadre du vivre ensemble (éducation à la citoyenneté), donne l'occasion d'organiser des DVP en philosophie morale et politique.

L'innovation ne dérangeant pas le système, mais favorisant plutôt ses grandes orientations, elle est donc encouragée, sans aller pour autant vers une institutionnalisation, qui prendrait trop de front la vieille tradition de l'enseignement philosophique français.<sup>(36)</sup>

#### 2) Développer officiellement une expérimentation : le cas norvégien<sup>(37)</sup>

Le gouvernement a pris l'initiative de faire, depuis 2005, une expérimentation de 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

(36) À titre d'exemples parlants, quelques thèses sur la philosophie à l'école primaire, soutenues à l'Université de Montpellier 3 : « *La Discussion à Visée Philosophique aux cycles 2 et 3 de l'école primaire : un nouveau genre scolaire en voie d'institution* », Gérard Auguet. L'objet de cette thèse est de montrer comment une pratique nouvelle non instituée, la DVP tend à se constituer comme un genre scolaire nouveau. « *La dimension philosophique à l'école élémentaire et l'interculturel* », Yvette Pilon. Une étude attentive des enjeux respectifs de l'éducation interculturelle et de l'apprentissage du philosophe va permettre de distinguer les similitudes et de comprendre l'importance d'une relation étroite entre ces deux perspectives pédagogiques, chacune mettant ainsi au service de l'autre sa propre potentialité. « *La Discussion à Visée Philosophique à l'école primaire : quelle formation ?* », Sylvie Espérier. Quels objectifs viser et quels contenus proposer pour une formation à destination des enseignants du premier degré désireux de mettre en place dans leur classe des DVP : voilà la question fondamentale et de plus en plus pressante à laquelle cette recherche tente d'apporter quelques éléments de réponse. « *Vers une anthropologie de la complexité : la philosophie à l'école primaire* », Nicolas Go. L'objectif de cette recherche est de tenter de comprendre comment pensent les enfants, quels sont les gestes d'enseignement favorables à l'émergence de la pensée philosophique, quelles sont les sources anthropologiques de la philosophie savante.

(37) Résumé de l'intervention du professeur Beate Boressen, Collège universitaire, Oslo (Norvège). 6<sup>ème</sup> colloque sur les *Nouvelles pratiques philosophiques*, Journée mondiale de la philosophie. Paris, UNESCO, novembre 2006.

## Encadré 1

## Un exemple emblématique et instructif : l'appropriation australienne de la PPE

Ce fut une tâche difficile de faire accepter aux décideurs de l'éducation en Australie l'idée de la philosophie à l'école. Les bénéfices apportés par l'enseignement de cette discipline sont divers mais plus difficiles à quantifier que ceux d'autres innovations pédagogiques et, bien que les enseignants comptent parmi les plus ardents défenseurs de cet enseignement, leur voix n'est pas entendue. Si certains des avantages de la philosophie peuvent se mesurer en termes d'une amélioration des capacités de lecture et de calcul, les avantages les plus importants se situent probablement dans des domaines qui se prêtent plutôt à une étude qualitative.

L'argument en faveur de l'inscription de la philosophie dans les programmes scolaires a pris naissance en dehors du tronc commun de la recherche pédagogique. Laurence Splitter a été le premier à entreprendre une action en faveur de la PPE en Australie en 1984. Après son travail avec Lipman, il a dirigé un atelier sur la formation professionnelle des enseignants à Wollongong en Nouvelle Galles du Sud en 1985, puis un autre à Lorne, Victoria en 1989. Ce sont les participants à l'atelier de Lorne qui, par la création d'associations et la rédaction d'ouvrages scolaires, ont eu l'impact le plus net sur l'introduction de la PPE en Australie. La philosophie semblait difficile à concilier avec l'empirisme de la plupart des recherches entreprises au *Australian Council for Education Research (ACER)* et elle se heurta à une certaine résistance. Cependant, l'ACER mit les livres de la PPE à son catalogue et en devint la principale source.

D'autres voix se firent également entendre. Philip Cam, de l'école de philosophie de l'Université de Nouvelle Galles du Sud (UNSW), une personnalité éminente au niveau national en matière de PPE, publia de courts textes faciles à utiliser en classe. Tim Sprod, d'une école indépendante de Tasmanie, publia un livre permettant aux professeurs d'exploiter les textes se trouvant en bibliothèque. DeHaan, MacColl et McCutcheon de l'UNSW écrivirent également des livres qui utilisaient les

ouvrages disponibles en bibliothèque et combinaient recherche philosophique en groupe et activités scolaires innovantes et récréatives. Des organismes d'État ont également été créés, dont certains se sont regroupés dans la *Federation of Australasian Philosophy for Children Associations*, qui est devenue par la suite la *Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations*. À l'exception du Queensland, où l'école primaire Buranda a apporté une forte contribution et a travaillé en collaboration avec le Ministère de l'éducation, ces organismes d'État restent le principal moyen pour assurer la formation des enseignants en philosophie, notamment de pratiquement tous les enseignants du primaire.

L'enseignement de la philosophie ne s'est guère répandu au delà du primaire et encore dans ce secteur son adoption ne s'est pas généralisée. Son adoption s'est parfois faite au niveau du district scolaire, mais la plupart du temps elle relève de l'initiative individuelle des écoles ou, plus souvent encore, des enseignants. S'il existe des programmes très performants d'enseignement de la philosophie destinés aux enfants les plus doués, les communautés de recherche philosophique pourraient, elles, profiter à tous les enfants. Bien que l'enseignement de la philosophie à l'école primaire se répande lentement, une action volontariste du Ministère de l'éducation sera nécessaire pour faire la différence.

L'on peut citer un exemple positif au Queensland, où l'école publique Buranda, située dans les quartiers défavorisés de Brisbane, a obtenu des résultats si remarquables depuis qu'elle a inscrit l'enseignement de la philosophie dans ses programmes il y a huit ans, qu'elle a reçu le titre de *Queensland Showcase School of the Year* en 2003 et qu'elle a été récompensée pour *Outstanding National Improvement by a School* en 2005. Les résultats ont été spectaculaires. Depuis huit ans, les étudiants de l'école Buranda obtiennent des résultats exceptionnels tant sur le plan scolaire que social. Ils ont la réputation de savoir résoudre les problè-

mes, et la violence ou les brimades à l'école sont rares voire inexistantes. Le succès du programme a suscité un grand intérêt et l'école Buranda a reçu de nombreuses demandes de visite de la part d'éducateurs australiens et étrangers. Son personnel a été sollicité pour parler à des conférences et pour former d'autres enseignants. L'école Buranda et *Education Queensland* proposent également un cours de formation en ligne. Dans l'État de Victoria, un nombre croissant d'établissements, du niveau primaire à l'Université, ont introduit des cours de philosophie. La *Victorian Association for Philosophy in Schools* a reçu une subvention pour le recrutement d'un coordonnateur et tient régulièrement des ateliers pour les enseignants. L'association a un site Web actif et encourage les écoles à partager leurs offres en matière de philosophie, mais là aussi, l'élan principal en faveur de la philosophie se situe en dehors des grandes structures du système d'éducation. À Sydney, un nombre croissant d'écoles intègre la méthodologie de la communauté de recherche philosophique à leur programme d'études et au moins deux des zones d'éducation de la ville étudient la mise en place d'un enseignement de la philosophie. Lorsque la Tasmanie a établi son nouveau cadre d'apprentissages essentiels, elle a accordé à la réflexion philosophique une place centrale. L'absence apparente d'une pédagogie cohérente et concertée a entraîné une augmentation significative de la demande de formation en philosophie proposée par l'association de l'État de Tasmanie pour la philosophie à l'école. Dans chaque État il y a des endroits où la philosophie est enseignée à l'école primaire et tous travaillent maintenant activement à la mise en place d'un enseignement de la philosophie dans les dernières années de lycée, mais il n'y a aucune approche concertée en ce qui concerne les cycles intermédiaires.

Stephan Millett  
Directeur, *Center for Applied Ethics and Philosophy*, Université Curtin, Perth (Australie)<sup>(38)</sup>

(38) Extraits d'un article de synthèse de Stephan Millett, communication présentée à l'occasion de la conférence sur *Philosophy in Schools: Developing a Community of Inquiry*. Singapour, 17-18 avril 2006.

des résistances : la réflexion n'est pas considérée comme fondamentale par rapport à l'expression spontanée ; la philosophie apparaît comme trop difficile avec les élèves, etc. C'est donc un chantier très innovant qui est lancé.

### 3) L'institutionnalisation de la philosophie à l'école primaire : la référence australienne

Des pays dans le monde sont allés plus loin que l'encouragement à l'innovation ou une expérimentation officielle, et ont intégré la philosophie dans le parcours scolaire de l'école primaire. C'est le cas de l'Australie.

#### Des pratiques ayant fait leurs preuves

**Matthew Lipman et sa méthode.** Cette méthode est reconnue comme étant celle qui a influencé le plus le développement de la PPE dans le monde. Contre la tradition cartésienne de l'enfance comme 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 Epicure, 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 d'Amérique - qui n'ont pas reçu de formation philosophique. Sept romans<sup>(39)</sup>, 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 étoffé du Maître, 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.

S'agissant des critiques adressées à la méthode de Lipman, on trouve l'argument que ses romans apparaissent comme des œuvres de seconde main, tout comme la discussion entre enfants consacre le règne de la *doxa* (opinion du peuple) et du « café du commerce », au lieu d'élever l'élève en l'arrachant à l'opinion. On trouverait d'autres critiques : une approche pédagogiquement très (trop) logique, avec des exercices parfois répétitifs ; une conception philosophiquement utilitariste de la philosophie ; la subordination de la pensée critique à une finalité démocratique, instrumentalisant ainsi la philosophie, etc. Reste que cette méthode apporte incontestablement un renouveau de la conception de l'apprentissage du philosopher et de la pratique philosophique : 1) le postulat de « l'éducabilité philosophique de l'enfance », selon lequel les enfants ne sont pas, en reprenant ce que Garfinkel dit des gens du peuple, des « idiots culturels » ; 2) la conviction de la possibilité d'un apprentissage du philosopher à l'oral, et pas seulement en lisant les œuvres des grands philosophes, par la confrontation sociocognitive des représentations ; 3) l'idée que philosopher n'est pas une rupture avec l'opinion mais un travail de problématisation de ses opinions ; 4) l'idée de communauté de recherche, appuyée sur l'activité des apprentis-philosophes ; 5) l'opportunité historique, dans la tradition de la démocratie grecque et de la philosophie des Lumières, d'articuler philosophie et démocratie, dans une didactique promouvant un espace public scolaire de confrontation rationnelle des esprits.

(39) *Op. cit.*

## Encadré 2

## Un exemple de Discussion à Visée Philosophique (DVP) en classe unique coopérative (France)

Nous pouvons citer un exemple de pratique de la DVP en classe unique - enfants de 6 à 12 ans - coopérative, dans un quartier d'immigrés de Montpellier, celle de Sylvain Connac, professeur d'école primaire, docteur en sciences de l'éducation, qui résume ainsi son expérience : « La classe coopérative se veut un espace éducatif où l'entraide est maître mot. En France, c'est notamment à Célestin Freinet qu'il convient de penser. Il développa une pédagogie de l'échange et du vrai, basée sur le tâtonnement expérimental, la libre expression, la communication et diverses techniques éducatives. En tant que pédagogue militant pour une éducation populaire, il est courant de rencontrer des classes coopératives auprès d'enfants en souffrance ou issus de contextes sociaux difficiles ou sensibles ». C'est dans cet esprit que l'équipe

d'enseignants de l'école Antoine Balard a progressivement construit des pratiques de DVP au sein de classes coopératives. Même si les thèmes de discussions varient, les dispositifs restent quasiment les mêmes : les questions qui font l'objet des réflexions sont issues de la vie de la classe. Les enfants se mettent en cercle, le dispositif se met en place par la distribution de diverses fonctions : le *président* anime les échanges en rappelant les règles de fonctionnement ; les *reformulateurs* expliquent à leur façon ce qu'ils ont compris de ce qui vient de se dire ; le *synthétiseur* résume l'avancée des échanges ; le *scribe* note au tableau les idées importantes qu'il a isolées ; les *discutants* s'apprêtent à participer aux échanges en donnant leur avis ; les *observateurs* ont choisi de ne pas participer à la discussion, pour aider un camarade à progresser dans ses inter-

ventions ; l'*animateur* (généralement l'enseignant) s'efforce de développer le recours aux exigences intellectuelles du philosophe. Dans un contexte coopératif, les enfants les plus à l'aise deviennent rapidement des ressources à partir desquelles l'ensemble de la classe va pouvoir évoluer vers davantage de maîtrise réflexive. Ceci est possible à travers l'écoute de ce qui peut se dire lors des discussions, mais aussi de ce qui est souligné lors des phases où les observateurs formulent quelques conseils pour les prochaines discussions.

Propos de Michel Tozzi  
Didacticien et professeur de philosophie  
Université Montpellier III  
(France)

## 2) Des institutions et des supports

## Deux Instituts phares

Deux Instituts méritent une attention particulière. Leur réseau est considéré comme le plus dense dans le monde, avec une unité d'ensemble et une démarche constructive en faveur de la promotion de la PPE. Inspirés au départ par la méthode lipmanienne, ces deux Centres ont néanmoins englobé par la suite d'autres méthodes.

***Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)***<sup>(40)</sup>.

Depuis sa création, l'IAPC, Institut éducatif à but non lucratif fondé en 1974 par la *Montclair State University* a largement contribué, avec les Centres qui lui sont rattachés, à faire inscrire la PPE dans les programmes des écoles et d'autres institutions à travers le monde. L'IAPC fait partie de l'*International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)*, réseau de philosophes, d'enseignants et d'établissements désireux de favoriser la réflexion philosophique chez les enfants. De nombreux Centres de la PPE dans le monde sont rattachés à l'Institut. Bien que collaborant souvent avec l'IAPC, ils sont autonomes, et bon nombre d'entre eux se sont regroupés

en associations régionales ou nationales. Le rattachement formel à l'IAPC, requiert qu'un ou plusieurs membres du personnel du Centre ait suivi le programme de philosophie pour enfants de la *Montclair State University*, ou l'un des séminaires d'été de l'IAPC, ou encore un programme équivalent reconnu par l'Institut. Il requiert également l'accomplissement de l'une ou de plusieurs des tâches suivantes : traduction et publication du programme d'études de l'IAPC ; animation de réflexions philosophiques avec des enfants d'âge scolaire ; formation des enseignants préparant à la recherche philosophique avec les étudiants ; recherche empirique et théorique dans le domaine de la PPE ; mise au point et expérimentation d'un nouveau programme d'études en PPE ; ainsi qu'une communication régulière avec l'IAPC concernant ces tâches. Il existe aujourd'hui de nombreuses approches de la promotion des programmes de la PPE, dont beaucoup ne viennent pas du travail de l'IAPC. Bien qu'il se montre parfois critique de programmes et de pédagogies particuliers, l'Institut fait bon accueil à cette diversité et encourage la coopération entre collègues qui pratiquent des approches différentes.

(40) <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/>

*International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)*<sup>(41)</sup> est un réseau de philosophes, d'enseignants et d'établissements dont la vocation est de former les enfants à la réflexion philosophique. Il a été fondé au Danemark en 1985, dans le but de promouvoir au niveau international le travail pionnier des professeurs Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp de l'IAPC. Le modèle de la « communauté de recherche » proposé par Lipman et Sharp pour la formation des enfants en philosophie, qui transforme le rapport rigide entre élève et enseignant en un rapport dynamique et dialogique entre chercheur et facilitateur, est également au cœur du projet européen du Comenius MENON *Developing Dialogue through Philosophical Inquiry*.<sup>(42)</sup> Il y figure un cours destiné aux enseignants de toutes les matières et à tous les niveaux par des formateurs de la PPE de 11 pays européens, ce qui représente la moitié des membres de la fondation SOPHIA (*European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children*)<sup>(43)</sup>, réseau européen pour la promotion de la PPE. Il existe deux autres réseaux régionaux semblables disposant d'une organisation formelle : la *North Atlantic Association for Communities of Inquiry (NAACI)*<sup>(44)</sup>, qui regroupe le Canada, les États-Unis d'Amérique et le Mexique, et la *Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations*<sup>(45)</sup> (FAPSA), qui travaille en association informelle avec certains pays d'Asie qui ont adopté la PPE ou une de ses variantes. Il existe en outre de nombreuses

associations nationales. Nombre de pays d'Amérique latine, par exemple, disposent de centres qui oeuvrent à la promotion de la PPE. En tout, plus de 60 pays entretiennent des liens informels avec l'ICPIC. Ce dernier est un modèle de dialogue constructif pour les enfants de toutes nationalités et cultures. Lorsqu'il fut créé, le programme de Lipman était le seul programme systématique de philosophie pour les 6-16 ans. Il a donc constitué un modèle pour les autres pays, qui ont été nombreux à le traduire. En outre, certains pays ont également élaboré leurs propres textes destinés à l'école et la plupart d'entre eux ont leurs propres programmes de formation des enseignants. Il existe de ce fait une grande diversité et un dialogue ininterrompu avec l'ICPIC sur les principes et les expériences marquantes de la PPE.

### Les revues de philosophie pour et avec les enfants

Il existe un certain nombre de revues dans le monde centrées sur les activités philosophiques avec les enfants, contenant de nombreux témoignages et comptes-rendus de recherche, à même de donner un aperçu utile de l'enseignement de la PPE à travers le monde, comme *Childhood and Philosophy*, *Aprender a pensar*, *Critical and Creative Thinking*, etc.

### Encadré 3

#### Un exemple de formation des enseignants à distance (Canada)

Le cours dispensé à l'Université Laval au Québec, sous la responsabilité du professeur Michel Sasseville, sur la formation à l'observation de la philosophie pour enfants est très intéressant pour plusieurs raisons. D'abord parce qu'il a recours à un enseignement à distance en utilisant toutes les ressources offertes par les nouvelles technologies. Ensuite, parce qu'il introduit et fait participer dans une formation les enfants eux-mêmes, sous forme de documentaires télévisés. Ce cours instaure enfin un isomorphisme entre les communautés de recherche d'enfants observées et la communauté de recherche des étudiants eux-mêmes sur ce qu'ils observent.

Source : [www.fp.ulaval.ca/philoenfant/](http://www.fp.ulaval.ca/philoenfant/)

## 3) Des études de cas à travers les régions du monde

### Europe et Amérique du Nord

**Allemagne.** Il existe deux pôles intéressants, l'un formé autour des travaux du professeur Ekkehard Martens (Université de Hambourg), et l'autre autour du professeur Karlfriedrich Herb (Université de Regensburg). Les idées qui prévalent dans cette dynamique portent notamment sur le fait que la didactique de la philosophie est nécessairement philosophique, qu'elle doit justifier l'ensemble des objectifs, des méthodes et des sujets de cet enseignement, y compris les problèmes du cheminement de l'élève et du contrôle précis

des connaissances acquises. Il y est également question d'aider les enfants à maîtriser la crise d'orientation et d'identité qui caractérise notre époque. Philosophier c'est avant tout *dialoguer*, expliciter et justifier notre savoir théorique et pratique en parlant des problèmes contemporains quotidiens auxquels les élèves doivent faire face, et en les encourageant à penser par eux-mêmes. Le professeur Martens analyse quatre cheminements principaux fondés philosophiquement<sup>(46)</sup> : 1) le cheminement dialogue-action, dans la tradition platonicienne, qui poursuit trois objectifs : penser par soi-même, penser ensemble et développer sa

(41) Propos recueillis auprès de Roger Sutcliffe, Président de l'ICPIC. [www.icpic.org](http://www.icpic.org)

(42) <http://menon.eu.org>

(43) <http://sophia.eu.org/>

(44) [www.viterbo.edu/perspgs/faculty/RMorehouse/NAACIWebPage.htm](http://www.viterbo.edu/perspgs/faculty/RMorehouse/NAACIWebPage.htm)

(45) [www.fapsa.org.au](http://www.fapsa.org.au)

(46) Ekkehard Martens, *Philosophieren mit Kindern, eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart, Éditions Ph. Reclam, jun. n° 9778, 1999.

## Encadré 4

**Thinking, et autres journaux ayant trait à la philosophie pour enfants**

**Thinking.** Publié par l'IAPC depuis 1979, ce journal est un forum qui concerne tant les travaux des théoriciens que des praticiens de la PPE. Il publie des débats et des réflexions philosophiques, des comptes-rendus de débats en classe, des programmes d'études, de la recherche empirique et des rapports de terrain. Le journal publie également des critiques sur l'herméneutique de l'enfance, un domaine à la charnière de plusieurs disciplines comprenant les études culturelles, l'histoire sociale, la philosophie, l'art, la littérature et la psychanalyse. Il présente également des critiques de livres concernant la philosophie et l'enfance, que ce soient des ouvrages philosophiques, des oeuvres de fiction, à caractère (auto) biographique, historique, pédagogique, théorique, empirique-expérimental, phénoménologique, poétique ou autre<sup>(47)</sup>.

Autres journaux ayant trait à la PPE :

**Aprender a pensar.** Publié en Espagne par la Revue internationale des Centres latino-américains de philosophie pour enfants.

**Childhood and Philosophy.** Journal de l'ICPIC, il comprend des articles, des

transcriptions, des programmes d'études, des annonces, des revues et des graphiques. Il s'adresse non seulement aux théoriciens et aux praticiens de la PPE mais également à tous ceux qu'intéresse l'enseignement de la philosophie aux jeunes<sup>(48)</sup>.

**Critical and Creative Thinking - Australasian Journal of Philosophy for Children.** Publié par la Federation of Australian Philosophy for Children Associations (FAPCA).

**Diotime L'Agora**<sup>(49)</sup>. Revue internationale française de didactique de la philosophie, qui publie depuis 1999 quatre numéros par an sur les pratiques philosophiques innovantes en France et dans le monde, en particulier sur la philosophie avec les enfants.

**Journal 100: European Children Thinking Together.** Publie des textes d'enfants de dix pays européens en catalan, néerlandais, anglais, hongrois, italien, polonais et portugais.

**Questions: Philosophy for Young People.** Se consacre à la publication de travaux philosophiques de jeunes gens. Il est financé en partie par le Northwest Center for Philosophy for Children (États-Unis d'Amérique)<sup>(50)</sup>.

personnalité ; 2) l'analyse de concepts, qui se réfère au goût des enfants pour jouer avec les noms et inventer un langage secret, leur permettant notamment de former des concepts ; 3) l'étonnement, qui propose d'aborder les grandes interrogations philosophiques telles que le bonheur, la liberté, le temps, le langage et l'identité ; 4) la philosophie des Lumières pour enfants, qui reprend la maxime de Kant *sapere aude* (ose savoir). Le professeur Herb, titulaire de la chaire d'Éducation en philosophie politique et histoire des idées à l'Université de Regensburg, 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 forma-

tion à l'attention des professeurs et des programmes d'études ont été développés à l'Université de philosophie à Munich<sup>(51)</sup>.

Il faut signaler l'initiative de recherche allemande et japonaise sur philosopher avec des enfants (DJFPA)<sup>(52)</sup>, dont l'objectif est de faciliter l'acquisition des compétences dans le domaine de la réflexion éthico-philosophique. Les objectifs essentiels de l'initiative sont le développement et la promotion de l'instruction en éthique et en philosophie, ainsi qu'apporter un soutien au développement des capacités de réflexion éthico-philosophique dans des domaines d'enseignement connexes tels que les études religieuses, l'étude des langues, et l'histoire. Elle s'intéresse en outre à des formes d'étude éthico-philosophique hors programme, telles que philosopher dans les jardins d'enfants ou au sein de groupes spécifiquement créés à cette fin. La DJFPA étudie également les bases théoriques de la philosophie dans le but d'évaluer leur applicabilité et leur utilité pour l'enseignement en et hors programme. Elle s'intéresse particulièrement aux moyens par lesquels la transmission des capacités de réflexion éthico-philosophique au sein d'une culture pourrait être intégrée aux aspirations internationales et transculturelles en faveur de la tolérance et du respect du caractère unique de l'autre.

**Autriche.** Au cours des vingt dernières années, l'enseignement de la PPE s'est développé comme suit<sup>(53)</sup>: 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 la formation des enseignants (4 classes, 120 enfants) ; en 1984, une 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) 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

(47) <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/thinking.shtml>

Un index consultable de citations d'articles de *Thinking*, avec des résumés depuis 1992 et des textes intégraux depuis 1996, est disponible sur la base de données *Education Full Text* mise à disposition par Wilson Web à l'adresse [www.hwilson.com/Databases/educat.htm](http://www.hwilson.com/Databases/educat.htm).

(48) [www.filoeduc.org/childphil/](http://www.filoeduc.org/childphil/)

(49) [www.crdp-montpellier/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier/ressources/agora/)

(50) [www.pdcnet.org/questions.html](http://www.pdcnet.org/questions.html)

(51) Par le professeur Barbara Weber, Université de Regensburg (Allemagne), qui est également l'auteur d'une édition spéciale sur la PPE en Allemagne, dans le journal *Thinking*.

encourage également l'intérêt pour de nouvelles approches et méthodes éducatives, et le développement de groupes de recherche philosophique pour enfants, adolescents et adultes. Déjà doté d'une bibliothèque, l'ACPC a entamé la construction d'un Centre de documentation pour les études en PPE et publie une revue trimestrielle, *Info-Kinderphilosophie*. Il est par ailleurs membre fondateur du réseau SOPHIA. Au cours des 20 dernières années, la PPE a été introduite auprès de plus de quatre mille enseignants et de dix mille enfants autrichiens.

**Belgique.** Il existe différents courants pour la PPE, décrits dans le Rapport du colloque sur la philosophie pour enfants au Parlement de la Communauté française de Belgique (février 2004), dirigé par Claudine Leleux<sup>(54)</sup> : 1) l'Asbl (association sans but lucratif) PhARE (Analyse, Recherche et Éducation en Philosophie pour enfants), fondée en 1992 ; 2) les Asbl *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<sup>(55)</sup>, dans le cadre des ateliers philosophiques à destination des enfants de 5-8 ans dans cinq écoles de Watermael-Boitsfort - qui ont servi de point de départ au film *Les grandes questions*<sup>(56)</sup>, précise que la discussion trouve sa raison d'être en elle-même et ne doit pas nécessairement aboutir à un résultat. L'exemple le plus parlant en Belgique est celui de l'association PhARE.

**Canada.** L'approche la plus répandue est celle développée par Matthew Lipman et par ses collègues. Marie-France Daniel, professeure à l'Université de Montréal (Québec), décrit les activités philosophiques 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

## Les enfants philosophe

Point de départ

### Interrogation-Questionnement

Sources philosophiques,  
Questions des enfants,  
Situations concrètes de la vie



Processus philosophique

### Penser-Parler

Méthodes philosophiques,  
Techniques de dialogue



Résultat

### Valoriser-Agir

Attitude philosophique dans la vie quotidienne  
à travers des actions sociales  
et une participation politique dans la société

Objectifs

- Orientation pour la signification
- Aptitudes au dialogue
- Trouver des valeurs
- Bons jugements

## Encadré 5

### L'association PhARE ou comment servir de guide

PhARE : d'un seul mot se trouvent annoncées les activités projetées par l'association, à savoir Analyser, Rechercher, Éduquer dans le domaine de la philosophie pour enfants. PhARE est aussi une métaphore et un symbole. Septième merveille du monde, Pharos, invisible elle-même dans la nuit, est source de lumière. Cette dernière doit pouvoir permettre aux navires de trouver un chemin en ayant un éclairage des lieux. Nous entendons promouvoir avec force et conviction le dispositif pédagogique de la communauté de recherche comme moyen privilégié de former des personnes capables de jugement critique, raisonnable et responsable. L'institution d'une telle communauté est à même d'instaurer un espace de laïcisation de la pensée et du discours susceptible de démanteler diverses duperies de soi générées par le discours qui se contente de faire l'éloge, de blâmer, et d'élire sans recherche réflexive. Susceptible de démanteler également le discours magique ou religieux qui laisse entendre que la seule incantation suffit à

la réalisation des désirs, ainsi que le discours de la propagande qui se plaît à produire des croyances fausses allant jusqu'à la négation de l'évidence. Il y a bien des façons de philosopher avec les enfants, telles que lire un conte philosophique, dialoguer avec eux à propos de leurs questions métaphysiques sur l'origine de la vie, la mort, la peur, la joie, etc., proposer une approche philosophique de notions telles que le temps, l'espace ou d'autres. La philosophie pour enfants nous a semblé offrir, par rapport aux précédentes démarches, une alternative originale méritant d'être développée. Ce fut la raison d'un choix conscient auquel nous restons attachés : celui de la mise en place d'un espace d'exercice de la fonction rhétorique, lieu d'apprentissage de la citoyenneté démocratique et de l'humanisation perfectible.

Extraits d'un entretien avec le professeur Marcel Voisin Président de l'association PhARE (Belgique)

(52) *Deutsch-Japanische Forschungsinitiative zum Philosophieren mit Kindern* (DJFPK). La DJFPK est un projet de recherche basé à l'École Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe, et au *Department of Learning Science, Graduate School of Education*, Université de Hiroshima. Ses porte-paroles sont le professeur Eva Marsal (Karlsruhe) et le professeur Takara Dobashi (Hiroshima). [www.ph-karlsruhe.de](http://www.ph-karlsruhe.de)

(53) Informations recueillies auprès du professeur Daniela G. Camhy, directrice du Centre autrichien de philosophie pour enfants et jeunes (ACPC). [www.kinderphilosophie.at](http://www.kinderphilosophie.at)

(54) Professeure Claudine Leleux, Maître-assistante en philosophie et épistémologie des disciplines, et expert au Parlement de la Communauté française de Belgique. In Claudine Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants : le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles, de Boeck, 2005.

(55) Signée le 21 septembre 2001.

(56) Film d'Isabelle Willems.

philosophique pour le niveau collégial et universitaire. Susan Gardner met actuellement sur pied la *Canadian Alliance of Philosophy for Children Practitioners*, un regroupement d'enseignants canadiens utilisant l'approche lipmanienne. On peut aussi mentionner les discussions en cours 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 (i.e. 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, sous l'impulsion du professeur Daniel, l'approche de la PPE dans les classes. Le matériel utilisé est un ouvrage intitulé *Les contes d'Audrey-Anne*<sup>(57)</sup>, utilisé conjointement avec le guide de l'enseignant *Dialoguer sur le corps et la violence : un pas vers la prévention*<sup>(58)</sup>. 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. L'enseignement moral non confessionnel s'est ainsi développé dans le contexte d'un long débat sur la place de la religion à l'école. Dans les écoles québécoises, la pratique philosophique s'inscrit dans plusieurs champs, à savoir la formation morale et éthique, l'apprentissage de la langue française, l'apprentissage des mathématiques et l'éducation à la citoyenneté. 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<sup>(59)</sup>, *InstitutPhilos, La Traversée : Prévention de la violence et philosophie pour enfants*.

**Espagne.** Fondé en 1987 comme section de la Société espagnole des professeurs de philosophie (SEPM), le Centre de philosophie pour enfants a mis en œuvre plusieurs activités : publications, en espagnol, des sept romans pour enfants de Matthew Lipman avec leurs manuels correspondants<sup>(60)</sup> formation des enseignants à travers une session annuelle de six jours et une formation nationale ; diffusion de publications comme *Aprender a Pensar* et le bulletin électronique.<sup>(61)</sup> Parmi les initiatives emblématiques conduites en Espagne, nous voudrions évoquer le Projet Philosophie 3/18.<sup>(62)</sup>

**États-Unis d'Amérique.**<sup>(63)</sup> 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 SUNY Plattsburgh (New York), qui dispense un cours de PPE destiné aux étudiants prégradués et gradués 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

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

(58) Marie-France Daniel, *Dialoguer sur le corps et la violence. Un pas vers la prévention : guide philosophique*. Québec, Le Loup de gouttière, 2003.

(59) [www.acpcpa.ca/projects/philosophy-in-the-schools-project/](http://www.acpcpa.ca/projects/philosophy-in-the-schools-project/)

(60) Aux éditions de la Torre

(61) [www.fpncomval.org](http://www.fpncomval.org)

(62) Informations recueillies auprès du professeur Félix García Moriyón.

(63) Source : Michel Sasseville, Professeur à l'Université Laval (Canada).

## Encadré 6

### Didactique et pédagogie à l'Université Laval

Initiée en 1987, cette formation compte aujourd'hui douze cours et offre trois programmes de formation en PPE :

*Microprogramme de premier cycle en philosophie pour les enfants (15 crédits)*. Il s'agit ici de rendre l'étudiant apte à saisir la richesse des rapports qui existent entre la pratique philosophique et l'expérience éducative.

*Certificat de premier cycle en philosophie pour les enfants (30 crédits)*. Ce certificat comprend 10 cours, 5 en philosophie et 5 en PPE, incluant un stage optionnel.

*Microprogramme de 2<sup>e</sup> cycle en prévention de la violence, résilience et philosophie pour les enfants (15 crédits)*. Il entend rendre l'étudiant en mesure d'observer, de comprendre et d'animer

une discussion philosophique avec les enfants. Il vise, de plus, à trouver des moyens permettant de prévenir la violence.

Chacun de ces programmes permet de suivre le nouveau cours en ligne sur le site de l'Université Laval, intitulé « *L'observation en philosophie pour les enfants* » (PHI-22693), qui porte sur l'observation de communautés d'enfants engagés dans l'acte de philosopher.

Extraits d'un entretien avec Michel Sasseville  
Professeur agrégé  
Faculté de philosophie  
Université Laval (Canada)  
[www.fp.ulaval.ca/philoenfant/](http://www.fp.ulaval.ca/philoenfant/)

## Encadré 7

## Une aventure enthousiaste : le projet Philosophie 3/18 en Espagne

Né en Catalogne en 1987, grâce à la volonté de quelques professeurs soucieux de renouveler les techniques de l'enseignement de la philosophie, le projet a débuté avec la traduction et l'adaptation du livre de Matthew Lipman, *La découverte d'Harry Stottlemeier*. Un curriculum de 3 à 18 ans a ensuite été progressivement élaboré, donnant son nom au projet lui-même. En 2004, près de 2000 personnes travaillent sur ce projet et plus de 300 établissements - écoles et lycées - publics et privés sont concernés, soit environ vingt-cinq mille élèves d'expression catalane, sans compter les enseignants travaillant dans d'autres communautés espagnoles ainsi qu'à l'étranger (Argentine, Brésil, Mexique, etc.). Fondé sur le rapport étroit entre pensée et langage, Philosophie 3/18 s'appuie sur quatre

types d'activité : entendre, parler, lire et écrire. Cet apprentissage de la pensée implique nécessairement un idéal pragmatique et pas seulement spéculatif. Le projet Philosophie 3/18 a eu l'initiative de traduire et d'adapter quatre des programmes du curriculum de l'IAPC, de 8 à 16 ans. Pour les étapes restantes, de 3 à 8 et de 16 à 18 ans, le projet a créé du matériel nouveau plus adapté au système éducatif. Entité autonome, le GrupIREF (*Grup d'Innovació i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia – Groupe d'innovation et de recherche pour l'enseignement de la philosophie*) est une association à but non lucratif qui se charge de la formation des professeurs comme de la création et de la diffusion de matériels nouveaux. Le curriculum développé par le GrupIREF est aujourd'hui composé de matériels

variés, issus des besoins scolaires et de l'élargissement progressif du curriculum lui-même à l'éducation infantile et au baccalauréat. Sont disponibles des programmes au grand complet ainsi que des matériels issus d'initiatives intéressantes et de projets européens, tels que le CD-ROM *Ecodiálogo. Educación ambiental y diálogo filosófico*<sup>(64)</sup>, programme interdisciplinaire et polyvalent, disponible en cinq langues : catalan, espagnol, anglais, allemand et portugais. Le GrupIREF propose également une large gamme de cours pour la formation des enseignants et publie une revue trimestrielle *Bulletin Filosofia 3/18*.

Extraits d'un témoignage  
d'Irène de Puig  
Directrice du GrupIREF (Espagne)

Beach, le professeur Debbie Whitaker est responsable d'une classe intitulée *Philosophie et éducation*, qui comprend des étudiants de 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 d'État de New York, Plattsburgh, est également notable. Celui-ci a conçu un cours pour étudiants diplômés en enseignement et en alphabétisation, intitulé *Philosophie et littérature enfantine*. Plusieurs articles ont été publiés dans les revues de l'Université d'État de Montclair<sup>(65)</sup>. 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 d'un livre lu. Le professeur Wartenberg propose également une sélection de livres pour enfants à contenu philosophique assortie de résumés<sup>(66)</sup>.

**France.** La découverte de pratiques philosophiques à l'école primaire s'est faite plus tardivement. La PPE s'y est développée à

l'école primaire à partir de 1996, puis le phénomène s'est notablement accéléré depuis 2000<sup>(67)</sup>, tout en sachant que l'enseignement de la philosophie n'a jamais été et n'est toujours pas au programme de l'école primaire, contrairement à une forte tradition de son enseignement à la dernière année du niveau secondaire. Ces pratiques philosophiques au niveau primaire sont d'ailleurs très critiquées par l'Inspection générale de philosophie et l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public (APPEP). Initiées au départ par des innovateurs, elles 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,

(64) Une version en espagnol et en anglais peut être consultée sur le site [www.grupiref.org](http://www.grupiref.org)

(65) *Childhood and Philosophy. Thinking: Journal of Philosophy for Children & Analytic Teaching.*

(66) Source: [www.mtholyoke.edu/omc/kidsphil](http://www.mtholyoke.edu/omc/kidsphil). Voir aussi l'entretien avec le Professeur Thomas Wartenberg : [www.justone-morebook.com/2007/02/05/](http://www.justone-morebook.com/2007/02/05/)

(67) Pour une réflexion sur « L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ? en France », voir l'article de Michel Tozzi, in *Spirale*, n° 35. Lille, Université de Lille 3, 2005.

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. On distinguera notamment :

**1) La méthode lipmanienne**, à l'origine des premières et tardives expériences françaises, s'est d'abord développée dans les Centres de formation des maîtres de Caen et de Clermont-Ferrand (1998). Cette méthode a inspiré de nombreuses pratiques quant à son dispositif, mais a été assez rapidement transformée en profondeur quant aux supports.

**2) Le courant dit « démocratico-philosophique »**<sup>(68)</sup>, autour du professeur 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. La pratique s'enrichit actuellement par l'articulation entre débat d'interprétation d'un texte en français (littérature de jeunesse) et débat à visée philosophique, ainsi que par l'utilisation de mythes, notamment platoniciens, comme supports réflexifs. La façon dont la PPE est reçue par le milieu et par l'Institution philosophique est en train d'évoluer en France<sup>(69)</sup>. Les Assises de l'enseignement catholique du 1<sup>er</sup> décembre 2001 ont fait du développement du questionnement philosophique à l'école primaire et au collège, une de leurs huit priorités pour les années qui viennent. Au colloque de Ballaruc<sup>(70)</sup>, où s'est largement exprimée l'Inspection générale de philosophie, l'accord s'est fait sur la nécessité de mettre en place une formation pour accompagner le développement de ces pratiques en formation initiale et continue. Le courant « démocratico-philosophique » considère ainsi que la formation philosophique universitaire classique - des cours magistraux sur des auteurs et des doctrines - est insuffisante si

l'on ne favorise pas les DVP. Il est évident qu'il reste très utile d'être instruit sur quelques grandes problématiques philosophiques classiques dans la mesure où il est important, dans l'animation des séances, de comprendre les enjeux philosophiques de questions soulevées par les enfants. Discerner que la question « Peut-on brûler un feu rouge ? » peut s'entendre *matériellement* (il n'y a qu'à passer, c'est techniquement possible) ; *juridiquement* (c'est interdit par le code de la route) ; ou *éthiquement* (moralement souhaitable pour amener à l'hôpital quelqu'un en danger de mort) : c'est un repère essentiel pour l'écoute philosophique d'une question<sup>(71)</sup>.

**3) La méthode socratique d'Oscar Brenifier**<sup>(72)</sup>, 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. Celui-ci a produit dans l'édition française et internationale un important matériel didactique, par exemple *PhiloZenfants*, chez l'éditeur Nathan, ou les aventures de *Ninon*, chez l'éditeur Autrement Jeunesse. C'est le Maître qui guide la classe avec des exigences intellectuelles fortes. On retrouve cette orientation chez Anne Lalanne<sup>(73)</sup>, pionnière de ces pratiques en France vers 1998 : face à une question, un élève propose une idée, que d'autres élèves doivent reformuler pour savoir s'ils l'ont bien comprise. Sinon il faut reprendre les reformulations jusqu'à appropriation de cette idée par tous. Ensuite l'intervenant demande s'il y a des désaccords avec cette idée et pourquoi. Des élèves reformulent l'objection jusqu'à ce qu'elle soit comprise par tous. Puis le Maître demande de répondre à cette objection, etc. Le cheminement des idées du groupe au tableau peut être suivi selon un processus méthodique et rigoureux.

**4) Le courant de Jacques Lévine**, psychologue développementaliste et psychanalyste, a mis au point dès 1996 un protocole de pratique et de recherche 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 ou d'une question intéressant tous les hommes et tous les enfants (par ex : grandir), et

(68) Description par le professeur Michel Tozzi.

(69) Marcel Gaucher et Michel Onfray y sont favorables. André Comte-Sponville a écrit pour les enfants *Pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien ?* ; Yves Michaud, professeur à la Sorbonne, a écrit l'ouvrage *La philo 100 % ado*. Paris, Bayard Presse, 2003 et 2007 ; l'ancien Ministre de l'éducation nationale, le philosophe Luc Ferry considère que « les pratiques qui se réclament de la philosophie à l'école primaire sont une innovation majeure du système éducatif ».

(70) Tenu en mars 2003 sur « Des expériences de débats à l'école primaire et au collège : discussion à visée philosophie ou pensée réflexive ? », avec des représentants de vingt académies et le Bureau des innovations du Ministère de l'éducation nationale.

(71) D'autres analyses d'intérêt figurent dans l'ouvrage de J.C. Pettier et J. Chatain, *Débattre sur des textes philosophiques : en cycle 3, en Segpa et ailleurs au collège*. Champigny-sur-Marne, CRDP de l'académie de Créteil, 2003.

(72) [www.brenifier.com](http://www.brenifier.com)

(73) Institutrice, Anne Lalanne a notamment développé une méthode reposant sur l'organisation d'ateliers de groupe où les enfants apprennent à philosopher, par l'intermédiaire de l'adulte, selon trois directions : la technique du débat, les valeurs démocratiques et les exigences intellectuelles de la philosophie.

dont le Maître dit qu'il souhaiterait vivement connaître l'avis des enfants. Ces derniers sont appelés à s'exprimer sur le thème pendant une dizaine de minutes, avec un bâton de parole, en présence du Maître volontairement muet. La séance est enregistrée, puis le groupe réécoute pendant dix minutes la cassette, que les enfants peuvent interrompre quand ils le veulent pour s'exprimer à nouveau. Ce courant psychologique des préalables à la pensée 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*). On y travaille aux conditions de possibilités psychiques de constitution d'une pensée autonome, qui prend conscience qu'elle est une pensée en lien avec les autres, mais séparée des autres. *En présence du Maître d'abord*, adulte et référent, qui met en scène au départ le caractère anthropologique de cette question, lui assignant d'emblée une dimension philosophique, universelle, dépassant par sa portée toute contingence individuelle et particulière. Présence permanente pendant toutes les prises de parole, comme témoin antérieur, extérieur et supérieur à ce qui va se dire de singulier pour nourrir un problème commun de condition humaine. Présence d'autant plus symbolique qu'elle est silencieuse. Silence qui autorise l'élève à parler, où celui-ci devient auteur de sa pensée parce qu'il n'est pas ou n'est plus dans le désir de bonne réponse du Maître. Le silence est une invitation à parler, mais sans attente scolaire, sans jugement ni évaluation. Il s'agit d'une parole qui dit quelque chose de ma condition à partir de ma vie. *En présence ensuite des pairs*. C'est une pensée, donc une parole qui assume le caractère public de son énonciation<sup>(74)</sup>, qui est adressée aux autres, même si, dans l'intention des promoteurs de ces pratiques, elle ne s'engage pas dans un débat, dans une logique argumentative du meilleur argument. Les enfants vivent là une communauté d'expérience, qui les soude dans une culture commune de la parole anthropologique partagée, qui donne à l'expression de chacun, malgré leur jeune âge et leur spontanéité, une allure à la fois sérieuse et apaisée. L'objectif poursuivi, et ce peut être source de malentendus avec des philosophes, des didacticiens ou des éducateurs à la citoyenneté, ce n'est pas

l'apprentissage du philosophe comme pensée critique. L'objectif, c'est de favoriser chez l'enfant l'élaboration de sa personnalité par un ancrage dans sa condition de sujet pensant, en lui faisant faire l'expérience qu'il est capable de tenir des propos sur une question fondamentale qui se pose aux hommes, et donc à lui. Ce qui est la condition pour que, doté d'un capital de confiance en sa capacité d'être pensant, d'une *estime de soi* comme homme parmi les hommes, il puisse s'engager plus avant dans la réflexion personnelle d'une part, dans la DVP avec ses semblables d'autre part.

**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)<sup>(75)</sup> de Rome, et le *Centro Interdisciplinare di Ricerca educativa sul Pensiero* (CIREP) de Rovigo<sup>(76)</sup>. Les activités d'expérimentation rassemblent une cinquantaine d'Instituts scolaires et un nombre difficile à préciser de classes éparses sur tout le territoire national. 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 pratique-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 dans les instituts scolaires ou organisés par des associations, ou dans les Instituts régionaux de recherche éducative<sup>(77)</sup>. Ils comprennent 50 heures de formation dans et hors de la classe. 3) Les cours de perfectionnement de l'Université de Padoue. 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 Montecchia en 2005. La littérature nationale possède désormais un corpus consistant

(74) Pour la philosophie des Lumières, en particulier Kant, la « publicité », le caractère public, est essentiel pour la pensée, à un double point de vue démocratique et philosophique.

(75) Fondé et actuellement dirigé par le professeur Antonio Cosentino. Site Web : [www.filosofare.org](http://www.filosofare.org)

(76) Créé et dirigé par Marina Santi.

(77) *Istituto Regionale Ricerca Educativa* (IRRE).

## Encadré 8

## Découvrir et diffuser la philosophie pour enfants : le cas du CRIF en Italie

En 1990, Marina Santi et moi avons pris part à l'Université de Dubrovnik à un cours de formation à l'utilisation de la PPE donné par Matthew Lipman et Ann Sharp, cours suivi par d'autres collègues européens. Nous avons la certitude que ce projet éducatif contenait d'incomparables promesses. Personnellement, en tant que professeur de philosophie, je voyais alors les limites d'une didactique traditionnelle trop centrée sur la transmission des contenus historiques. Restaient cependant encore ouvertes les interrogations sur la façon de définir un problème philosophique, sur les options méthodologiques, sur les matériaux, et d'autres questions encore. Les points nodaux de la perspective nouvelle étaient essentiellement au nombre de deux :

1. Le caractère actif et constructif de l'apprentissage qui implique un renversement de la relation entre universitaires et

enseignants, ce qui pousse à revoir la relation entre dynamiques subjectives et intersubjectives dans l'apprentissage, et les logiques d'organisation des contenus disciplinaires.

2. La rencontre, dans un sens nouveau, entre philosophie et pédagogie (sciences de l'éducation) où la philosophie pouvait se regarder non seulement comme une des sciences de l'éducation mais aussi comme le lieu dans lequel l'éducation prend vie en tant que formation globale et complexe (logique, sociale, émotionnelle) et dans lequel la dimension théorique et la dimension pratique des processus de formation s'entremêlent et se fondent sans laisser de résidus. Chemin faisant, Maura Striano, professeur de pédagogie générale et sociale à l'Université de Florence, s'est associée à nous. Ensemble nous avons cru qu'il valait la peine de faire connaître en Italie la PPE, en traduisant des matériaux, aujourd'hui

publiés dans la collection *Impariamo a pensare*<sup>(80)</sup> et à entamer des expérimentations sur le terrain en formant les premiers groupes d'enseignants. Après quinze ans d'activités, beaucoup de chemin a été parcouru et la PPE italienne est sans conteste une réalité reconnue aussi bien au niveau national qu'international. Quand l'enseignement de la philosophie met provisoirement entre parenthèses son identité disciplinaire-académique, on peut alors se consacrer à œuvrer plus directement sur le terrain des capacités de la pensée, en s'organisant comme un cadre de facilitation et de soutien des processus de reconstruction et de construction des horizons du sens et des « écologies mentales ».

Extraits d'un témoignage du professeur Antonio Cosentino Directeur du *Centro di Ricerca per l'Insegnamento Filosofico* (CRIF) de Rome (Italie)

et se repère dans 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*<sup>(78)</sup>. D'autres articles et essais nombreux ont été publiés dans diverses revues spécialisées<sup>(79)</sup>. 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 professionnalité 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.

**Norvège.** L'objectif de *Children and Youth Philosophers Centre* (CYP)<sup>(81)</sup>, membre d'ICPIC et de SOPHIA, 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. La première expérience du CYP faisant participer des animateurs en philosophie a été menée dans deux jardins d'enfants de la région d'Oslo en 1997. Elle a consisté en l'organisation de dialogues hebdomadaires avec des enfants sur une période de deux mois. Plusieurs autres programmes d'éducation dans des jardins d'enfants ont été entrepris depuis lors. En ce qui concerne le matériel didactique, Ariane Schjelderup et Oyvind Olsholt ont publié en 1999 *Filosofi i skolen*, premier manuel norvégien sur la PPE écrit spécifiquement pour le cours de préparation en philosophie destiné aux étudiants qui s'inscrivent à l'Université d'Oslo<sup>(82)</sup>. Cet ouvrage contient également du matériel d'enseignement religieux - matière qui comprend l'éthique et des parties de l'histoire de la philosophie. Il contient aussi de nombreux plans de discussion, exercices et questionnaires qu'accompagnent un grand nombre de textes religieux et philosophiques, de problèmes d'éthique, etc. En 2002, le CYP a ouvert un site Web qui s'adresse aux enseignants et aux élèves des établissements primaires et secondaires et

(78) Antonio Cosentino (dir.), *Filosofia e formazione 10 anni di Philosophy for children in Italia* (1991-2001). Naples, Liguori, 2006.

(79) [www.filosofare.org](http://www.filosofare.org) et <http://gold.indire.it/>

(80) Publié chez Liguori.

(81) Le CYP est une société privée qui appartient à Ariane Schjelderup et Oyvind Olsholt. Ce sont les premiers philosophes norvégiens à avoir commencé à travailler systématiquement avec des enfants en 1997 et 1999. Voir [www.buf.no/en](http://www.buf.no/en)

(82) Ariane Schjelderup, *Filosofi - Sokrates, Platon og Aristoteles*. Oslo, Gyldendal, 2001, et également Oyvind Olsholt et Harald Schjelderup, *Exphil03*. 2006.

## Encadré 9

## Les défis posés à la philosophie pour enfants en Norvège

Les sociétés scandinaves adhèrent à la pensée sociale-démocrate dont la justice et l'égalité sont les principaux idéaux. Il est donc tout à fait naturel pour un professeur norvégien de traiter les enfants avec humilité et respect - deux facettes importantes de la « pensée vigilante » de Lipman. D'un autre côté, l'image de la philosophie comme art ésotérique réservé à un cénacle conserve toujours la même force auprès de beaucoup d'éducateurs, ce qui rend parfois difficile la tâche de faire connaître la PPE à de nouveaux publics. Ainsi en Scandinavie, la « communauté de recherche » a-t-elle ses limitations et ses avantages.

Au cours d'années de pratique, nous avons essayé différentes méthodes pour préparer et faciliter le dialogue philosophique avec des enfants d'âge et de milieux différents. Mais c'est ce dialogue qui en lui-même est notre principal objectif, néanmoins nous hésitons toujours à utiliser trop de jeux et d'« outils pédagogiques », c'est-à-dire à laisser une « orchestration » remplacer le dialogue. Nous ne nous servons pas du matériel pédagogique de Lipman, bien que son programme nous ait considérablement inspirés lors de

l'élaboration de notre propre matériel. Son programme nous paraît culturellement étranger, trop basé sur la culture et la vision du monde américaines. Il y a également eu le scrupule existentiel dû au fait que l'IAPC semble utiliser la pensée philosophique comme un simple outil pour atteindre d'autres buts : l'amélioration des capacités de lecture et d'écriture, une amélioration des résultats dans d'autres domaines, la franchise et l'amitié, un comportement démocratique, etc., ce qui fait perdre à la philosophie sa valeur intrinsèque. La plupart de nos activités sont non institutionnelles et nous ne recevons aucun appui ou subvention de l'État, ce qui limite la portée des activités. Nous travaillons donc avec d'autres partenaires, des institutions artistiques, des clubs de philosophie, des camps de philosophie, etc. Il y a un grand besoin de recherche universitaire dans ce domaine, tant philosophique que pédagogique. Les étudiants en pédagogie et en philosophie semblent prêts à tester de nouvelles pratiques philosophiques. Nous avons besoin d'universitaires qui mettent en pratique des méthodes philosophiques, qui pourraient servir de trait d'union entre le milieu universitaire et le travail

pratique accompli dans les écoles et les jardins d'enfants. Nous avons proposé de le faire à l'Université d'Oslo, mais nous nous sommes heurtés à une résistance. Il y a la crainte que l'ouverture à la pratique représente une menace pour le travail théorique. Peut-être quelque chose pourrait-il être fait au niveau gouvernemental. Un groupe de travail en réseau norvégien s'est donné pour objectif de rassembler les ressources humaines et institutionnelles dans le domaine de la philosophie pour enfants, qui est encore dans une phase éclectique. Les enseignants en sont encore à tester différentes pratiques et méthodes, ils recherchent, créent et utilisent des ressources diverses. Ils feraient bon accueil à une base de données publique sur Internet où ils pourraient échanger leurs expériences et faire des commentaires sur le matériel de chacun et où l'information et la recherche universitaire, ainsi que des réflexions d'ordre théorique pourraient, et devraient, être rendues disponibles.

Propos recueillis auprès  
d'Ariane Schjelderup et Oyvind Olsholt  
Fondateurs du Centre *Children  
and Youth Philosophers* - CYP (Norvège)

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<sup>(83)</sup>. Le but recherché est d'aider les élèves et les enseignants à prendre conscience que la philosophie se retrouve au cœur de toutes les matières enseignées. Le rapport final du projet Veienmarka du CYP, qui propose de remplacer les cours de religion par des cours de philosophie pour les élèves âgés de 16 ans pendant un semestre entier, a été préparé à l'attention du Ministère norvégien de l'éducation au printemps 2007.<sup>(84)</sup>

**République tchèque.**<sup>(85)</sup> 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 possibilités d'intégrer la recherche et le dialogue philosophiques à des jeux éducatifs conçus pour les enfants<sup>(86)</sup>. En 2006, dans la même Université, la PPE a commencé à être enseignée dans un module complexe composé de sujets facultatifs à la Faculté de théologie, qui a été officiellement reconnu par la Faculté d'éducation et a abouti à un certificat spécialisé pour les futurs enseignants. En outre, un réseau d'enseignants en poste

(83) [www.skoletorget.no](http://www.skoletorget.no)

(84) À l'automne 2006, le CYP a expérimenté un projet d'enseignement de la philosophie d'une heure par semaine dans deux classes de 10<sup>ème</sup> (élèves de 16 ans) au lycée Veienmarka (Honefoss). Les cours de religion ont été complètement remplacés par des cours de philosophie pendant un semestre entier, et le CYP a fait une évaluation quantitative de chaque élève basée sur leurs résultats individuels au sein des groupes de philosophie, sur des devoirs écrits et sur un oral final en groupe. Ni le remplacement systématique de la religion par des dialogues philosophiques ni l'évaluation quantitative des capacités générales de réflexion des élèves n'avaient été entrepris auparavant en Norvège, ce qui fait de ce projet un projet pilote. À l'automne 2005 et à l'hiver/printemps 2006, le CYP a participé à un autre projet pilote intitulé « Qui suis-je ? ». Son idée principale était que tous les élèves de 5<sup>ème</sup>, 6<sup>ème</sup> et 7<sup>ème</sup> du comté d'Ostfold (qui compte approximativement 10.000 élèves de dix à douze ans) devaient avoir une discussion philosophique de quatre-vingt-dix minutes avec un philosophe professionnel. Les dialogues portaient sur l'identité, la timidité, l'histoire et la connaissance.

## Encadré 10

## Un avant-goût de philosophie pour les enfants d'Écosse

Le conseil scolaire du Clackmananshire, en Écosse, est le premier de Grande-Bretagne à mettre en œuvre un plan d'apprentissage de la philosophie de la maternelle au niveau secondaire. Jusqu'à présent, les élèves de primaire de la région bénéficiaient déjà de bases en philosophie, notamment par l'apprentissage de l'introspection philosophique, méthode encourageant « le dialogue socratique dirigé » où les élèves doivent réfléchir et apporter des éléments de réponse à des questions comme « Est-il toujours correct de mentir ? ». Une étude effectuée sur les élèves ayant

vécu cette expérience montre que leur QI est supérieur en moyenne de 6,5 points à celui d'autres élèves n'ayant jamais philosophé jeunes. Cette avance se maintient durant toute leur scolarité secondaire, même sans recevoir d'autres cours de philosophie. L'exécutif écossais a donc décidé d'accorder une subvention au conseil du Clackmananshire afin qu'il étende l'expérience à la maternelle et dans le secondaire.

« Pupils to get a philosopher's tone »  
Maev Kennedy, *The Guardian*,  
6 février 2007 (Royaume-Uni)

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, mener un travail de recherche sur le rôle de la philosophie dans les programmes d'enseignement primaire, accroître la coopération avec le *Czech Scouting* et faire mieux connaître la PPE du milieu universitaire ainsi que du grand public.

**Royaume-Uni**<sup>(87)</sup>. 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 expérimentaient 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 le documentaire fut à l'origine de la fondation en 1991 de la *Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education* (SAPERE), basée à *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. Récemment, McCall a commencé à donner des cours pour les ensei-

gnants du primaire et a créé une ressource didactique largement diffusée et destinée à l'éducation individuelle et sociale dans les collèges. Trois ans après la fondation de SAPERE, une structure de formation à 3 niveaux destinée aux enseignants et basée sur le modèle de Lipman était créée. Tout en reprenant l'approche de la communauté de recherche, elle encourage les enseignants à choisir par eux-mêmes les matériaux qui stimuleront le questionnement et la discussion philosophiques, à savoir les narrations, les films, les tableaux ou les œuvres d'art. Cette structure de formation s'est révélée être à la fois populaire et fiable. Au cours de ses douze années d'existence, plus de 10.000 professeurs ont suivi la formation de base de deux jours. Environ un sur dix a suivi la formation de niveau 2 de quatre jours, qui s'accompagne d'un travail de recherche et d'un rapport écrit d'évaluation de leur propre pratique. La PPE est considérée comme l'une des principales approches permettant de développer les capacités de réflexion. Sa capacité à stimuler tant la pensée créatrice que la pensée critique dans les jeunes esprits se révèle constamment dans les observations et dans la pratique. 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. 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. Un nombre suffisant d'enseignants qualifiés permettrait de justifier la recommandation, voire l'exigence, que toutes les écoles se donnent les moyens d'assurer l'éducation philosophique des jeunes.

(85) Informations recueillies auprès du Dr Petr Bauman, coordinateur du projet de philosophie pour enfants en République tchèque, Département d'éducation, Faculté de théologie, Université de Bohême du Sud, <http://forum.p4c.cz>

(86) Les romans et les manuels de Lipman, tout comme les livres publiés par Laval University Press, ont été traduits et adaptés au contexte culturel tchèque, dans la collection La Traversée.

(87) Informations recueillies auprès de Roger Sutcliffe, président de SAPERE et de l'ICPIC.

## Amérique latine et Caraïbes

**Argentine.** Des expériences ont été menées depuis 1989 dans une école privée de Gran Buenos Aires. Le Centre argentin de la PPE a été créé en 1993 à l'Université de Buenos Aires. Le programme de Lipman a été traduit et publié, et d'autres matériels, rassemblés dans des collections éditoriales, ont également été publiés. Les expériences en écoles privées prédominent encore même si certains secrétariats d'éducation, comme dans la ville de Catamarca, appuient des expériences dans d'autres écoles ainsi que la formation des enseignants.

**Brésil.** Le Centre brésilien de la PPE fut créé en 1989 à São Paulo<sup>(88)</sup>. Des milliers d'enseignants y furent formés, en suivant le programme de Lipman, avant de conduire des expériences dans tout le pays. La ville de Florianopolis offre également un Centre d'envergure qui développe un cursus proche de celui de Lipman tout en produisant des textes spécifiques. Quelques Universités ont mis en place des projets importants de formation des enseignants et d'extension de la PPE : c'est le cas à l'Université de Brasilia, où se trouve le projet *Filosofia na escola*<sup>(89)</sup> qui intègre des enseignants et des enfants d'écoles publiques. Des expériences similaires sont conduites dans d'autres Universités : l'Université catholique de Rio Grande do Sul (Porto Alegre), l'Université d'État de Rio de Janeiro, l'Université fédérale de Juiz de Fora, l'Université fédérale de Fortaleza et d'autres encore. Quelques secrétariats d'éducation municipaux - comme à Uberlândia (Minas Gerais), Cariacica (Espírito Santo), Salvador (Bahia), Ilheus (Bahia) - ont des projets officiels qui introduisent la philosophie à l'école élémentaire. Au niveau des écoles publiques et privées, on peut affirmer que plus de 10.000 enseignants et 100.000 enfants connaissent ou ont connu des expériences diverses de la PPE.

**Chili.** En Amérique latine, les premières expériences de la PPE eurent lieu au Chili quand, en 1978, des religieuses de l'ordre de Maryknoll appliquèrent à plusieurs communautés le programme créé par Matthew Lipman. Les travaux en PPE se sont concentrés, dans les années 1990, au sein

de quelques Universités : en particulier, la Faculté de philosophie et humanités de l'Université du Chili, l'Université de la Serena et l'Université de Concepción, qui compte ouvrir un *postgrado* en PPE. Dans divers collèges de Santiago et du pays, la PPE est mise en œuvre sous forme d'ateliers qui suivent le travail de Lipman et les recherches d'autres professeurs, Chiliens, comme Olga Grau et Ana María Vicuña. Ces dernières années, plusieurs formations se sont tenues dans les Universités: celles-ci incluent des séminaires en « philosophie et enfance », « philosophie et éducation », etc.

**Colombie.** La PPE s'applique presque exclusivement avec le programme lipmanien, qui a été traduit et adapté. Une de ses oeuvres, le manuel *Suki*, a été réécrite par le professeur colombien Diego Pineda en mettant l'accent sur la littérature hispano-américaine. Il existe également des cours de formation pour les enseignants à différents niveaux, ainsi que des rencontres régionales et nationales impliquant des élèves de 11 à 13 ans.

**Mexique.**<sup>(90)</sup> La PPE s'est implantée en 1979 grâce à Albert Thompson, professeur à l'Université Marquette (Milwaukee, États-Unis d'Amérique) et à Matthew Lipman, venus l'enseigner à l'Université Anahuac (Mexico). Depuis les années 80, la PPE n'a cessé de croître. Les étudiants en sciences de l'éducation, en philosophie et en psychologie de l'Université Anahuac font de la recherche en PPE et expérimentent les tests d'aptitude au raisonnement de l'Université du New Jersey dans les écoles publiques et privées. Dès les années 90, l'Université ibéro-américaine a mis en place un programme appelé *Dialogue* dont le but est d'aider les professeurs à faire intervenir les étudiants, à les faire interagir dans la discussion, utilisant des stratégies telles que la communauté de recherche. Le matériel de philosophie pour les enfants a été traduit et adapté pour les pays d'Amérique latine par le Centre de philosophie pour les enfants, créé en 1992 à San Cristobal de las Casas au Chiapas. Ce Centre a contribué au développement de la PPE au **Costa Rica**, au **Guatemala**, et actuellement au **Nicaragua** et au **Paraguay**. Il existe 10 Centres de PPE au Mexique où les enseignants suivent des formations, font de la

(88) [www.cbfc.com.br](http://www.cbfc.com.br)

(89) [www.unb.br/fe/tefi/filoesco](http://www.unb.br/fe/tefi/filoesco)

(90) Synthèse par Michel Sasseville, professeur de philosophie à l'Université Laval (Canada).

## Encadré 11

## Naissance et application de la philosophie pour enfants en Colombie

J'ai commencé à travailler dans le domaine de la philosophie pour enfants après avoir assisté en 1981 à un atelier organisé dans le New Jersey par Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp et des professeurs venus de plusieurs pays. Durant plusieurs années, l'idée de la PPE n'a reçu aucune réception en Colombie et c'est seul que j'ai travaillé sur ce thème pendant presque 7-8 ans. Ce n'est que depuis 1999 que ce travail a commencé à prendre forme à travers deux événements : la publication de quelques romans du programme original de Lipman, et le début, dans quelques rares collèges de Bogotá, d'un développement un peu plus systématique de la PPE. Pour notre part, nous avons préféré agir à titre personnel plus qu'institutionnel. Pendant des années, nous avons tenu des réunions permanentes entre nous pour développer un petit réseau que nous avons appelé Lysis, en souvenir du jeune homme qui discute avec Socrate sur la signification de l'amitié. Nous avons bien avancé dans différentes tâches, et ce malgré les limites propres à un pays sous-développé touché par de graves conflits économiques, sociaux et politiques. J'ai traduit et adapté au contexte colombien les sept romans du programme de Lipman. Ces huit dernières années, nous avons également donné une impulsion importante à la formation des professeurs. J'ai moi-même dirigé

plusieurs cours de formation en PPE à Bogotá, dans de nombreuses autres parties du pays ainsi qu'en Équateur et au Panama. Même si notre point de départ a été le programme lipmanien, nous n'en sommes pas restés là. J'ai écrit trois textes qui mettent l'accent sur les problèmes éthiques. Ils s'intitulent : *Checho y Cami* (un court roman pour initier les enfants de 5-6 ans à la réflexion et au dialogue philosophique) ; *La pequeña tortuga* (une histoire pour promouvoir la réflexion éthique, liée à des éléments de sciences naturelles et environnementales) et *El miedo* (une série de contes courts pour travailler différents thèmes éthiques - la justice, le mensonge, la cruauté, etc. - à l'école primaire). Pour chacun de ces textes, j'ai élaboré en outre un manuel d'appui destiné au professeur.

Mon idée est de développer à moyen terme un programme de formation éthique dans une perspective philosophique.

Propos recueillis auprès de  
Diego Antonio Pineda R. Soy  
Professeur associé à la Faculté  
de philosophie  
Université pontificale Javeriana  
Bogotá  
(Colombie)  
[www.javeriana.edu.co/Facultades/Filosofia/dpineda/pineda1.html](http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Filosofia/dpineda/pineda1.html)

recherche, de la traduction, de l'adaptation ou de la création de matériels pédagogiques. Fondée en 1993, la Fédération de philosophie pour les enfants se réunit chaque année dans différentes parties du pays. Le Mexique est le seul pays au monde à avoir été l'hôte à deux reprises des conférences de l'ICPIC tenues au château de Chatultepec à Mexico. Du matériel y fut créé pour la population indigène du Mexique, qui compte 64 ethnies et des milliers d'enfants indiens récemment scolarisés. Dans la ville de Mexico, le Ministère de l'éducation primaire a encouragé depuis plus de 10 ans la mise en œuvre de la PPE dans plus de 400 écoles aussi bien rurales qu'urbaines, préscolaires, primaires et secondaires. Certaines écoles exigent que les enseignants obtiennent un diplôme de 150 heures de formation dans ce domaine. La plupart des écoles pensent que la PPE offre la possibilité aux étudiants de

développer leur pensée critique et de pratiquer des valeurs propres à la démocratie, à la tolérance envers la diversité et l'éducation pour la paix.

**Pérou.** L'intérêt pour la PPE a considérablement augmenté au début de la dernière décennie. Depuis 2000, des ateliers ont été réalisés au sein de l'Association culturelle et éducative Buho Rojo<sup>(91)</sup>, en s'inspirant du *Monde de Sophie*<sup>(92)</sup>, en appliquant et en adaptant la méthode lipmanienne et en élaborant un matériel indépendant destiné aux membres du Projet de philosophie appliquée Buho Rojo. Le fruit de ces ateliers a ensuite été utilisé dans des collèges<sup>(93)</sup>. Les élèves bénéficiaires provenaient majoritairement de familles à faibles revenus, vivant dans des zones marginales.

**Uruguay.** En coopération avec le groupe de travail de l'Université de Buenos Aires, les travaux liés à la PPE ont débuté dans les années 1990. Le Centre uruguayen de PPE a été fondé en 1994. Plusieurs expériences ont été menées dans des écoles, la plus significative dans l'école publique de Shangrilá, sous la responsabilité de Marta Córdoba. La méthode de la PPE s'applique également dans des collèges privés, de 3 à 15 ans. Dans les Instituts de formation des maîtres, une forte composante en PPE a été introduite dans le programme de philosophie de l'éducation.

**Venezuela.** Le Groupe de philosophie pour enfants de Caracas, situé à l'Université centrale du Venezuela, a participé à diverses activités de recherche, en liaison avec des professeurs espagnols. Un travail spécifique a été mené dans le domaine de la logique et des expériences ont été réalisées avec les enfants dans les écoles de Guarenas, Catia et Burbujitas, et avec les enseignants dans celles de Chirimena.

## Asie et Pacifique

**Japon.** Le professeur Takara Dobashi<sup>(94)</sup>, et le Professeur Eva Marsal<sup>(95)</sup>, ont travaillé de façon intensive depuis 2003 à un projet de recherche international intitulé *Das Spiel als Kulturtechnik*, dont une partie concerne la PPE. L'initiative de recherche allemande et japonaise sur la philosophie avec les enfants (DJFPK), basée à l'École Supérieure de

(91) [www.buhorojo.de](http://www.buhorojo.de)

(92) Jostein Gaarder, *Le Monde de Sophie*. Paris, Seuil, 1991.

(93) [www.redfilosofica.de/fpn.html#peru](http://www.redfilosofica.de/fpn.html#peru)

(94) Du *Department of Learning Science, Graduate School of Education*, Université de Hiroshima (Japon).

(95) De l'École Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe (Allemagne).

Pédagogie de Karlsruhe, a été créée dans ce cadre en août 2006<sup>(96)</sup>. Le but de ce travail est de créer une base théorique solide pour la PPE, qui s'appuie sur les philosophes occidentaux Socrate, Hume, Goethe, Rousseau, Kant, Nietzsche etc. et sur les philosophes orientaux Takaji Hayashi, Shûzô Kuki et le pédagogue Toshiaki Ôse. Marsal et Dobashi ont donc reconstruit la PPE comme *Urspiel* (jeu archétypique), se basant sur Platon, Nietzsche et Heidegger, et comme *Urwissenschaft* (science archétypique), se basant sur Socrate et sur la théorie de pédagogie clinique de Hayashi<sup>(97)</sup>. Leur approche en classe associe celle de Hayashi avec la théorie didactique du professeur allemand Ekkehard Martens, en particulier sa méthode dite « des cinq doigts »<sup>(98)</sup>, ainsi qu'avec le concept de « communauté de recherche » de Lipman<sup>(99)</sup>.

Un des intérêts principaux du projet est d'établir des comparaisons interculturelles entre les concepts anthropologiques des élèves des écoles primaires japonaises et allemandes. Dobashi a reformulé les leçons de Hayashi et d'Ôse dans le cadre de la PPE, puis elles ont été reproduites dans le contexte allemand pour analyser les différences et les similitudes culturelles existant entre les concepts anthropologiques des élèves des écoles primaires. Pour le projet, Marsal et Dobashi ont reproduit l'expérience en PPE de Hayashi, basée sur l'énigme du sphinx, telle qu'elle a été effectuée le 3 juillet 1971 dans une classe de troisième année de l'école primaire publique Tsubonuma au Japon. Trente-cinq ans plus tard, en 2006, le matériel pictural et le questionnaire de Hayashi étaient à nouveau utilisés pour stimuler la pensée philosophique dans une classe de troisième année de l'école primaire publique Peter Hebel à Karlsruhe, Allemagne<sup>(100)</sup>. Cette approche a permis, par des méthodes de recherche qualitatives, de faire des comparaisons dans la structure des arguments et dans le contenu des dialogues entre les enfants du Japon et d'Allemagne.

**Malaisie.** En 2006, l'Institut d'éducation de l'*International Islamic University Malaysia* a obtenu l'accord du Conseil d'administration de l'Université pour la création d'un *Centre for Philosophical Inquiry in Education* (CPIE). Le CPIE est le second Centre de ce type après le *Centre for Philosophy*

*for Children in Malaysia*, créé par le professeur Rosnani Hashim et rattaché à l'IAPC. Selon le professeur Hashim, l'objectif du CPIE est de rétablir l'esprit de recherche philosophique et la tradition intellectuelle comme y invite le Coran. Son ambition est de devenir un pôle renommé de développement et de pratique de l'éducation philosophique, dans le but de produire des individus dotés d'un jugement. Le CPIE a donc pour objectifs d'offrir à tous la possibilité de comprendre et d'apprécier la pensée et la philosophie éducative islamique ainsi que sa pratique. Notamment ce qui la relie à la vérité, à la connaissance, aux valeurs et à la sagesse, à la pensée logique et critique afin d'avoir un bon jugement et de discuter de façon rationnelle des questions de morale. Parmi les activités du Centre figurent 1) la formation en recherche philosophique, la communauté de recherche et les processus démocratiques pour les étudiants à l'école et à l'Université, les éducateurs et professeurs d'Université, ainsi que le public, 2) une collaboration avec les écoles, le Ministère de l'éducation et d'autres établissements éducatifs dans la mise en application du programme de philosophie à l'école, 3) l'élaboration de modules sur la philosophie islamique dans l'éducation, la pensée éducative et le programme, 4) la conduite de recherches sur la philosophie dans l'éducation, la pensée éducative islamique et d'autres sujets connexes, 5) la publication de matériels éducatifs malais 6) l'organisation de conférences locales et internationales et 7) l'organisation de cours sur la philosophie à l'école et de recherche philosophique pour le public. En termes de matériels éducatifs, le CPIE utilise un choix de textes de Lipman qui ont été traduits pour l'usage dans les écoles lors de l'étape expérimentale. Même si de nouvelles ressources seront créées à l'avenir tels que des histoires et des matériels plus en rapport avec la culture malaise, on n'y trouve pas, selon le professeur Hashim, beaucoup de choses qui peuvent être considérées comme vraiment choquantes d'un point de vue moral. Cependant, après un changement récent de politique linguistique en faveur de l'anglais en Malaisie, les textes originaux de Lipman ont été utilisés. La méthode de la communauté de recherche a été également reprise. Les activités du CPIE se situent entièrement à l'extérieur du

(96) Pour plus de détails sur le DJFPK, voir le cas relatif à l'Allemagne dans cette partie du chapitre.

(97) Le professeur Hayashi, considéré comme le premier « philosophe de l'enfant » contemporain au Japon, a appliqué son approche dans une leçon sur « Au sujet de l'homme » et « Qu'est-ce que l'être humain ? », conçue pour l'école primaire.

(98) Les cinq doigts représentent des questions 1) phénoménologiques, 2) herméneutiques, 3) analytiques, 4) dialectiques et 5) spéculatives.

(99) Les professeurs Dobashi et Marsal ont également édité ensemble deux numéros du périodique *Karlsruher Pädagogic Theses*, sur le thème de l'enseignement et de l'apprentissage innovants. Takara Dobashi et Eva Marsal (dir.), *Karlsruher pädagogische Beiträge*, Périodique, Nos. 62 et 63. Karlsruhe, 2006.

(100) L'énigme, « Quel est l'animal qui marche sur quatre pattes le matin, sur deux pattes à midi, et sur trois pattes le soir ? » se réfère d'une part à l'identité diachronique, et de l'autre à la nature raisonnable de l'humanité comme *homo faber*, à savoir celui qui construit des outils, l'animal technologique.

programme scolaire officiel. Les tentatives de communication avec le Ministère de l'éducation sur cette question sont, selon le professeur Hashim, restées jusqu'ici sans succès. La philosophie n'est pas enseignée en tant que matière au niveau de l'enseignement primaire ou secondaire. Elle n'est pas non plus enseignée à l'Université comme discipline spécifique, mais en tant que « philosophie de l'éducation », en tant qu'élément du programme de sciences, etc., et il n'existe aucun Département de philosophie.

### Afrique et Monde arabe

Selon les recherches effectuées et les informations disponibles y compris dans les réponses recueillies à travers le Questionnaire de l'UNESCO sur le point spécifique de la PPE, il ressort une quasi-absence de ce type d'initiatives au sein des régions de l'Afrique et du Monde arabe, s'agissant du moins de leur diffusion en termes de publications, de sites Internet, etc.

En Afrique, il existe une très faible présence de la PPE, bien qu'il soit possible de trouver des personnes ressources travaillant sur cette thématique dans trois Universités africaines : au Kenya<sup>(101)</sup> (Département de philosophie, Université Kenyatta), au Nigéria (Institut d'éducation oecuménique<sup>(102)</sup>), ainsi qu'en Afrique du Sud<sup>(103)</sup> (*University of the Western Cape*, Faculté d'éducation et *Centre for Cognitive and Career Education*).

Dans le Monde arabe, aucun Centre ni initiative ne semble être diffusé en matière de PPE. Il existe dans cette région un point aveugle dans ce domaine, sur lequel il conviendrait de s'interroger. Les philosophes arabes ont fortement débattu au Moyen Age de questions essentielles pour ces

problématiques, et le débat se poursuit aujourd'hui, notamment sur l'articulation entre la foi et la raison, déterminante pour la conception et la pratique de l'éducation des enfants. C'est ici le statut social et scolaire de l'enfance qui est convoqué, le rôle de l'école dans son éducation, la place de la raison dans l'éveil de sa pensée, la fonction de la philosophie dans ce cheminement.

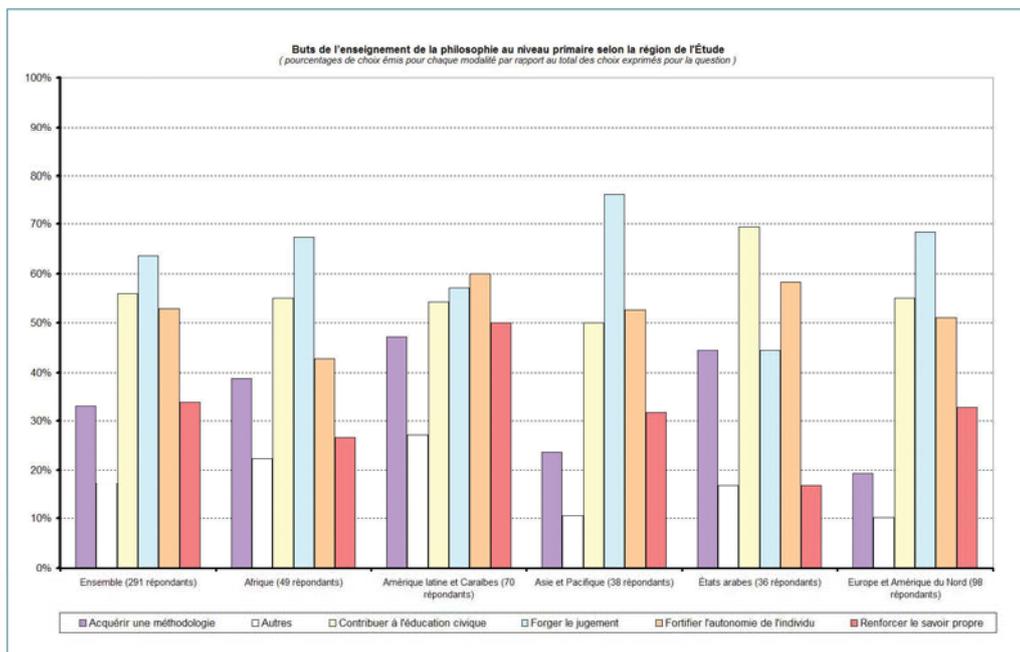
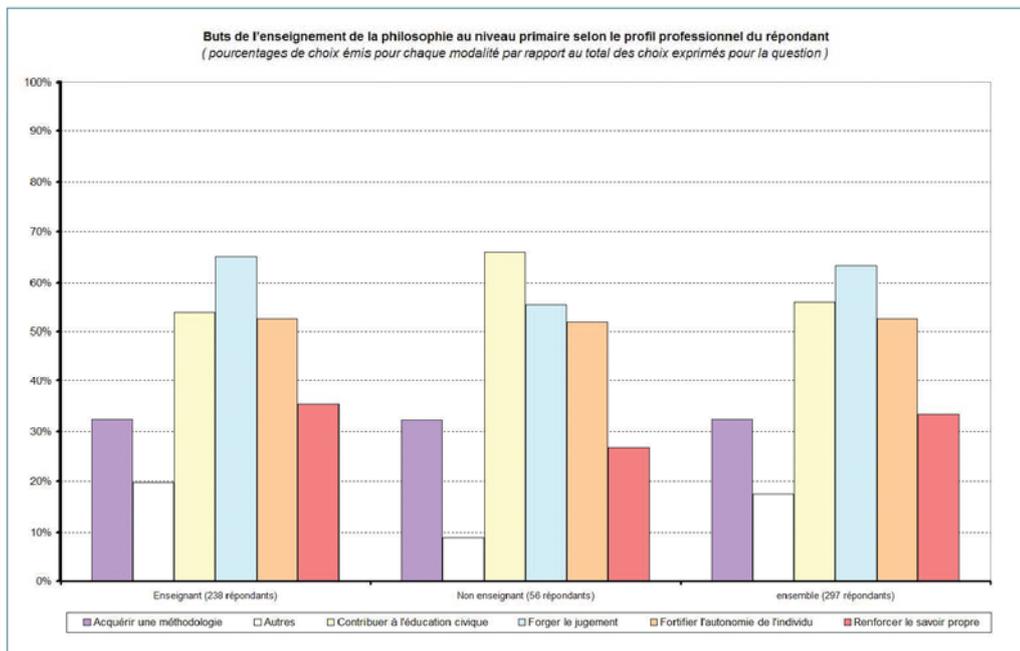
Cette Étude n'a pas la prétention de recenser toutes les recherches menées dans le monde sur la pratique de la philosophie à l'école primaire, telles que recherches-actions et recherches-formations sur le terrain, travaux universitaires divers, notamment au sein des réseaux de l'IAPC et de l'ICPIC. Elle a essayé de fournir au lecteur une gamme d'informations et de questions basées sur l'état actuel de la PPE dans le monde. Il existe beaucoup d'autres recherches, ce qui s'explique parce qu'il s'agit d'une innovation dans l'histoire de l'enseignement philosophique mondial, remettant en question bon nombre de représentations sur l'enfance, la philosophie, le philosophe, l'enseignement de la philosophie et l'apprentissage du philosophe. Enfin, parce que beaucoup d'universitaires, en particulier philosophes, se sont investis dans l'impulsion et l'analyse de ces pratiques, où il y a maintenant un recul de trente-cinq ans.

(101) Le professeur Benson K. Wambari.

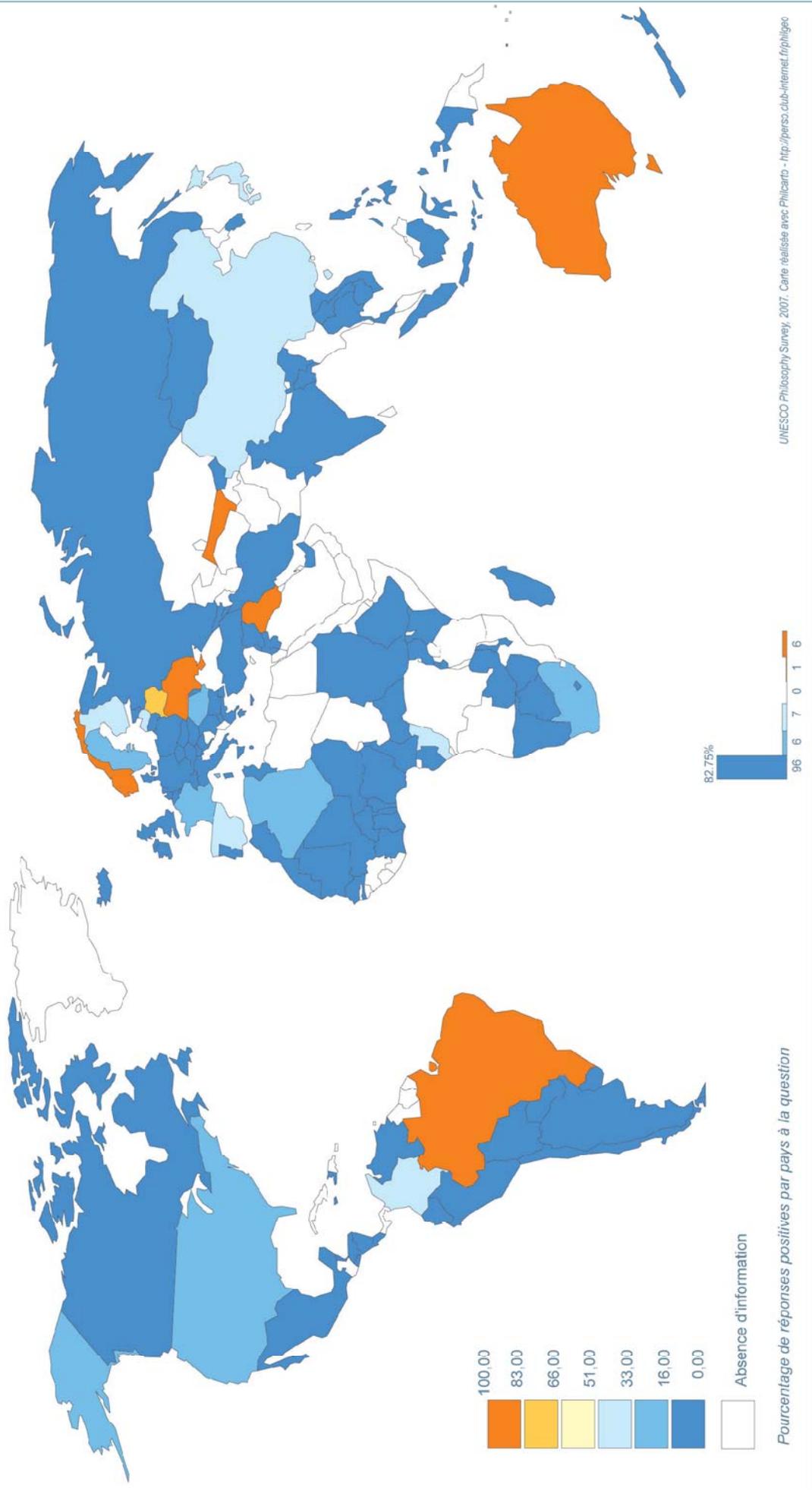
(102) Dr Stan Anih et Père Felix Ugwuozo.

(103) Les professeurs Lena Green et Willie Rautenbach.

## IV. La philosophie aux niveaux préscolaire et primaire en quelques chiffres



Q05 - Existe-t-il, dans votre pays, un enseignement spécifique de la philosophie au niveau du primaire ?



## Conclusion : du souhaitable au possible

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 ainsi 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 grand 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 évidemment beaucoup à faire pour le développement de ces pratiques dans le monde, mais 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 plus optimales sont précisément celles qui accueillent la richesse de l'altérité.

# CHAPITRE II



# Enseignement de la philosophie au niveau secondaire

## L'âge du questionnement

**Introduction** : visages de l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire 48

**Notice méthodologique** 49

### I. La présence de la philosophie à l'école : 51 - 66

quelques controverses

1) Diffusion et retrait de l'enseignement philosophique dans les écoles 51

2) Enseignement de la philosophie à travers les autres matières 53

3) Dynamique entre le niveau secondaire et l'Université 57

4) Formation de l'enseignant de philosophie au niveau secondaire 57

5) Des réformes remarquées, dans quel but ? 62

### II. Suggestions pour un renforcement de l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire 67 - 74

1) La construction de l'esprit critique. Sujet cognitif, affectif et social 67

2) Approche théorique et approche historique de l'enseignement 68

3) Prôner davantage l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire 71

4) Interactions entre la philosophie et d'autres disciplines 72

> Interdisciplinarité philosophie et physique - application des mathématiques

> Interdisciplinarité philosophie et biochimie

> Interdisciplinarité philosophie et musique

> Interdisciplinarité philosophie et arts visuels

### III. État des lieux : institutions et pratiques 75 - 90

1) Diversité des systèmes scolaires à travers le monde 75

2) Pratiques et méthodes d'enseignements dans le monde. Quelques études de cas 76

> Amérique latine et Caraïbes

> Afrique

> Asie et Pacifique

> Europe et Amérique du Nord

> Monde arabe

3) Autres exemples d'initiatives à l'échelle nationale et internationale 89

### IV. La philosophie au niveau secondaire en quelques chiffres 91

**Conclusion** : la philosophie à l'adolescence : une puissance de transformation créatrice 93

## Introduction : visages de l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire



Ce chapitre n'entend pas offrir un répertoire des curricula philosophiques à travers le monde. L'enseignement de la philosophie ne saurait être réduit aujourd'hui à une succession de curricula, de programmes officiels ou d'annuités d'enseignement. Parce que l'éducation philosophique représente un enjeu considérable dans la plupart des systèmes d'enseignement, il a paru plus opportun de l'aborder à partir des problèmes qu'il suscite, des aménagements qu'il génère et des solutions plus ou moins temporaires qu'il reçoit. Les visages de l'enseignement de la philosophie à l'âge de l'adolescence reflètent les difficultés que peut poser cette discipline ainsi que les inquiétudes qu'elle suscite à la fois chez les décideurs, les éducateurs et les élèves. Quelques études de cas viennent étayer le propos de ce chapitre. Ces derniers se présentent moins comme des exemples à suivre que comme des situations particulièrement représentatives des questions abordées à travers cette Étude. Une orientation globale de la présence actuelle de l'enseignement philosophique au niveau secondaire se dégage-t-elle d'un tel travail ? Il est difficile de le dire. Tantôt la place de la philosophie semble progressivement se déplacer vers l'enseignement universitaire, tantôt elle gagne de nouveaux espaces dans le système scolaire. Peut-être faudrait-il évoquer le fait qu'elle semble être de plus en plus conçue comme une discipline technique, susceptible d'être enseignée au niveau spécialisé, voire professionnel, mais subordonnée à d'autres matières - comme l'éducation à la citoyenneté ou différentes sortes d'enseignements religieux -, lorsqu'il s'agit de former de jeunes esprits. En même temps, on observe 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 par-

fois déléguée à des disciplines orientées vers l'action, voire l'actualité sociale et politique. Cette tendance, en elle, 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. Ces derniers servent de vecteurs d'idées-force que les élèves sont censés absorber sans forcément les critiquer. Or, la capacité de critiquer toutes les idées, même celles considérées comme justes - en d'autres termes, la capacité de rébellion - est un élément essentiel de la formation intellectuelle des jeunes. Un citoyen obéissant sera un bon citoyen, mais il risque aussi d'être un citoyen manipulable et susceptible d'adhérer, un jour, à d'autres chapelles que celle à laquelle il a été formé. D'autres éléments poussent à l'optimisme. Les communautés d'enseignants et de spécialistes de la didactique jouent un rôle de plus en plus actif en faveur de l'enseignement de la philosophie et pour discuter dans des réseaux de plus en plus vastes, les questions, les pratiques et les méthodes d'enseignement qui surgissent presque au quotidien à travers le monde. Sont également évoqués dans ce chapitre les cas d'associations d'enseignants se réunissant pour protester contre la suppression d'heures de philosophie, discutant des enjeux culturels des enseignements de morale dans leur pays, et proposant avec succès des réformes curriculaires. La richesse de ces contributions est immense et il s'agit là de vecteurs naturels des préoccupations de l'UNESCO dans le domaine de l'enseignement secondaire<sup>(1)</sup> et de la place qu'y occupe la philosophie.

(1) Voir Roger-François Gauthier, *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*, Collection Enseignement Secondaire pour le XXI<sup>e</sup> Siècle. Paris, UNESCO, 2006. Cette étude réalisée sous l'égide de l'UNESCO présente une analyse des contenus de l'enseignement secondaire dans le monde et montre en quoi les questions relatives aux contenus, longtemps délaissées ou jugées comme allant de soi, sont en fait stratégiques pour le succès des politiques éducatives. L'ouvrage attire l'attention des décideurs et des pédagogues sur l'immense envergure et l'importance d'un sujet dont le traitement demande clarté, méthode et consensus.

## Notice méthodologique

Pour élaborer un rapport sur l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire dans le monde, il est utile de se demander quelle place ce travail est destiné à occuper dans la masse d'informations disponibles via les publications spécialisées, les réseaux d'experts, les textes officiels ou encore Internet. Les réunions de travail organisées pendant la préparation de cette Étude ont rapidement fait apparaître que celle-ci ne pouvait pas être conçue comme un annuaire analytique des pratiques en vigueur dans chaque pays. Par ailleurs, le fait d'avoir privilégié la forme du rapport plutôt que celle de contributions multiples, comme ce fut le cas pour la série *Studies on Teaching and Research in Philosophy Throughout the World*<sup>(2)</sup> dans les années 1980, laisse croire que l'objectif principal de ce travail consiste d'abord dans un repérage systématique des pratiques existantes. Or, il s'agit moins d'étudier l'enseignement de la philosophie dans le secondaire pays par pays que d'isoler et de comparer les principales formes et modalités selon lesquelles celui-ci est pratiqué dans le monde. Pour mener à bien cette entreprise, une hypothèse de fond a été avancée dès le départ. À savoir qu'au niveau secondaire, le sens de l'enseignement de la philosophie procède autant des contenus impartis que de l'articulation entre la philosophie et les autres disciplines dans le cadre des curricula scolaires. Autrement dit, il faut se poser la question de la présence de la philosophie à l'école. Outre sa nature unitaire, un rapport est aussi un travail de synthèse. En tant que tel, il sous-tend toujours une orientation vers l'action. Plusieurs enjeux principaux devraient ainsi être mis en exergue. D'abord, la question de la présence de la philosophie à l'école. Une crise de la philosophie doit être évoquée à ce propos, car la tendance générale est aujourd'hui indiscutablement au retrait et les raisons de ce déclin sont multiples. Il n'est pas question dans ce chapitre de dissimuler le déficit d'image dont souffre parfois la philosophie. Or, l'école demande à avoir davantage de prise sur la réalité, et la philosophie n'est pas toujours la mieux placée pour la servir. Ce malaise de la philosophie, qui dépasse largement la

question de sa diffusion à l'école, se double du statut fragile des enseignants du niveau secondaire, et des enseignants de philosophie en particulier. Le problème de la formation des enseignants conduit au rapport de plus en plus faible entre éducation au niveau secondaire, Recherche et Université, alors que ces trois niveaux devraient se nourrir réciproquement. Une autre question essentielle pour comprendre les avatars de la philosophie à l'école, est illustrée par la nature protéiforme des enseignements philosophiques. Les données reçues dans le cadre de cette Étude montrent un décalage entre la présence de la philosophie en tant que matière enseignée et le maintien de notions ou de concepts philosophiques au travers d'autres matières. Il est presque de coutume que toute réforme visant à réduire le nombre d'heures d'enseignement de la philosophie se réclame de la nature philosophique d'autres enseignements existants ou introduits - le plus souvent l'éducation morale, civique ou religieuse. Inversement, il arrive tout aussi souvent que soient véhiculés, sous le nom de philosophie, des enseignements s'apparentant davantage à des doctrines politiques ou confessionnelles.

Est également proposé un rapide passage en revue des grandes familles de systèmes d'enseignement à travers le monde. Cette étape montre que la philosophie a ses lieux privilégiés - les lycées - mais qu'elle est loin de s'y borner. Au contraire, on assiste parfois à une redistribution des cours de philosophie des lycées vers les écoles techniques. Ont été parcourues les différentes pratiques de ces enseignements, en mesurant l'étendue et les différentes déclinaisons. À cette fin, sont étudiés de près quelques cas particulièrement représentatifs des questions qui se posent à l'enseignement de la philosophie et des défis que ce dernier doit affronter. Ces cas interrogent également les rapports de l'enseignement de la philosophie avec les traditions culturelles locales ou encore les choix qu'il est possible d'opérer entre différents paradigmes pédagogiques.

(2) Daya Krishna, *Teaching and Research in Philosophy: Asia and the Pacific*. Série *Studies on Teaching and Research in Philosophy Throughout the World*, 2. Paris, UNESCO, 1986. *Teaching and Research in Philosophy: Africa*. Série *Studies on Teaching and Research in Philosophy Throughout the World*, 1. Paris, UNESCO, 1984.

En plus d'avoir interrogé la pertinence de ces pratiques, quelques pistes de réflexion sont proposées. La question de l'articulation entre le niveau secondaire et l'Université, enjeu criant de l'enseignement contemporain en philosophie, sera également abordée. Quelques suggestions d'ordre plus spécifiquement pédagogique viendront en appui de ces interrogations. En premier lieu, il semble qu'il existe deux grandes approches de l'enseignement qui, historiquement, correspondent à la double nature de la recherche philosophique. Il s'agit, d'une part, d'une approche théorique ou logique aux problèmes philosophiques, privilégiant l'analyse rationnelle, le développement des facultés logiques et intellectuelles au travers d'exercices et de travaux pratiques proprement théoriques. D'autre part, il s'agit d'une approche historique, concevant l'éducation philosophique comme une réflexion sur les contenus de la tradition philosophique. En deuxième lieu, il a paru correct de s'interroger sur les bienfaits mais aussi sur les limites de l'enseignement de la philosophie à l'école. À un moment où son enseignement connaît des transformations importantes, il serait trop simple de se faire les chantages de la philosophie, sans problématiser son utilité pédagogique, sa fonction et les limites de son enseignement. Or, force est de constater un déficit criant de données récentes et d'études sur ce point.

On peut ainsi affirmer sans hésitation que le présent état des lieux vient combler une lacune majeure. Dès lors que cette Étude a pour objectif d'actualiser une base de données sur l'enseignement de la philosophie, les éléments d'information obtenus en élaborant les réponses au Questionnaire de l'UNESCO ont joué un rôle essentiel. En effet, elles ne se limitent pas à fournir un aperçu articulé par pays. Elles renvoient aussi, par le jeu des commentaires et des suggestions, des images vives de la manière selon laquelle l'évolution des systèmes d'enseignement est perçue et vécue par les différents acteurs impliqués. Comme l'écrit un répondant dans un article utilisé à propos de l'Espagne, « tout hypothèse touchant au travail réel du professeur de philosophie dans les salles de classe ne peut venir que d'impressions obtenues à partir de contacts avec les collègues ». Les réponses fournies au Questionnaire de l'UNESCO de 2007 représentent ainsi un apport essentiel à la série d'enquêtes réalisées par l'Organisation depuis les années 1950. Par ailleurs, la Revue internationale de didactique de la philosophie, *Diotime-L'Agorà*<sup>(3)</sup>, a été une source très riche pour ce travail, en particulier en ce qui concerne les études de cas à travers le monde. Enfin, il est à noter que les réformes les plus remarquées, leur finalité et leur impact sur l'enseignement de la philosophie, ont également été abordés.

(3) *L'Agorà* est une revue trimestrielle fondée en 1999. À partir du n° 19, en novembre 2003, elle paraît exclusivement sous forme électronique. Son rédacteur en chef est Michel Tozzi, professeur à l'Université Montpellier III. La Revue est éditée en ligne par le service éditorial du Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Montpellier.  
[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora)



# I. La présence de la philosophie à l'école : quelques controverses

## 1) Diffusion et retrait de l'enseignement philosophique dans les écoles

Doit-on parler d'une crise de la philosophie dans le secondaire ? Le terme ne paraît pas approprié, dès lors que l'on constate, à l'échelle internationale, une diversité de tendances ne pouvant être réduite à un signe positif ou négatif. Dans maintes circonstances, des poussées visant à privilégier les disciplines appliquées, techniques ou économiques, ont conduit à réduire voire à supprimer les enseignements philosophiques de l'école. Dans d'autres cas, des résistances culturelles ou politiques ont découragé une présence plus étoffée de cette discipline. Certains pays, comme la Belgique, semblent vouloir préserver un équilibre entre enseignement des morales confessionnelles et d'une morale laïque ou non confessionnelle, tout en s'interrogeant sur l'opportunité de doubler, voire de remplacer ces enseignements par de véritables cours de philosophie. Ailleurs, comme on nous le fait savoir depuis plusieurs pays d'Afrique, les difficultés liées à la formation universitaire en philosophie se répercutent sur la formation des enseignants, contribuant à diminuer l'attrait de la philosophie sur les élèves. S'ajoute à cela l'absence presque constitutionnelle de la philosophie de l'éducation secondaire de certains pays du monde anglophone. Tout au plus y est-elle présente sous forme d'option, comme au Royaume-Uni et dans certaines écoles d'Amérique du Nord. Au Cambodge, on relate qu'« il y a quelques années, le Ministère de l'éducation a retiré le cours de philosophie des programmes des niveaux primaire et secondaire ». En République de Moldova, les cours de philosophie sont remplacés dans les lycées par l'éducation civique et le droit. Ces cours sont professés par des non philosophes. Le cours de philosophie générale est optionnel et exclu des lycées. En Fédération de Russie, la philosophie n'est pas enseignée dans le secondaire.

Tout n'est évidemment pas négatif pour autant. Les cas du Maroc et de la Tunisie, et en partie du Brésil, montrent que la

conscience de l'importance de la philosophie peut atteindre le niveau politique. En Irlande, où la philosophie est absente des écoles, on lui prête toutefois la capacité de « créer un citoyen actif et éclairé ». Un correspondant belge voit à juste titre dans l'éducation philosophique un moyen d'ouvrir les esprits à « la citoyenneté mondiale à travers la philosophie ». Au Chili, on insiste sur la fonction sociale qui consiste à « orienter les adolescents vers leur sexualité, vers les dangers liés à la consommation de drogues ainsi que vers toutes matières à caractère psychologique ». Au Nigéria, on évoque « un renforcement des valeurs ». Une multitude de débats, de propositions et de suggestions se font jour à un rythme presque quotidien, témoignant de la vitalité des enseignants de philosophie à travers le monde, et de leur attachement à la discipline. Les vives discussions ayant accompagné la réforme des heures d'enseignement dans les Collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEPS) du Québec montrent que, même face à des réductions voire à des suppressions des heures de philosophie, la communauté enseignante est capable de s'organiser et de réagir. Les nombreuses associations d'enseignants, les revues de didactique de la philosophie, des phénomènes singuliers comme les Olympiades de philosophie<sup>(4)</sup> représentent autant de facteurs de vitalité à encourager et à soutenir. En particulier, la possibilité de susciter des associations d'enseignants de philosophie là où elles n'existent pas, puis de les coordonner entre elles à l'échelle internationale pourrait contribuer de manière substantielle à renforcer la place de la philosophie au sein des différents systèmes scolaires.

Quelles sont les principales raisons à l'origine des résistances effectivement observables à une présence accrue de la philosophie au niveau secondaire ? Il semblerait d'abord que l'insistance sur une formation davantage scientifique et technique

(4) Voir chapitre IV.

s'accompagne parfois, et à tort, d'une dévaluation des matières humanistes. Dans ces contextes défavorables, la philosophie est souvent la première sacrifiée, les lettres et l'histoire profitant en général d'un ancrage solide dans l'identité culturelle des différents pays. Or, la philosophie est souvent perçue comme une discipline étrangère, sinon franchement occidentale. Il faut souligner à cet égard que les tendances à une technicisation de l'enseignement secondaire en général s'inscrivent souvent dans des politiques d'affirmation nationale, où la recherche de la croissance économique s'accompagne d'une réaffirmation des identités nationales. On peut constater une autre tendance dont il faut tenir compte. Celle de la persistance d'une dialectique très vive entre enseignement philosophique, perçu comme synonyme de libre pensée, et morales confessionnelles. On a observé que les origines des récentes réformes du système d'enseignement espagnol puisent, du moins en partie, dans le processus de laïcisation progressive de ce système et investissent directement la place de la philosophie à l'école. On retrouvera un cas de figure similaire en Belgique, où toutefois les positions se distribuent différemment. Un correspondant suédois de l'enquête UNESCO fait aussi état d'une « résistance énorme à enseigner la philosophie, manifestée par de nombreux groupes religieux dans le pays ». Il faut retenir que cette dialectique peut se présenter sous des formes diverses, les tenants d'une présence accrue ou réduite de la philosophie pouvant se trouver dans les deux camps et pour des raisons opposées.

Un thème particulièrement délicat, et qu'il faut aborder avec d'autant plus de précaution, concerne le rapport entre cultures traditionnelles et enseignement de la philosophie à l'école. En répondant à l'enquête de l'UNESCO, un enseignant du Bangladesh écrit que « notre culture est orientale. Mais, au niveau secondaire, seule la logique occidentale - aristotélicienne - est enseignée ». C'est un enjeu considérable qu'il soulève ici. Car si la formation de l'esprit critique ne peut être réduite à une pédagogie éthique ou culturaliste, les contenus des enseignements impartis risquent souvent d'apparaître aux élèves et aux enseignants comme abstraits et dépourvus de liens avec

le concret de la culture dans laquelle ils vivent. Il faut remarquer à ce sujet que cette section de l'enquête de l'UNESCO a reçu un grand nombre de réponses mais que l'on y constate un silence presque général des pays asiatiques. Seul un correspondant indien écrit très sobrement « Gandhi est débattu », tandis que deux Thaïlandais insistent sur le lien entre philosophie, bouddhisme et religion. En Afrique, en revanche, les réactions sont nombreuses. Un enseignant du Botswana précise à ce propos que « le sujet est nouveau et la majorité des maîtres de conférence ont reçu une éducation selon la tradition occidentale de la philosophie. Ils n'apprécient donc pas nécessairement les autres traditions au même point ». En Côte d'Ivoire, l'enseignement de la philosophie repose essentiellement sur des manuels venant de l'Occident, de sorte que l'accent n'est pas mis sur les penseurs locaux. La même difficulté surgit au Niger, où « l'insuffisance de la formation pédagogique et l'absence de ressources pour un encadrement de proximité est un handicap dans ce domaine. Les enseignants ont des difficultés à faire le lien avec, d'une part, les cultures africaines et les auteurs africains et africanistes pertinents dans l'enseignement de la philosophie ». Pourtant, en République centrafricaine, il existe un cours de philosophie africaine où sont étudiés des auteurs africains dans le cadre d'un comparatisme avec les auteurs occidentaux, tandis qu'à Madagascar « on a supprimé dans le programme la philosophie malagasy car on a estimé qu'elle était déjà traitée dans la matière Malgache ». En Algérie, on signale « la forte présence des philosophes arabes, comme El Farabi, Ibn Sina, Ibn Roshd, El Djabiri, ou Hassan Hanafi, dans le contenu des programmes ». En Jamaïque, « à l'Université, on enseigne les idées de Garvey, CLR James, Nettleford, Orlando Patterson ». En Nouvelle-Zélande, on fait état d'une « attention naissante portée aux philosophies indigènes et aux systèmes moraux. Mais ces derniers ne sont pas associés à des philosophes spécifiques ». On reconnaît plus souvent que l'influence de l'histoire de la philosophie occidentale est prépondérante (Cameroun), que l'habitude consiste à se référer à la tradition européenne (Argentine) et que la majeure partie des programmes mettent l'accent sur

la philosophie grecque, la philosophie médiévale européenne, ainsi que sur les philosophies anglaise, allemande et française (Chili). Au Paraguay, pour les deux dernières années du lycée, on évoque la « consolidation de l'héritage culturel de l'Occident ». La défense d'un héritage culturel doit éviter tout risque de repli identitaire. La philosophie ne peut devenir le vecteur d'une formation axée sur l'apprentissage d'un corpus de valeurs. Elle doit rester au contraire un enseignement ouvert et visant à la formation de l'esprit critique – à la critique des savoirs plutôt qu'à leur absorption passive. Un phénomène bien visible au niveau universitaire est signalé dans les écoles vénézuéliennes, « la matière philosophie latino-américaine et philosophie vénézuélienne, dans la majorité des écoles, est optionnelle (quand elle existe). C'est seulement récemment qu'elle est devenue, dans quelques écoles, obligatoire ». Signalons également ce qu'écrit un correspondant de l'île Maurice, où la philosophie est enseignée dans les quatre dernières années du niveau secondaire, pour qui « l'Hindouisme est enseigné expressément pour préserver et promouvoir les valeurs culturelles ». Un autre correspondant précise que le but de l'enseignement de la philosophie dans les écoles de l'île, consiste à « préserver la culture et la tradition ancestrale » et à « connaître leur *ethos* culturel ». Un autre problème qui paraît toucher un grand nombre d'écoles concerne la possibilité de mettre à la disposition des élèves des fonds documentaires ou des bibliothèques permettant d'intégrer les programmes officiels. Bien que des différences majeures soient visibles selon les pays, les régions (ville-province), le type d'établissements (publics-privés), il semblerait que les élèves puissent rarement accéder à

des ouvrages, livres ou revues d'argument philosophique. Bien souvent, ces fonds, lorsqu'ils existent, sont surannés et ne contribuent guère à une formation actualisée, fût-elle élémentaire. Or, la possibilité de compléter l'enseignement en classe par des lectures spontanées représente un élément essentiel d'une formation réussie, en philosophie comme dans les autres matières. Une action visant à combler ces déficits matériels s'inscrirait tout naturellement parmi les priorités de l'UNESCO dans ce domaine. Notons enfin ce qu'écrit le professeur Carmen Zavala dans une communication de 2005, quand elle dépeint l'image souvent dévaluée de la philosophie auprès des philosophes. Elle évoque<sup>(5)</sup> « le discours très répandu chez les philosophes contemporains, selon lequel la philosophie ne sert, ni ne doit servir à rien. Au Pérou, ce discours se divise en deux branches principales. La première, défendue par le Ministère de l'éducation, consiste à soutenir que la philosophie est un mode d'expression occidental dont nous pouvons, et devons, nous passer au Pérou. De même que nous devons abandonner l'illusion du développement en général, puisqu'il s'agit d'un mythe occidental. Le second type de discours est promu par le *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología* (CONCYTEC). Il critique la possibilité de toute connaissance scientifique, parce qu'il s'agit là d'un discours totalisateur. S'agissant de la philosophie, il affirme que celle-ci, à l'instar de la littérature, peut tout au plus suggérer quelques angles nouveaux pour regarder les problèmes. Ce point de vue s'accompagne d'une campagne en faveur de la fusion de la philosophie et de la littérature. C'est-à-dire à fermer les spécialités de philosophie dans les Universités publiques du pays ».

## 2) Enseignement de la philosophie à travers les autres matières

Les discussions sur l'enseignement de la philosophie dans le secondaire qui agitent la Belgique depuis des décennies nous paraissent représentatives des tensions traversant le rapport entre philosophie, religion et éducation morale. Elles reflètent une dialectique entre éducation confessionnelle et éducation laïque qu'on retrouve aussi en Espagne, par exemple.

Comme le rappelle le professeur Véronique Dortu<sup>(6)</sup>, en retraçant l'histoire de l'enseignement philosophique en Belgique francophone, l'introduction de cours de morale non confessionnelle dans les écoles belges s'est inscrite dans un contexte durable de rivalité entre établissements catholiques et poussées laïcisantes. L'introduction d'un cours de morale laïque

(5) Carmen Zavala, « *Repensando el para qué y el cómo de la filosofía* », communication présentée lors du Congrès national de philosophie du Pérou. 2005.

(6) Véronique Dortu, « *Histoire belge des cours philosophiques* », in *Diotime-L'Agorà*, 21, 2004. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora).

était censée équilibrer l'éducation religieuse, considérée pendant longtemps comme seule porteuse de moralité et de civisme. La loi du Pacte scolaire, promulguée en 1959, puis retouchée par la suite pour inclure les références à l'islam et à l'orthodoxie, a institué la situation suivante : « Dans les établissements officiels ainsi que dans les établissements pluralistes d'enseignement primaire et secondaire de plein exercice, l'horaire hebdomadaire comprend deux heures de religion et deux heures de morale. Dans les établissements libres subventionnés se réclamant d'un caractère confessionnel, l'horaire hebdomadaire comprend deux heures de religion correspondant au caractère de l'enseignement. Par enseignement de la religion, il faut entendre l'enseignement de la religion (catholique, protestante, israélite, islamique ou orthodoxe) et de la morale inspirée par cette religion. Par enseignement de la morale, il faut entendre l'enseignement de la morale non confessionnelle».<sup>(7)</sup> Les principaux arguments pour ou contre le remplacement de ces cours dits philosophiques par un cours de philosophie ont été développés dans deux numéros spéciaux de la revue belge de pédagogie de la morale *Entre-Vues*<sup>(8)</sup>. Sur le plan social et culturel, la coexistence de cours se réclamant d'identités confessionnelles et de cours de morale laïque ou non confessionnelle, y compris laïque, fait craindre un affaiblissement de l'égalité républicaine qui favoriserait le maintien de « communautés morales » liées à l'identité religieuse et confessionnelle. D'après le professeur Dortu, « le Pacte scolaire n'a fait que renforcer le cloisonnement des réseaux, et en accordant la légitimité absolue à la coexistence des cours de morale et de religion, il a cadenassé toutes les possibilités visant à faire autre chose. La perspective de créer un cours de philosophie ne laisse percevoir aucun intérêt immédiat».<sup>(9)</sup> Or, la situation a pu évoluer en Belgique flamande où, depuis 1989, les élèves en option sciences humaines suivent des cours de « courants philosophiques » (*wijsgerige strommingen*). C'est là une des raisons qui ont poussé maints praticiens à parler d'un pis-aller à propos de cette articulation en cours de morale confessionnelle et laïque. Comme si le désir de laïcisation avait conduit à opposer aux cours de morale confessionnelle, dans lesquels résidait

l'essentiel de l'éducation religieuse, des cours spéculaires où l'on enseignerait une morale non confessionnelle. Or, ces cours semblent avoir barré la route à toute introduction ultérieure d'un cours de philosophie. Sur le plan strictement pédagogique, ces cours de morale semblent poser trois difficultés majeures. L'une est inhérente 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 systématique, des principales idées philosophiques. Deuxièmement, comme le souligne Dortu, « les cours "dits philosophiques" ne sont plus soumis à une évaluation terminale. Or, aux yeux des élèves, un cours où il n'y a pas d'examen est un cours qui n'est pas important. Dès lors on ne le prend pas au sérieux et la rumeur s'est vite répandue que l'on n'y fait pas grand-chose. Pour avoir enseigné la morale pendant quatre ans dans plusieurs établissements, dans tous les degrés et dans toutes les filières, je peux en témoigner. À chaque nouvelle classe, la même difficulté se présentait : convaincre les élèves de l'utilité du cours et d'y travailler».<sup>(10)</sup> Troisièmement, la plupart des témoignages indiquent que la nature particulière de ces cours, visant davantage à équilibrer la présence de morales confessionnelles qu'à occuper une place à part entière dans le curriculum scolaire, escompte une formation non spécialisée des professeurs appelées à impartir cette discipline. Cet aspect semble cependant tributaire d'une différenciation des zones éducatives. Toujours selon Dortu<sup>(11)</sup>, « aucun titre spécifique n'est requis pour enseigner la morale ou la religion. Si les licenciés en philosophie, en philologie romane ou en histoire ont souvent la priorité, il n'est pas rare de trouver des diplômés d'autres Facultés sans même parfois de complément pédagogique. Les plages horaires réservées aux deux heures de morale ou de religion sont très souvent celles dont personne ne veut ».

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 pourtant que « sur le principe de l'introduction de davantage de philosophie dans

(7) *Ibid.*

(8) *Entre-Vues, Revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale*. Belgique - N° 48-49 et 50, parus en 2001. [www.entre-vues.be](http://www.entre-vues.be)

(9) Dortu, *op. cit.*

(10) *Ibid.*

(11) *Ibid.*

l'enseignement, le consensus est presque parfait », les divergences se situant au niveau des modalités de cette introduction éventuelle et aux rapports entre des 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 en Belgique et mérite d'être consulté en entier.<sup>(12)</sup> On y trouve notamment le constat 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 par rapport 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.

La situation de la Belgique ne constitue pas une exception. En raison même des discussions qu'elle a engendrées dans les dernières années et à différents niveaux, elle peut illustrer les dynamiques difficiles qui régulent le rapport entre philosophie et éducation religieuse, surtout au niveau de la morale. Cette dialectique se retrouve à travers le monde. Rappelons ici par exemple la nature optionnelle de la matière « philosophie » dans certains *Länder* allemands, où elle substitue l'enseignement de la religion pour les élèves qui ne souhaitent pas le suivre. C'est le cas, entre autres, en Bavière. Évoquons également ce qu'écrit un correspondant du Botswana en réponse à l'enquête de l'UNESCO, « il existe une tentative d'enseigner l'éducation morale au niveau secondaire. Mais, en même temps, il

y a une résistance contre l'éthique, principalement à cause de l'ignorance qui confond l'éducation morale avec l'éducation morale religieuse ». Une simple collation des réactions à cette enquête laisse percevoir, avant même de fournir des informations détaillées, une perception diffuse des liens qui unissent historiquement morale et religion. Cette dynamique semble particulièrement à l'œuvre dans l'espace européen. Si un enseignant allemand signale que « seulement ceux qui ne participent pas à l'enseignement de la religion sont obligés de choisir "philosophie" ou "éthique" au lieu de "religion" », un autre précise que dans le même *Land* « cet enseignement est intitulé "Éthique" ou "Valeurs et normes" » et un troisième reconnaît que « l'on doit admettre que beaucoup de professeurs d'éducation religieuse font montre d'une expertise considérable également en philosophie ». En Finlande, l'éthique et la philosophie de la vie sont un sujet alternatif pour les élèves qui ne sont pas membres de l'Église. En Irlande, le cycle supérieur - niveaux six et sept - intitulé *State religion syllabus*, qui inclut aussi l'éducation morale, 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, on relate que la matière philosophie et éthique est enseignée aux niveaux primaire et secondaire, comme partie d'un sujet intitulé Savoir chrétien, éducation religieuse et éthique. En Inde, la philosophie est enseignée comme éducation morale et environnementale, afin de sensibiliser les étudiants à la préservation de l'environnement et aux valeurs morales et religieuses. On peut cursivement examiner ici les cours de morale dispensés en République de Corée, comme un exemple de l'enseignement de la philosophie à travers une autre matière.

D'autres correspondants, notamment français, éthiopiens, islandais, mexicains, uruguayens préfèrent, quant à eux, souligner le caractère laïc de l'enseignement de la philosophie dans leur pays.

(12) [www.aipph.de](http://www.aipph.de)

## Encadré 12

Éducation morale en République de Corée<sup>(13)</sup>

L'éducation morale en République de Corée est menée au niveau national, comme une partie fondamentale du curriculum du pays. Elle est l'un des 10 sujets de base enseignés dans les écoles primaires et secondaires. Ces dix sujets sont la langue coréenne, l'éducation morale, les études sociales, les mathématiques, la science, la musique, les beaux arts, l'éducation physique, les langues étrangères et les arts pratiques. Les manuels scolaires d'éducation morale sont développés sous autorisation nationale. L'éducation morale est enseignée de la 3<sup>ème</sup> année d'école primaire jusqu'à la 1<sup>ère</sup> année de lycée. Les élèves ont le choix entre trois cours : éthique civile, éthique et pensée, et éthique traditionnelle. Nous nous efforçons d'avoir une approche intégrée, de façon à ce que la connaissance et la compréhension émotionnelle de la moralité conduisent à l'action pratique. Le

contenu de l'éducation morale est divisé en 4 domaines de vie : 1) vie personnelle, 2) famille, voisinage et vie scolaire, 3) vie sociale et 4) vie nationale. Pour chacune de ces aires, 5 valeurs et vertus morales fondamentales sont choisies. Pour la vie personnelle, ces valeurs sont le respect de la vie humaine, la diligence, l'honnêteté, l'indépendance et la maîtrise de soi. Les valeurs à rechercher dans ses relations avec la famille, le voisinage et l'école sont : des comportements respectueux, le soin apporté aux membres de sa famille, l'étiquette et la courtoisie, la coopération, l'amour pour son école et pour sa ville natale. Dans leur vie sociale, les élèves doivent apprendre les valeurs de respect de la loi, la considération pour autrui, la protection de l'environnement, la justice et le sens de la communauté. La vie dans une nation nécessite quant à elle patriotisme,

amour fraternel pour son peuple, conscience de la sécurité, efforts pour l'unification pacifique et l'amour de l'humanité. Chaque unité du manuel d'éducation morale aborde plusieurs sujets de discussion touchant à des problèmes moraux contemporains. Et ce, afin que les élèves approfondissent leur réflexion et partagent des idées sur des questions morales controversées. L'éthique civile, en particulier, est un sujet développé principalement pour aider les élèves à nourrir leur capacité de jugement. En favorisant les jeux de rôles et les discussions en classe, nous les aidons à développer des valeurs morales par eux-mêmes.

Suk-won Song  
Chercheur en éducation supérieure  
Division de la politique des programmes  
Ministère de l'éducation  
(République de Corée)

Une discussion très intéressante s'est engagée en Uruguay dans les dernières années. Un document produit en 2004 par Mauricio Langon, président de l'Association de philosophie uruguayenne, témoigne d'une discussion vive sur une réorganisation de l'enseignement de la philosophie dans le cadre des trois dernières années du niveau secondaire. Sans toucher à la philosophie en tant que matière curriculaire, la proposition qu'il présente évoque un « espace pour penser les savoirs » qui viendrait s'ajouter aux programmes existants afin « d'ouvrir les possibilités de la réflexion philosophique au delà de la matière "philosophie" »<sup>(14)</sup>. Il s'agit d'une proposition très avancée et d'un grand intérêt, car elle vise à créer un véritable espace de réflexion interdisciplinaire concrète, où la pensée philosophique serait mise à l'épreuve des phénomènes socio-culturels, objet des autres disciplines. Surtout, cette nouvelle pratique ne viendrait pas se substituer à l'enseignement de la philosophie, qu'il compléterait au même titre que les autres matières. Dans l'esprit de ses partisans, cet espace aurait vocation à occuper « deux heures hebdomadaires pour chaque cours » pendant les trois dernières années du niveau secondaire. Il convient de souligner que les initiateurs de

ce projet imaginent que « pour être professeur de l'EPS (Espace pour Penser les Savoirs), il y a un appel public aux professeurs de toutes les matières, qui devront présenter un projet de travail, et recevront une préparation spéciale pour travailler dans cet espace. Le professeur de l'EPS travaillera nécessairement dans sa classe et en coordination avec les autres professeurs des autres cours. La supervision de l'EPS devra être en charge d'une équipe interdisciplinaire d'inspecteurs ».<sup>(15)</sup> Cet enseignement collectif vise donc à générer « des espaces réguliers de dialogue, qui fonctionneront comme des communautés de recherche pédagogique centrées sur des questions de rupture et de suture entre disciplines. Ils pourraient actualiser de façon problématique l'éducation de toutes les matières. On prévoit ces espaces comme un lieu de formation et de perfectionnement permanent du professorat. La formation des professeurs pour cet espace inclura des cours, des ateliers, des séminaires, etc., orientés vers la formation aux méthodologies actives, aux théories de l'argumentation, aux communautés de recherche et à la métacognition, à la psychologie et à la sociologie de la connaissance, etc. On aspire à ce que la formation systématique puisse être réalisée

(13) Suk-won Song, document préparé pour la délégation du Ministère de l'éducation de Malaisie lors de sa visite en République de Corée. 13 septembre 2005. [www.moe.go.kr](http://www.moe.go.kr)

(14) Mauricio Langon, « Philosophie et savoirs au bac uruguayen aujourd'hui (II) », in *Diotime-L'Agorà*, 22. 2004.

[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora)

(15) *Ibid.*

régulièrement dans les Instituts de Formation de Professeurs (IPA et IFD) ».<sup>(16)</sup> Une proposition similaire et sans doute complémentaire a été présentée par l'Inspection de philosophie en Uruguay, qui préconise la création d'un espace inter et trans-disciplinaire, réciproque et complémentaire de celui qui résulte de l'organisation des matières en curricula, conçu comme un espace de rencontre des différents savoirs où l'on confronte des thèses et des méthodologies de disciplines diverses, où les critères ne seraient pas donnés préalablement, mais seraient eux-mêmes objets de discussion. L'Inspection indique que, quelle que soit la formation disciplinaire des enseignants, la disposition philosophique est une condition et qu'il y a un besoin de cours de philosophie pour conforter le bagage conceptuel et méthodologique apte aux traitements des

problèmes. Compte tenu des témoignages reçus en réponse à l'enquête de l'UNESCO, cette proposition a été à l'origine d'une avancée considérable pour l'enseignement de la philosophie en Uruguay. On signale qu'il y a eu un développement de l'enseignement de la philosophie avec une discipline appelée Critique des savoirs. L'intérêt de cette proposition semble dépasser les frontières de ce pays et revêtir un intérêt général. Plusieurs répondants au Questionnaire de l'UNESCO insistent sur le fait que des notions philosophiques apparaissent dans le cadre d'autres disciplines sociales et humaines. Ajoutons ici le souhait contenu dans la réaction d'un correspondant allemand à l'enquête, indiquant qu'il est absolument nécessaire que la philosophie-logique soit intégrée dans les sciences exactes et naturelles.

### 3) Dynamique entre le niveau secondaire et l'Université

Hormis l'introduction en 1996 d'un cours de philosophie de niveau secondaire dans certaines écoles de l'Ontario<sup>(17)</sup>, l'enseignement de la philosophie se fait au Canada au niveau post-secondaire et pré-universitaire dans ce qu'on appelle du côté anglophone des *Junior Colleges*, et au Québec, tant du côté anglophone que francophone, CEGEPS. Il est utile de refléter ici le témoignage d'André Carrier, enseignant au collège Lévi-Lauson de Québec.

Notons qu'un correspondant canadien de l'enquête de l'UNESCO relate que « présentement, un programme s'adressant aux jeunes du niveau secondaire (lycée) est à l'essai dans certaines écoles ». Il existe des formations en études sociales (*social studies*) comprenant des enseignements de caractère philosophique. En Ontario, par exemple, ces matières abordent l'environnement, le mode de vie, le civisme, les institutions et les activités économiques. Une publication du Ministère de l'éducation de l'Ontario illustrant le curriculum scolaire en sciences sociales de la 1<sup>ère</sup> à la 6<sup>ème</sup> année

du niveau secondaire en 2004 énumère parmi les sujets traités « les effets du changement sur les caractéristiques physiques et humaines, la structure et le fonctionnement d'une société démocratique, le rôle, les droits et les responsabilités des citoyennes et des citoyens ainsi que les échanges dans un monde marqué par l'interdépendance et le pluralisme »<sup>(18)</sup>. On observe ici un phénomène intéressant, à savoir l'attraction de thématiques philosophiques au sein d'enseignements d'éducation à la citoyenneté. Signalons de même le projet *Philosophie dans les écoles*, créé en 2000 sous la houlette de l'Association canadienne de philosophie<sup>(19)</sup>. Les finalités et la séquence de cette formation philosophique sont représentatives d'autres formations pré-universitaires à travers le monde, tel le *Ciclo Básico Común* (CBC) de l'Université de Buenos Aires<sup>(20)</sup>.

Il convient de s'arrêter maintenant sur les différentes approches que l'enseignement universitaire peut développer par rapport au niveau secondaire.

### 4) Formation de l'enseignant de philosophie au niveau secondaire

Le problème peut être articulé en deux questions principales. Les enseignants de

philosophie à l'école ont-ils reçu un diplôme supérieur en philosophie ? Ont-ils

(16) *Ibid.*

(17) Rappelons qu'au Canada la juridiction concernant l'éducation revient aux États. Les programmes reflètent donc des priorités fixées au niveau local.

(18) « *Le curriculum de l'Ontario - Études sociales de la 1<sup>ère</sup> à la 6<sup>ème</sup> année - Histoire et géographie, 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> année* ». Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2004. [www.edu.gov.on.ca](http://www.edu.gov.on.ca)

(19) [www.acpcpa.ca](http://www.acpcpa.ca)

(20) [www.cbc.uba.ar](http://www.cbc.uba.ar)

## Encadré 13

## Les cours de philosophie dans le secondaire au Québec (Canada)

Il y a vingt-cinq ans, le gouvernement québécois créait les collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEPS), niveau de formation obligatoire pour tout élève qui voudrait s'orienter vers une carrière exigeant un diplôme universitaire ou se préparer à un emploi de technicien. Depuis la création des collèges, la formation générale fut confiée principalement à trois disciplines, soit : philosophie, langue d'enseignement et littérature, et éducation physique. La réforme de 1993 ajouta une formation en langue seconde (anglais ou français), mais pour ce faire retrancha du temps en philosophie et en éducation physique. De la philosophie par exemple, on attendait qu'elle développe particulièrement auprès des élèves la logique, l'histoire de la pensée, l'éthique. Buts d'ailleurs plaidés par les enseignants de philosophie, en lien avec leur pratique au Québec. Elle devait aussi, à l'instar des autres disciplines, poursuivre des objectifs transdisciplinaires relativement aux capacités intellectuelles génériques. Elle allait ainsi s'inscrire dans une approche programme qui vise à intégrer les divers apprentissages. Une méthode pédagogique, dite « par compétences », allait aussi déterminer la rédaction des devis en centrant la formation sur l'acquisition de compétences mesurables, à tout le moins éva-

luables. Ce qui s'est traduit par une obligation pour les rédacteurs de traduire les objectifs disciplinaires en termes d'actions ou de performances que les étudiants devraient accomplir. Par exemple, en philosophie, on retrouvera des termes tels « distinguer, présenter, produire » pour qualifier le résultat attendu de l'étudiant en rapport avec les contenus proposés.

L'approche par compétences a suscité de vives réserves en formation générale, particulièrement dans les disciplines de littérature et de philosophie. Les cours de philosophie sont conçus en une séquence d'apprentissage sur le plan des contenus thématiques, des habiletés intellectuelles et de l'histoire de la pensée. Ils sont élaborés en continuité de manière à ce que les acquis théoriques et pratiques d'un premier cours soient réinvestis dans les cours suivants. Le premier cours est consacré à l'apprentissage de la démarche philosophique dans le cadre de l'avènement et du développement de la rationalité occidentale. L'élève prend ainsi connaissance de la façon dont des penseurs traitent philosophiquement d'une question, et se livre lui-même à cet exercice en élaborant une argumentation philosophique. L'analyse de texte et la rédaction d'un texte argumentatif sont des moyens

privilegiés pour développer la compétence. Le deuxième cours utilise les acquis de la démarche philosophique dans l'élaboration de problématiques reliées à des conceptions de l'être humain. L'étudiant prend connaissance des concepts clés et des principes à l'aide desquels des conceptions modernes et contemporaines définissent l'être humain, et s'ouvre à l'importance de ces dernières au sein de la culture occidentale. Le commentaire critique et la dissertation philosophique permettent de développer la compétence. Le troisième cours amène l'élève à se situer de façon critique et autonome par rapport aux valeurs éthiques. Il prend connaissance de différentes théories éthiques et politiques et les applique à des situations contemporaines relevant de la vie personnelle, sociale et politique. Les trois cours de philosophie ont pour objet subsidiaire de développer les capacités à la lecture et à l'écriture. En ce sens, un accent est mis dans chaque cours sur la fréquentation d'une œuvre dans son intégralité ou sur l'analyse d'extraits majeurs, ainsi que sur la production écrite.

Propos d'André Carrier<sup>(21)</sup>

Enseignant au collège Lévi-Lauson de Québec (Canada)

reçu une formation pédagogique spécifique ? Trois scénarios principaux peuvent être identifiés, 1) des cas où un diplôme universitaire en philosophie est exigé, 2) des cas où ce diplôme est accompagné ou remplacé par une formation pédagogique spécifique (diplôme d'enseignant du niveau secondaire), 3) des cas où d'autres titres sont suffisants. À partir de ces trois cas de figure, des situations extrêmement variables sont observables à travers le monde. On parcourra cursivement certaines d'entre elles, en précisant bien qu'il s'agit là de prendre certains exemples, étant donné que cette Étude n'a pas prétention à l'exhaustivité.

1) *Diplôme en philosophie*. Exemples de pays où un *Bachelor of Arts* (BA) en philosophie est requis : Bahreïn, Bulgarie (diplôme d'études supérieures ou Magister), Chine (diplôme d'études supérieures, au moins), Côte d'Ivoire (Licence et CAPES), Croatie (BA, c'est-à-dire

quatre années d'Université), Cuba (diplômes universitaires en sciences sociales et en humanités), Danemark (au moins 90 crédits ECTS<sup>(22)</sup>), Espagne (Maîtrise en philosophie), Guatemala (titre de *Profesorado de Enseñanza Media en Filosofía*), Honduras (diplômes en sciences sociales, pédagogie, sociologie ou travail social), Hongrie (diplôme universitaire), Iran (BA, MA), Islande (BA ou Master), Japon (au minimum un BA en philosophie ou dans une discipline proche, comme l'éthique ou l'esthétique, etc.), Maurice (un diplôme en philosophie est obligatoire), Mexique (Maîtrise, BA), Portugal (Maîtrise), Sénégal (Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire, CAES), Syrie (diplôme d'études supérieures), République centrafricaine (Licence et Maîtrise de philosophie, CAPES), Roumanie (BA en philosophie), Serbie (BA en philosophie), Tchad (BA, MA), Thaïlande (BA au moins. Des moines, ayant reçu une

(21) André Carrier, « La réforme de l'enseignement de la philosophie dans les collèges du Québec », in *Diotime-L'Agorà*, 1, 1999.

[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora)

(22) Système européen de transfert et d'accumulation de crédits.

formation religieuse, peuvent également enseigner), Turquie (BA, MA en philosophie, sociologie, psychologie). En Autriche, au Bangladesh et au Lesotho, le diplôme doit être du niveau Master de philosophie (MA). Dans certains pays, des titres différents sont requis selon le niveau d'enseignement secondaire. Depuis la Pologne, un répondant synthétise ce double palier comme suit : « le réquisit minimal pour enseigner la philosophie au niveau secondaire inférieur (*gimnazjum*) est un diplôme d'études supérieures (*licencjat*). Un diplôme de Master est requis pour pouvoir enseigner au niveau secondaire ».

2) *Formation spécifique à l'enseignement, complémentaire ou non à une formation philosophique.* Dans un certain nombre de pays, l'habilitation à l'enseignement scolaire requiert une formation spécifique, souvent mais pas forcément complémentaire à un diplôme universitaire. Elle comprend des cours de matières spécifiques, parmi lesquelles on trouve la philosophie, là où elle fait partie de l'enseignement secondaire. Bien que ces formations para-universitaires ne puissent pas être assimilées à de véritables spécialisations disciplinaires, elles permettent néanmoins d'enseigner les disciplines incluses dans les curricula scolaires à un niveau considéré comme adéquat par le système pédagogique national. En tout cas, la philosophie est logée à la même enseigne que les autres matières et il n'y a pas lieu d'évoquer une situation particulière la concernant. Parmi ces pays, citons l'Argentine, où les enseignants ont généralement suivi des études post-secondaires non universitaires, mais aussi la Norvège, où le processus formatif suit l'éducation ordinaire des professeurs, qui demande quatre années. Certains professeurs au niveau secondaire supérieur et tous les enseignants des lycées ont une éducation à l'Université. Ils doivent y recevoir un cours en philosophie. Aux Pays-Bas, il faut obtenir un « certificat général d'enseignement pour l'éducation secondaire ». En Italie, un diplôme universitaire de premier cycle doit être obtenu par une spécialisation biennale fournie par les Écoles supérieures pour l'instruction secondaire. Présentes dans la plupart des Universités italiennes, ces écoles de spécialisation constituent un passage obligé pour obtenir

l'habilitation à l'enseignement secondaire. Parmi les titres universitaires permettant d'accéder à une formation de professeur de philosophie figurent des diplômes en « lettres modernes, lettres anciennes, histoire, psychologie, sociologie, sciences humaines ». Dans plusieurs pays d'Afrique, le diplôme universitaire, en philosophie ou autres matières, doit être complété par une spécialisation de nature pédagogique. Au Botswana, un BA en humanités - théologie, études religieuses incluant la philosophie -, doit être agrémenté d'un diplôme *post-graduate* en éducation (PGDE). Au Congo, il faut une « licence avec obligatoirement un CAPES obtenu à l'École normale supérieure ». Le même certificat, appelé CAES, est requis au Sénégal. À Madagascar, un diplôme en sciences humaines et sociales, mais aussi en théologie, doit être complété par un Certificat d'Aptitude Pédagogique de l'École Normale (CAPEN) en philosophie. Des difficultés considérables sont connues au Niger, où une « Licence en sociologie et en psychologie » est requise « du fait des enseignements de tronc commun à l'Université », mais où on précise aussi que « le CAPES est le diplôme pédagogique requis pour l'enseignement au lycée, mais en raison de l'inexistence de structure de formation au Niger, l'enseignement philosophique y compte moins de dix titulaires de CAPES formés à l'extérieur ». Il y a lieu de croire que cette situation ne concerne pas que le Niger. Au Cambodge, il suffit d'un diplôme d'éducation supérieur accompagné d'une année de formation au Centre de formation des professeurs. En Israël, on requiert une Maîtrise en philosophie ainsi qu'un diplôme en enseignement de la philosophie ou un certificat d'enseignement. En Finlande, on requiert un diplôme universitaire ainsi qu'une qualification au professorat, délivrée par l'Université, mais on précise que le diplôme universitaire peut être en psychologie ou en études religieuses. Une difficulté technique, qui n'est sans doute pas isolée, est signalée dans un État canadien. « Le plus grand défi posé aujourd'hui aux professeurs en Ontario vient du fait que les documents programmatiques de cet État listent la philosophie comme un cours, alors même que les enseignants ne peuvent s'inscrire à aucune des Facultés d'éducation afin d'obtenir le certificat d'enseignement,

spécialisation en philosophie. Dans les CEGEPS du Québec, en revanche, un baccalauréat<sup>(23)</sup> en philosophie est au minimum exigé ». Le cas argentin, qui paraît paradigmatique, peut être approfondi à l'aide

d'une étude réalisée en 2003 par les responsables de la formation didactique du professorat en philosophie de l'Université de Buenos Aires<sup>(24)</sup>.

#### Encadré 14

##### La formation des enseignants en philosophie en Argentine

En Argentine, il existe une longue tradition de présence de la philosophie dans les écoles secondaires. La formation des professeurs chargés de cette discipline se réalise essentiellement dans deux ensembles. Les Instituts de formation de professeurs pour l'enseignement supérieur non universitaire et les Facultés au niveau universitaire. Dans la Faculté de philosophie et de lettres de Buenos Aires, on étudie, entre autres, le professorat de philosophie, de lettres, d'histoire, de géographie et d'anthropologie. Pour chacun de ces professorats, la Faculté décerne deux diplômes, celui de Licence, diplôme qui s'oriente surtout vers la recherche et des pratiques non enseignantes, et celui de professeur. Ce dernier va surtout se diriger vers l'enseignement de cette discipline au niveau secondaire ou dans d'autres instances

du système éducatif. La Licence et le professorat ont une formation commune assez longue. Au-delà de cette dernière, les étudiants optant pour la Licence doivent réaliser une thèse, et ceux qui choisissent le professorat doivent suivre des cours de pédagogie générale et des cours de didactique spéciale et pratique de l'enseignement de la philosophie. Les contenus conceptuels de la discipline se regroupent en quatre unités : 1) approche de questions de fond de l'enseignement de la philosophie, 2) approche de l'enseignement de la philosophie à l'école, 3) approche du sujet qui apprend la philosophie dans le contexte institutionnel, 4) approche de la didactique de philosophie. Les contenus se développent en classes théorico-pratiques au cours desquelles on essaie d'incorporer les propositions et les réflexions réalisées

dans les travaux pratiques et d'analyser les réussites et les difficultés qui surgissent dans les classes d'essai. Celles-ci sont de brèves situations d'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire. Tout au long du second semestre, on aura une réunion hebdomadaire de consultation et d'échange d'expériences, pour analyser en groupe le développement des classes, faire les ajustements nécessaires, et superviser individuellement la planification de chacun des étudiants. La matière n'a pas d'examen final. On lui substitue une production riche et variée tout au long de l'année. Production que l'on retrouve groupée dans le dossier que les étudiants doivent remettre à la fin de leur pratique.

Source : [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agera](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agera)

En Uruguay aussi, le diplôme d'enseignant dans le secondaire, c'est-à-dire professeur pour l'enseignement moyen, titre délivré par l'*Instituto de Profesores Artigas*, ou un diplôme universitaire en philosophie semblent interchangeable selon le besoin. Selon un répondant, la situation est très variée, « près de 80 % des professeurs ont un titre de professeur de philosophie ou sont étudiants en dernière année, avec un groupe sous leur responsabilité. Les autres ont au moins un titre de bachelier. D'autres ont des titres universitaires en philosophie, psychologie, etc. ». Un autre précise, tout en confirmant ce tableau, que l'on peut recourir à des professionnels du droit ou de sciences si on ne dispose pas de titulaires en philosophie ou de Faculté d'humanités. Précisons que par le titre de professeur de philosophie, on n'entend pas le professorat universitaire, mais le diplôme *Profesor de Filosofía*. En outre, comme le rappelle un troisième, diverses Maîtrises en humanités permettent d'enseigner la philosophie et, à défaut, le simple Baccalauréat peut suffire. Un autre correspondant ajoute qu'il est

également fréquent que la philosophie soit enseignée par des avocats.

3) *Diplômes universitaires dans d'autres matières*. L'attribution d'enseignements de philosophie à des diplômés d'autres disciplines représente une caractéristique diffuse de l'enseignement secondaire de la philosophie. Dans certains cas, cet enchevêtrement disciplinaire est dû au fait que ces diplômes contiennent déjà une formation philosophique importante. Plus souvent, on tend à croire que l'éducation philosophique ne requiert pas de formation disciplinaire, autrement dit que l'apprentissage de la philosophie n'a pas besoin d'un savoir sur lequel s'exercer. En Europe, il arrive souvent que des enseignants de philosophie aient reçu un diplôme dans d'autres disciplines, comportant toutefois une formation philosophique conséquente. En Allemagne, on signale que la situation est très différente en fonction de la politique des différents *Länder*. Pour certains d'entre eux, un diplôme universitaire en philosophie est obligatoire pour enseigner dans le secondaire.

(23) Le terme « baccalauréat » désigne ici un diplôme universitaire de premier cycle.

(24) G. Obiols., M.F. De Gallo, A. Cerletti., A.C. Coulé, M. Diaz, A. Ranovsky et J. Freixas, « La formation des professeurs de philosophie. Une expérience à la Faculté de philosophie et de lettres de l'Université de Buenos Aires », in *Diotime-L'Agorà*, 18. 2003. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agera](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agera)

Alors que dans d'autres, les cours de philosophie sont parfois donnés par des diplômés en éducation religieuse ou en littérature. Dans ces derniers cas, les diplômes les plus courants semblent être ceux de littérature, d'histoire, de mathématiques. Un autre répondant précise que « les cours de philosophie ont souvent été réformés et de nouveaux éléments, comme la philosophie pratique, ont été introduits. Ainsi, les professeurs avec d'autres spécialisations ont été rééduqués pour enseigner la philosophie. Mais la grande majorité a un diplôme en philosophie ». En Grèce, il suffit d'un diplôme universitaire en humanités qui peut être en littérature grecque ancienne et moderne, en histoire, en théologie, etc. En République de Moldova, on doit avoir un diplôme d'études supérieures en philosophie, histoire, sciences politiques ou sociologie. À Chypre, les enseignants de disciplines classiques sont habituellement chargés d'enseigner la philosophie au niveau secondaire. En Algérie, le diplôme en sciences humaines et sociales suffit pour enseigner la philosophie dans les écoles. Au Burundi, en général ce sont les enseignants qui ont étudié la littérature ou la psychologie qui dispensent le cours de philosophie. Ceux-ci sont choisis car ils suivent un ou deux cours de philosophie (introduction à la philosophie) quand ils commencent l'Université. Le même cas de figure revient au Burkina Faso pour les Maîtrises en psychologie. Dans le même pays, on signale que « certains établissements secondaires recrutent des enseignants d'un faible niveau en raison des problèmes de salaires ». Au Rwanda, il faut soit un BA en études religieuses et en philosophie, soit une Maîtrise en éducation, lettres et sciences humaines. Au Zimbabwe, « la qualification de base pour enseigner la philosophie dans les écoles primaires et secondaires est un diplôme en éducation au niveau adéquat ». En Colombie, on évoque des *licenciaturas* (maîtrises, BA), en philosophie et lettres, éducation, littérature, histoire, sciences sociales, etc. Au Costa Rica, une formation en théologie peut suffire, de même qu'en sciences sociales en Équateur. En Haïti, on requiert une formation universitaire dans le domaine des sciences humaines et sociales, au Honduras en sciences sociales, pédagogie, sociologie, travail social.

Dans d'autres cas, on fait avec les moyens du bord. Selon un répondant de Bolivie, il existe un faible pourcentage qui détient un titre de *licenciatura* en philosophie. Au Chili, l'expérience montre que « dans de petites localités, où on ne trouve guère de professeurs de philosophie, pratiquement n'importe quel autre titre peut permettre d'enseigner cette discipline ». Au Paraguay, on peut être professeur en sciences sociales, avocat, séminariste, psychologue, pédagogue, etc. Le même correspondant précise qu'une « Société paraguayenne de philosophie a été fondée il y a 10 ans avec pour finalité première l'enseignement au niveau secondaire. Jusqu'à aujourd'hui, elle n'a pas pu se consolider. Depuis 7 ou 8 ans, deux institutions de Salésiens et de Jésuites forment des professeurs de philosophie. Petit à petit, ils s'insèrent dans le système. Auparavant, cette discipline était à la charge de professeurs formés en études sociales, mais aussi des avocats, des psychologues, des ex-religieux, etc. Très peu étaient diplômés en philosophie. Grâce à la présence de ces institutions, même si elles sont confessionnelles, la situation change peu à peu ». De nombreux témoignages venant du Venezuela attestent de la formation hétérogène des enseignants de philosophie. On évoque des diplômes en sociologie, psychologie, littérature ou éducation, et des *licenciaturas* en histoire, en art, en mathématiques et même en droit. Un correspondant explique qu'« avec une Maîtrise en sciences pédagogiques, ou toute autre qui ne soit pas spécifiquement sciences et mathématiques, on leur offre l'occasion d'enseigner. La même chose se produit avec des carrières connexes, comme la sociologie, la théologie ou avec des personnes ayant effectué des études ecclésiastiques sans titre civil ». En d'autres termes, « en règle générale, les professeurs qui enseignent au lycée NE SONT PAS philosophes et proviennent même de disciplines ou de carrières dissemblables ». Bref, conclut un autre, pour enseigner la philosophie au Venezuela, on peut compter sur « pratiquement n'importe quel titre de l'éducation supérieure ». Avec une précision : « il existe des cas où il est question de professeurs sans formation académique complète, c'est-à-dire qui n'ont pas terminé une carrière ».

Quelles conclusions tirer de cet aperçu ? Il apparaît clairement qu'une partie importante des professeurs de philosophie dans le secondaire n'ont pas suivi une formation universitaire spécialisée en philosophie. Celle-ci se limite dans bien des cas à quelques cours de philosophie, à des crédits équivalant à une ou deux années de diplôme en philosophie, ou encore à des enseignements philosophiques impartis dans d'autres matières. Parfois, ces formations incomplètes sont accompagnées par des écoles ou par des certificats d'habilitation à l'enseignement. Il est évident que cette situation naît en partie de l'écart entre nombre de professeurs de philosophie - dans les pays où cette matière fait partie des curricula scolaires - et diplômés des Universités. D'une part, il est certain que l'enseignement scolaire ne représente qu'un des débouchés professionnels possibles pour les diplômés en philosophie, et pas

toujours le plus alléchant. D'autre part, il ne faut pas se cacher que l'enseignement scolaire, de par sa nature même, permet souvent d'absorber les diplômés d'autres matières dans certains marchés du travail. La philosophie, souvent considérée comme une discipline à faible taux de technicité, fonctionne de ce point de vue comme un amortisseur social. D'autres situations particulières doivent cependant être prises en compte. Le cas brésilien montre par exemple les difficultés posées par l'introduction subite d'une matière dans le curriculum scolaire au niveau du recrutement de professeurs formés. Mais on peut croire qu'il ne s'agit là que de périodes transitoires. La nécessité de reconsidérer la spécificité de l'enseignement de la philosophie dans les pays où aucune formation spécifique n'est requise représente un véritable enjeu éducatif pour l'avenir.

## 5) Des réformes remarquées, dans quel but ?

**Deux réformes** méritent d'être examinées ici car elles ont eu une résonance particulière, chacune à leur manière, sur l'enseignement de la philosophie. Il s'agit des réformes conduites en **Espagne** et au **Maroc**. Le nombre de commentaires à leur égard ainsi que leur visibilité dans la presse en témoignent.

Miguel Vázquez, professeur de philosophie en Galice et l'un des animateurs d'un groupe de travail sur la pédagogie de la philosophie dans cette région, offre un regard intéressant sur l'exemple espagnol. Le système éducatif espagnol non universitaire apparaît divisé en quatre grandes étapes : éducation infantile (0-6 ans), éducation primaire (6-12 ans), éducation secondaire obligatoire (12-16 ans) et le *bachillerato* (16-18 ans)<sup>(25)</sup>. Cette structuration a été établie à partir de l'approbation de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) de 1990. Les problèmes dans l'application de la loi et les multiples critiques reçues ont conduit le gouvernement à introduire en 2002 une nouvelle modification législative, la *Ley de Calidad de la Educación* (LCE). Cette dernière fut de courte durée car elle fut remplacée en 2006 par une nouvelle loi, la *Ley Orgánica de la*

*Educación* (LOE). Lors de la première étape de l'application de la réforme éducative - qui s'est concrétisée au niveau législatif par la LOGSE - les matières assignées au Département de philosophie des Centres du niveau secondaire ont souffert d'un recul significatif. Tant au niveau du nombre de matières à caractère obligatoire, qu'au niveau du nombre d'heures à distribuer. Pour mieux comprendre ce recul, il convient d'avoir un regard rétrospectif afin de constater que dans la tradition des programmes espagnole, la présence de la philosophie a une longue trajectoire. Il suffit de dire que pendant pratiquement toute la période franquiste, a persisté la présence de deux matières, l'une d'Introduction à la philosophie et l'autre, d'Histoire de la philosophie. Telle était la situation au moment où la LOGSE s'est implantée. Avec cette dernière, la philosophie, en première année du *bachillerato*, a cessé d'être une matière obligatoire sauf pour l'élève assigné à l'une de ses trois modalités. Ce qui, naturellement, a supposé la perte d'environ le tiers des heures de cours. Seule l'Histoire de la philosophie a continué d'être une matière commune et obligatoire pour tous les bacheliers. Si, en outre, nous tenons compte que la réforme éducative a

(25) Les deux années de *bachillerato* constituent les deux dernières années du niveau secondaire.

également réduit le nombre d'heures hebdomadaires pour chaque matière - de 4 à 3 - on comprendra le mécontentement corporatif du professorat de philosophie, contraints dans un grand nombre de cas à enseigner des matières étrangères à leur Département, comme l'histoire ou la géographie, ou d'autres, telle « l'alternative » à la religion. Et ce, pour pouvoir compléter les heures. Rappelons aussi que, pendant la période socialiste, une nouvelle matière a fait son apparition, l'Éthique, enseignée lors de la 4<sup>ème</sup> année d'éducation secondaire obligatoire. Nouvelle matière qui, en tous cas, a offert peu au professorat de philosophie, par rapport à ce qui avait été perdu. En effet, on doit tenir compte du fait que la charge horaire de l'Éthique est seulement de deux heures dans les communautés autonomes qui n'ont pas de langue propre, et de une heure dans les communautés qui en ont une. La LCE, et d'autres mesures prises avant son approbation, introduisirent des modifications dans l'application de la LOGSE. Tout d'abord, la philosophie est redevenue obligatoire pour toutes les modalités du *bachillerato*. D'un autre côté, ces mesures ont aussi renforcé le programme de cette matière et se sont montrées très favorables à l'offre de nouvelles matières optionnelles liées au Département. Ainsi, en Galice, dans le cadre du *bachillerato*, les matières optionnelles suivantes ont été proposées : Éthique et philosophie du droit, Philosophie de la science et de la technologie, Introduction aux sciences politiques et à la sociologie. La première mouture de la LOE prévoyait la disparition de Philosophie 1, c'est-à-dire en première année du *bachillerato*. Ceci provoqua une grande mobilisation des associations de professeurs de philosophie dans le pays. Les interventions sur des forums ouverts sur Internet eurent une virulence remarquable. Sans doute existe-t-il de bonnes raisons pour défendre l'importance incontestable que l'enseignement de la philosophie peut et doit jouer dans la formation d'une citoyenneté autonome et critique. Et ce, en marge de positions maximalistes difficilement soutenables - « sans la philosophie, il n'y a pas de pensée critique » -, comme si la dimension critique ne pouvait pas exister aussi dans les autres matières. Comme s'il ne pouvait pas exister une philosophie académique dogmatique, comme ce fut le cas par le passé.

Comme si l'une des finalités irrévocables du système éducatif devait consister à donner du travail aux licenciés en philosophie. Ces raisons semblent avoir rencontré un certain écho dans les législatures espagnoles car dans l'ultime et définitive rédaction de la LOE - déjà approuvée par le Parlement - la philosophie se maintient en 1<sup>ère</sup> année du *bachillerato* comme obligatoire pour toutes les modalités. Même si cela s'est accompagné d'un changement de dénomination et de nouveaux contenus incertains, ainsi que d'une indétermination préoccupante en ce qui concerne la charge horaire. On parle d'une possible réduction de 3 à 2 heures, avec l'objectif de faire entrer une nouvelle matière à caractère scientifique. Il convient de dire que le programme de philosophie en Espagne est une combinaison du modèle français et du modèle italien. À l'instar de la France, le programme de Philosophie 1 est thématique. Comme en Italie, celui de Philosophie 2, en deuxième année du *bachillerato*, est historique. Dans les deux cas, il existe un consensus au sein du professorat sur l'impossibilité pratique d'enseigner tous les contenus prévus pour chacun des deux cours. Or, en 1<sup>ère</sup> année, dans la pratique chaque professeur décide sur quoi travailler et de quoi se passer. Il est ainsi possible de trouver quelqu'un qui consacre presque un trimestre à la logique et un autre qui ne veut pas du tout en entendre parler. En 2<sup>ème</sup> année, les décisions touchant au programme sont déterminées par l'examen d'entrée à l'Université. Cet examen est organisé par les districts universitaires de chaque communauté autonome. En Galice, cet examen consiste en une composition philosophique sur un sujet lié à une liste de vingt auteurs sélectionnés parmi les grandes figures de l'histoire de la philosophie. Mais le Département de chaque Centre est libre de choisir seulement huit de ces vingt auteurs, à partir desquels, de fait, on organise le travail de la classe.

Le processus de réforme du système d'éducation et de formation lancé au Maroc en 1999<sup>(26)</sup> et qui a trouvé son cadre de référence fondamentale dans la *Charte nationale d'éducation et de formation*<sup>(27)</sup>, accorde à la philosophie une place accrue par rapport aux réformes précédentes qu'avait connues l'enseignement marocain en 1975, 1978, 1981, 1984-1985 et 1995.

(26) Descriptif de la réforme : [www.maec.gov.ma/osce/fr/edu\\_cult.htm](http://www.maec.gov.ma/osce/fr/edu_cult.htm). Sur ce point, on peut consulter également l'article sur l'Association marocaine des enseignants de philosophie. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora).  
 (27) *Charte nationale d'éducation et de formation*, Commission Spéciale Éducation Formation, Royaume du Maroc. [www.dfc.gov.ma/Reforme/sommaire.htm](http://www.dfc.gov.ma/Reforme/sommaire.htm)

Dans le cadre de la dernière réforme, une nouvelle organisation pédagogique a été mise en place. Elle s'articule en cycles primaire (six ans), secondaire collégial (trois ans) et secondaire qualifiant. Ce dernier comprend un tronc commun de la durée d'un an, suivi d'un cycle de baccalauréat d'une durée de deux années et comprenant deux filières principales : la filière générale et la filière technologique et professionnelle<sup>(28)</sup>. Chacune de ces filières se divise en sections. Il s'agit, pour la filière générale, des sections scientifique, littéraire, économique, sociale. La création de seize Académies régionales d'éducation et de formation chargées de mettre en oeuvre la politique éducative et de formation s'est inscrite dans le cadre d'une décentralisation progressive du système d'éducation. L'enseignement de la philosophie en tant que matière à part entière intervient dans les deux dernières années du niveau secondaire qualifiant. Il s'agit d'un programme notionnel organisé sous quatre thèmes ou têtes de chapitres qui sont pour les classes terminales<sup>(29)</sup> : La condition humaine, la connaissance, la politique, la morale. Sous chaque tête de chapitre, des notions empruntées à la langue commune et représentant des foyers de sens à analyser, sont le point de départ de la réflexion et de la problématisation. En guise d'exemple, le thème de la condition humaine chapeaute les notions suivantes : « la personne », « autrui », « l'histoire ». Ces enseignements peuvent être modulés, les intitulés changeant selon les spécialisations. « Philosophie générale » en option scientifique, « L'être humain » en littéraire, « Société et échange » en économique et sociale, « Activité et créativité » dans la filière technique et professionnelle. Le professeur Zryouil précise à cet égard que les concepteurs des programmes ont préféré opter pour un programme de familiarisation première avec la philosophie et de sensibilisation à son intérêt. C'est pour cette raison que seules deux notions figurent au programme avec des directives précises de prise en considération de cette tranche d'âge. Les deux notions en question sont : Qu'est-ce que la philosophie ? et, Nature et culture. Au niveau du collège est prévu un enseignement d'éducation à la citoyenneté. Ce processus de renforcement de la philosophie a permis entre autres au Ministre de l'éducation du Maroc d'affirmer, à

l'occasion de la Journée mondiale de la philosophie en 2006, que « la philosophie est une partie intégrante du système éducatif national puisqu'elle est programmée à tous les niveaux de l'enseignement secondaire et qualifiant ».

On peut aussi se référer aux propos instructifs et stimulants du Secrétaire général de l'Association marocaine des professeurs de philosophie. Il rappelle qu'au Maroc, l'enseignement de la philosophie a connu deux phases. La première, c'est l'enseignement de la philosophie en français à travers les manuels français. La deuxième, c'est l'arabisation de cet enseignement, qui a débuté à la fin des années soixante. Le premier moment a connu la domination du processus d'enseignement, là où la philosophie était concentrée sur les contenus. C'est ainsi que le programme était réduit à une histoire des idées, et le manuel était chargé de connaissances, sous forme de cours, dont les textes philosophiques étaient absents. Le cours de philosophie était donc un cours magistral, ayant chez la plupart des enseignants un souci doctrinal, touchant à la doctrine qu'il faut adopter dans l'enseignement de la philosophie. Le deuxième moment a commencé avec la réforme que l'enseignement secondaire a connue dès 1987. Il s'agissait de sa réorganisation selon le système des académies, et dès lors l'enseignement de la philosophie a connu l'apparition d'un discours pédagogique qui ne pose pas les problèmes de méthode-doctrine, mais plutôt les problèmes des manières d'enseigner, les intermédiaires pédagogiques dans l'acte d'enseigner, l'évaluation, etc. Pour ainsi dire, le processus est devenu un processus d'apprentissage, qui entend se concentrer sur l'élève. Ce qui a abouti, en 1991, aux changements suivants. Le programme de philosophie est devenu un programme thématique (nature, culture, religion-philosophie, travail-propriété, etc.). Le manuel scolaire a pris la forme d'un recueil de textes philosophiques et la manière d'enseigner, dont le texte philosophique occupe maintenant une place principale, n'est pas réduite au cours magistral, etc. Ces changements peuvent susciter des problèmes pédagogiques, soit sur le plan de la rentabilité de l'enseignement de philosophie, soit sur le plan de l'évaluation, soit encore sur le plan de la didactique.

(28) Un premier bilan de cette réforme a été dressé par la Commission Spéciale Éducation Formation en juin 2005.

*Réforme du système d'Éducation et de Formation, 1999 - 2004*, Commission Spéciale Éducation Formation, Royaume du Maroc. Juin 2005.

[www.cosef.ac.ma](http://www.cosef.ac.ma)

(29) Selon les précisions apportées par le professeur Abderrahim Zryouil, Inspecteur coordinateur national en philosophie (Maroc)

## Encadré 15

## Philosophie de la réforme et réforme de la philosophie au Maroc

Toute réforme suppose une conception globale de l'enseignement et de l'apprentissage, de l'homme et de la connaissance, de la vie et de la valeur. Nous ne pouvons imaginer une philosophie de la réforme loin de la philosophie et de la réforme de son enseignement. Or, jusqu'à présent, la généralisation de l'enseignement de la philosophie dans toutes les sections de l'enseignement secondaire n'a pas vu encore la lumière. Avons-nous manqué à notre devoir philosophique ? Pourquoi n'y a-t-il pas une conscience accrue de la nécessité de la philosophie ? Que faire pour reconnaître le droit à la philosophie ? Que faire pour qu'elle devienne une cause pour l'intellectuel, le politicien et le juriste ? C'est vrai, la Charte de la réforme esquisse des objectifs, comme la formation d'un citoyen conscient de ses droits et de ses devoirs, et s'attachant à sa dignité et à son identité arabomusulmane, mais qui soit aussi tolérant et ouvert vis-à-vis de la civilisation humaine, etc. Ce sont des valeurs philosophiques, et cela suppose la nécessité de l'enseignement de la philosophie en général. Le rôle de la philosophie, comme je le conçois, est de participer à la formation du citoyen universel et pas seulement du citoyen marocain. Si la Charte est concentrée sur l'orientation professionnelle, technique et scientifique,

c'est la philosophie qui doit mettre en question cette orientation, en critiquant la violente confrontation que nous pouvons avoir avec le monde de la technique. Fortifier la position de la philosophie, c'est fortifier la présence de la culture, et émanciper le système d'enseignement de la misère, et de toute sorte de réduction, du monde vécu, et de la lutte pour l'instinct de conservation. Toute réforme de l'enseignement de la philosophie risque d'être restreinte dans une réforme sectorielle qui n'a que des effets secondaires, si l'enseignement de la philosophie est décontextualisé de la position que doit avoir la philosophie au sein du tissu de la société et dans les débats intellectuels. La réforme de l'enseignement de la philosophie est dépendante du curriculum. Jusqu'à présent, on constate d'après les expériences précédentes qu'il y existait toujours un écart entre les contenus et les objectifs déclarés. Notre pratique pédagogique a connu deux approches, l'approche techniciste - qui fait de la technique une fin en soi -, et l'approche de la connaissance pure, c'est-à-dire la connaissance pour la connaissance. En effet, les deux approches aboutissent à séparer la philosophie de la vie, l'élève de l'espace public et la philosophie de son enseignement. Pour éviter la reproduction de ces deux approches, il

faut esquisser une stratégie de l'enseignement de la philosophie contenant la complémentarité. Celle-ci prend en considération les principes de l'échelonnement, de la continuité et de la spécificité dans le curriculum. Cette stratégie comprend aussi l'harmonisation entre l'enseignement de la philosophie et l'enseignement des autres disciplines. Par exemple, on ne peut pas envisager une formation de l'esprit critique séparée de la pratique du critique littéraire et historique. De plus, la réforme de l'enseignement de la philosophie ne serait que formelle si elle ne prenait pas en compte des dispositifs pédagogiques comme la leçon de philosophie, véritable exercice philosophique à propos du sens, du discours, de la lecture et de l'écriture. On ne peut pas réformer l'enseignement de la philosophie sans réformer les méthodes d'évaluation actuelles. Il faut désacraliser l'évaluation en la libérant du « monisme » et de « l'uniformisme ». Bref, on doit réconcilier l'évaluation et la liberté, en adoptant le principe de la pluralité.

Aziz Lazrak<sup>(30)</sup>  
Secrétaire général  
de l'Association marocaine  
des professeurs de philosophie  
(Maroc)

Depuis 1995, l'enseignement de la philosophie a connu d'autres changements. Ont été introduits un programme notionnel (langage, art, technique, etc.) et un manuel scolaire représentant un amalgame d'exposés et de textes philosophiques. Le Secrétaire général souligne ainsi que l'enseignement de la philosophie témoigne d'un mouvement évolutif, qui le met face aux questions fondamentales menant à l'approfondissement de l'interrogation sur l'acte d'enseigner. Parmi les obstacles possibles, que l'on retrouve d'ailleurs dans beaucoup d'autres pays, il cite ceux qui lui apparaissent essentiels, à savoir l'insuffisance du temps attribué aux séances de philosophie, le manque d'outils de travail, l'unicité du manuel, l'absence d'accumulation en didactique de la philosophie, la rupture qui se trouve entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur de la discipline, etc. Nous pouvons préciser, selon le professeur Zryouil,

que depuis 2003, la réforme a institué la nécessité de « libéraliser » l'édition scolaire et de varier, par le biais de la concurrence, les manuels scolaires.

Il n'est pas toujours aisé de se procurer des informations détaillées sur les programmes curriculaires de la philosophie au niveau secondaire, de même que d'avoir accès aux programmes officiels. Voici ce qu'un répondant à l'enquête de l'UNESCO rapporte à propos de cet enseignement au Maroc : « la philosophie fait partie intégrante de l'enseignement à tous les niveaux du secondaire (lycée) car la logique et l'analyse sont la base de toute pensée philosophique, alors les élèves font de la philosophie sans le savoir ; à partir de la 2<sup>ème</sup> année du lycée, les élèves font de la philosophie comme une nouvelle discipline ». Le renvoi au fait de « faire de la philosophie sans le savoir » mérite d'être souligné, si l'on considère

(30) Aziz Lazrak,  
« Philosophie de la réforme  
et réforme de la philosophie »,  
in Diotime-L'Agora,  
[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora)

que, dans une réponse à l'enquête de l'UNESCO, ce correspondant à indiqué qu'aucun enseignement philosophique n'était imparti au niveau collégial. Ajoutons que la philosophie est également enseignée dans un type particulier d'enseignement traditionnel, l'enseignement originel, où elle figure dans les trois dernières années du cycle secondaire (sections Juridique et Chariâa, Lettres originelles et sciences expérimentales) sous l'intitulé Philosophie et Pensée Islamique. Elle y côtoie une autre matière, Pensée Islamique contemporaine. Le professeur Zryouil précise à cet égard que si la filière de l'enseignement originel persiste dans le système éducatif marocain, elle n'est plus exempte de l'exécution de l'unique programme de philosophie valable pour toutes les filières où la pensée islamique n'est plus séparée de la philosophie, mais est considérée comme partie intégrante de la pensée philosophique universelle et comme l'un de ses moments. Aziz Lazrak a discuté dans une série de contributions parues dans *Diotime-L'Agorà* les difficultés de mettre en place cette réforme au niveau curriculaire et pédagogique, insistant notamment sur l'exigence de passer progressivement à un modèle pédagogique axé sur une participation active des étudiants au cours, à la fois par une lecture directe des textes et par une plus ample discussion en commun. On retrouve dans l'écart entre objectif affichés de la réforme, programmes ministériels et pratiques pédagogiques réelles les mêmes difficultés que nous retrouvons dans d'autres pays. En fait, la possibilité d'atteindre les objectifs de la réforme semble dépendre autant d'une présence accrue de la philosophie au niveau curriculaire que d'une transformation des pratiques didactiques effectives. À cet égard, il faut toujours distinguer les normes didactiques et curriculaires des pratiques d'enseignement-apprentissage. Cela suppose observation de terrain et analyse de pratiques professionnelles, sans compter la prise en compte de l'effet-Maître et de l'effet-école, c'est-à-dire de déterminations relativement indépendantes de l'effet-système du pays ou de la région concernés. Ce que l'on doit retenir est le choix socioculturel qui préside à la réforme marocaine. Celle-ci veut explicitement ancrer les enseignements scolaires, dans leur articulation

comme dans leurs contenus, à la réalité professionnelle et sociale contemporaine. Dans ce cadre général, le choix d'augmenter la présence de la philosophie pourrait surprendre. Or, la réforme marocaine semble précisément refuser tout écart entre formation professionnelle d'une part et conscience sociale et citoyenne d'autre part. En somme, selon Abderrahim Zryouil, si l'on veut résumer les nouveautés concernant la réforme de la philosophie au Maroc, trois faits saillants s'imposent : Enseignement de la philosophie dès la première année du lycée - Généralisation de l'enseignement de la philosophie à toutes les filières sans exception - Intégration de la philosophie islamique dans les programmes de la philosophie générale en tant que composante de la pensée philosophique universelle. L'actualisation sociale et économique de l'école passe par une conscience citoyenne accrue. Cette dernière considération semble rapprocher les réformes du Maroc et de l'Espagne plus qu'il ne paraît.

Un aspect essentiel de la réforme envisagée en Espagne, écrit Vázquez, « touche à l'apparition d'une nouvelle matière, l'Éducation à la citoyenneté, née avec la nouvelle loi, la LOE. Il est prévu qu'au niveau secondaire, cette discipline soit assignée au cours de philosophie. Il s'ensuit, d'un autre côté, que la préoccupation pour cette orientation vers la formation citoyenne, a également conduit les législateurs à modifier la dénomination de la philosophie, première année du *bachillerato*, qui désormais s'appellera Philosophie et citoyenneté. Même si, au jour d'aujourd'hui, les contenus des programmes n'ont pas encore été fixés, les projets d'origine qui ont circulé indiquent que ce changement de nom impliquera également un changement dans les contenus. Cette modification devrait se faire dans le sens d'une promotion de la philosophie pratique, en particulier de l'éthique et de la politique et occasionner une disparition des dimensions plus théoriques, spécialement l'épistémologie ». Bien que ce dernier point soit contestable, et représente en effet l'un des points d'accrochage entre autorités politiques et enseignants de philosophie, l'esprit qui anime les deux processus semble similaire.

## II. Suggestions pour un renforcement de l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire

### 1) La construction de l'esprit critique. Sujet cognitif, affectif et social

La démarche de l'apprentissage du philosophe en situation éducative semble, malgré les nuances des dispositifs pédagogiques, relativement identique dans son allure, quel que soit l'âge de l'apprenti-philosophe. Cette démarche prend une coloration particulière selon qu'il s'agit d'un jeune enfant, qui voit l'éveil de sa pensée réflexive enracinée dans sa sensibilité et son imagination, ou un adolescent qui aborde sa crise identitaire, ou encore un adulte. L'adolescent s'entend ici d'un enfant qui entre dans le processus de la puberté, vers 11-13 ans en Occident, avec les transformations physiques, psychiques et sociales importantes qui s'ensuivent.<sup>(31)</sup>

*L'adolescent, un questionné malgré lui, qui s'oppose pour s'affirmer et se rassurer - éteindre l'incendie de la question.* Cette évolution-révolution de l'individu dans cette phase de son développement a des conséquences significatives à prendre en compte dans son éducation. Retenons-en deux essentielles. 1) Si l'on en croit la psychologie, et en particulier la psychanalyse, l'entrée dans l'adolescence met en crise la perception du moi, qui doit remanier l'organisation de ses instances psychiques, dans une relation complexe entre une histoire passée dans la prime enfance et les sollicitations de l'environnement actuel. Le rapport au monde, à autrui et à soi-même initie alors un processus de structuration et de restructuration problématique, qui ne va pas sans étonnement, peur, jouissance et souffrance. 2) La perception d'autrui, facilitant ou menaçant, qu'il s'agisse des figures d'autorité - parents, maîtres - ou le jugement du groupe de pairs, devient déterminante dans la façon de se situer et de réagir. C'est dans ce contexte humain qu'advient la proposition éducative de l'apprentissage du philosophe. Elle se confronte aux questions

implicites ou explicites, baignées d'affectivité, de l'adolescent surpris par les transformations de son corps, de sa voix, de sa sexualité. Que devient ce moi-même qui change, qui est cet autre que je deviens, qui suis-je en définitive, que veux-je aussi devenir, etc. ? Ces questions provoquées depuis le dedans de mon corps m'ébranlent dans l'émotion comme sujet singulier expérimentant sa solitude à s'assumer, me déstabilisent et expliquent ma réactivité à l'environnement (agressivité ou repliement sur soi). Le rapport au savoir pose alors problème à l'école, car la perte de repères cognitifs sécurisants, les aléas des difficultés de l'apprentissage et le risque d'échec fragilisent une estime de soi déjà mise à mal par le manque d'assurance, de consistance d'un mutant. D'où souvent une attitude d'autant plus extérieurement affirmative et d'opposition que l'intérieur est craquelé, tentant de tenir lieu de contenant aux pulsions.

*L'adolescent-philosophe, ou l'assomption d'un questionnement humain.* Comment donc amener à se questionner rationnellement en tant que liberté endogène qui soutient la question et se met en recherche (attitude philosophique), quelqu'un qui est affectivement questionné (et non questionneur) dans son existence même, et que ce questionnement exogène (venant d'un corps ressenti comme étrange, étranger) bouleverse, et qu'il voudrait faire taire, ou tout au moins apaiser ? Comment cultiver le questionnement chez celui qui, doutant de lui, cherche désespérément des certitudes, et les métaphorise dans le passage à l'acte d'une opposition ? Quelle démarche pédagogique et didactique de l'éducateur pour accompagner chez l'adolescent une traversée, de la question qui s'impose à lui à la question qu'il se propose, et de l'affect subi vers le concept construit ?

(31) D'après le professeur Michel Tozzi (France) [www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com)

## Encadré 16

## La rencontre de l'adolescent avec la philosophie

Là où le psychologue se met cliniquement à l'écoute individuelle du vécu global d'un adolescent dans sa dimension affective, comme sujet singulier (j'écoute ta personne dans ton ressenti), et tente de lui faire mettre en mots sa souffrance, l'accompagnant-philosophe met en débat dans une communauté de recherche entre sujets rationnels l'événement existentiel qui advient dans le développement de tout homme, en le traitant comme un objet de réflexion à discuter, avec une écoute cognitive des idées à confronter. Exemples : À votre avis, quelle différence y a-t-il entre un jeune enfant et un adolescent ? Ou entre un adolescent et un adulte ? Un adolescent peut-il être déjà un adulte ? Ou un adulte encore adolescent ? On travaille ici sur les attributs des concepts de jeune enfant, d'adolescent, d'adulte, sur leur extension ou les champs d'application de ces notions par des exemples oui/non à justifier.

Travail sur la conceptualisation et l'argumentation : quand peut-on dire qu'un adolescent est libre ? (travail sur la notion de liberté). Pourquoi un adolescent, à votre avis, critique-t-il souvent la légitimité des règles ? A-t-il raison ou tort ? (travail sur les notions de règle et de loi, sur la légalité et la légitimité, l'éthique et la politique, etc.). Ou encore « que pensez-vous en tant qu'adolescent du jugement d'autrui ? Est-il ou non fondé (travail sur la notion d'autrui, de jugement, d'éthique...) ? »

Alors que le psychologue a une approche cathartique de l'expression verbale des affects, le philosophe trouve, lui, dans le langage le lieu d'élaboration d'une pensée conceptuelle, dont on peut penser

par ailleurs qu'elle est, par effet de distanciation et d'objectivation d'une part, de mutualisation dans un groupe d'autre part, cathartique pour l'adolescent. Si l'on trouve que le mot adolescent est trop sensible, parce qu'il implique personnellement, ce qui peut être inhibiteur dans la prise de parole, supprimons le mot et remplaçons-le par un générique (l'homme, les individus, « on », etc.), les élèves répondront de toute façon en fonction de leur expérience de la vie : « Pourquoi critique-t-on souvent la légitimité des règles ? ».

Pour que les adolescents inhibés osent parler devant leurs camarades, et pour ceux qui ne parlent que trop pour s'imposer, il faut travailler sur les enjeux de l'activité proposée. Non un rapport de force pour triompher (jeu gagnant-perdant), affirmer sa virilité (garçons), mais un rapport de sens - où l'on a besoin de la réflexion de tous parce que la question nous concerne tous -, est difficile et complexe. Chacun est gagnant à écouter sur ce sujet les autres qui peuvent l'éclairer (jeu gagnant-gagnant). Ceci suppose que chacun soit instauré - d'où le rôle et l'exemple du Maître, en « interlocuteur valable » (Lévine), valorisé par son apport à un moment de doute de soi et de faible estime - mais devant toujours aller plus loin, car il y a des exigences intellectuelles. La situation de communauté de recherche doit ménager un climat de confiance de l'enseignant envers chaque élève et le groupe, pour atténuer la peur du jugement de l'élève par le professeur et les pairs.

Ceci est particulièrement important avec les élèves en échec scolaire, qui traversent le bouleversement de

l'adolescence alors qu'ils sont souvent déjà perturbés par des problèmes familiaux ou scolaires antérieurs. Pour eux, c'est leur rapport global au monde, à autrui et à eux-mêmes qui est problématique, et le refus d'apprendre traduit leur angoisse forte devant la confrontation à un inconnu déstabilisateur. C'est ce rapport problématique au monde qu'il faut médier par le questionnement philosophique, dont il est toujours étonnant de voir à quel point ils peuvent aisément y entrer, en raison même de leur sensibilité existentielle exacerbée, la « douleur d'être » disait Lacan. À condition de bien choisir les thématiques existentielles qui les accrochent, de les faire entrer dans la réflexion par l'oral et la discussion, qui ne portent pas le sceau d'une école problématique pour eux par son rapport à l'écrit, et dans lequel ils n'ont pas l'impression de travailler - ce qui est faux, car on y travaille autrement. Il importe de mettre en place un dispositif démocratique de prise de parole avec quelques règles simples de circulation, de n'attendre aucune bonne réponse, ce qui les remettrait dans une situation scolaire de jugement, puisqu'il s'agit de travailler sur ses représentations et d'échanger des arguments pour s'enrichir, de restaurer leur blessure narcissique de se vivre comme nuls quand les résultats scolaires sont mauvais, en postulant leur éducatibilité philosophique, et donc d'avoir confiance en leur potentialité, en le leur faisant sentir.

Michel Tozzi  
Professeur et didacticien  
(France)

## 2) Approche théorique et approche historique de l'enseignement

Le modèle italien d'enseignement de la philosophie à l'école est souvent considéré comme l'archétype d'une didactique axée sur l'histoire de la philosophie. La philosophie est enseignée dans les trois dernières années des lycées scientifiques et littéraires, ainsi que dans les écoles de formation des enseignants. Pendant longtemps, en effet, l'enseignement de la philosophie dans les écoles secondaires italiennes a pris la forme d'un véritable cours d'histoire de la pensée,

organisé par auteurs et allant de Thalès aux philosophes contemporains. Un congrès national sur l'enseignement de la philosophie organisé en 2003 par la Société philosophique italienne (SFI) a permis de faire le point sur les développements et les perspectives de cette méthode d'enseignement. Récemment, la situation est en train d'évoluer. La mise au point d'une commission spéciale chargée de réformer les programmes curriculaires du niveau

## Encadré 17

## Les « Programmes Brocca » en Italie

Les nouveaux programmes proposent d'enseigner la philosophie dans toutes les filières de l'enseignement du second cycle, y compris dans les filières technologiques, économiques et professionnelles, parce que l'on veut, à une époque marquée par la complexité et la rapidité des mutations, donner à chaque élève la possibilité d'un support fondamental à sa maturation. Il s'agit de l'aider à s'orienter par lui-même, à comprendre la réalité à bon escient, à réfléchir, à problématiser les situations, à acquérir une conscience des valeurs et à réélaborer le savoir de façon autonome, bref, à lui permettre d'être capable de se projeter dans le futur, soit lors des décisions qu'il devra prendre pour

s'orienter dans ses études ou dans son activité professionnelle, soit en fonction de son aptitude à participer de façon créative à la vie sociale. La présence de la philosophie dans toutes les filières est motivée par la capacité de celle-ci à éveiller une attitude critique et problématique, à permettre une relation sensée entre les savoirs, une réflexion sur leurs conditions d'existence et de sens, à activer dans la réciprocité de dialogue la dimension de communication dans l'expérience d'enseignement-apprentissage.

Les éléments particulièrement novateurs dans les Programmes Brocca sont ceux qui concernent les modalités de choix de contenus, la position centrale don-

née au texte philosophique, la définition d'objectifs d'apprentissage (même si elle est partielle et incomplète), la proposition d'axes méthodologiques qui soulignent la nécessité de la médiation didactique entre philosophie et sujet qui apprend, la valorisation d'un recours souple et sans contrainte à la programmation par objectifs, l'accent mis sur l'exigence d'une nouvelle qualité de la relation éducative, dialogique et communicative, et sur de nouvelles formes d'évaluation formative.

Propos de Mario De Pasquale  
Responsable de la commission didactique de la SFI  
(Italie)<sup>(34)</sup>

secondaire - Commission « Brocca », du nom de son coordinateur, Beniamino Brocca - a marqué dans les années 1990 un tournant en ce qui concerne les contenus et les méthodes des programmes de philosophie. Sans vouloir entrer ici dans les détails des propositions formulées par cette Commission<sup>(32)</sup>, il est intéressant d'observer comment les enseignants de philosophie et les spécialistes de didactique ont interprété ce « nouveau cours » de la pédagogie philosophie dans le secondaire<sup>(33)</sup>.

Il s'agit d'un véritable tournant didactique pour l'enseignement de la philosophie en Italie. Lors du Congrès de 2003, Mario De Pasquale de la SFI affirmait que « le débat de ces dernières décennies en didactique de la philosophie a maintenant éclairci que l'opposition entre approche par problèmes et approche historique est une fausse opposition. Les problèmes philosophiques naissent dans la dimension historique. La réflexion des philosophes dans la tradition s'est développée autour de problèmes. Il est évident que l'étude de la philosophie ne peut pas se passer d'une connaissance historique, notamment pour discuter et résoudre les problèmes de notre temps. Et il est vrai qu'on ne peut pas apprendre l'histoire encyclopédique de la philosophie et étudier seulement les doctrines historiques. Il est vrai aussi que les problèmes philosophiques ne peuvent pas être sérieu-

sement affrontés et discutés par les élèves sans étudier les principales philosophies qui dans la tradition les ont discutés et sans acquérir les moyens conceptuels et théoriques permettant de leur donner un sens »<sup>(35)</sup>. Et voici comment cette révision profonde des pratiques pédagogiques traditionnelles aboutit à une proposition didactique à la fois historico-problématique et dialogique, le *confilosofare* : « si l'expérience de philosophie en classe se réalise comme expérience qui se produit dans le registre de la compréhension, de la clarification rationnelle, de la problématisation, pourquoi l'expérience philosophique ne pourrait-elle pas s'ouvrir à des domaines disciplinaires également orientés vers la promotion de la compréhension, vers la recherche du sens, que ce soit à travers une perspective d'interrogation ou des approches cognitives, d'enquête et de recherche ? Il ne s'agit pas d'annuler la spécificité, la richesse particulière et la profondeur de la philosophie, en la confondant avec la littérature et avec l'art, en superposant des formes de recherche, etc. La particularité de cette intention, des contenus, des méthodes et des moyens de philosopher doit rester en dehors de la discussion. Les formes de la recherche philosophique doivent rester attachées solidement à la pensée et à la conduite rationnelle de la recherche elle-même. Les problèmes naissent des choses elles-mêmes et sont

(32) « *Le proposte della Commissione Brocca ("Programmi Brocca")* », Commission Brocca. [www.swif.uniba.it/lei/scuola/brocca.htm](http://www.swif.uniba.it/lei/scuola/brocca.htm). Il s'agit d'une page du site Web italien pour la philosophie, un site d'informations philosophiques qui constitue une référence en Italie. [www.swif.uniba.it](http://www.swif.uniba.it)

Voir aussi sur ce point Armando Girotti, « *L'insegnamento della filosofia in Italia: nuove teorie e nuove pratiche. Alcune riflessioni a margine del convegno della SFI* », in *Comunicazione Filosofica*, 13, 2004. [www.sfi.it](http://www.sfi.it)

(33) Bien que les curricula traditionnels soient encore en vigueur en Italie, les nouvelles orientations qui inspiraient les Programmes Brocca, mais aussi les propositions formulées par la SFI en 2000, ont considérablement influencé les pratiques philosophiques dans les classes.

(34) Mario De Pasquale, « *Enseignement de la philosophie et histoire de la philosophie* », in *Diotime-L'Agorà*, 2, 1999. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora)

(35) Mario De Pasquale, « *Alcuni problemi attuali in didattica della filosofia* », in *Comunicazione Filosofica*, 13. [www.sfi.it](http://www.sfi.it). Nous signalons également le texte de Fabio Cioffi, « *La situazione della didattica della filosofia in Italia attraverso l'evoluzione dei manuali scolastici* ».

Communication présentée lors d'un colloque à l'Université de Medellín (Colombie), 2003. [www.ilgiardinodeipensieri.eu](http://www.ilgiardinodeipensieri.eu). Ce document fait partie des archives du site de didactique de la philosophie *Il giardino dei pensieri*.

formulés philosophiquement dans la tradition. Les étudiants apprennent à les reconnaître, à les discuter et à les résoudre en classe, en partant de la réalité et en s'appropriant les contenus et les formes du philosopher présents dans les recherches déjà faites par les philosophes (centralité de la tradition philosophique), connues à travers les œuvres (centralité du texte philosophique). La traduction de ces fondations théoriques en une pratique didactique requiert une révision des pratiques traditionnelles, un dépassement des barrières rigides entre des champs d'expérience et de savoir différents, une tendance à promouvoir des expériences de philosophie significatives dans laquelle la recherche avance à travers des perspectives d'enquête multiples et une multiplicité d'univers de discours et de langages. Chacun avec sa puissance particulière de connaissance. Les formes de recherche en philosophie s'enrichissent de la contribution provenant d'autres disciplines, et permettent en outre de rendre les hypothèses de solution des problèmes rationnellement contrôlables, critiquables, discutables, dans une communication intersubjective argumentée »<sup>(36)</sup>. « Apprenons

de l'expérience française », telle est la conclusion de De Pasquale : « nos amis et collègues français nous invitent à réfléchir sur la thèse qui dit que s'il est vrai qu'en apprenant à philosopher on apprend à penser, le contraire n'est pas nécessairement vrai. Les collègues français ont pris le risque dans leurs écoles que l'enseignement de la philosophie se transforme en un maniérisme de la "rhétorique argumentative" ou du "pur débat d'opinions", en une "Philosophie philosophante" entre des élèves qui ne connaissent pas des parties de la tradition, ou qui ne disposent pas des moyens pour lire et comprendre un discours philosophique, le construire oralement ou par écrit. Il faut mettre au centre de l'attention les processus concrets par lesquels les élèves apprennent et produisent les contenus et les formes d'une connaissance philosophique, à travers laquelle la philosophie vivante des élèves se rapporte aujourd'hui à la tradition ». La discussion italienne, et les propos de De Pasquale au sein de la SFI, renvoient directement aux dix chantiers proposés par le groupe français de l'Association pour la création des instituts de recherche sur l'enseignement

(36) De Pasquale, *ibid.*

(37) *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie*. Paris, Association pour la création des Instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie (ACIREPH), avril 2001. [www.acireph.net](http://www.acireph.net)

### Encadré 18

#### Un Manifeste pour l'enseignement de la philosophie (Extraits)

Sixième chantier : Articuler l'apprentissage philosophique et les savoirs.

Se former à la philosophie, c'est apprendre à penser à travers l'appropriation de connaissances philosophiques et non philosophiques. A durcir souvent jusqu'à la caricature les distinctions légitimes entre penser et connaître, entre la philosophie et les savoirs positifs ou entre le mouvement d'une pensée vivante et les idées des philosophes, on finit par s'interdire toute réflexion sérieuse sur la manière de les articuler dans l'enseignement. Par exemple : si le cours de philosophie s'organise autour de problèmes, ceux-ci ne peuvent être sérieusement abordés par les élèves qu'à travers la connaissance des principales options philosophiques qu'ils ont engendrées et par la maîtrise progressive des distinctions conceptuelles qui permettent de leur donner un sens. Ces options et ces distinctions n'ont rien de naturel ni de spontané. C'est dans l'histoire de la philosophie qu'elles ont

été produites et c'est là seulement qu'on peut les rencontrer. On ne peut éluder la question : qu'est-ce que des élèves débutants doivent savoir de l'histoire de la philosophie ? Par exemple : la philosophie s'est toujours nourrie de ce qui n'est pas elle et on ne saurait philosopher un tant soit peu sur les sciences, l'art ou la religion sans disposer d'éléments de connaissance solides et précis sur certains épisodes fondamentaux de l'histoire des sciences, sur certains courants artistiques et esthétiques, sur certains textes religieux. On ne peut éluder la question : puisque ces connaissances indispensables ne sont pas fournies actuellement par le lycée, quelle place l'enseignement de la philosophie doit-il leur donner s'il veut être pertinent ? En affirmant entre autres que « l'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale »,

que « ces deux finalités sont substantiellement unies », et que « l'étude d'œuvres des auteurs majeurs est un élément constitutif de toute culture philosophique », le programme français de philosophie des séries générales (2003-2004) pose indirectement la question fondamentale qu'est le cantonnement des heures de philosophie à la classe terminale. Il ne saurait être question d'examiner dans l'espace d'une année scolaire tous les problèmes philosophiques que l'on peut légitimement poser, ou qui se posent de quelque manière à chaque homme sur lui-même, sur le monde, sur la société, etc. Il ne peut pas non plus s'agir de parcourir toutes les étapes de l'histoire de la philosophie, ni de répertorier toutes les orientations doctrinales qui s'y sont élaborées.

Manifeste proposé par le groupe français de l'ACIREPH<sup>(37)</sup>

de la philosophie (ACIREPH) dans le cadre du *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie* publié en avril 2001. On peut transcrire ici les parties plus directement liées à la dynamique entre approche historique et approche problématique de la didactique philosophique (6<sup>ème</sup> chantier du Manifeste).

Terminons cette section par des éléments de synthèses élaborés sous d'autres cieux. L'argumentation offerte par le professeur Mauricio Langon depuis l'Uruguay paraît à ce propos indicative. Il indique que « le programme de la troisième année se centre sur la problématique plus strictement philosophique avec l'utilisation en particulier de lecture directe de textes de philosophes de diverses époques et cultures. On développe, on approfondit et on justifie dans ce programme le traitement à partir de « problèmes » comme manière d'articuler de façon créative les avantages et les points thématiques (systématiques ou notionnels) et historiques sans s'éloigner des intérêts

réels des étudiants. L'exercice de la pensée se fera sur des thématiques philosophiques concrètes pour éviter de donner trop d'importance à l'information par rapport aux processus de réflexion. On a écarté l'alternative d'une organisation thématique ou historique parce que de tels programmes tendent à faire prévaloir l'information sur l'exercice du processus cognitif. L'apprentissage tend à se baser sur la mémoire, et l'enseignement à coller au manuel et à des schémas prédéterminés d'accumulation des connaissances, sans intérêt réel pour l'étudiant. En centrant le programme sur des contenus, il devient impossible de traiter en profondeur les questions considérées et on sacrifie alors la qualité à la quantité. Un programme centré sur des problèmes prend en compte une caractéristique fondamentale et unique de la pensée philosophique, à savoir que toute problématique bien présentée implique la totalité de la philosophie non pas par accumulation mais par argumentation »<sup>(38)</sup>.

### 3) Prôner davantage l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire

La plupart des correspondants sont d'accord pour reconnaître à la philosophie une fonction de formation de l'esprit critique. C'est un chœur unanime. On évoque à ce propos, entre autres, la tolérance interculturelle (Allemagne), la capacité d'ouvrir la pensée sur ses limites et sur ses possibles (Argentine), de développer l'esprit critique (Belgique), de former l'esprit critique, au respect et à la tolérance, d'éduquer à la paix et aux valeurs démocratiques (Burkina Faso), de développer des capacités de pensée pour que celle-ci soit critique et créative, de donner des raisons, d'identifier et de donner des critères (Espagne). On évoque également le renforcement du savoir et la formation du jugement (Guatemala), l'enseignement de la pensée créative et critique (Islande), la promotion de l'esprit critique et la réflexion sur des questions fondamentales (Liban). La philosophie servirait à apprendre à réfléchir et à prendre des décisions responsables (Madagascar), à développer des capacités argumentatives et réflexives (Mexique), ainsi que le goût et le

respect pour la pluralité de la pensée, la contribution au processus de formation intellectuel et moral (Venezuela). Il convient de préciser que tous ces propos sont des instantanés pris dans quelques-uns des commentaires transmis par l'enquête de l'UNESCO. Ces derniers sont très parlants en ce qu'ils offrent précisément un écho de la manière dont l'enseignement de la philosophie est vécu, ressenti, par les acteurs les plus concernés. Ces réactions ont également une grande importance dans la mesure où, pour nombre de réponses, elles proposent des pistes pour un renforcement, voire dans certains cas une création, de l'enseignement de la philosophie. Pour des besoins évidents de synthèse et d'efficacité du propos, il va sans dire qu'il n'a pas été possible de refléter ici par le menu tous les retours reçus dans le cadre du Questionnaire. Les propositions, tout comme les remarques critiques formulées par les répondants, ont été bien entendu analysées et se retrouvent dans ce chapitre, comme dans toute l'Étude.

(38) Mauricio Langon. « Aperçu sur la didactique de la philosophie », in *Diotime-L'Agorà*, 5. 2000. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora)

## 4) Interactions entre la philosophie et d'autres disciplines

Les exemples avancés dans cette section proviennent du témoignage de trois professeurs de philosophie en Suisse : Mireille Lévy, Daniel Bourquin et Pierre Paroz<sup>(39)</sup>. Une formation philosophique est dispensée à tous les élèves au cours de la dernière année de formation, soit une heure donnée en solo par le Maître de philosophie et une heure donnée en duo, ou en trio, dans le cadre de l'enseignement de l'option spécifique, branche accentuée qui détermine le type de maturité (bac) par le(s) maître(s) de cette dernière et le Maître de philosophie, qui enseignent en présence l'un de l'autre, ou des autres.

### Interdisciplinarité philosophie et physique - application des mathématiques

Les difficultés des élèves scientifiques au lycée sont dues à une mauvaise modélisation, plutôt qu'à un manque de maîtrise des démonstrations mathématiques. Il ne semble pas inutile, dès lors, en étudiant par exemple le modèle de Newton, d'insister sur le fait que la mécanique classique ne décrit pas

un monde tout fait, mais nous propose un paradigme, avec son vocabulaire et ses moyens démonstratifs propres. Cela peut provoquer chez l'élève un regard réflexif sur l'idée un peu naïve que la science nous livre le monde tout nu et sans fard. Ensuite, suivre la démonstration de Newton, dans les *Principia*<sup>(40)</sup>, des forces centrales, et le voir à l'œuvre dans son modèle géométrique, montre à l'élève que la science se fait, et que les paradigmes ne sont pas sortis tout armés des grands physiciens. Il y a une pratique de la science et cette pratique ne peut se confondre avec la science faite. Là aussi, il s'agit d'une invitation à l'autonomie critique. Enfin, en reprenant la polémique Einstein-Bergson sur le caractère absolu du temps vécu, ou les textes de Maurice Merleau-Ponty sur le problème de la perception, il est également possible de réfléchir avec les élèves sur le monde perçu, face à l'abstraction du modèle de la relativité d'Einstein. Descartes, en penseur classique, disait que la vraie cire ne peut se concevoir hors de l'intelligence. La perception pour lui n'était qu'une science à l'état naissant. Mais, ajoute Merleau-Ponty, la science la

(39) Mireille Lévy, Daniel Bourquin et Pierre Paroz, « Enseigner la philosophie en interdisciplinarité : un pari risqué dans un gymnase (lycée) suisse romand », in *Diotime-L'Agorà*, 27. 2005.

[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora)

(40) Isaac Newton, *Principia : principes mathématiques de la philosophie naturelle*. Traduction française de Émilie du Chatelêt. Paris, Dunod, 2005.

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

#### Encadré 19

#### Illustration des interactions entre philosophie et matières scientifiques

Une expérience menée dans un *gymnase*<sup>(41)</sup> 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.

Mireille Lévy, Daniel Bourquin, Pierre Paroz  
Professeurs, Collège de philosophie du Gymnase de Bienne (Suisse)

plus moderne nous rend, au contraire, le monde sensible. Par exemple, la relativité d'Einstein nous montre qu'il n'y a pas d'observateur non situé et qu'il n'y a pas de savoir total. L'interdisciplinarité avec la physique ouvre des pistes à une compréhension nouvelle des grands textes de la tradition. L'élève partant de ses connaissances, de ses préoccupations, et voyant mieux la pertinence de l'interrogation philosophique.

### Interdisciplinarité philosophie et biochimie

Le mot « preuve » est un des mots favoris des élèves. La science, et spécialement la chimie et la biologie, c'est prouvé, la morale, non. Dès lors, les moyens de preuve des discours non scientifiques - philosophie, religion, poésie, art -, font sourire les élèves. Ils sont conscients du fait que bien des domaines de l'existence échappent au type de vérification en vigueur dans les sciences de la nature. Ils ont toutefois tendance à estimer qu'on est alors dans l'ordre de l'opinion, des questions subjectives, c'est-à-dire des affaires de préférence et de goût. La rationalité a été accaparée par la pratique scientifique et cette conception raidie et étriquée de la rationalité paraît ruineuse au philosophe. Elle n'est selon lui que l'autre, le pendant de l'arbitraire et du fanatisme. Dès lors le projet didactique de la philosophie prend corps. Si cette image de la rationalité correspond bien à la mentalité générale, alors il s'agira de partir de cette conception et de tenter de la faire évoluer. Voici en bref deux moments évoqués à titre d'exemples. D'abord, la tentative de restitution de l'épaisseur historique de la constitution de la chimie moderne comme science. Pendant un siècle, le XVIII<sup>e</sup>, on a substitué au vieux modèle alchimique une nouvelle théorie fondée sur l'hypothèse du phlogistique, postulat qui repose sur le préjugé de l'existence d'une matière du feu libérée lors de la combustion et à qui on était allé jusqu'à attribuer un poids... négatif. Ensuite, à la faveur d'un film - *Mon oncle d'Amérique* d'Alain Resnais -, la classe est invitée à étudier l'image de l'homme et du monde défendue par le biologiste Henri Laborit et connue sous le nom de naturalisme. Image fréquemment défendue par les biochimistes, parfois inconsciemment, et

que le Maître de philosophie met en opposition avec une autre. Les élèves sont incités à discuter des deux positions en argumentant. Ils le font, d'abord sur le seul plan des vérités générales, puis avec l'aide de la problématique éthique, l'apport des Déclarations des droits de l'Homme ou encore l'examen des principes de la *Théorie de la Justice*<sup>(42)</sup> du philosophe John Rawls. Et enfin en se constituant en comité de bioéthique chargé de fixer les priorités en cas de don d'organes. La discussion et l'argumentation prennent alors leur essor. Ceux qui y prennent une part active acquièrent progressivement une conscience élargie de la rationalité.

### Interdisciplinarité philosophie et musique

Le cours est ici constitué de manière à ce que les heures en solo permettent une mise en perspective critique des thèmes et des œuvres étudiés dans l'heure en duo, et donnent ainsi de quoi alimenter la réflexion. Il y a donc à la fois complémentarité et tensions entre les deux pans de la démarche. Alors que, dans le cours de musique, l'accent est mis sur le chant grégorien, textes de Boèce à l'appui, l'heure de philosophie solo effectue la critique pascalienne et kantienne de la connaissance. Alors que la démarche théologique et herméneutique est esquissée sur le thème de la *Passion selon Saint Jean*, de Jean-Sébastien Bach, les grands courants de l'athéisme contemporain et leurs principes herméneutiques, Feuerbach, Marx, Nietzsche, Freud, sont présentés en solo. L'élève est ainsi déstabilisé ou mis en mouvement vers une tâche de prise de position. Une telle démarche met la question du sens au cœur de l'émotion esthétique. Elle invite en outre chaque musicien à entretenir un dialogue existentiel avec les œuvres musicales.

### Interdisciplinarité philosophie et arts visuels

La démarche avec les arts visuels est assez semblable à celle de la musique dans son principe. Deux moments forts du cours sont à relever. Tout d'abord, l'étude d'une icône de Andreï Roublou, placée après les analyses d'image de presse ou d'affiches de Benetton, icône étudiée aussi à travers le

(42) John Rawls, *Théorie de la justice*. Traduction française de Catherine Audard. Paris, collection Points, Seuil, 1997.

film que lui a consacré Tarkovski. Les élèves d'abord irrités après la vision du film de trois heures de ce dernier, entrent dans la démarche d'interrogation d'une oeuvre réfractaire à toute saisie immédiate, et saisissent l'interaction entre l'esthétique et les vérités subjectives. Le deuxième moment est celui de l'étude d'un tableau de Bonnard, qui, par la contestation du corps objectif, rend accessible le corps vécu dans l'événement fragile de la rencontre. Une des questions qui se posent quand on évoque une didactique interdisciplinaire de la philosophie concerne la présence de celle-ci comme discipline scolaire à part entière, en opposition aux enseignements dits philosophiques et aux compétences philosophiques évoquées dans les programmes officiels. Il apparaît que la présence d'un enseignement transversal de la philosophie, visant à développer des compétences philosophiques ou à renforcer des approches philosophiques dans le cadre d'autres matières, ne devrait pas se substituer à la présence d'une matière à part entière.

Matière qui serait axée sur le développement de facultés critiques et intellectuelles à travers l'apprentissage du savoir, des concepts et de l'histoire de la pensée philosophique. Le cas brésilien illustre au mieux les contradictions de cette approche philosophique, qui veut faire l'économie de la présence obligatoire de la matière « philosophie ». Les chercheurs brésiliens mettent en avant le thème de la reconnaissabilité de la philosophie en tant que matière à part entière et l'impulsion qu'elle peut donner, sous cette forme, à l'interaction entre niveau secondaire et niveau supérieur. Ils mettent également en avant la qualification requise pour les enseignants selon les différentes configurations.



### III. État des lieux : institutions et pratiques

#### 1) Diversité des systèmes scolaires à travers le monde

Dans le secondaire, la philosophie est principalement enseignée dans une ou plusieurs des trois dernières années de lycée. Dans certains pays, comme le Maroc, le Portugal, l'Uruguay et nombre de pays d'Afrique sub-saharienne, sa présence n'est pas cantonnée aux options scientifique, littéraire, économique ou sociale des lycées ou des niveaux secondaires généraux. Elle fait également partie des curricula des filières techniques et professionnelles. Aussi, l'enseignement de la philosophie n'a pas lieu uniquement dans des établissements ayant pour objectif primaire de former des jeunes destinés à poursuivre leurs études à l'Université. Il s'inscrit en revanche dans le cadre d'une formation professionnelle où la didactique de la philosophie et les finalités qu'elle poursuit risquent d'être différentes de celles qui président à son enseignement dans les lycées. Simon-Pierre Amougui, inspecteur pédagogique national de philosophie à Yaoundé, a évoqué les difficultés liées à l'enseignement de la philosophie dans les lycées techniques du Cameroun<sup>(43)</sup>. Il écrit qu'« à examiner les cours ou les enseignements de philosophie dispensés à l'élève technicien, il apparaît clairement

que ceux-ci concernent ou intéressent peu ou prou le technicien quant aux finalités de cet enseignement, quant aux contenus et quant à la démarche pédagogique ». Il soulève à juste titre la question de « la passivité des élèves » et se demande « comment pourrait-il en être autrement dès lors qu'aucun problème n'est posé, qu'aucune discussion n'est instituée, qu'aucun dialogue n'est instauré entre l'élève et le Maître ». Le problème « de savoir comment dispenser des enseignements de philosophie au lycée technique » reste ouvert dans son analyse. On ne peut avancer ici des propositions permettant d'aborder la question de la spécificité de l'enseignement de la philosophie dans les écoles techniques. Remarquons simplement que le rôle souvent marginal que cette matière occupe dans ces formations semble être davantage le produit d'une pratique pédagogique inadaptée que celui d'une inutilité inhérente à la philosophie. Alfredo Reis, professeur de philosophie à Coimbra (Portugal), a expliqué avec une très grande clarté les enjeux d'un enseignement universel et obligatoire de la philosophie dans le secondaire.

(43) Simon-Pierre Amougui, « Améliorer l'enseignement au lycée technique », in *Diotime-L'Agorà*, 4. 1999.

[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora)

(44) Alfredo Reis, « La situation de la philosophie », in *Diotime-L'Agorà*, 1. 1999.

[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora)

#### Encadré 20

##### Introduction à la philosophie au Portugal : un lieu de rencontre des savoirs et des expériences

La matière « Introduction à la philosophie » fait partie du groupe composant la formation générale des dixième et onzième années de scolarité (classes de seconde et de première en France), avec trois heures hebdomadaires. Tous les élèves portugais de l'enseignement secondaire étudient la philosophie pendant deux ans. La Réforme éducative stipulant l'« Introduction à la philosophie » comme deuxième élément de la formation générale, a attribué à l'enseignement de la philosophie une dignité presque égale à

celle de la langue maternelle et lui a reconnu une force éducative et formative irremplaçable. Je dirais même que cette réforme lui donne une dimension civilisationnelle dans la mesure où il y a eu la conscience de l'importance d'avoir ou de ne pas avoir de philosophie dans la formation des jeunes. Le programme d'« Introduction à la philosophie » a été pensé 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 ». Ce programme assume une attitude nettement formative et interdisciplinaire, et entend développer une ouverture aux questions contemporaines en mettant l'élève au centre pour qu'il devienne un agent dynamique de son apprentissage.

Propos du professeur Alfredo Reis<sup>(44)</sup>  
(Portugal)

La différence fondamentale entre ce type d'enseignement et la discipline philosophique telle qu'elle est enseignée dans les lycées

littéraires - au Portugal, une troisième année de philosophie, sous l'intitulé « Philosophie », est prévue dans les classes

terminales des filières d'humanités, économique et sociale -, réside donc dans l'articulation entre finalité formative-critique et transmission de contenus susceptibles de préparer des études universitaires ultérieures. Ailleurs, Reis insiste, à juste titre, sur les différentes compétences que ces fonctions distinctes exigent du corps enseignant et sur la difficulté, pour les professeurs chargés du cours d'« Introduction à la philosophie », de repenser les modalités classiques du cours tout en évitant l'écueil d'une simplification

de la philosophie destinée aux élèves des filières professionnelles. Il s'agit de mettre les concepts et les catégories philosophiques au service d'une formation de la personnalité des élèves, quelle que soit la filière scolaire qu'ils fréquentent. Les propositions visant à généraliser l'enseignement de la philosophie dans les pays où il est essentiellement imparti aux lycées suscitent des discussions très vives au moment de mettre au point les programmes.

## 2) Pratiques et méthodes d'enseignements dans le monde. Quelques études de cas

Le travail accompli au quotidien par les spécialistes de la didactique, souvent des professeurs d'école consacrant une partie de leur temps à la réflexion sur les conditions et les pratiques de leur travail, ainsi que les réactions suscitées par le Questionnaire de l'UNESCO, permettent de dégager quelques tendances générales de l'enseignement de la philosophie dans le monde. Il apparaît d'abord que l'enseignement de la philosophie comme matière distincte se situe dans la plupart des cas dans les dernières classes des lycées à orientation littéraire, scientifique ou socio-économique. Une proportion inférieure, mais non négligeable, d'enseignements est impartie dans les Instituts ou les lycées professionnels. Lorsque la première phase dans le secondaire prévoit un tronc commun initial, comme au Maroc, il n'est pas rare que des enseignements philosophiques divers y figurent, comme l'éducation morale, la logique, l'éducation civique, l'éthique ou, comme c'est le cas en Ouzbékistan, l'identité culturelle. Le choix a été fait ici de distinguer la philosophie, en tant que discipline à part entière, de ces enseignements philosophiques. Ces derniers ne semblent remplir tour à tour qu'une des fonctions dans lesquelles s'articule l'enseignement de la philosophie. Tantôt ils visent l'apprentissage du raisonnement - c'est le cas des cours de logique -, tantôt ils s'exercent à transmettre aux élèves un corpus de connaissances ou de valeurs, sans pour autant que ces savoirs visent en premier lieu le développement d'un esprit critique. Dans d'autres cas, la philosophie peut se présenter sous forme de disciplines à

orientation morale, civique ou religieuse, ou alors elle figurera comme enseignement transversal, le plus souvent confié à des enseignants d'autres disciplines, à qui on demandera des compléments philosophiques venant s'ajouter aux matières de leur compétence. Un certain nombre de réactions au Questionnaire font état de projets nationaux visant à introduire la philosophie dans l'enseignement secondaire dans l'une ou dans plusieurs des trois options proposées - littéraire, économique et sociale ou scientifique. Des témoignages en ce sens proviennent de Belarus, de Colombie, de Fédération de Russie, de Chine, de Jordanie et de Turquie. Un aperçu de l'enseignement de la philosophie ne saurait être réduit à la présence de celle-ci dans les curricula scolaires. Une partie importante de cette analyse est consacrée aux différentes pratiques et paradigmes pédagogiques présidant à cet enseignement. L'intérêt de cette diversité ne se limite pas à une technicité pédagogique. Bien au contraire, la manière selon laquelle s'organisent les enseignements joue un rôle essentiel selon que l'apprentissage de la philosophie éduque à la critique des savoirs, accompagne une éducation morale, civique et religieuse ou renforce une conscience identitaire. Dans les pays à statut fédéral, la définition des programmes scolaires est en général confiée aux États, aux provinces ou aux cantons. Pour ces derniers, la diversité se déploie au niveau intraétatique. On peut prendre ici l'exemple de la Suisse. Une particularité observée au niveau global est l'absence de la philosophie comme

## Encadré 21

## Reconnaissance de la philosophie au niveau fédéral (Suisse)

Le nouveau Règlement de reconnaissance des maturités (RRM)<sup>(45)</sup> de 1998 a considérablement modifié les études gymnasiales en général et l'enseignement de la philosophie en particulier. Cette discipline n'apparaît pas comme discipline fondamentale obligatoire pour tous les étudiants, à l'exception il est vrai de certains cantons, principalement catholiques (Valais, Fribourg, Uri, Schwyz, etc.) pour lesquels la philosophie est discipline obligatoire, enseignée sur les deux dernières années, à raison de trois-quatre périodes de 45 minutes hebdomadaires. La grande nouveauté réside dans la reconnaissance enfin fédérale du statut de la philosophie, avec plusieurs conséquences, comme le droit à la philosophie pour tous, l'obligation pour tous les cantons de proposer la philosophie soit comme option complémentaire (OC), à

raison de deux heures par semaine les deux dernières années, soit comme option spécifique (OS) à raison de quatre/cinq heures par semaine les deux dernières années. Soit encore comme travail de maturité (TM), sous la forme d'un travail effectué durant une année, à raison d'une heure par semaine la dernière année. Ceci se fait en collaboration avec un ou plusieurs professeurs si le sujet est interdisciplinaire, et débouche sur un rapport écrit d'une dizaine de pages, avec soutenance orale en fin d'année. Le paradigme dominant est plutôt historiciste dans la mesure où il s'agit autant d'apprendre la philosophie qu'apprendre à philosopher, et il n'est pas rare de proposer un enseignement allant des Présocratiques à Sartre. Étant donné toutefois la grande liberté octroyée tant aux cantons qu'aux établissements et aux professeurs, il est bien difficile de dessiner

un modèle dominant. D'autant plus que les examens de Maturité - équivalent du baccalauréat français - ne sont pas du tout centralisés. Ce sont en effet les professeurs eux-mêmes qui préparent ces examens pour leurs propres étudiants. L'accent est mis tantôt sur les connaissances historiques, tantôt sur les compétences philosophiques, tantôt sur l'explication de texte, et rarement sur la dissertation philosophique. L'objectif reste essentiellement de rendre l'élève capable et désireux de penser philosophiquement par lui-même, en trouvant dans les penseurs du passé des interlocuteurs privilégiés.

Propos de Christian Wicky<sup>(46)</sup>  
Secrétaire de la Société  
des professeurs de philosophie  
de l'enseignement secondaire (Suisse)

discipline obligatoire dans les systèmes scolaires des pays anglophones. Citons la synthèse d'un correspondant malawien, qui écrit que « [le Malawi] étant un pays anglophone, la philosophie y est enseignée uniquement à l'Université ». L'Afrique du Sud se trouve dans la même condition. Il s'agit d'un phénomène qui donne à réfléchir sur l'impact de l'enseignement scolaire de la philosophie au niveau pédagogique mais aussi au niveau académique. Non seulement parce que le monde anglophone représente aujourd'hui la première communauté au monde de chercheurs en philosophie en termes quantitatifs, mais aussi parce que cette absence questionne le rapport entre éducation à la philosophie et conscience démocratique. Cette absence doit cependant être modulée. Aux États-Unis, des cours de philosophie sont dispensés dans certaines *High Schools*, sans pour autant que cet enseignement ne soit prévu par le système éducatif national. Il s'agit de cours complémentaires et laissés à l'initiative de chaque établissement scolaire, voire de la bonne volonté de quelques enseignants. Il arrive rarement qu'une école secondaire embauche un enseignant pour le destiner principalement à enseigner la philosophie. Cette dernière reste une tâche auxiliaire, confiée le cas échéant à des enseignants possédant des compétences dans ce domaine, mais chargés

prioritairement de l'enseignement d'autres matières. Des cours de philosophie sont en revanche offerts en général dans les très prestigieuses *Prep Schools*, fleuron de l'enseignement secondaire aux États-Unis.

En Afrique francophone, et dans d'autres pays également, l'enseignement de la philosophie est calqué sur le système français et n'intervient qu'en classe terminale des lycées. C'est le cas du Mali, mais aussi du Burkina Faso, où la philosophie est enseignée dans toutes les classes de terminale. Les témoignages reçus dessinent un tableau complexe. Des correspondants de Côte d'Ivoire signalent qu'au niveau secondaire, l'enseignement de la philosophie est dispensé depuis la classe de 1<sup>ère</sup>, mais aussi qu'il est question d'introduire la philosophie en classe de seconde. Au Niger, on déplore la nouvelle réforme du baccalauréat qui dévalorise les disciplines littéraires et la philosophie au profit des sciences par la réduction des horaires. Au Burundi, c'est une compilation d'auteurs et de certaines théories seulement qui est présentée aux élèves. Le problème principal constaté à l'échelle continentale concerne toutefois le manque de masse critique d'enseignements universitaires capable d'assurer une présence stable de la philosophie à l'école. On observe dans ces contextes multiples des exemples typiques de l'interdépendance

(45) Le RRM est établi au niveau fédéral.

(46) Christian Wicky, « L'enseignement de la philosophie », in *Diotime-L'Agorà*, 7. 2000. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora)

## Encadré 22

## La philosophie au Brésil au fil du temps

Au Brésil, la philosophie fait partie des programmes depuis la création de la première école d'enseignement secondaire de la compagnie de Jésus à Salvador de Bahia en 1553. Cependant, pendant presque trois siècles, jusqu'à la moitié du dix-neuvième, la philosophie a un caractère nettement doctrinal, marquée par l'idéologie des jésuites. Avec l'avènement de la République et une forte influence positiviste, vers la fin du dix-huitième siècle, pour la première fois depuis son instauration, la philosophie est retirée des programmes puisque pour le positivisme, la science - non la philosophie - constitue la base solide de l'éducation. À partir de ce moment, la philosophie est prise dans une série de mouvements politico-pédagogiques qui alternativement l'incluent ou l'excluent des programmes. Elle revient en 1901 comme discipline logique dans la dernière année du niveau secondaire, pour être retirée en 1911. Elle revient à nouveau comme matière d'option en 1915, puis

obligatoire en 1925, avec un caractère nettement encyclopédiste. Les réformes éducatives de 1932 et 1942 maintiennent la philosophie comme logique et histoire de la philosophie. Avec l'instauration de la dictature militaire, elle est à nouveau exclue officiellement des programmes de l'enseignement secondaire à travers la loi 5692 de 1971, et remplacée par la matière « Formation morale et civique » en vue de garantir la transmission de la sécurité nationale et d'atténuer l'impact contre-révolutionnaire critique et communiste de l'enseignement de la philosophie. Elle revient comme une option avec la nouvelle réforme de 1982, situation qui se maintient avec la dernière loi directive et base de l'éducation nationale 9394, définitivement votée en décembre 1996. En effet, d'après son article 36, paragraphe 1<sup>er</sup>, alinéa 3, à la fin de l'enseignement secondaire, l'élève doit dominer, entre autres, les connaissances en philosophie et sociologie nécessaires à l'exercice de la citoyenneté.

Mais on ne dit rien sur la forme des programmes nécessaires pour arriver à une telle fin. Ce qui a donné en pratique l'inclusion de la philosophie comme discipline obligatoire, mais à la charge des États et des municipalités. D'une part, depuis son expulsion durant la dernière dictature militaire, elle est devenue une sorte d'imaginaire social qui lie son enseignement à des conditions démocratiques et à une citoyenneté critique et non autoritaire. D'autre part, sa situation concrète est précaire dans les divers États. Nombreux sont ceux qui ne l'incluent pas dans les matières au niveau secondaire, ou qui le font d'une manière ténue et faible, par exemple à raison d'une heure par semaine à peine pour la dernière année.

Propos du professeur  
Walter Omar Kohan<sup>(47)</sup>  
Université de l'État de Rio de Janeiro  
(Brésil)

entre enseignement secondaire et supérieur. D'une part, les meilleurs chercheurs ont tendance à se faire recruter par des Universités d'autres régions du monde - Europe et États-Unis d'Amérique, mais aussi Chine et Australie. D'autre part, le nombre de ceux qui restent n'arrive pas à attirer suffisamment d'étudiants pour garantir un nombre minimal de diplômés et de chercheurs de qualité. Il s'agit d'une véritable spoliation académique, qui ne se limite pas à priver le continent de ses meilleures ressources, mais détruit également toute possibilité de les recréer.

### Amérique latine et Caraïbes

**Brésil.** Le cas brésilien revêt un grand intérêt à plusieurs titres. D'une part, il permet d'observer les difficultés liées à l'introduction, ou plutôt à la réintroduction, de la philosophie comme matière d'enseignement à part entière. D'autre part, il montre le rôle social et culturel que cet enseignement peut jouer dans le processus de démocratisation d'un pays. En troisième lieu, il illustre de manière patente le problème de la formation et du recrutement des enseignants de cette discipline. L'enseignement de la philosophie dans les écoles brésiliennes a suivi le rythme de la démocratisation du

pays. Il a été réintroduit dans les écoles par la loi de réforme de l'enseignement de 1996, après une longue éclipse pendant les années de dictature<sup>(48)</sup>.

En 2003, une équipe de chercheurs appartenant à différentes Universités brésiliennes a réalisé, sous la direction du professeur Kohan, une enquête minutieuse sur l'enseignement de la philosophie dans le secondaire au Brésil<sup>(49)</sup>, qui gagne à être consultée. L'enjeu principal de la discussion qui se déroule au Brésil depuis quelques années concerne donc l'introduction de la philosophie, et de la sociologie, comme matière à part entière dans l'enseignement secondaire. La loi de 1996 (LDB) exigeait que les étudiants maîtrisent des connaissances de philosophie et de sociologie, sans pour autant imposer que ces disciplines soient enseignées en tant que telles. Cette ambiguïté a provoqué une discussion très vive quant à l'opportunité d'introduire ces deux disciplines dans le curriculum scolaire du Brésil. Après maintes vicissitudes législatives, y compris un veto présidentiel en 2001, une modification de l'article 36 de la loi de 1996 a été approuvée par le Conseil national de l'éducation du Brésil en juillet 2006. La nouvelle formulation stipule que « la philosophie et la sociologie seront introduites comme

(47) Walter Omar Kohan, « La philosophie pour enfants », in *Diotime-L'Agorà*, 6. 2000. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora)

(48) Roger-Pol Droit, *Philosophie et démocratie dans le monde. Une enquête de l'UNESCO*. Paris, UNESCO, 1995.

(49) Alberto Favero Altair, Filipe Ceppas, Pedro Erginaldo Gontijo, Silvio Gallo, Walter Omar Kohan, « O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais », in *Cadernos CEDES*, vol. 24, n° 64. Campinas, septembre/décembre 2004. [www.scielo.br](http://www.scielo.br)

## Encadré 23

## Vision de la philosophie... en République dominicaine

L'étude intitulée « *Visión de la Filosofía y su Enseñanza en el Bachillerato, en estudiantes de nuevo ingreso a la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra* »<sup>(50)</sup>, parvient, entre autres, à la conclusion que les contenus offerts comme formation philosophique se réfèrent fondamentalement à des opérations d'ordre mémoriel. Les techniques d'enseignement, cependant, font appel à des méthodologies d'ordre participatif. Les étudiants conçoivent le savoir philosophique comme un outil qui renforce des valeurs comme l'honnêteté, la

rigueur dans le raisonnement, le respect, la tolérance, le sens critique. Voici les recommandations formulées par ce travail : créer des espaces de sensibilisation à la connaissance philosophique, offrir, durant l'année du baccalauréat, des cours de philosophie orientés vers des thèmes anthropologiques et épistémologiques, renforcer la formation d'enseignants, rappeler que le renforcement de l'enseignement de la philosophie permet l'appropriation de valeurs, élaborer une orientation enseignante spécifiquement dirigée vers la formation philosophi-

que, produire des matériels destinés à l'enseignement de la philosophie. Il s'agit également de développer, dans les bibliothèques des écoles/lycées/collèges, la création de rayons sur des thèmes philosophiques et d'organiser un concours annuel sur la philosophie où interviennent les jeunes.

María Irene Danna, Johnny González et Ramón Gil  
Professeurs  
(République dominicaine)

disciplines obligatoires ». Le problème de la formation du corps enseignant a été au cœur du débat sur l'introduction de la philosophie comme discipline obligatoire de l'enseignement secondaire. La difficulté de former et de recruter des professeurs de philosophie, outre les implications financières que cela comporterait, ont été à l'origine du veto présidentiel de 2001 et de mesures adoptées au niveau provincial.

Dans une étude de l'Organisation des États ibéro-américains consacrée aux curricula de philosophie dans l'enseignement secondaire de 18 pays latino-américains en 1998<sup>(51)</sup>, il apparaît que « où s'enseigne encore la philosophie, le processus éducatif met davantage l'accent sur l'histoire de la philosophie que sur la philosophie en tant que telle ». En Amérique centrale, la philosophie semble absente de la plupart des curricula scolaires. Au Nicaragua, où l'on nous dit qu'elle « n'est pas enseignée au niveau secondaire depuis 2000 », on ajoute que « la tendance éducative de réforme des cursus vise à aborder la philosophie non plus comme une science spécialisée mais comme une science complémentaire aux matières ». Au Mexique, l'éducation scientifique est privilégiée et la philosophie s'apprend jusqu'au *liceo* principalement en deux versants, la logique et l'éthique. Signalons également une étude réalisée en 2005 par le Département des sciences humaines de la *Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra* en République dominicaine.

**Haïti.** Le nouveau Plan national d'éducation et de formation (PNEF) vise à améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux. Dans ce cadre, une réforme de l'enseignement secondaire est actuellement en phase d'expérimentation pilote. Plus précisément, dans le domaine de la philosophie, a été posée la question de la relève du corps enseignant. Un vide significatif est ainsi pressenti et sera l'une des causes d'un recul de la discipline.

**Paraguay.** En réponse à l'enquête de l'UNESCO, on y lit que « la réforme éducative a réduite la discipline seulement à une sorte de baccalauréat. Auparavant, les baccalauréats techniques l'incluaient pendant au moins une année, et deux pour les baccalauréats humanistiques. La philosophie s'est ainsi limitée énormément au niveau secondaire. Mais les baccalauréats techniques comportent en compensation des matières comme l'éthique et la formation à la citoyenneté, la sociologie et l'anthropologie culturelle, la politique et la logique mathématique ».

**Pérou.** L'enseignement de la philosophie dans les écoles subit un coup d'arrêt en 2002 lorsque le gouvernement retire la matière « philosophie » des curricula scolaires. On peut observer que, à peine deux ans après cette mesure gouvernementale, la communauté philosophique péruvienne s'est exprimée ouvertement en faveur d'un rétablissement de cette matière à l'école, notamment à travers la Déclaration d'Arequipa, du nom de la ville hôte du Colloque national de philosophie en

(50) « *Visión de la Filosofía y su Enseñanza en el Bachillerato, en estudiantes de nuevo ingreso a la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra* ».

Étude préparée dans le cadre du Programme de participation UNESCO de la République dominicaine, intitulé *Desarrollo del pensamiento crítico a través de la enseñanza de la Filosofía en la República Dominicana*. Octobre 2005.

(51) *Análisis de los currículos de Filosofía en nivel medio en Iberoamérica*, OEI, 1998.

## Encadré 24

## Extraits de la Déclaration d'Arequipa

Nous, réunis pour le VI<sup>e</sup> Colloque national de philosophie à Arequipa, Pérou, déclarons

- Que la philosophie constitue une part consubstantielle du patrimoine fondamental de la raison humaine ;
- Que notre vocation philosophique est une vocation pour l'homme, son histoire et ses problèmes ;
- Que, face à l'expansion et à la consolidation de la consommation globalisée, nous estimons urgent et nécessaire de stimuler chez nos jeunes la culture d'un esprit philosophique qui permette aux futurs citoyens de structurer une conception générale du monde et de l'homme ;
- Que la philosophie permet la formation du sens critique et de l'autonomie de la pensée, et promeut une réflexion sur l'homme et son destin ;
- Qu'il est indispensable de renforcer et de revaloriser l'enseignement de la

philosophie au Pérou, en redéfinissant ses objectifs de base ainsi qu'en indiquant des règles de diversification dans les cursus, adaptées à la réalité de chaque région ;

- Qu'il est nécessaire d'institutionnaliser les fondements d'une tradition sur l'enseignement-apprentissage de la philosophie au Pérou. À cette fin, les Universités et les institutions éducatives devraient organiser des événements académiques et d'échange ;

décidons

- De déclarer l'éducation philosophique des jeunes péruviens, comme priorité urgente pour la véritable éducation nationale du futur citoyen péruvien ;
- De demander à l'État du Pérou de donner un nouvel appui à l'enseignement de la philosophie au sein des institutions éducatives du pays, et de ne pas le diluer dans d'autres matières ou de le faire simplement disparaître du cursus

en vigueur ;

- D'exprimer nos préoccupations devant le faible intérêt manifesté par l'État du Pérou pour revaloriser et renforcer l'enseignement de la philosophie ;
- De recommander aux Universités et aux institutions éducatives péruviennes, ainsi qu'à la Société péruvienne de philosophie, de se prononcer publiquement en faveur de la nécessité et de l'urgence de la philosophie pour les jeunes péruviens ;
- D'attirer l'attention de la communauté philosophique nationale sur la nécessité de créer une tradition de recherche et de réflexion sur l'enseignement-apprentissage de la philosophie au Pérou, à l'instar d'autres pays en Amérique et dans le monde.

Source : <http://redfilosofica.de> (Pérou)

décembre 2004, dont les parties saillantes sont reproduites ci-après.

**Uruguay.** Un enseignement de philosophie est dispensé dans les trois années du niveau secondaire supérieur (15-17 ans), toutes sections confondues. Les heures hebdomadaires varient selon les options choisies. Mauricio Langon, Inspecteur national de philosophie et Président de l'Association de philosophie de l'Uruguay, décrit l'enseignement de la discipline dans le système scolaire de son pays : « Depuis 1885, la philosophie est enseignée dans les trois dernières années de préparation au Bac avec un horaire hebdomadaire de 3 heures, quelles que soient les filières. On peut calculer que plus de 60 % des jeunes de 15 à 17 ans reçoivent au moins un enseignement de philosophie pendant un an et pour presque 50 % pendant 3 ans. L'enseignement de la philosophie a une grande uniformité au niveau national, mêmes programmes, méthodes d'évaluation, professeurs et inspections. Cette uniformité ne se retrouve pas forcément dans les manuels officiels et n'exclut pas une liberté d'enseignement qui tend d'ailleurs à s'accroître »<sup>(52)</sup>.

**Venezuela.** Un répondant au Questionnaire déclare que « la philosophie

comme discipline offerte aux bacheliers en humanités a plutôt une inclination à la psychologie, de telle manière que les professeurs n'ont pas à se spécialiser dans ce domaine. Pire encore, le programme officiel les oblige à abandonner les contenus philosophiques ».

### Afrique

Une question se pose de manière criante dans plusieurs pays africains concernant la dimension linguistique de l'enseignement philosophique. Une étude de Coumba Touré, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Bamako (Mali), permet d'observer de près les difficultés de l'apprentissage de la philosophie dans un système scolaire caractérisé par un plurilinguisme parfois conflictuel<sup>(53)</sup>. Cette enquête de terrain révèle une situation que semblent partager d'autres pays d'Afrique francophone. À partir du constat que la plupart des élèves d'un lycée de Bamako éprouaient des difficultés dans l'apprentissage de la philosophie, le professeur Touré parvient à la conclusion que ces difficultés étaient « intimement liées au problème de la langue d'enseignement ». Elle s'exprime en ces termes : « Le système éducatif malien est un produit de la colonisation. L'une des

(52) Langon, *op. cit.*

(53) Coumba Touré, « Mali : les difficultés des apprentis-philosophes », in Diotime-L'Agorà, 19. 2003.  
[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora)

conséquences en est que les premiers apprenants maliens ont dû utiliser une langue étrangère, le français. Les ambitions de la réforme de l'enseignement de 1962 se résument à une adaptation de l'enseignement aux réalités sociales, économiques et politiques d'un État indépendant. Vingt ans après l'introduction des langues nationales, les jalons sont posés pour un autre type de système éducatif, mais la problématique liée à la langue d'enseignement n'est pas résolue. Quelles sont les conséquences de l'utilisation d'une langue étrangère dans les processus d'apprentissage surtout lorsque celle-ci n'est pas maîtrisée ? La première est la réduction du degré de motivation. La deuxième est que les connaissances sont mal comprises et quelquefois déformées. Enfin, la capacité d'analyse et de réflexion est réduite. La philosophie est enseignée dans ce contexte général, pour la première fois en année terminale des classes du lycée, et dans toutes les sections. Les horaires, les programmes et leur contenu varient selon les sections. La difficulté la plus pertinente est la langue, puisque pour comprendre les concepts il faut comprendre la langue d'enseignement. À cela s'ajoute la spécificité du savoir philosophique à travers la nature des concepts, la divergence et la diversité des idées. Cette enquête montre qu'il existe des problèmes liés aux méthodes d'enseignement, des problèmes d'ordre linguistique, des problèmes liés aux conditions de travail des enseignants et aux moyens didactiques utilisés. Elle s'achève en indiquant qu'un système scolaire efficace devrait intégrer à la fois l'environnement immédiat et le contexte global international. Dans un texte paru récemment, Pierre-Claver Okoudjou, membre de l'École de formation des inspecteurs de l'enseignement du Bénin, écrit qu'« apprendre à penser, à parler et à écrire dans sa langue maternelle, c'est donner toute sa chance à l'avènement de la philosophie africaine entendue au singulier comme au pluriel », car « une fois encore, la philosophie se trouve dans la langue et la culture maternelles »<sup>(54)</sup>. On peut s'interroger sur la pertinence et les limites de ces revendications, qui semblent négliger les effets bénéfiques du plurilinguisme qui caractérise bon nombre de pays africains. Reste que la diversité linguistique et le plurilinguisme représentent, à différents titres, l'une des préoccupations

majeures des enseignants et des chercheurs africains. Il ne s'agit pas là d'une simple question d'organisation de l'enseignement. Dans un article paru en 2000 dans *Politique africaine*, le philosophe sénégalais Souleymane Bachir Diagne met au clair l'enjeu cognitif - épistémique - que sous-tend cette diversité linguistique. Il écrit « le langage détermine-t-il les catégories logiques que nous mettons en œuvre ainsi que les notions fondamentales que nous avons de l'être, du temps, etc. ? Qu'en est-il de la traduction, de sa possibilité ou de ses effets ? Ce que l'on peut appeler la question philosophique et linguistique en Afrique, aujourd'hui, gagnera beaucoup à s'éclairer de l'histoire des traductions, dans le monde de l'Islam, des textes de la philosophie grecque, ainsi que de la manière dont ces traductions ont fait de la langue arabe une langue philosophique. Traduire un problème philosophique dans ma langue kinyarwandaise, akan ou wolof est toujours un problème qui m'enseigne, premièrement, quelque chose de cette langue et du système de coordonnées qu'elle constitue et, deuxièmement, quelque chose de la nature même de ce problème philosophique »<sup>(55)</sup>.

On peut également citer le témoignage porté par un répondant haïtien à l'enquête de l'UNESCO et selon lequel « l'Institut de philosophie Saint François de Sales vient de lancer une revue à vocation philosophique qui vise entre autres objectifs à philosopher en langue créole haïtienne ».

Il est effectivement très fécond, et surtout en phase avec le réel même, de s'intéresser à la porosité qui peut prévaloir entre différentes langues, en d'autres termes, à leurs synergies, leurs interactions et leurs rencontres. Ces points de contacts d'une langue à une autre, d'un mot à un autre, d'un concept philosophique à un autre, se font dans et par la traduction, dans l'acte de traduire qui est tout à la fois acte manifeste de création et de reproduction. Le mot traduit, reflété ne vient pas du « rien » et en même temps il doit dire quelque chose une fois traduit. Toute démarche de réflexion, toute entreprise de compréhension de l'Autre passent nécessairement par la langue. Comment transposer sans renier, violenter, affadir ou fausser, un mot, une idée, un concept d'une langue à une autre ? La langue

(54) Pierre-Claver Okoudjou, « Comment enseigner aujourd'hui la philosophie en Afrique ? », in P.J. Hountondji (dir.), *La rationalité, une ou plurielle ?* Dakar, CODESRIA, 2007.

(55) Souleymane Bachir Diagne, « Revisiter la philosophie bantoue », in *Politique africaine*, 77. Paris, Karthala, mars 2000. [www.politique-africaine.com](http://www.politique-africaine.com)

apparaît à la fois comme ce qui définit et porte une identité et en même temps elle en appelle à son propre dépassement, condition indispensable pour vivre et perdurer. On peut à dessein évoquer ici une somme remarquable, fruit de plusieurs années de travail, le *Vocabulaire européen des philosophies - Dictionnaire des intra-*

*duisibles*<sup>(56)</sup>. En effet, même si ce dernier s'est concentré sur les philosophies européennes, sa problématique comme sa dynamique sont éminemment inspirantes pour d'autres régions. À travers notamment sa vision du lien complexe entre fait de langue et fait de pensée, cet ouvrage est une invitation forte à la pensée.

### Encadré 25

#### Passages d'une langue à une autre - Fait de langue et fait de pensée

Le *Vocabulaire européen des philosophies - Dictionnaire des intraduisibles* saisit 15 langues d'Europe ou constitutives de l'Europe. Les principales langues considérées sont l'hébreu, le grec, l'arabe, le latin, l'allemand, l'anglais, le basque, l'espagnol, le français, l'italien, le norvégien, le portugais, le russe et le suédois. L'ouvrage comporte 400 entrées, explore 4000 mots ou expressions, et repose sur le travail de 150 collaborateurs pour une période de 12 années. L'un des problèmes les plus urgents que pose l'Europe est en effet celui des langues. On peut choisir une langue dominante, dans laquelle se

feront désormais les échanges ou bien jouer le maintien de la pluralité, en rendant manifeste le sens et l'intérêt des différences. Ce *Vocabulaire* s'inscrit dans la seconde optique. Il a l'ambition de constituer une cartographie des différences philosophiques européennes, en capitalisant le savoir des traducteurs. Il explore le lien entre fait de langue et fait de pensée, et prend appui sur ces symptômes que sont les difficultés de passer d'une langue à l'autre - avec *mind*, entend-on la même chose qu'avec *Geist* ou qu'avec esprit, *pravda*, est-ce justice ou vérité, et que se passe-t-il quand on rend *mimesis* par imitation ? Chaque

entrée part ainsi d'un nœud d'intraductibilité, et procède à la comparaison de réseaux terminologiques, dont la distorsion fait l'histoire et la géographie des langues et des cultures. C'est un instrument de travail d'un type nouveau, indispensable à la communauté scientifique élargie qui cherche à se constituer, en même temps qu'un guide de l'Europe philosophique pour les étudiants, les enseignants et les chercheurs.

Barbara Cassin  
Philosophe et philologue  
(France)

### Asie et Pacifique

**Japon.** L'enseignement philosophique apparaît au Japon dans le primaire et le secondaire inférieur (12-15 ans) sous forme d'éducation morale. Il se prolonge dans le secondaire de deuxième niveau sous forme de cours optionnel d'éthique dans le cadre d'un plus général enseignement d'éducation civique. Voici comment le professeur Tetsuya Kono, de l'Université de Tamagawa, présente l'articulation de ces enseignements<sup>(57)</sup>. Pour l'enseignement de la philosophie, il n'y a pas à proprement parler de classe de philosophie mais seulement des classes d'éducation morale jusqu'au second degré du niveau secondaire. À ce niveau, les enseignants apprennent à leurs élèves comment juger les questions morales et comment avoir une bonne conduite morale avec le but d'enseigner la bonne citoyenneté. Ainsi, l'éducation morale au niveau des enseignements élémentaire et secondaire du premier degré inclut souvent un entraînement scolaire ou un complément de formation chez soi. Concernant

l'éducation dans le secondaire de second niveau, le professeur Kono décrit la présence de la philosophie comme suit. Dans les écoles secondaires de second niveau, la philosophie est enseignée dans la classe de *Rinri* (éthique) qui est elle-même une matière de *Komin* (civisme ou éducation civique). Le *Komin* comporte trois matières : société contemporaine (sociologie), éthique, politique et économie. L'importance est donnée, en classe d'éthique, aux questions de la vie, de la morale et de la politique, plutôt qu'aux questions philosophiques comme la métaphysique, la vérité et la connaissance, la science, la relation corps-esprit, etc. En ce sens, la philosophie est la prolongation de l'éducation morale qui est offerte aux premier et second degrés du niveau secondaire<sup>(58)</sup>. Les manuels de philosophie traitent, en général, des anciennes idées qui caractérisent les principales civilisations telles que la philosophie grecque, le christianisme, l'Islam, le bouddhisme et le confucianisme. Ils traitent aussi de philosophie occidentale, en particulier après la Renaissance et de la philosophie japonaise, y compris la vision de la

(56) Barbara Cassin (dir.), *Vocabulaire européen des philosophies - Dictionnaire des intraduisibles*. Paris, Éditions du Seuil / Le Robert, 2004.

(57) Tetsuya Kono, « La situation actuelle de l'enseignement de la philosophie au Japon », in *Diotime-L'Agora*, 24. 2004. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora)

(58) Voir un exemple de sommaire d'un manuel de classe d'éthique : *Ethics*. Japon, Suken publisher, 2001.

nature, de l'homme et de la société tels qu'ils apparaissent dans les romans, les essais littéraires et la poésie. Ces manuels abordent également des problèmes moraux de la société contemporaine, tels que la bioéthique, l'environnement, la morale internationale, et autres. Dans ce contexte, il est à noter que les questions philosophiques sont souvent réduites à ceux du sens de la vie personnelle. Le contenu des livres de classe est beaucoup plus une histoire de la pensée que de la philosophie. Les livres d'étude japonais, en harmonie avec les cours de morale japonais, semblent attacher plus d'importance à l'acquisition de connaissances générales ou historiques sur les idées, les philosophes et les religions. Le but de l'enseignement de la philosophie au Japon n'est pas prioritairement la formation à la réflexion rationnelle, ni le développement de la capacité à construire une argumentation sur un sujet donné.

**Thaïlande.** La philosophie est enseignée dans les sept années du niveau secondaire sans être une matière séparée. On l'enseigne dans les établissements généraux et techniques, à raison d'une à deux heures par semaine. Elle est abordée dans le cadre d'autres cours comme la littérature, l'histoire, l'éducation morale, l'éducation religieuse, l'éducation civique ou les sciences. Une approche holistique est généralement observée dans l'enseignement de la philosophie. Les répondants à l'enquête font valoir entre autres une volonté de renforcer les capacités des élèves à faire face aux problèmes sociaux et économiques. On fait état d'une place importante reconnue aux enseignants de philosophie, qu'il s'agisse de professeurs ou de chefs religieux, par exemple des moines bouddhistes.

D'autres éléments d'information nous sont parvenus par le biais de l'enquête. En **Inde**, la philosophie est enseignée au niveau secondaire supérieur, en classe onze et douze, trois à quatre heures par semaine en moyenne dans les cours de « Méthode et logique scientifique » et d'« Histoire de la philosophie ». Par ailleurs, pour ce qui est de l'**Indonésie**, il n'existe pas pour le moment de projet d'introduction de l'enseignement de la philosophie à un niveau inférieur à celui de l'Université. Toutefois, le Département de philosophie de l'Université

d'Indonésie (UI) a organisé des concours destinés aux élèves des lycées, sur des sujets philosophiques, particulièrement dans le domaine des droits de l'Homme. En **Nouvelle-Zélande**, nous dit-on, il n'existe pas de programme officiel dans la mesure où la philosophie n'est pas une discipline à part dans le secondaire. Certains thèmes éthiques et philosophiques, touchant notamment aux relations inter-éthniques, sont inclus dans les manuels d'histoire, d'études sociales ainsi que dans des matières portant sur l'apprentissage des langues. En **Ouzbékistan**, depuis l'indépendance du pays en 1991, le système éducatif a été réformé et les nouvelles normes éducatives suivent la Loi sur l'éducation adoptée en 1997. La philosophie y est enseignée à toutes les années du niveau secondaire et les intitulés des cours sont « Identité culturelle », « Histoire des religions mondiales », « Individu et société », « Psychologie familiale », « Esthétique », ou encore « Idée de l'indépendance nationale et principes de base des Lumières ». On nous souligne également, dans le cas du **Pakistan**, que la philosophie est enseignée en 6<sup>ème</sup> et en 7<sup>ème</sup> années (secondaire supérieur), en étant optionnelle en section Littérature et en section Économie et sciences sociales. La philosophie est enseignée dans ce pays en combinaison avec d'autres matières, telles que la littérature, l'histoire ou l'éducation religieuse.

### Europe et Amérique du Nord

L'Association internationale des professeurs de philosophie (AIPPh) met régulièrement à jour des informations curriculaires et didactiques à partir d'une carte d'Europe conviviale et moyennant un simple click sur le pays concerné<sup>(59)</sup>. Par ailleurs, l'académie d'Amiens (France), propose des articles de synthèse sur l'enseignement de la philosophie dans la plupart des pays d'Europe<sup>(60)</sup>. Ces textes sont en partie repris du site de l'AIPPh, mais des liens à de nouvelles contributions sont disponibles. Le lecteur peut utilement consulter ces sites riches pour des renseignements ponctuels sur chaque pays. Ce qui semble devoir être mis en avant, c'est la diversité des systèmes d'enseignement dans l'espace européen.

Michel Tozzi, professeur à l'Université de Montpellier III (France)<sup>(61)</sup> a identifié pour sa

(59) [www.aipph.de](http://www.aipph.de)

(60) [www.ac-amiens.fr](http://www.ac-amiens.fr)

(61) [www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com)

part cinq paradigmes principaux coexistant dans l'espace didactique européen et permettant de voir les grandes tendances à l'œuvre dans ce domaine. L'intérêt de son travail réside dans l'objectif qu'il se donne de déterminer les pratiques pédagogiques permettant de constituer la philosophie comme une matière à part entière, autrement dit d'opérer le passage d'un ensemble de contenus philosophiques à la façon dont la philosophie, comme discipline culturelle historiquement repérée et universitairement située, se didactise dans l'enseignement secondaire (et maintenant primaire), c'est-à-dire devient une matière scolaire.

*Le paradigme dogmatique-idéologique.* On y enseigne et apprend une philosophie d'État. La philosophie apparaît comme une réponse organisée et cohérente aux questions fondamentales de l'humanité. L'aspect doctrinal est mis en avant, les questions sont posées, mais les réponses sont apportées, incontestables car fondées en raison. La doctrine est une vision du monde, une construction théorique, mais qui veut rendre compte de la réalité, et entre dans un rapport à la Vérité de l'ordre d'un savoir absolu. On peut poser des questions de compréhension, mais toute objection n'est entendue que pour refonder plus profondément la doctrine. C'est pourquoi on parle de paradigme dogmatique, car on ne peut mettre en doute sans danger les piliers de la doctrine, sans lesquels elle s'effondrerait. Cette vision du monde est nécessaire au maintien de la société globale, et sa fonction est de la justifier. C'est pourquoi il est question ici de paradigme idéologique. Le professeur fonctionnaire transmet la philosophie officielle comme vérité doctrinale. Supposons la philosophie de Hegel érigée en philosophie officielle d'État, la philosophie achevée comme savoir absolu dans l'État achevé. On a pu connaître dans l'histoire des exemples diversifiés de cette forme. Au Moyen Âge, les limites à la discussion entre théologiens sont historiquement fixées par telle interprétation du dogme. Il faudrait voir de près les formes prises récemment par l'enseignement officiel de la philosophie dans l'Espagne franquiste, ou tel autre régime fort lié à l'Église, où le thomisme comme doctrine philosophique officielle du Vatican apparaît comme idéologie philosophique officielle. Songeons aussi aux formes

que prend - ou prendrait - l'enseignement de la philosophie dans un État théocratique intégriste musulman. C'est ici le rapport entre enseignement philosophique et croyance religieuse d'obédience étatique qui est posé, avec *a contrario* le développement de la démocratie et l'invention de la laïcité. Zouari Yassine<sup>(62)</sup> a bien montré dans sa thèse en sciences de l'éducation, par des entretiens auprès des professeurs de philosophie et des élèves, à quel point la culture islamique qui imprègne la Tunisie, pays d'islam pourtant modéré, peut s'avérer un obstacle culturel à l'esprit de libre examen sur des sujets jugés tabous, et entrave plus généralement une culture du questionnement. Pensons aussi aux évangélistes américains cherchant à proscrire la théorie de l'évolution des programmes scientifiques, et plus largement toutes les idées contraires à une certaine interprétation de la Bible. Il existe aussi la version inversée mais symétrique du dogmatisme athée des pays de l'ancien bloc soviétique, pour lequel le marxisme-léninisme-stalinisme était imposé comme philosophie officielle, pourchassant tout courant idéaliste, spiritua- liste ou libéral, jugé politiquement subversif. On cherche donc à éradiquer la dissidence soviétique des francs-tireurs - car la philosophie est souvent aussi le refuge des opposants -, qui est ici le contrepoint de l'hérésie religieuse, dans les tentatives d'apprendre à penser librement par soi-même. C'est en fait le lien entre philosophie et dictature militaire ou oppression morale, la confusion entre philosophie et idéologie officielle, qui font ici sens et doivent être interrogés.

*Le paradigme historique-patrimonial.* La philosophie apparaît ici comme une forme historique majeure de la culture, la façon dont l'humanité, pour répondre aux questions qu'elle se pose sur sa condition, est passée du *mythos* (le mythe, qui tente d'expliquer sous forme narrative, métaphorique), au *logos* (le discours rationnel, que la philosophie partage avec la science). Elle a donc élaboré dans l'histoire des visions du monde, sortes de systèmes explicatifs de la relation de l'homme au cosmos, à autrui, à lui-même. Elle est ainsi une histoire de ses tentatives pour comprendre et agir sagement. Elle s'incarne dans des auteurs, autant de grands noms de philosophes qui, en élaborant

(62) Voir plus loin des extraits de cette enquête dans la partie concernant l'enseignement de la philosophie en Tunisie.

des doctrines philosophiques, ont marqué l'histoire de la pensée, amenant des ruptures et de nouvelles façons de voir. Cette histoire est un patrimoine culturel à précieusement conserver, étudier et transmettre, car il est à la fois la trace, le témoignage, le socle et le réservoir de catégories fondamentales pour penser le monde. Ces visions passées ne sont pas en effet obsolètes, comme dans l'histoire des sciences, mais toujours actuelles dans leur profondeur. La didactisation consiste alors ici en l'enseignement d'une histoire des idées<sup>(63)</sup> avec les moments forts, incontournables de cette épopée intellectuelle. Par exemple la maïeutique socratique, l'Idée platonicienne, la rhétorique aristotélicienne, le scepticisme pyrrhonien, le courage stoïcien, l'hédonisme épicurien, la théologie thomiste, le doute cartésien, l'impératif kantien, la dialectique hégélienne, la plus-value marxienne, le soupçon nietzschéen, l'inconscient freudien, la durée bergsonienne, la description husserlienne, le *Dasein* heideggérien, etc.

*Le paradigme problématisant.* Il est en rupture avec les deux précédents. Il s'agit moins d'apprendre une ou des philosophies que d'« apprendre à philosopher » (Kant). Philosopher commence, comme dit Aristote, par l'étonnement, le questionnement. C'est un cheminement qui consiste à tenter de penser ces questions cruciales, et à essayer d'y répondre, au-delà des évidences communes et des préjugés des opinions. La tâche est donc d'apprendre à penser par soi-même. Ce qui est important, c'est de voir et/ou d'élaborer à partir des questions posées les problèmes qu'elles présupposent ou entraînent, c'est-à-dire de prendre la mesure de ce qui est à la fois essentiel et urgent de résoudre pour penser l'humanité, et des obstacles à le penser. La didactisation consiste alors à ce que les textes des philosophes convoqués et les leçons du professeur de philosophie, comme exemples et modèles de pensée pensante, ainsi que les notions abordées, prennent sens par rapport à ces problèmes. Et cela de façon que les élèves puissent commencer à construire dans leur tête une pensée propre, qui devienne progressivement leur vision du monde. Il ne s'agit ni d'exposer une histoire des idées, car les concepts, les doctrines, le cours ne sont là que pour provoquer la pensée des élèves, et encore moins d'imposer

une philosophie officielle, puisqu'on vise un cheminement personnel de l'élève. C'est par exemple le cas de la France, où la culture doit être investie dans la position des problèmes et l'essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles et où « l'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, à développer le sens de la responsabilité intellectuelle, à former des esprits autonomes capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain » (nouveau programme de 2003).

*Le paradigme démocratico-discussionnel.* L'objectif est aussi problématisant, comme le précédent. Mais son originalité est de tenter d'articuler l'objectif d'apprendre à penser par soi-même avec une visée démocratique. L'enseignement philosophique est ainsi inclus, dans l'esprit du législateur, dans une perspective d'éducation à la citoyenneté ou à la démocratie, sans pour autant lui être totalement subordonné. L'idée est que la démocratie, comme régime politique, a besoin pour s'approfondir de citoyens réflexifs, c'est-à-dire capables d'avoir un esprit critique, résistant aux dérives toujours possibles de la démocratie : la doxologie, le règne de l'opinion et du nombre, la sophistique, convaincre par tous les moyens, la démagogie, etc. Comme la démocratie est consubstantiellement liée au débat, qui assure un droit d'expression et une pluralité des opinions, il s'agit de consolider réflexivement le débat démocratique.

*Le paradigme praxéologique-éthique.* Nommé ainsi parce que l'attention est attirée sur la *praxis*, l'action. Il s'agit d'apprendre à agir, et pas seulement à penser, afin de vivre bien, c'est-à-dire conformément à des valeurs. Philosopher, c'est adopter en connaissance de cause une certaine conduite éthique. Focaliser l'enseignement de la philosophie sur le seul apprentissage de la pensée serait amputer la discipline d'une dimension fondamentale, celle qui vise, comme disait Marx dans ses thèses sur Feuerbach, pas seulement à « interpréter le monde mais à le transformer ». Une forme historique de ce paradigme est la sagesse des philosophes prônée dans l'Antiquité.

(63) Un exemple de cette façon de voir se trouve dans le roman sur l'histoire de la philosophie de Jostein Gaarder, *Le Monde de Sophie*. Paris, Seuil, 1995.

La pensée, comme le rappelle le philosophe Pierre Hadot, ne se suffisait pas d'éclairer notre compréhension du monde. Elle visait un certain type de « vie bonne » conforme à la raison et conduisant au bonheur. Que ce soit par le plaisir mesuré, l'épicurisme, ou par l'exercice de la vertu, le stoïcisme. Le philosophe n'est pas alors dans ce paradigme seulement pour le disciple un maître-à-penser, mais un maître-à-agir. On trouve une conception modernisée de ce paradigme dans les cours de morale de certains pays comme la Belgique, le Canada francophone (Québec) ou l'Allemagne. Il s'agit en Belgique par la réflexion, par exemple à partir de dilemmes moraux, d'apprendre à clarifier et à hiérarchiser des valeurs en vue d'agir éthiquement à bon escient, sans que ces valeurs soient pour autant imposées, puisqu'elles relèvent du libre examen. La notion d'engagement est ici au centre, dans sa dimension individuelle mais aussi collective.

### Monde arabe

En règle générale, l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire, dans les pays du Maghreb, est de longue tradition et remonte particulièrement au système scolaire français. Des différences non négligeables existent néanmoins entre les différents pays.

**Algérie.** Abdelmalek Hamrouche, Doyen des Inspecteurs généraux de philosophie algériens, écrit en 2001 que « depuis l'occupation coloniale, aucun pays arabe n'est parvenu à instaurer une pédagogie équivalente à la pensée philosophique arabe et à sa réalité, voire même à concilier la philosophie occidentale et la philosophie musulmane. Cet état de cause a entraîné des répercussions désastreuses, en ce sens que les élèves, face à cette situation, n'accordent que peu d'importance à l'analyse et à la profondeur du cours, et ont recours à ce qui est superficiel et simple »<sup>(64)</sup>. Un autre inspecteur de philosophie, Mohamed Tahari, précisait dans un article de 1999 que la philosophie « est considérée comme matière essentielle pour les classes de Lettres et a été dotée d'un fort coefficient pour l'épreuve du baccalauréat (coefficient 5). Par contre, elle est aussi dotée du coefficient 2 pour les classes scientifiques,

mathématiques et techniques. Le volume horaire par semaine varie lui aussi selon les classes. Le programme de philosophie est le même pour l'ensemble des quarante-huit départements de l'Algérie. Il est unifié. Il a été établi par une commission ministérielle après avis, bien évidemment, des inspecteurs de la spécialité qui se réunissent une ou deux fois par année scolaire pour discuter des différents problèmes relatifs à l'enseignement de cette discipline »<sup>(65)</sup>.

**Tunisie.** L'enseignement de la philosophie a bénéficié d'une politique de continuité au niveau secondaire. Cette orientation a été confirmée voire renforcée par deux réformes de l'éducation, en 1988 et en 2006, qui ont introduit puis généralisé l'enseignement de la philosophie dans l'année précédant la classe terminale, en section Lettres d'abord puis dans toutes les sections. Comme le fait remarquer le professeur Fathi Triki, titulaire de la Chaire UNESCO de Philosophie à l'Université de Tunis, dans un rapport sur l'enseignement de la philosophie remis à l'UNESCO en 2006, « l'organisation des études philosophiques dans l'enseignement secondaire et supérieur relève des pouvoirs publics centraux, car ce sont les instances du Ministère de l'éducation et de la formation et du Ministère de l'enseignement supérieur qui organisent matériellement cet enseignement. Elles contribuent, surtout pour le niveau secondaire, à la définition du contenu des programmes enseignés, décident de l'enveloppe horaire impartie à cet enseignement, des modalités d'évaluation, etc. C'est le Ministère de l'éducation et de la formation qui organise l'élaboration des manuels de philosophie ». Cette dernière remarque pourrait susciter quelques perplexités, liées évidemment à la pratique du contrôle sur les manuels scolaires. Cependant, ajoute-t-il, « le rôle des autorités publiques dans l'administration des études philosophiques est finalement celui de définir les objectifs généraux du système éducatif et le profil de l'élève à la fin de chaque cycle d'études. Mais cela ne minimise pas le rôle des autorités éducatives qui consiste à définir et à mettre en œuvre les contenus, les modalités et l'évaluation des enseignements philosophiques. Cela se fait, pour le niveau secondaire par des commissions de professeurs et d'inspecteurs de philosophie.

(64) Abdelmalek Hamrouche, « L'enseignement de philosophie », in *Diotime-L'Agorà*, 10. 2001. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora)

(65) Mohamed Tahari, « L'enseignement de la philosophie en Algérie », in *Diotime-L'Agorà*, 1. 1999. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora)

Aucune autre autorité n'intervient dans ce domaine, ni les autorités religieuses, ni celles des partis politiques. C'est occasionnellement qu'il y a des consultations avec les partis politiques et les associations scientifiques et professionnelles ». Selon les témoignages reçus, les manuels aujourd'hui utilisés dans les écoles publiques tunisiennes, et notamment le manuel en vigueur dans les classes terminales et le nouveau manuel paru en 2006, accordent une place privilégiée à l'esprit pluraliste et ouvert, à partir d'une sélection de textes obéissant à des critères de diversité et de richesse culturelle. Dans ce cas, cette centralisation du matériel didactique semble représenter un barrage contre la prolifération d'ouvrages à caractère doctrinaire ou prosélyte. Il est utile de signaler que, d'après le professeur Triki, « dans l'enseignement secondaire comme dans l'enseignement supérieur, l'étude des classiques occupe une place importante. Leurs textes représentent les deux tiers du manuel scolaire ». Les cours se déroulent selon le modèle des lectures commentées des textes, plutôt que suivant le paradigme historique ou problématique. Il s'agit en somme d'une éducation à la lecture et à la compréhension des textes, qui vise à développer une des capacités essentielles d'une éducation philosophique, à savoir l'habitude à se former une idée à partir d'un examen direct d'un texte communicatif. Il est certain que cette habileté est développée sous le guide des enseignants et que ceux-ci, tout comme les commentaires inclus dans les textes, peuvent orienter la lecture dans un sens ou dans un autre. Cependant, la structure de la leçon doit être soulignée par-delà le fait, qui reste central, de la compilation ministérielle des manuels scolaires. Comme le signale Triki, « les méthodes préconisées sont à caractère interactif, où l'élève n'est plus un simple récepteur mais un partenaire appelé à se prendre en charge et à participer à la construction du savoir à partir d'un texte support. L'encadrement des enseignants se fait dans ce sens en vue d'une pédagogie dialogique. Quelques résistances se remarquent chez les enseignants les moins jeunes. Le travail de l'élève est soumis à une évaluation formative qui permet au professeur de bien préparer le candidat aux épreuves d'examen qui prennent actuellement deux formes, 1) en troisième année

du niveau secondaire, l'élève passe une épreuve sous forme d'exercices séparés, chacun est déterminé par un objectif spécifique, 2) en terminale, l'examen se limite à une seule forme, celle de la dissertation à partir d'un sujet. Quelques séances sont parfois consacrées aux exposés faits par les élèves ». Ajoutons que la dernière réforme de l'enseignement philosophique du niveau secondaire, appliquée à partir de la rentrée 2006, a souhaité mettre les textes en phase avec les préoccupations actuelles de la philosophie, en augmentant la place consacrée à la philosophie moderne et contemporaine des différentes régions du monde.

D'autres chercheurs et enseignants tunisiens semblent partager ce bilan. L'enquête de l'UNESCO fait état d'une conception de l'enseignement de la philosophie qui insiste sur la valeur de celle-ci pour développer une attitude critique, pour lutter contre le dogmatisme, pour apprendre à être soi-même tout en respectant l'autre et à libérer du fanatisme. Les résultats d'une enquête sur l'image de la philosophie menée, au début des années 2000, auprès des élèves des classes terminales littéraires de quatre lycées tunisiens par Zouari Yassine<sup>(66)</sup>, font valoir que les valeurs communicationnelles, de discussion et d'ouverture à l'Autre, paraissent les plus problématiques.

S'agissant des réponses au Questionnaire émanant d'**Égypte**, il est fait écho de réformes visant à améliorer les programmes, les manuels et les cours de philosophie. La philosophie y est enseignée dans les établissements du niveau secondaire depuis 1925 et les enseignements s'intitulent « principes de philosophie », « logique et pensée scientifique », pour toutes les options, et « philosophie et logique » pour l'option littéraire. L'accent est mis en premier lieu sur la philosophie islamique, les philosophes musulmans et leur contribution à l'histoire des sciences. Des associations, comme le *Supreme Council for Culture*, contribuent également à l'enseignement de la philosophie, en organisant des conférences, des débats publics et en publiant des ouvrages de philosophie ainsi qu'un magazine. Quant au **Koweït**, les répondants au Questionnaire ont fait part d'une volonté de renforcement de l'enseignement de la

(66) Zouari Yassine, « Points de vue des élèves tunisiens », in *Diotime-L'Agorà*, 9. 2001.  
[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora)

philosophie dans le secondaire. Cette dernière, enseignée en 12<sup>ème</sup> année, de une à deux heures par semaine, est obligatoire pour les options littérature et économie et sciences sociales. L'intitulé du cours est « Principes de base de la philosophie ». La philosophie est aussi enseignée dans le cadre du cours de littérature et du cours

d'éducation morale. Au **Qatar**, nous informe-t-on, la philosophie est enseignée en 5<sup>ème</sup>, 6<sup>ème</sup> et 7<sup>ème</sup> années, à hauteur de une à deux heures par semaine. Enfin, on nous a souligné qu'en **Jordanie** et au **Soudan**, la philosophie ne fait pas partie des programmes du niveau secondaire.

### Encadré 26

#### La complexité du rapport à l'Autre soulignée à travers une enquête menée auprès de quatre lycées tunisiens

L'analyse des communications des élèves interviewés montrent clairement la fréquence, à la fois, de deux variables inférées : l'obstacle socioculturel à l'exercice du philosophe et les carences de la pratique pédagogique suivie en philosophie. En fait, la structure du cours semble calquée sur un modèle monodirectionnel, où la discussion comme valeur qui émerge des thèmes enseignés ne trouve pas de concrétisation pédagogique. « En classe - disait l'interviewé X7 -, l'élève essaie davantage de recevoir que de participer, car le programme est chargé et le temps ne suffit pas. L'élève ne pense qu'à enregistrer les enseignements pour qu'il puisse les exploiter après. Vu le manque de temps, le professeur essaie, dès qu'il entre en classe, de nous dicter le cours et c'est tout ». Bien que la valeur d'ouverture à l'Autre soit fréquente dans le programme philosophique enseigné, l'image de l'Autre chez les élèves en question cesse d'être inspirée de la philosophie pour se conformer à la vision traditionaliste de l'Autre, témoignant de la sorte de l'absence du rapport réflexif à la philosophie. Ainsi, l'image que les interviewés concernés se font à propos de l'Occident laisse apparaître une confusion de différentes caractéristiques où se

mêlent le développement scientifique, l'athéisme, la puissance technique et le passé colonial. Cette image demeure fortement liée à l'imaginaire collectif chargé de préjugés, de réduction et de méfiance à l'égard de la culture philosophique occidentale. Si l'élève se sent amené à critiquer la culture philosophique occidentale, ce n'est pas pour repenser telle ou telle idée, ni pour dévoiler le non dit et les limites de tel ou tel système. C'est plutôt pour souligner leur contraste avec les valeurs traditionnelles de l'islam dans lesquelles ils saisissent un composant principal de son identité. C'est pourquoi le doute et la critique que ces élèves évoquent revêtent ici un sens idéologique. Ils manifestent davantage le repli archaïque sur soi que l'ouverture réflexive à la philosophie. Par conséquent, le « nous » collectif et conformiste qui absorbe ici l'individu l'emporte sur le « je » réflexif, comme en témoignent les propos des élèves. « Il est à la portée de chaque personne qui a étudié la philosophie - disait l'interviewé X16 - de dialoguer avec les autres sociétés occidentales et d'adopter ce qui convient à sa personnalité, à sa société et à sa culture. Par exemple, on peut étudier les côtés intellectuels et littéraires de ces cultures. En étudiant ces philo-

sophies, il s'agit même d'essayer de les critiquer et d'adopter ce qui convient avec notre pensée et notre société, surtout parce que nous sommes une société essentiellement religieuse ». Force est donc de conclure que les élèves concernés par ces attitudes ambivalentes à l'égard de l'Autre n'envisagent pas les valeurs de dialogue et de communication, dans leur sens rationnel et critique. La philosophie enseignée n'est pas perçue en tant que forme de réflexion qui enrichit l'universalité de la pensée humaine, en ce qu'elle appelle la raison ou la faculté réflexive dont dispose potentiellement chaque sujet humain. Emprisonnés dans la sacralisation de soi et dans le rapport utilitariste à l'Autre, les élèves ne saisissent dans la pensée philosophique occidentale que des avantages et des inconvénients conçus en référence aux valeurs de la religion. Qu'il ne soit pas possible de considérer cette forme du rapport à l'Autre comme une ouverture réelle, les paradoxes dont témoignent les communications des élèves concernés le prouvent suffisamment.

Zouari Yassine,  
Docteur en sciences de l'éducation  
(Tunisie)

## Encadré 27

## Olympiades internationales de philosophie

Tous les étudiants participants aux Olympiades rédigent leurs essais en langues étrangères. On peut s'attendre à ce que philosopher dans une langue étrangère ouvre une nouvelle dimension pour la communication transculturelle utilisant la philosophie comme ressource intellectuelle commune. Les critères d'évaluation sont les suivants : pertinence d'un texte écrit par rapport au thème choisi, compréhension philosophique du sujet, force d'argumentation persuasive, cohérence et originalité. Nous n'attendons pas nécessairement des étudiants qu'ils rédigent un essai présentant les idées d'un philosophe spécifique. Nous espérons plutôt qu'il ou elle se concentrera sur le problème suggéré par la citation en utilisant pour cela tout savoir pertinent disponible. Depuis 1995, les IPO ont reçu l'appui de l'UNESCO. À partir de 2001, la FISP est devenue une organisation officiellement engagée dans les mérites des Olympiades. Aujourd'hui, cet engagement implique l'adhésion de représentants de la FISP, ainsi que d'un officiel de l'UNESCO, au Comité de direction des IPO. Ce dernier doit s'acquitter d'une tâche très importante, à savoir la sélection finale des sujets pour la compétition. Les Olympiades sont l'une des rares activités éducatives à caractère international et transculturel. Elles peuvent pleinement être mises au crédit de l'initiative et des efforts des enseignants impliqués. Alors que la tradition philosophique européenne a dominé jusqu'ici les IPO, les effets constructifs de cette rencontre avec d'autres environnements philosophiques sont devenus appa-

rents dans nombre d'essais écrits pour les Olympiades durant ces dernières années. Deux étudiants et deux professeurs de chaque pays participant prennent part aux réunions annuelles des IPO. Des milliers d'étudiants et d'enseignants participent dans le monde aux compétitions nationales, c'est-à-dire aux Olympiades philosophiques nationales. Dans de nombreux pays, les IPO sont apparues comme une motivation et un exemple utilisé pour lancer des compétitions nationales en philosophie destinées aux élèves du niveau secondaire. Les concours philosophiques représentent un bon instrument pour encourager les étudiants à développer leur intérêt pour la discipline. Le fait d'impliquer les enseignants dans le long processus de la compétition de philosophie ouvre de nouvelles possibilités d'expansion de leurs compétences professionnelles. Ceci aidera aussi certainement à toucher les décideurs politiques et les gouvernements avec le bon message. Les pays participant aux IPO ont des systèmes éducatifs très différents et dans nombre d'entre eux, la philosophie n'est pas enseignée dans les écoles. Se préparer pour des concours nationaux et internationaux dans ce domaine exige tout à la fois des enseignants réellement dévoués et des étudiants fortement motivés.

Propos du professeur Josef Niznik  
Institut de philosophie de l'Académie  
des sciences  
(Pologne)

(67) [www.philosophy-olympiad.org](http://www.philosophy-olympiad.org)

(68) Fondée en 1948, la FISP est l'organisation non gouvernementale pour la philosophie la plus haut placée au niveau mondial. Ces objectifs majeurs sont les suivants : contribuer au développement de relations professionnelles entre les philosophes de tous les pays, librement et avec respect mutuel ; encourager les contacts entre les institutions, les sociétés et les publications périodiques dédiées à la philosophie ; rassembler la documentation utile pour le développement des études en philosophie ; parrainer tous les cinq ans le Congrès mondial de philosophie, dont le premier a eu lieu en 1900 ; promouvoir l'éducation philosophique, préparer des publications d'intérêt global et contribuer à l'impact du savoir philosophique sur les problèmes mondiaux. Les membres de la FISP ne sont pas des philosophes individuels, mais des sociétés de philosophie et d'autres institutions de philosophie similaires aux niveaux national, régional et international. Extrait du site Web de la FISP : [www.fisp.org](http://www.fisp.org)

### 3) Autres exemples d'initiatives à l'échelle nationale et internationale

Un phénomène particulier touchant les élèves dans le secondaire est représenté par les Olympiades internationales de philosophie (IPO)<sup>(67)</sup>. Il s'agit d'un concours international annuel qui se déroule sans interruption depuis 1993. Il a été créé à l'initiative du professeur Ivan Kolev, du Département de philosophie de l'Université de Sofia, en Bulgarie. Depuis 2001, il a été placé sous les auspices de la Fédération internationale des sociétés de philosophie (FISP)<sup>(68)</sup>. Les élèves sélectionnés au sein des pays participants sont invités dans le pays organisateur, où ils

développeront dans une épreuve écrite des thèmes arrêtés par la FISP. Dans la plupart des cas, ils auront à choisir entre des phrases ou des pensées de philosophes célèbres. Le concours se présente ainsi sous forme de commentaire ou de composition, rédigé dans une langue autre que la langue maternelle, à savoir soit en français, en anglais ou en allemand.

Sur ce point, un autre exemple parlant est celui des Clubs philosophiques des lycées en Turquie.

## Encadré 28

## Clubs philosophiques des lycées en Turquie

Les clubs philosophiques des lycées en Turquie offrent des opportunités nouvelles et étendues en matière d'enseignement de la philosophie. C'est en 1911 que l'enseignement de la philosophie fut introduit pour la première fois dans les programmes des lycées. Les cours de philosophie devinrent plus importants après la fondation de la République par Atatürk, reposant sur l'idée « nouvel individu-nouvelle société ». Aujourd'hui, deux heures de cours de philosophie par semaine sont obligatoires dans tous les lycées généraux et professionnels. Les chargés de ces cours sont diplômés des Universités et sont titulaires de certificats de formation en pédagogie. Dans les lycées, des cours optionnels sont disponibles en logique, sociologie, psychologie, démocratie et droits de l'Homme, en plus de la philosophie. Les clubs philosophiques des lycées ont offert une nouvelle dimension à cette philosophie obligatoire, en offrant aux jeunes de nouvelles chances à la fois en termes de contenu et de forme. Les clubs, organisés dans les lycées, mènent des études et des activités hors programme en matière de philosophie. Le premier club de ce type fut fondé en 1994 au Lycée français Saint Benoît. Il a ensuite été suivi par d'autres. Ce club était initialement destiné à préparer les étudiants aux IPO. Il a cependant dépassé les frontières de cette fonction pour devenir, à l'instar d'autres clubs similaires,

partie intégrante de l'enseignement de la philosophie dans les lycées. Des lycées allemands, autrichiens et français se sont réunis en 1995 pour la première étude conjointe sur la philosophie dans les lycées. Ces établissements ont fondé le cœur d'une plateforme de philosophie. Plus tard, 40 écoles publiques et privées les ont rejoint. Fut ainsi fondée l'*Istanbul Liseleri Felsefe Kulupleri Platformu* (ILFKP)<sup>(69)</sup>. L'ILFKP fonctionne comme un organe de conseil et d'orientation qui assiste les clubs de philosophie et coordonne leurs activités. Basé à Istanbul et soutenue par la Société philosophique de Turquie<sup>(70)</sup>, elle est devenue un modèle, à telle enseigne que des formations similaires ont éclos dans diverses villes turques. Les enseignants de cette plateforme ont également introduit un forum d'échange en ligne<sup>(71)</sup>. L'ILFKP organise des sessions académiques, c'est-à-dire des conférences destinées aux étudiants et impliquant des universitaires, des penseurs et des écrivains. Ces expériences ont montré que l'enseignement de la philosophie en-dehors des écoles était possible. Il s'agit là d'un type d'éducation qui développe les capacités analytiques et créatives des jeunes gens.

Extraits d'un texte de Nimet Kuçuk<sup>(72)</sup> présenté aux XV<sup>e</sup> Olympiades internationales de philosophie (Turquie)

(69) Plateforme des Clubs philosophiques des lycées d'Istanbul.

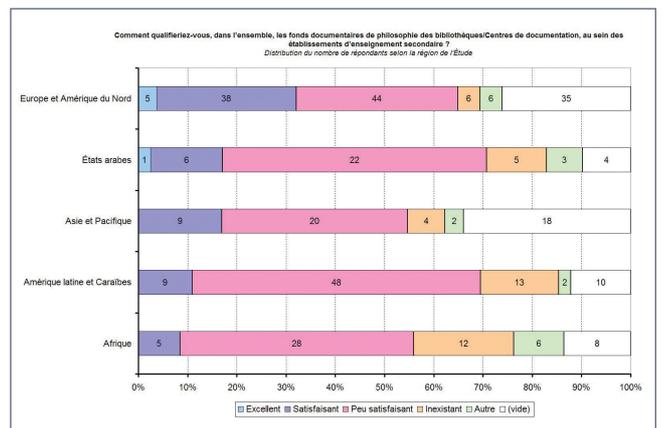
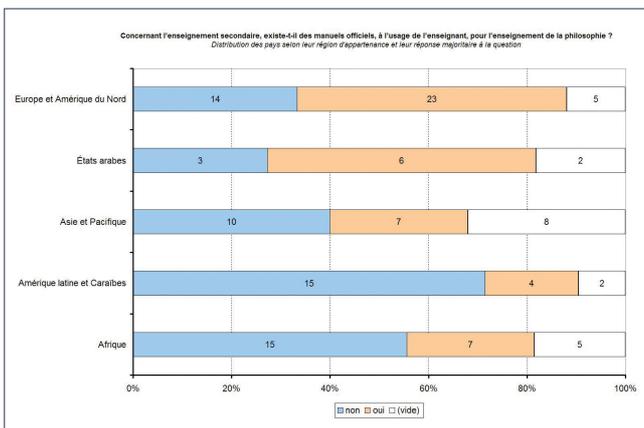
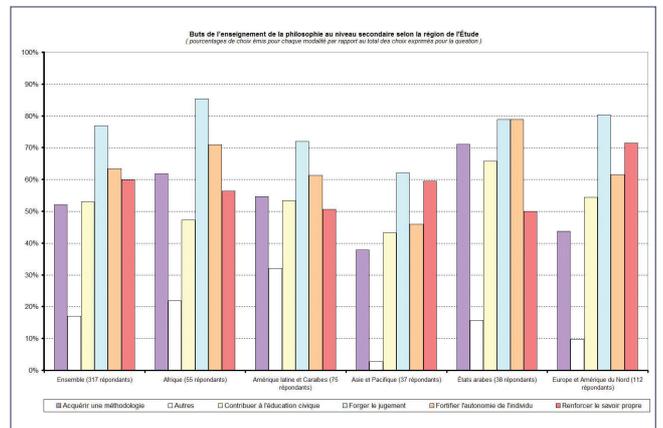
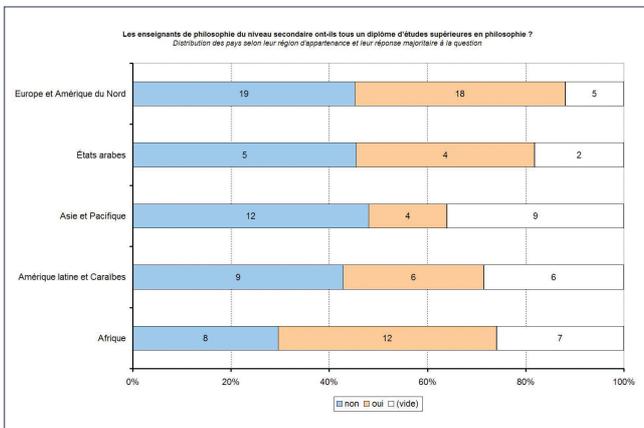
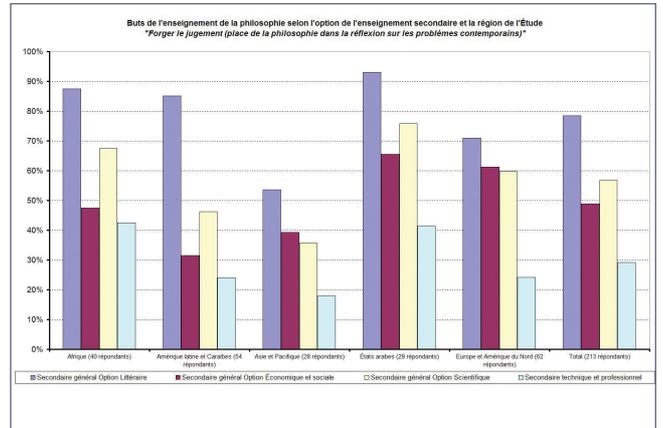
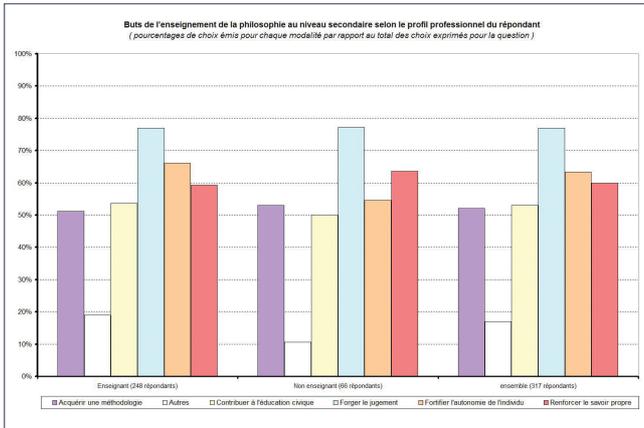
(70) [www.tfk.org.tr](http://www.tfk.org.tr)

(71) <http://groups.yahoo.com/group/ILFKPogretmenleri/>

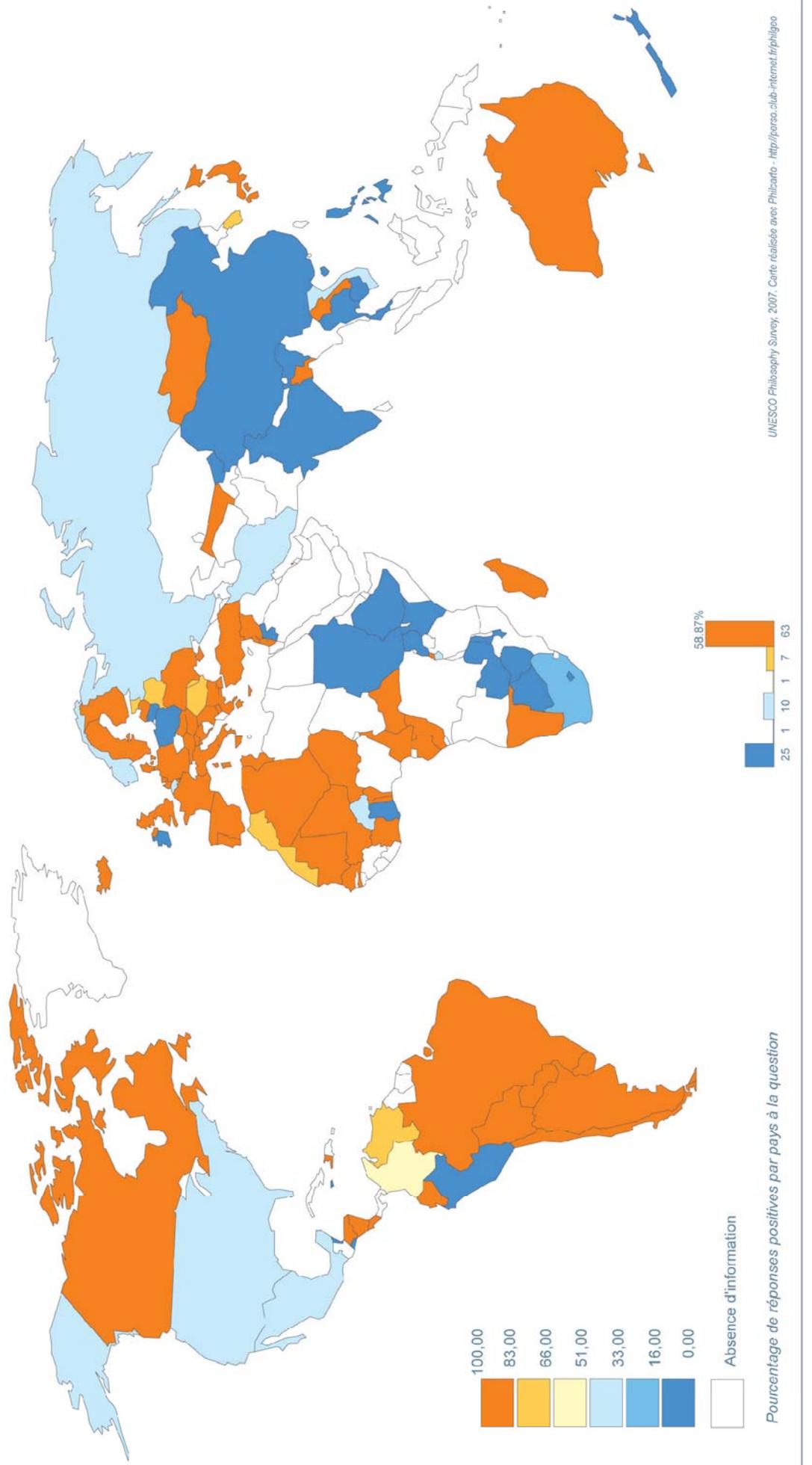
(72) Nimet Kuçuk, « A Platform of High School Philosophy Clubs in Turkey », in *Critical & Creative Thinking: the Australasian Journal of Philosophy in Education*. Mai 2007.



# IV. La philosophie au niveau secondaire en quelques chiffres



Q13a - La philosophie est-elle enseignée au niveau secondaire en tant que matière distincte ?



## Conclusion : la philosophie à l'adolescence : une puissance de transformation créatrice

On entend souvent attribuer à la philosophie le rôle d'un apprentissage du raisonnement. Il semble qu'il y a là un leurre possible, qu'il faut dissiper d'emblée. D'autres matières semblent en effet plus à même que la philosophie pour former les capacités logiques et analytiques des élèves. Que l'on pense aux mathématiques, avec l'éducation à la rigueur que comporte l'habitude à démontrer ce qui apparaît évident à première vue. On peut évoquer aussi la puissance formatrice des grammaires, et en particulier l'étude de la grammaire grecque ou latine, véritables outils de cadrage rationnel des élèves. Face à ces puissants instruments d'analyse logique, la réflexion philosophique pourrait pâlir. Or, la fonction essentielle de la philosophie à l'école réside moins dans un apprentissage du raisonnement que dans une critique des savoirs et des systèmes de valeurs. Elle ne s'exerce pas sur une matière formelle, où l'on peut faire abstraction des contenus. La force pédagogique de la philosophie réside à la fois dans les structures critiques qu'elle apprend à utiliser et dans les corpus de savoir sur lesquels elle se porte. Cet apprentissage - qui est surtout celui d'une capacité de critiquer une culture, sa culture - fait de la philosophie un puissant outil de formation et de transformation de la personnalité. En tant que telle, elle doit être maniée avec précaution car elle peut s'avérer ambivalente au moins à un double niveau. La mise en question des systèmes de valeurs, des mœurs et des structures épistémiques n'a rien d'anodin à un âge qui est celui de la consolidation de la personnalité. Il y a là un argument plaidant pour un avancement de l'âge de prise de contact avec les pratiques philosophiques et en faveur de la philosophie pour les enfants. En ce sens, l'effet déstructurant de la philosophie doit toujours, pour être

bénéfique, se doubler d'un accompagnement permanent de la part des éducateurs comme du milieu social proche. La philosophie, comme d'ailleurs le processus éducatif en général, peut accentuer des difficultés déjà présentes dans le processus de construction de la personnalité. C'est pourquoi il serait opportun que la pratique du questionnement devienne très tôt familière aux jeunes élèves et aux enfants, au lieu d'intervenir subitement et en général relativement tard dans le parcours éducatif. De plus, la critique des savoirs peut aussi s'avérer un puissant dispositif de repli identitaire lorsqu'elle se porte sur des savoirs autres que celui auquel appartiennent les élèves. La philosophie doit toujours être une autocritique de sa culture. Lorsque la critique est dirigée vers l'extérieur, lorsqu'elle est utilisée pour opposer notre culture et notre *ethos* à ceux des autres - quels que soient ces autres -, alors elle cesse d'être un instrument d'ouverture critique pour devenir un moyen de retranchement culturel et un étai pour toutes sortes d'autoritarisme et de fanatisme. C'est pourquoi la philosophie, au sens des catégories du savoir philosophique, n'a pas forcément vocation à soutenir une interaction libre et démocratique entre les individus. Les philosophes les plus radicalement critiques à l'égard de leur culture - des philosophes par essence porteurs d'une charge de liberté - ont pu être mis à contribution des pires systèmes totalitaires.

La philosophie trouve sa puissance cognitive et culturelle dans la déconstruction critique qu'elle apprend à opérer de chacun de nos systèmes de croyances et de valeurs et, par là même, dans la manière par laquelle elle nous apprend à ne jamais en rester à des acquis épistémiques ou éthiques.

# CHAPITRE III



# Enseignement de la philosophie au niveau supérieur

## La philosophie dans le champ universitaire

**Introduction** : élaboration et enseignement du savoir philosophique 97

**Notice méthodologique** 99

## I. La dynamique entre enseignement et recherche en philosophie à l'Université 100 - 112

**1) Le relais entre enseignements secondaire et supérieur** 100

- > L'importance de la communication entre les deux niveaux
- > Raisons d'une fracture

**2) Étendue et diversité de l'enseignement philosophique** 103

- > Le double rôle des enseignants-chercheurs
- > Les modalités particulières
- > Présence de la philosophie dans le champ universitaire
- > Philosophie et savoirs de l'esprit

**3) Spécificité et adaptabilité de l'enseignement philosophique** 107

- > La nature transdisciplinaire de la philosophie
- > L'idée d'une Faculté philosophique
- > L'enseignement à distance et l'accès au numérique

**4) Liberté académique et encadrement de l'enseignement** 110

- > Le principe de la liberté académique
- > Les contraintes politiques, religieuses et culturelles
- > Le cours monographique

## II. La philosophie face aux défis émergents : questions et enjeux 113 - 122

**1) L'enseignement philosophique dans un monde globalisé** 113

- > Enseignement philosophique et engagement
- > La philosophie, « gardienne de la rationalité »
- > Philosophie et traditions culturelles

**2) L'actualité de la philosophie : une pratique à manier avec précaution** 114

- > L'enseignement de la philosophie entre raison et histoire
- > Les priorités dans la recherche et dans l'enseignement

**3) La question des débouchés professionnels** 116

- > L'enseignement secondaire
- > L'internationalisation de la recherche ou le campus global
- > La philosophie dans les entreprises
- > La sphère publique

<b>4) Le rôle et les défis des chaires UNESCO de philosophie</b>	<b>119</b>
> Une nouvelle génération de chaires UNESCO	
> Un avenir prometteur	
<b>III. Diversification et internationalisation des enseignements philosophiques</b>	<b>123 - 147</b>
<b>1) Pratiques et méthodes d'enseignement à travers les régions du monde</b>	<b>123</b>
> Caractères généraux de l'enseignement de la philosophie dans les régions du monde	
> Des études de cas exemplaires	
<b>2) La multiplication des réseaux d'échanges universitaires</b>	<b>143</b>
> ERASMUS et ERASMUS MUNDUS	
> Les programmes de « retour des cerveaux »	
> Les Bourses UNESCO	
<b>3) Le Réseau international de femmes philosophes parrainé par l'UNESCO : un tremplin pour tous</b>	<b>145</b>
<b>4) La promotion du dialogue philosophique interrégional</b>	<b>146</b>
<b>IV. La philosophie au niveau supérieur en quelques chiffres</b>	<b>148</b>
<b>Conclusion : la philosophie en devenir</b>	<b>149</b>

## Introduction : élaboration et enseignement du savoir philosophique

Produire le savoir et diffuser ce savoir qu'elle a contribué à créer : telle est la double finalité de l'Université depuis son invention à la fin du XI<sup>e</sup> siècle. L'enseignement universitaire ne se contente pas de contribuer à la formation de la personnalité et à la construction du sujet dans ses multiples dimensions (cognitive, affective, morale ou sociale). Il entend plus mettre les étudiants en condition de produire de nouveaux savoirs, de contribuer à l'avancement de leurs disciplines et de les rendre capables de réagir aux transformations incessantes que connaît l'articulation des savoirs au sein des différentes cultures. Il s'agit donc d'un enseignement technique et disciplinaire, qui vise la formation de spécialistes ou de formateurs et qui fait de la formation à la recherche l'une de ses raisons d'être. Cette nature hybride de l'enseignement universitaire est d'autant plus à l'œuvre dans le domaine des études philosophiques que celles-ci n'ont en général d'autres lieux institutionnels où se développer. Le *savoir* philosophique que l'on produit et enseigne dans les cours universitaires se distingue donc de l'apprentissage du philosophe qui caractérise l'éducation primaire et secondaire. Car il existe bien un savoir philosophique, sous forme de méthodes de recherche, de catégories, de concepts, de critères de validité de l'argumentation et de structures plus ou moins formelles permettant de construire les mondes physique, historique, moral et rationnel. Que ce soit pour former des formateurs, pour nourrir une culture historique, pour apprendre des structures universelles du raisonnement ou pour étoffer la culture des enseignants-chercheurs de demain, c'est la présence de cette technicité proprement philosophique qui distingue l'enseignement universitaire.

Cette articulation entre production et transmission du savoir, ou plus simplement entre recherche et enseignement, est à l'origine des formes selon lesquelles s'organise la présence de la philosophie dans les Universités. Au niveau supérieur, enseignement de la philosophie et recherche sont inséparables. Or, on constate une diversité considérable des contenus de cet enseignement, en fonction des compétences de chaque enseignant, des enseignements

présents au sein de chaque Département ou Faculté, des curricula, de la continuité ou de la multiplicité des traditions philosophiques et culturelles ou encore de la place que la philosophie occupe historiquement dans une culture déterminée. La philosophie se cache souvent sous une multitude de disciplines ou de savoirs qui procèdent d'héritages culturels ou d'approches pragmatiques diverses, tantôt comme pensée religieuse, tantôt sous forme d'éthiques déontologiques ou autres savoirs pratiques. Cette diversité se reflète, mais avec moins de complexité, au niveau des pratiques pédagogiques. Celles-ci varient essentiellement entre le niveau de Licence-Maîtrise et le niveau des études doctorales se jouant dans la plupart des cas entre formes traditionnelles de cours, d'une part, et pratiques de type de séminaire, plus orientées vers une participation active des étudiants, d'autre part. Mais, dans tous les cas, l'Université reste un lieu de formation spécialisée voire professionnelle, où l'enseignement cesse d'avoir comme fonction première l'éducation de la personne pour devenir principalement un savoir technique.

Le présent chapitre est donc placé sous le signe d'une articulation entre enseignement et recherche dans les Universités. Il tente de montrer comment les différents systèmes d'enseignement universitaire permettent aux étudiants d'avoir accès aux différents volets du savoir philosophique, dans quelle mesure ils sont familiarisés avec les orientations majeures du débat contemporain, de quels outils matériels et théoriques ils disposent dans leur apprentissage et, en termes généraux, de quelle manière les formes de cet apprentissage ont une influence sur les contenus véhiculés.

Ce chapitre se compose donc de trois volets principaux qui traitent de quelques questions vives liées à la fonction et aux méthodes de la philosophie comme discipline universitaire. Le *premier volet* porte sur une réflexion sur l'enseignement académique qui apparaît aujourd'hui délaissé, au moment même où l'on critique de plus en plus le repli de l'académie sur elle-même. Il aborde la question du relais entre enseignement

secondaire et supérieur où semble se creuser un écart dans un nombre croissant de pays. Or, là où la philosophie est présente à l'école, le va-et-vient entre les deux niveaux représente un atout considérable pour ancrer l'élaboration du savoir philosophique dans la société et transmettre aux élèves un savoir vif et nourri de débats en cours. Par ailleurs, ce volet aborde la question des développements possibles en ce qui concerne la didactique de la philosophie à l'Université qui peuvent être réunis sous les rubriques de la diversification de l'enseignement, et qui s'adresse de plus en plus à des étudiants d'autres Facultés, ou suivant d'autres formations, plutôt qu'aux seuls étudiants ayant choisi la philosophie comme matière principale de leurs études. Il en va de même de l'internationalisation des pratiques d'apprentissage, à la fois au niveau de Licence ou Maîtrise et au niveau doctoral. Enfin, ce premier volet traite de la question de la liberté académique, fondement même des pratiques universitaires, qui représente une condition nécessaire de l'élaboration et de la production du savoir académique. Elle est aujourd'hui sous la menace de toute sorte de contraintes liées notamment à la radicalisation des tendances identitaires, que ce soit au niveau des cultures, des religions ou des pratiques traditionnelles. Elle est aussi, par réaction, soumise à différents types de conditionnement politique, à la prééminence des contraintes économiques et, de manière parfois très subtile, à l'instauration de climats culturels et académiques conditionnant le libre déroulement de l'activité des enseignants-chercheurs. Par sa nature de théorie générale des formes de culture, la philosophie apparaît aujourd'hui comme particulièrement vulnérable à ces pressions extérieures.

Le *deuxième volet* porte sur les questions et les enjeux suscités par la confrontation de la philosophie avec les défis émergents. La réponse aux défis de la modernité repose sur les échanges d'idées. Elle repose aussi sur les rencontres entre personnes. La coopération intellectuelle à l'échelle internationale représente une opportunité extraordinaire pour des chercheurs venant d'horizons différents et qui n'ont pas toujours la possibilité de confronter leurs approches théoriques respectives. Elle l'est d'autant plus que, grâce aussi à l'initiative de l'UNESCO, des communautés philosophiques ayant pu

se côtoyer dans le passé lors de rencontres, colloques ou congrès ont pu se rencontrer sans médiation aucune, ouvrant ainsi de nouvelles pistes d'investigation dans un monde se voulant de plus en plus multipolaire. La question des débouchés professionnels d'une formation philosophique ne peut également être éludée. Dans le contexte de globalisation progressive de la compétition économique et de partage des ressources de la planète, le maintien de la présence de la philosophie dépendra aussi en large mesure de la possibilité qu'auront les philosophes à se sustenter de leur profession. Rien n'est assuré, mais une diversification de ces débouchés est visible à l'échelle internationale. Elle n'est pas sans générer de nouvelles orientations et pratiques de l'enseignement et des spécialisations philosophiques, comme en témoigne notamment le Réseau des chaires UNESCO de philosophie à travers le monde.

Le *troisième volet* quant à lui présente une vue d'ensemble de l'enseignement de la philosophie au niveau supérieur. Cet aperçu général est accompagné d'un regard plus focalisé sur quelques pratiques philosophiques particulièrement significatives et sur les finalités scientifiques, culturelles et sociales qui les inspirent, tels les dialogues philosophiques interrégionaux ou la constitution d'un Réseau international de femmes philosophes, deux initiatives à vocation internationale, mises en place récemment par l'UNESCO.

La trame de ce chapitre est le rapport entre philosophie et liberté, car en tant que condition fondamentale d'une intersubjectivité plurielle, la liberté reste la raison d'être de tout enseignement philosophique. Dans ce contexte, le rapport complexe et souvent difficile entre l'universalisme de la raison que prône toute rationalité philosophique et la diversité des traditions culturelles dans lesquelles elle s'inscrit, représente un enjeu crucial pour le savoir philosophique. Mais la philosophie doit aussi éviter le danger d'être réduite à une actrice des mouvements politiques de l'actualité, au risque de se voir privée de la spécificité de sa nature abstraite, qui l'empêche de s'identifier à la contingence d'une détermination culturelle particulière. Si elle est toujours et par nature engagée, la philosophie l'est au sens où elle choisit un *ethos* plutôt qu'un autre, et non un parti plutôt qu'un autre.

## Notice méthodologique

Plusieurs questions méthodologiques se sont posées lors de la rédaction de ce chapitre. D'une part, la nature même de ce travail a conduit à s'interroger d'abord sur le niveau de généralité auquel il aurait dû se tenir. Compte tenu de la taille de ce document, il s'est avéré difficile de détailler chacun des systèmes d'enseignement supérieur existant à travers le monde. D'autre part, l'objectif consiste autant à établir un état des lieux de l'existant qu'à identifier des perspectives d'avenir, donc à mettre les données recueillies au service d'un ensemble de réflexions et de suggestions sur les chemins à entreprendre et les actions à envisager. Quant aux sources utilisées, la démarche a été celle de la synthèse des informations recueillies tant en termes de ressources documentaires disponibles à l'UNESCO, qu'en termes de recherches Internet, avec la réserve liée à la crédibilité scientifique des informations collectées par ce biais. Ce travail de synthèse n'a pas pour autant eu l'ambition de répertorier de manière exhaustive les enseignements présents dans les différents établissements du monde. Des outils de référence de ce genre existent déjà, aisément accessibles à tout un chacun.<sup>(1)</sup>

Il est à noter également que le Questionnaire de l'UNESCO sur l'enseignement de la philosophie, élaboré spécifiquement pour cette Étude, a représenté un outil essentiel pour avoir un aperçu varié des différentes situations de l'enseignement de la philosophie au niveau supérieur. Davantage que les données institutionnelles que les différentes réponses au Questionnaire ont permis de fournir, ce sont les commentaires qui ont accompagné chaque réponse qui se sont avérés précieux. Ils renvoient un tableau vif, polyphonique et extrêmement varié de la

manière dont les acteurs du travail philosophique vivent l'état actuel de leur discipline : leurs espoirs après des réformes positives, leur pessimisme quant aux débouchés professionnels, leurs réflexions sur la place de la philosophie dans leur société et la considération qu'elle reçoit. Ces voix qui arrivent des quatre coins du globe et qui font l'un des motifs d'intérêt de cette nouvelle entreprise de l'UNESCO ont été abondamment utilisées. Enfin, plusieurs enseignants-chercheurs ont contribué à cette analyse à travers des documents de synthèse consacrés à divers problèmes de l'enseignement de la philosophie et dont un certain nombre a été rédigé par des titulaires de chaires UNESCO de philosophie. Les rapports qualitatifs ainsi reçus ont été majoritairement intégrés dans ce chapitre. Il s'agit d'analyses précieuses en ce qu'elles renvoient aux expériences directes des enseignants-chercheurs, tout en les intégrant dans un contexte plus large. Cet afflux de réponses autorise un premier constat. Les enquêtes de l'UNESCO représentent pour les chercheurs une occasion de se pencher sur l'état et l'évolution des pratiques d'enseignement dans leurs domaines respectifs, et de faire entendre leur voix par une Organisation capable de mobiliser la communauté internationale en vue de transformer ces contributions en recommandations auprès des instances politiques nationales. Comme l'écrit la titulaire de la Chaire UNESCO d'étude des fondements philosophiques de la justice et de la société démocratique à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), Josiane Boulad-Ayoub, « on est heureux de tenir ici un bel exemple de l'efficacité de telles enquêtes comme de leur rôle réel de catalyseur à la fois théorique et politique ».



(1) Notamment *World Higher Education Database 2006/7*, IAU. Londres, Palgrave, Macmillan's global academic publishing, août 2006, et *International Handbook of Universities*, IAU, 18<sup>e</sup> édition. London, Palgrave, Macmillan's global academic publishing / New York, Palgrave, Global Publishing at St. Martin's Press, août 2005. Ces répertoires paraissent à échéance biennale et sous le patronage de l'Association internationale des Universités (AIU).

# I. La dynamique entre enseignement et recherche en philosophie à l'Université

## 1) Le relais entre enseignements secondaire et supérieur

### L'importance de la communication entre les deux niveaux

Dans les pays où il existe un enseignement de la philosophie à l'école, la dynamique entre les enseignants du secondaire et ceux du supérieur représente un atout essentiel dans le processus d'éducation philosophique. Ce va-et-vient entre les deux niveaux est susceptible d'avoir lieu selon des modalités différentes. D'une part, les enseignants du secondaire ne peuvent que profiter d'échanges suivis avec leurs collègues universitaires. C'est en gardant un contact constant et permanent avec les lieux de production du savoir philosophique, là où s'élaborent principalement les méthodes, où surgissent et sont discutées les nouvelles orientations de la recherche en philosophie que l'instruction secondaire pourra répercuter au niveau des élèves une culture philosophique vive, en formation, mais aussi problématisée, plutôt qu'un corpus clos de connaissances acquises. L'éducation philosophique, avec sa charge formative, ne peut être ouverte et efficace que lorsqu'elle se nourrit d'un débat en cours, qui se mesure aux problèmes toujours nouveaux qui se posent à nos cultures et apprend aux élèves à se confronter avec une diversité d'approches et de positions théoriques. La mise à jour des contenus de l'enseignement représente une condition nécessaire pour que la formation philosophique ne se réduise pas à une somme de préceptes moraux ou de notions historiques. D'autre part, le questionnement dont sont porteurs les élèves du secondaire ne peut que profiter à une mise en question quotidienne des pratiques de la recherche universitaire. Il représente un formidable outil contre le principe d'autorité dont s'inspire encore, dans bien des Départements de philosophie à travers le monde, l'enseignement universitaire. Des questions fondamentales du savoir philosophique sont parfois tout simplement biffées par une recherche qui trouve dans la spécialisation progressive de ses disciplines, à la fois sa puissance et ses limites. Ceux qui

ont la pratique de colloques ou de séminaires où des enseignants du secondaire côtoient des chercheurs universitaires font souvent le constat d'une situation paradoxale, où la technicité des uns coexiste dans la même salle de séminaire avec la généricité des autres comme deux registres linguistiques qui n'arrivent pas à s'intégrer. Les questions des élèves du secondaire, rarement banales, peuvent être difficiles pour des chercheurs habitués à évoluer dans le détail des technicités philosophiques. L'interaction entre les exigences fondamentales de la formation philosophique et la spécialisation disciplinaire représente une exigence cruciale qui ne peut que profiter à l'une comme à l'autre.

L'écart progressif entre les deux niveaux apparaît dès lors que l'organisation des carrières est considérée. Dans la plupart des pays européens, il y a une continuité historique entre ces deux niveaux. L'enseignement secondaire a été en Europe, du moins jusqu'aux années 80, un passage presque obligé pour atteindre le niveau supérieur. On devenait d'abord professeur de lycée puis, moyennant une production scientifique qui doublait le travail en classe, on pouvait aspirer à l'enseignement universitaire. Le système français témoigne encore aujourd'hui de cette articulation entre les deux niveaux, par l'importance attribuée à l'agrégation. Ce système, même s'il reste extrêmement sélectif, avait au moins deux effets positifs. D'un côté, les enseignants-chercheurs bénéficiaient d'une formidable palestre pédagogique. Ils pouvaient pratiquer l'enseignement de leur matière à un niveau relativement élémentaire, mais étaient aussi confrontés aux questions fondamentales posées par les élèves des collèges et lycées. Cette pratique ne leur permettait pas uniquement d'apprendre les techniques d'enseignement, elle contribuait également, et de manière substantielle, à parfaire leur formation. De l'autre côté, il contribuait à motiver les enseignants du secondaire à

poursuivre eux-mêmes un travail de recherche, ou du moins à participer activement à la vie scientifique dans le domaine qui était le leur.

Cette perméabilité entre les deux niveaux apparaît aujourd'hui en danger dans bien des cas. Là où l'enseignement secondaire n'est plus une voie privilégiée d'accès à l'Université, mais au contraire est devenu une entrave au développement ultérieur de sa carrière, le personnel enseignant apparaît démotivé. Le Questionnaire de l'UNESCO renvoie des témoignages de cette crise de l'enseignement secondaire à travers le monde. Il y a certes des circonstances, comme dans certains pays d'Afrique ou d'Amérique latine, où des professeurs d'école participent régulièrement aux colloques savants organisés dans leur région. Dans la plupart des pays européens, cette interaction est encouragée à travers des programmes d'*aggiornamento* (de mise à jour) des enseignants, qui vont de l'organisation de stages de formation à la possibilité d'être ponctuellement exonéré de l'enseignement pour assister à des colloques dont l'importance est reconnue au niveau ministériel. Cependant, ces mesures ont bien l'air de palliatifs. C'est au niveau des systèmes de recrutement universitaires et d'accès des enseignants du secondaire aux outils de développement de la recherche (publications, revues, communications aux colloques) qu'une action visant à rapprocher les deux niveaux doit être entreprise. C'est sans doute une tâche nécessaire que de prendre des mesures appropriées pour freiner cette tendance, que ce soit au niveau des communautés savantes que des gouvernements.

Par ailleurs, l'échange entre secondaire et supérieur représente souvent un moteur important dans les processus de démocratisation à travers le monde. Il est arrivé

souvent dans le passé, et continue d'arriver aujourd'hui, que l'opposition intellectuelle aux régimes autoritaires trouve dans les enseignants du secondaire des relais essentiels pour former une conscience démocratique chez les jeunes générations. L'action de ces enseignants, lorsqu'elle sait répercuter les débats qui ont lieu dans les centres de recherche et les cercles d'intellectuels, peut exercer une influence considérable pour transmettre aux élèves les thèmes abordés à ce niveau et les problèmes qu'ils suscitent. Or, on sait que dans nombre de régimes autoritaires, une relative liberté de recherche n'est possible qu'au prix d'un cantonnement aux milieux techniques et académiques. La participation des enseignants des écoles représente une véritable courroie de transmission d'idées qui pourraient difficilement transcender les cercles où elles sont produites et débattues. Il n'est pas inhabituel que des étudiants universitaires se montrent particulièrement réceptifs aux idées hétérodoxes après avoir été les élèves, au lycée, de professeurs les ayant formés à ces idées. Ce qui plaide en faveur de l'importance de la présence d'un enseignement de la philosophie au niveau du secondaire et permet peut-être d'en expliquer, parfois, l'absence.

L'exemple québécois quant à la dynamique entre le secondaire et le supérieur peut paraître paradoxal, car au Québec, comme dans le reste du Canada, il n'y a pas d'enseignement de la philosophie au niveau secondaire. Cependant, les différences de style, de méthodes et d'orientation entre l'enseignement pré-universitaire représenté par les Collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP)<sup>(2)</sup> et le niveau académique permettent de représenter des rapports complexes entre les deux niveaux, que l'on retrouve dans l'enseignement secondaire de beaucoup de pays à l'heure actuelle.

(2) Établissements d'enseignement collégial canadien francophone où est offerte une formation technique et pré-universitaire.

## Encadré 29

## Une évolution particulièrement significative dans le relais entre les niveaux secondaire et supérieur : l'exemple québécois

La réduction progressive des heures d'enseignement de la philosophie dans les CEGEPS, accompagnée d'un recentrement progressif des curricula au profit des disciplines appliquées, a provoqué un conflit qui a permis de développer du côté de la résistance des professeurs et des étudiants impliqués, un esprit de corps plus marqué, une solidarité sympathique avec les professeurs d'Université à l'échelle nationale et internationale. De même qu'une conscience plus accrue des responsabilités sociales et pédagogiques de l'enseignement philosophique mis ainsi au défi de concilier la nécessité et la liberté, ce gage, aux yeux des philosophes, du devenir efficace de l'histoire depuis l'instauration de l'État de droit. Tout ce mouvement a connu ses hauts et ses bas, mais il a provoqué surtout la tenue de maints colloques, journées d'étude, états généraux, l'éclosion d'associations, plus combatives et tournées davantage vers la pédagogie que vers la discussion théorique, regroupant les jeunes professeurs de philosophie au niveau collégial, la création de nouvelles revues très vivantes, la publication de manuels d'ordre pédagogique et de recueils de textes classiques commentés, œuvres pour la plupart de collectifs. Enfin, des tentatives de reprendre l'offensive de façon dynamique en occupant des créneaux inédits jusqu'ici pour l'enseignement philosophique, au niveau du secondaire. Par exemple, les cours de religion ayant été affectés par la laïcisation des commissions scolaires, c'est de bonne guerre que les enseignants de philosophie du collégial tentent actuellement d'investir l'enseignement de la morale, ou encore l'éducation civique. Toutes ces activités, tous ces projets imposent un constat en fin de compte très positif : la relève est en plein essor, énergique, acérée philosophiquement, inventive

sur le plan méthodologique et pédagogique, le cap demeure. Les élèves sont toujours appelés à travers leur apprentissage philosophique à se préoccuper de la Cité et de ses institutions démocratiques, comme à mettre en application leur jugement critique. Il y a quelques années encore, enseignants du secondaire et professeurs des Universités pouvaient compter sur de solides outils d'interaction. Il est pertinent de mentionner la liste imposante de revues spécialisées de philosophie sur lesquelles peuvent compter les enseignants de philosophie de tous les paliers, parmi lesquelles *Philosophiques*, organe de la Société de philosophie du Québec publiée depuis 1974.<sup>(3)</sup> Historiquement ouverte aux contributions des enseignants du secondaire, cette revue internationale a évolué en même temps que les changements affectaient le milieu philosophique et social des intellectuels québécois, ces dernières années. Se voulant plus « académique », la revue a cessé d'accueillir plus ou moins délibérément des collaborateurs du palier collégial, s'est tournée plus nettement du côté de la tradition anglo-saxonne en favorisant l'organisation de numéros spéciaux qui s'apparentent plus à des collectifs qu'aux rubriques traditionnelles d'une revue. Cette tendance qui s'est amorcée depuis 5 à 6 ans a beaucoup fait pour marquer plus nettement encore le clivage qui se creusait depuis les années 90 entre les paliers de l'enseignement au Québec et les écoles de pensée respectives auxquelles il s'alimente. Aussi n'est-il pas étonnant de voir alors, comme nous le mentionnons plus haut, les enseignants du collégial créer leurs propres revues philosophiques ou à dominante pédagogique qui reflètent leurs préoccupations scientifiques et leurs référents philosophiques traditionnels en même temps que de nouvelles associations répondant davantage à leurs

intérêts pratiques. Toutefois, d'autres lieux de rencontre se font jour, dessinant un tableau articulé et nuancé : les sociétés locales de philosophie dont le nombre va croissant - la tenue de rencontres annuelles, tant au niveau régional que national, où les professeurs de tous les paliers d'enseignement échangent et font le point sur leurs activités - l'existence de Centres et de groupes de recherche, le plus souvent interdisciplinaires mais à dominante philosophique, très nombreux, très actifs et très bien subventionnés par les organismes provinciaux ainsi que par le Conseil des Arts, à l'échelle fédérale. Finalement, une différence de fond quant aux contenus de l'enseignement semble exister entre le niveau collégial, davantage orienté vers une formation civique, la critique culturelle et le rôle de la philosophie dans la société, et le niveau académique, plutôt marqué par une approche technique et professionnelle à la philosophie. L'enseignement universitaire est surtout une pratique académique alors que l'enseignement collégial est d'abord et avant tout une pratique sociale. Un état de choses qui va également peser sur l'orientation de l'enseignement, sur le plan théorique, qui sera davantage sensible à l'évolution socioculturelle que son pendant universitaire. Même si cette situation est en train d'évoluer, le premier palier continue à s'inspirer massivement de la tradition franco-allemande tandis que le second, pendant le même temps, se déporte de plus en plus vers la tradition philosophique anglo-saxonne.

Josiane Boulad-Ayoub  
Titulaire de la Chaire UNESCO d'étude des fondements philosophiques de la justice et de la société démocratique à l'Université du Québec à Montréal (Canada)

(3) [www.erudit.org/revue/philoso/](http://www.erudit.org/revue/philoso/)

### Raisons d'une fracture

Quelles sont les raisons de la désarticulation progressive entre enseignements secondaire et universitaire ? Là où ce phénomène est observable, plusieurs facteurs, souvent entrelacés, peuvent être observés. Il faut d'abord évoquer l'évolution des mécanismes de recrutement universitaire, qui tendent à privilégier la production scientifique (publications et communications scientifiques) par rapport à la didactique de la philosophie, surtout au niveau secondaire. Fort souvent, le passage de l'enseignement secondaire à l'Université se fait grâce à une production scientifique qui s'ajoute à l'activité didactique, qui, elle, semble être prise de moins en moins en considération dans le processus d'évaluation. De ce fait, l'enseignement à l'école représente plus un frein qu'un atout en vue d'une carrière d'enseignant-chercheur. En revanche, l'activité d'enseignement exercée au niveau universitaire continue de peser au moment de la sélection universitaire (tutorat, cours d'introduction à la philosophie, chargés de cours ou de conférences, etc.). En d'autres termes, on prête implicitement à la didactique universitaire une valeur scientifique que l'on n'accorde pas à la didactique dans le secondaire, considérée souvent comme une activité « pédagogique » et sans valeur scientifique.

Cette séparation des carrières peut se refléter, comme on nous le fait observer à propos du Québec, en une séparation des outils de communication scientifique, à commencer par les revues. S'il arrive encore que des enseignants d'école aient accès aux publications savantes, la tendance est à un cloisonnement progressif des espaces d'expression. Une exception est représentée par les problèmes liés à l'enseignement de la philosophie, où l'interaction entre les deux niveaux reste importante. Mais on constate une présence de plus en plus rare

d'articles scientifiques de professeurs du secondaire sur les principales publications scientifiques dans les différents domaines de la philosophie. En quelque sorte, c'est comme si la légitimité savante était réservée aux chercheurs et aux professeurs des Universités.

Les difficultés de recrutement évoquées par les correspondants du Questionnaire de l'UNESCO ont aussi des effets importants sur l'organisation du travail universitaire. Le manque de débouchés immédiats dans la recherche provoque souvent une augmentation de jeunes diplômés ou de chercheurs « en attente », qui collaborent à la recherche et à l'enseignement universitaire à titre bénévole ou par des encadrements temporaires. Or, ces formes d'encadrement « faible » font écran à une participation accrue des professeurs du secondaire à la vie des Universités. Ces derniers doivent supporter le poids de leur activité didactique et souvent n'ont tout simplement pas le temps de conjuguer l'enseignement à l'école avec des charges de travail supplémentaires.

Enfin, on peut remarquer que la spécialisation progressive des disciplines philosophiques contraste avec la nature de l'enseignement imparti aux élèves du secondaire. On constate souvent, lors de colloques ou de réunions de philosophie, des approches différentes entre des chercheurs universitaires, qui présentent des communications très spécialisées et techniques et des enseignants du secondaire en quête de problématiques plus fondamentales à transmettre aux élèves. Ce processus de spécialisation, qui accompagne la perte de vitesse de l'édition en sciences humaines auprès du public européen, semble en partie refléter le rôle prééminent que joue au niveau international la communauté philosophique anglo-saxonne, pour qui la philosophie est essentiellement une discipline universitaire.

## 2) Étendue et diversité de l'enseignement philosophique

### Le double rôle des enseignants-chercheurs

L'organisation universitaire de l'enseignement présente une certaine homogénéité à

travers le monde. Dans la plupart des établissements d'enseignement supérieur, les enseignants-chercheurs sont réunis en Départements, Instituts ou Centres. Cette uniformité de fond est en grande partie

due à leur double fonction de spécialistes chargés à la fois de la recherche et de l'enseignement. Même si dans la pratique chaque enseignant peut privilégier une tâche par rapport à l'autre, les structures universitaires reflètent le plus souvent cette nature hybride de la fonction académique.

La recherche conditionne la nature de l'enseignement universitaire dans un double sens. D'abord, les orientations et les résultats des recherches menées par les enseignants-chercheurs ont vocation à se refléter dans les contenus enseignés, que ce soit au niveau de chaque professeur ou au niveau des différentes unités administratives et curriculaires : Départements, Instituts, Facultés. C'est dire que la persistance des traditions de pensée ou de méthodes de recherche, qui caractérise parfois une même institution pendant plusieurs générations, s'exprime à travers l'enseignement mais y trouve aussi un moyen de se perpétuer, dès lors que les élèves formés dans une tradition déterminée auront tendance à la prolonger grâce au mécanisme de cooptation qui les sélectionnera au moment de renouveler le corps enseignant de cette institution. Par delà les contenus de l'enseignement, il existe une deuxième modalité à travers laquelle le travail de recherche exerce une influence sur l'enseignement. La *renommée* des membres d'un Département joue un rôle important dans le choix que les étudiants sont amenés à opérer au moment de choisir l'Université où s'inscrire. Les politiques de recrutement universitaire tiennent compte de cette capacité d'attraction sur les étudiants. Or, la renommée d'un chercheur ne se fait qu'en moindre partie par ses qualités d'enseignant, elle procède essentiellement du travail de recherche et du prestige scientifique, plutôt que pédagogique, qu'il ou elle aura acquis au préalable.

La possibilité d'améliorer le lien entre enseignement et recherche, de manière à accroître leur influence et leur coopération réciproques, fait l'objet d'un certain nombre de débats au niveau académique et institutionnel. Dans le cadre de la discussion actuellement en cours sur l'articulation entre enseignement et recherche dans les établissements d'enseignement supérieur au Royaume-Uni, un texte posté sur le site

de la *Higher Education Academy*<sup>(4)</sup> pose le problème dans les termes suivants : « Depuis la publication du *2003 White Paper on Higher Education*, il y a un large débat sur la question de savoir si l'enseignement de la philosophie est mené d'une meilleure façon lorsqu'il se trouve dans un contexte de recherche (*subject research*). De façon générale, les universitaires pensent par l'affirmative, tandis que le gouvernement pense par la négative. Les experts en éducation affirment, pour leur part, qu'il n'y a pas de preuves empiriques pour aucune de ces deux positions mais qu'il est bien probable que l'enseignement soit meilleur s'il y a une stratégie délibérée pour lier l'enseignement et la recherche aux niveaux des institutions et des Départements. (...) Lorsque les universitaires affirment qu'ils croient dans le lien entre enseignement et recherche, souvent ils veulent dire que les étudiants devraient avoir pour enseignants uniquement ceux qui sont à la pointe de la recherche dans le domaine. Position jugée extrême que rejette le gouvernement, se basant sur le fait que la plus grande partie de l'enseignement du niveau de Licence-Maîtrise (*undergraduate*) n'est pas fait par des experts dans la discipline, et qu'une grande partie de la recherche est trop difficile pour être comprise par les étudiants de ce niveau. Néanmoins, s'il est accepté que l'enseignement de haut niveau à l'Université puisse avoir lieu dans des institutions où il n'y a pas de recherche, l'idéal humboldtien de l'indivisibilité de la mission de l'Université de recherche et d'enseignement serait perdu. »<sup>(5)</sup>

Même dans les systèmes où l'on pourrait imaginer une séparation très nette entre enseignement et recherche, tel le modèle américain articulé en *undergraduate* et *graduate studies* (respectivement les niveaux de Licence-Maîtrise et des études doctorales), le passage des enseignants d'un niveau à l'autre se réalise souvent grâce aux résultats obtenus dans leur activité de recherche.

### Les modalités particulières

Il existe parfois, entre les niveaux secondaire et supérieur, une étape intermédiaire où l'enseignement philosophique occupe souvent une place éminente. Il s'agit d'un

(4) [www.heacademy.ac.uk](http://www.heacademy.ac.uk)

(5) *Case studies linking teaching and research in philosophical and religious studies*, Higher Education Academy, Août 2006. [www.heacademy.ac.uk](http://www.heacademy.ac.uk).

niveau pré-universitaire ayant vocation à intégrer la préparation scolaire en vue de l'entrée à l'Université. Tels les CEGEPS au Québec et dans quelques États du Canada et des États-Unis d'Amérique, le *Ciclo Básico Común* (CBC) en Argentine, rendu obligatoire par l'Université de Buenos Aires (UBA) en 1985, ou encore les classes de préparation aux grandes écoles en France. Ces cycles d'enseignement sont habituellement rattachés à l'enseignement supérieur, dont ils dépendent. Dans le cas des CEGEPS, l'une des spécificités du système d'enseignement québécois, il s'agit d'un niveau collégial intermédiaire entre secondaire et supérieur s'inscrivant administrativement dans le système d'enseignement supérieur.<sup>(6)</sup> Depuis la réforme de 1993, l'enseignement philosophique dans les CEGEPS du Québec a vu diminuer les cours communs et obligatoires de philosophie à trois cours au lieu des quatre originaux.

L'objectif de l'enseignement de philosophie est de porter un jugement sur des problèmes éthiques de la société contemporaine, or, curieusement, la version anglaise de ce programme, qui porte l'intitulé *Humanities*, parle plutôt de « l'application d'un processus de pensée critique aux questions d'éthique important au champ d'étude ». L'orientation globale de la formation philosophique à ce niveau aurait ainsi reçu une empreinte utilitaire marquée au cours des dernières années, provoquant un débat très vif entre enseignants des différents niveaux scolaires.

Le CBC argentin représente un exemple classique du rôle que peut jouer une étape intermédiaire entre l'apprentissage scolaire et le nouveau type d'enseignement offert au niveau supérieur. Ses objectifs sont décrits ainsi : « offrir une formation de base intégrale et interdisciplinaire, développer la pensée critique, consolider des méthodologies d'apprentissage et contribuer à une formation éthique, civique et démocratique »<sup>(7)</sup>. L'esprit qui anime ce passage intermédiaire reflète le désir d'offrir aux étudiants un regard d'ensemble sur la connaissance scientifique, approfondie par rapport au niveau scolaire et avant la spécialisation disciplinaire mise en œuvre par l'Université. Les cours proposés par le CBC sont organisés à travers une approche à la fois disciplinaire et interdisciplinaire. En accord avec cette dernière

perspective, des thèmes sont étudiés et des problèmes de nature et d'origine diverses sont analysés. Cette variété d'analyses entend conduire l'étudiant, avec souplesse, vers un dépassement de la conception encyclopédiste et désarticulée de la connaissance. Ce type de formation amène également à l'élaboration d'une vision intégrale et ouverte des problèmes du monde. Deux matières sont communes à tous les inscrits : Introduction et connaissance de la société et de l'État - Introduction à la pensée scientifique. La philosophie n'est obligatoire que pour les inscrits en Architecture, Dessin graphique, Art, Bibliothéconomie et sciences de l'information, Lettres, sciences de l'éducation et Philosophie.

Les Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) représentent dans le système français un passage obligé pour accéder à l'un des grands établissements d'enseignement supérieur (i) à orientation économique (Écoles supérieures de commerce et de gestion), (ii) à orientation sociale, politique et littéraire (Écoles Normales Supérieures, École des Chartes, Instituts d'Études Politiques) et (iii) à orientation scientifique et technologique (Écoles d'ingénieurs, Écoles vétérinaires). Leur durée peut varier entre 2 et 3 ans. L'enseignement de la philosophie est obligatoire dans la filière littéraire et figure en bonne place, en liaison avec celui du français « culture générale », dans les filières économique et scientifique. Néanmoins, ce schème d'enseignement, conçu comme un premier échelon d'une formation supérieure d'excellence et d'élite, ne s'applique qu'à une portion réduite des diplômés du secondaire.<sup>(8)</sup>

À ces étapes pré-universitaires, il faut également ajouter l'existence d'écoles dédiées à la formation post-doctorale, à l'autre bout du cycle de formation supérieure, actives dans la plupart des pays européens et que la réforme du système européen d'enseignement semble en train d'encourager dans les pays où elles n'étaient pas encore actives. Leur formation se prolonge souvent par des bourses post-doctorales, mais nous quittons ici le domaine de l'enseignement pour atteindre les premiers échelons d'une carrière de chercheurs.

(6) Ces établissements pré-universitaires sont présents dans plusieurs États canadiens (Québec, Alberta, Colombie-Britannique et Ontario) et américains (Ohio, Kentucky, Floride, Californie, Illinois).

Les étudiants y ont accès après six ans d'école primaire et cinq ans d'école secondaire, donc à l'âge de 17-18 ans. Environ 40% de la tranche de population des 17-18 ans fréquente ce palier d'enseignement. Pour plus d'informations, voir le site Web [www.fedecegeps.qc.ca](http://www.fedecegeps.qc.ca)

(7) « ¿Qué es el CBC? », [www.cbc.uba.ar/dat/cbc/cbc.html](http://www.cbc.uba.ar/dat/cbc/cbc.html)

(8) D'après les statistiques du Ministère français de l'éducation, 73.100 étudiants étaient inscrits en CPGE en 2004-2005.

### Présence de la philosophie dans le champ universitaire

Au niveau de l'enseignement supérieur, la philosophie se porte plutôt bien et est présente de manière généralisée : des matières allant sous le nom de « philosophie » sont enseignées presque partout. Des correspondants ayant répondu au Questionnaire seuls 12 ont répondu que la philosophie ne figure pas comme matière distincte dans l'enseignement supérieur de leur pays. Il s'agit de l'Afrique du Sud, du Burkina Faso, du Burundi, d'El Salvador, des Émirats Arabes Unis, du Guyana, de l'Irlande, de la Jordanie, de Monaco, de l'Ouganda, du Venezuela et du Viet Nam. Or, une analyse sérieuse de ces cas permet de constater qu'il s'agit moins d'une véritable absence que d'un manque d'informations de la part des répondants. En effet, à l'exception de l'Université internationale de Monaco, qui est en fait une *Business school*, dans les autres pays cités il existe bien des enseignements de philosophie. Au Burundi, des cours de philosophie sont obligatoires pour tous les étudiants en première année. Des Départements de philosophie sont présents dans la plupart des Universités d'Afrique du Sud, de même qu'en Jordanie, au Burkina Faso et en Ouganda. Des appels internationaux à des postes de professeur de philosophie dans le Département de philosophie de l'*United Arab Emirates University* sont également lancés. L'Université d'El Salvador pourvoit bien une *licenciatura* (Maîtrise) en philosophie, mais aussi une *Maestría* (Master) en droits de l'Homme et éducation à la paix. Quant au Viet Nam, le site Web du programme *undergraduate* de philosophie de l'Université Nationale d'Hanoï montre clairement la teneur des enseignements qui y sont impartis. En ce qui concerne Monaco, la formation supérieure suit le système d'enseignement universitaire français. En revanche, aucun enseignement de matières philosophiques n'est signalé dans les Universités des archipels du Pacifique Sud.

Un bilan de la présence de la philosophie dans les Universités et autres établissements d'enseignement supérieur à travers le monde impliquerait nécessairement de toujours considérer la diversité des enseignements de nature philosophique.

Souvent, la philosophie se présente à travers des thèmes spécifiques, tels les droits de l'Homme, les études religieuses, sociales ou politiques. Par ailleurs, ces enseignements ne s'organisent pas nécessairement en Départements ou en Instituts de philosophie et sont souvent présents de manière ponctuelle dans des Facultés diverses. Des cours de philosophie de l'art, de philosophie des sciences, de la musique ou du droit, d'éthique environnementale ou des affaires et ainsi de suite font parfois partie des curricula de Facultés professionnelles, sans pour autant être regroupés au sein d'institutions spécialement philosophiques.

Si certains pays n'enseignent pas la philosophie de manière distincte, notons également que la discipline Philosophie est quasi absente de tous les niveaux d'enseignement, comme plusieurs pays l'ont fait savoir. Il s'agit de l'Arabie saoudite, de la Dominique, des Iles Marshall, des Maldives, du Sultanat d'Oman, de Sainte-Lucie, de Saint-Vincent et les Grenadines, des Seychelles et de Timor-Leste.

Selon les réactions recueillies pas le Questionnaire, malgré un certain nombre de difficultés, la philosophie à l'Université est perçue comme solide, stable et seulement dans certains cas particuliers comme menacée par des politiques ministérielles ou académiques. Une majorité de répondants (56%) constate une tendance à renforcer l'enseignement de la philosophie au niveau supérieur - une donnée qui doit être croisée avec le 70% de chercheurs qui ne voit pas de vraies menaces de réduction et le 85% qui exclue tout danger de suppression. En Bolivie, il est précisé que deux institutions qui offrent cette discipline ont des plans d'amélioration à court terme. Au Cameroun, on signale que la création d'une École doctorale de philosophie est en gestation. Depuis l'Indonésie, on informe que l'enseignement de la philosophie est maintenant considéré comme important au niveau de l'Université. À l'Université d'Indonésie (UI) l'enseignement de la philosophie, particulièrement dans les domaines comme la philosophie des sciences, est obligatoire. Au Liban, on constate une offre plus importante de cours de philosophie au niveau de l'Université et l'introduction

d'un *major* en philosophie. En Fédération de Russie, un enseignant de l'Académie des sciences indique que « Dans les quinze dernières années ont été établies de nouvelles Facultés de philosophie au sein d'anciennes et de nouvelles Universités. Un exemple récent est le *Higher School of Economics*, une des institutions d'éducation supérieure les plus renommées du pays, qui a établi une Faculté de philosophie afin de se trouver à un niveau égal avec les Universités dites classiques. » Au Lesotho, on souligne que « le *National University of Lesotho* a élargi son Département de philosophie et étendu d'autres communautés à l'extérieur de l'Université, telles que les prisons, la police, le Ministère de l'intérieur, etc. ». Cette ouverture de la philosophie à la sphère publique se retrouve dans d'autres pays, tels la Turquie, avec une pratique de l'enseignement philosophique des droits de l'Homme en milieu carcéral, ou encore l'Ouganda où des débouchés professionnels dans l'administration publique sont mis en avant par le Département de philosophie de l'Université Makerere, principale Université du pays. Des études doctorales en philosophie viennent d'être instaurées au Mali, tandis qu'à l'île Maurice, il est annoncé le lancement prochain d'un *Master of Arts* en philosophie indienne. Un correspondant uruguayen à l'enquête rappelle que « ces dernières années, a été créée au sein de la Faculté des humanités de l'Université de la République, une Maîtrise en philosophie contemporaine, qui a fonctionné de manière ininterrompue ». Il ajoute que « la prochaine étape envisagée est celle de la création de doctorats ». En Colombie, il n'y a aucune volonté de réduire la place de la philosophie, « au contraire, aussi bien le gouvernement que les institutions éducatives impulsent et promeuvent l'étude des humanités, en particulier la philosophie ».

### Philosophie et savoirs de l'esprit

Force est donc de constater une diversité considérable des enseignements philosophiques à travers le monde. La présence de la philosophie s'articule le plus souvent avec les traditions culturelles dans lesquelles elle s'insère. Limiter la présence de la philosophie aux seules matières appelées « philosophie » serait, sur le plan culturel, un leurre dont il faut se méfier. Bien souvent, des enseignements de théorie politique, de religion, d'éthiques professionnelles mais aussi de psychologie sociale ou d'histoire des idées relèvent pleinement de concepts ou de catégories philosophiques. Cette ambiguïté se manifeste à la fois sur le plan disciplinaire et sur le plan culturel. Les cours de philosophie islamique impartis en première année dans les Universités iraniennes sont un exemple de cette imbrication entre philosophie et autres savoirs de l'esprit. Au Bhoutan, on signale que la philosophie est enseignée dans les écoles monastiques (*Monastic Schools*). En Argentine, les matières obligatoires en cycle pré-universitaire comprennent une introduction à la théorie de l'État et une introduction à la pensée scientifique, l'une et l'autre, des disciplines très caractérisées en contenu philosophique.

Cette nature protéiforme des enseignements universitaires ne doit pas cacher, par ailleurs, la reconnaissance de la philosophie comme matière à part entière. Contrairement aux disciplines évoquées ci-dessus, la philosophie en tant que telle représente un savoir formel, ouvert et visant à critiquer, en même temps qu'à véhiculer, des corpus de doctrines et de savoirs. C'est donc sur la présence de cette philosophie, ainsi intitulée et reconnue comme telle, que ce chapitre se focalisera.

## 3) Spécificité et adaptabilité de l'enseignement philosophique

### La nature transdisciplinaire de la philosophie

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, à la question « Dans quelles Facultés l'enseignement de la philosophie est-il dispensé ? », la plupart des

répondants au Questionnaire indiquent une multiplicité de Facultés. Dans plusieurs pays d'Afrique, l'enseignement de la philosophie est obligatoire en première ou deuxième année universitaire. Au Cambodge, la philosophie est enseignée dans la « première année dans d'autres disciplines que la philosophie ». En Grèce, on signale la présence d'enseignements philosophiques « dans l'École de méthodologie et d'histoire des Sciences, ainsi que dans les Écoles de droit ». Le même cas de figure revient au Kirghizistan, où la philosophie est enseignée « dans toutes les Facultés d'éducation supérieure, en première et/ou en deuxième année », en Lituanie « dans toutes les Facultés en tant que partie de l'éducation générale au niveau supérieur ». 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 de 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 de 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 ces 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 prise dans la société. Il apparaît donc qu'une action en faveur de la création de chaires philosophiques dans des Facultés diverses doit 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'idée d'une Faculté philosophique

La vieille idée d'une « Faculté philosophique » naissait précisément du constat de la nature transdisciplinaire de la philosophie. Cette proposition remonte au début du vingtième siècle et illustre bien le sens de la portée universelle de cet enseignement. S'inspirant du système allemand, quelques savants de l'époque, parmi lesquels le mathématicien et philosophe italien Federigo Enriques, 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 parlait de l'idée que la formation académique devait mettre les diplômés en condition de faire évoluer leurs

compétences professionnelles durant leur vie active. L'accent était mis sur le constat que, une fois acquises les notions techniques de base, l'apport de l'Université se mesurait sur la capacité d'adaptation aux développements successifs qu'aurait connus le milieu professionnel auquel on s'adressait. 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. Dans la plupart des cas, l'Université moderne a emprunté le chemin inverse, s'orientant de plus en plus vers une articulation en sens spécialiste des enseignements, mais on assiste aujourd'hui à un retour de pratiques qui semblent s'inspirer de cette idée. Le succès des diplômés en philosophie auprès des entreprises, des professions de la communication et des spécialistes des ressources humaines semble confirmer cette impression.

### L'enseignement à distance et l'accès au numérique

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 de se doter d'équipements performants que connaissent nombre d'établissements d'enseignement. Dans la plupart des Universités américaines et en partie européennes l'enseignement à distance est déjà une réalité quotidienne. Voici ce qu'écrivent des évaluateurs britanniques dans le dernier rapport sur la philosophie de la *Quality Assurance Agency for Higher Education*<sup>(9)</sup> « Les Départements de philosophie utilisent de plus en plus l'Internet et l'Intranet en tant que ressources pour favoriser les études des étudiants. Cette pratique n'est pas généralisée mais 18 des rapports reçus (soit 44%) ont commenté positivement l'utilisation de cette ressource. Trois rapports ont indiqué que les Départements peuvent vouloir considérer davantage le développement et l'application des ressources de l'Internet pour l'enseignement. À l'horizon 2009, 50% des cours universitaires de l'Union

Européenne, toutes disciplines confondues, seront 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 par *Podcast*. L'Université de Berkeley par exemple met en ligne la plupart de ses cours, classés par semestre.<sup>(10)</sup> 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.<sup>(11)</sup>

L'accès à l'enseignement en ligne élargit l'auditoire des cours de philosophie des Universités de renom, permettant en même temps aux étudiants d'autres régions du monde d'avoir accès à une multiplicité de ressources sans précédents. Cette pratique semble particulièrement susceptible de jouer un rôle dans les régions où la continuité territoriale est la plus fragmentée, tels les archipels du Pacifique ou de l'Océan indien, mais aussi dans les régions continentales plus éloignées des grands pôles universitaires. Une action en faveur de l'enseignement à distance semble ainsi tout à fait souhaitable, en veillant à se porter en priorité sur deux aspects de ce phénomène. D'abord, il est évident que la fracture numérique n'épargne pas les enseignements philosophiques. En Afrique notamment, au manque de ressources documentaires, de bibliographies philosophiques à jour et d'autres outils de référence s'ajoute un retard important dans le processus d'informatisation des structures. Le problème semble concerner moins l'accès au réseau informatique<sup>(12)</sup> que la disponibilité d'une quantité suffisante de matériel. Par ailleurs, une diversification des sources de ces enseignements apparaît nécessaire. La dissémination de cours venant d'une ou de quelques communautés philosophiques, et surtout la prééminence d'une langue ou d'un nombre restreint de langues, mettent à risque la diversité culturelle des étudiants. Il faut se réjouir qu'un étudiant d'Afrique orientale puisse suivre des cours de l'Université de l'Oregon grâce à Internet, mais il faut éviter qu'il ne puisse suivre que des cours d'Universités américaines ou

(9) *Subject Overview Report Q011/2001*. Philosophy, 2001 to 2001. Quality Assurance Agency for Higher Education. <http://qaa.ac.uk/reviews/>

(10) <http://webcast.berkeley.edu/courses.php>

(11) <http://oregonstate.edu/cla/philosophy/engage/index.php>

(12) La plupart des chercheurs africains suppléent au manque de serveurs locaux par le recours au service de courrier électronique de serveurs internationaux - Yahoo, Google, MSN - ou de réseaux dédiés comme Refer.

européennes. La multiplication des établissements producteurs d'enseignements à distance et leur diversification linguistique devrait ainsi représenter l'une des priorités pour l'avenir de cette discipline. Un autre problème de ressources réside dans la difficulté d'accès aux publications internationales. 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. Un exemple considérable est représenté par la Fondation brésilienne CAPES, qui est un organisme du Ministère de l'éducation permettant d'accéder en ligne à plus de 11.000 périodiques à partir des postes informatiques de 188 établissements d'enseignement supérieur et de recherche. Il s'agit d'un véritable portail informatique<sup>(13)</sup> sur le monde des publications savantes : une bannière située sur la page d'accueil de leur site attire l'attention sur les « 15 millions d'articles téléchargés en

2006 ». Il s'agit là d'un cas particulièrement réussi et qui n'est pas isolé. Des consortiums comparables 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. Un autre cas particulièrement intéressant est représenté par la République de Corée, où le *Korean Electronic Site License Initiative* (KESLI) et le *Korea Education and Research Information Service* (KERIS) se chargent d'assurer l'accès aux publications numériques à l'ensemble des Centres de recherche et d'enseignement du pays. Un projet semblable est en train de se mettre en œuvre en Afrique du Sud, où des consortiums locaux cherchent à se réunir dans le *South African Site Licensing Initiative* (SASLI), un consortium à l'échelle nationale calqué sur le modèle britannique, canadien et coréen. Là encore, un encouragement d'une multiplication de ces portails d'acquisition et de distribution de l'information scientifique serait très opportun.

#### 4) Liberté académique et encadrement de l'enseignement

##### **Le principe de la liberté académique**

Le principe de la liberté académique, ou, selon l'expression allemande d'origine, la liberté d'enseignement et d'apprentissage (*Lehr- und Lernfreiheit*) est au cœur de l'organisation de la recherche et de la transmission du savoir dans les Universités. Elle doit se mesurer à l'échelle de chaque enseignant-chercheur. Chaque membre du corps académique doit pouvoir poursuivre ses travaux et les communiquer à ses collègues et aux étudiants sans autre contrainte que celle de la rigueur scientifique et de l'honnêteté professionnelle. Par ailleurs, tout étudiant doit pouvoir avoir accès à toute question d'ordre scientifique qu'il ou elle souhaiterait approfondir, sans qu'aucune limitation d'ordre politique, ethnique, religieux ou autre ne s'oppose à ce désir de

savoir. Cette liberté s'applique autant aux personnes que sont les étudiants, dans le sens du principe de non discrimination, qu'aux thèmes et aux arguments scientifiques visés. Seuls des critères de scientificité, modelés par la dynamique des échanges intellectuels entre les acteurs de la vie académique, doivent réguler l'accès aux informations et la circulation de celles-ci. Parce que la liberté académique représente une condition nécessaire de la liberté de pensée et de circulation des idées, une action en défense de cette liberté là où elle est menacée ou réprimée s'impose à chaque fois que nécessaire. Cette action devrait prendre la forme d'abord d'un recensement minutieux ou « livre blanc » des cas où l'enseignement de la philosophie, et plus en général des sciences de l'homme et de la société, se déroule en absence de liberté ou en

(13) [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)

conditions de liberté imparfaite. Des remèdes possibles devraient aussi être indiqués. Un tel projet pourrait par exemple prendre la forme d'une coopération entre l'UNESCO et des organisations spécialisées, telle l'Association internationale des Universités (AIU)<sup>(14)</sup>, le Conseil international de la philosophie et des sciences humaines (CIPSH)<sup>(15)</sup> et la Fédération internationale des sociétés de philosophie (FISP), qui permettrait de dresser un tel tableau et d'identifier des situations cibles. Bien qu'une telle initiative pourrait difficilement atteindre le niveau de chaque Département ou Institut de recherche dans le monde, elle deviendrait rapidement un outil de référence à l'échelle internationale pour toutes celles et tous ceux qui, chacun dans son milieu et à son niveau, œuvrent en faveur de la liberté de recherche, d'enseignement et d'apprentissage.

### Les contraintes politiques, religieuses et culturelles

Le tableau qui se dessine à partir d'un regard à l'échelle globale sur la liberté de recherche, renvoie à un enseignement et à un apprentissage en matière de philosophie très varié. Si dans bien des cas il est possible de constater que les Départements de philosophie, leurs enseignants et leurs étudiants jouissent d'une autonomie presque absolue, ailleurs les choses se présentent différemment. La diversité des situations est telle qu'une étude spéciale devrait être réalisée pour dresser un état des lieux de la liberté académique à travers le monde. De manière synthétique, trois grandes familles d'atteintes à cette liberté peuvent être esquissées.

D'abord, des contraintes d'ordre politique, lorsque des gouvernements, des régimes ou des systèmes politiques prétendent imposer aux enseignants-chercheurs et aux étudiants des formes d'obéissance voire de fidélité politique. C'est le cas des serments de fidélité ou d'orthodoxie politique imposés périodiquement aux communautés savantes. Mais c'est aussi l'interdiction, que l'on observe encore dans de nombreuses circonstances, d'inscrire certains sujets dans les programmes d'enseignement, la proscription de théories savantes considérées comme contraires à des principes éthiques affirmés par les États, 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. 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. Ce phénomène, largement connu par les chercheurs ayant subi les affres des régimes autoritaires, est aujourd'hui visible même dans certains pays démocratiques, où les chercheurs n'osent plus exprimer de réflexions politiques même lorsque aucune loi ou règle écrite ne les y oblige.

Deuxièmement, il existe plusieurs cas où des conditionnements religieux se portent sur la réflexion philosophique, à tel point que celle-ci est identifiée à la pensée religieuse, ou, parfois, aux études religieuses ou encore est annihilée au nom d'un prétendu contraste entre valeurs religieuses et moralité ou concepts philosophiques. C'est un sujet d'autant plus délicat que les frontières entre approche spirituelle de la philosophie et imposition d'un dogme confessionnel sont souvent assez floues. En effet, plusieurs témoignages renvoient le sentiment d'une expropriation en cours du savoir philosophique par le religieux, souvent avec le soutien plus ou moins ouvert des pouvoirs politiques. Mais, d'autre part, peut-on considérer une philosophie religieuse comme un simple *oxymoron* ? Toute réflexion philosophique se déroulant dans le cadre d'une foi religieuse se donne obligatoirement des limites conceptuelles, sans que ceux-ci ne configurent nécessairement une violation de la liberté académique. Il y a lieu ici d'évoquer plutôt une atteinte à la liberté d'apprentissage dans un contexte national ou en tout cas public, lorsque des étudiants inscrits en philosophie ou en études philosophiques se voient interdire, à l'échelle nationale, la possibilité de pousser leurs recherches dans le sens qu'ils souhaitent, y compris dans une optique laïque ou de critique du religieux.

(14) [www.unesco.org/iau/fre/](http://www.unesco.org/iau/fre/)

(15) Organisation internationale non gouvernementale au sein de l'UNESCO, le CIPSH fédère plusieurs centaines d'organisations scientifiques dans le domaine de la philosophie, des sciences humaines et des disciplines connexes. Le CIPSH coordonne les travaux menés au niveau international par toute une constellation de sociétés savantes ainsi que par des centres et réseaux de chercheurs basés dans les différentes régions. Il favorise l'échange de connaissances et savoirs et soutient la circulation des chercheurs, afin de renforcer la communication entre spécialistes de différentes disciplines, de promouvoir une meilleure connaissance des formes culturelles et des comportements sociaux, individuels et collectifs, et de mettre en évidence la richesse des différentes cultures et leur féconde diversité. Extrait du site Web : [www.unesco.org/cipsh/](http://www.unesco.org/cipsh/)

Troisièmement, parce que la philosophie est aussi une critique des formes culturelles, elle a une portée directe sur le corpus des traditions d'une culture. Il n'est donc pas surprenant que des conditionnements culturels puissent aussi porter atteinte à la liberté d'enseignement et de recherche. C'est le cas lorsque des concepts philosophiques, avec leur charge critique, sont considérés comme dangereux pour un ensemble de mœurs, de principes éthiques ou de savoirs considérés comme précieux pour sauvegarder une certaine identité culturelle. Il existe des revendications identitaires qui ont tendance à voir dans la philosophie un danger pour les identités que l'on cherche à protéger et parfois le cheval de Troie de valeurs considérées, à tort ou à raison, comme « modernes ». Dans ce genre de cas aussi, il s'agit d'une question difficile, puisque la liberté d'apprentissage et de critique d'une culture touche aux limites du droit des identités culturelles à se protéger.

### Le cours monographique

Tout enseignant-chercheur doit être libre d'impartir des cours sur un sujet de son choix. C'est un principe sur lequel on ne saurait revenir, sous peine de mettre en question le principe même de la liberté académique. Cette pratique constitutive des Universités européennes, connue sous le nom de « cours monographique », semble pour autant exiger quelques précisions. En effet, il existe parfois, dans les curricula philosophiques, une juxtaposition de cours spécialisés sans que ces mêmes curricula ne prévoient des intégrations institutionnelles permettant aux étudiants de se former un regard d'ensemble sur la matière étudiée. Bien que ces carences ne soient pas généralisées, elles représentent un problème considérable dans un certain nombre de pays, où il est possible d'observer des étudiants terminer leurs études avec une préparation très inégale dans les différentes disciplines philosophiques et parfois à l'intérieur d'une même discipline. Il y a des cas de diplômés très compétents sur Descartes ou Husserl - parce que leurs Départements se distinguaient pour des travaux sur ces auteurs - et parfaitement ignorants de l'œuvre de Hegel, d'Augustin ou de Spinoza - parce que n'ayant pas suivi

de cours sur ces auteurs. Il s'agit là d'un sujet sensible, comme tout ce qui touche à la liberté d'enseignement, et qui semble devoir être mentionné dans le cadre de la dialectique entre liberté académique et encadrement de la didactique de la philosophie.

La question des méthodes pédagogiques permettant d'optimiser les capacités des étudiants à développer des méthodes propres d'apprentissage et de recherche est au cœur des discussions sur les formes d'enseignement supérieur de la philosophie. Des questions différentes se posent selon les niveaux d'enseignement (Licence-Maîtrise ou études doctorales). En termes très généraux, il est possible d'observer une pratique de plus en plus axée sur la discussion en séminaire au fur et à mesure d'un avancement vers le niveau doctoral, et une prééminence du cours classique au niveau des études de Licence et Maîtrise. Il est cependant impossible de dégager la moindre uniformité, compte tenu de la grande diversité des pratiques utilisées au niveau local. Ainsi, un texte de Keith Crome et Mike Garfield, de *Manchester Metropolitan University*, a servi en 2003 de base de discussion à propos de la valeur pédagogique de la lecture accompagnée des textes pour le développement de la capacité d'analyse des étudiants.<sup>(16)</sup> Ici encore, la discussion au sein même de la communauté académique sert de facteur de progrès scientifique et pédagogique, tout en respectant le principe de la liberté académique des acteurs impliqués. Le principe de la lecture accompagnée joue aussi un rôle dans l'apprentissage du vocabulaire technique de la philosophie. La multiplication des pratiques d'enseignement participatif est aujourd'hui un fait de plus en plus observable à travers le monde. La place des cours ex *cathedra*, traditionnels, reste cependant importante, en particulier dans les Universités où le nombre d'étudiants est plus élevé.

(16) Keith Crome et Mike Garfield, *Text-based Teaching and Learning: A Report*. Novembre 2005. <http://prs.heacademy.ac.uk>

## II. La philosophie face aux défis émergents : questions et enjeux

### 1) L'enseignement philosophique dans un monde globalisé

#### **Enseignement philosophique et engagement**

Quel rôle la philosophie peut-elle jouer dans la formation des citoyens d'aujourd'hui ? Un tour d'horizon effectué lors de la préparation de cette Étude a montré que bon nombre d'enseignants-chercheurs attribuent à l'enseignement philosophique la tâche de susciter une capacité permanente d'interrogation et d'évaluation critique face aux différents savoirs et aux dynamiques intersubjectives gouvernant les sociétés contemporaines. Certains considèrent que cette capacité critique doit se porter tout d'abord sur les grands processus globaux qui investissent nos sociétés. Les modalités de l'enseignement philosophique s'articulent tout naturellement avec la place que l'on accorde à la philosophie dans la dynamique culturelle et sociale. Il semble cependant qu'il existe un risque de réduire la philosophie à un engagement culturel et politique immédiat, contre une configuration socio-économique donnée. Ce serait là une manière de diminuer brusquement la puissance formatrice et créatrice de la réflexion philosophique. Lorsqu'elle a été réduite à l'apprentissage doctrinaire, quelle que soit la qualité des contenus visés, la philosophie devient obligatoirement le vecteur d'un dogmatisme plus ou moins déclaré, qui trahit sa nature même. Néanmoins, la nature épistémique de la philosophie, sa fonction essentielle qui consiste à extrapoler les structures théoriques sous-jacentes aux objets culturels, tire sa vitalité du fait de se mesurer aux problèmes concrets de la vie des personnes et des sociétés. L'éducation à la citoyenneté que pourvoit la philosophie aide à faire face à toutes ces situations qui obligent à faire appel à une hiérarchie de valeurs. La conscience de la nature de nos choix, la capacité de modeler nos actions sur une loi morale, donc d'exercer à chaque instant une responsabilité humaine et citoyenne, cela ne peut être que le résultat d'une

éducation axée sur l'enseignement de la philosophie. Une telle éducation vise, à tous les niveaux, à aider les individus à comprendre la complexité de l'expérience. Elle nous apprend aussi à considérer de façon critique les opinions prévalentes et à en critiquer les motivations, les intentions et les effets. L'éducation philosophique est un dispositif de communication fondamental, car c'est précisément par sa portée critique que nous apprenons à voir dans l'autre non pas l'expression d'une subjectivité particulière et étrangère, mais le partenaire d'une interaction humaine partagée, avec qui il est possible d'instaurer un échange et un dialogue. Apprendre la doctrine des quatre causes chez Aristote ne relève pas uniquement de l'érudition historique ou d'une culture passéiste. Un tel enseignement apprend à déceler le sens multiple de l'agir humain, en mettant ainsi l'individu en condition de le juger non seulement en relation aux effets qu'il produit sur son individualité mais aussi, et surtout, dans le contexte d'une dynamique intersubjective plus vaste, où chacun n'est qu'un acteur parmi d'autres. L'enseignement philosophique trouve sa raison d'être dans la libération de la subjectivité de ses déterminations particulières, donc dans la capacité à s'ouvrir aux autres et à transformer un choc entre finitudes fermées sur elles-mêmes en interaction rationnelle et ouverte.

#### **La philosophie, « gardienne de la rationalité »**

Cette éducation à la pensée critique joue un rôle essentiel dans l'organisation démocratique des sociétés contemporaines. Elle reflète également cette fonction de gardienne de la rationalité que bien des chercheurs prêtent à la philosophie. C'est un aspect important, dans la mesure où l'appel à la rationalité est souvent à l'origine d'un réflexe de défense d'identités culturelles dont on craint qu'elles ne soient menacées par une rationalité porteuse de valeurs ou

de structures épistémiques occidentales. Or, dans un monde caractérisé par la montée des irrationalismes et par la multiplication des replis identitaires, ce rôle ne peut être joué qu'à la condition de rompre avec toute conception sectaire ou culturaliste de la rationalité, comme avec tout universalisme dogmatique de la raison. La rationalité philosophique ne saurait prendre la forme d'une imposition ou d'une généralisation des contenus d'un savoir déterminé. Elle œuvre au contraire dans le sens d'une libération progressive des vécus particuliers, que ce soit au niveau individuel comme au niveau culturel, de manière à rendre possible une interaction libre avec autrui. Elle délivre l'expérience de son ancrage à une finitude concrète qui rend incompréhensibles et distantes les autres finitudes. Pour ce faire, l'enseignement philosophique ne peut pas postuler de nouvelles entités substantielles, pas plus qu'il ne peut remplacer la détermination immédiate du donné par une détermination métaphysique. Toute la portée libératrice de la philosophie comme pratique pédagogique tient dans sa capacité à réaliser cette libération rationnelle de l'expérience particulière. Plusieurs enseignants-chercheurs se disent d'accord sur le fait que l'ouverture rationnelle à travers laquelle l'éducation philosophique apprend l'individu à élaborer son expérience peut s'avérer précieuse pour contrer le choc des intérêts particuliers, des égoïsmes et des revendications identitaires. Toute action de soutien à l'enseignement de la philosophie devrait donc être axée sur cette ouverture. L'universalité de la raison - tel devrait être le sens profond de l'enseignement philosophique -, ne peut pas être synonyme d'un ethnocentrisme déguisé et doit se décliner plutôt comme possibilité de

rencontre féconde et capable entre une pluralité de systèmes culturels et de hiérarchies de valeurs.

### Philosophie et traditions culturelles

Parce que la philosophie est une critique des savoirs - ou, selon certains courants de la pensée contemporaine, une théorie générale des formes culturelles, *Kulturwissenschaft* -, son impact sur les traditions culturelles est important. Ce chapitre essaye de montrer que l'entrelacs entre apprentissage et recherche caractérise l'enseignement universitaire de la philosophie, mais aussi que sa diversité s'inscrit dans une articulation entre nature formelle de la raison et multiplicité des savoirs et des cultures. Toute philosophie est imprégnée des valeurs de la culture où elle surgit et se développe. Les exemples de l'ethnophilosophie en Afrique, la réflexion sur le néo-confucianisme en Chine et en Asie de l'Est, la dialectique entre religion et laïcité en Occident ou encore l'articulation entre rationalité philosophique et valeurs indiennes que l'on fait souvent valoir dans le continent indien, illustrent la portée culturelle de toute réflexion philosophique. Ils contribuent également à expliquer les raisons de la présence de la philosophie dans les différents Départements et aires culturelles. Aujourd'hui, les Centres d'études culturelles (*cultural studies*) représentent des lieux de recherche philosophique au moins autant que ne le sont les Départements de philosophie. Cet élargissement reflète également un désir d'interdisciplinarité que partagent bien des chercheurs et qui joue un rôle croissant dans l'organisation de la recherche et des enseignements académiques.

## 2) L'actualité de la philosophie : une pratique à manier avec précaution

### L'enseignement de la philosophie entre raison et histoire

Il semble cependant que tout cela ne soit valable que si la philosophie choisit de sortir de son « splendide isolement », qui la coupe parfois des réalités du monde, pour s'ouvrir aux problèmes que vivent les hommes et les femmes et contribuer à y apporter

des réponses. Telle est l'affirmation que met en avant le rapport d'une conférence internationale sur l'enseignement de la philosophie dans le contexte de la mondialisation, tenue à Dakar en janvier 2006 sous la double houlette de la FISP et de l'UNESCO. C'est une idée sur laquelle insistent nombre de spécialistes aujourd'hui, qui ne saurait se traduire en une réduction de

l'enseignement philosophique à une discussion de l'actualité sociale, politique, économique ou culturelle. L'enseignement de la philosophie ne se mesure pas uniquement à l'aune des impératifs historiques que l'on peut déceler dans tel ou tel processus en cours. Il trouve également sa fonction dans les formes de pensée qu'il inspire et dans ce qu'il nous apprend en termes de modalités d'analyse et d'élaboration de notre expérience vécue. C'est un aspect essentiel de l'éducation philosophique. L'idée que la philosophie serait, en premier lieu, fille de son temps et que son enseignement devrait véhiculer un corpus de concepts, de doctrines et de convictions est un leurre que partagent maints systèmes dogmatiques. C'est au nom de ce substantialisme doctrinaire que la plupart des régimes autoritaires ont prôné dans le passé et continuent de pratiquer aujourd'hui un enseignement sélectif des doctrines philosophiques - et que, dans ce contexte, ils se disent sincèrement en faveur de l'enseignement de la philosophie. Ce dernier trouve sa force et sa liberté dans la nature formelle de ses structures, de ses catégories et de ses concepts. Il représente un instrument de libre conscience en ce que, au lieu de faire valoir un corpus clos de savoir et de valeurs, au lieu d'opposer entre eux des corpus doctrinaires, des systèmes éthiques ou des traditions, il met les élèves en condition d'analyser de manière autonome les situations, les actes ou les propos auxquels ils sont confrontés. La nature formelle de l'éducation philosophique, l'habitude à « purifier les données d'expérience » qu'elle instille, engendre la liberté au sens où elle permet de mener une critique de l'intérieur, une autocritique des systèmes éthiques et des corpus de croyances se succédant historiquement et traversant nos sociétés. L'éducation philosophique est toujours une critique des cultures. Lorsqu'elle veut être au service de la liberté, elle ne se propose pas de remplacer des contenus éthiques, culturels ou politiques par d'autres de la même nature, mais forme à une critique serrée et radicale de tout corpus clos de croyances, de préceptes ou de dogmes. Lorsque l'éducation philosophique se réduit à un endoctrinement éthique, elle trahit alors sa fonction libératrice. C'est pourquoi l'enseignement de la philosophie reste le champ décisif d'une bataille

entre *savoir formel*, avec la moralité libre et ouverte qui l'accompagne, et *savoir dogmatique* assorti de moralisme autoritaire. Comme l'ont signalé plusieurs chercheurs, la formation à la philosophie ne peut avoir comme but qu'une « émancipation libérant l'élève du savoir illusoire » et une critique de ce même savoir.

### **Les priorités dans la recherche et dans l'enseignement**

La philosophie et son enseignement semblent aujourd'hui interpellés par de nouveaux enjeux et représentent eux-mêmes un enjeu d'ordre politique. Le rôle que les États assignent à la philosophie et la place qu'ils accordent à une philosophie instituée et institutionnalisée sont différents, tout comme le sont les convictions de chaque spécialiste. Dans certains cas, on dénonce une dérive utilitaire, voire utilitariste, des enseignements philosophiques, réduits parfois à de simples supports professionnels, comme le montrent les éthiques déontologiques ou la prolifération des cours d'éthique des affaires. Dans d'autres cas, on déplore la nature trop traditionnelle et parfois académique des cours de philosophie et l'on préconise une ouverture à des approches plus pratiques, à une philosophie appliquée qui puisse servir de guide aux étudiants de disciplines orientées vers les professions plutôt que vers la recherche savante. Enfin, on constate une coexistence de ces approches, tantôt opposées, tantôt à l'œuvre dans la mise au point de paradigmes théoriques et pédagogiques nouveaux, visant à donner à l'enseignement de la philosophie une orientation pratique sans que cela ne se fasse au détriment de sa spécificité et de son histoire.

Une question qui se pose aujourd'hui à l'enseignement de la philosophie concerne le rôle que ce dernier peut jouer face aux problèmes nouveaux soulevés par le processus de globalisation économique et culturelle. Face à ces transformations, quelques-uns voient une philosophie en train de perdre prise sur le monde réel, d'autres la considèrent comme définitivement disqualifiée pour aborder ces problèmes globaux. Est-il donc encore nécessaire d'enseigner la philosophie, et le cas échéant, quels contenus faut-il

privilégier ? Il convient de distinguer ces deux questions. D'une part, on ne peut que voir avec faveur le maintien, voire la diffusion d'une discipline qui se pose comme théorie constitutive des concepts fondamentaux des sciences de l'homme et de la société. Les concepts et les catégories philosophiques jouent en effet un double rôle critique. Ils s'adressent à l'ensemble des savoirs dont se compose chaque culture et chaque système éthique mais investissent aussi, plus spécifiquement, les concepts fondamentaux des Sciences de l'homme, de la société et de la nature. Par ce double rôle, la philosophie continue de tenir une place essentielle dans le développement des sciences et dans le dialogue entre les cultures. D'autre part, ce serait un leurre de privilégier certains contenus dotés d'une apparence d'actualité au détriment d'autres pistes de recherche, moins séduisantes mais tout aussi susceptibles de donner lieu à des développements inespérés. En philosophie, comme en général dans la recherche, on ne saurait préjuger de l'évolution constante des priorités. Toute action visant à renforcer la présence de la philosophie dans les établissements d'enseignement et de recherche à travers

le monde devrait respecter ce principe d'autodétermination de la communauté savante. Ce qui semble secondaire aujourd'hui peut s'avérer essentiel demain, d'où l'exigence absolue de ne pénaliser aucun domaine de recherche. Il est souhaitable à ce propos de soutenir l'action des communautés philosophiques auprès des États comme à l'échelle internationale, sans que cette action de support ne privilégie *a priori* aucun domaine particulier du travail philosophique. Toute communauté philosophique n'est pas forcément à la pointe du savoir dans son domaine, mais les philosophes restent les plus à même de juger des priorités à donner à leur recherche. Il faut rappeler par ailleurs que l'accent très appuyé sur l'éthique, qui a caractérisé les politiques de soutien à la philosophie dans les dernières années, est en train d'être mis en porte-à-faux par la montée de nouvelles approches insistant sur la nature épistémique des formes d'interaction humaine et sociale. C'est un exemple parmi d'autres des retournements de priorités qui caractérisent la recherche en philosophie et, en général, l'ensemble des disciplines savantes.

### 3) La question des débouchés professionnels

Les débouchés d'études supérieures en philosophie aujourd'hui peuvent être partagés en plusieurs catégories.

#### **L'enseignement secondaire**

C'est une issue typique des études universitaires de philosophie. Elle l'est à double titre. D'une part, dans la plupart des cas, pour enseigner la philosophie - et, parfois, l'histoire ou la littérature - dans le secondaire, il est nécessaire d'avoir un diplôme en philosophie, que ce soit de premier ou de deuxième cycle. D'autre part, enseigner au niveau secondaire représente dans nombre de pays la principale, en tout cas la plus immédiate opportunité d'emploi pour les diplômés en philosophie. C'est dire que les réformes de l'enseignement secondaire ont une influence directe sur l'enseignement supérieur de la philosophie. Là où l'ouverture de postes de professeurs dans les lycées favorise le développement des études au niveau supérieur, une réduction de

la présence de la philosophie dans les écoles décourage les inscriptions aux cours de philosophie et contribue à tarir la recherche, surtout lorsque celle-ci repose exclusivement sur le réseau universitaire. Le Questionnaire de l'UNESCO nous renvoie de nombreux témoignages en ce sens, venant de toutes les régions du monde et de tous ces pays où il existe un enseignement secondaire de la philosophie. Un répondant français signale « la baisse des places aux concours de l'enseignement dans le secondaire, CAPES notamment » parmi les facteurs d'affaiblissement de l'enseignement de la philosophie dans les Universités. En Bolivie, on dénonce la « difficulté d'accès au *magisterio* pour une partie des diplômés ». Un répondant colombien déplore le « faible élan des humanités dans le secondaire », un autre, plus simplement, fait remarquer que « le champ de travail est limité ». Un chercheur jordanien explique la diminution des enseignements de philosophie dans son pays par le fait qu'elle « n'attire

pas des étudiants en raison d'une absence (perçue) d'opportunités d'emploi particulièrement dans les écoles ». Bien que l'enseignement secondaire soit parfois considéré, notamment dans les pays occidentaux, comme un repli professionnel, l'appel à postes dans le secondaire continue de jouer un rôle important dans l'évolution de la courbe d'inscription aux programmes de philosophie.

### L'internationalisation de la recherche ou le campus global

La recherche, que ce soit dans une institution universitaire, dans un Centre de recherche ou dans tout autre institution, est la deuxième grande issue pour les diplômés en philosophie. Contrairement à l'enseignement secondaire, qui suppose que la philosophie fasse partie du curriculum scolaire national ou régional, ce qui n'est pas toujours le cas, le recrutement à des postes de recherche est universel. Si on a pu se diplômer en philosophie, c'est qu'il existe des postes universitaires. Il est intéressant de constater à cet égard que le rapport entre le nombre d'étudiants en philosophie et l'ensemble des étudiants inscrits en Lettres ou en *Arts & Humanities* augmente considérablement au niveau doctoral par rapport au niveau des deux premiers cycles (*undergraduate*). Ce qui revient à dire qu'un pourcentage élevé d'étudiants de philosophie entreprend une formation à la recherche. Or, quelques précisions sont nécessaires à ce propos. D'abord, il convient de constater que, contrairement à d'autres disciplines scientifiques, telles la biologie, la physique ou les sciences médicales, les lieux de la recherche philosophique sont relativement peu variés. L'essentiel du travail se fait dans les Universités, publiques ou privées, ou dans des Centres nationaux de recherche. Il existe certes des Instituts d'études philosophiques, des Fondations, des Centres de chercheurs indépendants, mais leur rôle reste encore limité. Les Centres privés de recherches, sur le modèle des *start-up* actives dans la recherche médicale et biologique, restent rares en philosophie.

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 ouverts 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*<sup>(17)</sup>, 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.

### La philosophie dans les entreprises

La tendance à valoriser la formation philosophique dans le cadre du travail en entreprise est une réalité depuis bon nombre d'années. Cette interaction peut être observée au moins à deux niveaux. D'abord, il existe un nombre croissant de sociétés commerciales à raison sociale « philosophique », qui proposent des services de conseil, de formation et d'orientation du personnel des grandes et des moyennes entreprises. Ces véritables cours de formation peuvent porter sur des sujets ponctuels comme l'éthique des affaires, l'éthique médicale ou les techniques rhétoriques ou sur des aspects plus fondamentaux de la vie d'entreprise, par exemple l'interaction de groupe, les capacités argumentatives ou de

(17) [www.apa.udel.edu/apa/](http://www.apa.udel.edu/apa/)

raisonnement. Dans ces cas, les sujets abordés côtoient parfois ceux que l'on retrouve dans les cours tenus par des psychologues ou des publicitaires. Un deuxième aspect de l'intérêt croissant que les entreprises semblent porter à la formation en philosophie s'exprime à travers le choix de recruter des diplômés en philosophie en raison de l'adaptabilité aux différentes situations qu'on leur reconnaît, et notamment à l'évolution des marchés et des technologies. La vitesse à laquelle le marché évolue semble récompenser cette capacité d'adaptation. De plus en plus de jeunes diplômés en philosophie sont contactés par des entreprises dès leur diplôme obtenu, de la même manière que le sont des ingénieurs, des biologistes ou des avocats.

Cette possibilité de recrutement dans le privé, offerte par une formation en philosophie, est aujourd'hui largement mise en avant par les Universités elles-mêmes. Elle fait même partie des stratégies de marketing des Facultés où les enseignements de philosophie sont impartis. La valeur ajoutée des diplômés en philosophie sur le marché des entreprises est mise à contribution pour encourager les étudiants à choisir une formation philosophique. Cette politique de recrutement des étudiants est particulièrement visible dans les pays où la philosophie n'a pas une tradition et un prestige suffisants pour la rendre attractive par elle-même. Dans la page d'accueil de l'option « Philosophie » de la *School of Liberal Arts*<sup>(18)</sup> de l'Université de Newcastle (Australie), nous trouvons un exemple particulièrement explicite de cette pratique. Après avoir reconnu que « la discipline n'est pas largement étudiée en Australie » et que « par conséquent, un bon nombre d'Australiens ne sont pas très certains de ce qu'est la philosophie, on y lit : « la philosophie a surtout trait à l'examen et à l'évaluation critiques des arguments, et à la capacité de soumettre des problèmes compliqués à une analyse critique détaillée. Tout diplômé en philosophie serait formé pour avoir des compétences de pensée critique et l'analyse et l'évaluation d'arguments. À la fin de leur formation, les diplômés en philosophie ont des qualifications qui leur permettent de travailler dans une grande palette d'environnements. Les grandes sociétés en Australie sont en train de prendre conscience de la

valeur des qualifications obtenues par une formation en philosophie. Il est commun de dire que nous vivons dans un temps de changements de plus en plus rapides. La formation spécifique technique que les étudiants reçoivent, particulièrement dans les domaines comme la technologie d'information, deviendra obsolète dans quelques années. Les qualifications qui seront toujours précieuses dans l'avenir sont la capacité de réfléchir logiquement, indépendamment et d'une façon critique, et d'appliquer cette capacité à de nouveaux domaines. Ce sont précisément les qualifications qu'une formation en philosophie développe. Par ailleurs, des cours spécifiques en philosophie ont une valeur singulière pour les professions et les activités particulières et peuvent être utilement inclus dans divers programmes d'étude en tant que cours optionnels afin de renforcer l'employabilité ».

Cette palette de débouchés possibles comprend également toutes sortes de professions « créatives », dans les médias, la presse et en général les institutions culturelles. La Faculté de philosophie de l'Université de Ljubljana<sup>(19)</sup>, en Slovénie, met en valeur, outre l'enseignement dans le secondaire et la recherche, « des emplois dans les institutions culturelles et publiques, les bibliothèques, les maisons d'édition, les journaux, les magazines, la télévision et d'autres media, l'écriture et la traduction de textes philosophiques et sur d'autres sujets théoriques, ainsi que des emplois de publiciste et de traduction dans d'autres domaines interdisciplinaires. »

### La sphère publique

La plupart des diplômés en philosophie arrivent à vivre de leur travail, même si les délais avant de trouver un emploi correspondant à la formation reçue peuvent être plus longs que dans le cas d'autres carrières. Les témoignages réunis par le Questionnaire renvoient une préoccupation diffuse : des débouchés professionnels hasardeux rendent peu attractive pour les jeunes l'idée d'entreprendre des études de philosophie. « Pas de travail pour les diplômés » explique un chercheur jordanien, et la même formule, à savoir « manque de disponibilité du travail pour les diplômés en philosophie », vient du Portugal. En Tunisie, on évoque le

(18) [www.newcastle.edu.au/school/liberal-arts/](http://www.newcastle.edu.au/school/liberal-arts/)

(19) [www.ff.uni-lj.si](http://www.ff.uni-lj.si)

« chômage des diplômés » et le « marché du travail » comme les pires ennemis des études philosophiques. C'est principalement en Afrique que l'urgence d'un emploi est mise en avant. En Mauritanie, on observe que « les étudiants ne sont pas motivés d'étudier la philosophie car ils ne trouvent pas de travail ». Au Niger, deux témoignages sont d'accord pour dénoncer l'« absence de perspectives d'emploi pour les étudiants », le fait que « beaucoup d'étudiants sortis de l'Université s'orientent vers d'autres champs d'activités professionnelles » et, au sein même des sciences humaines et sociales, la tendance à délaisser la philosophie au profit de « filières plus professionnalisantes comme la sociologie ». La même remarque vient de la France, où l'on évoque la « concurrence des sciences humaines », due à « trop peu de débouchés propres à la philosophie ». Deux indologues écrivent depuis l'île Maurice que « ceux qui cherchent du travail choisissent d'autres disciplines ».

Tout n'est pas décourageant pourtant. Souvent, l'obtention d'un diplôme en philosophie représente un moyen d'affirmation sociale. Dans la présentation du Département de philosophie de l'Université Makerere<sup>(20)</sup> (Ouganda), un paragraphe consacré aux perspectives de carrière paraît intéressant : « les cours offerts dans le Département de philosophie peuvent offrir des possibilités d'enseigner dans les institutions tertiaires ou de travailler en tant que fonctionnaire dans des bureaux différents, tels que le Cabinet du Président, les Ministères des Affaires étrangères, de Travail et de l'entraide sociale, de question du genre, de la Culture et du Développement de la communauté, ainsi que de travailler dans les ONG ou dans d'autres institutions privées. Les diplômés en philosophie peuvent également faire partie des forces de sécurité, particulièrement au sein de la police et des prisons. »

## 4) Le rôle et les défis des chaires UNESCO de philosophie

Le Programme UNITWIN et chaires UNESCO<sup>(21)</sup> a été lancé en 1991. Sa création répondait à la nécessité pressante d'inverser le cours du processus de déclin des établissements d'enseignement supérieur dans les pays en développement, en particulier dans les pays les moins avancés. Son objectif était de renforcer la coopération inter-universitaire par la création d'une modalité innovante de coopération académique régionale et internationale, de faciliter le transfert, l'échange et le partage de connaissances entre institutions partout dans le monde, contribuant ainsi à réduire l'écart de connaissances, d'encourager la solidarité académique, d'aider à la création de Centres d'excellence dans les pays en développement, et de maîtriser le phénomène de l'exode des compétences.

Du fait de l'ampleur de la demande émanant des États membres et des institutions d'enseignement supérieur de toutes les régions du monde, le nombre des demandes et des projets s'est accru rapidement. Aujourd'hui, 15 années plus tard, le réseau regroupe 661 chaires et réseaux inter-universitaires couvrant un large éventail de disciplines et de domaines. Un engouement

qui témoigne du grand prestige qu'a pu acquérir ce Réseau des chaires UNESCO auprès de la communauté universitaire mondiale.

Une nouvelle approche stratégique du Programme UNITWIN et chaires UNESCO est en perspective. Elle s'articule autour de trois grands axes, (i) la création d'une nouvelle génération de chaires conformes aux objectifs et priorités du programme de l'UNESCO, (ii) le regroupement systématique des chaires en réseaux (réseaux de chaires) et création de réseaux dynamiques (réseaux de réseaux), et (iii) le passage des Centres d'excellence à des pôles d'excellence s'inscrivant dans la dynamique de la coopération Sud-Sud.

### Une nouvelle génération de chaires UNESCO

(i) Sur les 661 chaires et réseaux existants, environ 450 seraient actuellement en activité et les deux tiers seulement de ces dernières correspondraient effectivement aux domaines prioritaires de l'UNESCO ou des Nations Unies. C'est compte tenu de ce fait que la nouvelle approche stratégique propose la

(20) Département de philosophie, Université de Makerere <http://arts.mak.ac.ug/phil.html>

(21) Proposition du Directeur général relative aux nouvelles orientations stratégiques du Programme UNITWIN/Chaires UNESCO, 176 EX/10, Conseil exécutif de l'UNESCO. Paris, 2007. [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

création d'une nouvelle génération de chaires qui soient durables et en mesure de contribuer aux objectifs et priorités du programme de l'UNESCO, ainsi que la suppression des chaires inactives. Par ailleurs, outre les fonctions traditionnelles des chaires, qui ont trait à l'enseignement, à la formation, à la recherche et à l'action en direction des communautés, la nouvelle génération de chaires et réseaux UNESCO devra satisfaire à de nouveaux critères, notamment s'inscrire dans un domaine prioritaire du programme, s'intégrer facilement à un réseau existant ou se prêter à un regroupement systématique dans des domaines prioritaires, fournir des preuves concrètes de durabilité, ou encore avoir une dimension de coopération Nord-Sud et/ou Sud-Sud. Cette approche stratégique a pour vocation de contribuer à renforcer l'interaction entre l'UNESCO et les chaires/réseaux en facilitant leur participation à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation des programmes et des activités de l'Organisation, à laquelle ils serviront tout à la fois de groupes de réflexion et de poseurs de passerelles entre la recherche et la société civile et entre les chercheurs et les décideurs. Cette approche contribuera aussi à ralentir la croissance du nombre de nouvelles chaires afin de privilégier la qualité sur la quantité, s'agissant notamment de la pertinence, du suivi et de l'impact des projets. (ii) Cette stratégie comporte également l'idée qu'il faut regrouper en réseaux un certain nombre de chaires existantes relevant de champs, de disciplines ou de domaines prioritaires similaires. Le but étant de renforcer la coopération académique

interrégionale et internationale dans l'intérêt des pays en développement. Ce regroupement des chaires débouchera progressivement sur des réseaux interdisciplinaires plus fonctionnels et plus dynamiques.

(iii) Enfin, dans le schéma initial, il était envisagé que les chaires UNESCO, en particulier celles créées dans des pays en développement, évolueraient progressivement pour devenir des Centres d'excellence consacrés à la formation et la recherche avancées dans des domaines clés du développement durable. Or, l'expérience montre que des difficultés diverses, d'ordre financier et humain, ont fait que seules quelques chaires se sont résolument engagées dans cette voie. À l'évidence, dans la plupart des pays en développement, les institutions n'ont ni les moyens ni la capacité d'atteindre la masse critique nécessaire pour des activités de recherche et de formation avancées. Une répartition transnationale des tâches, reposant sur la coopération régionale et un solide appui international, est donc à la fois une nécessité et une occasion pour ces institutions de progresser. Le Programme UNITWIN et chaires UNESCO est un outil idéal pour atteindre cet objectif. C'est dans ce contexte qu'une transition des centres vers les pôles d'excellence devrait constituer l'un des principaux axes de l'orientation future du programme.

Les chaires UNESCO de philosophie, existantes ou à créer, tendront à s'inscrire ainsi dans cette dynamique et bénéficieront certainement de cet élan encourageant.



**Encadré 30****Qu'est-ce qu'une chaire UNESCO de philosophie ?**

C'est d'abord un pôle d'excellence de la philosophie vivante, appuyée sur une tradition dont la modernité n'est pas la répétition du même, mais l'invention du nouveau. C'est ensuite un lieu privilégié de circulation d'enseignants, de chercheurs et d'étudiants de haut niveau, pour le partage des savoirs. C'est enfin une scène de libre expression du dissensus - à l'image de la démocratie -, qui accepte le pluralisme des références et des

écoles, cherche le dialogue au-delà de toutes les frontières, et requiert au nom du droit à la philosophie la communauté des égaux dans le travail de la réflexion philosophique.

Une chaire UNESCO de philosophie, de son lieu naturel qui est l'Université, a vocation de confronter la rigueur de la réflexion philosophique aux problèmes du monde actuel, et de la rendre accessible au plus grand nombre, car elle est

un élément essentiel de la sensibilisation aux valeurs de la démocratie et à la culture de la paix.

Patrice Vermeren  
Professeur de philosophie  
à l'Université de Paris VIII,  
Directeur du Centre franco-argentin  
de Hautes études de l'Université  
de Buenos Aires  
(France/Argentine)

**Un avenir prometteur**

Afin de tirer le parti optimal des possibilités offertes par le Programme UNITWIN et chaires UNESCO dans tous les domaines de compétence de l'Organisation, et de mettre en œuvre l'approche stratégique décrite ci-dessus, l'action de l'UNESCO s'emploiera notamment à renforcer le rôle consultatif de l'Organisation auprès des chaires/réseaux pour l'orientation des projets de recherche, les activités et les programmes de formation, ainsi qu'à renforcer la fonction de catalyseur de l'Organisation dans la promotion de partenariats et de réseaux. Cette stratégie s'attellera également à participer activement à la mobilisation des fonds et intervenir de manière plus systématique dans la collecte de fonds extrabudgétaires, auprès du secteur privé, en particulier, au service des projets exécutés dans les pays en développement et les pays les moins avancés.

Enfin, cette nouvelle approche stratégique de l'UNESCO tend à faire face au déséquilibre géographique croissant des chaires, et ce en faveur du Nord, d'où la nécessité d'un regroupement systématique des chaires en réseaux dynamiques, l'objectif étant d'accroître la coopération Nord-Sud et Sud-Sud.

À ce titre, il est important de souligner qu'à l'instar de ce qui précède, les chaires UNESCO de philosophie illustrent bien cette conjoncture.

## Encadré 31

## Les chaires UNESCO de philosophie à travers le monde

L'UNESCO répertorie aujourd'hui 11 chaires de philosophie, et/ou d'éthique, selon l'intitulé choisi. Certaines d'entre elles témoignent d'une énergie et d'une activité rayonnante dans leur domaine de prédilection, tandis que d'autres semblent moins actives et parfois même absentes du panorama de la recherche universitaire internationale aujourd'hui, du moins dans ce qu'il ressort des informations disponibles quant à leurs activités annuelles.

1996.

**La Chaire UNESCO de philosophie de l'Université de Chili (Chili)**, a pour objectif de repositionner et de rendre visible la philosophie dans les dialogues sociaux du pays en incitant à la réflexion critique sur les problèmes contemporains. Elle se propose également de favoriser les relations de communication entre la philosophie issue du monde académique et les pratiques de l'enseignement de la philosophie dans l'espace scolaire. Pour ce faire, la Chaire projette d'élaborer et de mettre en œuvre un diplôme (*Postítulo*) destiné aux professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire, et entend promouvoir un programme de philosophie pour les enfants, en formant des professeurs d'éducation de base. Cette Chaire a également été un acteur important lors de la célébration de la Journée mondiale de la philosophie au Chili, en 2005.

**La Chaire UNESCO de philosophie de l'Université de Paris VIII (France)**, très active, s'engage pour une éducation philosophique large et variée, en focalisant son activité sur l'enseignement et la recherche dans l'objectif d'une contribution au développement de la philosophie dans les pays en voie de développement comme dans les pays industrialisés. Elle met en œuvre des activités qui s'inscrivent dans la droite ligne de la Stratégie intersectorielle de l'UNESCO concernant la philosophie, tout en concentrant ses efforts sur sa thématique de prédilection qu'est la culture et les institutions, comme en témoigne particulièrement son projet de création d'une Université européenne de la culture. L'objectif de ce projet est de promouvoir l'espace d'une élaboration intellectuelle de la culture directement liée aux disciplines de la création artistique, littéraire et philosophique.

**La Chaire UNESCO en philosophie de la communication humaine, de l'Université Technique de l'État de l'Agriculture de Kharkiv (Ukraine)**, a pour objectif de promouvoir et de développer la philosophie de la communica-

tion humaine, dans la perspective d'un dialogue interculturel. Les activités de cette Chaire se focalisent sur la diffusion du savoir philosophique par ses publications et le développement du partenariat, dans l'espace d'une communauté philosophique internationale.

**La Chaire UNESCO de philosophie de l'Université Simón Bolívar (Venezuela)**, a pour objectifs de promouvoir des actions de perfectionnement et de recherche à l'attention de l'équipe de recherche et d'enseignement chargée du programme doctoral en philosophie.

1997.

**La Chaire UNESCO de philosophie, de l'Université de Tunis I (Tunisie)**, l'une des plus actives du Réseau des chaires, a pour objectif de promouvoir la tolérance et la démocratie, à partir de recherches sur les différents apports de la culture scientifique et philosophique arabe et islamique, vers l'exploration des modes de constitution et d'usage de la raison, de son rapport avec les exigences de la vie moderne. Elle promeut également le dialogue interculturel en retravaillant, à partir du patrimoine philosophique arabe et à la lumière des acquis de la philosophie occidentale, quelques notions qui élaborent une éthique du vivre ensemble démocratique.

**La Chaire UNESCO de philosophie de l'Université Hacettepe (Turquie)** contribue grandement à la réflexion autour de la promotion des droits de l'Homme en centrant ses activités de recherche, de formation, d'enseignement et d'information sur la philosophie éthique et les droits de l'Homme. Cette chaire a été exemplaire notamment en termes d'élaboration de cours de formation continue à l'attention du personnel de sécurité du pays.

**La Chaire UNESCO en philosophie de l'Université Nationale de Séoul, (République de Corée)**, développe les activités d'enseignement et de recherche en philosophie et démocratie. Elle encourage la collaboration internationale entre chercheurs par la publication d'une revue philosophique *Humanitas Asiatica*, qui diffuse les points de vue et les problématiques de l'Asie actuelle. Elle a notamment joué un rôle crucial en faveur du dialogue philosophique interrégional entre l'Asie et le Monde arabe.

1998.

**La Chaire UNESCO d'éthique et politique d'El Honorable Senado de la Nación (Argentine)**, travaille dans le

but d'éclairer l'action législative et institutionnelle dans le domaine de l'éthique et des politiques publiques. Elle organise une réflexion et un débat interdisciplinaires sur la dimension éthique et culturelle de la politique et du développement, réunissant aussi bien des personnalités du monde de la culture, de l'éducation, des sciences et des arts que des personnalités représentatives du milieu politique, économique et social.

1999.

**La Chaire UNESCO itinérante Edgar Morin sur la pensée complexe de l'Université del Salvador (Argentine)**, a pour objectif la consolidation du réseau de recherche de la région Amérique latine et Caraïbes sur le philosophe Edgar Morin et la pensée complexe, ainsi que de promouvoir l'enseignement, la recherche, la documentation à ce sujet.

**La Chaire UNESCO d'étude des fondements philosophiques de la justice et de la société démocratique de l'Université du Québec à Montréal (Canada)**, témoigne d'une grande vivacité à travers les nombreuses activités qu'elle met en œuvre. En concentrant ses recherches en philosophie politique et en philosophie du droit, cette Chaire réfléchit sur les questions théoriques fondamentales qui émergent des mutations actuelles de la société, en particulier celles relatives à la discussion des principaux réquisits des droits démocratiques et de la reterritorialisation de l'espace socio-symbolique à l'heure de la mondialisation.

2001.

**La Chaire UNESCO de philosophie de l'Université Nationale de Comahue et à l'Institut Gino Germani de l'Université de Buenos Aires (Argentine)**, a pour objectifs de promouvoir un système intégré d'activités de recherche, de formation, d'information et de documentation dans le domaine de la philosophie, et notamment dans ceux de la philosophie des sciences et de la philosophie politique. Ainsi que de faciliter la collaboration entre philosophes, chercheurs de haut niveau et professeurs de renommée internationale des Universités et des autres institutions d'enseignement supérieur de l'Argentine et des pays dits « du Cône sud » de l'Amérique latine.

Source : [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

### III. Diversification et internationalisation des enseignements philosophiques

#### 1) Pratiques et méthodes d'enseignement à travers les régions du monde

La diversité des pratiques d'enseignement universitaire de la philosophie dans les différents pays relève moins des systèmes d'enseignement adoptés que des contenus véhiculés par ces derniers. Contrairement au niveau secondaire, où l'organisation de l'enseignement en termes d'heures et d'annuités détermine la nature et la qualité de ces enseignements, dans les Universités une très grande disparité des contenus proposés et la répartition des contenus philosophiques sur plusieurs matières priment sur l'organisation des enseignements. En dépit de nombreuses variations locales, deux subdivisions principales semblent se partager l'essentiel des curricula académiques. D'une part, le système nord-américain articulé en *undergraduate* et *graduate*. D'autre part, le nouveau système européen qui s'articule dans la plupart des cas en trois niveaux que l'on peut résumer en Licence, Maîtrise - correspondant au niveau *undergraduate* - et niveau doctoral, correspondant aux *graduate studies*. Par ailleurs, on retrouve dans plusieurs systèmes d'enseignement à travers le monde le système nord-américain répartissant les études *undergraduate* selon un système de matières principales (*majors*) et subsidiaires (*minors*).

En ce qui concerne les méthodes employées, dans la plupart des pays l'enseignement universitaire se fonde sur l'articulation entre cours traditionnels et apprentissage en séminaire, selon des déclinaisons certes locales (lecture des textes, présentation et discussion des travaux d'étudiants, styles d'enseignement et obligations différentes des participants), mais qui reflètent une structure relativement homogène. Cette diversité institutionnelle et pédagogique limitée, unie à la présence presque généralisée des enseignements philosophiques à l'échelle nationale, marque une différence essentielle par rapport au niveau secondaire, où la qualité de l'enseignement philosophique se révèle en premier lieu à travers l'organisation de la scolarité. Des différences

spécifiques apparaissent néanmoins à l'échelle régionale voire nationale. Le plus souvent, ces différences sont dues aux modalités historiques liées à l'introduction de la philosophie.

#### **Caractères généraux de l'enseignement de la philosophie dans les régions du monde**

##### **Afrique.**

Malgré des difficultés croissantes, la présence de la philosophie y reste patente. Dans la plupart des pays, des enseignements sont impartis au niveau universitaire. La plupart des Universités africaines comportent un Département, un Centre ou un Institut axé sur les études philosophiques. Cette présence s'étend parfois au-delà de ce que l'on imaginerait et génère quelques confusions entre l'enseignement de la philosophie comme matière et la présence de diplômes de philosophie proposés au niveau supérieur. Le Questionnaire de l'UNESCO fait d'ailleurs ressortir cette contradiction. Un spécialiste ougandais en philosophie contemporaine et éthique signale l'absence d'enseignement de la philosophie d'un côté et, de l'autre, il révèle que cet enseignement donne lieu à des diplômes de premier cycle et deuxième cycle, et qu'il est aussi présent dans deux Universités privées. Or, il existe bien des Départements de philosophie en **Ouganda**. Dans la très réputée Université de Makerere, par exemple, il existe une spécialisation de Master en philosophie dans le cadre de la *Faculty of Arts*, articulée autour d'un Département de philosophie (l'un des sept de la Faculté) qui est aussi maître d'œuvre des nouveaux *Master of Arts* (MA) en éthique et gestion publique et en droits de l'Homme. De manière significative, le Département tient à marquer son autonomie par rapport au Département d'études religieuses. Dans les pays africains anglophones, la plupart des Instituts et des Départements de philosophie se trouvent

dans des Facultés d'arts ou de sciences humaines. Corrélativement, dans les pays francophones on les trouve dans des Facultés de lettres, de sciences de l'homme et de la société, etc. Il n'est pas rare que des cours de philosophie soient impartis au sein de Facultés de droit, de sciences économiques, de sciences sociales ou d'éducation. Plus rare semble y être la présence de véritables Centres de recherche et d'enseignement en philosophie, presque toujours limités aux Facultés humanistes. Une spécificité des pays francophones d'Afrique réside dans le réseau des Écoles normales, présentes dans la presque totalité des pays et qui font souvent la part belle à l'enseignement des sciences humaines et de la philosophie. Il s'agit d'une ressource importante dans le contexte de l'enseignement supérieur de ces pays.

Là où des Départements de philosophie manquent, on en déplore l'absence. Ainsi, deux réponses reçues du **Burundi** laissent entrevoir un besoin accru de philosophie de la part des enseignants-chercheurs. On remarque en effet l'absence d'un diplôme proprement philosophique, alors que, d'après ces témoignages, le cours d'introduction à la philosophie est enseigné dans les premières années de toutes les Facultés, et qu'on le trouve par la suite dans les Facultés de lettres, de droit et d'économie. Respectivement la logique pour les lettres et l'éthique fondamentale pour les autres. De plus, on signale que la philosophie est enseignée dans presque toutes les Universités et que sa présence est loin de faiblir « car il y a quelques années c'est comme si [elle] n'existait pas ». Or, la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université du Burundi s'articule en cinq Départements (langues et littératures africaines, langue et littérature anglaises, langue et littérature françaises, géographie et histoire). L'enseignement de philosophie s'inscrit dans le Département de langues et littératures africaines.

Les témoignages réunis par l'UNESCO révèlent un sentiment généralisé d'affaiblissement de la philosophie à l'échelle continentale. Ces réactions sont précieuses car elles offrent un aperçu sur la manière dont les enseignants-chercheurs vivent l'évolution de leur discipline et la place que celle-ci

occupe dans les différentes sociétés africaines. Si les répondants du Burundi s'accordent pour affirmer que l'introduction de la philosophie dans l'enseignement universitaire est un fait récent, et qu'il y a donc lieu d'y voir un véritable progrès, d'autres tendances plus inquiétantes se dégagent. D'abord on constate, dans certains pays plus avancés, un redéploiement des ressources scientifiques et universitaires au profit des sciences appliquées et des recherches industrielles. Il est question d'une politique scientifique, souvent fixée au niveau gouvernemental. Les témoignages d'**Afrique du Sud** font état d'un désenchantement croissant à l'égard de la philosophie, considérée comme peu apte à contribuer au progrès économique et scientifique de leur pays. La même attitude peut être constatée au **Botswana**, en raison de la « tendance actuelle à allouer des ressources à la science et à la technologie », au **Kenya**, où « le souci de rentabilité et la manque d'emplois après l'obtention du diplôme universitaire conditionnent le choix des sujets étudiés », ou encore au **Lesotho**, où l'on déplore un « manque de sponsors car les sciences humaines n'ont pas fait partie des priorités du gouvernement au même titre que les sciences exactes ». Depuis le **Nigéria**, on évoque plus généralement un « manque de perception pour la valeur de la philosophie ». C'est comme si le développement économique se faisait au détriment de la philosophie – un phénomène que l'on retrouve dans d'autres régions du monde et qui représente l'un des axes possibles d'intervention. Il convient également de souligner le manque de ressources documentaires et humaines, criant dans la presque totalité des pays d'Afrique. C'est un phénomène connu et qui affecte en particulier les disciplines à faible impact économique, comme la philosophie, qui souffrent du redéploiement des ressources vers d'autres priorités. Un témoignage au **Gabon** dénonce les effets pervers d'une insuffisance structurelle d'enseignants unie à une faible motivation au niveau des élèves et des étudiants. Une « crise d'enseignants » observée également au **Mali** et au **Niger**, où l'on évoque la « précarisation du métier d'enseignant causée par la contractualisation de l'enseignement et l'absence de documentation ». En **République centrafricaine** où l'« effritement des effectifs d'étudiants

à la Faculté » est imputé au « manque de motivation du corps enseignant » et à l'« insuffisance de la documentation ». Depuis le **Sénégal**, on évoque la difficulté de concilier un grand nombre d'étudiants avec des « infrastructures et des encadrements très insuffisants ». L'action d'agences spécialisées dans le soutien à la recherche, telles l'Agence universitaire de la Francophonie, mais aussi de nombreuses ONG de coopération inter-universitaire, permet de pallier à cette pénurie de moyens mais les difficultés demeurent.

Autre point à mettre en avant : philosophie et politique ne vont pas toujours de pair. Un témoignage de **Côte d'Ivoire** invite à réfléchir sur le fait que « les espaces de rencontre philosophique restent faibles » et que « seule l'organisation des Journées de philosophie [de l'UNESCO] a donné lieu à des débats publics ». On retrouve cette demande d'une présence internationale accrue dans plusieurs pays d'Afrique, que ce soit au niveau de l'enseignement, de la recherche ou des modalités de coopération savante à l'échelle régionale et internationale. La présence d'institutions internationales est vue en effet comme un moyen d'obtenir des aides à la recherche mais aussi, et parfois surtout, comme un gage de liberté d'expression et de débats publics. « C'est dans cette action de soutien à la liberté d'expression philosophique que peut se situer l'action de l'UNESCO ». Certes, on parle ici d'aide à la recherche plutôt qu'à l'enseignement. Cependant, les deux niveaux ne peuvent être dissociés car c'est en agissant sur la formation et les pratiques des enseignants-chercheurs que l'on produira des effets au niveau de l'enseignement universitaire, de la formation des enseignants du secondaire et de l'éducation des élèves dans les écoles. Ce dernier problème renvoie à l'exode de chercheurs africains vers les Universités européennes et surtout nord-américaines - et à terme, sans doute, chinoises -, qui appauvrit considérablement l'attrait de la communauté académique sur les jeunes étudiants du continent africain.<sup>(22)</sup>

Comment former un nombre suffisant de philosophes pour assurer la continuité lorsqu'on doit agir dans le cadre d'un enseignement limité ? Si la transmission de la pratique philosophique entre le Maître et

ses élèves reste l'échine de la continuité philosophique, des réactions venant du **Rwanda** fournissent peut-être quelques éléments de réponse. Ici, des cours d'introduction à la philosophie sont impartis en première année de la plupart des Facultés. Il faut remarquer toutefois que l'enseignement de la philosophie est en train de faiblir « au profit des sciences appliquées et des sciences naturelles » et que l'on privilégie « le cours d'éthique et culture rwandaise, pour des motifs politiques ». Mais d'autres pays africains partagent une particularité, à savoir que ce sont « surtout les institutions supérieures qui forment les prêtres et les pasteurs qui enseignent obligatoirement la philosophie ». Si la plupart de ces établissements se sont installés au Rwanda après 1994, dans le cadre d'une reconstruction du système d'enseignement supérieur du pays, la présence de la philosophie dans les établissements confessionnels traverse l'ensemble du continent. Il conviendrait d'en citer quelques-uns en ordre éparé : l'Université Catholique d'Afrique Centrale de Yaoundé (Cameroun) - gouvernée par un corps d'évêques du Cameroun, de République centrafricaine, du Congo, du Gabon, de Guinée équatoriale et du Tchad -, l'Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest (Côte d'Ivoire), l'Institut Catholique de Madagascar (Madagascar), ou encore les Universités adventistes présentes à travers le continent<sup>(23)</sup>. Des témoignages envoyés par plusieurs philosophes du **Malawi** en réponse au Questionnaire concordent sur le fait que l'enseignement de la philosophie est impartit dans plusieurs « séminaires catholiques » (*catholic colleges*) et « en ce moment, seulement dans les écoles missionnaires (*missionary schools*), comme les séminaires et deux Universités de l'Église (*church universities*) ». Depuis le même pays, on signale que « certains *colleges* non catholiques ne permettent pas l'enseignement de la philosophie ».

À un autre niveau, on signale depuis le **Kenya** que « combiner la philosophie, la théologie et les études de religion dans les Universités publiques a privé l'enseignement de la philosophie de quelques heures de cours », alors qu'un autre spécialiste du même pays insiste sur le fait que l'enseignement de la philosophie est « limité et confiné à l'Université et aux institutions

(22) Comme le signalait Moses Akin Makinde, Professeur à l'Université Ife au Nigéria et ancien membre du Comité directeur de la FISP, dans une communication présentée au Congrès mondial de Boston, en 1998, « il ne fait pas de doute que l'exode des philosophes vers les pays occidentaux - en raison de la mauvaise situation économique du pays d'origine et des départs en retraite comme des décès de certains professeurs de philosophie -, a un impact négatif sur les programmes universitaires. La conséquence de ce phénomène peut s'avérer désastreuse pour la philosophie en Afrique. En bref, il sera difficile, voire impossible, de former des étudiants de 3<sup>e</sup> cycle qui remplaceraient les anciens professeurs après leur départ en retraite ». Depuis, la situation n'a guère changé.

(23) Universités adventistes d'Antsirabé (Madagascar), d'Afrique Centrale à Mudende (Rwanda), de l'Afrique de l'Est à Baraton (Kenya), de Somerset West (Afrique du Sud), de Cosendai (Cameroun) et d'autres.

théologiques ». En **Ouganda**, on considère que l'enseignement de la philosophie « est mal compris, en tant que religion et éthique, et est vu comme étant le monopole de la Clergie, pour laquelle les perspectives de carrière sont limitées à l'enseignement » - ce qui peut paraître excessif - mais renvoie à un climat culturel parfois ignoré. Enfin, au **Swaziland**, il existe un module de Philosophie politique avancée, en 4<sup>e</sup> année du cours de science politique de la Faculté de sciences sociales de l'Université du Swaziland.

Bien que dominante, la perception d'un déclin progressif de la philosophie en Afrique ne saurait épuiser la diversité des situations locales. Quelques situations allant à contre-courant se dégagent. Outre le cas du Burundi, déjà évoqué, et du Rwanda, où les avis sont plutôt partagés, plusieurs experts, philosophes et fonctionnaires de **Madagascar** s'accordent pour ne voir aucun affaiblissement des pratiques actuelles d'enseignement de la philosophie. Le tableau qu'ils dressent est varié. On fait remarquer que les inscrits dans la filière Philosophie ont augmenté et que de plus en plus d'étudiants s'inscrivent au Département de philosophie, surtout en raison de l'attraction accrue des Universités malgaches sur les étudiants étrangers (des **Comores**). Ensuite, on signale la mise en place de nouvelles formations et notamment l'ouverture des formations doctorales en philosophie.<sup>(24)</sup> Le Questionnaire rapporte aussi un renforcement des relations inter-universitaires. On peut ici imaginer que l'on se réfère à la mise en commun, toujours à Madagascar, d'une École doctorale en philosophie entre Toliara et Toamasina, ainsi qu'aux échanges avec l'étranger et notamment avec des institutions réunionnaises, canadiennes et de France métropolitaine. En **Éthiopie**, l'Université d'Addis Abeba compte inaugurer au sein de son Département de philosophie un programme *graduate* en philosophie. On signale également la demande croissante d'enseignements philosophiques venant d'autres Départements, ce qui représente une tendance à peu près universelle. Au **Botswana**, on signale une tentative d'établir une unité de philosophie au sein du Département de théologie et d'études de la

religion, qui offrirait un programme de philosophie et éventuellement un *Master of Arts* (MA) et un Doctorat, tout en faisant remarquer que « le processus est trop lent ». De même qu'en **Namibie**, où la philosophie est enseignée dans le supérieur au sein du Département de théologie de l'Université de Namibie. La situation apparaît plus complexe au Malawi. Les réactions au Questionnaire renvoient en effet un contexte nuancé, où l'on se félicite d'une part que « des cours ont été ajoutés au curriculum et que d'anciens cours ont été mis à jour » tandis que, d'autre part, on constate un « manque d'expertise et d'ouvrages dans la discipline, un manque de capacités en termes de personnel qualifié, le fait que peu de personnes apprécient le rôle de la philosophie et que, par conséquent, il n'y a pas beaucoup d'étudiants qui s'inscrivent au cours ». Un autre répondant vient compléter cette information de manière à permettre d'en comprendre toute la complexité, « certains Départements dans la Faculté se sentent menacés eu égard au taux d'inscription en philosophie qui sont élevés tous les ans. Ils interviennent auprès du bureau du Doyen afin de limiter le nombre de cours donnés dans le Département de philosophie, prétendant qu'ils ne sont pas suffisamment pratiques pour permettre de gagner sa vie une fois le diplôme obtenu ». Or, il existe bien des études doctorales en philosophie, venues compléter depuis quelques années le diplôme de *Bachelor of Arts* (BA) auquel se limitait auparavant le curriculum philosophique. Le Département de philosophie de l'Université du Malawi est bien armé pour cette triple formation (BA, MA et Doctorat), et la présentation en ligne de ses enseignements revêt le plus grand intérêt<sup>(25)</sup>. La situation est donc en train d'évoluer, et l'on constate que des efforts sont accomplis pour remédier à des carences structurales importantes, freinant l'enseignement et la recherche philosophiques. Il convient de terminer par la formule d'un enseignant de **Côte d'Ivoire** qui synthétise les différentes préoccupations semblant traverser les communautés philosophiques africaines : « La grande faiblesse de l'enseignement de la philosophie se situe essentiellement à trois niveaux. D'abord, la documentation est inexistante. À l'Université comme dans les lycées, il y a un grand manque d'ouvrages.

(24) Ces doctorats en philosophie sont actifs à l'Université d'Antananarivo, à l'École Normale Supérieure de Toliara, à l'Institut Catholique de Madagascar et à l'Université de Toamasina, tandis que l'Université Nord Madagascar à Antsiranana arrête ses diplômes de philosophie au deuxième cycle.

(25) [www.chanco.unima.mw/philosophy/](http://www.chanco.unima.mw/philosophy/)

De cette façon, les formateurs tout comme ceux qui les ont formés ne peuvent se documenter et informer leurs étudiants et leurs élèves sur les derniers développements de cette discipline. Ensuite, les enseignants des Universités n'effectuent pas de voyages d'études et ne participent pas à des colloques et à des séminaires hors de leur pays d'origine, faute de moyens. Il s'ensuit une répétition de vieux cours qui ne participent aucunement à la formation des formateurs. Enfin, il y a aussi le fait que le manque de débouchés à l'issue d'études en philosophie participe de cet affaiblissement ».

### Asie et pacifique.

Si en Afrique l'introduction de la philosophie s'est souvent modelée sur les systèmes et les réseaux éducatifs européens, en Asie le rapport entre cultures locales et philosophie - en tant qu'émanation de l'esprit occidental - a été en l'occurrence plus complexe.

L'enseignement de la philosophie en Asie de l'Est requiert d'emblée une précision concernant l'intégration de cette discipline aux structures culturelles traditionnelles de ces pays. La philosophie a été, dans la plupart des cas, associée au processus de modernisation et, indirectement, d'occidentalisation qu'ont connu les sociétés asiatiques entre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et la première moitié du XX<sup>e</sup>. De ce point de vue, elle a représenté l'enjeu de projets politiques différents où s'affrontaient traditionalistes et modernisateurs - un clivage qui a traversé un certain nombre de sociétés asiatiques. Ce contraste a souvent conduit à privilégier les volets pratiques de la philosophie (éthique, philosophie politique et, aujourd'hui, éthique environnementale, bioéthique, philosophies sociales, etc.), au détriment des disciplines plus théoriques qui caractérisaient la pensée philosophique en Occident (théorie de la connaissance, philosophie transcendantale, etc.).<sup>(26)</sup> Ce phénomène, que l'on observe encore aujourd'hui dans les Départements de philosophie de maintes Universités asiatiques, a eu pour effet complémentaire, et peut-être inattendu, le mariage de la réflexion philosophique avec les savoirs traditionnels. D'une part, ces enseignements philosophiques à caractère pratique, détachés de leurs fondements théoriques, ont progressivement trouvé une nouvelle assise dans une épistémologie émanant de la pensée

traditionnelle. On peut le constater à travers les différentes formes de contamination entre disciplines pratiques (philosophie sociale, théorie politique) et confucianisme, taoïsme ou autres formes de spiritualité traditionnelle que l'on observe dans les travaux de chercheurs asiatiques. Cette intégration théorique est aujourd'hui prônée au nom de l'intégration entre traditions et paradigmes culturels différents et véhicule des enjeux sociaux, culturels et politiques non négligeables. D'autre part, on constate une appropriation du terme « philosophie » par ces formes traditionnelles de culture que l'engouement pour la philosophie pratique et occidentale voulait combattre. D'où la redécouverte et la présence massive de philosophies « traditionnelles », qui prolongent les conceptions morales et les systèmes de valeurs préexistant à l'introduction de l'enseignement philosophique. Une simple analyse des candidatures à des bourses de recherche européennes des étudiants chinois montre bien ce désir de développer des projets visant à mettre en présence une approche traditionnelle de la philosophie avec la rationalité analytique que l'on prête à la réflexion occidentale. Des situations, donc, fort complexes et qui empêchent toute généralisation quant au rôle et à la fonction sociale de la philosophie.

En termes généraux, l'établissement des matières philosophiques dans les curricula universitaires remonte dans la plupart des cas à la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Aujourd'hui, la plupart des pays d'Asie proposent des formations doctorales en philosophie. Des Départements de philosophie sont présents dans presque toutes les Facultés de sciences humaines et/ou sociales de la région. Le Questionnaire de l'UNESCO confirme la perception de cette présence importante de la philosophie, mais renvoie aussi une image ternie de la considération sociale dont elle jouit. Un grand nombre de témoignages déplorent en effet une perte de vitesse de l'enseignement de la philosophie par rapport aux disciplines techniques et aux sciences appliquées. Du Japon aux Philippines, les chercheurs constatent « qu'un nombre grandissant d'étudiants veulent choisir des cours de sciences et des qualifications pratiques » et insistent sur le fait que

(26) Voir dans cette partie le cas de la République de Corée.

« l'accent mis sur les sciences a conduit à une marginalisation de la philosophie et à une spécialisation des disciplines. La situation apparaît fort complexe et doit être nuancée. Un spécialiste thaïlandais de philosophie chinoise signale que le programme de philosophie ne permettant pas de « gagner d'argent », « la discipline n'est pas très populaire ». Pourtant, la **Thaïlande** compte avec l'une des principales écoles de logique et de philosophie des sciences d'Asie et un très prestigieux programme de doctorat en philosophie est proposé par l'Université Chulalongkorn. En **République de Corée**, des enseignants-chercheurs dénoncent le « desserrage de l'intérêt pour la philosophie » et le fait que « depuis peu, les étudiants ont tendance à prendre des cours dans les disciplines plus pratiques ».

L'écart entre la perception du rôle social de la philosophie et l'étendue de son enseignement, que l'on retrouvera par ailleurs dans plusieurs régions du monde occidental, reflète un trait caractéristique de la présence de la philosophie en Asie. La fonction rénovatrice qu'elle a exercée historiquement dans les différents pays d'Asie semble aujourd'hui supplantée par d'autres modalités d'innovation technique et scientifique. En d'autres termes, si la présence des enseignements de la philosophie apparaît somme toute satisfaisante dans les établissements supérieurs des pays d'Asie, l'image sociale de la philosophie a évolué. Elle semble être de moins en moins considérée comme le vecteur culturel de la modernisation - un rôle de plus en plus accaparé par les disciplines techniques - pour au contraire venir appuyer une reprise des traditions culturelles ou, dans d'autres cas, se « normaliser » au sein des Départements universitaires et de leurs pratiques d'enseignement. Avec quelques nuances pourtant, dès lors que des témoignages du **Cambodge** et de **République démocratique populaire lao** coïncident quant à un affaiblissement substantiel en raison du « manque de professeurs en philosophie qualifiés et de matériels d'enseignement ».

Le rapport complexe entre réflexion philosophique et savoirs traditionnels est au cœur de l'enseignement de la philosophie en **Inde**, un pays qui à lui seul exigerait un travail à part<sup>(27)</sup>. Évoquons simplement les nombreux Centres universitaires délivrant

des diplômes en philosophie à travers le pays, dont certains d'excellent niveau dans des lieux inédits, tels que Goa ou Darjeeling, ce qui fait de la communauté philosophique indienne l'une des toutes premières au monde en termes quantitatifs. L'Inde est aussi le seul pays au monde, à notre connaissance, à s'être doté d'un *Indian Council of Philosophical Research*<sup>(27)</sup>, un organisme de soutien à la recherche philosophique qui joue depuis des années un rôle éminent dans le développement des études à l'échelle nationale et qui a contribué de manière considérable à l'ouverture internationale de la communauté philosophique indienne au cours des dernières années.

La situation semble à peine différente en Asie centrale, où la vague d'intérêt pour l'éducation philosophique qui avait accompagné le processus de construction des identités nationales semble se prolonger. Une épistémologue du **Kirghizistan** ne voit pas faiblir l'enseignement de la philosophie et se réjouit du fait que « des cours de philosophie soient enseignés dans toutes les Universités et les autres institutions d'éducation supérieure pour tous les étudiants en première année et autres ». Néanmoins, quelques changements ont bien eu lieu. Si au milieu des années 1990, l'un des axes prioritaires d'action de la FISP consistait à prôner la diffusion de la pensée philosophique pour contrer les poussées confessionnelles successives à la désintégration de l'Union Soviétique, aujourd'hui les académies des pays d'Asie centrale semblent davantage axées sur une réflexion politico-culturelle visant à renforcer la construction sociale et mémoriale de leurs identités. C'est dans ce contexte que, par exemple, la Faculté de philosophie de l'Université Nationale d'**Ouzbékistan** réunit des enseignements de sociologie, de sciences politiques, de psychologie et de pédagogie. En **République islamique d'Iran**, des cours d'introduction à la philosophie islamique sont obligatoires dans toutes les Facultés. Il faut noter enfin un phénomène caractéristique de la plupart des pays de l'Asie, à savoir l'achèvement de la formation professionnelle par un séjour de spécialisation (niveau doctoral ou post-doctoral) à l'étranger, le plus souvent aux États-Unis d'Amérique ou en Europe occidentale. Cette tendance est en train de

(27) <http://icpr.nic.in>

## Encadré 32

## Structure inédite pour le soutien à la recherche philosophique en Inde

Depuis l'indépendance de l'Inde, il y a eu une demande persistante de la part des intellectuels du pays, exprimée dans différents fora professionnels philosophiques et non philosophiques, de revoir les systèmes anciens et modernes, dans la perspective de les évaluer et de dériver des nouvelles lignes d'objectifs pour les conditions changeantes de nos jours. Il semble qu'il y ait une poussée claire vers l'apparition d'une identité indienne indépendante en philosophie.

Il y a eu le sentiment d'une nécessité urgente sur des niveaux différents pour renforcer la recherche et les études de philosophie en Inde. Au milieu des années 1970, une équipe d'universitaires a mené une étude détaillée sur la question liée à la revitalisation de la tradition indienne de philosopher et a suggéré que le Gouvernement fonde un Conseil indien pour la recherche philosophique (*Indian Council of Philosophical Research*, ICPR). En 1976, l'idée de base pour l'ICPR a été acceptée et en 1977 le Conseil a été enregistré. Néanmoins, il est devenu actif seulement en 1981, sous la présidence du professeur D.P. Chattopadhyaya.

Les fonctions principales de l'ICPR sont, *inter alia*, de faire une revue sur l'avancement de la recherche en philosophie, de coordonner les activités de recherche en philosophie et d'encourager les programmes de recherche interdisciplinaire, de promouvoir la collaboration dans le domaine de la recherche entre philosophes et institutions indiens et

ceux d'autres pays, de promouvoir l'enseignement et la recherche en philosophie, de fournir assistance technique ou conseils pour la formulation de projets et de programmes de recherche en philosophie et/ou d'organiser et de soutenir des initiatives pour la formation à la méthodologie de recherche. Le Conseil a également pour objectifs d'indiquer les domaines dans lesquels la recherche philosophique devrait être favorisée et de prendre des mesures spécifiques pour son développement dans les domaines de la philosophie négligés ou peu développés, d'accorder des allocations pour la publication de brochures, de journaux, de revues et d'études du domaine de la philosophie et d'entreprendre leur publication. Il soutient aussi l'instauration et l'administration de bourses et de prix pour étudiants, enseignants et autres, le développement de services de documentation et la préparation d'un inventaire de la recherche actuelle en philosophie ainsi qu'une base de données nationale de philosophes. Le Conseil entend de plus développer un groupe de jeunes philosophes talentueux et encourager les recherches des jeunes philosophes en général, et de conseiller, à sa demande, le Gouvernement de l'Inde sur les questions touchant à l'enseignement et à la recherche en philosophie.

En vertu de ces considérations, le Conseil a formulé des champs prioritaires pour la recherche, tels que théories de vérité et du savoir, valeurs de la culture

indienne et leur pertinence pour une reconstruction nationale, questions normatives, philosophie de l'Homme et de l'environnement, philosophie sociale et politique, philosophie du droit, logique, philosophie du langage, études critiques et comparées des systèmes ou des mouvements philosophiques et des religions, philosophie de l'éducation, etc.

L'ICPR entreprend des activités nombreuses. Il décerne des bourses de recherche, organise des colloques sur des thèmes philosophiques différents, des conférences de philosophes éminents de l'Inde et d'ailleurs. Il accorde des bourses de voyage pour la participation des philosophes aux colloques et aux conférences à l'étranger, organise une compétition annuelle pour les jeunes chercheurs, âgés de 20 à 25 ans, afin de les encourager à une réflexion critique et philosophique touchant aux défis de l'Inde. L'ICPR gère aussi un programme d'échange entre l'Inde et d'autres pays afin de faciliter la circulation des idées entre philosophes. Il publie un journal trimestriel, les œuvres philosophiques des universitaires et des chercheurs qui travaillent auprès du Conseil, ainsi que des éditions critiques contenant une interprétation créative des textes classiques indiens, etc.

Source : <http://icpr.nic.in>

connaître un revirement dans le cas de la **Chine**, qui a même mis en place une agence publique visant à rapatrier les chercheurs à l'étranger, mais reste largement pratiqué. Enfin, au **Pakistan**, la philosophie est enseignée dans le supérieur, notamment à l'Université Punjab de Lahore, à l'Université de Karachi et à l'Université de Peshawar. Elles préparent entre autres au doctorat en philosophie occidentale et islamique. Quant à **Palaos**, la philosophie est enseignée dans le supérieur sous forme d'un cours d'introduction à la philosophie et à la religion au *Palau Community College*.

Même si, en **Australie** et en **Nouvelle-Zélande**, des diplômes en philosophie sont proposés dans la presque totalité des Universités, il faut souligner au moins deux

aspects propres à ces pays. D'abord, la force d'attraction que leur politique de recrutement est en train d'exercer à l'échelle internationale. Aujourd'hui, l'Australie et, en moindre mesure peut-être mais tout aussi sûrement, la Nouvelle-Zélande présentent d'excellentes possibilités de carrière académique. Il est certain que ce marché du travail est largement occupé par de jeunes philosophes locaux, mais aussi américains, canadiens, indiens ou britanniques. Une part croissante des jeunes européens titulaires d'un doctorat en philosophie est également en train de se tourner vers l'Australie pour obtenir une première affectation universitaire. Par ailleurs, la multiplication de réunions internationales en Australie et la présence de plus en plus visible de chercheurs de cette région dans les échanges

académiques internationaux renforcent la tendance de ces pays austraux à devenir des Centres importants de la recherche en philosophie. Le taux relativement faible d'inscriptions d'étudiants australiens en option philosophie semble par ailleurs profiter à la qualité des enseignements et contribuer à créer un milieu de travail fort agréable. Ceci explique aussi la présence croissante de chercheurs et d'étudiants venant d'autres pays d'Asie dans les Universités australiennes. De plus, les spécialistes néo-zélandais soulignent l'existence de « projets de recherche coopératifs entre les Universités » et d'une « association de philosophie très active qui organise fréquemment des conférences »<sup>(28)</sup>. Il faudrait enfin remarquer que l'enseignement de la philosophie semble absent des principaux établissements d'enseignement des **îles océaniques**, que ce soit l'Université du Pacifique Sud, l'Université des **Samoa** ou l'Université de la Polynésie française. Un enseignement de philosophie de l'éducation est seulement actif à l'Université de Nouvelle-Calédonie.

#### Europe et Amérique du Nord.

On assiste en Europe à un double phénomène. D'une part, on dénonce les méfaits d'une Université de masse, où le rapport entre enseignants et élèves se raréfie tant au niveau de l'enseignement qu'au niveau des procédures d'évaluation. Ce rapport semble ne se nouer véritablement qu'en toute fin du cycle d'études, voire au niveau du cycle doctoral. Ce qui revient à dire que c'est au moment où l'apprentissage commence à se transformer en recherche que la plupart des élèves peut commencer à compter sur un suivi de près. Le rapport étudiant-professeur reste de la sorte soumis à l'inclusion des premiers dans un parcours de recherche, au détriment de la fonction plus immédiatement pédagogique du corps professoral (enseignants, assistants, chargés de cours...). Ce phénomène, commun à la presque totalité des pays européens, a favorisé la multiplication d'établissements universitaires décentrés, où un nombre réduit d'étudiants permettrait d'instaurer dès les premières années un rapport plus direct avec leurs enseignants. Les Universités de petite capacité représentent aujourd'hui, avec les écoles d'excellence (Écoles normales, Universités pratiquant le *numerus clausus* dans les Facultés de lettres),

des Centres souvent favorables à des suivis pédagogiques personnalisés. D'autre part, le Questionnaire de l'UNESCO fait émerger un désarroi généralisé à l'égard de la diminution du nombre d'inscriptions en philosophie. Bien que ce phénomène ne soit pas commun à tous les pays, là où il est effectif, les enseignants y voient moins une opportunité d'améliorer leur pratique d'enseignement que le signe d'un désenchantement social à l'égard de la philosophie. Ainsi, en **Espagne** on constate moins d'effectif scolaire, au **Portugal** les témoignages évoquent moins d'étudiants et que, malgré la création dans les dernières années de deux nouveaux cours universitaires de philosophie, le nombre des élèves a diminué. Un enseignant de **Suède** déplore que « les grandes coupures budgétaires effectuées par le gouvernement au détriment des Universités ont conduit à affaiblir l'éducation et à la rendre de moindre qualité, d'où la présence de moins d'étudiants et de moins de cours de philosophie ». Ces inquiétudes ne sont pas toujours en phase avec les données réelles. Plusieurs répondants de **France** au Questionnaire regrettent qu'il y ait aujourd'hui moins d'étudiants, moins d'intérêt pour la philosophie ou du moins pour la façon dont elle est souvent enseignée. Or, la formation en Licence de philosophie de l'Université de Paris 1 reste l'une des toutes premières formations de France en termes de nombre d'étudiants. Cette diminution des effectifs étudiants est aussi signalée depuis l'**Italie**, au profit de la « croissance des sciences sociales et des sciences de la communication », au moment même où les statistiques et la presse nationale s'inquiètent d'un excès d'étudiants en philosophie, lettres et sciences humaines. Il est vrai que le phénomène des étudiants « de longue durée » afflige particulièrement l'Italie, où l'âge moyen d'obtention d'une Maîtrise en philosophie a été de 26 ans en 2005 et de 29 ans pour les étudiants inscrits avant la réforme de 2000.

Deux correspondants d'**Allemagne** signalent un danger réel qu'est en train de courir l'enseignement de la philosophie dans la plupart des pays d'Europe. Si l'un d'entre eux rapporte que l'« on supprime des postes de professeurs en raison de mesures d'économie » et que dans « quelques

(28) Il existe, à ce propos, un portail de ressources philosophiques néo-zélandaises, à l'adresse Web [www.zeroland.co.nz](http://www.zeroland.co.nz)

Universités, la philosophie a perdu 30% des enseignants », un autre affirme qu'« il y a une réduction considérable de personnel enseignant en philosophie suite à une politique de réduction des ressources financières des Universités. Limiter l'enseignement de la philosophie n'est probablement pas le but principal des décideurs politiques. Or, c'est le résultat de leurs décisions et ils ne semblent pas se sentir incommodes à ce sujet ». Ces différentes impressions de terrain doivent être comprises dans le contexte du processus d'uniformisation des systèmes d'enseignement supérieur en cours à l'heure actuelle en Europe (processus Sorbonne-Bologne). L'Université européenne est en effet en train de se doter, bon gré mal gré, d'un système universitaire homogène. C'est dans le cadre de cette nouvelle organisation de l'enseignement qu'il faut considérer la présence des enseignements de philosophie. La situation reste cependant extrêmement articulée en raison de l'autonomie dont jouissent les établissements universitaires au moment de fixer leurs curricula. De plus, le système des crédits, ramenant les curricula à leurs unités fondamentales, a contribué considérablement à augmenter la diversité des matières imparties. Faute de pouvoir détailler les différents cas de figure au cas par cas, on peut développer quelques considérations à partir des réactions recueillies par le Questionnaire. Elles permettent de mettre en évidence quelques préoccupations communes à l'ensemble des enseignants-chercheurs consultés. Ces réactions montrent un souci généralisé pour le rôle que peut jouer l'enseignement de la philosophie dans les sociétés d'aujourd'hui. En **Belgique**, on se réjouit du fait qu'à Antwerpen on a récemment introduit le 2<sup>ème</sup> cycle en Philosophie, mais on soulève également le problème des contenus des enseignements philosophiques, axés pour l'essentiel sur la pensée philosophique occidentale. Un chercheur

de **Croatie** voit un signe positif dans le fait que dans ce pays plusieurs nouvelles Universités ont été établies récemment et qu'elles ont toutes une Faculté de philosophie et des arts et, par conséquent, des Départements de philosophie. Le Questionnaire fait état d'un intérêt grandissant pour la philosophie en **Grèce**, un pays qui souffre (paradoxalement !) d'un déficit historique en termes d'enseignements universitaires de la philosophie. Cet optimisme est partagé par un correspondant des **Pays-Bas**, pour qui « les Facultés de philosophie sont vues en tant que « Facultés-clé » au sein des Universités néerlandaises - ainsi les chances qu'elles soient fermées sont minimales ». En **Irlande**, on signale en revanche « un plus grand accent sur les sciences dites dures, pour raison de pragmatisme économique ». En effet, une tendance qui semble accompagner la mise en œuvre de la réforme universitaire européenne consiste à privilégier une orientation professionnelle au cours des deux premiers cycles. Plusieurs chercheurs allemands ont l'impression que « la prétendue réforme des Universités allemandes privilégie l'éducation en technologie et en sciences naturelles » et insistent sur le fait que « pour des raisons économiques il y a moins de Départements de philosophie. En Allemagne, la philosophie risque d'être marginalisée à cause de la priorité accordée au "output économique" par la politique ». C'est ce qu'exprime un professeur universitaire lorsqu'il évoque « une connaissance inadéquate de la valeur de la philosophie » et qu'un autre note qu'« en raison de l'approvisionnement financier décroissant, beaucoup d'emplois au niveau des professeurs et des maîtres de conférence ont été perdus ». Un témoignage paraît synthétiser sous une formule ambiguë le sens de cette perception diffuse à l'échelle européenne « Le déclin a été significatif, mais pas dramatique », écrit-on.

## Encadré 33

## 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, et ainsi de suite. 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, quelle 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 préparations 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)

Le cas de la **Turquie** présente des motifs spécifiques d'intérêt. En termes généraux, il existe une perception diffuse d'un cantonnement de la philosophie aux Départements spécialisés, et d'un nombre réduit d'interactions avec les autres enseignements. Toutefois, il existe une tendance, due essentiellement à l'action de l'ancienne Présidente de la FISP, le Professeur Ioanna Kuçuradi, en plus des activités académiques très riches qu'elle a menées dans le cadre de son Département à l'Université d'Hacetteppe et notamment dans le cadre de la chaire UNESCO de philosophie dont elle est titulaire, à porter également l'enseignement de la philosophie à l'extérieur des établissements supérieurs, en s'adressant à des professions ou à des milieux sociaux particulièrement sensibles. Le programme d'enseignement philosophique sur les droits de l'Homme destiné aux fonctionnaires de la Police nationale turque a provoqué une vague considérable de recherches de nature éthique, contribuant de manière importante à orienter les travaux

et les carrières des philosophes turcs. Ceci a également influencé les contenus des enseignements impartis dans plusieurs Universités du pays (Ankara, Istanbul, Bosphore) et a joué un rôle sur la formation des curricula des étudiants. C'est là un exemple particulièrement évident des entrelacs existant entre recherche, fonction sociale de la philosophie et orientations de la formation supérieure.

Dans les pays européens de l'ancien bloc soviétique, la perception de la présence de la philosophie semble, somme toute, moins nuancée. Un chercheur de **Bulgarie** voit dans la « société démocratique » et son « libre courant d'idées » un renfort à la diffusion de la philosophie, un de ses collègues dénonce, pour sa part, dans l'« identification erronée de la philosophie au marxisme » une raison d'un éventuel déclin de l'attrait qu'exerce la philosophie. Cet héritage encombrant, parfois sous-estimé dans les sociétés occidentales, revient dans un commentaire fort intéressant

formulé par un chercheur de la **Fédération de Russie** : « Il existe une tendance soutenue par la politique officielle d'éducation qui est d'enseigner la philosophie moins que dans le passé. Ceci est une réaction au dogmatisme (basé sur l'idéologie marxiste-léniniste) dans l'enseignement de la philosophie qui a été un cours obligatoire pour tous les étudiants pendant la période soviétique. C'est une tendance erronée : à la place de reformer l'enseignement de la philosophie et d'éliminer sa dépendance à une idéologie officielle, il y a une tentative de limiter les cours de philosophie à la philosophie des sciences. » Au **Belarus**, on évoque simplement le fait que « les programmes d'éducation ont été réduits à des programmes de spécialisation professionnelle ». En **Estonie**, on rappelle que la philosophie n'est plus « un cours obligatoire dans toutes les Facultés ». Bien qu'en Fédération de Russie la situation de l'enseignement de la philosophie ne soit pas considérée comme à risque, un correspondant montre toute la complexité du problème en rappelant que « le nombre d'heures d'enseignement de la philosophie a été graduellement réduit. D'autres disciplines philosophiques, comme l'éthique, l'esthétique, la philosophie politique, etc., qui avaient été suggérées aux étudiants dans le passé au moins en tant que disciplines optionnelles, sont maintenant exclues de la plupart des curricula des institutions d'éducation. Néanmoins, on peut les trouver de façon aléatoire dans les Universités dites classiques. » Les effets de la réforme européenne s'y font également sentir. En **République de Moldova**, un chercheur évoque tout simplement le processus de Bologne pour expliquer l'affaiblissement de l'enseignement universitaire de la philosophie.

En matière de philosophie, dans les Départements des Universités britanniques, australiennes et celles d'Amérique du Nord, les chaires associables à la pensée analytique sont largement majoritaires. À juger des annonces d'emploi, les Départements de philosophie sont à la recherche de postes en épistémologie, en philosophie analytique, en théorie de la connaissance, en philosophie de la logique et du langage, en éthique appliquée, en ontologie de la logique, en sémantique, et autres spécialisations issues de la filière analytique. Pourtant, tout ne saurait se réduire à cette seule approche. La prolifération de Départements d'études culturelles, et d'études sur la question du Genre, ainsi que les études sur la philosophie politique, ce sont là autant de témoignages de la diversité des enseignements philosophiques dans ces pays. Comme l'écrit William McBride, l'actuel Secrétaire général de la FISP, « il y a eu récemment aux États-Unis d'Amérique une prolifération d'approches intéressantes à la philosophie. Des développements comme la philosophie féministe, la philosophie africaine-américaine, ainsi que la philosophie indienne-américaine, sont notables. Des cours sur tous ces sujets, sur ce qui a traditionnellement été appelé la philosophie américaine, ainsi que sur d'autres philosophies non-européennes telles le bouddhisme et le confucianisme, etc., semblent être plus souvent accessibles aux niveaux d'études *undergraduate* - au moins grâce à une grande demande venant des étudiants - par rapport à la situation d'il y a 20 ou 30 ans. Néanmoins, en même temps, un bon nombre de philosophes avec des orientations diverses, y inclus certains des plus connus, ont trouvé que les Départements autres que ceux de philosophie - notamment les Départements d'anglais et de langues étrangères, mais aussi de rhétorique, ainsi que les écoles de droit, etc. - leur conviennent davantage et leur donnent plus de soutien ».

## Encadré 34

## L'enseignement de la philosophie dans les établissements d'enseignement supérieur au Royaume-Uni

La philosophie est proposée dans une variété de formes. Des 41 institutions examinées, 21 proposent la philosophie en tant que discipline principale (*single honours*), discipline combinée avec une autre (*combined honours*) et programmes de recherche (*postgraduate*). Les programmes de philosophie jusqu'à la Maîtrise (*undergraduate*) contiennent toujours des cours dans les domaines de l'analyse et de l'argumentation, mais il y a une certaine variation dans les approches adoptées. La philosophie peut être étudiée formellement (logique symbolique) ou informellement (raisonnement critique). Les philosophes grecs, l'épistémologie, l'histoire de la philosophie moderne et l'éthique sont souvent les domaines principaux d'étude. Des cours dédiés à la philosophie non occidentale sont rares. Les programmes de Master proposent une variété de domaines d'étude, à partir d'études philosophiques générales jusqu'aux spécialités distinctives. Concernant les méthodes d'enseigne-

ment, les conférences pour les étudiants *undergraduate* sont complétées par des petits groupes de travail. Dans 5 cas, l'enseignement en petits groupes constitue l'essence du programme, et les conférences des professeurs y sont soit inexistantes soit supplémentaires. Des séances de tutorat en tête-à-tête existent dans 30% des programmes, et des projets et dissertations avec supervision individuelle dans 41%. D'autres méthodes d'enseignement incluent le travail de groupe, des ateliers de travail et, particulièrement dans les programmes interdisciplinaires, l'enseignement en équipe (*team teaching*). Dans 44% des institutions, les opportunités d'apprentissage sont renforcées par l'utilisation de l'Internet et ses ressources et, dans au moins 10 cas, des matériels écrits particuliers sont disponibles sur le site Web du Département ou du programme en question. Les programmes de recherche (*postgraduate*) sont basés sur des séminaires et des séances de tutorat. Deux grands pro-

grammes de recherche organisent des cours qui combinent la conférence d'un professeur et une session de questions et de réponses.

En ce qui concerne les méthodes d'évaluation, elles incluent des dissertations et des examens écrits. D'autres méthodes utilisées dans quelques cas incluent également examens avec sources d'information disponibles (*open-book examinations*), exposés oraux, tests organisés pendant les cours et travail en groupe. Une caractéristique distinctive d'un Département est l'examen oral obligatoire pour l'évaluation finale, conçu pour tester les qualifications pour la présentation orale des idées et des arguments. Les critères d'évaluation sont clairs, liés aux résultats d'apprentissage et bien compris par les étudiants dans 85% des cas étudiés.

Quality Assurance  
Agency for Higher Education  
<http://qaa.ac.uk>  
(Royaume-Uni)

(29) Historiquement, la différence entre *colleges* et *universities* aux États-Unis d'Amérique se joue sur le fait que ces dernières proposent à la fois des enseignements de niveau *undergraduate* et *graduate*, tandis que les *colleges* se limitent au niveau *undergraduate*. Cependant, cette distinction est en train de s'estomper, certains *colleges* prétendant au titre d'Université après s'être dotés de quelques cours de Master, d'autres, qui ont introduit des cours *graduate*, préférant garder leur nom historique.

(30) Il s'agit d'un dispositif basé sur des inspections périodiques réalisées par des agences indépendantes d'experts, contractées par les établissements afin de vérifier l'adéquation des différents Départements aux standards de qualité scientifique et académique en vigueur. La plupart des présidents d'établissement, mais aussi des Doyens de Facultés, ont recours régulièrement à ces expertises indépendantes.

Si l'on considère les choses du point de vue de cette mixité disciplinaire, il faut reconnaître que les établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis d'Amérique, *Colleges* et Universités<sup>(29)</sup>, ne boudent pas la philosophie. La plupart d'entre eux disposent de Départements de philosophie, que ce soit au niveau de Maîtrise (*undergraduate*) ou au niveau d'études doctorales (*graduate*). De plus, des enseignements de philosophie sont dispensés dans le cadre d'autres Départements. Les enseignements philosophiques sont moins présents dans les *community colleges*, établissements proposant des diplômes en deux ans, souvent de nature technique, mais ils ne sont pas complètement absents. Les matières d'enseignement ne s'éloignent pas des standards des Universités occidentales, à la fois en ce qui concerne l'histoire de la philosophie et la partition disciplinaire. Un cours d'introduction à la philosophie est en règle générale proposé aux étudiants. La distinction entre *major* et *minor*, qui traverse l'ensemble de l'enseignement *undergraduate*, influence aussi le rapport entre enseignants et élèves dans le domaine de la philosophie.

L'assistance moyenne d'un cours de philosophie se compose en effet d'étudiants d'autres Facultés, venus compléter leur formation par des enseignements de philosophie ou de logique, d'étudiants ayant choisi la philosophie comme matière principale (*major*) et d'étudiants ayant choisi la philosophie comme matière secondaire (*minor*). La proportion entre ces typologies change selon les établissements, mais il est intéressant de noter que le choix de la philosophie comme enseignement principal au niveau *undergraduate* prélude parfois à des études doctorales (*graduate*) dans d'autres disciplines (par exemple en droit). Les enseignants bénéficient d'une totale liberté d'enseignement. Aucun curriculum universitaire n'est établi au niveau fédéral ou étatique. Cependant, il existe un système d'accréditation permettant de vérifier la qualité des enseignements et les lacunes éventuelles dans l'ensemble de la formation proposée aux étudiants<sup>(30)</sup>. La richesse du niveau d'études doctorales représente la marque du système américain. Les *graduate studies* représentent un véritable monde en soi. Dans les Universités américaines, elles

représentent le véritable moteur de la formation savante et contribuent de manière essentielle à leur rayonnement international. Aujourd'hui, environ 100 Universités américaines proposent des études doctorales en philosophie, dont environ un tiers se limite au niveau Master (MA). La grande compétition qui existe à ce niveau, à la fois entre chercheurs, pour obtenir des postes d'enseignant, et entre établissements, pour attirer le plus grand nombre d'étudiants

ou simplement augmenter son prestige, pose de manière criante le problème du classement des programmes doctoraux proposés. Aucun classement officiel n'existe aujourd'hui, pas plus qu'un consensus sur les critères qui pourrait l'inspirer. Bien que la question de l'opportunité de tels classements reste ouverte, les pratiques d'enseignement et de recherche souffrent parfois d'un attachement excessif à ces derniers.

### Encadré 35

#### Comment évaluer les *graduate studies* en philosophie aux États-Unis d'Amérique ?

Quels devraient être les critères d'un éventuel classement ?

Les mesures quantitatives donnent à première vue l'impression d'une plus grande « objectivité » que les mesures qualitatives. Pourtant personne ne soutiendrait que la qualité d'un programme d'études avancées en philosophie soit directement proportionnelle à sa taille. Il y a d'autres mesures quantitatives, plus convaincantes pour certains, comme, pour n'en citer que quelques-unes : le nombre total de publications, ou de pages de publications, faites par des enseignants et/ou des étudiants d'un Département universitaire - le nombre de références à leurs travaux dans des livres et des journaux professionnels - la moyenne des résultats obtenus par les étudiants du programme aux examens nationaux, (*Graduate Record Examinations*), que la plupart des Départements exigent pour l'inscription - le pourcentage de titulaires d'un Doctorat qui occupent un poste d'enseignant à l'Université (ceux en âge de travailler, naturellement en excluant ceux qui sont à la retraite ou décédés !) - le pourcentage de non-Américains, ou de membres d'une minorité ethnique, ou de femmes dans un Département (puisque aux États-Unis la philosophie est de toutes les sciences humaines celle qui favorise le plus les hommes) - etc. Ces critères ont tous déjà été proposés, mais il est aisé de voir les objections qu'on peut leur opposer ainsi que les contradictions qui existent entre eux. Par exemple, les résultats obtenus aux examens sont loin de

constituer des indicateurs infaillibles d'une future réussite professionnelle, alors que les Départements qui acceptent davantage d'étudiants dont l'anglais n'est pas la langue maternelle voient de ce fait automatiquement baisser la moyenne des notes dans la partie importante des examens d'entrée où sont évaluées les capacités d'expression orale.

Cependant, lorsqu'on tente de concevoir des mesures qualitatives, il se présente immédiatement des obstacles au moins aussi formidables que dans le cas des critères quantitatifs. Je ne veux certes pas souscrire au scepticisme absolu selon lequel aucune évaluation de la qualité n'est possible dans le domaine de la philosophie, mais je ne suis pas le premier à souligner que, davantage que la plupart des disciplines, la philosophie s'est distinguée historiquement et se distingue encore aujourd'hui par le large éventail de styles et de méthodes qu'elle emploie. D'où l'impossibilité virtuelle, ou pire encore, l'impossibilité morale d'évaluer la qualité de toutes les philosophies et de tous les programmes de philosophie selon un critère unique. Cependant, il persiste dans le milieu philosophique américain une attitude d'intolérance envers les approches de la philosophie différentes de celles qui ont notre faveur et celles de ceux qui partagent nos idées. Si elle est loin d'être universelle, cette attitude est néanmoins très répandue et se transmet aux générations suivantes de philosophes par l'intermédiaire de certains programmes d'études avancées.

Cette attitude, communément désignée en jargon américain contemporain par l'expression « *either my way or the highway* », vous vous pliez ou vous pliez bagages, a évidemment une incidence tant sur la question de l'évaluation des programmes que sur l'enseignement présent et à venir de la philosophie, puisque c'est celle qui est adoptée, ou dans certains cas rejetée, par les futurs enseignants.

Le fait qu'il existe un classement non officiel des programmes d'études avancées en philosophie aux États-Unis illustre particulièrement bien cette tendance préoccupante. Ce classement, dit Rapport de Leiter, est établi par une seule personne, Brian Leiter, qui enseigne la philosophie et le droit à l'Université du Texas (<http://leiterreports.typepad.com>). Il a en général une attitude méprisante envers les approches non analytiques de la philosophie et il conseille aux jeunes étudiants qui envisagent une carrière en philosophie de ne pas s'intéresser de façon sérieuse à de telles approches. Son site Web est fréquemment visité, non seulement par des jeunes à la recherche d'un conseil simple et rapide, mais même par des administrateurs de divers établissements, qui viennent y chercher conseil en l'absence, louable à mon avis, de tout classement « officiel »...

Professeur William McBride  
Secrétaire général de la FISP  
(États-Unis d'Amérique)

### États arabes.

Le professeur Abdelmalek Hamrouche, Doyen des Inspecteurs Généraux de philosophie algériens<sup>(31)</sup>, analyse la situation actuelle de l'enseignement de la philosophie dans le monde arabe comme subissant une sorte d'abandon et que « cette démission du cours de philosophie est propre aux élèves des filières scientifiques, engendrant une formation philosophique pauvre et stérile. Il serait nécessaire de signaler que la véritable crise se situe au niveau de l'enseignement supérieur. En effet, l'étudiant n'est pas confronté aux questions profondes et aux problématiques qui mènent à des recherches et à des analyses de haut niveau pouvant faire concurrence à ce qui se fait dans l'espace philosophique universel. Cet état de fait nous conduit à porter un jugement pessimiste qui consiste à dire que le moment n'est pas encore parvenu à l'étude d'une production philosophique arabe contemporaine, parce qu'il n'existe que des publications scolaires et des tentatives d'archiver la philosophie musulmane d'antan. Effectivement, pareils travaux superficiels ne peuvent accéder au rang de recherche et de pensée philosophiques telles qu'elles sont perçues en Occident. Néanmoins, ces critiques n'ont pas lieu d'être car elles ne sont pas basées sur les écrits effectués par les Arabes pendant ce siècle dans le domaine de la philosophie, que ce soit en publication ou en traduction. C'est la raison pour laquelle il faut rassembler cette production, l'organiser, la spécifier, l'analyser et l'évaluer. Ce projet doit être pris en charge par un groupe ayant les moyens nécessaires d'accomplir un travail, pouvant aboutir à des critiques objectives qui permettront de supprimer tout complexe civilisationnel et toute assimilation injustifiée. (...). Nous avons relevé chez nos voisins maghrébins, Marocains et Tunisiens, et orientaux depuis les années soixante-dix la volonté de rétablir leur situation, tant sur le plan pédagogique que didactique. Ils sont parvenus à mettre au point une problématique permettant au cours de philosophie de s'ouvrir au monde de manière organisée, et de participer à la production pédagogique et didactique, participant ainsi à la vision philosophique contemporaine. À l'instar du niveau secondaire, le cas du **Maroc** semble à cet égard

exemplaire<sup>(32)</sup>. Un spécialiste en philosophie des sciences, logique et épistémologie nous fait part de la réflexion suivante et déclare, pour sa part, que « la dichotomie entre philosophie et religion s'est formée pendant tout le Moyen Age, depuis Al-Ghazali, et continue à survivre jusqu'à aujourd'hui. Pendant les années 60 et 70 du siècle dernier, avec le développement des mouvements marxistes, communistes et autres, la philosophie a failli disparaître pour des raisons politiques. C'est à cette occasion que la majorité des autorités chargées de l'enseignement supérieur dans le monde arabe ont créé des Départements des études islamiques dans un grand nombre d'Universités pour faire face à la philosophie. Cependant, depuis le 11 septembre 2001, les choses commencent à changer en faveur du renforcement de la philosophie, bien que timidement ».

Quant à l'**Algérie**, toujours selon Hamrouche, « nous pouvons dire que nous vivons dans une réclusion quasi totale par rapport à ce qui se fait dans le monde occidental ou arabe, que ce soit dans le domaine de la création philosophique ou celui des développements pédagogiques et didactiques. ». Il est à noter enfin que cet état de fait est cependant tempéré par une lutte persévérante des enseignants de philosophie en Algérie, afin de palier à cette situation, comme en témoigne la tenue de la toute première Université d'été sur la didactique de la philosophie dans le pays.

Il est à noter également que le rapport entre philosophie, culture laïque et religion est au cœur des politiques académiques dans la plupart des pays arabes. L'enseignement de la pensée classique (Al-Kindi, Al-Farabi, Ibn Sina, Averroès...) est considéré comme un moyen de renforcer une approche scientifique à l'intérieur de la culture musulmane, et il n'est pas rare que cette tradition classique soit étudiée en parallèle avec des auteurs occidentaux, en général d'époque moderne. Aux **Émirats Arabes Unis**, le *College for Humanities and Social Sciences* propose un *major* en philosophie ayant pour objectif de développer « une appréciation des relations entre les idées et le développement culturel dans les

(31) Abdelmalek Hamrouche, « L'enseignement de la philosophie », in *Diotime-l'Agorà*, 10, 2001. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

(32) Voir également le cas de la Tunisie dans ce chapitre.

## Encadré 36

## Première Université d'été sur la didactique de la philosophie en Algérie

C'est avec la participation de plus de cent professeurs de philosophie que l'on a organisé, pour la première fois en Algérie, une Université d'été dont j'étais le Directeur, au lycée Hassiba Ben Bouali à Alger, du 18 au 30 juillet 1998. Voici l'introduction du document de synthèse publié.

*Un brin d'espoir.* Les participants à cette Université d'été, malgré les difficultés qui ont prévalu à son organisation du fait de l'isolement et du manque d'encadrement de la discipline, ont bénéficié d'une formation initiale assez encourageante dans ce domaine important qu'est la philosophie. Les participants comptent ainsi développer ces acquis en d'autres occasions, et de s'organiser à l'avenir, notamment en termes de

moyens scientifiques d'évaluation de leur pratique d'enseignement et de didactique. Cela permettra par la suite de changer et de refonder les méthodes classiques d'évaluation. L'expérience menée par la wilaya de Skikda durant l'année scolaire 1993-1994, où la didactique de philosophie a été expérimentée par les professeurs dans leurs classes, a inspiré grandement certaines des modalités de cette rencontre. Cette première expérience de l'Université d'été en philosophie a atteint ses objectifs malgré les difficultés matérielles et morales que nous avons rencontrées. Nous espérons que les expériences futures seront plus axées sur une formation plus scientifique dans ce domaine, et ce en vue d'un développement ultérieur optimal de

cette matière, car l'isolement conduit à la mort de l'esprit créatif et à la décadence de la société et de ses valeurs humaines. Cet isolement pourra se rompre grâce à la disponibilité d'une bonne documentation, à une formation continue des enseignants à l'intérieur et à l'extérieur du pays ainsi qu'aux progrès que nous avons perçus durant cette Université d'été et qui ont éclairé les participants sur le rôle qui leur incombe, dans leur pratique quotidienne mais aussi dans le cadre de la réforme du système éducatif et du changement sociétal de façon plus générale.

D'après Abdelmalek Hamrouche  
Doyen des Inspecteurs Généraux  
de philosophie algériens  
(Algérie)

traditions arabes et occidentales, une compréhension des fondations et de l'histoire de la philosophie, une capacité d'analyser des arguments et leurs structures et de s'exprimer oralement et par l'écrit en arabe et en anglais ». Parmi les matières enseignées dans ce *major* selon un système de crédits, éthique, métaphysique, logique symbolique, logique arabe, philosophie des sciences, philosophie grecque et médiévale, philosophie moderne occidentale, théories de la connaissance, problèmes philosophiques, philosophie du langage, et esthétique. Il est à noter également que, depuis quelques temps, le recrutement au sein de cette Université se fait par offres d'emplois sur le marché international.

La philosophie est enseignée en **Égypte** au niveau du supérieur en tant que matière séparée. On l'enseigne dans les Facultés de lettres, dans les Facultés d'arts, dans les Facultés d'éducation, dans les Facultés de religion ainsi que dans les Facultés d'études arabes et islamiques, comme la Faculté *Dar El Olum* du Caire. Le Département de philosophie de l'Université américaine du Caire offre quant à lui à la fois une *major* et une *minor* en philosophie, en accueillant les étudiants au-delà d'un niveau d'introduction. Les cours confrontent des interrogations émanant de réflexions sur la religion, l'éthique, l'art, la politique, la science, la

théorie de la connaissance. Leurs intitulés sont notamment Pensée philosophique, Logique informelle, le Soi et la société, Philosophie de la religion, Introduction à l'éthique, Philosophie politique, Philosophie et Art, Philosophie antique, Métaphysique, Philosophie islamique, etc.

L'Université Saint-Joseph de Beyrouth, au **Liban**, propose plusieurs formations en philosophie, aux niveaux de la Licence, de la Maîtrise, du Master, du Doctorat, du Magistère en philosophie arabe et islamique, et du Certificat d'aptitude pour l'enseignement secondaire en philosophie. La Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université libanaise à Beyrouth propose de son côté une spécialisation en philosophie et une préparation à la Licence, à la Maîtrise, au Diplôme d'études supérieures (DES) ainsi qu'au Doctorat d'État, en abordant des thèmes divers tels que Philosophie et littérature, Les philosophies orientales, L'esthétique philosophique, ou encore Le soufisme ou Fondements et épistémologie de la philosophie arabe. Pour sa part, le Département de philosophie de l'Université américaine de Beyrouth a une longue tradition dans l'introduction des étudiants à la philosophie. Les cours offerts couvrent les principaux domaines de la discipline, allant de l'éthique à la logique, et de l'esthétique à l'épistémologie. Les

auteurs et les textes abordés incluent les traditions occidentale et moyen-orientale, des Présocratiques à Ibn Rushd, et de Descartes à Rawls. L'Université prépare les étudiants au BA et au MA, en offrant une *minor* et une *major* en philosophie. Plusieurs diplômés de l'Université, en 3<sup>ème</sup> cycle, ont poursuivi des carrières dans le journalisme, le droit, la gestion, l'éducation, les technologies d'information, entre autres.

### Amérique latine et Caraïbes.

Il faut tout d'abord noter la présence diffuse mais à chaque fois soumise aux aléas des contraintes économiques et sociales de la philosophie. Les bas salaires des enseignants et l'attraction des jeunes étudiants vers d'autres domaines d'études sont les deux maux qui reviennent périodiquement dans les témoignages des chercheurs des pays latino-américains. Pourtant, chaque chercheur connaît la richesse intellectuelle des communautés philosophiques latino-américaines et l'abondance d'occasions d'échange et de coopération avec ces philosophes et le reste du monde. En effet, malgré toutes sortes de difficultés structurelles, l'enseignement de la philosophie semble recevoir une certaine attention de la part des pouvoirs publics comme des associations spécialisées. En **Argentine**, on signale que des Journées sur l'amélioration de l'enseignement de la philosophie sont menées annuellement par un programme de l'UBA et par l'*Asociación Argentina de Profesores de Filosofía* (SAPFI). En **Colombie**, « la situation complexe du pays et dans le monde a fait que l'on donne beaucoup d'importance à la philosophie ». Dans différents pays, comme **El Salvador**, **l'Uruguay** et le **Venezuela**, on insiste beaucoup sur la portée politique de l'enseignement de la philosophie et les répressions et les reconsidérations successives que celle-ci a connues entre régimes autoritaires et retour à la démocratie. En Argentine notamment, un pays qui occupe une place considérable dans le travail philosophique à l'échelle internationale, la présence de sociétés philosophiques différentes, y compris au sein de la FISP, témoigne encore de cet engagement politique divers. Un correspondant d'El Salvador nous dit que « eu égard au conflit armé durant les années 80, la philosophie a cessé d'être importante

parce que considérée comme un instrument subversif ». C'est un constat qui peut s'appliquer, *a contrario*, à bien d'autres pays, où le processus de démocratisation a vu une reprise spectaculaire des inscriptions dans les Facultés de *Filosofía y Letras* ainsi que dans leurs sœurs jumelles, les Facultés de sciences sociales, où des enseignements de philosophie sont le plus souvent dispensés. Cette situation semble générer quelques tensions, un phénoménologue du **Pérou** craint ainsi que « certains chercheurs non philosophes (par exemple en sciences sociales) veulent éliminer toute référence à la philosophie et se limiter seulement à leur discipline ». Un autre aspect qui semble caractériser, au moins en partie, l'enseignement philosophique dans cette région est l'appel aux « penseurs nationaux » et la tendance à vouloir construire la mémoire d'une « philosophie latino-américaine », sinon carrément de philosophies nationales. Cette tendance qui fait miroir aux nationalismes qui traversent périodiquement l'Amérique latine peut être observée, entre autres, dans la présence à l'échelle continentale de chaires de pensée latino-américaine telles qu'au **Nicaragua** ainsi qu'à **Cuba**. Il s'agit d'enseignement s'inscrivant le plus souvent, mais pas forcément toujours, dans la mouvance théorique de la « philosophie située », ou d'un « universalisme situé », particulièrement bien représenté dans le continent sud-américain. Rappelons également que, dans une étude réalisée en 2003 sur la manière dont les élèves et les étudiants du **Costa Rica** perçoivent l'enseignement de la philosophie, les auteurs signalent que « dans les Universités, les étudiants citent souvent les auteurs nationaux ».<sup>(33)</sup>

Depuis le **Guatemala**, on signale que la plus grande partie des efforts menés actuellement en faveur de l'enseignement de la philosophie, se concentre sur l'enseignement supérieur, de la manière suivante : aussi bien l'Université d'État (l'Universidad de San Carlos de Guatemala) que les 9 Universités privées (Universidad Rafael Landívar, Universidad Mariano Gálvez de Guatemala, Universidad Francisco Marroquín, Universidad del Valle de Guatemala, Universidad Galileo, Universidad Panamericana, Universidad Rural, Universidad del Istmo, Universidad Mesoamericana) considèrent la possibilité d'établir un cursus de philosophie

(33) Álvaro Carvajal Villaplana et Jacqueline García Fallas, *¿Cómo perciben los estudiantes universitarios la enseñanza de la filosofía, según sus experiencias en la educación diversificada costarricense?*. Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense, 2004. <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>

ou d'études de philosophie. En outre, on indique également que d'autres carrières, comme la médecine, l'administration des entreprises, les sciences juridiques et sociales, les sciences politiques et sociales, comportent également, à un moment donné, des cours de philosophie, selon la spécialité concernée. Par exemple : philosophie de l'éducation interculturelle, philosophie politique, philosophie de l'intégration régionale centroaméricaine, philosophie du droit, et autres. Dans les carrières éminemment techniques, il est prioritaire, nous précise-t-on encore, de renforcer le domaine de la philosophie, comme c'est le cas en architecture, en ingénierie, en sciences agricoles et environnementales, en particulier en ce qui concerne le droit humain à un environnement sain et écologiquement équilibré. On insiste, toujours depuis ce pays, sur la nécessité que toutes les carrières du « cycle diversifié » prennent en compte le champ de la philosophie et que, pour celles qui le font déjà, comme le *magisterio*, elles puissent l'améliorer et l'actualiser. On indique également que l'École de sciences sociales de l'Université Francisco Marroquín coordonne la réalisation de colloques philosophiques, tenus à des dates variables, sur des thèmes et des sujets philosophiques déterminés. Les enseignants et les spécialistes des différentes Universités et/ou des structures éducatives du pays - gouvernementales ou non - assistent à ces rencontres. Il est aussi à noter avec intérêt que le Plan national d'éducation pour 2004-2007, les grandes lignes des politiques éducatives, la Stratégie pour une amélioration de la qualité éducative et la Stratégie d'éducation aux valeurs et à la formation citoyenne (2004-2008) pourraient permettre l'ouverture d'une discipline centrée sur l'éducation aux valeurs et à la formation citoyenne et, avec elle, conduire ainsi à un renforcement de la philosophie de la liberté, de l'exercice de la citoyenneté, du Projet citoyen et du Projet de la nation, tout ceci dans le cadre de la démocratie et de la Culture de la paix.

Le manque d'équipement apparaît en Amérique latine moins criant qu'en Afrique. Cependant, les témoignages de chercheurs sur place signalent systématiquement le retard par lequel les sources documentaires sont actualisées. Les

bibliographies, souvent produites en Europe ou aux États-Unis d'Amérique, arrivent en retard, les acquisitions bibliothécaires se font au compte-gouttes et privilégient parfois la production régionale plutôt que les ouvrages écrits dans d'autres langues. Les revues étrangères ne peuvent parfois être acquises qu'au travers d'échanges académiques hasardeux. La généralisation de publications électroniques, néanmoins, semble pouvoir remédier, à terme, à ces difficultés.

Dans les **Caraïbes**, la présence de la philosophie à l'Université se décline selon les priorités de chaque pays. À la **Barbade**, des enseignements de philosophie de l'art sont dispensés dans le cadre de la formation pédagogique des enseignants d'arts visuels dans le primaire. Encore une fois, l'enseignement de la philosophie fait partie de curricula spécifiques. À **Trinité-et-Tobago**, la philosophie est enseignée dans le supérieur. Il existe des modules d'Introduction à la philosophie au sein du Département d'histoire de la Faculté des sciences sociales de la *University of the West Indies*. En **Haïti**, un pays qui bénéficie de la présence d'une excellente École Normale, on signale que « l'École Normale Supérieure de l'Université d'État d'Haïti vient d'ouvrir, dans son Département de philosophie qui prépare les enseignants de philosophie, un Programme de Master en Lettres et philosophie, de concert avec l'Université de Paris VIII. L'Institut de philosophie Saint François de Salles vient de lancer une Revue à vocation philosophique qui vise entre autres objectifs à philosopher en langue créole haïtien ».

### Des études de cas exemplaires

Quelques cas particuliers permettent à la fois d'illustrer les traits généraux de l'enseignement de la philosophie qui ont été évoqués, et de porter au jour les contributions de ces paradigmes à une réflexion d'ensemble sur la présence de la philosophie dans les Universités.

**Brésil.** Il faudrait signaler le rôle croissant qu'occupe dans le scénario international la communauté philosophique du Brésil, qui a acquis au fil du temps un rôle éminent dans les études de linguistique, de philosophie du langage, de philosophie analytique, de philosophie sociale, mais aussi dans plusieurs

domaines d'histoire de la philosophie, telles les études classiques ou la philosophie moderne et contemporaine. Aujourd'hui, les docteurs en philosophie des Universités brésiliennes rivalisent avec leurs collègues européens, et certains Centres d'excellence, telle l'Université Fédérale de Campina Grande ou l'Unicamp, sont reconnus au niveau mondial.

**Canada.** Le Professeur Josiane Boulad-Ayoub, titulaire de la Chaire UNESCO d'étude des fondements philosophiques de la justice et de la société démocratique de l'Université du Québec à Montréal, dans son rapport sur l'enseignement de la philosophie dans les Universités canadiennes soumis à l'UNESCO, formule le constat de la perméabilité considérable qui caractérise la fréquentation des enseignements philosophiques au niveau universitaire. Dans leur majorité, les étudiants inscrits à des cours de philosophie dans les Universités ou les Collèges canadiens ne sont pas inscrits à des *majors* ou à des programmes de spécialisation en philosophie. Selon Boulad-Ayoub, ils ou elles « s'inscrivent à un ou deux cours de philosophie afin de compléter leur formation dans leur discipline principale (sciences de la nature, sciences humaines et sociales, sciences appliquées, sciences administratives, droit, études littéraires). Certains cours de philosophie font également partie de programmes relativement nouveaux comme, par exemple, les études féministes, les programmes relatifs aux questions d'environnement et les programmes en sciences et technologie ». Il faut souligner qu'au Canada comme dans la plupart des pays occidentaux, les Départements ou les Facultés de philosophie sont entièrement autonomes en matière du contenu des cours, des réformes des programmes dispensés, d'évaluation des connaissances et de l'organisation du cheminement de l'étudiant. Ils jouissent de la même autonomie en ce qui concerne le recrutement des enseignants-chercheurs et le processus de leur sélection. Ceci étant, les Universités, qu'elles soient publiques ou privées, restent soumises aux impératifs de la rentabilité, ce qui peut entraîner soit le déclin de certains cours, soit l'introduction, au contraire, d'autres cours qui répondent de façon plus appropriée au regard de la formation à la conjoncture sociale et culturelle. Toujours d'après

Boulad-Ayoub, la tâche des professeurs d'Université au Canada est généralement tripartite : enseignement, recherche et services à la communauté. Combinant ainsi tâches d'enseignement et tâches de recherche, les enseignants au niveau universitaire ont tendance à modeler le contenu des cours en fonction des découpages classiques de la philosophie et des spécialisations de la recherche. Ainsi l'étudiant canadien retrouvera, d'un Département à l'autre, même s'il n'y a pas un Ministère central imposant un programme uniforme, des enseignements qui se répartissent selon des domaines traditionnels, histoire de la philosophie, épistémologie, philosophie du langage, logique, métaphysique, philosophie sociale et politique. L'accent peut être mis sur l'une ou l'autre de ces problématiques, reflétant la spécialisation qui s'est produite chez les enseignants-chercheurs ou encore la volonté du Département ou de la Faculté de philosophie de se démarquer. On retrouvera tout de même dans certains Départements des cours qui échappent aux branches consacrées de la discipline et répondent souvent aux besoins d'autres Départements de l'Université. Il s'agit de cours dits de service, s'occupant par exemple de l'évolution nationale de la philosophie, ou encore de philosophie appliquée, surtout dans le domaine de l'éthique traitant de problèmes relevant de la déontologie des affaires ou plus récemment de la déontologie médicale. Ces cours sont dispensés par les enseignants du Département de philosophie, mais ne font pas nécessairement partie du programme de philosophie proprement dit. Au niveau des contenus, l'enseignement de la philosophie présente des spécificités selon qu'il se pratique dans les Universités canadiennes anglophones ou canadiennes francophones. Il apparaît clairement qu'au Canada anglophone, le lien organique avec la pensée américaine n'a fait que se développer, conséquence naturelle de la discussion de pensées américaines et de la connaissance approfondie de la tradition anglo-saxonne. En épistémologie et en métaphysique, par exemple, l'enseignement, comme la recherche, a été influencé par la tradition du néo-pragmatisme, et en philosophie politique par la tradition du contractualisme et du libéralisme. Au Canada francophone, la rencontre avec la grande tradition herméneutique européenne,

à travers l'enseignement de Paul Ricœur et de plusieurs autres philosophes, a favorisé la présence de la philosophie dite « continentale ». Toutefois, la présence de la philosophie d'inspiration anglo-saxonne est en nette augmentation. L'atténuation de ce clivage rigide fait aussi la richesse de l'enseignement de la philosophie dans les Universités canadiennes, qui représentent aujourd'hui un cas assez exceptionnel d'intégration entre traditions de pensée souvent cloisonnées. Il faut aussi ajouter que les protocoles d'échanges académiques, les co-tutelles de thèses et d'autres formes de la coopération internationale se sont multipliés dans les dernières années.

**République de Corée.** Selon le professeur In-Suk Cha, titulaire de la Chaire UNESCO de Philosophie et démocratie à l'Université Nationale de Séoul et Président du CIPSH, la portée sociale et politique qui a accompagné la présence de la philosophie en Orient a fortement influencé le type de philosophies vers lesquelles s'est tournée en priorité l'attention des intellectuels coréens. Parce que la philosophie était utilisée contre les formes de la spiritualité traditionnelle, elle était d'abord appréciée en tant que savoir pratique, un guide pour l'action ancré dans une contingence historique et capable de fournir des réponses aux questions pratiques que se posait la société coréenne. Cette approche s'est prolongée jusqu'à inspirer la réforme de l'enseignement supérieur qui, à partir des années 80, a rendu possible la prolifération de curricula en philosophie et a vu se multiplier les Départements de philosophie dans les Universités coréennes. La philosophie a été considérée comme une discipline essentielle pour l'éducation des citoyens et de façon plus générale, comme un outil intellectuel au service du développement démocratique. Aujourd'hui, plus de 80 Universités comptent un Département de philosophie ou proposent un diplôme d'études en philosophie. Un aperçu rapide des cours proposés dans les principaux établissements d'enseignement supérieur permet d'observer la présence massive des disciplines à orientation pratique : logique et pensée critique, compréhension philosophique de la société contemporaine, bioéthique, cyber-éthique, compréhension philosophique des sciences, éthique environnementale,

compréhension de la philosophie sociale, etc. La littérature utilisée dans ces domaines est en large partie de provenance américaine. La plupart des étudiants sont en mesure de lire un texte en anglais et, en règle générale, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère (français ou allemand) est obligatoire. C'est là une qualité essentielle du système universitaire coréen, sans doute à l'origine de la présence coréenne à l'échelle internationale, aujourd'hui considérable. Ce système a aussi produit une assimilation substantielle de la tradition philosophique occidentale, considérée aujourd'hui comme partie intégrante de la culture philosophique coréenne, presque sur pied d'égalité avec le néo-confucianisme. Les principaux classiques de la pensée philosophique, de Platon jusqu'à Wittgenstein et Rawls, sont lus et commentés de façon systématique dans les salles de cours coréennes et des penseurs du confucianisme et du néo-confucianisme sont également interprétés. Il est intéressant d'observer aussi que le développement scientifique et technologique a conduit l'enseignement de la philosophie à jouer un rôle plus important que dans le passé. La capacité de modernisation sociale et politique que l'on prêtait à la philosophie (et, par opposition, l'apparition de formes « conservatrices » de philosophie prolongeant les systèmes traditionnels de valeurs) semble être progressivement remplacée par une conscience de la capacité formative de la philosophie profitant à l'ensemble des curricula. Les chercheurs coréens font valoir la diversité des étudiants qui assistent aujourd'hui au cours de philosophie, qu'ils considèrent comme une valeur ajoutée pour développer des facultés critiques et intellectuelles leur permettant d'atteindre un niveau d'excellence dans leurs propres disciplines. Dans ce contexte évolutif, des enseignements tels que « pensée critique » ou de simple introduction à la pensée philosophique semblent destinés à jouer un rôle croissant.

**Tunisie.** Le Professeur Fathi Triki, titulaire de la Chaire UNESCO de philosophie à l'Université de Tunis 1, rappelle que « les premiers enseignements de la philosophie en Tunisie ont été assurés par des enseignants français au début des années soixante : parmi eux Jean Wahl et François Châtelet puis Gérard Delledalle, Claude Drevet et

Olivier Reboul. À partir de 1966, le Département de philosophie à la Faculté des lettres et sciences humaines de Tunis a connu les enseignements de Michel Foucault, Gérard Lebrun et, pour de courtes périodes, Pierre Aubenque, Jules Vuillemin, Gilles-Gaston Granger et Jean Hyppolite. Aujourd'hui, on dénombre 4 Départements de philosophie : à la Faculté des sciences humaines et sociales de l'Université de Tunis, à l'Institut des sciences humaines de l'Université d'al-Manar, à l'Université de Kairouan et à l'Université de Sfax. Des enseignements de philosophie sont aussi dispensés dans les Écoles de préparation littéraire et scientifique, dans les Écoles et Instituts supérieurs techniques, des sciences culturelles, de théologie, de formation pédagogique du primaire, dans les Écoles d'arts et métiers, dans les Facultés des sciences humaines, de droit et, en mesure réduite, de sciences ». On retrouve dans l'enseignement supérieur tunisien une articulation entre philosophie et autres disciplines qui rappelle celle d'autres pays que nous avons examinés. D'après Triki, « les études en sciences humaines, en sciences culturelles, en théologie et en lettres comportent dans leurs programmes des questions d'ordre philosophique. On commence à enseigner l'histoire des sciences et la bioéthique dans quelques institutions d'enseignement scientifique. Les Instituts d'arts et métiers et les Écoles des beaux-arts dispensent des cours d'esthétique et de notions philosophiques. La philosophie du droit est enseignée dans les institutions de sciences juridiques. C'est ainsi qu'on estime que le pourcentage d'étudiants qui reçoivent un enseignement philosophique plus ou moins important au cours de leurs études universitaires se rapproche de 40% ». Signalons de même que, d'après les dernières données disponibles, presque la moitié des étudiants de philosophie (44%) est représentée par des femmes. Outre les deux cycles d'études qui conduisent à la Maîtrise, chacun des quatre Départements de philosophie offre une spécialisation de niveau Master, mais seul le Département de la Faculté des sciences humaines et sociales de l'Université de Tunis propose des études de niveau doctoral (thèses et thèses d'État). En ce qui concerne les contenus proposés, il convient de se référer au témoignage de Triki : « à titre indicatif, nous signalons la

présence des auteurs classiques suivants dans les différents programmes de philosophie dans les Universités : Platon, Aristote, Plotin, Fârâbî, Avicenne, Averroès, Descartes, Spinoza, Leibniz, Hume, Rousseau, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Heidegger, Foucault, Rawls, Habermas. Comme on le voit donc, les classiques utilisés dans l'enseignement philosophique sont représentatifs de l'héritage philosophique mondial et surtout de l'héritage grec, arabe, latin et européen. Il nous manque une ouverture aux classiques des civilisations asiatiques ». À cet égard, signalons que les dialogues philosophiques interrégionaux entre l'Asie et le Monde arabe, mis en place par l'UNESCO depuis 2002, constituent un véritable levier pour pallier à ce manque. Par ailleurs, la place centrale qu'occupent les classiques dans l'enseignement semble en train de s'estomper, à l'instar de l'enseignement secondaire, au profit d'une orientation pratique accrue des matières dispensées. Ainsi, alors que la Tunisie a connu un essor important des recherches en logique et en épistémologie dans les vingt dernières années, aujourd'hui l'éthique, la philosophie politique et surtout les questions relatives au droit (droits de l'Homme, État de droit, société civile, etc.) sont devenues des préoccupations centrales dans les différents programmes du supérieur. Comme le signale Triki, « le Master de philosophie contemporaine de la Faculté des sciences humaines et sociales de l'Université de Tunis comporte 3 séminaires d'éthique et trois séminaires de philosophie politique sur 12 séminaires, soit 50% du total des séminaires proposés aux étudiants. De plus, dans tous les Départements de philosophie, les questions des droits de l'Homme, de tolérance, de démocratie et de vie politique sont enseignées dans le cadre des unités de philosophie morale et politique pour le deuxième cycle, et dans le cadre d'un cours d'axiologie pour le premier cycle. Quant au troisième cycle, il comporte plusieurs séminaires de spécialisation de philosophie politique et de morale ». Signalons enfin l'intérêt croissant que suscite l'enseignement de l'esthétique, des théories de l'art et de l'histoire de l'art, sans doute en raison du fait qu'il peut ouvrir à l'emploi dans les nouvelles institutions d'arts et métiers des Universités tunisiennes. Le processus

d'arabisation de l'enseignement supérieur, y compris de la philosophie, représente un phénomène marquant de la situation tunisienne. Contrairement au niveau secondaire, pourtant, dans les Universités ce passage à la langue locale n'a été que partiel. Les chercheurs tunisiens s'efforcent de publier dans des revues internationales, mais aussi à donner un public international

à des publications telles que la *Revue tunisienne des études philosophiques*. Dans cette optique, le français reste une langue de référence. Le même phénomène peut être observé au Maroc, où la politique d'arabisation a commencé en 1972, mais où la connaissance et la pratique du français dans les Universités reste importante.

## 2) La multiplication des réseaux d'échanges universitaires

### ERASMUS et ERASMUS MUNDUS

Créé en 1987, le réseau européen ERASMUS (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*), de loin le plus célèbre des réseaux d'échange et de mobilité universitaire, a été utilisé par environ 1,2 million d'étudiants.<sup>(34)</sup> Aujourd'hui, 2199 établissements d'enseignement répartis dans 31 pays<sup>(35)</sup> participent à ce programme. L'incidence du programme sur les étudiants en philosophie varie et semble connaître une diminution relative au cours des dernières années. D'après les dernières statistiques de la Commission européenne, en 2004-2005 les étudiants en Humanités représentaient 3,8% des participants, soit 5393 étudiants sur 144037. Le programme ERASMUS a été doublé en 2001 d'une extension appelée ERASMUS MUNDUS. Ce dernier, réservé en priorité à la mobilité d'étudiants de Master, s'adresse désormais aux étudiants de toutes les régions du monde, visant à attirer des jeunes talents vers les Universités européennes mais aussi à encourager la mobilité des étudiants européens au-delà des frontières continentales. Le succès du programme ERASMUS et son développement à l'échelle internationale représentent un exemple à suivre dans le domaine de l'éducation universitaire. Dans cette optique, les disciplines philosophiques semblent, par la nature même de la matière enseignée, particulièrement susceptibles de bénéficier de ce genre d'initiatives, qui favorisent la formation savante mais aussi les interactions entre jeunes de cultures différentes et l'apprentissage de langues, de coutumes et d'habitudes nouvelles. C'est là un terrain d'action prometteur. Une action plus généralisée visant à susciter d'autres programmes de mobilité internationale profiterait en particulier aux

étudiants et aux jeunes chercheurs des pays où le manque de ressources raréfie les occasions de séjours à l'étranger. La mobilité des chercheurs, et en général toute initiative en faveur de la coopération intellectuelle internationale, semble susceptible de jouer un rôle croissant dans le processus actuel d'internationalisation de la recherche savante.

### Les programmes de « retour des cerveaux »

Un genre d'action qui revêt une importance fondamentale pour le maintien de la présence de la philosophie dans les pays moins favorisés, concerne l'opportunité offerte aux chercheurs partis étudier ou se perfectionner à l'étranger de retourner dans leur pays d'origine. La « fuite des cerveaux » vers les Centres universitaires et scientifiques du Nord constitue un véritable fléau pour la plupart des pays d'Afrique, mais touche également d'autres pays à travers le monde. Une action visant à favoriser une inversion de cette tendance pourrait jouer un rôle essentiel pour renforcer la présence de la philosophie dans ces systèmes d'enseignement. Un article récent de Gumisai Mutume vient illustrer l'urgence des actions à entreprendre<sup>(36)</sup>. Les conditions scientifiques, culturelles et sociales qui sont à l'origine de l'émigration jouent un rôle bien supérieur par rapport aux seules conditions académiques. Une difficulté supplémentaire est représentée par les moyens nécessaires pour déterminer une telle inversion de tendance. Un effort considérable peut s'avérer nécessaire pour encourager le retour des spécialistes expatriés. Il est significatif, à ce propos, que la plupart des dispositifs mis en œuvre se trouvent

(34) *The European Community programme in the field of higher education*. Commission Européenne. <http://ec.europa.eu>

(35) Les 27 pays membres qui forment l'UE, plus l'Islande, le Liechtenstein, la Norvège et la Turquie.

(36) Gumisai Mutume, « *Inverser la "fuite des cerveaux" africains* », in *Afrique Relance*, vol.17, n°2. Juillet 2003.

[www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec](http://www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec)

dans des pays qui disposent des ressources nécessaires pour favoriser ce retour des talents.

L'Italie représente un cas notable. Un programme appelé « retour des cerveaux » a été mis en place par le Ministère de l'Université et de la recherche au début des années 2000. Il prévoit que des chercheurs ayant exercé une activité de recherche à l'étranger pendant au moins trois ans puissent obtenir des contrats de professeur associé ou de professeur titulaire auprès d'Universités italiennes. Ces contrats ont une durée variable entre 1 et 4 ans et présentent deux caractéristiques principales. D'une part, ils s'adressent à la fois à des spécialistes reconnus et à des chercheurs plus jeunes, parfois en début de carrière. Le but est de ramener ainsi dans le cadre de l'Université italienne des personnalités affirmées, capables de porter au contact des collègues et des étudiants italiens leurs réseaux scientifiques et académiques, contribuant à accroître l'ouverture internationale de la communauté universitaire italienne. En même temps, ce programme donne à des spécialistes plus jeunes la possibilité d'exercer une activité de recherche au sein de leur communauté d'origine. D'autre part, ces contrats d'enseignement et de recherche sont financés par le Ministère à hauteur de 90%, la charge financière laissée aux Universités étant ainsi extrêmement réduite. La participation de chercheurs en philosophie est loin d'être négligeable. Bien que ce programme ne règle pas tous les problèmes liés à la fuite des chercheurs italiens vers l'étranger, il s'agit d'un exemple intéressant dans le cadre des programmes mis en place par ou dans les différents États européens<sup>(37)</sup>. Pierpaolo Giannoccolo, un chercheur en économie de l'Université de Bologne, compare les différentes initiatives adoptées à travers l'Europe. Son étude montre bien la différence existant entre des politiques visant à favoriser l'immigration de talents étrangers vers des pôles d'attraction et des tentatives ayant pour objectif de rapatrier des spécialistes émigrés au sein de leur pays d'origine. Ce sont deux exigences distinctes, qui peuvent certes s'articuler mais qui, à travers les régions du monde, peuvent donner lieu à des niveaux de priorité différents.

Un autre exemple qui mérite d'être évoqué concerne les différentes actions mises en œuvre en Chine pour favoriser le retour des chercheurs partis se perfectionner ou travailler à l'étranger. Le gouvernement chinois est en train de faire du retour de ses chercheurs et diplômés à l'étranger une de ses priorités, à travers des programmes tels que le *Fund for Returnees to Launch S&T Researches* (1990), le *Program for Training Talents toward the 21<sup>st</sup> Century* (1993), le programme *Chunhui* (1996), le *Changjiang Scholar Incentive Program*, le *Program of Academic Short-return for Scholars and Research Overseas* (2001) et l'agence de support *Scientific Research Foundation for the Returned Overseas Chinese Scholars*.

### Les Bourses UNESCO

Le programme de bourses de l'UNESCO<sup>(38)</sup> consiste en l'attribution et en l'administration de bourses, de subventions et de voyages d'études. Il a pour double objectif, d'une part, de contribuer au développement des ressources humaines et au renforcement des capacités nationales dans des domaines conformes aux objectifs stratégiques souhaités et aux priorités du programme de l'UNESCO. D'autre part, d'augmenter les bourses coparrainées en accord avec des donateurs intéressés.

La Commission nationale pour l'UNESCO, du pays dont le candidat est ressortissant, est le canal par lequel transitent les demandes. Les bourses proposées dans le cadre de ce programme sont de courte durée (six mois maximum) et sont prévues pour des formations spécifiques de niveau post-universitaire. Les candidats ciblés doivent être très qualifiés, désireux de pousser leurs recherches ou d'améliorer leur compétence et de se tenir au courant des dernières avancées dans leur domaine d'études ou de travail<sup>(39)</sup>.

(37) Informations obtenues depuis l'article de Pierpaolo Giannoccolo, « *Brain Drain Competition Policies in Europe: a Survey*. Février 2006. [www.webalice.it/mvendescolo](http://www.webalice.it/mvendescolo)

(38) [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

(39) Les principes et conditions régissant ce programme sont décrits dans une lettre circulaire adressée aux Commissions nationales pour l'UNESCO au début de chaque exercice biennal.

### 3) Le Réseau international de femmes philosophes parrainé par l'UNESCO : un tremplin pour tous

Le Réseau international de femmes philosophes, parrainé par l'UNESCO, a été lancé en mars 2007, à partir d'une idée basée sur un constat, celui de l'absence de femmes philosophes aux divers fora et rencontres philosophiques. Pour des raisons économiques ou personnelles, parfois institutionnelles et parfois même à cause des mentalités, les femmes philosophes sont souvent moins sollicitées et donc moins mobiles, ce qui rend les échanges d'une institution à une autre, d'un pays à un autre, plus difficiles pour elles. Beaucoup ont peut-être résolu ce problème de représentativité, mais cela demeure réservé à une partie de femmes philosophes, se trouvant en Europe, aux États-Unis d'Amérique... Cette non-représentation ne traduit pas un désintérêt de la part des femmes philosophes mais cache plutôt des difficultés qu'il faudrait souligner tout en cherchant leurs causes profondes. L'idée du Réseau est donc d'aider la femme philosophe qui n'a pas eu la chance de pouvoir aisément communiquer avec d'autres philosophes, de diffuser ses travaux, de publier ses articles, d'être invitée aux colloques et aux séminaires, et qui pourtant a certainement beaucoup à donner et à transmettre. Ce Réseau s'adresse aux femmes philosophes où qu'elles soient, notamment celles qui ont choisi la philosophie dans les pays en développement, et qui ne bénéficient pas nécessairement d'une tribune universitaire, éditoriale ou même professorale. Au delà de leur reconnaissance, de leur visibilité, c'est la posture même d'une femme philosophe qui donne à réfléchir ! Quel langage est utilisé ? Quelle place leur est donnée ? Quel regard a-t-on sur elle ?

S'interrogeant sur la meilleure manière de surmonter ces obstacles et de trouver un procédé participatif, allant dans le sens de la créativité, de l'émulation voire de l'encouragement, l'UNESCO est arrivé à la conclusion qu'une méthode privilégiée consiste à donner la parole à ces femmes philosophes, à relayer leur voix et leurs travaux, en d'autres termes, à les rendre plus visibles et présentes. Il s'agit ainsi d'offrir un espace de dialogue pour discuter, échanger, débattre et construire, le tout inscrit dans la durée.

Pour ce faire, il faut aussi bien mettre pleinement en valeur la diversité des origines et des parcours des participantes, que les possibilités d'action qu'offrent les différents domaines de compétence de l'UNESCO. Le Réseau international de femmes philosophes entend être un outil rassembleur permettant aux femmes philosophes d'offrir leurs points de vue sur une vaste gamme thématique, sans aucunement se limiter aux thèmes liés au Genre.

L'UNESCO a lancé un Appel pour la constitution du Réseau afin de construire, dans un premier temps, une base de données de femmes philosophes dans le monde. Cet appel a été adressé à tous les réseaux de partenaires de l'Organisation à travers le monde. Au moment de la rédaction de la présente Étude, cette base de données compte plus de 1000 femmes philosophes de toutes les régions du monde (professeurs, chercheurs, doctorantes, etc.).

Les activités spécifiques du Réseau seront définies par des comités constitués au niveau national, régional et international, sur la base des objectifs du Réseau cités plus haut et les priorités programmatiques de l'UNESCO. Les activités envisagées à partir de l'année 2008 consisteront notamment en la création d'un portail sur le site Web de l'Organisation qui rassemblera, *inter alia*, une base de données de femmes philosophes par région et par domaine d'expertise, ainsi que l'élaboration, à l'instar d'un *Who's Who*, d'un répertoire biographique des femmes qui comptent dans cette discipline à travers le monde. L'UNESCO encouragera la participation des femmes philosophes aux Journées mondiales de la philosophie, aux Dialogues philosophiques interrégionaux, aux Congrès mondiaux de la philosophie, ainsi qu'à d'autres fora organisés dans la discipline. Par ce réseau, l'UNESCO encouragera d'autres activités plus spécifiques telles que la promotion de l'enseignement de la philosophie dans le monde, ainsi que des actions concrètes de partenariats et de jumelages Nord-Sud et Sud-Sud.

## Encadré 37

## Appel pour la constitution du Réseau international de femmes philosophes de l'UNESCO

**Le Secteur des Sciences sociales et humaines de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO),**

**Convaincu** de la place cruciale et incontournable des femmes dans la réflexion philosophique et de leur apport précieux à une compréhension en profondeur des grands défis de notre temps,

**Œuvrant** à associer les femmes aux actions entreprises dans tous les domaines de compétence de l'UNESCO, et en particulier celles qui relèvent de la promotion d'une réflexion et d'un dialogue entre les différentes régions du monde au niveau de la recherche, de l'enseignement et du débat,

**Constatant** le besoin de renforcer la participation des femmes philosophes dans les diverses activités mises en œuvre par l'UNESCO dans le domaine de la philosophie, et rappelant à cet égard les dispositions de la Stratégie intersectorielle de l'UNESCO concernant la philosophie visant à renforcer les réseaux de philosophes à travers le monde et à encourager la réflexion philosophique sous toutes ses formes,

**Déterminé** à poursuivre sans relâche l'action de l'UNESCO en faveur de la lutte contre les discriminations liées au Genre et à la défense de la cause des femmes pour une place pleine et entière dans nos sociétés,

**Attentif** en particulier aux préoccupations des jeunes philosophes pour l'évolution de leurs cursus, en les encourageant vivement à prendre part à ce Réseau et en invitant leurs enseignants et directeurs de recherche à les soutenir dans cette démarche,

**1) Vous annonce le lancement le 8 mars 2007** - à l'occasion de la Journée internationale de la femme - du *Réseau international de femmes philosophes de l'UNESCO*, regroupant le plus grand nombre possible de femmes philosophes, - *philosophes/artistes, philosophes/écrivaines, philosophes/poétesses*, etc. -, de tous les pays et de toutes les traditions philosophiques, afin de les impliquer de façon dynamique et participative dans les différents projets et activités de l'UNESCO en matière de philosophie, et de leur apporter le concours de l'Organisation dans le développement de partenariats intellectuels solidaires et

soutenus en faveur de la philosophie.

**2) Vous demande à toutes et à tous** de nous aider à donner à cette initiative toute l'ampleur nécessaire en répondant à cet appel et vous prie de bien vouloir nous transmettre une liste nominative de femmes philosophes, travaillant aujourd'hui dans les domaines de la recherche, de l'enseignement, et de l'ouverture du débat philosophique au public le plus large, ainsi que, dans la mesure du possible, leurs coordonnées et biographies, afin que nous puissions inclure leurs adresses de contact et la liste de leurs travaux dans la base de données du Réseau international de femmes philosophes de l'UNESCO.

**3) Vous invite à diffuser l'Appel le plus largement possible** auprès de vos collègues, connaissances et ami(e)s philosophes, dont vous trouverez ci-après le texte dans les 6 langues officielles de l'UNESCO (français, anglais, russe, espagnol, chinois et arabe).

UNESCO, janvier 2007  
[www.unesco.org/shs/fr/philosophy](http://www.unesco.org/shs/fr/philosophy)

## 4) La promotion du dialogue philosophique interrégional

Le programme Dialogues philosophiques interrégionaux, lancé par l'UNESCO, vise à encourager un dialogue ouvert et constructif sur une question qui se situe au cœur des préoccupations de la philosophie : la lutte contre l'ignorance, délibérément entretenue par des dogmatiques qui voudraient encore nous faire croire, au nom d'une école ou d'une tradition, non seulement qu'eux seuls détiennent la Vérité mais, qui plus est, que leur méthode de vérification des connaissances est la seule correcte. Ce programme offre une occasion unique de considérer d'un oeil nouveau le potentiel du dialogue dans un monde globalisé. Il est impératif de donner une signification forte au concept de dialogue et de rechercher des stratégies dynamiques et globales qui renforcent sa pertinence et sa vigueur. Le dialogue doit devenir un instrument de la transformation, un moyen de faire prospérer la tolérance et la paix, un

vecteur de la diversité et du pluralisme. De nombreux conflits s'alimentent en partie d'un repli sur une religion ou une tradition spirituelle à l'exclusion de toutes les autres. Au delà des facteurs politiques que l'on peut identifier ici ou là, ces replis identitaires antagonistes sont dus à la méconnaissance de la longue histoire qui lie les peuples, leurs cultures, leurs religions et leurs traditions spirituelles. Un des objectifs du dialogue philosophique est de mettre en lumière les dynamiques d'interaction entre les traditions spirituelles et leurs cultures spécifiques en soulignant les contributions qu'elles ont apportées à leur développement réciproque, à travers la découverte d'un héritage commun et le partage des valeurs. Au moment où nous assistons partout dans le monde à des mouvements séparatistes revendicatifs de spécificités culturelles dont les conséquences sont parfois meurtrières, il est du devoir de tous de

promouvoir et d'établir un cadre de dialogue interculturel et philosophique. Il est également très important de rechercher les moyens de réduire les perceptions négatives de tel ou tel aspect d'une autre culture, et de supprimer ainsi la possibilité qu'ils puissent être cause directe de conflit ou manipulés à des fins destructrices. Il faut en revanche insister sur la contribution positive des

échanges interculturels, particulièrement dans le domaine de l'éthique et des valeurs. En ce sens, la dimension éducative du dialogue interculturel par la promotion de la connaissance réciproque est essentielle. Et il faut que cet éveil vers l'autre dans sa proximité et dans sa différence se fasse dès le plus jeune âge.

### Encadré 38

#### Les Dialogues philosophiques interrégionaux

Par ce projet, l'UNESCO se propose de jouer un rôle d'interface pour la formation de réseaux dynamiques de philosophes de différentes régions du monde, et en particulier de régions entre lesquelles il n'existe pas de tradition de dialogue philosophique. Les réunions organisées dans le cadre de ce programme visent à susciter un dialogue constructif, libre et ouvert entre deux régions, de sorte que les philosophes puissent échanger des idées sur toutes les grandes questions qui les intéressent. [...] Indépendamment des régions impliquées, les réunions organisées jusqu'ici dans le cadre de ce programme ont abordé des questions telles que : [...] Comment le dialogue philosophique peut-il contribuer au développement de l'étude de la philosophie ? [...] Quels sont les thèmes/problématiques sur lesquels ce type de dialogue devrait porter ? Quel plan d'action l'UNESCO devrait-elle adopter afin de lancer un programme efficace de dialogue interrégional ? Quelles méthodologies employer pour enseigner la philosophie asiatique dans différentes régions du monde, telles que l'Afrique et l'Amérique latine ? Quels types de programmes de renforcement des capacités et d'échange d'idées pourrait-on envisager qui offriraient à de jeunes philosophes la possibilité d'un apprentissage mutuel ? Comment favoriser une compréhension mutuelle des traditions de pensée entre deux régions ? [...] Dans le cadre d'un dialogue philosophique entre l'Asie et le Monde arabe, deux manifestations ont déjà eu lieu. Le dialogue

entre ces deux régions a été lancé par une réunion de réflexion qui s'est tenue en novembre 2004 à Paris, en marge de la Journée mondiale de la philosophie. Son but était de fournir un espace pour discuter de l'établissement d'un dialogue philosophique entre chercheurs des deux régions et cultures, des défis et des obstacles qui pourraient se présenter et des objectifs de ces rencontres. Lors de la réunion, les philosophes ont souligné la nécessité d'un dialogue philosophique entre l'Asie et le Monde arabe afin de surmonter les obstacles que représentent les préjugés et le fanatisme et afin de combler les lacunes dans la connaissance réciproque des deux régions. Tout en soulignant l'existence de questions universelles communes aux traditions philosophiques des deux régions, les participants ont également mis l'accent sur l'importance de comprendre les spécificités de ces traditions et de cultiver une conception pluraliste de la philosophie. Dans cette optique, et en raison de la nécessité pour les philosophes de toutes les régions d'apporter une réponse critique aux problèmes contemporains concernant la condition humaine, les participants sont tombés d'accord sur le fait qu'il était essentiel d'avoir un dialogue sur des sujets comme la démocratie, la pauvreté, la justice sociale, la modernisation, le terrorisme ou la violence. [...] Une conférence interrégionale [...] s'est tenue en novembre 2005 à Séoul, République de Corée. Reprenant les conclusions de la réunion de Paris, les discussions lors de cette conférence de

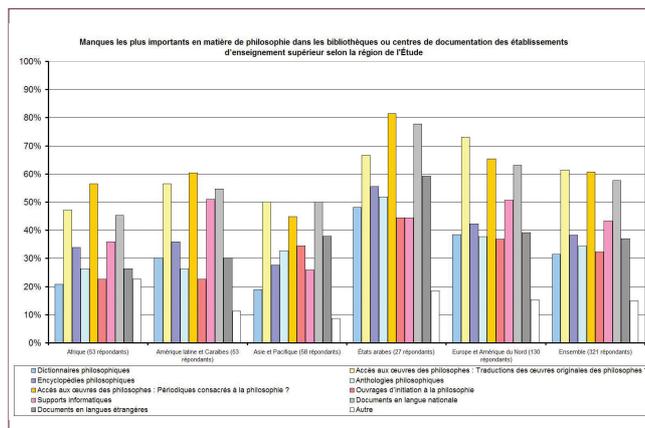
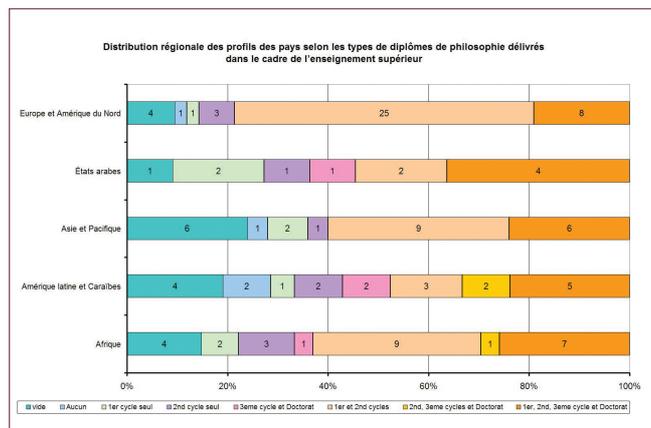
deux jours ont porté sur le thème général de la démocratie et de la justice sociale en Asie et dans le Monde arabe. À l'ère de la mondialisation il est en effet encore plus important d'étudier les rapports passés de l'Asie et du Monde arabe à la démocratie et à la justice sociale, et comment nous pouvons travailler ensemble pour trouver de nouvelles solutions afin de mettre la philosophie en pratique et de promouvoir la justice. [...]

Forte de sa conviction, l'UNESCO est déterminée à faciliter activement le dialogue philosophique. Les rencontres qui ont eu lieu jusqu'ici ont clairement démontré l'énorme intérêt d'amorcer et de renforcer les échanges interrégionaux entre philosophes de diverses régions du monde. Malheureusement, nous ne disposons pas actuellement des moyens financiers nécessaires pour rassembler tous les philosophes des régions qui voudraient participer à de telles conférences mais, en agissant en coopération avec les forums de dialogue existants, nous pouvons ensemble surmonter les obstacles de la géographie et des autres clivages. [...]

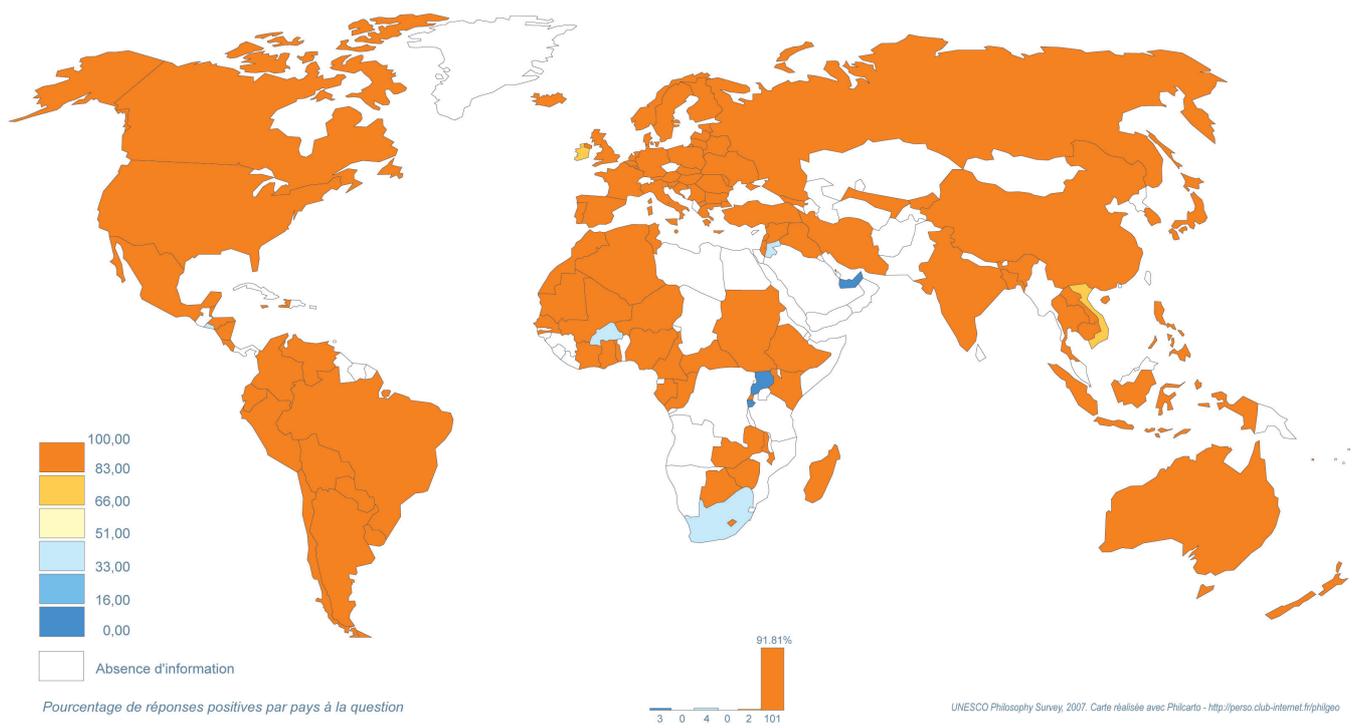
Extraits de l'Introduction de Pierre Sané, Sous-Directeur général pour les Sciences sociales et humaines à l'UNESCO, de la publication *Inter-Regional Philosophical Dialogues: Democracy and Social Justice in Asia and the Arab World*<sup>(40)</sup>

(40) Pierre Sané, "Introduction", in Inwon Choue, Samuel Lee et Pierre Sané (dir.), *Inter-Regional Philosophical Dialogues: Democracy and Social Justice in Asia and the Arab World*. UNESCO / Global Academy for Neo-Renaissance of Kyung Hee University / Korean National Commission for UNESCO, 2006.

# IV. La philosophie au niveau supérieur en quelques chiffres



Q31 - La philosophie est-elle enseignée comme matière distincte dans l'enseignement supérieur ?



## Conclusion : la philosophie en devenir

Les deux derniers Congrès mondiaux de philosophie ont eu pour titre, respectivement, *Paideia : la Philosophie et l'éducation de l'humanité* (Boston, 1998) et *La philosophie face aux problèmes mondiaux* (Istanbul, 2003). Cette ouverture progressive de la philosophie aux problèmes de nos sociétés et au rôle que l'éducation à la philosophie peut jouer dans la formation des citoyens de demain semble tout à fait cohérente avec la place qu'elle occupe au sein des savoirs actuels. Aujourd'hui plus que jamais, l'enseignement philosophique a vocation à éduquer à la critique de tout savoir considéré comme acquis, contre tout système conceptuel dogmatique et doctrinaire. Par sa nature, elle se donne pour tâche de dégager les structures intentionnelles fondamentales de chaque culture et de chaque comportement humain, individuel et social, pour les enraciner dans une perspective historique et les libérer de toute ambition d'absolu. Elle libère les individus du poids des conditionnements éthiques, culturels et sociaux dont ils héritent et, par cette action critique, peut se heurter à des résistances venant de l'une ou l'autre communauté de culture.

Parce qu'elle forme en premier lieu l'esprit critique des personnes, la philosophie exerce son action libératrice à travers un processus éducatif. Elle apprend en premier lieu à comprendre la complexité de l'agir humain, à voir dans chaque acte et dans chaque attitude l'expression de formes spirituelles dont elle reconnaît la nature historique et qu'elle met en condition d'interagir et de se modifier mutuellement. Le dialogue entre cultures n'est rendu possible que par cette habitude à voir dans les mœurs et les éthiques des autres, l'expression d'une élaboration du monde capable de communiquer avec notre propre rationalité. Elle nous apprend en quelque sorte un langage rationnel universel, permettant de dépasser les cristallisations historiques

s'exprimant à travers la diversité des systèmes éthiques. La présence de la philosophie à travers le monde, malgré une inégalité encore criante, exprime la conscience de l'importance de cette éducation contre la montée des irrationalismes et des intolérances.

Pour que cette fonction puisse se déployer pleinement, l'enseignement de la philosophie doit rester libre. La liberté académique, la liberté d'enseignement et d'apprentissage de la philosophie, représente une condition nécessaire de l'éducation philosophique. Elle ne sera jamais parfaite. Sa qualité reflètera le niveau de formation de chaque enseignant-chercheur. Mais aucune instance externe à la dynamique des échanges scientifiques ne peut prétendre fixer les priorités de la recherche, juger de la pertinence des discussions ou établir les limites du domaine disciplinaire. Lorsque des interventions sont légitimes, comme dans le cas des négationnismes de toute sorte, elles s'appuient toujours sur une violation du principe de probité scientifique, et sur sa reconnaissance par l'ensemble des pairs.

Comme toute discipline savante, la philosophie évolue, et des approches autrefois négligées peuvent s'avérer fructueuses. C'est pourquoi le soutien à la recherche et à l'enseignement philosophique devrait représenter une priorité stratégique pour l'UNESCO et ses États membres. Toute action de soutien ne peut que viser à renforcer la place des communautés de philosophes, tout en les laissant libres de se développer selon une diversité maximale d'approches et de choix thématiques, méthodologiques et conceptuels. Subordonner la défense de la philosophie à certaines priorités disciplinaires signifie sacrifier des approches qui peuvent paraître négligeables aujourd'hui mais qui sont susceptibles de porter, demain, des fruits théoriques et culturels inespérés.

# CHAPITRE IV



# Découvrir la philosophie autrement

## La philosophie dans la Cité

**Introduction : l'Autre de la philosophie** 153

**Notice méthodologique** 153

### **I. Le besoin de philosopher** 154 - 160

1) **Le culturel** 155

2) **L'existentiel** 155

3) **Le spirituel** 156

4) **Le thérapeutique** 157

5) **Le politique** 158

6) **Le relationnel** 159

7) **L'intellectuel** 160

### **II. La pluralité des pratiques philosophiques** 161 - 177

1) **Portrait de l'existant : modalités de la philosophie pratique** 161

- > La consultation philosophique
- > Le café philosophique
- > L'atelier de philosophie
- > Les succès éditoriaux
- > La philosophie avec les enfants en dehors de l'école
- > La philosophie en entreprise
- > La philosophie en milieu difficile

2) **Quel statut et quelle position pour le philosophe praticien ?** 170

- > Animateur de discussion, philosophe de contenu, philosophe de forme
- > Le salaire du philosophe

3) **Analyse de la pratique philosophique** 173

- > Lieux communs de la pratique
- > Critique de la pratique
- > Compétences philosophiques

### **III. Vingt propositions d'action pour philosopher** 178 - 192

1) **La philosophie non académique et les institutions** 178

2) **Reconnaissance institutionnelle** 179

- > Comprendre la pratique philosophique et ses raisons d'être
- > Reconnaître la dimension culturelle de la pratique philosophique
- > Interlocuteur ministériel, jeunesse et vie associative
- > Reconnaissance de la pratique philosophique dans le domaine de la santé
- > Reconnaissance de la philosophie dans les organismes de formation

<b>3) Formation et professionnalisation</b>	<b>182</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Généralisation d'un Master en pratique philosophique</li> <li>&gt; Mise en place de structures professionnelles de philosophes praticiens</li> <li>&gt; Promouvoir la pratique philosophique comme débouché professionnel</li> <li>&gt; Développement du <i>Service Learning</i> en philosophie</li> </ul>	
<b>4) Le rôle du philosophe dans la Cité</b>	<b>185</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Travailler avec les jeunes en rupture</li> <li>&gt; Personnes en situation précaire</li> <li>&gt; Philosopher en prison</li> <li>&gt; Philosopher avec les retraités</li> <li>&gt; Promouvoir l'activité philosophique en entreprise</li> <li>&gt; Philosophe de ville</li> <li>&gt; Journée(s) de la philosophie</li> <li>&gt; Projets Internet</li> <li>&gt; Olympiades philosophiques</li> <li>&gt; Débats après les films</li> <li>&gt; Maison de la philosophie</li> </ul>	

## **IV. La philosophie au niveau informel en quelques chiffres** **194**

<b>Conclusion</b> : est-ce philosophique ?	<b>195</b>
--	------------

## Introduction : l'Autre de la philosophie

Philosopher ailleurs, philosopher différemment ? Il est difficile de cerner et de définir l'activité philosophique non académique. Déjà, comment faut-il la nommer ? Philosophie informelle, naturelle, populaire, non institutionnelle, hors les murs... Aucun de ces termes ne semble qualifier adéquatement cet « autre » de la philosophie. En effet, le sermon religieux est d'une certaine manière susceptible d'engager celui qui l'écoute à philosopher. Tout comme le griot reprend les vieux contes de la tradition orale. Tout comme le militant pour une société plus juste peut inviter ses concitoyens à philosopher, tout comme le professeur de yoga, tout comme certains thérapeutes qui prônent une forme ou une autre de développement personnel à travers la réflexion. Philosophent-ils moins que le professeur de philosophie qui enseigne dans sa classe ? Rien n'est moins certain. Tout dépend bien sûr de ce que l'on entend par le terme de philosophie. La querelle entre l'enseignement des sophistes et la

maïeutique socratique inaugure cette dispute, consubstantielle avec l'histoire de la philosophie. Ambiguïté du double terme de *sophia* : la philosophie comme transmission de savoir ou la philosophie comme apprentissage de la sagesse. On trouve également chez Kant la distinction entre une philosophie populaire et une philosophie académique. Débat éternel, que l'on retrouve, plus récemment, entre philosophes, pour déterminer si oui ou non il existe une philosophie non occidentale, africaine, chinoise ou indienne. Pour les tenants de la thèse « classique », d'inspiration heideggérienne, selon laquelle la philosophie est née spécifiquement en Grèce à l'époque classique, une conception élargie de la philosophie sera non seulement rejetée, mais risque de faire scandale. Cette vision restrictive de la philosophie est sans doute une des raisons pour lesquelles cette discipline, jusqu'à une date récente, semble s'être cantonnée principalement à l'intérieur des murs de la classe ou dans l'enceinte des bibliothèques.

## Notice méthodologique

Il s'agit ici de penser comment peut se développer une activité philosophique non académique, qui ne saurait ignorer l'académie, mais qui tenterait de se déployer sous diverses formes dans toutes les strates de la société. Sera ainsi examinée l'origine de ce besoin de philosopher, manifesté fortement depuis plusieurs années. On prêter également attention à la nature et à l'origine, aux modalités et aux enjeux de cet enseignement non académique de la philosophie. Comment est-il perçu par la philosophie traditionnelle ou académique ? Comment se décline-t-il et sous quelles formes ? Quelle est son ancienneté et son devenir ? Pour ce faire, des contributions d'auteurs décrivant plusieurs pratiques provenant d'horizons

géographiques variés sont citées. Elles proviennent soit d'entretiens directs, soit de témoignages écrits, soit de comptes-rendus de rencontres, de colloques ou autres. Elles ont principalement pour but d'informer, de témoigner et d'illustrer la multiplicité des expériences conduites dans le domaine du « philosopher autrement ». Le lecteur se rendra compte que les exemples et les références proviennent de sources variées, attestant d'une certaine présence - ou d'une présence certaine - de ces pratiques philosophiques dans le monde aujourd'hui. Enfin, un certain nombre d'orientations et de propositions fondées sur les pratiques existantes sont proposées.

## I. Le besoin de philosopher

Depuis quelques années, nous assistons à une montée en puissance de la philosophie « hors les murs », une philosophie désenclavée, qui à la fois se cherche et semble correspondre à un besoin fondamental ou vital de notre société.

Les raisons ou natures de ce besoin, comme toujours dans ce type de basculement paradigmatique, sont sans aucun doute multiples et complexes. Il ne s'agit pas tant d'en analyser les causes, mais de s'intéresser plutôt aux formes du phénomène, parce que le désir de philosopher est on ne peut plus naturel, comme le désir esthétique. Quelques hypothèses seront néanmoins avancées afin d'en cerner l'origine. La plus flagrante est la chute ou la perte des grands schémas idéologiques, politiques, moraux ou religieux traditionnels. La référence au traditionnel fait aussi l'objet d'une « refondation ». Nous vivons aujourd'hui, en particulier dans la sphère culturelle d'influence occidentale, dans le « chacun fait sa propre cuisine » de la pensée. Même ceux qui adhèrent à une vision spécifique du monde, tendent souvent à revendiquer une personnalisation et une autonomie dans l'articulation de leur rapport au schéma en question, qu'elle soit singulière ou communautaire. Chacun cherche donc à formuler par lui-même les valeurs, les raisons d'être, les finalités existentielles susceptibles de donner sens à son existence particulière. Dans ce contexte, le penser par soi-même de la philosophie présente un cheminement ou une perspective qui peut tout à fait convenir à une quête de sens bien concrète. Or, c'est à partir de cette demande que s'inscrit déjà la situation en porte-à-faux face à la vision académique, où le besoin existentiel, sans être absolument inexistant, joue un rôle nettement moins prépondérant. La deuxième raison, qui fait écho à la première, est la transformation des fonctionnements socio-économiques traditionnels : l'accélération de ces changements déstabilise les structures identitaires établies et oblige à une recherche d'ancrages et de valeurs nouvelles. Troisième point important : la banalisation de la culture psychologique, qui prône la quête de soi comme l'objet d'une activité légitime, ce qui débouche naturellement

dans la multiplication des pratiques de développement personnel. Sur le plan historique, il est intéressant de noter que ce « souci de soi » a toujours été une sorte « d'autre » des grandes thèses philosophiques. Ces dernières portent plutôt sur la réalité du monde, de la pensée ou de l'être, réalité qui conditionne l'individu, en opposition à une activité liée à la singularité d'un être spécifique, considérée moins noble et plus prosaïque. Même la philosophie existentielle, tout en prônant les concepts d'identité ou de projet personnels, semble se préoccuper plus d'universalité que de singularité. Il est ironique d'observer que le fondateur de la philosophie occidentale, Platon, qui reprenait à son compte le « connais-toi toi-même » socratique, n'a sur ce plan pratiquement jamais été mis en œuvre en tant que pratique quotidienne. Le travail de conceptualisation ou de problématisation, la classification des idées, la production de systèmes, la logique, la dialectique et la pensée critique, sont restés au cœur du fonctionnement philosophique occidental, et l'interpellation du sujet derrière le discours a pratiquement disparu. C'est cette observation qui mena Lacan à dénoncer une corporatisme de « Filousophes », pour leur déni du sujet. Ici ou là, à travers l'histoire, on apercevra l'idée existentielle de la philosophie comme consolation (Boèce, Sénèque, Abélard), ou comme souci de soi (Montaigne, Kierkegaard, Foucault), mais ces tentatives ont toujours été le fait d'une apparition éphémère.

Nous rencontrons un autre écho de ce phénomène sur le plan pédagogique, à travers une certaine valorisation de la pensée face à la connaissance. En effet, bon nombre de réformes dans le domaine de l'enseignement dans le monde, tendent, à tort ou à raison, justement ou excessivement, à moindrement privilégier la transmission de connaissances, pour favoriser surtout le travail sur l'appropriation, le dialogue,

l'analyse, etc. Que cela prenne la forme du *critical thinking*, du débat en classe, de la communauté de recherche ou du « apprendre à apprendre », la dimension dialogique, subjective et intersubjective de la culture est mise au goût du jour. Une certaine suspicion s'est quelque peu installée vis-à-vis de l'évidence de l'objectif et de l'universalité, au risque d'ailleurs de glorifier le singulier et la simple opinion. L'expérience personnelle semble primer sur la pensée *a priori*. Et c'est sur ce terreau quelque peu spécifique que vient se greffer le renouveau actuel du désir de philosopher.

Quelles motivations philosophiques ? Nous retrouvons plusieurs types de motivation chez

ceux qui s'adonnent à l'activité philosophique. Or, il paraît important de comprendre et de recenser ces motivations, car certaines d'entre elles sont assez étranges les unes aux autres, voire restent parfois carrément opposées. Si les attentes et les demandes peuvent dans l'absolu se rejoindre, dans la forme et dans le fond, elles se distinguent néanmoins de manière assez marquée. Nous tenterons de les définir ici en un certain nombre de grandes catégories. Il s'agira de voir ces catégories non pas comme correspondant à des secteurs bien tranchés de population, mais comme des tendances, qui se recoupent chez les uns et les autres, mais avec des inflexions diverses ou en proportions différentes.

## 1) Le culturel

Nous commençons par la demande culturelle, non pas parce qu'elle est nécessairement la plus importante ou la plus courante, mais parce qu'elle est la plus traditionnelle. C'est celle qui anime bon nombre d'Universités populaires, Universités du temps libre, Université inter-âge, tous lieux où sont dispensés principalement des cours ou des conférences destinés au grand public. On y trouve principalement un public qui vient s'initier à quelque chose qu'il ne connaît pas, ou peu, mais qui lui paraît important ou utile de connaître pour des raisons de culture générale. Il s'agira principalement de femmes au foyer et de retraités. Pour les femmes au foyer, nous trouverons surtout celles dont les enfants commencent à être grands et qui, ayant un peu plus de temps libre se demandent ce qu'elles pourraient en faire. L'âge avançant, elles souhaitent se consacrer un peu moins aux autres, à leurs proches, et un peu plus à elles-mêmes. Certaines d'entre elles ont arrêté leurs études pour fonder une famille, mais ne sentent plus d'âge à reprendre des études plus poussées : la formule généraliste et amateur leur convient donc très bien. Les personnes qui fréquentent ce type de lieu préféreront bien souvent une vision

généraliste et moins spécifique, elles apprécieront les programmes de conférence qui leur offrent une vue panoramique des grands thèmes, plutôt que d'approfondir une thématique spécifique, sans quoi elles suivraient plutôt des cours « classiques » d'Université. Chez les retraités, on rencontrera souvent des personnes, hommes ou femmes, qui ont eu une carrière dans des domaines techniques, administratifs ou autre, qui leur ont laissé une certaine insatisfaction sur le plan culturel, et qui souhaitent profiter de leur temps libre pour rattraper ce manque. Ce seront aussi des personnes qui n'ont pas reçu une éducation très poussée, mais qui ont lu toute leur vie ou ont tenté de s'éduquer comme ils le pouvaient en autodidacte, et qui désormais désirent mener une activité plus continue. Dans ces publics, certaines personnes se lanceront par la suite dans des études plus formelles et poussées, en tentant de décrocher un diplôme susceptible de les valoriser. Pour certains ce sera leur premier diplôme d'études supérieures. Des tentatives plus récentes d'Universités populaires tentent néanmoins de renouveler le genre, en proposant par exemple des formules plus participatives, voire des ateliers.

## 2) L'existential

Dans la catégorie précédente, c'est la connaissance qui était mise de l'avant, bien

que cette quête de connaissance puisse être liée à d'autres dimensions, de nature

plus existentielle. Nous observons que la participation aux activités philosophiques, pour ceux qui décident par eux-mêmes de s'y lancer, concerne principalement les personnes à partir de la quarantaine. Cette situation peut s'expliquer par deux raisons, relevant de la question existentielle. La première est que la quarantaine correspond à peu près à l'époque des premiers bilans d'existence. Dans le secteur économiquement avancé, cela correspond à l'entrée dans la deuxième moitié de l'existence. On tente donc d'examiner ce qui s'est passé durant la première moitié de vie. On examine son intérêt, son sens, sa valeur, etc. On commence à se demander si « tout cela » n'est pas vain, si la vie n'est pas autre chose que la somme totale des petits gestes quotidiens. La seconde raison, liée à la première, est que la dimension pratique de la vie s'est quelque peu « mise en place ». On ne cherche plus tant à se trouver une carrière : elle est à peu près définie. Le statut est quelque peu établi, il devient plus difficile de fantasmer sur ce que l'on pourrait faire ou ce que l'on pourrait être. De surcroît une certaine fatigue s'installe, psychique et physique, et l'on ne souhaite plus tant courir après des châteaux en Espagne ou même après des « récompenses » matérielles ou concrètes. Dans la tradition brahmanique, cela correspondait au troisième âge.

Le premier étant celui de l'apprentissage, le second étant celui de l'action, le troisième étant celui de la méditation. À ce moment-là, on laisse la génération suivante s'occuper des affaires courantes, pour prendre de la distance et devenir un sage, en s'éloignant de la « course poursuite », que ce soit celle de l'activité matérielle, de la gestion des affaires ou de la quête des plaisirs de ce monde. Bien entendu, selon les tempéraments, les cultures et la possibilité économique, cela commencera vers la quarantaine, mais se déterminera de différentes manières ou à des moments différents selon les individus et les circonstances. En n'oubliant pas que dans certains contextes socio-économiques, même à un âge avancé, s'il est possible d'atteindre un tel âge, il n'est pas possible matériellement d'échapper à l'activité de survie.

En guise de résumé, avançons le principe général que lorsqu'il s'agit d'une quête existentielle, l'activité philosophique fait écho au besoin de se comprendre, de mieux appréhender le monde, d'envisager la finitude de l'être, d'accepter l'imperfection des choses, voire de commencer à envisager la mort, etc. C'est l'écho que l'on rencontre dans le succès des diverses démarches de développement personnel.

### 3) Le spirituel

La quête spirituelle est très liée à la quête existentielle, mais avec des formulations et des besoins plus spécifiques, que nous nommerons métaphysiques. Cette catégorie peut être classée comme un cas particulier de la quête existentielle, mais elle rencontre des enjeux spécifiques, ne serait-ce que parce que l'existence particulière ou individuelle peut y être perçue comme de nature secondaire ou peu substantielle par rapport à des enjeux ontologiques ou des soucis plus abstraits. La philosophie est alors conçue comme un succédané de la religion, avec le risque du philosophe conçu comme un dispensateur de vérités. Le rejet des grands schémas religieux, en particulier pour leurs obligations rituelles, leurs hiérarchies figées et leurs impératifs moraux, contribue pour bonne part à cet engouement. Nous rencontrerons couramment chez ce

public une sensibilité assez marquée pour les thèses *New Age*<sup>(1)</sup> et pour la philosophie orientale. Un résumé rapide de cette sensibilité montre qu'il s'agit d'un syncrétisme composé d'éléments religieux et philosophiques très divers, orientaux et occidentaux, théologiques, ésotériques et animistes. La déité tend à y être dépersonnalisée, la personne humaine tend à y être déifiée, dans le but principal de réussir à dépasser l'opposition entre l'humain et le divin. Les concepts ou thèmes récurrents y sont ceux d'unité universelle, d'harmonie globale et d'autonomie personnelle, d'une ère nouvelle où l'humanité réaliserait son potentiel physique, psychique et spirituel, où chaque être serait intégralement lui-même, où la finitude serait dépassée. Un des paradoxes du rapport entre cette sensibilité et la philosophie est que le *New Age* prône un

(1) Le *New Age* est un vaste courant spirituel occidental des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles, caractérisé par une approche individuelle et éclectique de la spiritualité et animé par la volonté de préparer l'humanité à l'avènement d'un « nouvel âge » d'harmonie universelle.

« dépassement du mental », c'est-à-dire qu'il défend l'intuition contre le concept, ce qui est plutôt contraire aux thèses classiques de la philosophie. On peut cependant rendre compte du rapport avec l'activité philosophique, d'une part parce que l'influence du *New Age* n'est pas toujours d'une radicalité extrême, et d'autre part parce que les nouvelles pratiques philosophiques élargissent le champ de la culture philosophique et de ses références culturelles ainsi que des modalités de la pensée. De la même manière, bon nombre de « chrétiens culturels », en particulier catholiques non pratiquants, se retrouveront dans la démarche philosophique, puisqu'elle permet

d'aborder des thématiques métaphysiques sans pour autant partir d'un discours référencé à une quelconque révélation. Les tenants d'un tel schéma, de manière plus ou moins consciente, viendront à la philosophie pour obtenir des réponses à leurs interrogations, avec le risque de percevoir le philosophe comme un succédané du prêtre, celui qui fournit les éléments de la réalité ultramondaine. Néanmoins, si les personnes viennent à un atelier de philosophie et non chez le gourou ou à l'église, c'est qu'elles souhaitent malgré tout, dans une certaine mesure, s'engager dans une voie philosophique.

#### 4) Le thérapeutique

Autre forme spécifique de la demande existentielle, la demande thérapeutique. La différence principale en est l'exacerbation du problème posé. Lorsque la quête de sens prend plutôt la forme d'une douleur relativement insupportable, lorsque le questionnement devient une hantise et le doute paralyse le fonctionnement au quotidien, on peut considérer qu'il y a là un désordre risquant de verser dans le pathologique. La ligne de démarcation, si nous pouvons en proposer une, entre le problème philosophique et le problème psychologique, serait le maintien de la capacité de raisonner, donc de se distancier un minimum de soi-même. Mais cette prétendue ligne n'est pas aussi claire ou évidente que cela à tracer. Périodiquement, la philosophie apparaît par exemple comme une activité de consolation face aux malheurs de l'existence, et même si ce n'est pas sa forme la plus courante, du moins de manière avouée, cela reste toutefois une des possibilités de son champ d'action. Certains philosophes travaillent d'ailleurs explicitement avec des personnes reconnues comme des malades mentaux par les experts en la matière, par exemple en hôpital ou en unité pédagogique spécialisée, afin de les réconcilier avec leur statut d'êtres pensants. Sans aller à des cas aussi extrêmes, certaines personnes participent à des ateliers ou s'inscrivent pour des consultations particulières, qui souffrent de difficultés évidentes, même aux yeux d'un non spécialiste. Dans ces différents cas de figure,

on se demandera dans quelle mesure la philosophie est envisageable avec un tel public, voire si elle est utile ou pertinente, mais le fait est qu'une partie du public touchée par la pratique philosophique relève de cette catégorie. Certains philosophes praticiens contestent directement et ouvertement la mainmise de la psychologie clinique, de la psychiatrie, de la psychothérapie ou de la psychanalyse sur les troubles mentaux, en affirmant qu'il y a là un souci extrême et illégitime de classer comme pathologie des fonctionnements qui relèvent tout simplement des problèmes existentiels parfois aigus, problèmes qui peuvent et doivent parfois être adressés par une pratique philosophique, plutôt que par une pratique dite médicale. Ils voient dans le « psychologisme » ambiant une infantilisation de l'homme, une perte de son autonomie, une médicalisation outrancière, un réductionnisme régressif, voire un consumérisme de l'esprit qui prétend qu'il faut tout faire pour se trouver bien, en occultant la dimension tragique et finie de l'être humain. Cette question met au jour un autre enjeu important : celui du statut de la pensée rationnelle face aux sentiments, aux douleurs, aux passions. La pensée rationnelle doit-elle être conçue comme ce qui est constitutif de l'être singulier, ou est-ce au contraire ce qui l'empêche de vivre ? Bien entendu, peu de personnes se placeront à l'une ou l'autre de ces positions extrêmes, mais chacun sera tout de même plus attiré par un côté que par l'autre. Quant aux personnes qui souhaitent

## Encadré 39

## La philosophie, la prévention du suicide et la « maladie mentale »

Depuis deux ans, je suis écoutant et formateur bénévole à l'association SOS Suicide Phénix créée en 1976 à Paris. La réflexion sur le suicide implique la réflexion plus générale sur la mort et l'histoire de la philosophie et est à cet égard riche de points de vue et d'approches. Pour certains, Montaigne reprenant Platon, la philosophie aurait même pour but principal d'« apprendre à mourir ». La formation dispensée aux bénévoles de l'Association ne consiste pas à enseigner l'histoire de la philosophie de la mort et du suicide mais à faire réfléchir les nouveaux écoutants, au moyen d'un échange d'inspiration socratique où chacun tente d'élucider, avec l'aide des autres, sa propre posture face à la mort en général et le suicide en particulier. L'animateur, s'appuyant sur ses connaissances de l'histoire de la philosophie ne fait que reformuler, clarifier, relier, relancer, « pousser plus loin », les interventions des nouveaux écoutants. Cette formation initiale dure deux heures mais il est actuellement question de la prolonger par des sessions régulières de formation continue. Cette formation initiale à une réflexion personnelle sur la mort et le suicide s'insère dans deux autres formations : à l'histoire de la prévention du suicide et à la sociologie du suicide d'une part, et à la psychopathologie du suicide d'autre part. Dans ma propre pratique d'écouter à

SOS Suicide Phénix, je suis confronté, en schématisant, à deux types de désespoir, seul motif du suicide. Un premier, où la « philosophie », en tant que réflexion sur le sens de la vie, n'est d'aucun secours. C'est le cas pour certains appelants suicidaires qui sont désespérés non pas par manque ou perte d'un sens, mais par manque de moments de bonheur, de plaisir ou de joie. La seule chose à faire, dans ce cas, est d'aider l'appelant à explorer dans sa vie s'il ne néglige pas, s'il ne passe pas à côté d'occasions de « moments » (au sens de Virginia Woolf) nécessaires pour lui pour « que la vie vaille à nouveau la peine d'être vécue ». Un autre type de désespoir, en revanche, mobilise massivement et en priorité la réflexion philosophique. C'est le cas lorsque l'appelant est désespéré parce qu'il a « perdu le sens de sa vie ». L'échange qui s'engage alors tourne autour de ce que peut être « un sens de la vie », est-il à trouver comme un trésor enfoui quelque part, est-il à construire, seul ou avec d'autres, etc. ? Dans ce deuxième type de désespoir le dialogue qui s'établit n'est pas très différent de celui pratiqué dans tous les échanges philosophiques que j'anime, comme par exemple ceux dans un hôpital psychiatrique, situé dans la banlieue Est de Paris. Une fois par semaine, les patients de l'hôpital de jour se réunissent pendant deux heures

autour d'un psychologue clinicien pour faire le bilan de la semaine, pour parler de ce qu'ils ont vécu à l'extérieur comme à l'intérieur du service où ils suivent des thérapies et où ils fréquentent toutes sortes d'activités artistiques et artisanales. Une fois par mois, je me joins à eux et après un tour de table où chacun exprime ses préoccupations et désirs, nous choisissons un thème autour duquel nous échangeons ensuite. Il y a une grande demande de la part des patients de sortir d'un point de vue uniquement psychologique et donc un peu étriqué sur leur mal-être. Le fait de pouvoir relier leur destin individuel à une problématique plus vaste, plus universelle, telle que la philosophie ambitionne de l'effectuer depuis son invention par Socrate « Connais-toi toi-même et tu connaîtras les mortels et les immortels », a un effet thérapeutique indéniable. Les patients, très repliés sur eux-mêmes au début des échanges, s'ouvrent et s'animent de façon spectaculaire lorsqu'une intervention ou un échange les « interpelle » pour des raisons qu'ils pourront éventuellement continuer à élucider avec leur thérapeute.

Günter Gorhan,  
Animateur de débats philosophiques  
(France)

participer à une activité philosophique, certaines trouveront leur compte dans le temps pour « résoudre » leurs problèmes

ou atténuer leur souffrance, mais d'autres ne pourront qu'être renvoyées à leur propre marasme.

## 5) Le politique

De la même manière où certaines personnes conçoivent l'activité philosophique comme un succédané du religieux, d'autres y viennent pour un succédané du politique. Ceci pour plusieurs raisons. Tout d'abord parce que l'on se refuse à « acheter » des schémas tout faits. Ce n'est pas d'époque, chacun veut concocter son idéologie propre, sans toujours en être conscient. Ensuite, parce que règne aujourd'hui une forte suspicion vis-à-vis des hommes politiques, perçus souvent comme des personnes avides de pouvoir ou d'argent, corrompus et prêts à tous les coups bas. Troisièmement, parce que l'immanent

prime sur le transcendant : l'interpersonnel est plus populaire que les institutions, le concept de charité a meilleure presse que celui de la justice, l'humanitaire est plus fiable que le politique. Quatrièmement, parce que l'engagement n'est pas d'actualité : le militant n'est pas un idéal, nous voulons tous être « libres et autonomes », nous préférons les structures informelles, les associations et les comités, aux partis ou aux clans. Le débat d'idées plaît parce qu'il est ouvert, le débat d'opinions est à la mode, en privé comme en public, dans les médias comme au travail. Bien entendu, la question reste de savoir si l'activité philosophique

se prête à ce type d'exercice, si elle peut se marier avec le débat d'opinions politiques. Sur le rapport au débat et à l'opinion, les philosophes auront tous leur mot à dire, et les thèses s'entrechoqueront. Mais il est clair que bon nombre de personnes viennent à l'activité philosophique précisément pour cette raison : pour débattre de leurs idées à propos de la justice, de l'économie, de l'éthique, de la politique, de l'environnement, de la liberté, du pouvoir de l'argent et des médias, pour ne citer que quelques-uns des thèmes récurrents. Ils cherchent un lieu pour exprimer leurs idées, pour entendre celles des autres, pour partager leurs opinions avec leurs concitoyens ou pour se confronter à eux, pour fourbir leurs arguments ou pour démonter ceux des autres. Vient-on pour convaincre, pour apprendre ou pour réfléchir ? Après tout, les philosophes patentés défendent bien souvent des systèmes, et les amateurs ne le souhaitent pas moins. Certains lieux de pratique philosophique défendent l'idée que la philosophie n'a de sens que si elle

« débouche sur de l'action », ou qu'elle est nécessairement politique pour avoir une quelconque réalité. Quoi qu'il en soit, le désir d'une société meilleure ou d'une société plus juste anime théoriquement tant la réflexion philosophique que politique, et il n'est pas toujours facile de distinguer l'une de l'autre. Mais certains lieux de pratique philosophique souffriront rapidement d'une certaine « fermeture » si une vision ou une tendance y devient hégémonique, comme c'est aussi le cas pour tout lieu où règne une certaine manière de penser sur un sujet ou un autre. La seule différence étant que le débat politique attise peut-être plus facilement les inimitiés idéologiques que d'autres sujets. En tous cas, ce type de débat permet tout de même d'approfondir quelque peu les enjeux en engageant un débat d'idées, pour sortir de la politique spectacle, de la défense des intérêts particuliers ou de la politique communication, à condition bien entendu qu'il soit mené de manière adéquate.

## 6) Le relationnel

Une des raisons d'être ou motivation de l'activité philosophique, aussi surprenant que cela puisse être, est le désir d'entrer en relation avec ses semblables. Et c'est en effet un excellent moyen de rencontrer d'autres personnes, en particulier dans nos grandes villes où il n'est pas toujours évident de lier des rapports sociaux et d'engager la conversation. D'autant plus si l'on désire que ces rapports aient un certain niveau de réflexion et de contenu et que l'on ne veuille pas « frayer » avec n'importe qui. On peut se dire qu'une personne qui fréquente un lieu philosophique doit sans doute avoir un certain niveau culturel, social et économique, avoir de bonnes manières, etc. Bien que par expérience cela ne soit pas nécessairement le cas ! Certains magazines citent parfois le café philosophique comme un lieu conseillé pour faire des rencontres, d'autant plus qu'il est très naturel de discuter avec ses voisins dans ce type de lieu, puisque la discussion est son activité constitutive. Contrairement à d'autres activités, on peut y assister de manière passive, se taire si l'on n'est pas à l'aise pour parler.

Au-delà du côté caricatural, que certains puristes trouveront ridicule, de tels lieux participent en effet à tisser du lien social. Nous ne rencontrons pas toujours les interlocuteurs que nous désirerions rencontrer, surtout si nous avons envie de parler de thèmes « importants » qui n'intéressent pas tout un chacun. De surcroît, comme il existe une palette d'activités philosophiques, avec des exigences très différentes, chacun pourra trouver - ou ne trouvera pas - le lieu qui correspond à ses attentes, avec le public qui lui convient. Il semble utile que de tels lieux existent, où l'on peut rencontrer ses semblables pour simplement échanger des idées, tout comme il existe des lieux où l'on peut jouer au foot ou visiter les musées en groupe. Mais là encore, les puristes déploieront le fait que l'activité philosophique se réduise à être un lieu de rencontre, que la philosophie soit instrumentalisée pour combler les manques relationnels des individus.

## 7) L'intellectuel

Une catégorie est consacrée à la motivation intellectuelle, car elle renvoie à un besoin spécifique : apprendre à penser, le plaisir de penser. Certes, elle peut recouper d'autres motivations, par exemple la motivation existentielle, ou culturelle, mais il nous semble qu'il y a là une spécificité méritant d'être mentionnée. Car si l'activité philosophique traditionnelle prend souvent une forme « culturelle », celle de faire penser en enseignant ce qu'ont écrit les philosophes officiels, certaines pratiques philosophiques, en groupe ou en individuel, sans nécessairement renier les apports culturels, se concentrent surtout sur l'activité de la pensée. Par exemple à l'aide d'une technique comme le questionnement socratique : la maïeutique. La pensée est alors instituée comme une activité en soi, qui n'est reliée de fait ni à des éléments culturels, ni à des éléments existentiels, ni à des éléments sociaux ou autres. Bien entendu, elle ne pourra pas les ignorer complètement, d'une part parce que ces enjeux seront toujours présents en filigrane, d'autre part parce que l'on ne peut pas philosopher à partir de rien ou sur absolument rien. Mais on pourra toutefois se rapprocher d'une activité de la pensée qui se pense elle-même, qui pense à elle-même, qui s'intéresse à elle-même, comme substance et finalité de sa propre activité. Cette catégorie ne rassemble pas la majorité de ceux qui

souhaitent s'engager dans une telle modalité de pratique, ne serait-ce qu'à cause de l'âpreté d'une telle affaire, mais en même temps ceux qui s'y risqueront ou l'apprécieront seront ceux qui seront les plus motivés et les plus susceptibles de promouvoir activement l'activité philosophique. Ici se trouverait l'essentiel de ce qui pourrait constituer un praticien, qui au demeurant n'est pas nécessairement la personne ayant fréquenté un Département de philosophie à l'Université. Cette modalité de l'activité philosophique semble être une de celles qui méritent justement d'être popularisées et reconnues, car c'est de manière moins immédiate que les non-initiés s'y inscriront, alors que c'est précisément ce type d'activité qui conditionne toutes les autres. Comment penser le monde ou soi-même si l'on n'apprend pas à penser ? Cela nous constitue de manière plus fondamentale que bien des apports culturels ou échanges plaisants, même si en un premier temps un tel exercice est étrange et désarçonnant. Le fait d'approfondir, de problématiser et de conceptualiser sans souci de toucher des intérêts existentiels immédiats, sans obéir immédiatement à l'envie de s'exprimer, est une ascèse qui n'est pas naturelle ou évidente. C'est le principe de la discussion au gymnase, ce corps à corps de la pensée, comme l'envisageait Socrate.



## II. La pluralité des pratiques philosophiques

### 1) Portrait de l'existant : modalités de la philosophie pratique

#### La consultation philosophique

En 1981, Gerd Achenbach, philosophe de formation, ouvre en Allemagne le premier cabinet officiel de consultation philosophique, où il reçoit ce qu'il nomme « un invité » : une personne souhaitant engager un dialogue philosophique sur un thème ou un problème le préoccupant. Cette personne se rend chez un philosophe pour une discussion qui lui permettra de traiter, d'éclairer ou de résoudre le problème qui l'habite. Le philosophe occupe dès lors la place réservée traditionnellement au conseiller spirituel, et plus récemment au psychologue, voire au coach. Avec une différence théorique : la « marque de commerce » de la philosophie est de travailler la pensée et l'existence par le biais de la rationalité, voire de la logique ou autres instruments de pensée critique. C'est-à-dire en manipulant tout ce que la philosophie fournit comme outils pour échapper à un soi réducteur et se constituer comme être singulier, en mobilisant par exemple ce qui permet d'effectuer une mise en abyme de l'être. Néanmoins, dans la vaste et vague nébuleuse de la pratique philosophique, si certains philosophes praticiens tentent de se cantonner au rôle de ce que l'on pourrait appeler un philosophe, d'autres n'hésitent pas à glisser allègrement vers une fonction correspondant plutôt à celle d'un guide spirituel ou religieux, d'un psychologue ou d'un psychanalyste, ou encore d'un conseiller en orientation. La ligne rouge entre la philosophie et diverses activités connexes peut être ainsi floue. Pour Achenbach, le philosophe est une sorte de « Maître de vie », qui à travers l'entretien qu'il mène avec son « invité » ajoute de la profondeur à son discours, l'aide à clarifier les enjeux de son existence en lui proposant diverses interprétations de ses paroles et des moments de vie qu'il évoque. Il n'hésite pas, comme avec un « ami », à évoquer sa propre existence, pour éclairer son interlocuteur. En ce domaine, Lou Marinoff, est sans doute le praticien le plus célèbre, qui connaît un grand succès grâce à son ouvrage *Plus de*

*Platon et moins de Prozac*<sup>(2)</sup>, best-seller dans de nombreux pays. Il prétend traiter les problèmes de ses « clients », en leur proposant l'éclairage d'un auteur spécifique susceptible de « résoudre » leur problème. Ainsi divers praticiens proposeront donc la sagesse, l'art de vivre, la conscience de soi et des autres, la consolation, l'expression de soi, l'éthique ou autre, selon les tendances personnelles et culturelles qui les animent. Depuis plusieurs années, ces praticiens se retrouvent dans divers colloques internationaux à travers le monde, et divers enjeux de tendances et de pouvoir fracturent cette mouvance, pour les raisons habituelles, certes idéologiques, mais surtout et comme toujours teintées d'égotisme intellectuel et de souci financier. Ici intervient le débat fort révélateur entre ceux qui pensent qu'il faut s'en tenir au respect des formes philosophiques, et ceux qui veulent les adapter au monde de l'entreprise pour mieux les vendre. Débat éternel entre le « fondamentalisme puriste » des anciens et le « pragmatisme » des modernes.

#### Le café philosophique

1992 fut l'année du premier café philosophique, phénomène qui reçut un écho international. Marc Sautet, professeur de philosophie à l'Institut d'Études Politiques de Paris et initiateur du café philosophique raconte sa naissance. Il avait mentionné lors d'une émission à la radio publique qu'il rencontrait régulièrement quelques amis, le dimanche matin, au Café des Phares, à Paris, pour philosopher. Or, quelle ne fut pas sa surprise de voir arriver de nombreuses personnes le dimanche suivant, souhaitant participer à ces discussions informelles, situation inattendue qui l'obligea à organiser la discussion pour intégrer ces « nouveaux amis ». Mais si l'occasion fut quelque peu accidentelle, le désir de Sautet pour une activité philosophique « démocratique » lui permit de créer cette nouvelle institution informelle, avec le succès qu'on lui connaît. Certes, la médiatisation joua un effet non négligeable dans la promotion de cette

(2) Lou Marinoff, *Plus de Platon, moins de Prozac*. Paris, Michel Lafont, 2002.

## Encadré 40

## La consultation philosophique en Norvège

Le philosophe Anders Lindseth a établi le premier groupe de conseil philosophique en Norvège, dans la ville universitaire de Tromsø. Dans son sillon, il a attiré quelques philosophes soucieux de rapprocher la philosophie du peuple, en assurant des consultations philosophiques destinées à des personnes sans formation philosophique. Aussi bien à Tromsø qu'à Oslo, de jeunes philosophes ont voulu suivre cet exemple et se sont formés eux-mêmes lors de consultations en tête-à-tête.

En 1997, ces conseillers pionniers ont formé leur propre société, la *Norwegian Society of Philosophical Practice* (NSPP), qui a conduit des formations, principalement dans la région d'Oslo. Ce mouvement a permis au milieu du conseil philosophique norvégien d'être bien organisé et uni dès le départ. Aujourd'hui, plus de vingt praticiens ont achevé leur formation - 2 ans à mi-temps - et obtenu leur diplôme, gage de leur compétence dans ce domaine. Le but de la NSPP est de faire de la consultation philosophique une profession à part entière en Norvège. Ceci s'avère toutefois une tâche difficile. En dépit de nombreux articles favorables dans la presse au fil des années, et malgré des praticiens qui se sont rendus visibles auprès du public en organisant des cafés philosophiques

et autres groupes de conversation, personne n'a encore réussi à vivre de la consultation philosophique. Même si les gens sont en général intéressés d'en savoir plus sur une pratique et considèrent que c'est là une bonne idée, peu parmi eux vont véritablement consulter un praticien. Mis à part quelques succès - par exemple les prisons qui font appel à des conseillers philosophiques pour animer des groupes de discussion avec les détenus - les institutions publiques, comme les bibliothèques, et les organisations privées ont tendance à décliner les offres de groupes de conversations si ces dernières ne sont pas gratuites. Actuellement, la discussion interne parmi les membres de la NSPP porte sur l'opportunité, ou non, de faire de la consultation philosophique une profession en soi. La tendance est de dire que les conseillers philosophiques renoncent à leur ambition de développer une pratique par eux-mêmes, pour chercher à la place un emploi dans lequel leurs qualifications en tant que conseillers seraient plus ou moins appropriées. Le secteur de la santé constitue à cet égard un exemple assez décevant : la réponse généralement offerte par ce secteur consiste à rejeter tout service qui n'améliorerait pas les résultats sanitaires chez les patients. La réponse est

donc de dire « non » aux philosophes. Le système pénitentiaire a cependant, dans un cas, fait appel à un jeune praticien philosophe. Reste à savoir si cet exemple est l'exception qui confirme la règle. Plus spécifiquement, les personnes-pivot de la NSPP ont trouvé des emplois dans des institutions de recherche qui ne traitent pas particulièrement de questions de consultations philosophiques. S'agissant des praticiens récemment formés, peu d'entre eux ont été engagés pour des activités de consultation dans des organisations publiques ou privées. D'autres ont trouvé des emplois lors de leur formation et ont poursuivi dans cette voie ensuite, sans consacrer beaucoup de temps à l'établissement d'une pratique propre. Il existe donc très peu de praticiens aujourd'hui qui essaient de faire de leur commerce une profession. La leçon semble être que pour gagner sa vie, il convient d'être dans une entreprise ou une institution, alors qu'il y a très peu d'opportunités pour ceux qui veulent travailler en indépendants.

Morten Fastvold,  
Conseiller philosophique,  
Université d'Oslo  
(Norvège)  
[www.fastvold-filopraksis.com](http://www.fastvold-filopraksis.com)

activité, néanmoins, la réaction de l'institution philosophique fut pour sa part virulente, considérant que les cafés-philosophiques ne sont pas philosophiques et qu'ils ne peuvent l'être aucunement. Rares furent donc les professeurs de philosophie qui se risquèrent à l'exercice. Ceci dit, si l'on prétend appliquer une certaine rigueur, il est vrai qu'un certain nombre de lieux se nommant ainsi méritent difficilement l'étiquette « philosophique », tant ils ressemblent à une conversation plutôt qu'à un travail sur la pensée. Mais de la même manière où l'on peut dire que les peintres du dimanche font de la peinture, pourquoi n'en serait-il pas de même de la philosophie ? Aurait-elle en son essence quelque chose de sacré ? Quoi qu'il en soit, on peut se demander pourquoi les philosophes ne s'emparèrent pas de ce nouvel outil, pourquoi ils n'investirent pas ce lieu ouvert, pourquoi ils ne répondirent pas à cette demande conséquente, plutôt que d'en nier d'emblée la

légitimité. Parmi les nombreuses raisons, nous en voyons deux principales. Tout d'abord la vision ascétique, formelle et érudite de la philosophie, celle qui la rend déjà si impopulaire auprès des élèves obligés de l'étudier, d'autre part le sentiment d'impuissance caractéristique de la profession, impuissance psychologique liée à une négation ou un mépris du sujet pensant « ordinaire » face aux « vaches sacrées » de la pensée. En conséquence, l'absence de répondant de personnes formées à la philosophie laissa un vide qui fut rempli par des amateurs trop souvent peu éclairés. Une conséquence de cette opposition, qui eut pour effet de polariser et radicaliser les esprits, fut un certain populisme refusant la culture philosophique, avec le pouvoir et l'ascèse qu'elle incarne, tendant ainsi à jeter le bébé avec l'eau du bain. Néanmoins, si cette observation est largement valable pour la France, où se sont multipliés ces lieux (sans doute autour de cent cinquante

## Encadré 41

## Le Café Philo' en Algérie

Une première expérience de café philosophique algérien s'est tenue à Béjaïa, en 1998, à l'occasion des *Poésias* qui se tiennent chaque année en cette ville. Une séance fut organisée dans la cafétéria du théâtre, où plus de soixante-dix personnes participèrent. Parmi les dix sujets proposés aux participants, celui qui emporta l'adhésion maximale portait sur le thème de la Kabylie. Le débat commença par l'énonciation de quelques discours de type « militant », relativement dogmatique, réactifs les uns envers les autres. Diverses questions cruciales ont été soulevées : le problème de l'identité, confronté à la tension entre singularité et universalité, le problème de la langue, dans son opposition entre signifiant et signifié, la problématique de la modernité et de l'archaïsme, le rapport entre nation et mondialisme, etc. Dans la mesure où un cadre donné fait avant tout appel à la raison et au respect d'autrui, l'individu est valorisé, et très naturellement il en vient à tenter de répondre, en collaboration avec ses concitoyens, aux questions importantes qu'il n'a pas toujours le temps de se poser et de problématiser. Le café philosophique répond tout à fait à cette demande, dans la mesure où il consiste à créer un endroit neutre, déchargé de tensions diverses, où l'on peut rencontrer ceux qui ont des soucis semblables aux nôtres, sans se préoccuper d'arriver à un résultat ni à un consensus.

L'important est de dialoguer et de mettre à l'épreuve ses propres pensées, chacun en tirera par la suite ce qu'il peut. Bien entendu, selon les cultures et les contextes, une certaine tension résiduelle est susceptible de quelque peu inhiber le processus, la tâche de l'animateur étant alors de « ralentir » la discussion, de freiner les ardeurs, de travailler au corps les attitudes des participants. Pour illustrer cela, donnons un autre exemple vécu. Ce fut à l'occasion d'un débat dans un institut d'enseignement supérieur à Alger, regroupant à la fois un grand nombre d'élèves et d'enseignants. La discussion portait entre autres sur la question de l'identité. Or très rapidement un fossé sembla s'installer entre les générations : d'une part les enseignants, plus âgés, pour qui l'identité algérienne semblait se trouver au cœur du problème, et d'autre part les élèves, plus jeunes, pour qui l'identité nationale se voyait reléguée au second plan par rapport à l'individu désireux s'inscrire dans le monde, « culture moderne » oblige. La règle du jeu de notre débat était, afin d'éviter que se suivent et se chevauchent les opinions de manière chaotique et dissociée, de favoriser les questions mutuelles plus que les affirmations. Dès lors toutes les paroles se valaient, se distinguant uniquement par leur capacité d'écoute et d'interrogation. Une telle procédure est censée permettre aussi de pousser plus avant les arguments des uns et des autres, afin qu'ils n'en

restent pas au statut de la simple opinion ou de l'argument d'autorité. Mais rapidement, un réel blocage s'effectua chez plusieurs enseignants, qui se refusèrent ou ne réussirent pas à rentrer dans la partie. Certains tentèrent en dépit des règles du jeu d'imposer un discours fort et musclé, emplis de passion, d'autres quittèrent la salle, frustrés et en colère de voir leur parole dépossédée d'un statut d'autorité *a priori*. Plus tard, lors de discussions informelles dans d'autres lieux, si en dépit de leur surprise initiale face aux modalités de fonctionnement, plusieurs personnes exprimèrent leur intérêt pour ce genre de pratique. Une explication assez intéressante me fut offerte quant à l'opposition de principe que j'avais rencontrée. « Vous ne comprenez pas la situation et l'urgence qu'il y a ! » me fut-il dit. Urgence ! Le mot était lâché, le mot qui crée le drame, l'urgence qui ne laisse plus à la pensée le temps de s'exprimer, pas même celui de respirer. Il ne peut que s'imposer, brutalement, parce que les « circonstances » l'exigent. Certes dans un pays en crise, l'urgence existe. Mais si l'urgence était désormais d'abandonner l'urgence ? Car les urgences de toute nature, même si elles s'opposent, et parce qu'elles s'opposent, nourrissent et entretiennent allégrement le même brasier (...).

Oscar Brenifier,  
Président de l'Institut de  
Pratiques Philosophiques (France)

à deux cents à ce jour) car chacun se croit plus ou moins philosophe, cela n'est pas le cas dans bon nombre de pays, où les quelques cafés-philo, plus rares, sont animés principalement par des personnes ayant reçu une formation philosophique. De cela, on peut comprendre que la figure de Socrate, avec sa simplicité et son interpellation vivante de tout un chacun, devint la figure emblématique de ce mouvement, contre l'élitisme des sophistes défendant un statut et un pré carré.

### L'atelier de philosophie

L'atelier de philosophie est un concept plus ancien que le café philo, mais il s'est beaucoup transformé avec le développement de ce dernier, qui lui servit à la fois d'inspiration et d'épouvantail. En effet, se sont

toujours trouvés ici et là diverses personnes formées à la philosophie et désireuses de faire partager leur passion au grand public. Jusqu'à une période récente, ces ateliers étaient plutôt en quantité restreinte, ou s'adressaient à un public spécifique, mais avec la popularisation de la philosophie, cette modalité du philosophe s'est à la fois étendue et ses formes s'en sont diversifiées. L'atelier est à distinguer à la fois du café philo et de la conférence. D'ailleurs, en sa forme initiale la plus courante, l'atelier ressemble à une conférence, avec pour différence principale la proportion de temps accordée à la présentation initiale par rapport à la discussion subséquente. En effet, le principe d'un atelier étant que tous mettent la main à la pâte, il s'agit d'inviter les participants à produire eux aussi de la pensée, plutôt que d'assister de manière

relativement passive au discours du spécialiste. Mais ce qui le distingue du café philo, c'est l'apport d'un spécialiste qui, par différents moyens, assurera une exigence philosophique pour ne pas se cantonner au débat d'opinion. Ceci dit, il s'agit de ne pas trop se soucier de l'étiquette, car il existe certains cafés philo qui sont de véritables ateliers, mais qui, pour des raisons diverses, préfèrent la première appellation.

Il existe de nombreuses formules d'atelier. La plus classique, déjà citée, est celle qui invite les participants à débattre des idées avancées par un conférencier afin de les approfondir et se les approprier. Nous restons toutefois ici dans un schéma classique, où celui qui sait intervient régulièrement pour dire, informer ou rectifier. Selon son tempérament, son attitude et ses talents de pédagogue, le philosophe laissera plus ou moins de marge de manœuvre aux participants, les obligera plus ou moins à se risquer à l'exercice de la pensée. C'est entre autres ce qui a émergé dans le contexte des universités populaires, concept assez ancien qui trouva un certain renouveau en Europe à partir des années soixante-dix, et un autre plus récemment. Cette formule se retrouve dans un certain nombre de cafés philo, où le temps sera réparti également entre la présentation initiale et la discussion.

À l'extrême inverse en termes de fonctionnement nous trouverons le *Dialogue socratique*. Fondé au début du siècle par les philosophes allemands Leonard Nelsen et Gustav Heckmann, inspiré de Platon et de Kant, le *Dialogue socratique* se présente comme une pratique philosophique citoyenne, où sous la houlette d'un animateur exigeant. Un petit groupe d'individus dialoguent ensemble durant plusieurs heures afin de creuser une question fondamentale d'intérêt général et y trouver une réponse. La question au centre du dialogue n'est pas traitée dans l'abstraction, elle doit s'appliquer à l'expérience concrète d'un ou plusieurs participants, expérience singulière choisie par le groupe et accessible à tous. Une réflexion systématique s'engage sur l'expérience relatée, au cours de laquelle devront s'établir des jugements de valeur communs, et s'énoncer les principes sous-jacents qui rendent compte de ces jugements. Tout dialogue est *a priori* en

quête d'un consensus, consensus qui par définition est considéré possible et désirable. Dans ce but, une exigence d'effort et de discipline est imposée, qui oblige chacun à clarifier au maximum ses pensées, afin d'être compris. La contribution de chaque participant au dialogue doit donc se fonder sur le vécu et ne pas être une pure spéculation. Une vision communautaire s'impose qui oblige chacun à ne pas être concentré uniquement sur ses propres pensées. Le philosophe animateur est chargé de garantir le bon fonctionnement du débat, son recentrage et sa progression, sans pour autant prendre position ou orienter le contenu. Explications et argumentations sont analysées et évaluées lentement et soigneusement par le groupe. Processus lent qui permet aux participants de pénétrer la substance de la question traitée. Comme nous le voyons en comparant ces deux procédures différentes, un enjeu important réside dans le fait de savoir si le philosophe reste avant tout un pourvoyeur de contenu, ou s'il est celui qui assure que s'effectue un travail philosophique. Et même si l'on assure que les deux sont importants, divers professionnels orienteront plus ou moins vers un de ces deux aspects de l'antinomie entre un fond et une forme. Plus brièvement, décrivons quelques autres modalités d'atelier philosophique. Deux ou trois participants préparent une courte présentation sur un thème prévu, puis l'assistance tente d'analyser les enjeux entre les différents traitements du thème. Un texte philosophique court est lu en groupe, prévu à l'avance et mis à disposition des participants, puis une discussion s'engage pour tenter d'en faire émerger le contenu et les enjeux. Un débat sur un thème est organisé, où quelques personnes assumeront diverses tâches d'analyse ou de critique. Un film est présenté, ou une pièce de théâtre, puis un débat s'installe pour tenter d'en décrypter les thématiques et les enjeux. L'Institut de pratiques philosophiques<sup>(3)</sup> (France) est un des organismes qui depuis plusieurs années a développé diverses modalités très structurées d'organiser la discussion, tel l'exercice du « Questionnement mutuel », où toute hypothèse avancée est questionnée et travaillée avant de passer à une autre hypothèse, pour ensuite analyser les problématiques ainsi posées. L'accent est mis dès lors sur l'analyse des opinions émises,

(3) Fondé par Oscar Brenifier.  
www.brenifier.com

## Encadré 42

## Les Mardis de la Philo, un rendez-vous particulier

Les Mardis de la Philo ont pour ambition de mettre la pensée des grands philosophes à la portée des non-philosophes et s'adressent en particulier à ceux dont les connaissances en philosophie ne sont plus qu'un lointain souvenir.

Les Mardis de la Philo ont pour vocation d'exposer les concepts philosophiques de façon simple, claire et vivante, sans la barrière d'un langage complexe. Ils proposent des conférences animées par des professeurs

de philosophie chevronnés ou des experts choisis pour leur talent pédagogique et leur ouverture d'esprit. Chaque conférence dure une heure et demi et comprend un temps d'exposé et une période de débat.

Les Mardis de la Philo ne sont ni une école de méditation, ni un café philosophique et sont libres de toute attache confessionnelle. Ils ne sont subventionnés par aucun organisme, public ou privé.

Cette année 2007, nous changeons

quelque peu d'horizon en découvrant la Chine ou en nous intéressant, entre autres, à « l'anatomie » du pouvoir politique. Par ailleurs, un cycle traitera exclusivement de Spinoza, un autre des textes religieux fondateurs de l'histoire de l'humanité, un troisième nous fera découvrir les « philosophes et l'amour », un autre encore traitera des artistes phares de l'art contemporain.

Source : [www.lesmardisdelaphilo.com](http://www.lesmardisdelaphilo.com)

leurs présupposés, leurs points aveugles, leurs limites, etc., plus que sur leur multiplication.

## Les succès éditoriaux

Les succès éditoriaux de philosophie « grand public » participent à leur manière à la démarche du renouveau philosophique, aussi nous paraît-il important d'en mentionner l'apparition et le développement. Afin de prendre date, nous choisirons 1991, année de la publication de l'ouvrage du Norvégien Jostein Gaarder, *Le Monde de Sophie*<sup>(4)</sup>, ouvrage traduit dans de nombreuses langues et vendu à douze millions d'exemplaires. Nous avons choisi cette date non pas comme une sorte d'absolu ou de geste fondateur, mais plutôt comme un moment particulier, révélateur d'une tendance souterraine et vaste, celui où s'exprima de manière aussi puissante et répandue qu'inattendue le désir étendu de philosopher. Un philosophe non plus pensé comme l'activité élitiste et absconse réservée à une élite dirigeante, l'apanage d'un pouvoir intellectuel et académique en place, mais plutôt comme le déploiement naturel d'une pensée populaire. Il est à noter que le pays d'où émane l'ouvrage en question n'en est pas un où la philosophie « formelle » ou « officielle » a pignon sur rue. Pas plus que dans les schémas culturels ou intellectuels norvégiens, la philosophie et le philosophe n'ont le statut et l'importance que l'on trouvera dans un pays comme la France ou l'Allemagne. Ce qui n'a pas empêché la Norvège, paradoxalement, de prendre la décision récente d'instaurer de manière

officielle l'enseignement de la philosophie dès l'école primaire. Certains auteurs, tels Ferry, Onfray ou Comte-Sponville en France, Savater en Espagne ou De Botton en Angleterre, se sont aussi lancés dans l'exercice éditorial de la « philosophie pour tous », avec un certain succès, dans leur pays comme à l'étranger. S'ils ont été à divers degrés encensés par les médias, ils ont parfois été critiqués par leurs collègues philosophes. D'une part à cause de leur effort de vulgarisation, entreprise très mal connotée, mais aussi parce que ce type d'ouvrage tente naturellement de véhiculer une sorte de sagesse accessible à tous et subjective, plutôt qu'une érudition prétendument objective, âpre et scientifique, ou encore une manière d'être ou une attitude, plutôt qu'une connaissance, ce qui au demeurant explique sans doute le succès de ces ouvrages. Ainsi le spiritualisme athée de Comte-Sponville<sup>(5)</sup> ou l'hédonisme matérialiste de Onfray<sup>(6)</sup> trouveront tout naturellement leurs partisans chez les lecteurs, tout comme leurs détracteurs.

Ajoutons que le succès que rencontrent les contes traditionnels ces dernières années participent du même phénomène. Que ce soit sous la forme de publication d'ouvrages ou par la multiplication des conteurs en tout genre dans certains pays, le conte traditionnel, de sagesse ou folklorique, s'est beaucoup développé récemment, comme partie intégrante de la *world culture*. Prenons comme exemple emblématique le cas du Malien Amadou Hampâté Bâ<sup>(7)</sup>, aujourd'hui mondialement connu pour son travail sur la tradition orale de l'Afrique de

(4) *Op. cit.*

(5) André Comte-Sponville, *L'Esprit de l'athéisme*, Paris, Albin Michel (Collection Essais), octobre 2006.

(6) Michel Onfray, *La Puissance d'exister. Manifeste hédoniste*. Paris, Éditions Grasset, 2006.

(7) Amadou Hampâté Bâ, *Vie et enseignement de Tierno Bokar, le sage de Bandiagara*. Paris, Seuil (Collection Points Sagesse), 2004.

## Encadré 43

## Les enfants de la rue au Burkina Faso

De par mon métier d'enseignant, j'ai toujours été particulièrement sensible à la situation des enfants en difficulté. En effet, beaucoup ont perdu leur enfance, sont obligés de travailler car les parents sont totalement démunis ou morts du VIH/SIDA. Ces enfants pour la plupart sont dans la rue, exposés à tous les dangers (drogue, vol, prostitution...). Garant de l'éducation des enfants et conscient que l'État seul ne peut apporter les solutions à tous nos problèmes, j'ai toujours nourri cette ambition d'entendre ma mission à ceux qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école et qui sont abandonnés à eux-mêmes dans la rue. Grâce aux enseignements philosophiques donnés par Isabelle Millon<sup>(8)</sup>, j'ai entrepris une première approche dans ce sens. Je parle d'enseignement philosophique parce que au cours de mes entretiens avec les enfants, rien ne leur est imposé. Dans ma démarche, j'ai regroupé seize enfants entre 10 et 17 ans de la rue au cours du mois de novembre 2006 pour discuter de leurs conditions de vie. Ensuite, j'ai proposé à ces enfants des thèmes de réflexion portant sur l'honnêteté, la franchise, la dignité, la solidarité, le courage, le travail, le respect des parents, le respect du bien d'autrui et la propreté, etc. L'objectif est de parvenir à inculquer à ces enfants un esprit civique pour un changement positif. Les différents thèmes sont l'objet de séances de philosophie les jeudi et samedi après-midi durant deux heures. Au cours de ces différentes séances, les enfants ont donné leurs points de vue sur chaque thème et j'ai ensuite expliqué le bien fondé des actions positives dans la vie à travers les thèmes traités. La méthode a donné des résultats assez encourageants. En effet, sur les seize enfants, six ont déjà accepté d'apprendre un métier (deux à

la mécanique, trois à la soudure et un à la calligraphie). Les autres réfléchissent encore sur leur choix du métier en fonction de leur aptitude et des facilités d'accès. Dans mon action en faveur des enfants défavorisés, je rencontre un certain nombre de difficultés : les enfants n'ont pas de quoi s'asseoir pour suivre les cours, le recrutement et le suivi des enfants sur le terrain est difficile compte tenu du manque de moyen de déplacement. Par ailleurs, les enfants ayant besoin de motivation, ils sont plus intéressés lorsqu'à chaque séance ils peuvent compter sur de la nourriture, etc. Exemple d'une fiche de cours: *Titre* : le vol. *Durée* : 45 mn. *Objectifs* : cultiver la confiance en soi chez l'enfant et l'amener à mépriser le vol. *Texte de base* : il était une fois un enfant du nom de Maka qui, après avoir perdu ses deux parents, s'est retrouvé dans la rue pour survivre car les autres membres de sa famille ne s'occupaient pas de lui. Plutôt que de chercher un travail ou d'apprendre un métier, il a formé avec d'autres jeunes enfants, une bande malveillante. Maka était doué dans le vol. Il passait son temps à voler. Par cette activité impropre, il gagnait un peu d'argent et menait une vie de débauche. Un jour, Maka est pris en flagrant délit de vol de bijou d'une femme. Les gens se précipitèrent sur lui et le rouèrent de coups. Maka frôla la mort. *Débat dirigé* : Comment se nomme l'enfant dans la petite histoire ? Pourquoi a-t-il quitté le domicile ? Que pensez vous qu'il devait faire ? Pourquoi ? À sa place, qu'auriez-vous fait ? Pourquoi ? Si vous deviez conseiller Maka, que lui diriez-vous ?

Daniel Ouedraogo,  
Enseignant à l'école primaire Bilbalogho  
Ouagadougou  
(Burkina Faso)

l'Ouest, ou encore les innombrables histoires de Nasruddin Hodja<sup>(9)</sup>, d'origine turque, très riches en contenu philosophique, qui firent sous différents noms le tour du monde arabe et de la Méditerranée. Sur ce point, il semble d'ailleurs qu'un grand travail reste à effectuer pour mettre en avant, sous forme de publications, diverses modalités culturelles du philosopher, pour ne pas tomber dans le piège d'un certain ethnocentrisme qui semble tout de même s'imposer en ce domaine. Dernier point significatif : l'existence de quelques magazines de philosophie grand public, qui rencontrent un certain succès,

au Royaume-Uni (*Philosophy Now*)<sup>(10)</sup>, en France (*Philosophie Magazine*)<sup>(11)</sup>, aux Pays-Bas (*Filosofie Magazine*)<sup>(12)</sup>.

### La philosophie avec les enfants en dehors de l'école

En 1969, Matthew Lipman, professeur de philosophie, initia une importante innovation pédagogique : proposer une narration permettant de susciter une réflexion chez l'élève afin qu'il découvre par lui-même et collectivement les grands concepts et problématiques de la démarche philosophique<sup>(13)</sup>. Un nouveau genre pédagogique était né, créant peu à peu ses propres lettres de noblesses. Dans certains pays, tels le Brésil, le Canada ou l'Australie, un soutien des institutions gouvernementales et universitaires s'est mis en place au fil des années, avec un certain nombre de résultats tangibles en dépit de la relative nouveauté de ces pratiques. Au-delà de la philosophie proprement dite, ces innovations pédagogiques rejoignent la vision prônée par l'UNESCO selon laquelle enseigner ne consiste pas uniquement à transmettre un savoir, mais aussi un savoir faire, un savoir être, et un savoir vivre ensemble<sup>(14)</sup>. Ce bouleversement des paradigmes éducatifs a des conséquences diverses. Un problème clé sur le plan de la formation est de savoir si pour enseigner le philosopher il faut être un spécialiste, ce qui tend jusqu'à maintenant à être le cas, ou à l'instar des mathématiques et de la littérature, on peut l'enseigner en tant que pédagogue généraliste. Par ailleurs, il reste à voir comment mettre en place de tels ateliers.

Les ateliers de philosophie pour enfants sont une catégorie un peu à part, car il s'agit de personnes qui ne vont pas d'elles-mêmes à l'activité philosophique, mais par procuration. Elles y envoient leurs enfants. La philosophie leur paraît une bonne chose, mais elle les effraie, ils ne s'en sentent pas capables, c'est pour les « autres ». En même temps, elle les attire, elle leur semble une nécessité, quelque chose d'important, même de très important, et c'est d'ailleurs cette « glorification » de la philosophie qui à la fois les attire et les impressionne. De la même manière où des parents qui ne pratiquent pas la musique ou la peinture envoient leurs enfants à un atelier d'initiation

(8) Isabelle Millon, Directrice et animatrice de débats philosophiques pour enfants et adultes à l'Institut de pratiques philosophiques, s'est rendue au Burkina Faso en octobre 2006 pour y mener des ateliers dans différentes écoles primaires du secteur public à Ouagadougou.

(9) *Sublimes paroles et idioties de Nasr Eddin Hodja*. Trad. Jean-Louis Maunoury. Paris, Phébus (Collection Libretto), 2002.

(10) [www.philosophynow.org](http://www.philosophynow.org)

(11) [www.philomag.com](http://www.philomag.com)

(12) [www.filosofiemagazine.nl](http://www.filosofiemagazine.nl)

(13) Voir chapitre I.

artistique ou musicale, certains parents envoient leurs enfants à un atelier de philosophie, dans la mesure où un tel atelier existe près de chez eux. Certains problèmes pratiques se posent ici. Le premier problème est que l'enfant ne partage pas toujours l'engouement des parents, du moins en un premier temps, car il peut se passer un certain temps avant que l'enfant s'initie au fonctionnement, accepte le manque de gratification immédiate et finalement prenne plaisir à l'activité de la pensée. Ce que l'enfant accepte de l'école, parce qu'elle est obligatoire et la question ne se pose pas, il ne l'acceptera pas aussi facilement d'une activité de loisir. D'autre part, les catégories d'enfants qui s'inscrivent à une telle activité sont ceux qui en un sens auront le moins de difficulté avec l'activité de la pensée, leurs parents ayant un certain niveau culturel sans lequel ils n'iraient pas inscrire leurs enfants à une telle pratique. Une manière de pallier ce problème est d'inscrire l'atelier de philosophie dans le cadre d'un centre de loisirs, d'un centre de vacances, d'un centre d'accueil. L'exemple des centres pour enfants des rues dans certains pays en voie de développement est une piste intéressante, car cela adresse à la fois les problèmes d'identité de ces enfants, leurs problèmes cognitifs, leurs problèmes sociaux ou relationnels.

### La philosophie en entreprise

La philosophie en entreprise est à la fois un lieu, mais aussi une modalité spécifique ainsi qu'une raison d'être différente de l'activité philosophique. Ce peut être un atelier ouvert aux employés dans le cadre des activités organisées par un comité d'entreprise, ou alors, cela fait partie des activités de formation de l'entreprise, ce qui devient alors un cas de figure différent puisque c'est l'entreprise qui détermine l'intérêt de cette activité : elle conseille à ses employés d'y participer ou les y oblige. Il existe plusieurs motivations: la formulation de valeurs d'entreprise, l'apprentissage du travailler en commun, l'activité de détente, ou encore la consultation individuelle. Les valeurs sont pour une entreprise ce qui lui donne une identité à la fois interne et externe. Interne, cela signifie que ses employés se rassemblent autour de quelques grands concepts ou principes, qui valorisent

les personnes, régulent l'activité et les relations, etc. Le principe de l'activité philosophique est alors de formuler ces valeurs, d'en examiner le sens, de les problématiser, de les discuter, de les faire vivre, d'en vérifier l'opérativité, en collaboration avec les différentes parties prenantes de l'entreprise. Externe, cela signifie que les valeurs doivent faire partie de l'image de l'entreprise, et la représenter auprès des consommateurs ou du public en général. L'idée en est d'améliorer l'image de l'entreprise, parfois aussi de réfléchir aux processus de décisions, aux critères utilisés, en particulier dans le domaine éthique. Deuxième motivation : penser et travailler ensemble. Un des parasitages les plus fréquents de la vie en entreprise, comme dans la société en général, réside dans les conflits de personnes ou d'ego. L'atelier de philosophie devient par conséquent une manière de réapprendre à collaborer, soit en traitant le quotidien sous une modalité différente, soit en abordant des questions totalement déconnectées de la vie courante, ce qui apporte une bouffée d'air frais dans un environnement confiné, ou permet de prendre conscience des difficultés. Troisième motivation : l'activité de détente. Il s'agit ici de mener une activité de pensée qui permet à l'esprit de se déployer plus librement que d'habitude, d'aborder des thèmes qui le préoccupent, de manière libre et détendue, pour prendre la distance et pour se reconstituer intellectuellement, de la même manière où l'activité physique le permet au corps. Ceci s'effectue soit sous la forme d'atelier de pratique, soit sous la forme d'une conférence avec un apport culturel. Quatrième motivation : la consultation individuelle. Cette pratique vaut en particulier pour les cadres supérieurs qui doivent en permanence prendre des décisions difficiles et se sentent souvent seuls face à leurs responsabilités. Mais cela vaut autant pour tous les employés, qui parfois se sentent pris dans un étau existentiel, entre leurs besoins personnels, leurs obligations familiales et leurs responsabilités professionnelles. La consultation philosophique se présente alors comme un moyen de clarifier sa propre pensée et les enjeux qui la sous-tendent. Il ne s'agit pas de psychologiser, puisque c'est principalement de la pensée dont il est question et non du ressenti. Il s'agit d'identifier une vision du

(14) Voir sur ce point « *L'éducation : un trésor est caché dedans* », rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris, UNESCO, 1999. En suivant La Fontaine, il y est notamment avancé que « l'éducation, un trésor est caché dedans ».

## Encadré 44

## La consultation philosophique en entreprise

Ce qui peut être introduit en entreprise, c'est la philosophie en tant que méthode de penser et culture donnant un certain regard sur le monde. Voici ma façon d'accompagner les personnes qui travaillent en entreprise.

L'introduction de la philosophie en entreprise commence par deux refus. Je refuse de plaquer du mécanique sur du vivant et d'agir dans l'urgence. Ce double refus coïncide avec le recours à l'activité pensante de tous ceux qui sont impliqués dans la situation à traiter. Cette situation peut être de différentes sortes. Intégration des salariés d'une entreprise rachetée ; construction ou/et mise en œuvre d'un projet ; enquête sur un sujet ; redéfinition des repères d'un changement de Directeur général ou d'un rachat. Dans tous les cas, je pars du principe que les personnes impliquées dans une situation détiennent, sans encore le savoir, les clés permettant de traiter au mieux cette situation. Ma façon d'aborder est vivante et rapide. Le dialogue porte sur un thème qui concerne le sujet à traiter. Si un manager veut que ses collaborateurs soient autonomes, le thème pourra être : qu'est-ce que l'initiative ? Si une entreprise

se trouve face à l'inertie d'un groupe, le thème pourra être : qu'est ce que le changement ? Le dialogue invite les individus à partir d'une définition à la fois précise et ouverte de la notion, puis à croiser leurs questions et leurs idées pour comprendre ce que signifie l'initiative ou le changement hors entreprise. Cette approche leur permet de se rencontrer sur un autre terrain que celui du faire. Et elle me permet d'identifier la représentation du monde à partir de laquelle chacun parle et agit. Au fur et à mesure du dialogue, les interlocuteurs reviennent à l'entreprise. Mais, enrichis de ce qu'ils ont compris, ils voient à présent les choses autrement. Le dialogue s'achève toujours sur une question pratique, qui est le thème du prochain dialogue. Le dialogue révèle la culture de l'entreprise, cet ensemble de représentations et de conduites qui favorisent ou freinent, en l'occurrence l'initiative et l'adhésion au changement. Dans la synthèse écrite, je reprends avec des mots étrangers au jargon de l'entreprise le produit du dialogue. J'adresse ce document à tous les interlocuteurs en leur demandant d'apporter corrections et compléments.

Je reprends le tout à partir de leurs réactions et leur présente la synthèse définitive car revue et validée. Ainsi, lors du prochain dialogue, nous allons de l'avant. Les points philosophie scandent le dialogue et apparaissent à la fin de la synthèse écrite. Pendant le dialogue, j'éclaire ce qui est dit par des références aux philosophes. Ces références ont, au moins, deux avantages. Le premier est de faire prendre aux esprits une réelle hauteur. Le second est de procurer aux personnes un sain plaisir narcissique, celui de se sentir intelligentes. Les gens oublient en entreprise que leur intelligence ne se limite pas à traiter ce que l'entreprise leur demande de traiter.

Ma porte d'entrée en entreprise est le Directeur des ressources humaines, mais cette porte s'ouvre seulement à deux conditions. La première est que ce Directeur soit ouvert à l'humain et convaincu de la nécessité de réfléchir avant d'agir. La deuxième est que ce même Directeur ait la confiance de la Direction générale.

Eugénie Végléris,  
Agrégee et docteur en philosophie,  
consultante (France)

monde, de la problématiser et de se positionner face à elle. Ce n'est pas non plus du coaching, puisqu'il ne s'agit pas d'examiner les problèmes et enjeux concrets afin de prendre des décisions immédiates. Bien que la distinction n'est pas toujours très claire. À propos de la philosophie en entreprise, chacun aura son idée sur la légitimité ou non de telles initiatives, à savoir s'il s'agit réellement d'une amélioration du concept d'entreprise, du bien-être des employés, ou d'une manipulation gestionnaire ou de communication.

### La philosophie en milieu difficile

La philosophie en milieu difficile est une autre des modalités où les personnes invitées à philosopher ne sont pas celles qui le feraient naturellement, bien au contraire. Tout au moins en envisageant la philosophie sous son aspect formel, sinon, ce n'est pas nécessairement le cas, car on peut rencontrer, chez certains marginaux par exemple, une liberté de pensée et une originalité que l'on

ne trouvera pas chez des personnes beaucoup plus intégrées socialement. Les milieux auxquels nous nous référons sont par exemple les adolescents en rupture scolaire, les centres de travail pour handicapés, les centres d'accueil pour sans logis, les prisons, les lieux d'alphabétisation, les associations de personnes souffrant de difficultés sociales, psychologiques ou physiques, les hôpitaux, les camps de réfugiés, etc.

Tout comme pour philosopher avec les enfants, il est nécessaire de pousser la philosophie à ses extrémités, d'oublier le superflu pour aller à l'essentiel, de la manière la plus dénudée, en se demandant pourquoi le philosophe est le philosophe, en quoi il est nécessaire à l'homme, en quoi il est un invariant anthropologique. Il se trouve dès lors une sorte de paradoxe, dans la mesure où la philosophie est une activité de formalisation de la pensée et de l'être. Or, ce qui caractérise en général la personne en difficulté ou en rupture de ban face à la société se caractérise justement souvent par le refus ou l'impossibilité de formaliser

## Encadré 45

## Atelier philo en Unité de pédopsychiatrie de crise

Dans le cadre multidisciplinaire d'une Unité d'hospitalisation pédopsychiatrique à l'Hôpital Universitaire des Enfants (Bruxelles), nous avons mis sur pied un atelier philo. L'Unité, qui accueille dix jeunes entre 8 et 15 ans pour une durée de 4 à 6 semaines, existe depuis 2001 et reçoit en moyenne 80 jeunes par an. Lors de leur admission, il est proposé aux patients - outre un traitement médico-psychologique - un accompagnement socio-éducatif. Ils participeront ainsi à des activités de groupe visant à leur permettre de retrouver un certain plaisir à fonctionner par et pour eux-mêmes, avec leurs pairs mais aussi en présence des adultes. Le motif premier d'admission de ces jeunes est une manifestation comportementale d'un malaise identitaire profond : ils présentent des manifestations de nature auto-agressive, hétéro-agressive, délictueuses ou d'ordre alimentaire. L'ensemble de ces conduites témoigne toujours de la recherche d'un cadre structurant et protecteur vis-à-vis d'eux-mêmes et des autres. Derrière ce masque, se cachent des enfants perdus qui demandent aux adultes de leur proposer des choses très concrètes pour accéder à une mentalisation de leur problème, afin de trouver des solutions à leurs difficultés. La reconnaissance de cette souffrance

par l'extérieur est une injection de sens qui rétablit un moment, un narcissisme mis à mal. L'atelier philo s'inscrit dans ce cadre et sert de support à la pensée des enfants en leur offrant une dimension temporelle supplémentaire, qui transforme l'univers clos de la souffrance en un espace tridimensionnel, ouvert sur la pensée et sur le monde.

Un membre de l'équipe soignante, une éducatrice et une institutrice sont présents aux côtés de l'animatrice, qui est philosophe. Les enfants sont invités à consigner leur réflexion dans un cahier, sorte de journal intime, qui symbolise leur monde interne, véritable esquisse d'une identité naissante. L'équipe s'interdit de le consulter même si ce cahier serait un véritable matériel thérapeutique. L'idée dans cet atelier sera donc d'apprendre aux enfants à suivre le cheminement de leur propre pensée, de créer un lieu pour penser leur pensée et de leur permettre de donner sens et joie à cette habilité nouvelle. Ainsi nous pensons les rendre capables de nuancer leurs jugements (problématisation et clarification des concepts), d'apprendre à exprimer des raisons logiques, cohérentes et de mettre en perspective critique la complexité des faits en se dégageant de convictions émotionnelles et ainsi de développer des aptitudes à penser

(capacité de décentration).

L'atelier philo est relayé par un atelier artistique. Les patients sont invités à illustrer le thème abordé (dessins, sculpture, etc.). Les travaux sont présentés à l'équipe soignante lors de la réunion hebdomadaire et sont exposés dans l'Unité. Ces pratiques artistiques sont d'étonnantes combinaisons de manières de faire (les savoirs-actions) et de manières de penser (les monologues intérieurs). Les créations des enfants révèlent ainsi une sensibilité et une souffrance à fleur de peau, tant dans l'acte de créer que dans l'expression des idées sur le monde.

Nous pensons, et l'équipe soignante nous conforte dans cette approche, que les ateliers philo permettent d'aider des enfants malades à construire leur propre pensée et une pensée ouverte sur le monde et à les mettre sur le chemin de l'autonomisation de leur pensée. Un atelier philo dans ce cadre doit ainsi nécessairement s'intégrer au projet thérapeutique, dès lors qu'il n'est pas éducatif au sens d'une transmission académique de savoir.

Marianne Remacle,  
Philosophe, Professeur de morale,  
assistante pédagogique à l'Université  
Libre de Bruxelles (Belgique)

sa pensée ou son fonctionnement. Il s'agit donc de réintroduire une dimension de formalisation non pas en imposant un formalisme *a priori* mais en proposant des formalismes minimaux, en tentant d'élaborer avec le public concerné quelles règles peuvent être mises en œuvre pour guider la pensée et l'échange, afin que chacun puisse s'y retrouver. Ce travail produit deux conséquences. D'une part, il est structurant, ce qui est le but de la formalisation. Il permet de se retrouver dans la confusion de la pensée, de prendre conscience, de discerner, de juger, d'approfondir dans la limite des possibilités du sujet impliqué. D'autre part, ce travail est valorisant, puisqu'il permet une élaboration, une distanciation, une mise en œuvre, il facilite l'échange et la pensée en commun en ritualisant la prise de parole. Au demeurant, il est tout le contraire d'un travail psychologique, qui place au centre de l'échange la douleur, la difficulté, la spontanéité, car il

s'agit ici de faire appel au sujet pensant, celui qui est capable d'aller au-delà de ses sentiments ou de ses ressentiments, qui est présumé maître de lui-même ou capable de l'être. L'identité de la personne interpellée n'est plus la même : elle devient un citoyen de plein droit, en pleine possession de ses propres moyens, et non une personne assistée, un cas pathologique, un exclu. L'échange philosophique présuppose la rencontre entre deux philosophes, même s'ils sont de compétence inégale, et non celui entre un malade et son thérapeute, entre un assisté et un assistant. Les idées de la personne en difficulté n'auront pas moins de légitimité et de portée universelle que celles du philosophe patenté, puisque c'est à partir de ses idées que s'élaborera la pensée en commun. Et même si le philosophe est celui qui connaît la philosophie, il invite son auditeur à devenir comme les philosophes, car en tant qu'humain il est considéré de fait comme un philosophe, au moins

potentiel. Et dans ces milieux en difficulté il sera possible d'effectuer un travail en profondeur car le besoin de philosopher et

d'émerger de soi, de ne pas être cantonné à un soi réducteur, est peut-être encore plus prégnant qu'ailleurs.

## 2) Quel statut et quelle position pour le philosophe praticien ?

### **Animateur de discussion, philosophe de contenu, philosophe de forme**

Qui est le philosophe qui mène ou qui anime l'activité philosophique ? Quel est son statut, sa fonction, sa position ? C'est sans doute l'une des questions les plus intéressantes posées par la philosophie non formelle. Car s'il peut être un professeur, il ne l'est pas nécessairement, puisque ce n'est pas un professeur que recherche forcément la personne qui, de manière délibérée, vient à l'activité philosophique. Dans l'absolu, le professeur dans sa classe n'a pas à se poser cette question, bien que rien ne lui interdise une telle interrogation. Car c'est l'institution académique qui détermine ce qui est la nature du philosopher et ses exigences. Le programme est défini a priori, non pas par rapport aux besoins ou souhaits de chacun. La promesse du diplôme et la menace de sanctions scolaires en cas d'échec deviennent souvent les outils principaux de l'enseignant pour faire philosopher. Mais le philosophe hors les murs de l'académie ne peut pas du tout se fonder sur le principe de la carotte et du bâton, pas plus que dans de nombreux cas il ne peut imposer une autorité *a priori*. Soit il risquerait de perdre assez rapidement le capital de départ qui lui serait octroyé. Soit il n'acquerrait aucune prise sur les personnes auxquelles il est censé s'adresser et avec lesquelles il est supposé interagir. Il en va de même avec l'érudition. Dans de nombreuses situations, ce n'est pas la connaissance qui est en jeu, et pour cette raison le déploiement d'un langage abscons ou référencé, plus que d'impressionner ou de convaincre, risque de provoquer la surdité ou le rejet.

Comme toujours dans le principe de Charybde et Sylla, un autre piège guette le philosophe. D'un côté le philosophe « savant », de l'autre le philosophe « copain ». La tentation est grande de tomber dans la démagogie, et de laisser croire, en affichant un relativisme béat, que toutes les opinions se valent. Si, en un

premier temps, cela peut satisfaire l'interlocuteur, heureux de s'exprimer et de rencontrer une oreille attentive, le dialogue risque bientôt de tourner en rond, en particulier pour ceux qui écoutent la litanie d'opinions, mais aussi pour celui qui les prononce. Ce dernier se rendra compte, faut-il l'espérer, qu'il demeure dans le lieu commun et le déjà vu. Pour certains praticiens, ce moment de « déballage » peut constituer une sorte de préambule à l'activité philosophique proprement dite, en permettant de faire connaissance et de créer un climat de confiance. Pour d'autres il doit être évité, car il s'agit de situer d'emblée le niveau de la discussion et de donner le « la », pour ne pas s'enliser dans les sables mouvants de l'opinion, dont il peut devenir difficile de s'extraire. Il est ici important de déterminer dans quelle mesure le fait de « se raconter » est une composante constitutive du philosopher ou représente au contraire un obstacle à la pratique.

Par principe ou pour des raisons pratiques, certains praticiens s'interdisent toute interventionnisme en ce domaine. Les rationalisations théoriques de cette non-intervention sont diverses. Un souci d'ordre psychologique, dans cette vision, il est considéré que la personne qui est en face de nous ressent des besoins, exprime des envies et des souffrances, et que nul ne devrait les brimer ou les frustrer sous peine d'augmenter le mal-être de la personne. Un souci d'ordre cognitif, partant du principe que toute intervention extérieure forcée tendrait à modifier ou à infléchir le discours et forcerait son auteur à se trahir lui-même, que ce soit pour se défendre par réflexe, par mimétisme ou par crainte, etc. Il s'agit donc d'encourager la spontanéité comme garantie de l'authenticité individuelle. Un souci d'ordre politique, qui postule un égalitarisme radical où nul ne peut prétendre à une quelconque compétence ou fonction l'autorisant à interrompre, questionner, reformuler, interpréter celui qui parle. Chaque locuteur est l'unique détenteur de

son discours, dont il détermine par lui-même le contenu, la nature, la forme, la longueur, etc. Toute tentative extérieure de modifier, d'influencer ou d'exiger quoi que ce soit serait conçue comme un abus de pouvoir. De tels schémas, selon leur degré de radicalité, oscilleront entre une vision démocratique ou libertaire. Dans ce cas-ci, le philosophe a un rôle plutôt passif, voire inexistant, si ce n'est sa présence, qui simplement indique ou symbolise la nature philosophique de l'échange. Pour qu'il y ait un philosophe, il suffit que des personnes de bonne volonté acceptent de confronter leurs perspectives sur un sujet donné. L'exigence est ici déterminée à partir de la sincérité, de la communauté, de la liberté et de l'égalité. Deux catégories peuvent être distinguées parmi les praticiens interventionnistes. Il s'agit des interventionnistes de la forme et des interventionnistes du contenu. Les premiers fixent des modalités d'expression, des temps de paroles, des rôles fixes ou autres formalismes, c'est-à-dire toutes sortes de règles du jeu censées régir l'échange. Ce qui transforme le philosophe praticien en arbitre, celui qui contrôle l'application des règles afin de garantir que l'exercice est de nature philosophique. Il œuvrera principalement à partir de compétences philosophiques que les règles du jeu sont censées mettre en œuvre. L'exigence est ici déterminée à partir de compétences et de travail sur soi. Pour sa part, l'interventionniste du contenu est, à l'instar du professeur traditionnel, adepte de la leçon. Il est celui qui, en tant que philosophe, est principalement appelé à transmettre un contenu culturel, à faire connaître les auteurs, les écoles, les systèmes de pensée, à rendre compte des concepts établis, à développer des problématiques, à replacer les idées dans un contexte, etc. Il ne s'opposera pas nécessairement au principe de faire parler ses interlocuteurs, mais n'hésitera pas à corriger ce qui est dit, à l'interpréter, à terminer ce qui lui paraîtra incomplet, etc. L'exigence est ici déterminée à partir d'une connaissance et d'une compréhension de contenus. Bien que dans l'absolu il soit possible de prétendre adopter les deux attitudes, l'expérience enseigne que les divers praticiens tendront très fortement vers l'un ou l'autre de ces deux pôles d'interventionnisme.

De ces trois postures de base - animateur de discussion, philosophe de contenu et philosophe de forme - on doit aussi tenter de déterminer qui peut s'autoriser à mener une pratique philosophique et quelles sont les exigences envers le praticien. Par exemple s'il doit être diplômé ou pas, et si c'est le cas, quelle doit être sa formation. Ce problème se pose non pas de façon théorique mais tout à fait concrète. En effet, la popularisation de la démarche philosophique couplée au rejet de certains professionnels de la philosophie a parfois laissé un vide dans lequel sont entrées de nombreuses personnes pas nécessairement équipées pour ce type d'activité. Une confusion s'est alors installée entre désir de discussion, débat idéologique ou longue transmission d'un message personnel. Au-delà de cette possible confusion, il semble important que des citoyens puissent se réunir pour discuter et débattre dans un lieu public, à une époque oscillant entre le chacun chez soi et la médiatisation excessive. Et cet engouement pour l'échange verbal n'est pas à craindre. En particulier dans certaines cultures où le simple fait du droit commun à la parole publique, aussi limité puisse-t-il paraître aux puristes, est en soi une véritable révolution culturelle et une forme d'accès à la citoyenneté et à la démocratie. De même en milieu scolaire, car dans de nombreux pays règne encore la parole exclusive du Maître. Vient ensuite le fait de savoir si l'exercice de la parole en question est philosophique ou pas. Là encore, diverses paroles qui se confrontent vont nécessairement, avec des succès très divers, s'obliger à argumenter, à se développer, à approfondir, à expérimenter les faiblesses et les manques de leur contenu. À un moindre degré, il peut déjà se passer naturellement ce qui se produira avec plus d'intensité si la rencontre est animée par une personne initiée à la démarche et à la culture philosophiques.

Examinons tour à tour les trois positions mentionnées ci-dessus. S'il s'agit d'être un animateur de discussions, celui qui préside est une sorte de *primus inter pares*, qui peut céder sa place à toute autre personne sans que cela ne change véritablement la donne. Néanmoins, le fait d'avoir un président de séance, qui régule la parole et qui tente malgré tout d'établir des liens, de demander des éclaircissements, de ralentir

le rythme, de poser des questions, oblige déjà le groupe à accomplir un certain travail sur lui-même. À ce sujet, des personnes n'ayant pas nécessairement de formation dans ce domaine, mais pouvant être initiées aux attitudes et aux compétences philosophiques, pourraient être formées à la pratique philosophique afin de mener une discussion de manière relativement efficace, avec une certaine exigence. Le principe est de former un généraliste, ce qui reste très faisable. C'est le cas par exemple d'un adulte qui mènera les discussions avec les enfants. Qu'il soit enseignant, travailleur social, bibliothécaire, animateur culturel ou autre, il pourra assez rapidement être formé à la technique de l'animation philosophique et il assimilera un certain nombre d'outils qui lui permettront d'engager un groupe d'enfants à philosopher ensemble sans que cela ne ressemble à un échange d'opinions flou et inchoatif. Il en va de même jusqu'à un certain point pour animer un groupe d'adultes. Que ce soit un professionnel qui ajoute cette corde à son arc - coach, psychologue, responsable d'une équipe, enseignant - ou même un groupe de travail désireux d'améliorer et approfondir leur manière de discuter et de réfléchir ensemble.

S'il s'agit d'être un philosophe de contenu, il sera dès lors nécessaire que la personne qui mène la discussion ait une culture philosophique. En général, elle aura reçu une formation universitaire classique, bien que de temps à autre, mais assez rarement, certains amateurs autodidactes et passionnés auront par eux-mêmes acquis un tel bagage culturel. Néanmoins, si le but est de simplement faire un cours ou une conférence, nous ne sommes plus dans le cadre de ce que nous nommons pratique philosophique, bien que cela puisse être utile et intéressant. Si le philosophe est intéressé par le concept de pratique, soit il développera par lui-même une modalité de fonctionnement, à partir des outils fournis par l'histoire de la pensée, sa propre réflexion et l'expérience sur le terrain, soit il s'initiera directement ou indirectement auprès de collègues ayant déjà travaillé la question. Il adoptera alors tels ou tels éléments d'une méthode qui lui paraît dotée d'une certaine efficacité, ou concoctera la sienne propre. En général, un tel philosophe se comportera comme un pédagogue, c'est-à-dire un enseignant qui

tout en transmettant un contenu et une culture philosophiques, reste soucieux d'accroître la dimension d'appropriation du contenu de la part de ses élèves. Bien entendu, ce philosophe de contenu intervient dès lors comme un professionnel de la philosophie, et non plus comme le simple participant d'un groupe ou un généraliste informé. La philosophie est pour lui une matière spécifique, avec ses auteurs officiels et ses textes codifiés.

S'il s'agit d'être un philosophe de la forme, il sera là aussi nécessaire de disposer d'une culture philosophique, mais ici, c'est l'opérativité des outils philosophiques qui constitue le cœur de l'activité. Si les problématiques et les concepts classiques méritent d'être connus et sont utiles pour accomplir le travail, c'est en filigrane qu'ils sont présents, ils s'expriment en creux et non plus en plein. Car ce n'est plus le contenu en soi qui intéresse ce praticien, mais la mise en œuvre des contenus. Il utilisera donc des distinctions classiques, mais pour faire travailler les participants, pour les faire produire, analyser, synthétiser, problématiser, conceptualiser, etc. Il n'est pas soucieux de transmettre un contenu en tant que tel, ni de faire connaître en soi les auteurs, car l'accent est mis uniquement sur les exigences opératoires de la philosophie. Pour lui, ce n'est pas tant parler des auteurs dont il est question, mais de les mettre en œuvre, c'est-à-dire demander aux participants de pratiquer leurs exigences. En résumé, il s'agit de démystifier le génie du philosophe, pour démonter et inculquer les techniques du philosopher. Quant à l'ensemble de la culture philosophique, elle lui est aussi très utile, mais pour saisir en lui-même les enjeux du discours qui surgit, le décoder, et orienter les questions et les demandes qu'il pose à ses interlocuteurs. Il pourra cependant de temps à autre établir des liens formels référencés dans une visée explicative, si cela lui paraît nécessaire à sa pratique.

### **Le salaire du philosophe**

Faut-il rémunérer le philosophe ? Bien que pour certains elle ne se pose pas et même ne doit pas se poser, cette question peut certainement être avancée. Prenons d'abord quelques arguments opposés à la

rémunération, venant des philosophes eux-mêmes. Le plus classique est la référence à Socrate, animé d'une vision noble de la philosophie, qui critique les sophistes<sup>(15)</sup> soucieux de gagner de l'argent. Elle est reprise principalement par les professeurs de philosophie, qui, eux, sont en général stipendiés directement ou indirectement par l'État, qui refusent l'idée d'un philosophe établi en profession libérale, soumise à la loi du marché. D'après eux, cela ne pourrait que corrompre son jugement ou son action. Cette objection est d'ailleurs une des principales critiques à l'encontre des philosophes praticiens. La plus récente, et d'origine quelque peu différente, émane plutôt du milieu des cafés philosophiques, pour qui l'exercice de la discussion philosophique se démarque justement du professeur, en ce sens que c'est une rencontre entre pairs, que ce n'est pas un travail, et que nul ne devrait donc être payé. Dans les deux cas, on rencontre la vision d'une philosophie qui ne doit pas être souillée par l'argent.

Du côté de ceux qui estiment que ce travail doit être rémunéré, on trouve déjà ceux qui ont du mal à gagner leur vie en général, soit parce qu'ils ne trouvent pas de poste d'enseignant, soit parce qu'ils vivent dans un pays où l'on ne gagne pas suffisamment sa vie en étant enseignant, ou tout simplement parce qu'ils n'ont pas de travail mais ont une formation philosophique. Puis il y a ceux qui ne peuvent pas gagner leur vie en tant que philosophe, c'est-à-dire qu'ils sont obligés de pratiquer un métier qui ne leur convient pas, et qui préféreraient travailler dans le domaine de la philosophie. Il y a encore ceux qui ne se retrouvent pas dans l'enseignement ou dans les structures enseignantes, ne serait-ce que parce qu'ils

jugent que la contrainte académique n'est pas propice au philosophe, ou tout simplement parce que le formalisme académique leur est invivable. À propos de la critique socratique, ils répondront que l'époque n'était pas la même, ni le contexte. Socrate n'avait pas besoin de travailler, il n'était pas astreint à gagner sa vie. Ils ajouteront que de surcroît, le schéma courant est plus hégélien que socratique : il est celui du philosophe fonctionnaire, fonction qui ne constitue pas moins un facteur de corruption que l'argent. L'argent de l'État n'est pas plus propre que celui des citoyens. Le fonctionnaire est à la fois le prisonnier et le geôlier d'un système. Ce souci est aussi un souci de luxe, celui de nantis qui n'ont pas à se préoccuper de gagner leur vie, et qui pourtant n'hésiteront pas à encaisser des droits d'auteur s'ils écrivent un livre. Enfin, pour beaucoup de praticiens, il ne s'agit pas nécessairement d'être rémunéré par les participants, mais plutôt par les structures invitantes ou organisatrices, comme le ministère, la commune, l'entreprise, etc. Il reste un problème, celui du bénévolat. En effet, s'il s'agit de gagner sa vie, on pourra craindre que ceux qui travaillent bénévolement prennent le travail de ceux qui ont besoin de gagner leur vie. Cela ne pourra se régler que selon les circonstances nationales et économiques, d'autant plus qu'à cause de la nouveauté du travail de philosophe praticien, bon nombre de ceux qui aimeraient gagner leur vie en effectuant ce travail doivent le faire à peu près gratuitement en un premier temps afin de faire leurs preuves. Mais on peut conclure que les différents fonctionnements et soucis philosophiques trouveront leurs articulations propres, et qu'ils pourront cohabiter tant bien que mal.

### 3) Analyse de la pratique philosophique

#### Lieux communs de la pratique

Il est important de cerner ce qu'il y a de commun à ces diverses activités non académiques et en quoi elles pourraient se définir simultanément comme pratiques et comme philosophiques. Elles sont philosophiques en ce qu'elles tentent, en diverses proportions et à divers degrés, de produire du sens à partir des phénomènes observés, en ce

qu'elles invitent à exprimer des idées, à les comparer et à les analyser, en admettant la relativité, l'imperfection ou la subjectivité de ces idées et des schémas qu'elles incarnent. Elles sont philosophiques en ce qu'elles questionnent la réalité de ce qui se sait et se pense, en ce qu'elles en approfondissent la causalité, en ce qu'elles expérimentent ce qui pourrait se penser autrement, et en ce qu'elles travaillent les conditions de

(15) Les sophistes sont des maîtres de rhétorique et de philosophie qui enseignaient, au 5<sup>e</sup> siècle av. J.-C., l'art de parler en public et de défendre toutes les thèses, même contradictoires, avec des arguments subtils.

légitimité de cette pensée. Reste à voir si un tel travail, considéré comme idéal régulateur, est réellement mis en œuvre. Mais cela pourrait être dit de la philosophie en général, et l'on ne voit pas en quoi il y aurait ici une forme distincte de la philosophie, mis à part sans doute l'importance nettement moindre accordée à l'histoire de la philosophie. C'est d'ailleurs sur ce point que porte l'essentiel des critiques envers ces pratiques.

Le point le plus répandu de toutes ces pratiques reste en tout premier lieu l'exercice du dialogue, la présence effective de l'autre, que ce soit sous la forme d'une discussion, d'un échange, d'une confrontation ou d'un questionnement. Cela s'oppose à une vision plus monologique de la philosophie, celle du penseur méditant dans la solitude, ou du Maître discourant face à un auditoire. Le deuxième point, dérivant quelque peu du premier, est l'importance du questionnement, puisqu'il s'agit théoriquement de découvrir ce que pense l'autre, ou de devenir autre à soi-même, c'est-à-dire de problématiser plutôt que de tenter de soutenir ou d'étayer une thèse. Troisième point, toujours lié au dialogue, la présence d'une subjectivité, d'un sujet réel et avoué, en opposition à l'articulation d'un discours se fondant sur une réalité objective et désincarnée, historique ou thématique. Quatrième point, la défense d'un penser par soi-même et un rejet marqué de l'argument d'autorité, en particulier en ce qui a trait aux auteurs consacrés, ceux que la philosophie académique considère comme les voies et repères incontournables de la pensée. Cinquième point, lié au précédent, un idéal démocratique, une critique de l'élitisme, refusant le principe selon lequel certains auraient de fait plus que d'autres la légitimité ou la capacité de pensée, mettant souvent en cause le principe traditionnel du Maître. Cela favorise évidemment des schémas constructivistes plutôt que des formes de pensée *a priori*. Sixième point, une défense de l'éthique en opposition à la morale, la dimension conventionnelle et arbitraire de tout impératif de pensée, de parole et d'action, détermination collective plutôt que singulière ou universelle, niant en ce domaine tout recours à une quelconque transcendance ou révélation. Septième

point, une grande valeur accordée à la détermination subjective, celle des sentiments ou des opinions, considérée comme non réductible à une raison universelle, à la logique ou à une vérité de principe, ce que l'on pourrait nommer une vision psychologique de la pensée. On assiste ainsi à un rejet très courant des concepts transcendants classiques tels le vrai, le beau et le bien, en lui préférant la mise en valeur de l'émotion et de la sensibilité, considérées plus personnelles, plus réelles et plus sincères. Huitième point, une critique de la connaissance, principalement celle de la tradition mais parfois aussi celle de l'expérience, en accordant une primauté épistémologique et ontologique au ressenti et aux intentions.

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

### Critique de la pratique

On peut donc être d'accord, ou pas, avec les présupposés ou parti pris de la pratique philosophique, ou de telle ou telle pratique spécifique. Reste qu'il faut aborder les problèmes, voire les pathologies de cette pratique philosophique. Car si ce mouvement est enclin à percevoir et à dénoncer certains aspects de la philosophie académique, il est bien évidemment moins prompt à percevoir et à énoncer les siens propres.

La première critique est que sous couvert d'accepter la pluralité des perspectives, il souffre d'une certaine tendance à la glorification de l'opinion individuelle, et de ce fait d'un manque d'esprit critique. Ceci est valable principalement dans le rapport que chacun entretient à ses propres idées, mais aussi par rapport à celles d'autrui, corollaire

naturel d'un pacte implicite de non-agression : toutes les idées se valent. Nous pourrions nommer subjectivisme ce manque de capacité critique face à l'opinion individuelle, nourrissant même parfois un certain narcissisme ou égotisme. La deuxième est que tout dialogue très souvent tend à prendre la forme d'un échange d'opinions, fort semblable au désormais classique débat télévisé où beaucoup interviennent avec peu de rigueur dans l'argumentation, l'objection et l'analyse, et peu de problématisation. La troisième est l'absence, le refus, la crainte et même la dénonciation du jugement, considéré comme une menace à l'intégrité individuelle, occultant l'activité par excellence de l'intellect, à savoir sa faculté de discrimination. Cet interdit de jugement favorise certes une facilité de l'échange, mais il encourage aussi à la facilité, perçue ici comme complaisance. Une contradiction apparaît entre l'idée de pensée critique et cette interdiction de jugement. Ce qui se manifeste clairement par l'absence d'analyse critique sur la méthodologie dans la majorité des pratiques philosophiques. Quatrièmement, les débats portent plus sur les différences d'opinions que sur la cohérence des pensées énoncées ou les conditions de leur articulation, manquant en ce sens de profondeur d'analyse. Et trop souvent, ce qui compte est de parler, de s'exprimer, de partager, et on oscille ici entre le pédagogisme, le psychologisme, le consumérisme et le populisme. Cinquièmement, sous prétexte de favoriser l'empathie et les bonnes relations, un souci plus conséquent est souvent accordé aux bonnes intentions du discours, plutôt qu'au discours lui-même, à ses propositions et à leur enchaînement, avec tout l'abus interprétatif et le manque de rigueur et d'authenticité que cela peut entraîner. Sixièmement, on y prône souvent une interdiction de penser à travers une interdiction d'interprétation, dès que celle-ci est susceptible d'engendrer un conflit ou une tension. En fait, il est mal vu d'engager une analyse critique du discours d'autrui, avec l'argument ou le contre-argument redoutable du « On n'est jamais sûr », ou du « Peut-être que l'on se trompe ». Il devient interdit d'avancer des hypothèses osées et de prendre des risques. Septièmement, un désir important d'être du bon côté, d'être gentil, d'avoir de

bonnes intentions et une bonne conscience, tend à occulter les enjeux importants d'un débat, allant jusqu'à interdire implicitement toute proposition réellement singulière, susceptible de rompre le consensus en cours ou la morale établie. On perçoit dans certains milieux, sous des formes diverses, une forte tendance au politiquement correct, qu'il soit de nature éthique, psychologique, écologique, politique ou autre. Huitièmement, une attitude anti-intellectuelle plus ou moins affichée, manifestée par le rejet du concept et de l'abstraction en faveur d'une préoccupation plus triviale, concrète et quotidienne, sous le couvert d'être plus proche du vécu. Neuvièmement, une attitude anti-culturelle en raison d'une primauté de l'individu et du groupe restreint, plutôt que l'humanité, la tradition ou l'universalité, s'accompagnant d'un rejet de la connaissance et de l'objectivité. Car si on peut apprécier l'idée que chacun pense par lui-même, on peut douter que chacun retrouve par la puissance de sa pensée personnelle l'ampleur et la richesse de ce qu'a produit l'histoire de la pensée humaine. Dixièmement, la critique de l'élite mène à un certain populisme démagogue sous prétexte de ne pas laisser le pouvoir être confisqué par une minorité. Cela induit d'ailleurs un certain nivellement, puisque tout ce qui menace le groupe ou les valeurs établies est considéré dangereux, à commencer par la parole radicalement singulière. Onzièmement, une certaine complaisance intellectuelle, pour des raisons psychologiques, ou psychologisme, puisqu'il s'agit de ne pas troubler l'individu dans sa quiétude et de ne pas mettre en péril son identité. Douzièmement, il peut également exister dans cette pratique une certaine tendance à la fermeture d'esprit. Bien que depuis quelques années, grâce aux forums Internet et aux nombreux colloques internationaux, cette ignorance ou ce refus de l'autre semble quelque peu s'estomper. Il faut dire qu'en ce domaine certains théoriciens ou maîtres ont encouragé cette ignorance, voire cette crainte de la diversité. D'ailleurs, effet pervers des tendances sectaires, certains pans de la philosophie pratique s'ignorent totalement, se regardent de loin ou n'ont pas confiance l'un dans l'autre. Ainsi certains spécialistes de la consultation pensent que les praticiens de

la philosophie pour enfants ne sont que des pédagogues, pas des philosophes, et ces derniers pensent que les consultants ne sont que des psychologues ou des coachs. L'idée est justement ici de montrer la transversalité des pratiques. Treizièmement, on observe régulièrement une certaine tendance *New Age* où tout le monde est merveilleux, enfants et adultes, en particulier si les adeptes sont de « notre côté » ou de « notre école de pensée ». On n'hésite pas alors à produire un discours pétri d'hyperboles, d'expressions laudatives, d'adverbes majorants et de superlatifs, qui accompagnent en général un certain refus du réel, de l'analyse, de la critique, fréquemment suivi d'un déni de la dimension tragique de l'existence. Parfois cela est lié directement à la vente d'un produit, d'un Maître ou d'une école, lorsque l'étiquette ou l'identification à un projet en vient à compter plus que le contenu lui-même.

### Compétences philosophiques

Néanmoins, au-delà de l'identification des problèmes et de l'analyse critique, nous restons dans une perspective pratique, et sans épouser la perspective du pragmatisme en tant qu'école de pensée, rien ne nous interdit d'esquisser une résolution des problèmes, outils à la fois pédagogiques, existentiels et conceptuels. Et la philosophie classique offre un certain nombre d'outils tout à fait utiles pour œuvrer à ce chantier. Cela nous permettra peut-être de montrer comment réconcilier l'histoire de la pensée et le penser par soi-même. La liste qui suit est loin d'être exhaustive, puisqu'elle se réduit à quelques exemples, qui bien que cruciaux, représentent seulement des échantillons de ce qu'offrent nos illustres prédécesseurs. La philosophie doit pouvoir être comprise aussi à travers des compétences et un cheminement, et pas seulement à travers une érudition et des références livresques. Des auteurs comme Platon, Aristote, Descartes, Hegel ou Russell, nous offrent le meilleur fondement théorique à une pratique philosophique. D'abord, le travail sur la négativité que recommande Hegel. Partie intégrante du processus dialectique, il est la condition d'accès au réel et à une pensée digne de ce nom. Car une chose, une idée, ou une réalité est tout autant ce qu'elle n'est pas que ce qu'elle

est. La réalité du monde et de la pensée est une dynamique, un dépassement qui repose sur le fait que nous pouvons envisager et affirmer la négation de ce que nous avons soutenu. Tout se construit à travers une multiplicité de relations qui sont autant de transformations, niant ainsi toute identité rigide. Cela va jusqu'à affirmer que l'être, l'essence de ce qui est, est identique au néant. Que l'on admette ou non les fondements de la pensée hégélienne, passer par l'exigence de la négativité est un excellent exercice, qui nous permet d'échapper à nos présupposés, condition même d'un travail de la pensée. Cela permet d'échapper au dogme rigide de notre propre opinion ou de notre propre subjectivité en acceptant ou en produisant notre propre altérité. Un autre exemple est celui du rapport de nécessité réciproque entre intuition et concept, recommandé par Kant. Pas de concept sans intuition, ni d'intuition sans concept. Car trop souvent nous produisons des exemples sans analyser le contenu, sans dépasser la singularité d'un fait particulier pour en penser l'universalité ou la transversalité. Nous nous limitons au concret sans oser penser l'unité de la multiplicité que détermine et signifie l'abstraction. De nombreux discours ou discussions tombent ainsi dans le mauvais infini de la liste d'exemples, sans jamais pouvoir aller au-delà, par impossibilité d'unifier l'expérience à travers la production d'hypothèses. L'inverse est tout aussi vrai, en particulier chez les philosophes, comme dans le discours quotidien. Nous produisons des concepts, nous convoquons des termes, et même nous prétendons les définir pour en cerner la réalité, tout en étant incapables d'en donner des exemples pour assurer la réalité et la perception de leur contenu. Ce mouvement permanent entre concret et abstrait, universel et particulier, nous permet de prendre conscience du contenu de notre discours et de celui que nous entendons. On peut aussi évoquer le refus de l'évidence, prôné par Socrate, Lao-Tseu et bien d'autres. Quand Platon fait dire à quelqu'un que quelque chose va de soi, il indique un piège que Socrate va tendre à son interlocuteur et au pauvre lecteur naïf que nous sommes. En opposition d'ailleurs à ce que fera Aristote, en bon père de la science, pour qui la communauté d'acceptation est un critère de validité. Car la

vérité, le beau ou le bien se trouvent toujours ailleurs, jamais là où l'on croit les établir, et c'est d'ailleurs en cette altérité radicale qu'ils trouvent tout leur intérêt. Dernier exemple pour cette liste, la raison commune. Car comment protéger notre pensée du monologue, du solipsisme, sinon en se frottant à quelque chose qui le dépasse, auquel nous avons accès, mais qui bien souvent n'est tout simplement pas mis en œuvre ? Car pourquoi ce bon sens, cette raison, que nous nous vantons tous de posséder, qui nous permet de déceler les incohérences et les inconsistances d'un discours, ne nous empêche-t-il pas de commettre les pires erreurs de jugement ou d'énonciation ? Le cheminement scientifique

que nous propose Descartes à travers sa méthode scientifique, ses diverses règles de la pensée, nous aident à travailler sur nos propres opinions et examiner en quoi elles détiennent une quelconque validité. Car on autorise trop souvent à tenir un discours fondé sur une pure intention, sans savoir et oser en évaluer le contenu à l'aune d'une quelconque universalité nous permettant de nous arracher à nous-même, de nous aliéner afin de commencer à penser. En effet, sur le plan pratique, la logique permet d'échapper à soi, de remplacer la subjectivité par la rationalité, le personnel par l'universel, et c'est d'ailleurs cette critique du désir et de la familiarité qui la rend si impopulaire.



### III. Vingt propositions d'action pour philosopher

#### 1) La philosophie non académique et les institutions

Il est assez difficile d'émettre des recommandations à propos de pratiques qui se définissent par une extériorité aux institutions, dans la mesure où cette Étude s'adresse entre autres à celles-ci. C'est-à-dire à des acteurs qui, d'une certaine manière, ne sont pas pour l'instant directement concernés par ces pratiques. Néanmoins, on peut les inviter à réfléchir sur ces dernières, afin de les comprendre, avant même de penser à mettre en place telle ou telle mesure, quelle qu'en soit la validité. Et c'est justement sur ce point, celui de la compréhension de ce phénomène relativement nouveau, qu'il semble utile d'attirer l'attention des pouvoirs publics. Car jusqu'à maintenant, pour la vaste majorité des pays, il n'y a presque pas d'interlocuteur institutionnel qui s'intéresse directement à la pratique philosophique et très peu de structures administratives qui soient concernées ou qui se sentent concernées. Cela tient beaucoup à la nature même de l'activité philosophique et à son histoire. D'une part, la philosophie est une matière scolaire, elle relève donc d'une expertise universitaire ou pédagogique, qui forme des experts et des pédagogues. Dans tous les cas de figure, c'est d'un public captif dont il est question, qui doit prendre des cours, qui est sanctionné par des examens et des diplômes. L'idée est ici de se demander comment banaliser la pratique. D'autant plus qu'en ce qui a trait à la philosophie, la discipline paraît trop souvent réservée à quelques-uns.

Il est important de montrer que la philosophie peut intéresser un grand nombre et relever d'une pratique et non pas simplement d'une consommation relativement passive. Mais les pouvoirs publics ont en général deux critères : le nombre et la tradition. Pour le nombre, ils examinent combien de personnes paraissent intéressées par une activité, et se détermineront en fonction de ce critère exclusif. Ils s'apercevront par exemple que le football est plus populaire que la philosophie, et c'est cette activité

qu'ils promouvront plutôt. L'autre critère est celui de la tradition, qui reste un argument de poids quant aux décisions prises. La pratique philosophique se heurte justement à ces deux obstacles. En dépit de sa popularité croissante, elle reste une affaire d'élite, et les pouvoirs culturels ou philosophiques ne vont pas nécessairement dans le sens de cette pratique, considérée trop révolutionnaire ou insensée. Néanmoins, sur un plan plus local, certains pouvoirs publics s'intéressent à la pratique philosophique, en subventionnant cette activité au même titre qu'ils subventionnent le club de foot ou l'atelier de peinture. Mais cela reste encore une démarche très limitée, que l'on retrouve dans très peu de pays, et dans peu de communes de ces pays.

La question maintenant est de savoir si on doit se satisfaire de cette situation. Après tout, pourquoi la philosophie plus qu'autre chose. Il existe bien des domaines dans lesquels les pouvoirs publics devraient s'investir de manière plus déterminée, et les acteurs en ce domaine soutiendront, à raison peut-être, que cela est beaucoup plus urgent que la philosophie. Mais pour l'anecdote, néanmoins éclairante, rappelons le type d'objection émise ou de souci exprimé par un responsable politique local, face à la possibilité de soutenir l'établissement d'un atelier de philosophie dans sa commune : « Ce n'est pas une secte ? », « Vous ne voulez pas vous présenter aux prochaines élections municipales ? ». Ces remarques sont toutes les deux assez éclairantes. Elles renvoient au danger de la pensée. D'une part, la perversion de la pensée ou d'un mode de pensée inhabituel, ce qui caractérise la philosophie et fit condamner Socrate. D'autre part, la prise de pouvoir que peut représenter la mise en œuvre de la pensée.

Ce constat peut conduire à justifier la philosophie non institutionnelle et à montrer son rôle et sa nécessité. Car ce n'est pas un accident si bon nombre

d'initiatives qui concernent la pratique philosophique, y compris celles qui affectent les institutions de l'État que sont par exemple les écoles, trouvent leur origine soit dans des structures extérieures à l'institution, soit fonctionnant en parallèle. Bien que là encore, ce ne soit pas le cas uniquement pour la philosophie. Prenons l'exemple de la philosophie avec les enfants. Dans bon nombre de pays, déjà parce que la philosophie n'existe pas à l'école élémentaire, cette activité s'est développée à l'extérieur de l'institution, dans des centres de réflexion et de formation où venaient librement des enseignants intéressés. C'est uniquement en un second temps que des formateurs pouvaient intégrer cette activité au programme officiel enseigné dans leur établissement. Bien que, dans certains cas et selon les lieux, cela rencontrât une résistance appuyée, voire une opposition ouverte de certains éléments hiérarchiques. Rares sont les pays où ce type de pratique est rentré par le haut. Dans la majorité des cas, c'est par la base, par intérêt personnel de l'enseignant, que s'est développée la pratique. Soit parce qu'il a rencontré quelqu'un qui offrait une formation, soit parce qu'il avait découvert un manuel publié dans le commerce ou des ouvrages grand public, pour enfants ou pour adultes. Même les formations offertes dans le système scolaire étaient facultatives, bien que récemment elles aient pu être abordées en certains endroits dans le contexte d'une formation obligatoire. Mais c'est grâce à la

popularité croissante de ces activités que s'est intégrée dans l'institution l'initiation à divers degrés de la pratique philosophique. Et cela principalement dans les milieux où la philosophie ne faisait pas partie des programmes. Sinon, il y aurait eu une résistance quasi certaine à cette nouveauté.

En guise d'ultime mise en garde, on peut néanmoins se poser la question de l'institutionnalisation de la pratique philosophique, ou celle de sa systématisation. Car il nous semble que ce n'est pas un accident si la philosophie non académique, dans sa richesse et sa diversité, s'est développée hors les murs, pour être réintégrée ou réutilisée par l'académie. Dans la liberté de ces pratiques repose sans doute la force de sa dynamique. En dépit des aléas philosophiques que représentent les inégalités de valeur, la qualité ou l'efficacité variables de ces pratiques. Toutefois, à ce jour, un certain nombre d'obstacles importants se posent et restreignent l'activité philosophique, en la cantonnant en des lieux spécifiques et en excluant bon nombre de personnes. On peut donc considérer qu'est venu le temps de réfléchir aux mesures d'institutionnalisation, d'en proposer quelques modalités susceptibles d'être mises en place de manière relativement facile. La plupart des propositions avancées se fondent sur des expériences réelles. Elles se sont avérées possibles non pas de manière théorique mais tout à fait pratique. Selon les contextes et les circonstances, il s'agira d'adapter la mise en place de ces diverses modalités.

## 2) Reconnaissance institutionnelle

### **Comprendre la pratique philosophique et ses raisons d'être (Un)**

La première recommandation pour les institutions, de quelque nature qu'elles soient, est de comprendre la nature de la pratique philosophique, en tant que démarche. Chaque responsable pourra ensuite déterminer en connaissance de cause l'intérêt ou la pertinence de cette activité, et décider dans quelle mesure et dans quel contexte elle doit être promue. Pour ce faire, il s'agit d'écarter momentanément les présupposés communs concernant

la philosophie. À commencer par son image élitiste et purement scolaire, celle d'une « matière » particulière. Il s'agit ici de repenser la philosophie comme une pratique invitant chaque personne, chaque citoyen, au niveau où il est, avec la culture et les connaissances qu'il détient, à s'engager dans le dialogue et la réflexion. Ceci permet un travail sur trois niveaux principaux : la capacité cognitive, l'identité, et les rapports sociaux. Sur le plan cognitif, la pratique développe la capacité d'analyse nécessaire à comprendre le monde qui nous entoure, à appréhender et à soumettre à l'épreuve critique les volumes croissants d'informations

mis à notre disposition, ou qui nous envahissent. Sur le plan de l'identité, la personne impliquée dans la pratique développe une conception d'elle-même en tant que sujet pensant, capable de donner sens au quotidien et de fonder ses pensées en raison, comme citoyen autonome et actif, plutôt que comme simple consommateur qui subit tant bien que mal le monde où il vit. Sur le plan des rapports sociaux, la personne impliquée apprend à penser et à dialoguer avec les autres, à délibérer en commun, plutôt que de se heurter à l'autre, cet autre perçu trop souvent comme un obstacle ou une menace. Que ce soit dans le rapport existentiel à soi-même, trop souvent ignoré ou délaissé, dans les modalités du travail prises là aussi comme des évidences, on s'apercevra que l'exercice philosophique permet un éclaircissement et un approfondissement, qu'il favorise à la fois l'engagement et la distanciation, et qu'il aide à rompre les barrières qui nous rendent rigides ou nous empêchent d'aller au bout de nos pensées et de nos actes. Et surtout, qu'il participe à la prise de conscience, dimension cruciale de la vie humaine. Quant à la crainte de perdre du temps ou de s'engager dans le superflu, on se rendra compte qu'elle n'est que le produit d'une pensée à court terme, qui ne tente pas d'aller au fondement et à l'essentiel. Dans cette perspective, le soutien pour une telle rénovation du travail philosophique apparaît primordial, à la fois pour faire comprendre cette démarche et pour la populariser.

### **Reconnaître la dimension culturelle de la pratique philosophique (Deux)**

Dans bon nombre de pays, il n'existe aucun interlocuteur, au Ministère de la culture ou dans les administrations chargées des affaires culturelles, pour aborder la philosophie. Soit on ne s'occupe pas du tout de la philosophie, reléguée aux services éducatifs, soit elle est uniquement considérée sous son angle formel, en sa dimension historique. Un tel interlocuteur, au fait de ces pratiques, pourrait ainsi être nommé. Cette fonction pourrait aussi être assignée à une personne en place, tant au niveau de l'administration centrale qu'au niveau local ou régional. Au niveau administratif plus réduit, il s'agira surtout d'être informé de

ces pratiques et des initiatives susceptibles d'être promues, afin de prendre des mesures appropriées en ce sens. L'administration centrale devrait pour ce faire assurer qu'une telle information est rassemblée et disséminée. Elle gagnerait à établir une relation avec des structures ou des individus directement impliqués dans la pratique, en sélectionnant une ou plusieurs personnes susceptibles d'agir en tant que conseiller technique. À partir du moment où une telle décision sera prise, une campagne d'information et de sensibilisation pourrait utilement être lancée, par exemple à l'occasion de la Journée mondiale de la philosophie. Les divers réseaux de la culture seront à ce moment-là mobilisés pour faire connaître ces démarches, assurant que soient organisées de nombreuses activités sous forme de conférences, ateliers, cafés philosophiques, projection de séances filmées, ou autres événements de même type. De telles initiatives pourront de la même manière être prises en charge par des ONG, des fondations ou toute autre structure désireuse de promouvoir l'action et l'innovation culturelles. Elles pourront soit organiser elles-mêmes ce type d'activité, soit apporter une aide matérielle ou logistique à des structures impliquées directement dans la pratique.

### **Interlocuteur ministériel, jeunesse et vie associative (Trois)**

Selon les pays, diverses structures s'occupent des problèmes de la jeunesse, des activités sportives et culturelles, de la vie associative. Tout ce qui touche les occupations des jeunes et des associations. Dans les pays en voie de développement, des ONG se consacrent aussi aux activités de la jeunesse. Toutes ces structures, nationales et locales, publiques et privées, devraient se familiariser avec la pratique philosophique et examiner comment l'intégrer aux nombreuses activités existantes. Des animateurs devront être formés, soit de manière spécifique, soit comme complément à une pratique actuelle. En effet, il s'agirait d'apprendre par exemple un certain nombre de techniques d'animation permettant aux responsables d'activités ou aux moniteurs d'inviter les jeunes à réfléchir de temps à autre sur ce qu'ils font et comment ils le font, et en particulier sur les rapports sociaux qu'ils

entretiennent. Par exemple les problèmes de violence, qui peuvent être abordés et traités à travers la réflexion et l'échange. Car si l'activité philosophique n'a pas pour but explicite de réduire la violence, on remarquera tout de même que bon nombre d'actes et de comportements violents sont pour partie liés à une certaine incapacité d'exprimer les problèmes et de les analyser, à une difficulté de se confronter de manière rationnelle à autrui et en particulier à l'autorité. Il s'agirait donc d'ajouter une dimension philosophique aux activités habituelles, de susciter des moments philosophiques, plutôt que de nécessairement instaurer des activités spécifiquement philosophiques, bien que cela ne soit nullement à éviter. Il s'agirait simplement de nourrir et de formaliser cette tendance, et d'éduquer à cette dimension du langage et de la pensée ceux pour qui elle est relativement étrangère. Dans cette perspective, le principe d'initier ceux qui encadrent les jeunes à la démarche philosophique permettrait de développer chez ces professionnels ou ces amateurs certaines attitudes qui devraient faciliter et améliorer leur travail. Des séminaires de philosophie pourraient être proposés dans les stages de formation des adultes qui travaillent avec les jeunes.

### **Reconnaissance de la pratique philosophique dans le domaine de la santé (Quatre)**

La pratique philosophique peut jouer un rôle multiple dans le domaine de la santé. Tout d'abord, il semble que la formation des professionnels en ce domaine devrait comporter une formation minimale à la pratique philosophique. Ceci est parfois le cas, à travers par exemple la présentation de quelques grands concepts éthiques, mais cette introduction demeure souvent très théorique. Cette initiation permettrait de problématiser quelque peu la position techniciste qui, malgré tout, prédomine encore dans le monde médical, en dépit de la prise de conscience qui s'effectue depuis quelques années. Cette formation serait utile à la fois pour travailler les rapports entre professionnels, et les rapports entre ceux-ci et les usagers. Cet apprentissage du penser ensemble aiderait ainsi à transformer l'idée du patient, non plus perçu seulement

comme un cas pathologique, un simple corps malade, mais comme un être pensant, doté d'un psychisme entretenant un rapport étroit avec l'organisme. Comment penser le patient ? Comment le patient se pense-t-il lui-même ? Comment pense-t-il sa maladie ? De la même manière où les hôpitaux ont des psychologues ou des aumôniers résidents, ils pourraient avoir des philosophes résidents. Leurs fonctions seraient diverses. Participer aux commissions éthiques, susceptibles d'éclairer les débats internes et d'aider aux prises de décision importantes concernant tous les aspects de la vie hospitalière. Animer des groupes de discussion entre professionnels. Proposer des entretiens aux patients désireux de réfléchir sur leur situation, questions existentielles ou éthiques en particulier. D'autre part, pour tous les professionnels travaillant dans les domaines directement ou indirectement liés à la psychologie, incluant par exemple orthophoniste, psychomotricien, ou autre, une telle formation aurait aussi son utilité. Elle aiderait à comprendre, reconnaître et accepter les divers schémas de pensée, en leur légitimité et non plus toujours dans leur dimension pathologique et réductrice. Cette perspective serait valorisante pour des personnes dont le fonctionnement intellectuel tend à être perçu principalement sous l'angle de l'aberration. Elle encouragerait un travail de réconciliation avec soi et avec le concept de raison. L'apport de la philosophie, son antique vertu consolatrice, sa capacité de porteuse de sens, souvent ignorée, pourrait s'avérer d'une aide précieuse dans le travail thérapeutique. Rappelons ici les termes de la Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé<sup>(16)</sup>, « pour parvenir à un état de complet bien-être physique, mental et social, l'individu, ou le groupe, doit pouvoir identifier et réaliser ses ambitions, satisfaire ses besoins et évoluer avec son milieu ou s'y adapter ».

### **Reconnaissance de la philosophie dans les organismes de formation (Cinq)**

De nombreux organismes s'occupent à divers niveaux de la formation continue, en entreprise, dans la société, pour la réinsertion, etc. La philosophie est en général totalement absente de ce type de formation. Pourtant, elle fournit - ou peut fournir - des

(16) La première Conférence internationale pour la promotion de la santé, réunie à Ottawa en novembre 1986, a émis une Charte pour l'action, visant la Santé pour tous d'ici l'an 2000 et au-delà. Cette conférence était avant tout une réaction à l'attente, de plus en plus manifeste, d'un nouveau mouvement de santé publique dans le monde. [www.sante.cfwb.be/charger/ottawachart.pdf](http://www.sante.cfwb.be/charger/ottawachart.pdf)

outils permettant à ceux qui l'abordent de penser leur existence, leur situation familiale et professionnelle, leur rapport à la société, leur rapport à autrui, leurs projets, leurs attitudes et leurs compétences, c'est-à-dire tous les enjeux fondamentaux de ce qui constitue l'existence humaine, singulière et collective. Bien souvent, les approches à la formation, les traitements des problèmes ou difficultés diverses, sont abordés soit sur un plan pratique, choix de carrières, formation technique ou autre, soit sur un plan psychologique si l'on estime que la personne souffre de quelques carences comportementales, ou si elle est susceptible de rencontrer des difficultés dues à sa personnalité ou au contexte professionnel. La démarche philosophique apporterait une dimension importante aux formations proposées dans tous les domaines. Déjà parce qu'elle permet de questionner et d'approfondir le sens d'une activité, ainsi que le rapport que l'on entretient de fait ou

possiblement à cette activité. Cela permettrait d'éviter ou de résoudre un certain nombre d'obstacles ou d'échecs. Cette pratique permettrait aussi de mieux se connaître soi-même, de se voir penser et agir, d'être conscient du type de relation que nous entretenons avec autrui, de prendre des décisions en meilleure connaissance de cause. Il s'agirait donc d'inviter des philosophes praticiens professionnels à intervenir directement lors des formations, ou bien de les faire participer à la formation des formateurs, afin que ces derniers aient à leur disposition un certain nombre d'outils philosophiques. Car il y a place pour deux types de praticiens. Le formateur spécialiste de la pratique philosophique et le formateur généraliste qui est initié à la pratique philosophique. Il semble que sur ce point les animateurs des nombreuses ONG auraient tout intérêt à maîtriser un minimum de tels outils.

### 3) Formation et professionnalisation

#### **Généralisation d'un Master en pratique philosophique (Six)**

Afin de professionnaliser la pratique philosophique, un Master de pratique philosophique pourrait être instauré dans diverses Universités, comme c'est déjà le cas en Argentine, au Danemark, en Espagne, ou en Italie. Cette filière devrait être ouverte soit à des personnes possédant déjà un diplôme de philosophie, de type Licence au minimum, soit à des personnes ayant une expérience professionnelle et un bagage culturel les rendant aptes à suivre ce type de filière. Ce Master devrait comprendre divers aspects. Premièrement, seraient offerts des cours ayant trait à la culture philosophique. Il s'agirait de repenser l'histoire des idées, les concepts cruciaux et les problématiques importantes, dans une perspective pratique. Deuxièmement, seraient présentés un certain nombre des grands courants de la psychologie et de la psychanalyse, ainsi que les autres disciplines de conseil et d'animation, tel le coaching, ce qui aiderait à spécifier la nature de la démarche philosophique. Troisièmement, viendrait la présentation de diverses techniques d'animation de discussions de

groupe ou d'entretiens individuels, en puisant à la fois dans l'histoire de la philosophie et l'expérience des philosophes praticiens actuels. Quatrièmement, seraient présentées un certain nombre d'informations pratiques, juridiques et administratives destinées à la création d'une structure de cabinet libéral. Cinquièmement, divers exercices de mise en pratique devraient être effectués, sur place et à l'extérieur, avec un cahier des charges très spécifique, suivi d'un rapport descriptif et analytique du travail pratique réalisé. Un certain nombre de recommandations semblent importantes pour la création d'un tel Master. Ce dernier devrait rendre compte de la diversité des inspirations et des pratiques, et ne pas se cantonner à une école spécifique de pensée ou de pratique. Des partenariats avec des organisations privées et publiques pour que les étudiants de ce Master puissent faire des stages et acquérir une expérience pourraient être envisagés. Les cours devraient être établis prioritairement en fonction des besoins de formation, et non par rapport au souci de faire travailler les professeurs du Département de philosophie. Cette précision est importante dans la mesure où pour l'instant la majorité des professeurs de

philosophie des Universités n'a aucune expérience en ce domaine, mais cette condition est tout de même souvent imposée lorsqu'un Master est proposé. Un comité devrait être créé, susceptible d'évaluer la pratique des personnes formées au cours de ce Master. Une relation ouverte devrait donc être établie avec les structures professionnelles non académiques travaillant en ce domaine.

### **Mise en place de structures professionnelles de philosophes praticiens (Sept)**

Dans plusieurs pays se sont déjà instituées des associations plus ou moins formelles de philosophes praticiens. Leurs buts en sont multiples et varient selon les lieux. Pour certains, il s'agit d'établir une sorte de certificat garantissant la qualité professionnelle du praticien. Soit par le fait de ses diplômes et de son expérience, soit par la formation qu'il acquiert au cours du processus de certification, plus ou moins longue et approfondie. Pour d'autres, cela permet surtout d'établir une charte avec des engagements précis - à la fois pratiques et éthiques - de la part des praticiens. Mais certaines structures ne se soucient pas tant de certifier que de constituer un lieu d'échange et de fournir des outils philosophiques aux praticiens désireux de s'initier à la pratique ou d'améliorer leur mode de fonctionnement, comme une sorte d'assemblée des pairs soucieux de progresser. Ces structures peuvent aussi constituer une vitrine pour mieux faire connaître la pratique philosophique. À terme, cela pourrait déboucher, au niveau international, dans l'institution d'une sorte de charte qui poserait les conditions, en termes de formation et d'exercice, de la pratique philosophique. Il serait ainsi opportun que les institutions publiques, nationales ou locales, les ONG, les entreprises privées accordent un statut d'organisme de formation ou d'interlocuteur privilégié à ces structures, afin de les officialiser et de faciliter la promotion du travail philosophique. Cela pourrait impliquer selon les cas des avantages fiscaux, des subventions, des dons impliquant des réductions d'impôts, ainsi que toute autre mesure financière et administrative susceptible de faciliter le travail de ces structures ou fédérations. Ceci sans

#### **Encadré 46**

#### **Master en pratique philosophique et en gestion sociale, Université de Barcelone**

Le Master en pratique philosophique et en gestion sociale<sup>(17)</sup> est un projet qui comporte plus de trois années de recherche. Il a débuté en 2002 dans le cadre de discussions soutenues sur la pensée créative, la résolution des problèmes et la philosophie appliquée. Depuis quatre ans, à travers un échange fructueux entre professionnels et associations nationales et internationales, ce Master est devenu une réalité et se trouve être le premier de ce type en Espagne. Son contenu programmatique entend offrir aux étudiants les connaissances de base pour quiconque souhaite étudier la pratique philosophique. Il s'agit des problèmes liés à la subjectivité, des types de dialogues philosophiques, de l'usage de la logique pour la compréhension, des domaines d'application, de la nécessité d'une méthodologie de recherche adéquate, ou du but des pratiques. Nous ne pouvons pas compter sur des professeurs ayant une expérience de la pratique, parce qu'ils sont peu nombreux, mais nous avons à notre disposition tous les professeurs de la Faculté de philosophie. Pendant presque un an, j'ai conduit des entretiens individuels et mené des recherches avec l'aide du Chef du Département. Nous pouvons ainsi offrir aujourd'hui des contenus de haute qualité, tous abordés par un expert reconnu. Cet exercice a aidé au rapprochement entre la pratique de la philosophie et la philosophie académique. Pour donner un caractère dynamique au

cours, le contenu de chacune des matières du Master est à la charge du spécialiste qui le développe pendant trois heures, pour susciter une discussion de deux heures conduite et orientée par un philosophe conseiller. Ceci est la tendance générale la première année mais nous pensons, pour la deuxième année, à quelque chose de plus pratique. Nous avons décidé que l'étudiant devait, au minimum, recevoir deux visites d'un philosophe conseiller. Ensuite, il est supposé développer une pratique de consultation de groupe ou individuelle. L'évaluation de ce type de matière passe par un double rapport, celui du conseiller et celui du conseillé. En outre, la proposition s'est adaptée au nouveau profil de licence en philosophie que la Faculté a récemment défendue devant le Conseil universitaire. Le profil est le suivant : il s'agit de promouvoir la polyvalence professionnelle et l'auto-emploi qui se traduisent par la capacité de gestion des organisations humaines et des équipes professionnelles, ainsi que par la formation de philosophes capables de contribuer au développement personnel par le biais de la réflexion philosophique.

Nous espérons qu'un Master de ce type pourra générer un marché du travail, la recherche, des titres conjoints et, surtout, parviendra à promouvoir la transdisciplinarité.

Rayda Guzmán  
Conseiller philosophique (Espagne)

tenter d'imposer le principe de la structure unique, mais en acceptant leur multiplicité qui trouve son écho dans la diversité des écoles et des sensibilités philosophiques dans l'histoire de la pensée.

### **Promouvoir la pratique philosophique comme débouché professionnel (Huit)**

Nous invitons les pouvoirs publics et les diverses structures privées ou publiques à œuvrer afin de promouvoir la pratique philosophique comme débouché professionnel. Déjà parce que bon nombre de diplômés en philosophie ne trouvent guère d'emplois ou ne souhaitent pas se lancer dans une carrière d'enseignement. Pour ce

(17) [www.ub.edu](http://www.ub.edu)

faire, un certain nombre de mesures devraient être prises, permettant à la fois d'officialiser cette activité et de la faire connaître. Mis à part la création d'un Master en ce domaine, déjà abordé, un travail de sensibilisation devrait être effectué auprès des institutions et des corporations concernées par un tel débouché. Une première mesure serait la tenue de colloques nationaux, internationaux ou régionaux, qu'il s'agirait d'organiser ou de soutenir. Il faudrait accorder un statut officiel à ce type de colloque et y autoriser la participation officielle de fonctionnaires et d'enseignants. Il serait aussi nécessaire d'instituer ou d'encourager la pluriactivité pour les philosophes, comme c'est le cas pour les juristes ou autres professions. Organiser la possibilité d'enseigner à l'Université ou au niveau secondaire, ou de faire de la recherche dans les Centres nationaux de recherche, et simultanément de pratiquer la consultation philosophique en dehors des lieux traditionnels. Les structures étatiques ou locales ainsi que les ONG pourraient montrer l'exemple en instituant la pratique philosophique parmi leurs diverses modalités de fonctionnement, par exemple pour l'organisation de débats citoyens, ou au sein de la structure pour améliorer les

rapports entre les employés et le public. Tout comme il est devenu classique lors de situations dramatiques de créer une cellule de crise de type psychologique, on pourrait former des groupes de travail philosophique, qui impliqueraient les différents protagonistes d'une situation, d'une entreprise, d'un service ou autre structure, dans un travail d'atelier, s'inscrivant non plus dans l'urgence mais dans le moyen ou long terme.

### **Développement du Service Learning en philosophie (Neuf)**

Le *Service Learning* est un concept pédagogique d'origine américaine, qui prétend combiner l'enseignement, l'apprentissage et la réflexion en complétant le programme académique par une sorte de service civil, utile simultanément à la formation de l'étudiant et à la vie de la communauté. Fondé sur des thèses constructivistes, le *Service Learning* est une éducation par l'expérience, censée enrichir l'étudiant, lui inculquer le sens de la responsabilité et du civisme, favoriser l'engagement dans la cité et développer du lien social. La relation entre le travail académique et l'action sur le terrain doit être claire et mettre en œuvre des compétences professionnelles déterminées.

#### **Encadré 47**

#### **L'apprentissage par le service communautaire en philosophie (*Service Learning*)**

Dans les cours d'éthique philosophique, l'apprentissage par le service communautaire contribue à un modèle de discours dans lequel les étudiants sont invités à participer dans la grande conversation morale, en ajoutant du contexte à leur compréhension morale. Les étudiants font l'expérience en classe de la nature, parfois ambiguë, de la prise de décision morale lorsque des personnes ordinaires sont confrontées à des questions morales embarrassantes. Dans un tel contexte, les étudiants font face à des situations existentielles. Ainsi, ils confrontent souvent leur propre relativisme moral non critique et leur cynisme moral naïf. Quand des étudiants, dans ma classe interdisciplinaire d'éthique philosophique, interrogent la réalité morale de la compassion, de la cruauté, de la gentillesse, de l'empathie, ou leur absence, ainsi que la justice et l'injustice, ils trouvent une opportunité de développer leur compréhension de la psychologie

morale et de voir les interprétations des théories de morale appliquée qu'ils étudient. Les étudiants sont encouragés à aller plus loin dans la mesure où ils prennent conscience que les théories sont des principes puissants gouvernant la conduite humaine plus que des idées inertes et stériles. Et ce particulièrement dans une discipline comme la philosophie qui, trop souvent, prône le purisme scholastique. L'apprentissage par le service communautaire est un instrument pédagogique d'une efficacité unique pour aider les étudiants à relier la théorie et la pratique (*praxis*). Si nous acceptons l'idée que l'autonomie de l'étudiant, entendue au sens large, est affirmée au moment de la délibération, alors la composante réflexive de l'apprentissage par le service communautaire contribue à rendre les étudiants capables de penser les questions éthiques de façon indépendante et critique. Quand les étudiants observent les conditions

existentielles rigides de ceux qui souffrent de situations malheureuses ou autres, ces étudiants réexaminent souvent leurs propres tendances à la préoccupation narcissique. Les étudiants qui pourraient manifester de la compassion et du souci pour les populations opprimées, reconnaissent souvent la dissonance dans leurs propres croyances et pratiques morales. L'apprentissage par le service communautaire est un véhicule pour que les étudiants comprennent que l'éthique philosophique est une activité, une pratique, et bien plus qu'un corps de faits mémorisés. Ils apprennent à voir la philosophie comme un processus dynamique qui figure dans les complexités nuancées de l'existence humaine et dans l'agenda social élargi.

Karen Mizell, Professeur associé,  
Département philosophie et humanités,  
Utah Valley St.  
(États-Unis d'Amérique)

Les étudiants doivent par eux-mêmes choisir, concevoir et mettre en œuvre leur projet, en partenariat avec un contexte où existe une demande ou un intérêt réel. Différentes modalités d'échanges entre pairs sont organisées afin de réfléchir plus avant la réalisation du projet et d'être conscients de l'impact de leur réalisation. Les étudiants doivent ensuite rédiger un rapport, puis analyser et évaluer leur travail. Sur le plan du travail philosophique, ceci signifie d'une part que des secteurs de population qui n'ont pas eu et n'auraient jamais eu de véritable contact avec la philosophie y seront initiés. D'autre part, que l'étudiant en philosophie,

qui sans cela n'aurait peut-être jamais connu autre chose que les bancs de l'école dans le cadre de sa formation et de son travail futur, aille à l'encontre de la vie dans la Cité et y fasse l'expérience du rapport entre philosophie et vie quotidienne. Non pas comme un enseignant, qui définit sa tâche uniquement à travers les exigences de sa discipline ou les instructions académiques, mais comme un citoyen qui se fonde aussi sur les besoins de ses semblables. Une telle initiative susciterait des vocations dans la carrière de praticien philosophe, en la popularisant auprès du grand public.

#### 4) Le rôle du philosophe dans la Cité

On peut distinguer deux types d'activités principales pour le philosophe impliqué dans la vie quotidienne de la Cité. Il s'agit, d'une part, d'activités à caractère social (propositions *Dix* à *Quinze*) et, d'autre part, d'activités à dimension culturelle (propositions *Seize* à *Vingt*).

##### **Travailler avec les jeunes en rupture** (*Dix*)

Il importe d'attirer l'attention des pouvoirs publics et des responsables de tous ordres sur un public en rupture de ban avec l'institution scolaire, ou à la marge de l'institution, au bord de l'exclusion. En effet, de manière traditionnelle, l'enseignement de la philosophie s'adresse plutôt aux bons élèves, à ceux qui sont bien intégrés dans le système. Or, il semble que la pratique philosophique pourrait et devrait jouer un rôle important auprès des populations, enfants ou adultes, exclues de fait des bénéfices de l'école. Car en s'adressant au jeune en difficulté comme sujet pensant - ce qui pour certains constituera une expérience d'une totale nouveauté - un travail est effectué sur l'estime de soi. On peut penser entre autres à ces pays où se trouvent de nombreux enfants et adolescents nommés « enfants des rues », livrés plus ou moins à eux-mêmes, ou assistés de manière très élémentaire du point de vue matériel ou éducatif. Le travail philosophique serait un apport considérable sur le plan de la structuration et de l'image de soi. Les structures éducatives publiques ou privées,

dans le cadre d'actions de remédiation auprès des publics en difficulté ou exclus de l'école, gagneraient ainsi à promouvoir des ateliers de philosophie, organisés de la même manière que des cours d'alphabétisation ou de lecture. Il s'agit ici de ne pas considérer qu'il existe un ordre hiérarchique ou chronologique entre apprendre à lire, à écrire, à compter et à penser, mais que ces diverses activités ont tout intérêt à être menées de front. En effet, la pratique philosophique permet de travailler les questions de fond qui constituent la résistance à l'apprentissage, et à adresser les questions d'identité de la personne partiellement ou totalement exclue de l'école. L'articulation de la pensée est une activité naturelle de l'esprit humain, qui demande à être soutenue, et il n'y pas de raison d'affirmer que pour penser il soit nécessaire au préalable d'écrire, de lire ou de compter parfaitement. Dans ce contexte, des campagnes d'informations et des séminaires de formation auprès des responsables de programmes éducatifs, puis des enseignants de terrain, seraient très avantageux. Cela permettra de les sensibiliser, de les initier et de les former à ces démarches. Il s'agira d'apprendre à enseigner au travers de l'échange et du débat, de connaître et de maîtriser les techniques d'animation pédagogique, d'apprendre à déceler les enjeux philosophiques d'une discussion, de mettre en œuvre les attitudes et les compétences liées à la pratique philosophique.

## Encadré 48

## Programme de philosophie pour les enfants en danger

L'incarcération est devenue une crise éducative, sociale, légale et de santé publique aux États-Unis d'Amérique, en raison de l'emprisonnement d'environ 2,2 millions de personnes quotidiennement<sup>(18)</sup>. Le système juridique pénalise en particulier les enfants souffrant d'analphabétisme et de santé mentale et physique déficiente. Les minorités sont incarcérées à des taux inversement proportionnels à leur représentation dans la société. En réponse à cela, l'Université John Carroll (JCU) a créé un partenariat avec le *Cleveland Municipal School District* (CMSD) pour développer un programme d'éducation alternatif. Cette association, le *Carroll-Cleveland Philosophers' Program* (CCPP), se concentre sur un curriculum destiné à encourager la réussite académique et à réduire les récidives. Le CCPP a fait l'objet d'une évaluation afin de savoir à quel point les étudiants apprenaient et si le programme poussait les attitudes vers l'école et l'altruisme. Ces résultats ont

été traités en triangle, en utilisant des entretiens qualitatifs avec les étudiants et des assistants-enseignants engagés dans le programme. Les résultats ont suggéré ce qui suit : les étudiants ont fait montre de gains significatifs à travers les domaines d'accomplissement ; les activités enrichissantes étaient plus invitantes pour les étudiants ; les relations sont devenues plus importantes pour les participants, particulièrement leur relation avec leur communauté et les relations qu'ils ont développées avec les assistants professeurs durant le programme ; les taux d'écriture parmi les étudiants ont montré des progrès significatifs, dans des domaines impliquant la pensée critique, l'expression écrite, etc.. Les perceptions, chez les enseignants, de la participation orale ont également indiqué une croissance dans l'implication des étudiants. Dans l'ensemble, les étudiants ont considéré que ce programme les avait rendu plus capables de commenter pen-

dant la discussion et de communiquer leurs réflexions dans des journaux. Deux aptitudes qui, à leurs yeux, les aideraient à atteindre leurs buts futurs. Ces résultats suggèrent que, contrairement au cliché de la philosophie comme discipline élitiste, inclure la philosophie dans un cursus pour jeunes considérés en danger, pour cause de récidives ou d'échec scolaire, peut accroître de façon significative la manière dont les jeunes interagissent avec le programme éducatif. Cette méthode permet également de contribuer à augmenter la confiance des jeunes et l'aisance dans l'écriture et l'expression sur des sujets d'importance pour eux.

Jennifer Merritt, Christopher Gillman et Carolyn Callahan, Professeurs, Université de Virginie (États-Unis d'Amérique)

### Personnes en situation précaire (Onze)

Pour les personnes en situation précaire, personnes déplacées du tiers-monde, personnes sans abris du secteur développé, habitants des cités délabrées ou des bidonvilles, on affirmera couramment que la priorité n'est certainement pas l'activité philosophique, mais les questions matérielles, dites de survie. Il semble qu'il y a là une erreur de raisonnement. Certes, ces personnes ont besoin que l'on tente de résoudre autant que possible les problèmes matériels et élémentaires. Mais penser ensemble représente tout autant une donnée importante de la vie humaine, tout aussi basique, car elle s'adresse au rapport que l'individu entretient avec lui-même et avec le monde qui l'entoure. On pourra s'étonner, pour ceux qui ont connu cette expérience, de constater que la même personne qui semble avoir capitulé sur son sort, ou se précipite pour obtenir quelque produit de consommation, peut devenir une autre personne lorsqu'elle est sollicitée en ce sens. Nul ne peut être réduit à cette condition de simple survivant. Dans ce contexte, on peut évoquer ceux qui ont vécu les drames

de la guerre ou du génocide, et qui pourtant tentent de ne pas être réduits au statut de victime, en dépit du traumatisme et de leur condition de vie. Participer à des groupes de parole philosophique, c'est prétendre retrouver sa pleine dignité, c'est rétablir un rapport à autrui, autre que celui de menace ou de compétiteur. Certes, il s'agit d'un accompagnement qui doit d'autant plus prendre en compte la réalité des personnes en question, ce qu'elles vivent ou ce qu'elles ont vécu. Mais le philosopher au sens propre est précisément la rencontre d'un interlocuteur pour ce qu'il est, et non la production d'un discours abstrait. Nous pensons souvent au psychologue lorsqu'il y a urgence, au médecin ou au travailleur social, alors que l'urgence consiste aussi à apprendre à émerger de l'urgence, afin de retrouver une liberté de penser et d'être.

### Philosopher en prison (Douze)

S'il est un lieu important où se rencontre un problème de sens, c'est bien la prison. C'est tout à fait le type de vécu que la pratique philosophique est à même d'aborder, qu'elle peut aider à supporter, voire à lui

(18) Bureau des statistiques de la justice, Département de Justice, 2007. [www.ojp.usdoj.gov/bjs](http://www.ojp.usdoj.gov/bjs)

donner sens. On peut entrevoir différents intérêts du philosophe en prison. Pour beaucoup de délinquants, ceux qui n'ont pas eu la chance de faire tellement d'études, c'est déjà s'éduquer, avoir accès à une culture que l'on n'a jamais eu la chance de recevoir par le passé. C'est revaloriser autant que faire se peut une existence qui n'a pas une très bonne image d'elle-même. Connaître un moment où la pensée peut s'évader et envisager des perspectives nouvelles ou étranges sans pour autant fuir la réalité. Se distancier de soi-même et de l'immédiat de la contingence. Accomplir un travail sur soi. Aider à vivre. Trouver du sens là où il pourrait ne pas y en avoir. Rencontrer d'autres personnes et échanger sur des questions autres que les problèmes concrets immédiats, en soi peu valorisants. À ce sujet, on remarquera que si certains préfèrent discuter directement de leur situation, d'autres préfèrent aborder des thématiques totalement éloignées de leur quotidien. Chacun pourra penser que la première situation représente l'étape à dépasser, ou que la seconde est une fuite, mais sans vouloir l'éliminer, il semble que le véritable enjeu n'est pas vraiment là. Il se trouve dans l'expérience d'être un sujet pensant, capable de réfléchir, de raisonner et de produire de la pensée. Il se trouve là un potentiel important de réhabilitation de l'individu mis radicalement au ban de la société. S'effectue alors un travail de remédiation sur l'identité de la personne,

sans lequel toute vie en commun ou toute réhabilitation reste de l'ordre de l'impossible. À travers les ateliers collectifs ou la consultation individuelle, le détenu apprend à ne plus être uniquement celui qui subit, que ce soit la société ou la détention, mais celui qui produit les représentations et fait être ce qui est.

### **Philosopher avec les retraités**

*(Treize)*

Avec l'allongement du temps de vie dans les pays développés, le nombre d'années de retraite a augmenté. Pour beaucoup de personnes, il s'agit dès lors de savoir ce que signifie ou peut signifier cette nouvelle existence - nommée selon les pays, vieillesse, troisième âge ou âge d'or - pour ceux que l'on nomme selon les lieux les anciens ou les seniors. Ces derniers souffrent souvent d'une forme d'exclusion, plus ignorée. Les ateliers philosophiques avec cette catégorie de population ont plusieurs fonctions. Celle, par exemple, de donner sens à ce que ces personnes ont vécu, ce qui n'est pas toujours facile. Soit parce que leur vie a été difficile et qu'ils conservent un sentiment d'échec. Soit parce qu'ils ont perdu d'une manière ou d'une autre ce qui était pour eux une raison de vivre : le travail, le conjoint, les enfants qui se sont éparpillés, les capacités physiques ou mentales affaiblies, etc. Soit parce que l'immensité du temps libre laisse une impression



## Encadré 49

## Le débat philosophique en Maison d'arrêt

L'objectif d'un débat philosophique en Maison d'arrêt consiste, entre autres, à faire participer un public qui ne venait pas spontanément à l'école qui y était proposée. L'initiation de ce projet a été grandement favorisée par le fait que l'activité soit une pratique orale. Les débats philosophiques ont pu profiter à des détenus dont le niveau scolaire était de l'école élémentaire ou du second degré, mais aussi à ceux qui ne savaient pas écrire et qui sans cela ne seraient peut-être jamais venus à l'école de la Maison d'arrêt. Les sujets choisis ont porté au début sur les conditions de détention et la situation des détenus. Vu le quasi secret de ce qui se passe en prison et la tendance qu'a la société de

l'occulter, ce passage obligé était nécessaire pour que les détenus puissent s'exprimer, à moi qui suis de l'extérieur, leur vécu et puissent aller à l'encontre de la dénégation sociale. C'était aussi nécessaire pour moi d'écouter afin que je puisse porter mon regard, comprendre la situation, leur exprimer mon sentiment et témoigner à l'extérieur. Le bilan par rapport aux objectifs du projet est très positif. Concernant les objectifs philosophiques, les détenus ont pu s'initier à la pensée construite, rechercher l'autonomie de la pensée, user raisonnablement de la parole et aborder des problèmes philosophiques. La parole « intempestive » a été assez bien régulée pour privilégier

l'écoute entre les participants et la réponse rationnelle. Concernant les objectifs citoyens, les détenus ont pu adopter une attitude autonome et responsable dans leurs prises de positions et réfléchir ensemble sur des questions auxquelles l'individu ne trouve pas de réponses seul. Concernant les objectifs de développement personnel, ils ont pu développer l'estime d'eux-mêmes, entraîner et enrichir leur langage et parfaire leur culture générale.

Jean-François Chazerans,  
Professeur de philosophie en lycée,  
animateur de débats philosophiques  
(France)

terrifiante de vide. Soit encore parce que les circonstances produisent de la solitude. Quoiqu'il en soit, les ateliers pour personnes âgées semblent parfois un besoin ignoré mais fondamental, ce qui explique le succès des ateliers existants, que ce soit en maison de retraite, dans des clubs de retraités, ou en divers lieux publics. Néanmoins, quelques mises en garde doivent être articulées. La première est que bon nombre de retraités, surtout ceux d'un âge plus avancé, doutent d'eux-mêmes et n'iront pas de leur propre fait à un atelier philosophique. La seconde est que l'on y rencontre un certain nombre de difficultés intellectuelles liées à la mémoire défaillante, à la capacité de concentration amenuisée, à la centration sur soi accrue ou au manque de tonus physique et mental. Mais ce n'est pas pour autant que ces personnes manquent totalement d'intérêt pour les questions importantes, ce serait une erreur de penser que seuls leurs soucis quotidiens les préoccupent. Deux aspects du travail leur procurent en particulier quelque chose d'important. Déjà le fait qu'il faille se concentrer et faire marcher son esprit. Puis la réflexion qui leur procure une respiration en échappant aux petites - ou grandes - misères du quotidien.

### Promouvoir l'activité philosophique en entreprise (Quatorze)

Bien que depuis quelques années la philosophie commence à trouver sa place ici ou là en entreprise, elle reste néanmoins une activité très marginale par rapport à ce qu'elle pourrait être et au rôle qu'elle pourrait jouer. D'une part, elle peut fournir un apport théorique sur les enjeux de la vie en entreprise, sur le plan de l'éthique, des valeurs d'entreprise, du développement durable, du penser, du travailler et du vivre ensemble, etc. Ensuite, par la mise en place d'ateliers de réflexion sur des thèmes concernant des questions pratiques qu'il s'agit d'approfondir. Ou bien sur des thèmes ne touchant pas immédiatement la vie en entreprise mais abordant des thèmes existentiels ou des thèmes de société intéressant les uns et les autres, ce qui permet d'établir d'autres types de relations de travail que le pratique et l'immédiat, en adressant des questions qui touchent profondément les membres du personnel. Enfin, le principe de la consultation philosophique, c'est-à-dire un entretien individuel permettant à toute personne qui le souhaite d'examiner un problème qui la préoccupe sans entrer dans des considérations trop personnelles, intimes ou « psychologiques », en découvrant à la fois le principe de la construction de la pensée, et en adressant

## Encadré 50

## Des ateliers-philo pour enfants en bibliothèque municipale

Je ne suis pas philosophe de formation, ni enseignante mais conservateur de bibliothèque, ce qui peut sembler inhabituel comme cadre pour la pratique de la philosophie pour enfants. Pourtant la pratique des débats à visée philosophique en bibliothèque municipale s'est imposée naturellement.

Les ateliers ont lieu toujours dans le même espace et dans le même temps horaire pendant toute l'année scolaire. Ils sont très théâtralisés et présentés comme un jeu, « le jeu du réfléchir » pour lequel trois règles de base doivent être respectées : lever le doigt pour intervenir, ne pas couper la parole, écouter ses camarades. Ces principes sont toujours répétés en début de séance par les enfants qui finalement aiment la ritualisation. Ensuite une question est posée, par exemple, « C'est quoi grandir ? », les idées et les argumentations sont inscrites sur un tableau faisant ressortir les concepts et si possible leur antinomie, par exemple : faible/fort ou grand/petit. On tente alors

d'élargir une proposition en demandant qui est d'accord ou pas avec l'idée émise et pourquoi, comme le montre le court échange suivant :

*Elève A : grandir, c'est devenir adulte et avoir des responsabilités car on fait des choses qu'on ne pouvait pas faire avant*

*Elève B : je ne suis pas d'accord car on peut être un enfant et avoir des responsabilités comme garder son petit frère*

*Elève A : bien sûr on peut être un enfant et garder son petit frère mais si on ne sait pas que c'est une responsabilité, alors ce n'est pas le signe que l'on a grandi.*

Les répercussions de ces ateliers sont de deux ordres : au niveau des enseignants, les réactions sont généralement favorables et la demande d'ateliers est renouvelée chaque année. Au niveau des élèves, je n'ai pas réussi à obtenir de véritables bilans de fin d'année scolaire. Cependant, quelques informations percent de-ci de-là précisant que tel élève ose prendre la parole ou que la classe s'écoute mieux. Au cours des

séances, les enfants acceptent peu à peu les règles du jeu et s'interpellent quand elles ne sont pas respectées, ainsi que d'être confrontés à d'autres idées que les leurs, donnant de l'assurance à l'un, une reconnaissance à l'autre. Enfin, leur approche de la bibliothèque se modifie. Ce n'est pas une école bis, la lecture-plaisir commence à s'installer et les collections de livres philo pour enfants à faire des émules. Doit-on donc pratiquer des ateliers-philo avec les enfants en bibliothèque municipale ? Oui, car de la même manière qu'elles reçoivent les classes pour des animations autour du livre (lecture de contes, choix de livres sur un thème, recherche documentaire, etc.) ou autour du multimédia, les ateliers de philosophie participent aux missions des bibliothèques même si le partenariat avec l'école reste un passage obligé.

Patricia Azérad, Conservateur,  
Directeur de bibliothèques municipales  
à Villeneuve St Georges (France)

les obstacles divers qui empêchent précisément d'approfondir ou de problématiser tel ou tel type de pensée ou de fonctionnement intellectuel. L'utilité d'une consultation consiste dans le fait qu'elle invite celui qui vient consulter le philosophe à formuler clairement ses préoccupations afin de comprendre et de prendre les décisions qui s'imposent. Formuler clairement une préoccupation, c'est la transformer en question, c'est la clarifier, c'est aussi la relativiser. Cette transformation a lieu par un certain usage du langage des mots qui s'apprend lors du dialogue avec le philosophe consultant. Il ne s'agit pas d'enfiler les associations libres mais de trouver les mots qui nomment correctement les choses qui nous arrivent et les actions que nous projetons de faire. Ces mots permettent aussi de communiquer aux autres ce que chacun porte au fond de lui. Ce travail n'est pas superflu, il est essentiel à la vie en entreprise tout comme à la vie en général. Mais il est nécessaire d'effectuer un travail de sensibilisation auprès des responsables d'entreprises et de ressources humaines pour les inviter à penser au-delà de l'immédiat et du pragmatisme réducteur.

**Philosophe de ville (Quinze)**

Le principe de philosophe de ville est le suivant : tout comme les communes emploient des travailleurs sociaux, des psychologues ou des médiateurs, elles pourraient s'adjoindre les services d'un philosophe praticien. Son rôle aurait une certaine proximité avec ceux des professionnels que nous venons de mentionner, mais avec une différence importante. Le philosophe ne travaille pas dans l'urgence. Il n'est pas là pour résoudre des problèmes ou trouver des solutions immédiates mais pour approfondir, pour faire prendre de la distance, pour déterminer les enjeux moins immédiatement visibles mais non moins importants, pour inviter à une position critique, penser avec plus de rigueur, et prendre des décisions. Ce philosophe aurait donc diverses tâches, à la fois d'examiner des problèmes affectant le vivre ensemble, sous la forme d'analyses, et, d'autre part, d'organiser des débats publics. À la fois comme philosophe conseil et comme animateur. Divers documents écrits pourraient être produits, à destination des responsables et du public. Ensuite, des ateliers réguliers seraient organisés, en cherchant à toucher

## Encadré 51

## Le Mois et la Nuit de la philosophie aux Pays-Bas

Depuis sa première édition en avril 2002, le Mois de la philosophie a joué une énorme influence dans la popularisation de la philosophie aux Pays-Bas. L'idée est qu'un rassemblement d'événements dans un calendrier limité augmenterait l'attention portée à la philosophie comme un tout. Le Mois débute avec une cérémonie d'ouverture dans l'une des plus grandes librairies du pays. L'événement est relativement restreint, avec quelques présentations seulement, gratuites, et une centaine de visiteurs. En 2004, la Journée de la philosophie à l'Université de Tilburg a été ajoutée aux événements principaux. Le Département de philosophie de l'Université est peu connu et il a souhaité organiser une Journée qui le place sur la carte de la communauté philosophique, avec l'espoir d'attirer plus d'étudiants. Le Mois s'achève par une cérémonie de clôture à l'École internationale de philosophie de Leudsen, incluant des présentations et comptant

une centaine de visiteurs. De nombreux événements accompagnent la célébration du Mois. Un nombre croissant de bibliothèques et de librairies organise des activités. En 2006, 130 événements se sont tenus au total dans le pays entier.

La Nuit de la philosophie est l'activité phare du Mois. Dans un lieu historique d'Amsterdam, 750 personnes visitent 25 activités réparties dans 5 pièces. L'accent est mis sur les débats académiques contemporains, comme la « philo-divertissement », des jeux, des performances, etc. Le public visitant la Nuit vient, à 50 %, d'Amsterdam et, à 50 %, du reste du pays. La majorité des personnes présentes ne viennent qu'une seule fois assister à la Nuit. Pour nombre d'entre eux, cette activité est leur première grande rencontre avec la philosophie. En 2007, un musée voisin proposera des écrans d'art vidéo, donnant ainsi à la Nuit une atmosphère de festival et aux visiteurs la possibilité

de faire l'expérience de l'art inspiré par la philosophie. De surcroît, des activités plus interactives sont prévues, comme « les Socrate volants », des personnes vêtues de blanc qui déambulent au milieu du public en posant des questions et en mettant des invités en contact. Chaque année, l'essai du Mois est réalisé. Un auteur nationally connu rédige une histoire d'inspiration philosophique. Beaucoup de publicité émane de ces événements. La Nuit attire en particulier l'attention des médias nationaux en impliquant plus de 30 journalistes. Le Mois reçoit également une couverture à la télévision et à la radio, avec 20 occurrences totalisant 3 millions de téléspectateurs et d'auditeurs.

Hans Kennepohl  
Responsable du Mois de la philosophie  
Fondation Mois de la philosophie  
(Pays-Bas)  
[www.maandvandefilosofie.nl](http://www.maandvandefilosofie.nl)

des publics très divers. Car si certaines catégories de personnes viendront naturellement à un atelier de philosophie ou à un débat, ce ne sera pas le cas de tout le monde. Il s'agirait donc d'intervenir au sein des structures associatives déjà existantes. Des ateliers pour les enfants se tiendraient, par exemple en bibliothèque municipale, où des classes pourraient venir à tour de rôle, ce qui en un second temps permettrait de fournir des outils de travail aux enseignants qui assisteraient aux séances. Une permanence de consultation philosophique individuelle gratuite se tiendrait régulièrement dans un local municipal. Si un intérêt se développait, un séminaire d'initiation à la pratique philosophique serait alors proposé, servant à former des personnes désireuses de se lancer dans ce type d'activité. Cela est assez facile, en particulier pour les personnes travaillant avec les enfants. Un des aspects principaux de ce travail serait d'aider à développer une attitude citoyenne chez les habitants de la commune.

**Journée(s) de la philosophie (Seize)**

Depuis plusieurs années, à l'initiative de l'UNESCO, il existe une Journée Mondiale de la Philosophie, célébrée le 3<sup>e</sup> jeudi du mois de novembre de chaque année. Selon les pays, elle est célébrée de manières différentes, certaines de façon plus académique, d'autres en introduisant des éléments de pratique philosophique. Elle peut être l'occasion d'une seule et unique rencontre, ou d'une multiplicité. Quelques grandes villes européennes ont initié pour leur part, à des dates différentes, une journée ou nuit, voire une semaine ou un mois de la philosophie. Le principe est d'organiser de nombreux événements, de natures différentes, en divers lieux et sous diverses formes, afin de toucher le plus grand nombre de personnes possible. Conférences, ateliers, cafés philosophiques, ateliers d'écriture, présentations d'auteurs ou d'ouvrages, démonstration de pratiques diverses, débats autour de thèmes, etc. À cette occasion, on assiste à un investissement de l'espace urbain pour montrer que la philosophie a sa place en tous lieux, qu'elle

**Encadré 52****Une expérience notable : Olympiades philosophiques uruguayennes**

Les Olympiades philosophiques uruguayennes s'inscrivent dans une conception démocratique de la philosophie et de son enseignement, qui propose de faire philosopher tout le monde. Il s'agit de stimuler des attitudes philosophiques (doute, réflexivité, critique, créativité, discussion...), la production de concepts ou de pensées philosophiques à travers des activités diverses en y incluant l'écoute, la lecture, les discussions et les productions philosophiques, personnelles et collectives. Ayant comme antécédents les expériences de l'IPO (*International Philosophy Olympiad*) et les Olympiades d'Argentine, nous avons pris de la première l'idée d'un essai écrit et des critères d'évaluation, et de la deuxième, le développement

dans tout le pays et dans la langue maternelle. Les instances d'évaluation sont orales et écrites, pour diminuer le niveau de compétitivité et accroître la collaboration. Les Olympiades uruguayennes de philosophie se développent annuellement depuis 1999.

L'Olympiade est organisée simultanément dans les lycées de tout le pays, sans étapes préalables de sélection ni de finales nationales afin que tout le monde puisse participer à l'évènement. Cette activité se déroule en deux parties, qui ont lieu généralement le même jour. La première consiste en un débat sur la question posée, d'une durée de deux heures, en groupes d'environ 20 personnes, sur un thème unique. Le principe est de se confronter à la difficulté

problématique. La deuxième partie est personnelle et écrite. Il s'agit d'un essai qui doit se rédiger en trois heures à partir d'une proposition émise par le jury national. Les participants doivent prendre en compte le débat préalable. Ensuite, des jurys locaux évaluent la partie écrite. Ils choisissent une phrase de chaque travail pour en faire une petite publication. Les neuf meilleurs travaux sont choisis par un jury national, et leurs auteurs participent à l'Olympiade du Río de la Plata en Argentine.

Mauricio Langon,  
Professeur de philosophie  
(Uruguay)

concerne tout un chacun. Dans la mesure du possible, une certaine médiatisation ajoute de l'ampleur au phénomène, touchant ainsi ceux qui ne se lanceraient pas dans une telle démarche, parce qu'ils pensent que la philosophie n'est pas faite pour eux. Il s'agit en quelque sorte de banaliser la philosophie et de la désenclaver. Dans ce contexte, il est possible d'inviter le public à se déplacer pour participer aux activités organisées, mais pour ceux qui justement ne viendraient pas de leur propre fait, les organisateurs peuvent proposer des interventions au sein de structures, associations ou institutions existantes. Un public nouveau sera ainsi touché par la démarche, ce qui est important, quand bien même les participants ne la poursuivraient pas directement et activement. Même si le philosophe prend son sens lorsqu'il s'instaure dans une continuité, comme toute pratique, il semble aussi que le simple fait d'entrer sporadiquement à son contact produit un certain effet : celui d'éveiller ou de réveiller quelque peu une attitude d'étonnement ou de questionnement.

**Projets Internet (Dix-sept)**

Avec le développement de l'informatique et de l'Internet, ces outils peuvent être d'une aide précieuse pour promouvoir la pratique philosophique, comme cela a déjà été démontré en plusieurs lieux. Il y aurait

donc tout intérêt à en utiliser les possibilités. Tout d'abord, en créant une revue électronique dans la langue locale, où seraient publiés des comptes-rendus d'expérience, des rapports de colloques, des analyses, des informations pratiques, etc. Ce serait aussi le lieu pour développer des innovations pratiques fondées entre autres sur la diversité culturelle. Puis en proposant la mise en place d'un forum qui servirait de lieu d'échange et de discussion. Néanmoins, par expérience, il faut savoir ne pas trop attendre de ce type de forum. Soit il est régulé, ce qui n'est pas toujours facile car cela demande beaucoup de travail, et le débat risque d'être trop restrictif. Soit il n'est pas régulé et le forum dérive facilement en une sorte de café du commerce. Soit il devient l'otage d'une personne ou d'un petit groupe qui monopolise la discussion, ce qui dénature le lieu et lui fait perdre sa vocation initiale. Mais au minimum, un tel forum sera le moyen de faire circuler les informations quant aux diverses activités, publications ou données susceptibles d'intéresser la communauté de la pratique philosophique. Dans les pays où les publications sont très coûteuses, cela peut aussi être le moyen d'accéder à moindre coût et plus facilement à une documentation dans le domaine. Un programme de formation par Internet pourrait aussi s'organiser, soit au travers d'un programme établi, soit par le principe du tutorat. Ce qui permettrait

de soutenir les personnes désireuses de se lancer dans l'activité, qui souvent se sentent seules et dépourvues de moyens. Une des modalités de travail est aussi le couplage par paires de praticiens, par exemple pour le développement de la consultation philosophique à distance, où deux personnes se questionnent mutuellement sur une certaine période de temps. Il serait aussi possible de mettre de l'avant certaines initiatives qui semblent mériter d'être valorisées, et qui sans cela passeraient inaperçues.

### **Olympiades philosophiques** (Dix-huit)

Il faut signaler d'emblée qu'il ne s'agit pas là des Olympiades internationales de philosophie<sup>(19)</sup> (IPO) mais d'expériences qui s'en sont inspirées. Une activité susceptible de mobiliser les volontés et les énergies serait, en effet, l'organisation d'Olympiades philosophiques ou d'un concours d'essais philosophiques annuel. Afin d'éviter que la dimension académique ou élitiste, parfois inhérente au principe d'un concours, ne soit privilégiée, certaines mesures peuvent être envisagées. Le jury ne serait pas constitué exclusivement de professionnels de la philosophie ; le règlement du concours devrait stipuler que les textes s'adressent au grand public et, dans la mesure du possible, il faudrait créer diverses catégories de participants (jeunes, adultes, étudiants en philosophie, professionnels ou non professionnels de la philosophie, etc.) afin de donner une chance aux différents types de public. S'il s'agit d'un concours national, une première étape régionale ou locale serait organisée au préalable, ce qui étendra l'impact de cette activité. La dimension de proximité est importante dans la mesure où elle permettra aussi d'organiser une rencontre, où, en parallèle au travail écrit, pourra se tenir une partie orale. Autant que possible, ce devrait être un lieu où primera non pas tant la compétition entre des personnes mais l'émulation pour faire avancer la pensée. L'expérience de ces Olympiades doit être conçue dans le contexte du développement d'une éducation philosophique capable de collaborer à la transformation de l'éducation et à la création d'espaces publics de participation citoyenne. C'est-à-dire à opérer dans la continuité d'autres activités. En

proposant de traiter des thèmes de société ou d'actualité, les étudiants ou les professeurs de philosophie seraient invités à émerger du cadre purement académique de la philosophie. Enfin, il serait utile de faire publier les essais des lauréats du concours.

### **Débats après les films (Dix-neuf)**

Une des difficultés principales de l'activité philosophique est de toucher le grand public, car la philosophie conserve malgré tout une image assez élitiste. Une manière simple d'inviter assez naturellement tout un chacun à philosopher, ou de motiver les participants à un débat philosophique, est d'organiser un débat suite à la projection d'un film. Ou encore d'une représentation théâtrale. Certes on pourra choisir des films pour une thématique spécifique faisant écho au vécu et méritant d'être approfondie, portant sur des sujets existentiels, sociaux ou autre. Mais dans l'absolu, il sera possible d'inviter les participants à la réflexion philosophique sur de nombreux types de films, sans avoir nécessairement à chercher un film particulier, et sans oublier les films destinés aux enfants, afin d'initier aussi ces derniers au décodage de l'image. Cette non spécificité du film utilisé est importante, car il devient plus facile d'insérer la démarche dans un contexte donné ou de s'intégrer dans la programmation préétablie d'une salle de projection existante. Ce travail après la projection d'un film est d'autant plus important que nous vivons pour beaucoup dans le monde de l'image, nous sommes entourés d'images, et le public ne se distancie pas toujours de ces icônes ou de ces idoles. Nous pouvons observer l'absence récurrente de rapport critique face à ce que l'on voit et entend, à la télévision comme dans les magazines ou au cinéma. C'est donc de l'éducation du consommateur et du citoyen dont il est question. Dans cette perspective, un des aspects les plus cruciaux demeure la découverte par les participants au débat de la diversité des interprétations et même des visions du film qu'ils viennent juste de voir en commun. Ils s'aperçoivent alors qu'ils sont parfois aveugles à certaines choses, ou bien qu'ils en ont une vision tout à fait partielle ou réductrice. L'autre angle important de découverte est le rapport entre les faits, ce que l'on observe, et

(19) Voir chapitre I.

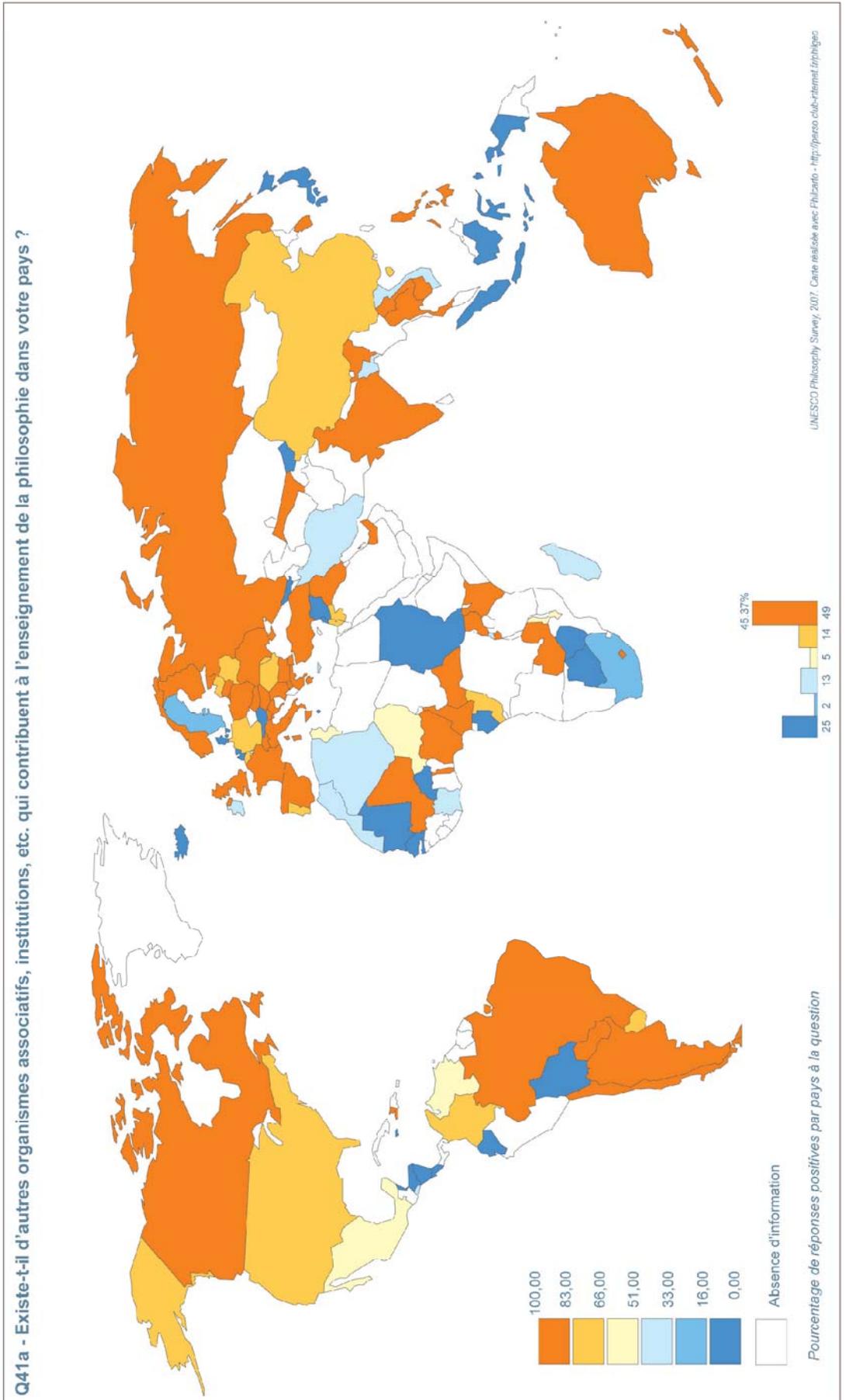
l'interprétation que l'on en fait, avec ses divers degrés de profondeur des enjeux perçus. Le débat après le film devient ainsi une sorte de préparation et d'antichambre à des discussions plus spécifiques et plus approfondies, sur des thèmes plus généraux.

### **Maison de la philosophie (Vingt)**

Dans la mesure du possible, il serait important de créer un lieu pour la pratique philosophique, une sorte de maison de la philosophie. Plusieurs activités sous différentes formes y seraient organisées. Ce serait un lieu ouvert à la multiplicité des pratiques, des méthodes, des finalités, dans la mesure où l'activité proposée relève bien de la philosophie. Comme la démarcation entre la philosophie et d'autres activités connexes n'est pas toujours claire ou étanche, un comité serait chargé d'examiner les propositions d'activités. Ce pourrait être l'occasion de réfléchir en permanence à la nature de la pratique philosophique. S'il

existe une structure nationale ou locale de philosophes praticiens, il pourrait leur incomber la tâche de gérer cette entreprise et de prendre les décisions appropriées. Pourraient s'y tenir des ateliers et des conférences pour le public, des séminaires de formations à la pratique pour philosophes professionnels ou amateurs, des rencontres professionnelles, des consultations individuelles, etc. Une permanence pourrait s'y tenir, pour toute personne désireuse de rencontrer un philosophe et d'échanger sur divers sujets de préoccupation. Ce pourrait aussi être le lieu d'une permanence téléphonique, que ce soit pour une personne en crise existentielle, face à la solitude, se posant une question spécifique, ou pour une autre raison. Les diverses structures institutionnelles, publiques ou privées, trouveraient là un interlocuteur pour tout renseignement concernant l'activité philosophique, ce qui faciliterait le développement et la promotion de la pratique.

## IV. La philosophie au niveau informel en quelques chiffres



## Conclusion : est-ce philosophique ?

Au-delà des propositions de résolution puisées dans l'histoire de la pensée, les critiques envers la philosophie non académique peuvent parfois paraître dures, mais en même temps, rien de tout cela ne paraît réhibitoire. La vie intellectuelle aura vu pire. Nous pouvons nous demander si la pratique philosophique est bien philosophique, mais nous pouvons aussi poser la question à bien d'autres formes du philosopher. Et en ce qui a trait à la pratique, une part importante de la responsabilité en incombe d'ailleurs aux philosophes eux-mêmes, qui se refusent parfois à investir ces champs, dès lors abandonnés aux pédagogues, aux psychologues, ou à tout un chacun, à qui on ne saurait reprocher de s'intéresser à la philosophie et de s'y aventurer, puisqu'elle est affaire de tous et n'appartient à personne. Il est une technicité du philosopher, qui se travaille et s'apprend. Il reste à éduquer cette démarche, en dépit des difficultés posées et des résistances manifestées. Et il n'est pas certain que la pratique philosophique soit tellement plus généreuse que la philosophie traditionnelle. S'y retrouvent en effet les mêmes soucis personnels primant sur l'authenticité, les mêmes agendas particuliers occultant ou déguisant l'intérêt général, les mêmes angoisses d'être oublié et de ne plus exister, etc.

Il semble que le défi pour ce mouvement - puisqu'au sens philosophique ou sociologique il s'agit bien d'un mouvement - est justement de ne pas tomber dans le dogmatisme qu'il dénonce. C'est le dogmatisme qui se trouve au cœur du problème, celui qui toujours rigidifie et empêche de penser, cette raideur de l'esprit qui empêche d'entendre et de problématiser. Ensuite, les pathologies ou les excès mentionnés dans ce chapitre ne sont ni systématiques ni le fait de chacun. Il n'y a pas à s'en défendre ou à protester, mais uniquement à en être conscient. De surcroît certains de ces problèmes peuvent entrer en contradiction les uns avec les autres. Selon les praticiens, les écoles de pensée, mais aussi selon les cultures où ces pratiques se développent et opèrent, les aberrations et les difficultés ne seront pas les mêmes. Car selon les cultures, à l'instar des courants philosophiques, l'individu et le groupe, la théorie et la pratique, le pluralisme et la vérité, ne s'articulent pas de la même manière, les forces et les lacunes ne sont pas identiques.

La mort de la philosophie - si une telle mort est envisageable - réside en son absence de vie et de pluralité. Son essence repose fondamentalement sur l'altérité et sur l'accueil de l'autre et du différent, dans une constante remise en question.

# CHAPITRE V



# L'enseignement de la philosophie à travers une enquête UNESCO auto-administrée via Internet

**Introduction** : un procédé collectif et inclusif 198

## I. Principaux résultats thématiques 199 - 221

### 1) Premier bilan de l'enseignement de la philosophie dans le monde 199

- > Profil professionnel des répondants
- > Mérites et buts de l'enseignement de la philosophie
  - Analyse globale
  - Analyse régionale
- > Coopération internationale et insertion des acteurs de l'enseignement de la philosophie d'un pays au sein de la communauté internationale
- > Principaux résultats, par pays, concernant l'enseignement de la philosophie selon les niveaux d'enseignement

### 2) Géographie de l'enseignement de la philosophie 207

- > État général de l'enseignement de la philosophie par groupes de pays
- > Affaiblissement de l'enseignement de la philosophie
- > Renforcement de l'enseignement de la philosophie
- > Bilan des évolutions passées et à venir de l'enseignement de la philosophie

## II. Outils, méthode et modalités d'organisation 222 - 228

### 1) Le choix d'un outil pour la réalisation de l'enquête 222

- > Les spécificités d'une enquête auto-administrée
- > Le Questionnaire et sa mise en ligne

### 2) Le déroulement de l'enquête 223

- > L'élaboration de la base des correspondants
- > La récolte des données
- > Chronologie du déroulement de l'enquête

### 3) Les statuts de l'enquête et des résultats 226

- > Des ambiguïtés d'une analyse par pays à la réalisation d'une synthèse par pays
- > Synthétiser les informations au niveau des pays

**Conclusion** : une enquête inédite 229

**Questionnaire en ligne de l'UNESCO** 230

## Introduction : un procédé collectif et inclusif

Ce chapitre est consacré à l'enquête basée sur la récolte des données recueillies par le Questionnaire mis en ligne par l'UNESCO sur l'enseignement de la philosophie dans le monde, ainsi que des résultats obtenus par l'exploitation des réponses reçues. L'enquête se veut être, avant tout, un outil dynamique, en vue de créer un échange et une force d'interaction entre les différents partenaires de l'UNESCO et leur action en faveur de la philosophie.

En 2005, lors du lancement des préparations de la présente Étude, l'UNESCO a souhaité d'emblée adopter une démarche collective et participative, et s'est efforcée de mettre à contribution l'ensemble de ses Commissions nationales et de ses Délégations permanentes, dans un large processus de consultation. L'implication et le concours des partenaires de l'UNESCO dans cette Étude inédite sur l'enseignement de la philosophie dans le monde, se devaient d'être à l'aune de l'importance que les États membres de l'UNESCO ont souhaité accorder à la philosophie.

Une forte synergie et une grande mobilisation ont caractérisé ce processus de consultation, que l'on peut considérer déjà, en tant que tel, comme un des traits les plus encourageants de la présente Étude. L'écho rencontré par ce procédé auprès des États membres de l'Organisation est l'une des particularités saillantes de cette Étude. En effet, par rapport aux enquêtes précédentes sur le même sujet - notamment celle menée en 1951 par Georges Canguilhem, qui n'a concerné que 9 pays, et celle effectuée en 1994 par Roger-Pol Droit sur « philosophie et démocratie », sur 66 pays, on peut noter que l'Étude de 2007 a concerné, pour sa part, 126 pays. On relèvera 369 répondants, dont les réponses sont à la fois « valides » et exploitables, et qui couvrent plus que 65% des pays.

L'identification des destinataires du Questionnaire a fait l'objet d'un procédé rigoureux. Trouver des contacts ciblés au sein des différents pays a été, dès le début, une exigence dans le cadre de la méthodologie de l'Étude, et ce afin d'assurer la fiabilité du suivi qui sera donné au Questionnaire.

À cet effet, une fiche d'information a été adressée à toutes les Commissions nationales pour l'UNESCO en vue de recevoir les noms et les contacts des responsables du programme de philosophie au sein des Ministères de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (niveau institutionnel), ainsi qu'au niveau des Départements de philosophie dans différentes Universités, des Chaires UNESCO et/ou des Instituts (niveau académique). Les réponses reçues ont été nombreuses et très informatives. Elles ont permis, avec quelques autres recherches complémentaires effectuées par l'UNESCO, de constituer une très large base de contacts, qui a servi de socle à l'envoi du Questionnaire.

Vu l'échelle de l'enquête et la diversité des systèmes d'enseignement entre les pays, il importait avant tout d'atteindre la plus grande variété possible de personnes impliquées dans l'enseignement de la philosophie, institutionnellement ou pas, et ce par souci de recoupement des informations fournies. On parlera donc de retours parlants et instructifs, venus de nombreux pays, tout en ayant toujours présent à l'esprit le soin de pondérer et de relativiser certaines réponses car celles-ci peuvent parfois relever d'un sentiment subjectif, ne traduisant pas nécessairement une réalité avérée à l'échelle du pays.

Le Questionnaire, reproduit à la fin de ce chapitre, comporte des questions ouvertes, des questions fermées, parfois à choix multiple. Les questions ouvertes ont donné lieu à des *verbatim* largement commentés, notamment dans les chapitres II et III de cette Étude. Quant aux autres résultats et aux croisements effectués, ils font l'objet ici d'une analyse plus avancée, sur des critères choisis en fonction des données exploitables.

Au lecteur également de prêter une attention accrue aux différents graphiques, tableaux et cartes dans la mesure où ils ne sauraient prétendre à une véracité absolue. Les premiers résultats thématiques figurant dans ce chapitre sont eux-mêmes un bilan préliminaire qui sera amené à être ajusté et densifié ultérieurement.

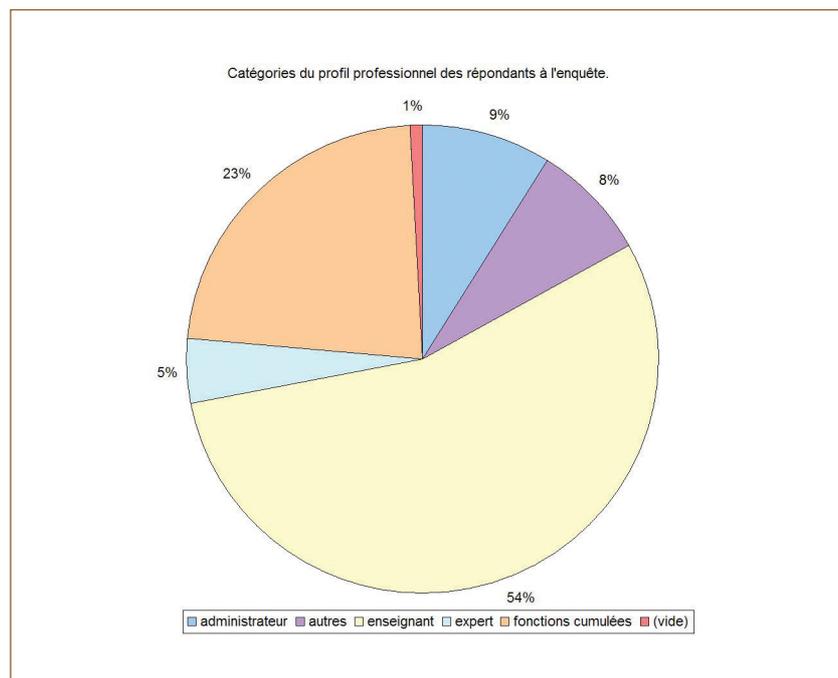
## I. Principaux résultats thématiques

### 1) Premier bilan de l'enseignement de la philosophie dans le monde

Il s'agit ici de présenter de manière succincte quelques résultats généraux sur plusieurs des thématiques portées par le Questionnaire, sous forme d'un premier bilan des résultats les plus intéressants pour chacun des niveaux d'enseignement.

#### Profil professionnel des répondants

À la lecture du Questionnaire et d'un certain nombre de réponses à des questions ouvertes, il semble qu'une dimension importante pour comprendre les réponses individuelles tient au profil professionnel des répondants. Nous avons décidé de préciser cette observation en étudiant les réponses à la question Q0c<sup>(1)</sup>. Nous pourrions ensuite mesurer, s'il le faut, ses effets sur des thématiques particulières. La question Q0c est une question fermée à réponses multiples. Ces dernières se déclinant en modalités. Plusieurs réponses sont donc possibles pour un même répondant. Deux façons de lire les réponses à cette question sont alors envisageables et complémentaires (cela est vrai pour toutes les questions multiples). D'une part, on peut observer la réponse du point de vue du répondant et se concentrer sur le profil déclaré, c'est-à-dire travailler sur les combinaisons possibles des modalités de la question. On va par exemple compter combien de personnes sont « enseignants et administrateurs », combien sont « seulement enseignants », etc. D'autre part, il est tout aussi légitime de décomposer la question et de considérer chaque modalité comme s'il s'agissait d'une question particulière. Dans le cas de la question Q0c, on peut imaginer qu'elle se décompose en 4 sous-questions (« Q0c1 : Exercez-vous la fonction professionnelle d'administrateur ? (oui/non) »). Chaque sous-question peut alors être traitée séparément et on peut notamment cumuler les réponses pour obtenir des effectifs « d'enseignants », « d'administrateurs », etc. par pays, régions, etc. C'est l'étude des profils que nous avons privilégiée ici (graphique n°1), ce qui ne nous empêche pas dans le commentaire suivant de raisonner par fonctions professionnelles indépendamment des profils.



Catégories du profil professionnel des répondants à l'enquête - Graphique n°1

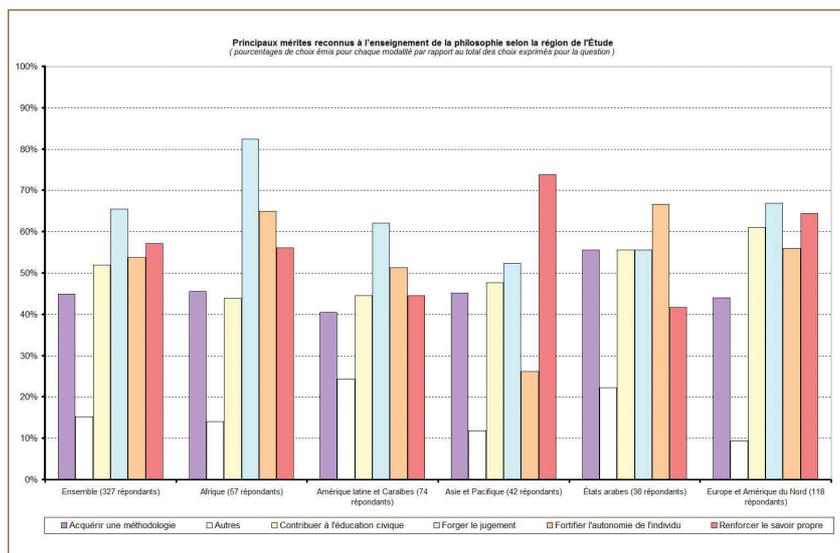
La majeure partie de la population interrogée est constituée d'« enseignants », 54% en cumulant les fonctions. Les « administrateurs » représentent 9% des répondants, et les « experts », 5%. La modalité « autres fonctions » est non négligeable puisqu'elle représente 13% des répondants. En examinant l'importance des profils multiples (23%), on peut remarquer que ceux-ci sont pratiquement toujours « enseignants ». Il résulte de l'observation des réponses que les pays où les enseignants sont minoritaires ne sont pas nombreux (26 pays), et représentent à peine 20% des pays participant à l'enquête. Parmi eux, les 18 pays où on ne recense aucun enseignant sont des pays ne comptant qu'un seul répondant (parfois deux), c'est-à-dire bien souvent ceux pour lesquels le Secrétariat de l'UNESCO, après plusieurs relances infructueuses, a insisté auprès de contacts institutionnels pour avoir au moins une réponse à l'enquête pour le pays considéré.

#### Mérites et buts de l'enseignement de la philosophie

##### Analyse globale

Rappelons que les questions sources Q03<sup>(2)</sup>, Q09<sup>(3)</sup>, et Q12<sup>(4)</sup> sont plutôt d'ordre subjectif

(1) Question Q0c : Fonction professionnelle : administrateur, enseignant, expert, autre ?



Principaux mérites reconnus à l'enseignement de la philosophie selon la région de l'Étude - Graphique n°2

- surtout les deux dernières - et que l'on peut donc raisonner d'un point de vue individuel pour avoir un résultat global, au niveau mondial. Ce qui ne nous empêche pas d'observer des différenciations régionales car vu le nombre de modalités, il est difficile de descendre au niveau des pays. Il faut alors se rappeler les différences de participation à l'enquête selon les régions de l'Étude pour ne pas surinterpréter les résultats obtenus. Il est à noter ici que ces questions sont des questions à choix multiple. Pour synthétiser les réponses, pour chacune des modalités des trois questions, nous avons choisi l'option de raisonner selon les modalités et non selon les profils. On compte le nombre de fois où une modalité particulière est choisie. Les pourcentages affichés correspondent aux rapports entre le nombre de réponses observées pour chaque modalité et le nombre de réponses « exprimées » pour la question, sans tenir compte des non-réponses.

**Question générale, (Q03) :** sans tenir compte des différences nationales, on observe que 4 des 6 propositions sont choisies dans plus de 50% des réponses. Une légère majorité désigne la proposition « forger le jugement » comme principal mérite de l'enseignement de la philosophie. Apparaissent ensuite successivement « Renforcer le savoir propre », « fortifier l'autonomie », et « contribuer à l'éducation civique ». L'« acquisition d'une méthodologie » est choisie dans une moindre mesure (45%). Ces 5 propositions semblent en tout cas convenir pour définir correctement les mérites de l'enseignement de la philosophie

d'un pays car la catégorie « autres » n'est choisie que par 15% des répondants.

**Question relative au niveau primaire, (Q09) :** l'échelle des buts se différencie ici sensiblement du classement des mérites d'un point de vue général (Q03). Les changements les plus manifestes concernent la forte baisse de la modalité « renforcer le savoir propre » et celle, moins importante il est vrai, de la modalité « acquérir une méthodologie ». Si les autres modalités restent à leur niveau, la modalité « contribuer à l'éducation civique » devient le second choix des répondants. L'allure de cette distribution semblerait indiquer que l'enseignement de la philosophie au niveau primaire privilégie le développement individuel des enfants à l'acquisition de connaissances. Ce constat corrobore l'analyse développée dans le chapitre I de cette Étude. On observe aussi une légère hausse de la modalité « autres », c'est-à-dire que s'accroît la tendance à ce que les modalités proposées soient insatisfaisantes pour décrire les buts de l'enseignement au niveau primaire. L'étude des *verbatim* associés à cette question est à ce titre intéressante pour découvrir d'autres « buts » attribués à l'enseignement de la philosophie.

**Question relative au niveau secondaire, (Q12) :** à quelques détails près, l'échelle des buts ressemble au classement des mérites d'un point de vue général (Q03). À ce niveau d'enseignement, les pourcentages sont généralement un peu plus élevés, signe d'une adhésion plus forte des propositions aux buts de l'enseignement, avec néanmoins une modalité « autres » encore forte. Toutes les propositions sont choisies par plus de 50% des répondants. La modalité « forger le jugement » est choisie par plus de 75% des répondants et la modalité « fortifier l'autonomie » arrive en seconde position (63%). Ce qui confirme le rôle prépondérant de l'enseignement de la philosophie pour offrir aux adolescents les moyens de s'épanouir individuellement.

L'observation des variations régionales des mérites et des buts reconnus à l'enseignement de la philosophie révèle des différenciations intéressantes (graphique n°2). Il en ressort que pour les régions Europe et Amérique du Nord, Amérique latine et Caraïbes et

(2) Question Q03 : Dans votre pays, quels sont les principaux mérites reconnus à l'enseignement de la philosophie ? Fortifier l'autonomie de l'individu - Acquérir une méthodologie - Renforcer le savoir propre - Forger le jugement - Contribuer à l'éducation civique - Autre.

(3) Question Q09 : Selon vous, quel est le but de l'enseignement de la philosophie au niveau primaire ? Fortifier l'autonomie de l'individu - Acquérir une méthodologie - Renforcer le savoir propre - Forger le jugement - Contribuer à l'éducation civique - Autre.

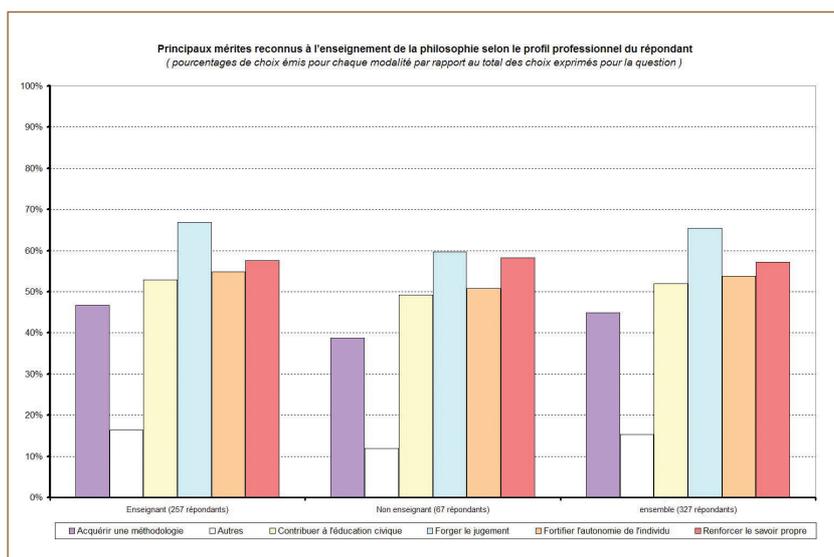
(4) Question Q12 : Selon vous, quel est le but de l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire ? Fortifier l'autonomie de l'individu - Acquérir une méthodologie - Renforcer le savoir propre - Forger le jugement - Contribuer à l'éducation civique - Autre.

Afrique, c'est la modalité « forger le jugement » qui arrive en premier choix. L'on notera avec intérêt que pour les États arabes, c'est « fortifier l'autonomie de l'individu » qui est privilégiée, et pour la région Asie et Pacifique, c'est nettement le « renforcement du savoir propre ».

## Analyse régionale

Il faut toutefois préalablement rappeler les caractéristiques de la participation à l'enquête selon les régions de l'Étude, car elles sont importantes pour toute tentative d'interprétation de ces résultats, notamment les écarts du nombre de retours « valides » selon les régions. Si la région Europe et Amérique du Nord est bien représentée, certaines autres régions peuvent ainsi faire montre d'une variabilité qui peut s'expliquer en partie par la faiblesse relative du nombre de retours s'en réclamant. De plus, la représentativité à l'intérieur des régions est problématique : certaines régions, notamment les États arabes et l'Amérique latine et les Caraïbes, disposent d'un ou deux pays dotés de beaucoup de réponses et, à l'inverse, plusieurs pays ne sont pas du tout représentés dans l'enquête.

*Question générale, (Q03) :* des différences notables sont observées selon la géographie régionale. La région Europe et Amérique du Nord s'aligne sur le profil de réponse déjà commenté au niveau global (en réalité c'est plutôt le contraire, c'est la situation globale qui hérite en partie du profil de cette région en raison de son poids). Les deux régions Afrique et Amérique latine et Caraïbes ont des profils eux aussi semblables à la situation globale, si ce n'est les points suivants : Si « forger le jugement » apparaît toujours comme premier choix, de manière accrue en Afrique, la hiérarchie est inversée pour les suivants, « fortifier l'autonomie » se plaçant devant « renforcer le savoir propre », mais les écarts sont faibles et sans doute peu significatifs. On observe aussi un moindre choix de la modalité « contribuer à l'éducation civique ». Pour les deux dernières régions, la situation change radicalement : les réponses des États arabes mettent en avant la modalité « fortifier l'autonomie », les autres modalités restant importantes (plus de 50%) et de même niveau, hormis la modalité « renforcer le savoir propre » (40%). Pour la région Asie et Pacifique, le



profil est inversé : la modalité « renforcer le savoir propre » est plébiscitée (près de 75%), alors que « fortifier l'autonomie » n'est choisie que par 40% des répondants de la région.

Principaux mérites reconnus à l'enseignement de la philosophie selon le profil professionnel du répondant - Graphique n°3

*Question relative au niveau primaire, (Q09) :* à l'image de la situation globale, les trois régions Europe et Amérique du Nord, Afrique et Asie et Pacifique, plébiscitent la contribution à « l'éducation civique » et ont un score relativement élevé pour la proposition « autres ». Les régions Amérique latine et Caraïbes et États arabes ont comme premier choix respectivement « fortifier l'autonomie » et « contribuer à l'éducation civique ». Ces deux régions ont un faible score de réponses « autres », et sont donc plutôt satisfaites des choix proposés. Une autre variation régionale a trait à la modalité « acquérir une méthodologie », plus choisie que dans le cas général pour les régions Afrique, Amérique latine et Caraïbes et États arabes (de 5 à 10% en plus) et moins choisie par les deux autres régions (10% de choix en moins).

*Question relative au niveau secondaire (Q12) :* le classement des modalités à l'échelle régionale suit celui observé dans la distribution générale. Pour trois régions, l'Amérique latine et les Caraïbes, les États arabes et l'Afrique, l'ordre des modalités est « forger le jugement », « fortifier l'autonomie » et « renforcer le savoir propre », et, dans un même temps, l'acquisition d'une « méthodologie » devient une modalité importante, dépassant les 50% de choix. Deux régions se distinguent nettement de

ce modèle, l'Europe, l'Amérique du Nord et l'Asie et Pacifique : la modalité « renforcer le savoir propre » se place en seconde position et détrône nettement « fortifier l'autonomie ». Cela s'accompagne aussi d'un moindre choix pour la modalité « acquérir une méthodologie », ce qui donne une coloration plus théorique qu'appliquée à l'enseignement secondaire de la philosophie dans ces deux régions. Enfin, pour ces dernières, on note la faiblesse de la modalité « autres ». Si l'on raisonne maintenant du point de vue des régions et des distributions qu'elles proposent aux 3 questions, on est en mesure d'observer à grands traits quelques caractéristiques géographiques concernant les buts et les mérites assignés à l'enseignement de la philosophie. Comme nous l'avons déjà remarqué, la région Europe et Amérique du Nord a généralement tendance à suivre les distributions des 3 questions au niveau global. Pour la région Asie et Pacifique, le choix « fortifier l'autonomie » est sous-évalué par rapport à la situation générale et/ou aux autres régions. Pour la région États arabes, ce sont les modalités « acquérir une méthodologie » et « contribuer à l'éducation civique » qui ont tendance à être surreprésentées. La région Amérique latine et Caraïbes propose généralement des distributions moins différenciées que les autres. Les écarts entre les modalités sont moins importants que dans d'autres régions, même si les différents classements des modalités sont respectés, mais avec moins d'ampleur. Au contraire, la région Afrique a tendance à accentuer les écarts, en respectant elle aussi, à peu de choses près, les différents classements des modalités observés. Il faut noter la tendance générale, pour les régions Europe et Amérique du Nord et Asie et Pacifique, à un faible score de la modalité « autres ». Cela témoigne, nous l'avons déjà évoqué partiellement, de l'adéquation des propositions de modalités aux situations de l'enseignement de la philosophie dans ces régions. *A contrario*, les autres régions sont moins satisfaites de ces propositions, surtout la région Amérique latine et Caraïbes pour laquelle la modalité « autres » est constamment au-dessus de 20% de choix.

Compte tenu des effectifs en jeu, les distributions concernant le profil professionnel « enseignant » ne diffèrent pas de celles

concernant l'ensemble des répondants (graphique n°3). C'est plutôt les spécificités d'un comportement « non enseignant » que l'analyse des profils professionnels va contribuer à dégager. Elles sont finalement peu nombreuses. De manière générale, la modalité « autres » est systématiquement moins choisie chez les « non enseignants », signe que ces derniers ont tendance à être plus satisfaits des modalités proposées, la différence étant très marquée aux niveaux primaire et secondaire.

### **Coopération internationale et insertion des acteurs de l'enseignement de philosophie d'un pays au sein de la communauté internationale**

L'objectif est ici de produire un indicateur de l'insertion internationale des acteurs de l'enseignement de la philosophie d'un pays. Rappelons les questions sources : Q45<sup>(5)</sup>, Q47<sup>(6)</sup>, Q48<sup>(7)</sup>, Q49<sup>(8)</sup>, et Q50<sup>(9)</sup>. L'indicateur choisi est le pourcentage de réponses « oui » par rapport au total des réponses « non » et « oui ». Un pourcentage inférieur à 50 signale donc que le nombre de « oui » est minoritaire pour le pays considéré. Les deux dernières questions (Q49, Q50) ont 4 réponses possibles : (1) « aucun », (2) « oui pour les élèves », (3) « oui pour les enseignants », (4) « oui pour les élèves et oui pour les enseignants ». L'indicateur synthétique de ces deux questions est calculé en rapportant, pour chacun des pays, l'ensemble des réponses « oui » possibles (2+3+4) à l'ensemble des réponses non vides obtenues (1+2+3+4). L'indice « Synthèse internationale » cumule le nombre de réponses aux 5 questions précédentes dont les pourcentages de « oui » sont strictement supérieurs à 50%. L'insertion des acteurs nationaux de l'enseignement de la philosophie au sein de la communauté internationale est géographiquement très marquée. La carte n°1 associée à cet indicateur est édifiante. Cette différenciation épouse les contours des grands pays occidentaux, comme l'analyse par régions le confirme. La région dont les pays où les philosophes sont les plus insérés au sein de la communauté internationale est la région Europe et Amérique du Nord (70% des pays ont répondu par l'affirmative à au moins 3 questions dans cette région).

(5) Question Q45 : Diriez-vous que les enseignants ou chercheurs en philosophie de votre pays participent régulièrement à des réseaux de recherche (séminaires, colloques, réunions de sociétés savantes, etc.) au niveau régional ou international ?

(6) Question Q47 : Diriez-vous que les enseignants ou chercheurs en philosophie de votre pays sont suffisamment représentés lors des congrès mondiaux de philosophie qui ont lieu tous les cinq ans ?

(7) Question Q48 : Diriez-vous que les enseignants ou chercheurs en philosophie de votre pays sont suffisamment représentés au sein des associations philosophiques internationales ?

(8) Question Q49 : Existe-t-il dans votre pays des programmes d'échanges académiques internationaux, dans le domaine de la philosophie ?

(9) Question Q50 : Existe-t-il dans votre pays des programmes de bourses de recherche favorisant notamment la mobilité internationale des chercheurs et des élèves ?



La région Asie et Pacifique propose elle aussi quelques pays où les philosophes sont très insérés (Australie, Inde, Nouvelle-Zélande, Thaïlande) et des pays où les philosophes sont moyennement insérés (Chine, Fédération de Russie). Cela a pour effet d'occulter quelque peu le fait qu'elle compte en son sein 40% de pays où les philosophes sont peu ou pas insérés. Pour chacune des 3 autres régions, ce sont plus de 70% des pays les composant qui ont moins de trois questions dont la réponse est positive : les pays d'Amérique latine, d'Afrique, des États arabes, semblent ainsi être peu ou pas présents dans les instances internationales de philosophie.

**Principaux résultats, par pays, concernant l'enseignement de la philosophie selon les niveaux d'enseignement**

*Au niveau de l'enseignement primaire (Q05)<sup>(10)</sup>, l'indicateur choisi est le pourcentage de réponses « oui », par rapport au total des réponses « non » et « oui », à la question Q05. Un pourcentage inférieur ou égal à 50 signale donc que le nombre de « oui » est minoritaire pour le pays en question. Un pourcentage supérieur à 50 signale à l'inverse une majorité de réponses « oui » pour le pays considéré. Très peu de pays (7) affirment majoritairement disposer d'un enseignement de philosophie au niveau primaire : Belarus, Ukraine,*

*Ouzbékistan, Australie, Norvège, Iraq, Brésil. Excepté la région Afrique, toutes les régions sont représentées par ces 7 pays. La mise en place d'expériences d'initiation à la philosophie au niveau pré-primaire n'est pas liée à l'existence dans le pays d'un enseignement de la philosophie au niveau primaire, mais plutôt à l'existence d'un enseignement au niveau supérieur (12 pays sur 13) le plus souvent associé à un autre enseignement : formel (9 pays sur 13) ou secondaire (8 pays sur 13). Par ailleurs, parmi les pays où il est majoritairement signalé une introduction à brève échéance d'un enseignement primaire de philosophie (Q08a<sup>(11)</sup>), quatre d'entre eux (Finlande, Iraq, Islande, République démocratique populaire lao) comptent déjà des expériences d'initiation à la philosophie au niveau pré-primaire.*

*Au niveau de l'enseignement secondaire (Q13a)<sup>(12)</sup>, l'indicateur choisi est le pourcentage de réponses « oui » (par rapport au total des réponses « non » et « oui ») à la question. Un pourcentage inférieur ou égal à 50 signale donc que le nombre de « oui » est minoritaire pour le pays en question. Un pourcentage supérieur à 50 signale à l'inverse une majorité de réponses « oui » pour le pays considéré. L'enseignement secondaire de la philosophie est dispensé dans 73 pays sur les 126 présents dans l'enquête. Ils se répartissent entre les pays européens, ceux d'Afrique de l'Ouest, et d'Amérique latine.*

(10) Question Q05 : Existe-t-il, dans votre pays, un enseignement spécifique de la philosophie au niveau du primaire ?

(11) Question Q08a : Prévoit-on d'introduire à brève échéance l'enseignement de la philosophie au niveau primaire dans votre pays ?

(12) Question Q13a : La philosophie est-elle enseignée au niveau du secondaire, en tant que matière distincte ?

**Tableau n°1**

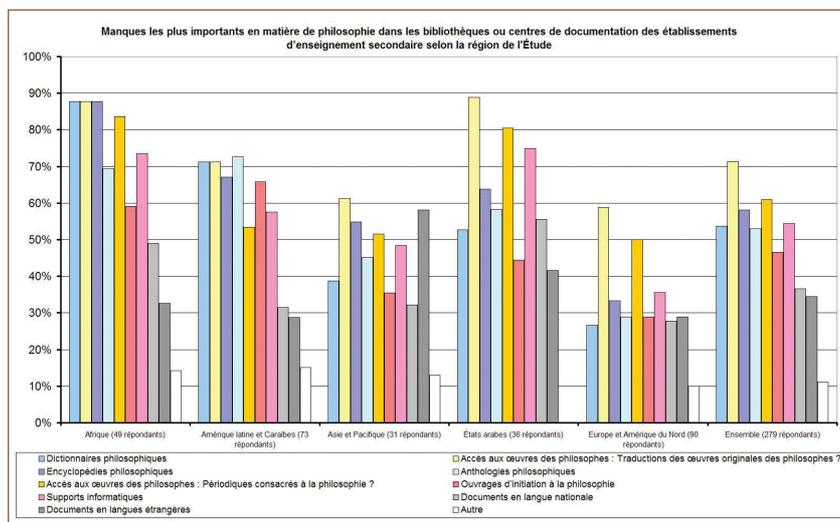
**Présence d'un enseignement de philosophie au niveau secondaire : résultats par pays selon les régions de l'Étude**

Secondaire général Littéraire	Total	SECONDAIRE GÉNÉRAL - option Littéraire
Informations incomplètes	5	Afrique du Sud, Cameroun, Lituanie, Nicaragua, Suède
Enseignement obligatoire	51	Algérie, Argentine, Bahreïn, Belarus, Bénin, Bulgarie, Burkina Faso, Burundi, Chili, Chypre, Colombie, Congo, Côte d'Ivoire, Croatie, Équateur, Espagne, États-Unis d'Amérique, Fédération de Russie, France, Gabon, Grèce, Haïti, Honduras, Italie, Japon, Liban, Luxembourg, Madagascar, Mali, Maroc, Mauritanie, Mexique, Monaco, Monténégro, Namibie, Niger, Nigéria, République arabe syrienne, République centrafricaine, République démocratique populaire lao, République islamique d'Iran, Roumanie, Rwanda, Sénégal, Serbie, Slovaquie, Togo, Tunisie, Turquie, Uruguay, Venezuela, Viet Nam
Enseignement optionnel	16	Allemagne, Australie, Bangladesh, Belgique, Danemark, ex-République yougoslave de Macédoine, Finlande, Islande, Israël, Lettonie, Maurice, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République de Corée, République de Moldova
Sans réponse	44	Afghanistan, Antilles néerlandaises, Arménie, Autriche, Barbade, Belize, Bhoutan, Botswana, Cambodge, Chine, Costa Rica, El Salvador, Émirats Arabes Unis, Éthiopie, Fidji, Géorgie, Ghana, Hongrie, Inde, Indonésie, Iraq, Jamaïque, Jordanie, Kenya, Kirghizistan, Lesotho, Malte, Mongolie, Népal, Nouvelle-Zélande, Ouganda, Ouzbékistan, Paraguay, Pérou, Philippines, Slovénie, Soudan, Sri Lanka, Suisse, Thaïlande, Ukraine, Vanuatu, Zambie, Zimbabwe,

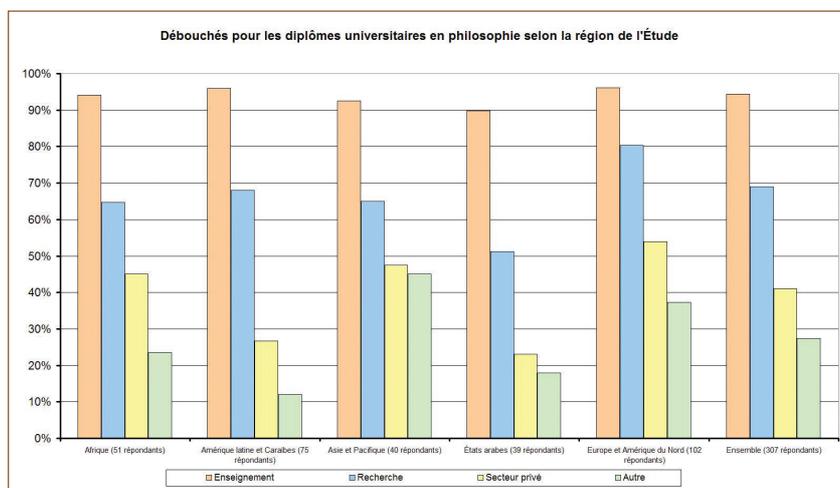
Secondaire général Scientifique	Total	<b>SECONDAIRE GÉNÉRAL - option Scientifique</b>
Informations incomplètes	11	Afrique du Sud, Belgique, Cameroun, Chili, Lettonie, Liban, Lituanie, République de Moldova, Roumanie, Venezuela, Viet Nam
Enseignement obligatoire	37	Algérie, Argentine, Belarus, Bénin, Burkina Faso, Burundi, Colombie, Congo, Côte d'Ivoire, Croatie, Espagne, États-Unis d'Amérique, Fédération de Russie, France, Haïti, Honduras, Italie, Japon, Luxembourg, Madagascar, Mali, Maroc, Mauritanie, Monaco, Monténégro, Namibie, Nicaragua, Niger, Nigéria, République centrafricaine, République démocratique populaire lao, Sénégal, Serbie, Slovaquie, Togo, Tunisie, Turquie, Uruguay
Enseignement optionnel	11	Allemagne, Bulgarie, Danemark, Finlande, Gabon, Islande, Israël, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Suède
Sans réponse	48	Afghanistan, Antilles néerlandaises, Arménie, Autriche, Bangladesh, Barbade, Belize, Bhoutan, Botswana, Cambodge, Chine, Costa Rica, El Salvador, Émirats Arabes Unis, Éthiopie, ex-République yougoslave de Macédoine, Fidji, Géorgie, Ghana, Hongrie, Inde, Indonésie, Iraq, Jamaïque, Jordanie, Kenya, Kirghizistan, Lesotho, Malte, Mongolie, Népal, Nouvelle-Zélande, Ouganda, Ouzbékistan, Paraguay, Pérou, Philippines, République arabe syrienne, République de Corée, Slovénie, Soudan, Sri Lanka, Suisse, Thaïlande, Ukraine, Vanuatu, Zambie, Zimbabwe

Secondaire général Economie	Total	<b>SECONDAIRE GÉNÉRAL - option Économie</b>
Informations incomplètes	10	Afrique du Sud, Belgique, Cameroun, Canada, Estonie, Grèce, Liban, Lituanie, Niger, Viet Nam
Enseignement obligatoire	32	Algérie, Argentine, Belarus, Bénin, Bulgarie, Burkina Faso, Congo, Côte d'Ivoire, Espagne, États-Unis d'Amérique, Fédération de Russie, France, Honduras, Inde, Islande, Japon, Luxembourg, Madagascar, Mali, Maroc, Monaco, Monténégro, Namibie, Nigéria, République centrafricaine, République islamique d'Iran, Roumanie, Serbie, Slovaquie, Togo, Tunisie, Turquie, Uruguay
Enseignement optionnel	18	Allemagne, Croatie, Danemark, ex-République yougoslave de Macédoine, Finlande, Gabon, Hongrie, Irlande, Israël, Lettonie, Maurice, Nicaragua, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République de Moldova, République démocratique populaire lao, Suède
Sans réponse	47	Afghanistan, Antilles néerlandaises, Arménie, Autriche, Bangladesh, Barbade, Belize, Bhoutan, Botswana, Cambodge, Chine, Costa Rica, El Salvador, Émirats Arabes Unis, Éthiopie, Fidji, Géorgie, Ghana, Haïti, Indonésie, Iraq, Jamaïque, Jordanie, Kenya, Kirghizistan, Lesotho, Malte, Mongolie, Népal, Nouvelle-Zélande, Ouganda, Ouzbékistan, Paraguay, Pérou, Philippines, République arabe syrienne, République de Corée, Sénégal, Slovénie, Soudan, Sri Lanka, Suisse, Thaïlande, Ukraine, Vanuatu, Zambie, Zimbabwe

Secondaire Technique et professionnel	Total	<b>SECONDAIRE GÉNÉRAL – Secondaire Technique et Professionnel</b>
Informations incomplètes	10	Afrique du Sud, Algérie, Allemagne, Belgique, Cameroun, Lituanie, Nicaragua, République de Moldova, Turquie, Viet Nam
Enseignement obligatoire	36	Australie, Bahreïn, Bolivie, Brésil, Burundi, Canada, Chili, Chypre, Colombie, Croatie, Danemark, Équateur, Estonie, États-Unis d'Amérique, Gabon, Grèce, Grenade, Irlande, Israël, Italie, Liban, Luxembourg, Malawi, Mauritanie, Mexique, Norvège, Pologne, Portugal, République démocratique populaire lao, République islamique d'Iran, République tchèque, Roumanie, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, Rwanda, Suède, Venezuela
Enseignement optionnel	21	Argentine, Belarus, Congo, Côte d'Ivoire, Espagne, Fédération de Russie, France, Honduras, Japon, Madagascar, Mali, Maroc, Monaco, Namibie, Niger, Nigéria, Sénégal, Slovaquie, Togo, Tunisie, Uruguay
Sans réponse	50	Afghanistan, Antilles néerlandaises, Arménie, Autriche, Bangladesh, Barbade, Belize, Bénin, Bhoutan, Botswana, Bulgarie, Burkina Faso, Cambodge, Chine, Costa Rica, El Salvador, Émirats Arabes Unis, Éthiopie, ex-République yougoslave de Macédoine, Fidji, Finlande, Géorgie, Ghana, Haïti, Hongrie, Inde, Indonésie, Iraq, Islande, Jamaïque, Jordanie, Kenya, Kirghizistan, Lesotho, Lettonie, Malte, Maurice, Mongolie, Monténégro, Népal, Nouvelle-Zélande, Ouganda, Ouzbékistan, Paraguay, Pays-Bas, Pérou, Philippines, République arabe syrienne, République centrafricaine, République de Corée, Serbie, Slovénie, Soudan, Sri Lanka, Suisse, Thaïlande, Ukraine, Vanuatu, Zambie, Zimbabwe



Documentation - Niveau secondaire - Graphique n°4



Débouchés - Niveau universitaire - Graphique n°5

Cet enseignement n'est pas proposé en Afrique de l'Est ainsi qu'en Asie, à de rares exceptions près.

Concernant la formation des formateurs, c'est dans la région Asie et Pacifique que l'on trouve proportionnellement le plus de répondants spécifiant qu'il n'est pas exigé que les enseignants du secondaire disposent d'un diplôme d'études supérieures en philosophie. À l'inverse, c'est dans les régions États arabes et Afrique que la majorité des réponses indiquent qu'il faut effectivement un diplôme d'études supérieures en philosophie pour enseigner dans le secondaire.

Le graphique n°4 présente les manques jugés par les répondants comme les plus importants en matière de philosophie dans les bibliothèques ou les Centres de documentation des établissements du secondaire. Il apparaît de ces retours que pour les régions États arabes, Europe et Amérique

du Nord, et Asie et Pacifique, c'est l'accès aux œuvres des philosophes, notamment par le biais des traductions d'œuvres originales, qui arrive en tête des manques jugés importants par les répondants à l'enquête. Pour l'Afrique, ce même manque est à égalité avec les dictionnaires et les encyclopédies philosophiques. Au niveau global, c'est ainsi le manque d'accès aux travaux des philosophes – par la traduction, par l'existence de périodiques, etc., qui revient le plus souvent dans les réponses.

Au niveau de l'enseignement universitaire, l'indicateur choisi est le pourcentage de réponses « oui » par rapport au total des réponses « non » et « oui » à la question Q31<sup>(13)</sup>. Un pourcentage inférieur ou égal à 50 signale donc que le nombre de « oui » est minoritaire pour le pays considéré. Un pourcentage supérieur à 50 signale à l'inverse une majorité de réponses « oui » pour le pays. L'enseignement universitaire de la philosophie concerne 106 pays sur les 126 pays de l'enquête.

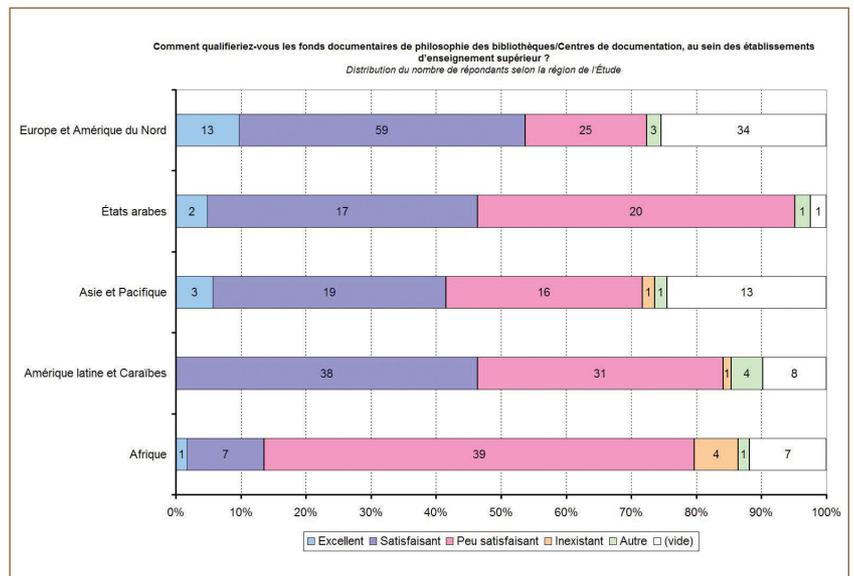
Concernant le profil des pays selon les types de diplômes de philosophie délivrés dans le cadre de l'enseignement supérieur, à partir d'une question à choix multiple, nous avons constitué un profil synthétique par pays des diplômes délivrés dans le cadre de l'enseignement supérieur. Pour chaque pays, nous avons considéré qu'une modalité était présente uniquement si le pourcentage de retours signifiant sa présence - par rapport à ceux exprimés sur cette question pour ce pays-, était supérieur à 50%. Ensuite, chacune des modalités de diplôme (1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> cycle et doctorat) ont été associées en fonction de leur présence ou non pour le pays. Si le pourcentage de pays offrant des diplômes à tous les niveaux de l'enseignement supérieur est sensiblement le même quelle que soit la région, environ 20%, la différence se fait ensuite sur l'existence de 1<sup>er</sup> et de 2<sup>ème</sup> cycle de philosophie.

Concernant les débouchés pour les diplômés en philosophie (graphique n°5), pour toutes les régions, il ressort que l'enseignement arrive en tête des débouchés pour les diplômés en philosophie, suivi par la recherche, le secteur privé n'arrivant qu'en troisième position. Au niveau du ressenti face à l'état des fonds documentaires en philosophie

(13) Question Q31 : La philosophie est-elle enseignée comme matière distincte dans l'enseignement supérieur ?

(graphique n°6), une forte insatisfaction est à souligner de la part de l’Afrique, de l’Amérique latine et des Caraïbes, ainsi que des États arabes.

Au niveau de l’enseignement non formel de la philosophie (Q41a)<sup>(14)</sup>, l’indicateur choisi est le pourcentage de réponses « oui » par rapport au total des réponses « non » et « oui » à la question. Un pourcentage inférieur ou égal à 50 signale donc que le nombre de « oui » est minoritaire pour le pays considéré. Un pourcentage supérieur à 50 signale à l’inverse une majorité de réponses « oui » pour le pays considéré. L’enseignement non formel de la philosophie est signalé comme présent dans 68 pays, c’est-à-dire plus de la moitié des pays participant à l’enquête. On trouve sa présence sur l’ensemble du continent américain, excepté la Colombie, la Bolivie et quelques pays d’Amérique Centrale et en Europe - excepté la Suède, les Pays-Bas, le Danemark, la Suisse, l’Islande, et l’Irlande. En Afrique, c’est sa présence qui n’est pas



Documentation - Niveau universitaire - Graphique n°6

commune. Il est présent au Mali, au Nigéria, au Togo, au Cameroun et en République centrafricaine. Dans la région Asie et Pacifique, les « grands » pays tels la Fédération de Russie, la Chine, l’Inde et l’Australie proposent ce type d’enseignement.

## 2) Géographie de l’enseignement de la philosophie

### État général de l’enseignement de la philosophie par groupes de pays

Une fois réglés les problèmes de synthèse par pays, il est possible d’utiliser les outils adéquats pour faire l’analyse de l’enquête par pays. Nous sommes en mesure de construire des tableaux de résultats par pays et par régions géographiques. L’analyse géographique de l’enquête se matérialise surtout par la production de cartes sur lesquelles on projette les réponses à certaines questions ou les valeurs de certains indicateurs synthétiques calculés par pays. Elle oriente quelque peu l’interprétation des phénomènes que l’on désire observer à partir de l’enquête. Cela revient à se poser la question de la continuité territoriale des phénomènes ayant trait à l’enseignement de la philosophie. Il est ainsi possible de s’intéresser aux lignes de front, aux frontières et aux discontinuités, de vérifier les cohérences régionale et continentale. Pour réaliser les cartes, nous avons utilisé le logiciel *PhilCarto* de Philippe Waniez<sup>(15)</sup>. Il faut noter que le fond de carte des pays du monde utilisé avec ce logiciel n’intègre pas l’ensemble des pays proposés par la base de données de

l’enquête en question. Les cartes produites n’intègrent donc pas les résultats pour ces derniers, bien que certains d’entre eux aient participé. Il s’agit des pays suivants : Andorre, Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Aruba, Bahamas, Cap-Vert, Comores, Dominique, Iles Caïmanes, Iles Cook, Iles Marshall, Iles Salomon, Iles Vierges britanniques, Kiribati, Macao, Maldives, Micronésie (États fédérés de), Myanmar, Nauru, Nioué, Palaos, Sainte-Lucie, Saint-Kittset-Nevis, Saint-Marin, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Sao Tomé-et-Principe, Seychelles, Timor-Leste, Tokelau, Tuvalu. Parmi les pays non présents sur le fond de carte, certains ont contribué au Questionnaire. Il s’agit de la Barbade (1 répondant), de la Grenade (1 répondant), de Maurice (2 répondants) et de Monaco (1 répondant).

Pour synthétiser les résultats et les informations sous forme de statistiques, il peut être intéressant de raisonner avec des « groupes de pays », dans l’optique de l’étude de la géographie de l’enseignement de la philosophie et éventuellement de la mise à jour de régularités régionales. Plusieurs

(14) Question Q41a : Existe-t-il d’autres organismes associatifs, institutions, etc., qui contribuent à l’enseignement de la philosophie dans votre pays ?

(15) <http://philgeo.club.fr/Index.html>

découpages du monde peuvent être envisagés pour rendre compte de la spatialisation propre à notre sujet. Par défaut, nous avons choisi de reprendre, avec quelques aménagements, les grandes lignes du découpage usuellement proposé par l'UNESCO. Il a l'immense avantage d'exister et de correspondre au fonctionnement de l'institution en charge de cette enquête, ce qui augure d'un relatif consensus quant à sa validité. Il sera à ce titre très intéressant de vérifier s'il reste pertinent du point de vue du sujet de l'enquête. D'autres découpages sont bien sûr possibles et souhaitables. Il peut être notamment très utile de construire un découpage par pays à partir de l'analyse de l'enquête. On peut aussi envisager la création d'une typologie des pays en fonction des différents profils rencontrés. Il restera alors à juger de la spatialisation de cette typologie, mais aussi il sera utile d'observer les autres phénomènes mesurés par l'enquête à la lumière de cette typologie de référence. L'UNESCO dispose d'un découpage régional des pays membres de l'institution. Ce découpage obéit à une définition propre à l'Organisation qui ne correspond pas strictement à la géographie mais à des groupes électoraux. Elle se réfère à l'exécution des activités régionales : 53 pays pour l'Afrique, 37 pour l'Amérique latine et les Caraïbes, 49 pour l'Asie et Pacifique, 21 pour les États arabes, et 51 pour l'Europe et l'Amérique du Nord. Dans cette classification des pays, certains sont affectés à plusieurs régions. Pour simplifier le traitement et proposer des tableaux synthétiques sans

doubles comptes, il a été décidé de raisonner sur des régions disjointes et donc de déterminer une affectation définitive aux pays concernés par une double affectation. Cette classification finale des régions de l'Étude reprend donc avec quelques modifications la classification régionale originale : Afrique (sans les pays arabes), Amérique latine et Caraïbes, Asie et Pacifique (avec Fédération de Russie, Kazakhstan, Tadjikistan, Turquie), États arabes (sans Malte), Europe et Amérique du Nord (avec Malte, mais sans Fédération de Russie, Kazakhstan, Tadjikistan, Turquie). Pour cette classification, nous utiliserons tout au long de ce chapitre, l'intitulé « région(s) de l'Étude »

Si l'on désire raisonner par groupe de pays lors de l'analyse, il faut faire le choix de ce que l'on veut réellement observer. Compte tenu du travail accompli sur l'enquête, il existe deux manières de proposer des résultats par groupe de pays. Il est possible d'affecter à chaque répondant un groupe de pays en fonction de sa réponse à la question Q0j<sup>(16)</sup>. Le résultat du croisement des réponses individuelles à l'enquête avec les groupes de pays sera alors comptabilisé en nombre d'individus. Cela signifie que l'on considère l'ensemble des répondants d'une région de l'Étude comme un groupe établi, et ce bien qu'il y ait des différences de représentativité importantes entre les pays composant cette région. L'utilisation de cette approche est surtout utile dans le cas de questions générales ne se référant pas expressément

(16) Question Q0j : Pays d'exercice de la fonction.

**Tableau n°2**

**Distribution des contacts de l'enquête selon les régions de l'Étude**

Régions de l'Étude	Nombre de contacts e-mails	Nombre d'e-mails corrects	Nombre de retours valides	Taux de réponse général / contacts e-mails	Taux de réponse effectif / e-mail corrects	Poids des régions de l'Étude / réponses valides
Afrique	201	149	59	29%	40%	16%
Amérique latine et Caraïbes	288	234	82	28%	35%	22%
Asie et Pacifique	177	140	53	30%	38%	14%
États arabes	146	105	41	28%	39%	11%
Europe et Amérique du Nord	483	424	134	28%	32%	37%
Ensemble	1295	1052	369	28%	35%	100%

à la situation d'un pays. Le regroupement des résultats calculés pour chaque pays est un résultat secondaire. Cette procédure est toutefois légitime si l'on fait des comparaisons entre pays. En effet, dans ce cas, c'est le nombre de pays qui est important, ou son pourcentage par rapport aux effectifs de chaque groupe de pays. Dans une région donnée, on va par exemple compter le nombre - ou le pourcentage - de pays ayant telle ou telle caractéristique. Il faut noter que le nombre total de contacts de la base de données est de 1339. Cependant, il faut noter que les adresses e-mail de 44 contacts ne peuvent être associées à un pays particulier.

Les réponses valides sont celles retenues pour l'analyse. Les « e-mails incorrects » concernent les adresses des contacts ayant fait l'objet d'un retour négatif auprès du serveur de l'enquête. Il faut sans doute retenir dans cet ensemble un bon nombre d'adresses e-mails erronées. Mais il faut aussi tenir compte des réponses des serveurs quant à la possibilité de joindre les e-mails au moment de l'enquête : adresses e-mails temporairement ou définitivement hors service, boîtes mails pleines ou serveurs en dérangement au moment de l'enquête, serveurs filtrant les messages en entrée (par exemple, certains serveurs institutionnels rejettent les spams ou même quelques fois les mails commerciaux). La catégorie « mails sans réponse ou retours invalides » signale les adresses des contacts joints mais n'ayant pas donné de réponses. Parmi ces adresses, il faut distinguer entre les non-réponses volontaires (l'enquête et le Questionnaire n'intéressent pas le contact) et les non-réponses involontaires (mail de recrutement passé dans les anti-spams individuels, oubli du mail après quelques jours, etc.). S'il est impossible de mesurer ces phénomènes, ils permettent de relativiser la faiblesse du taux global de réponse à l'enquête (28% de retours valides), qui devient un peu plus raisonnable si l'on ne tient pas compte des mails incorrects (35% de taux de réponse « effectif »). Si l'on raisonne au niveau des régions géographiques, on note que le taux de réponses « valides » est stable (28-30%). C'est-à-dire que la participation à l'enquête est la même quelle que soit la région de l'Étude. La différence entre régions se manifeste

uniquement quand on observe les raisons de la non-participation à l'enquête. Pour l'Europe et l'Amérique du Nord, et dans une moindre mesure l'Amérique latine et les Caraïbes, la raison principale de la non réponse est le manque d'intérêt par rapport au Questionnaire. Pour l'Afrique et les États arabes, la raison principale est le nombre d'adresses électroniques incorrectes, rendant ces deux régions plus difficiles à joindre. La qualité de la base de contacts est donc moins sûre pour ces deux dernières régions. Mais dans ces dernières, les contacts qui ont effectivement reçu les mails ont alors plus tendance à répondre à l'enquête que les contacts des autres régions. Faut-il déduire pour autant de cette remarque un relatif intérêt de ces deux régions pour l'enquête et son objet ? Il faut noter par ailleurs l'importance du poids de la région Europe et Amérique du Nord (près de 37% des contacts et 36% des réponses valides) et celui de la région Amérique latine et Caraïbes (22% des réponses valides). On peut à grand trait retenir du tableau n°3 la couverture différentielle des régions de l'Étude. On remarque surtout que 90% des pays de la région Europe et Amérique du Nord sont représentés. Pour les autres régions, ce pourcentage tourne autour de 60%. Si intérêt il y a pour l'enquête, il ne concerne en fait que la moitié des pays de la région États arabes (sur les 20 que compte la catégorie) contre la quasi-totalité de ceux de la région Europe et Amérique du Nord. On peut donc observer ce qui suit :

- Le poids prépondérant et la surreprésentation de la région Europe et Amérique du Nord (que ce soit du point de vue des individus ou des pays) ;
- La sous-représentation de la région Asie et Pacifique, tant du côté des réponses valides s'en réclamant que des pays représentés ;
- La surreprésentation sensible des réponses valides provenant de la région Amérique latine et Caraïbes, etc.

Comme cela a été expliqué, les organisateurs de l'enquête ont eu pour objectif d'associer au projet tous les pays membres de l'UNESCO. La recherche de contacts s'est donc efforcée d'assurer la présence d'au moins un répondant par pays. Sur l'ensemble des pays recensés, seule une dizaine n'a pas fourni de contacts, et 160 disposent d'au moins deux

**Tableau n°3**

**Ventilation des réponses valides selon les régions de l'Étude**

Régions de l'Étude	Nb répondants	Nom des pays et représentativité dans la région de l'Étude (% du nombre de retours par pays par rapport à l'ensemble des répondants pour la région de l'Étude considérée - en gras, pays dépassant 10% des répondants d'une région)	Nb pays ayant répondu	% des pays couverts
Afrique	59	<b>Afrique du Sud (10%)</b> ; Bénin (2%); Botswana (2%); Burkina Faso (3%); Burundi (3%); Cameroun (3%); Congo (5%); Côte d'Ivoire (8%); Éthiopie (2%); Gabon (2%); Ghana (2%); Kenya (2%); Lesotho (3%); <b>Madagascar (10%)</b> ; Malawi (8%); Mali (2%); Maurice (3%); Namibie (2%); Niger (8%); Nigéria (2%); Ouganda (2%); République centrafricaine (2%); Rwanda (7%); Sénégal (2%); Togo (2%); Zambie (2%); Zimbabwe (2%);	27	61%
Amérique latine et Caraïbes	82	Antilles néerlandaises (1%); Argentine (2%); Barbade (1%); Belize (1%); Bolivie (1%); Brésil (1 %); Chili (4%); et Caraïbes Colombie (7%); Costa Rica (1%); El Salvador (2%); Équateur (1 %); Grenade (1%); Haïti (2%); Honduras (2%); Jamaïque (1%); Mexique (9%); Nicaragua (2%); Paraguay (1%); Pérou (2%); <b>Venezuela (38%)</b> ; <b>Uruguay (16%)</b> ;	21	57%
Asie et Pacifique	53	Afghanistan (2%); Australie (2%); Bangladesh (4%); Bhoutan (2%); Cambodge (2%); Chine (8%); Fédération de Russie (8%); Fidji (2%); Inde (8 %); Indonésie (2%) ; République islamique d'Iran (6%); Japon (6%); Kirghizistan (4%); Mongolie (2%); Népal (2%); Nouvelle-Zélande (2%); Ouzbékistan (2%); Philippines (4%); République de Corée (6%); République démocratique populaire lao (2%); Sri Lanka (2%); Thaïlande (2%); <b>Turquie (13%)</b> ; Vanuatu (4%); Viet Nam (8%);	25	51%
États arabes	41	<b>Algérie (10%)</b> ; Bahreïn (2%); Émirats Arabes Unis (2%); Iraq (2%); Jordanie (7%); Liban (15%); Maroc (7%); Mauritanie (2 %); République arabe syrienne (2%); Soudan (5%); <b>Tunisie (44%)</b> ;	11	55%
Europe et Amérique du Nord	134	<b>Allemagne (11%)</b> ; Arménie (1%); Autriche (1%); Belarus (2%); Belgique (3%); Bulgarie (1%); Canada (1%); Chypre (2%); Croatie (2%); Danemark (2%); Espagne (1%); Estonie (2%); États-Unis d'Amérique (4%); ex-République yougoslave de Macédoine (1%); Finlande (1%); France (7%); Géorgie (1%); Grèce (2%); Hongrie (1%); Irlande (4%); Islande (2%); Israël (2%); Italie (5%); Lettonie (4%); Lituanie (2%); Luxembourg (2%); Malte (1%); Monaco (1%); Monténégro (1%); Norvège (2%); Pays-Bas (1%); Pologne (1%); Portugal (4%); République de Moldova (2%); République tchèque (1%); Roumanie (3%); Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord (1%); Serbie (1%); Slovaquie (1%); Slovénie (1%); Suède (9%); Suisse (1%); Ukraine (1%);	42	89%
Total	369		126	60%

contacts. Certains pays ont une forte présence dans l'enquête. Les pays proposant le plus de contacts sont les suivants : Venezuela (124), Espagne (79), Allemagne (57), Tunisie (37), Suède (28), Uruguay (28), Turquie (26), Colombie (21), Irlande (19), France (17), Hongrie (16), Lettonie (16), Portugal (15), Afrique du Sud (15), Liban (15), États-Unis d'Amérique (15). Les pays proposant le plus de retours « valides » sont les suivants : Venezuela (31), Tunisie (18), Allemagne (15), Uruguay (13), Suède (12), France (10), Italie (7), Mexique (7), Turquie (7), Afrique du Sud (6), Colombie (6), Liban (6), Madagascar (6), Côte d'Ivoire (5), États-Unis d'Amérique (5), Irlande (5), Lettonie (5), Malawi (5), Niger (5), Portugal (5).

Le tableau n°3 présente la liste des affectations des pays aux régions et leur contri-

bution en réponses « valides » (pourcentage) parmi l'ensemble des réponses de la région considérée. Avec le rappel du pourcentage de pays effectivement représentés dans l'enquête - la couverture de pays de la région -, on peut juger de l'importance de certains pays dans les résultats obtenus. Ainsi, non seulement la région États arabes est représentée par à peine la moitié des pays la constituant, mais encore un seul pays - la Tunisie - représente près de 50% des réponses « valides » de cette région. Dans une moindre mesure, on observe une configuration analogue pour la région Amérique latine et Caraïbes. La couverture des pays y est certes un peu plus élevée, mais deux pays - le Venezuela et l'Uruguay - représentent à eux seuls plus de 50% des réponses « valides » de la région. Dans les autres régions, la couverture est plus élevée

et le poids des pays ne connaît pas d'écarts aussi importants et de surreprésentation de pays.

La carte n°2, intitulée *Participation à l'enquête de l'UNESCO*, représente en aplat pour chaque pays l'appartenance à différents paliers de participations à l'enquête. Les effectifs de retours valides sont matérialisés par les cercles proportionnels, centrés sur les capitales des pays considérés. Hormis le continent américain où finalement très peu de pays ne répondent pas, la répartition géographique de la participation à l'enquête a tendance à privilégier l'hémisphère nord. Le continent africain - surtout l'Afrique de l'Est -, la péninsule arabe, l'Asie Centrale et l'Océanie sont les régions qui comptent le plus de pays sans retours ou avec une participation réduite - un seul répondant.

S'agissant des modalités de la synthèse des réponses par pays, l'indicateur choisi est le pourcentage de réponses « oui » par rapport au total des réponses « non » et « oui » aux 4 questions - Q05<sup>(17)</sup>, Q13a<sup>(18)</sup>, Q31<sup>(19)</sup> et Q41a<sup>(20)</sup>. Un pourcentage inférieur à 50 signale donc que le nombre de « oui » est minoritaire pour le pays considéré. Le graphique n°15, intitulé *Distribution des pays selon les niveaux d'enseignement de la philosophie*, présente un bilan synthétique des réponses concernant l'état de l'enseignement de la philosophie par pays dans le monde. Quant aux modalités de constitution du profil « état général de l'enseignement de la philosophie », ce dernier est un

composé des réponses cumulées aux questions précédentes en considérant les pourcentages de « oui » strictement supérieurs à 50%. Par exemple, la modalité « secondaire+universitaire » signale que les pays concernés (Algérie, Autriche, etc.) proposent un enseignement spécifique de la philosophie aux niveaux « secondaire » et « universitaire ». Ils ont un pourcentage de « oui » strictement supérieur à 50 dans les deux cas, mais aucun aux niveaux « primaire » et « non formel ». Attention, par le simple jeu de la construction du profil, les pays pour lesquels on ne dispose pas de réponse pour un niveau d'enseignement particulier sont considérés comme ne proposant pas d'enseignement de philosophie à ce niveau (les réponses « non » et « vides » sont associées dans le cas de cette synthèse). Il pourrait être intéressant de proposer une synthèse afin d'obtenir un indice de l'état global de l'enseignement de la philosophie dans chacun des pays. Cela permettrait de classer les pays selon le profil de leur offre d'enseignement en philosophie. Il serait ainsi possible de préciser la cartographie de l'enseignement de la philosophie dans le monde en 2007. De plus, la construction d'une telle catégorie synthétique décrivant l'offre d'enseignement pourra constituer une nouvelle clef de lecture du Questionnaire.

Il a également été décidé de conserver l'enseignement non formel pour juger de l'état de l'enseignement de la philosophie dans le monde.

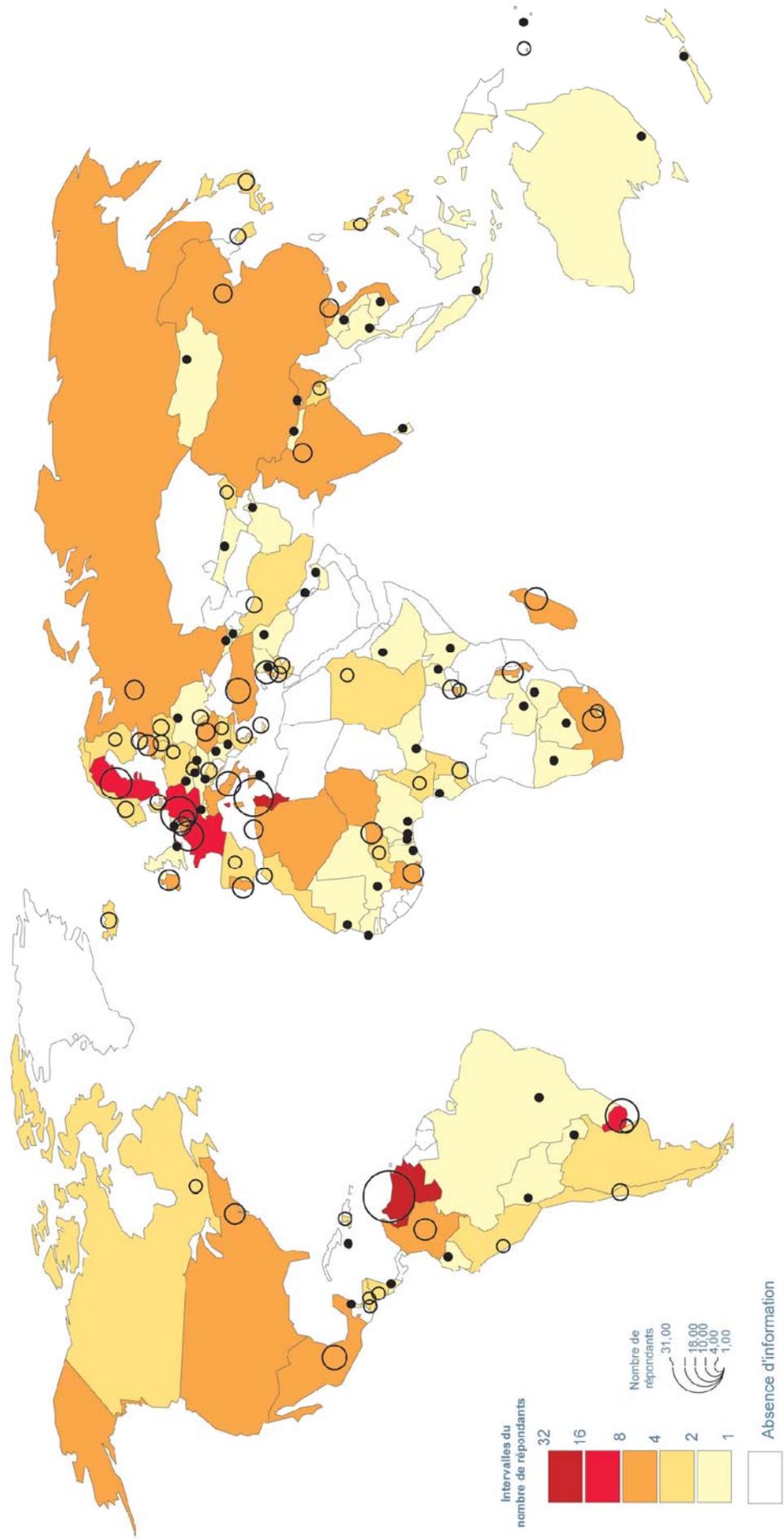
(17) Question Q05 : Existe-t-il, dans votre pays, un enseignement spécifique de la philosophie au niveau du primaire ?

(18) Question Q13a : La philosophie est-elle enseignée au niveau du secondaire en tant que matière distincte ?

(19) Question Q31 : La philosophie est-elle enseignée comme matière distincte dans l'enseignement supérieur ?

(20) Question Q41a : Existe-t-il d'autres organismes associatifs, institutions, etc. qui contribuent à l'enseignement de la philosophie dans votre pays ?

Participation à l'enquête de l'UNESCO sur « l'état des lieux de l'enseignement de la philosophie dans le monde »



Nombre de répondants selon le pays d'exercice de la fonction professionnelle.

UNESCO Philosophy Survey, 2007. Carte réalisée avec Philcarto - <http://persc.club-internet.fr/philgeo>

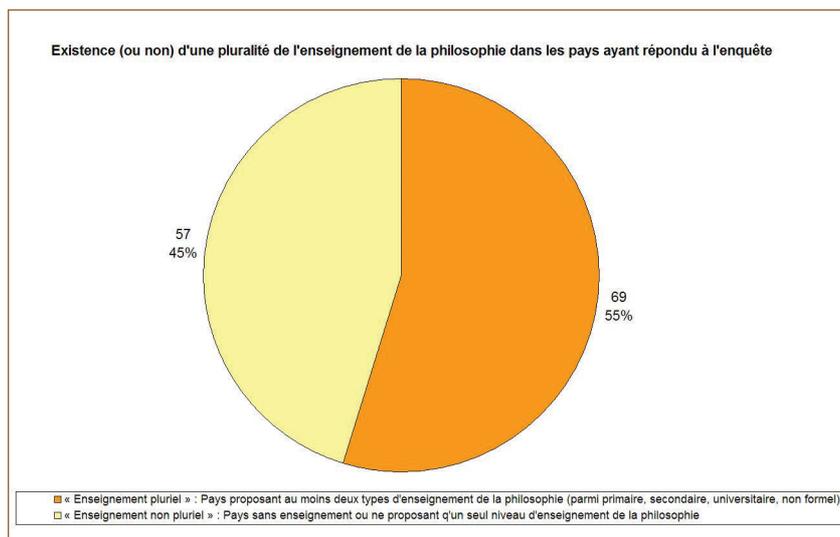
**Tableau n°4**
**Distribution des pays selon les niveaux d'enseignement de la philosophie**

Profil « état général de l'enseignement »	Nb pays	Liste des pays concernés
Primaire+universitaire+non formel	2	Iraq; Norvège
Primaire+secondaire+universitaire +non formel	5	Australie; Belarus; Brésil; Ouzbékistan; Ukraine
Secondaire	3	Bénin; Mongolie; Namibie
Secondaire+universitaire	24	Algérie; Autriche; Bangladesh; Bolivie; Chypre; Costa Rica; Côte d'Ivoire; Danemark; Équateur; Gabon; Honduras; Islande; Japon; Liban; Luxembourg; Madagascar; Maroc; Mauritanie; Nicaragua; Pays-Bas; République arabe syrienne; Rwanda; Sénégal; Suède
Secondaire+universitaire+non formel	40	Allemagne; Argentine; Bahreïn; Bulgarie; Cameroun; Canada; Chili; Colombie; Congo; Croatie; Espagne; Estonie; ex-République yougoslave de Macédoine; Finlande; France; Grèce; Haïti; Hongrie; Israël; Italie; Lettonie; Mali; Maurice; Monténégro; Niger; Paraguay; Portugal; République centrafricaine; République de Corée; République de Moldova; République démocratique populaire lao; Roumanie; Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord; Serbie; Slovaquie; Slovénie; Togo; Tunisie; Turquie; Uruguay ; Venezuela
Secondaire+non formel	1	Monaco
Universitaire	17	Belize; Botswana; Éthiopie; Géorgie; Ghana; Grenade; Indonésie; République islamique d'Iran ; Irlande; Jamaïque; Kirghizistan; Malte; Pérou; Soudan; Vanuatu; Viet Nam; Zimbabwe
Universitaire+non formel	18	Barbade; Belgique; Cambodge; Chine; États-Unis d'Amérique ; Fédération de Russie; Inde; Kenya; Lesotho; Lituanie; Malawi; Mexique; Nigéria; Nouvelle-Zélande; Philippines; Pologne; Thaïlande; Zambie
Non formel	5	Burundi; Émirats Arabes Unis; Jordanie; Ouganda; Suisse
Vide (sans réponses et/ou réponses « non »)	11	Afrique du Sud; Antilles néerlandaises; Arménie; Bhoutan; Burkina Faso; El Salvador; Fidji; Népal; République tchèque; Sri Lanka
Total	126	

Il semble que l'enseignement universitaire soit la clef de voûte de l'enseignement de la philosophie, étant proposé par 85% des pays (tableau n°4). S'il n'est pas présent dans un pays, celui-ci a peu de chance de proposer un autre niveau d'enseignement. La présence d'un enseignement secondaire de la philosophie est moins fréquent, 60% des pays, et il est très peu souvent le seul enseignement du pays. L'enseignement non formel présente un fonctionnement analogue. Quand chacun des deux est proposé, c'est en général associé à au moins deux autres niveaux d'enseignement. Lorsque cela n'est pas le cas, ils sont alors en concurrence : seul l'un des deux enseignements - secondaire ou non formel - est présent dans 44 pays proposant un enseignement universitaire et 8 pays n'en proposent pas, seul Monaco les associe. Enfin, l'enseignement primaire apparaît peu et jamais seul et moins de 10% des pays représentés dans l'enquête ne proposent pas d'enseignement de la philosophie à quelque niveau que ce soit. Le profil « état général de l'enseignement de la philosophie dans le pays » propose quelques résultats

éclatés. Il a semblé utile de faire quelques regroupements de profils peu représentés et d'établir un classement des profils, des pays ne proposant aucune offre d'enseignement aux pays en proposant une à tous les niveaux d'enseignement. Ces aménagements marginaux permettent d'ordonner et d'éclairer l'interprétation des différents profils et des situations nationales. Avec une telle catégorisation, il devient possible de construire une cartographie de l'état de l'enseignement de la philosophie dans le monde.

La carte n°3 a le mérite de signaler facilement les pays proposant les cursus en philosophie les plus complets : Australie; Belarus; Brésil; Ouzbékistan; Ukraine. L'enseignement « pluriel » de la philosophie se concentre sur certaines régions géographiques de la carte : l'Europe, l'Amérique latine et l'Afrique de l'Ouest proposent au moins 2 niveaux d'enseignement. L'enseignement de la philosophie est moins prégnant dans les pays de l'Afrique de l'Est, qui contient le plus de pays où l'enseignement de la philosophie est absent, et de l'Asie, de la même



Existence (ou non) d'une pluralité de l'enseignement de la philosophie dans les pays ayant répondu à l'enquête - Graphique n°7

manière qu'aux États-Unis et au Mexique, qui généralement ont un profil « enseignement supérieur + enseignement non formel ».

À la lumière de cet examen des profils nationaux d'enseignement de la philosophie, il semble possible de définir une variable décrivant grossièrement l'état de l'enseignement de la philosophie d'un pays, mais qui a l'avantage de séparer clairement les profils et qui dispose d'un fondement logique fort et d'une assise géographique. Il s'agit de faire des regroupements de la catégorie précédente selon les modalités intégrant en même temps les enseignements supérieur et secondaire de philosophie.

L'insatisfaction vis-à-vis de l'état de l'enseignement de la philosophie dans un pays s'étend de l'Amérique latine au Sud de l'Europe en passant par le continent africain. Il touche aussi deux des grands pays de l'Asie, l'Inde et la Chine. Cette insatisfaction n'est pas congruente avec l'état de l'enseignement de la philosophie dans le pays. Parmi les pays généralement satisfaits, certains sont dotés d'un enseignement « non pluriel » (États-Unis d'Amérique, Afrique du Sud) et d'autres d'un enseignement « pluriel » (Finlande) – voir graphique n°7. Parmi ceux qui sont tendanciellement insatisfaits, une majorité dispose d'un enseignement « pluriel » (France, Espagne, Ukraine, etc.), alors que seuls quelques-uns n'ont pas d'enseignement « pluriel » (Inde, Chine, Soudan, etc.). Au niveau des régions de l'Étude, il faut noter la forte insatisfaction des pays de la région États arabes et dans

une moindre mesure celle des pays d'Amérique latine et Caraïbes. L'Afrique présente tout de même près de 50% de pays tendanciellement « satisfaits » - surtout parmi ceux disposant d'un enseignement « pluriel » -, et les pays de la région Europe et Amérique du Nord sont majoritairement satisfaits de l'état de l'enseignement, exception faites de certains pays, dont la France.

### Affaiblissement de l'enseignement de la philosophie

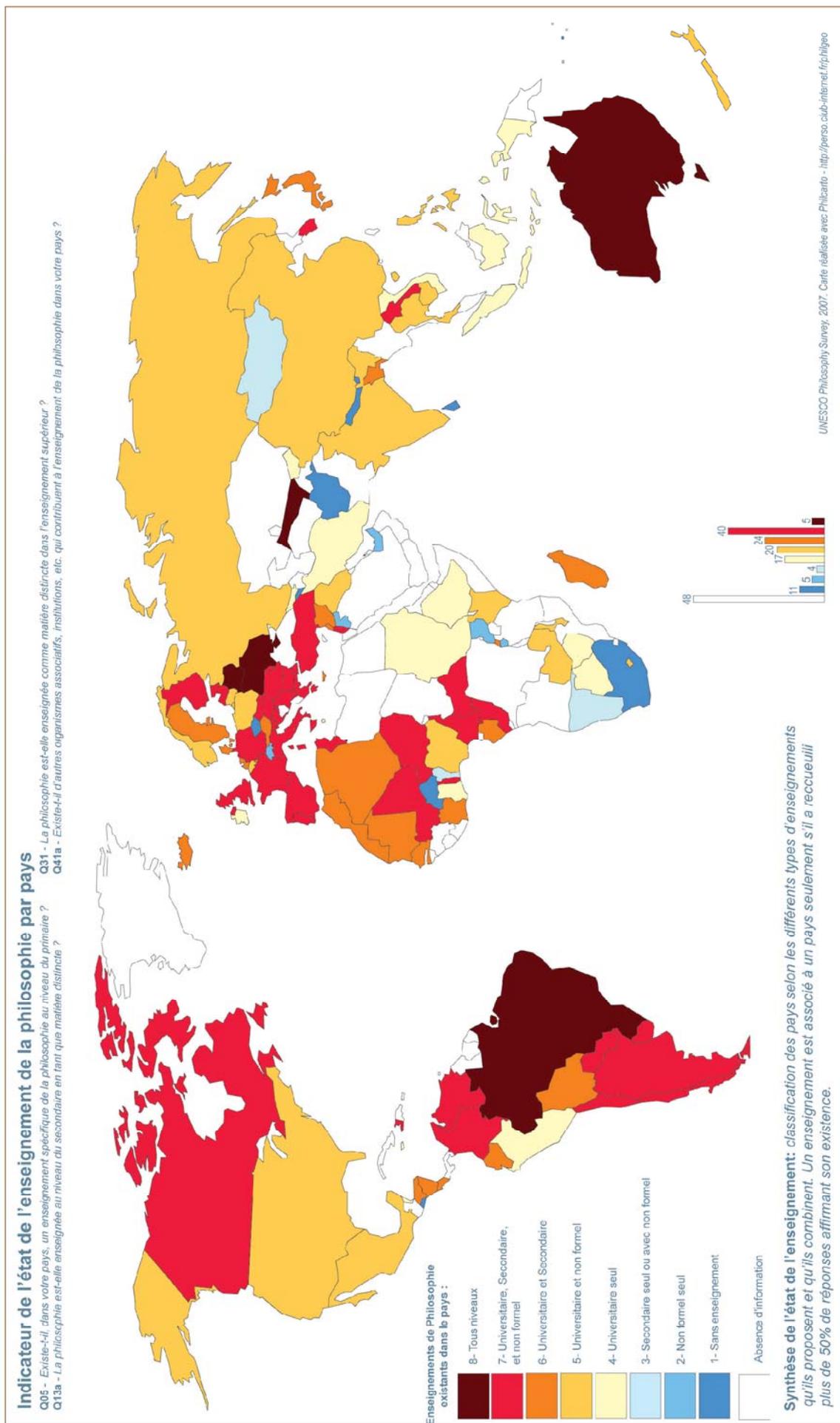
La notion d'affaiblissement de l'enseignement de la philosophie dans un pays est dans une certaine mesure liée à la présence d'un enseignement de la philosophie dans le pays considéré. On ne peut en effet affaiblir un enseignement s'il n'existe pas... Nous engageons donc le lecteur à comparer les résultats obtenus dans ce domaine à l'état de l'enseignement de la philosophie dans chacun des pays. Les deux premières questions (Q02b1<sup>(21)</sup>, Q02c1<sup>(22)</sup>) recensent globalement les expériences d'un affaiblissement, à des degrés divers, de l'enseignement la philosophie. Les deux autres questions concernent des niveaux particuliers d'enseignement. Mais, que ce soit la question Q36a<sup>(23)</sup> (niveau universitaire) ou la question Q17<sup>(24)</sup> (niveau secondaire), ces dernières ont une portée globale du simple fait que ces niveaux constituent le cœur de l'enseignement de la philosophie dans l'ensemble des pays. Si ces deux niveaux sont touchés par des mesures visant à réduire ou à supprimer l'enseignement philosophique, c'est bien un signe fort d'un affaiblissement de cet enseignement à l'échelle du pays. Pour les trois premières questions (Q02b1, Q02c1, Q36a), l'indicateur choisi est le pourcentage de réponses « oui » (par rapport au total des réponses « non » et « oui ») à chaque question. Un pourcentage inférieur ou égal à 50 signale donc que le nombre de « oui » est minoritaire pour le pays considéré. Pour la question Q17, la procédure change en raison du nombre de sous-questions et du fait de la seule possibilité de répondre « oui » à chacune de ces sous-questions - pas de réponses « non ». Pour chacune des sous-questions, le pourcentage de réponses « oui » a été calculé par rapport au nombre total des retours pour le pays à chaque question (impossibilité de distinguer, dans

(21) Question Q02b1 : Existe-t-il, dans votre pays, des projets institutionnels visant à réduire l'enseignement de la philosophie ?

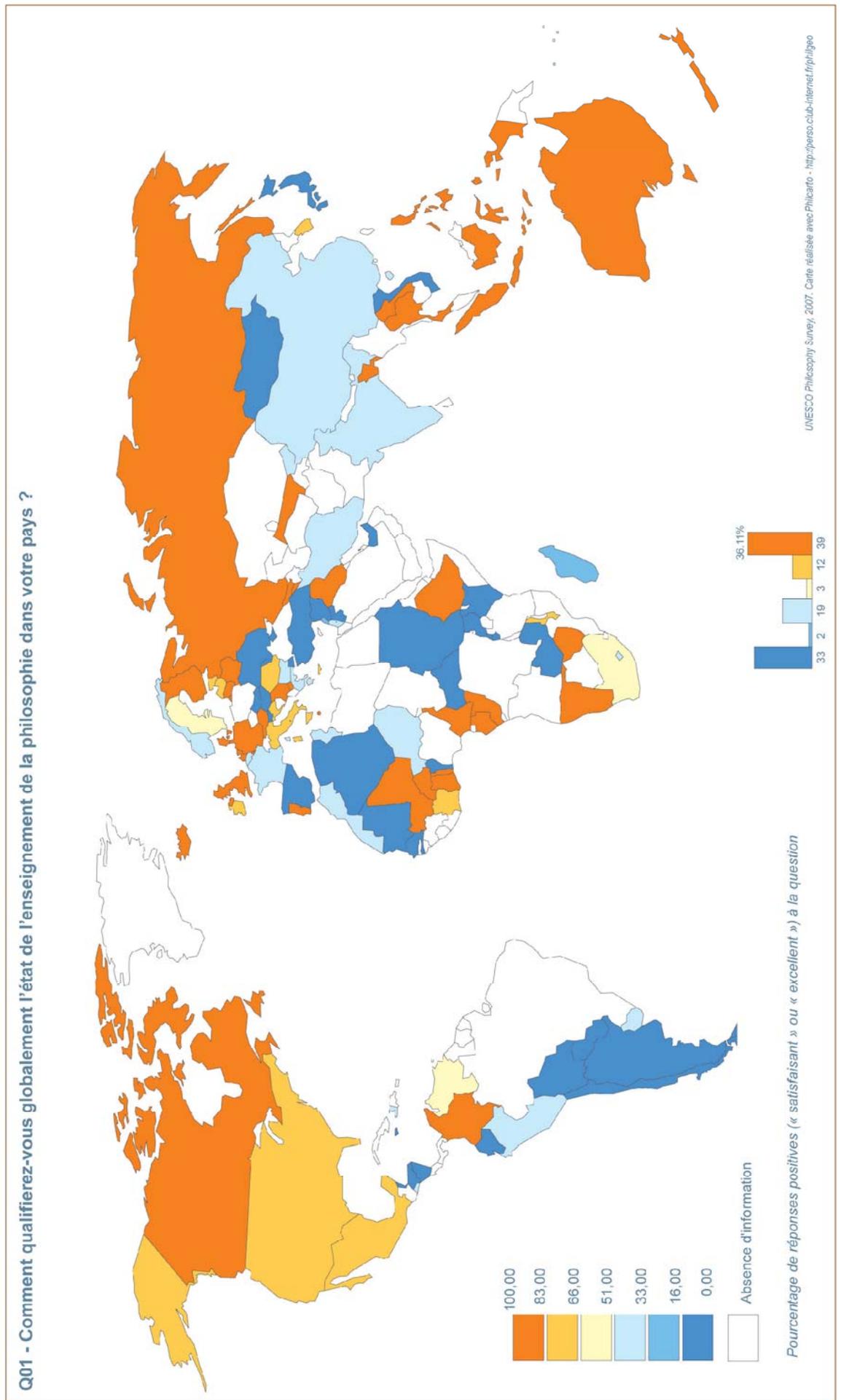
(22) Question Q02c1 : Existe-t-il, dans votre pays, des projets institutionnels visant à supprimer l'enseignement de la philosophie ?

(23) Question Q36a : Considérez-vous que l'enseignement de la philosophie dans les universités se soit affaibli ces dernières années ?

(24) Question Q17 : Ces vingt dernières années, l'enseignement secondaire de la philosophie a-t-il été... interrompu, provisoirement suspendu, remplacé par une autre matière jugée équivalente, réformé ?



Indicateur de l'état de l'enseignement de la philosophie par pays - Carte n°3



Impression des répondants sur l'état global de l'enseignement de la philosophie dans leur pays - Carte n°4

les cas où « oui » n'est pas coché, les réponses « non » ou « vides »). Avec ce système, il y a un risque de sous-estimation des « oui », du simple fait de la surreprésentation des non-réponses. Pour tenter d'atténuer cet effet, la synthèse sur l'ensemble de la question Q17 est constituée à partir de ces 3 résultats, non par une moyenne, mais en considérant la valeur maximum obtenue. Un pays comme le Chili (Q17a=0%, Q17b=33%, Q17c=67%) aura ainsi un score de 67% pour la question Q17bilan. L'indice « Affaiblissement » cumule le nombre de réponses aux 4 questions précédentes dont les pourcentages de « oui » sont strictement supérieurs à 50%.

Il est bien sûr très aléatoire de synthétiser les réponses à des questions finalement très différentes. Le but n'est pas ici de construire une argumentation spécifique sur l'affaiblissement de l'enseignement philosophique. Il s'agit seulement de signaler les pays où des indices d'un affaiblissement de l'enseignement de la philosophie transparaissent de l'analyse des retours. Un tel indicateur synthétique peut alors être cartographié et permettre des comparaisons avec d'autres thèmes de l'enquête. Il est par contre vain d'espérer qualifier globalement la nature de l'affaiblissement observé au simple exposé de ces chiffres. Dans cette optique, l'examen par pays de la partie qualitative de l'enquête et des réponses aux questions ouvertes du Questionnaire sera plus utile et plus pertinent (voir à cet égard les chapitres II et III).

Sans entrer dans le détail des modalités de l'affaiblissement de l'enseignement de la philosophie, nous pouvons néanmoins examiner la répartition géographique des pays ayant vécu un avatar de ce phénomène. Parmi ceux qui ont indicateur fort, on remarque le Brésil (affaiblissement aux 4 questions) et l'ensemble géographique composé de la Thaïlande, du Cambodge, de la République populaire démocratique lao et du Viet Nam. Dans une moindre mesure, on observe quelques pays du Maghreb et de l'Afrique de l'Ouest, notamment la Mauritanie et le Nigéria.

### **Renforcement de l'enseignement de la philosophie**

Comme dans le cas de la notion d'affaiblissement, et sans doute plus encore, la notion de renforcement de l'enseignement de la philosophie dans un pays est inévitablement liée à l'état dans lequel se trouve cet enseignement. Nous engageons donc le lecteur à comparer les résultats obtenus dans ce domaine à l'état de l'enseignement de la philosophie dans chacun des pays. Si une question générale sur l'observation d'un renforcement (Q02a1<sup>(25)</sup>) peut s'adresser à tous les pays, la question Q15a<sup>(26)</sup> ne concerne semble-t-il que les pays n'ayant pas encore d'enseignement secondaire autonome de philosophie. Les deux dernières questions (Q08a<sup>(27)</sup> et Q10a<sup>(28)</sup>), par le fait qu'elles font référence à des niveaux d'enseignements (préscolaire et primaire) très peu présents, sont plus à même de traduire, s'ils sont adoptés, un renforcement significatif de l'enseignement de la philosophie. Sans entrer dans le détail des modalités du renforcement de l'enseignement de la philosophie, nous pouvons néanmoins examiner la répartition géographique des pays ayant vécu un avatar de ce phénomène. Aucun pays n'indique une réponse positive aux 4 questions. Parmi ceux qui ont indicateur fort, on remarque l'Islande, la Finlande et l'Iraq. On observe à nouveau le Brésil (renforcement pour 2 questions sur 4) et les pays qui l'entourent, ainsi que la Fédération de Russie, la Chine, la Norvège, le Royaume-Uni, la République populaire démocratique lao et le Ghana.

### **Bilan des évolutions passées et à venir de l'enseignement de la philosophie**

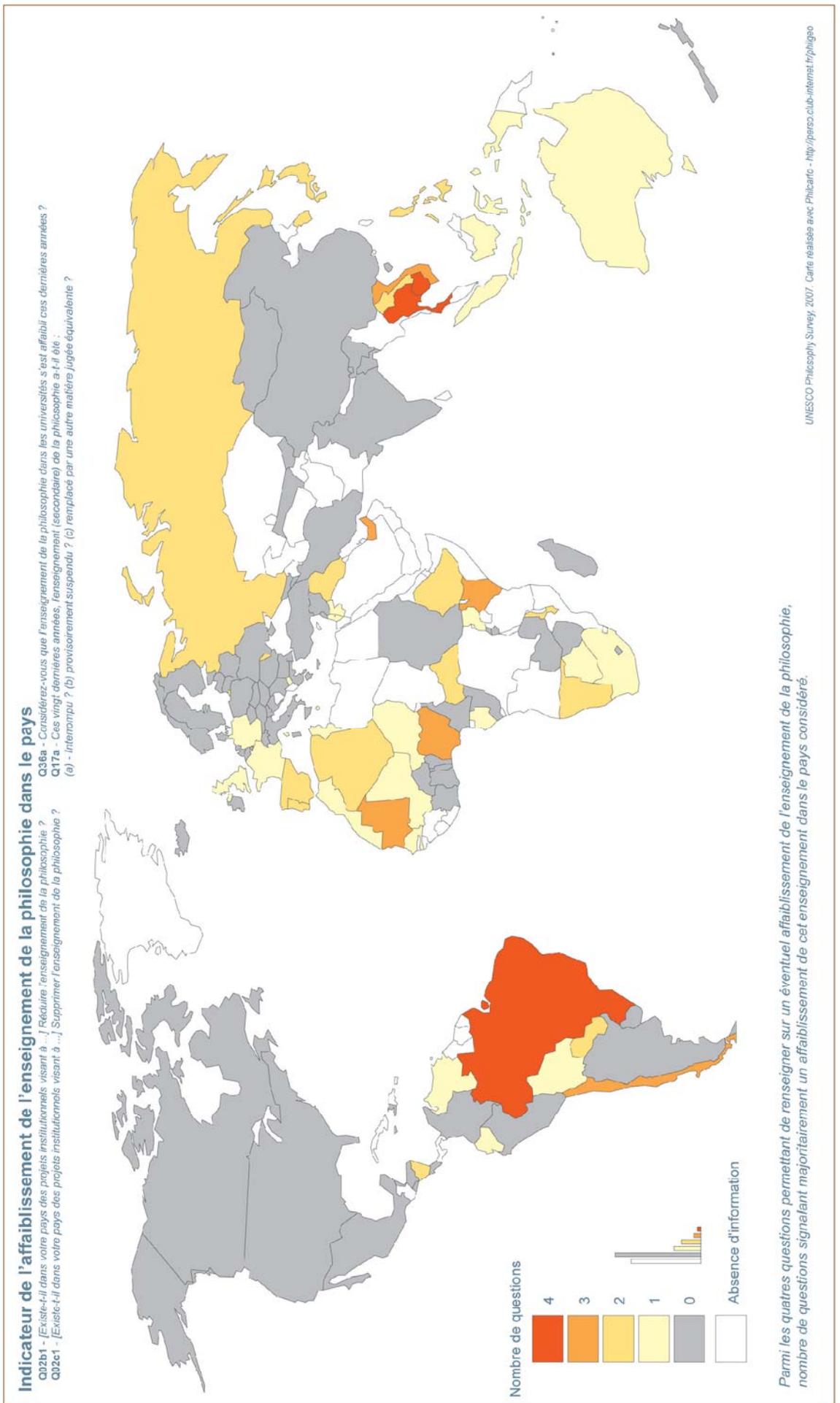
Il s'agit ici de combiner les résultats obtenus précédemment concernant les renforcements ou les affaiblissements éventuels de l'enseignement de la philosophie dans un pays, de manière à avoir une information synthétique du profil général de l'évolution de l'enseignement de la philosophie dans le pays. Les indices « Affaiblissement » et « Renforcement » sont croisés afin d'obtenir une description des modalités de l'évolution (existence ou non-existence) de l'enseignement de la philosophie dans un pays. Quatre réponses sont donc possibles : « (0) aucune

(25) Question Q02a1 : Existe-t-il, dans votre pays, des projets institutionnels visant à renforcer/améliorer l'enseignement de la philosophie ?

(26) Question Q15a : Prévoit-on d'introduire à brève échéance, dans votre pays, l'enseignement de la philosophie au niveau du secondaire en tant que matière distincte ?

(27) Question Q08a : Prévoit-on d'introduire à brève échéance l'enseignement de la philosophie au niveau primaire dans votre pays ?

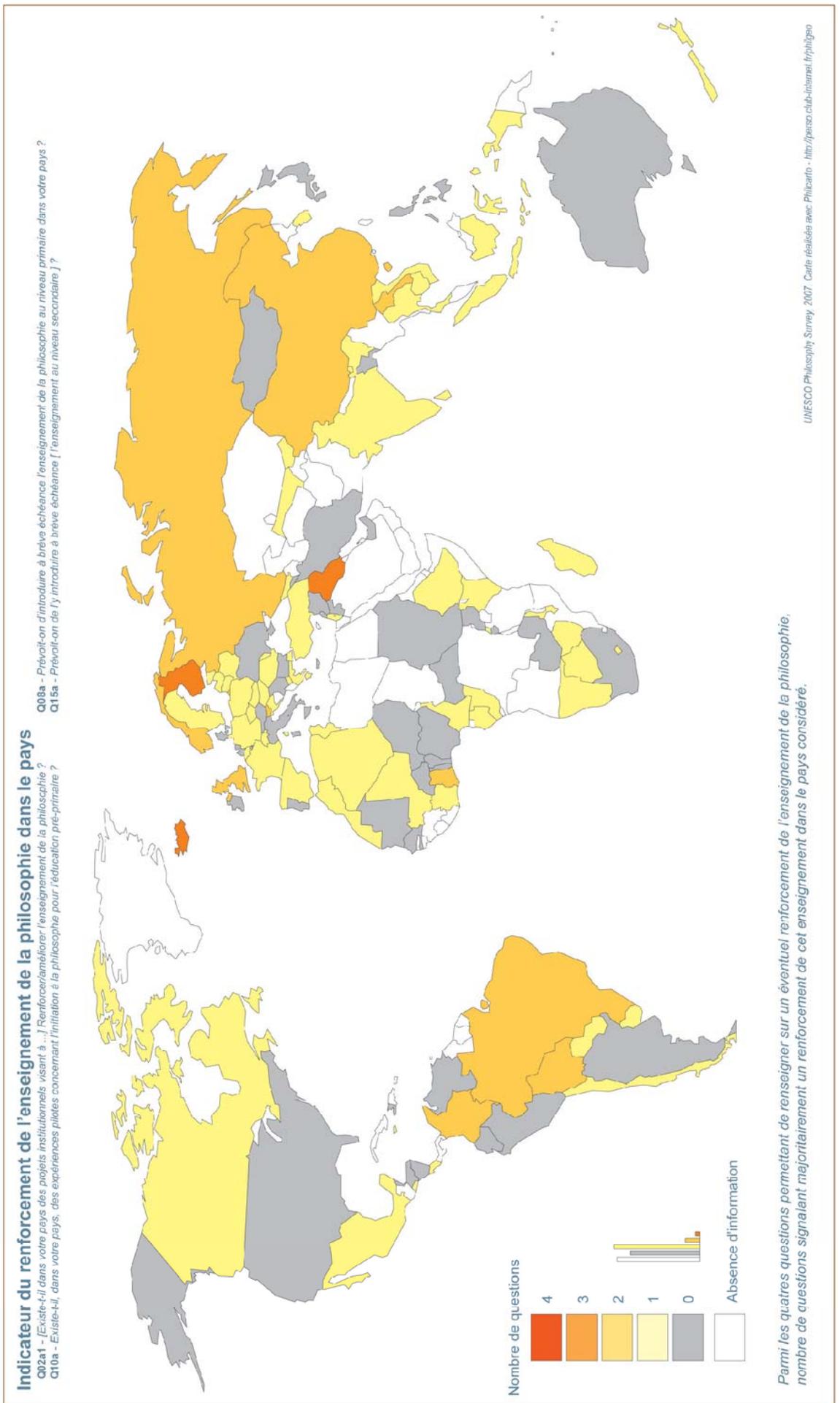
(28) Question Q10a : Existe-t-il, dans votre pays, des expériences pilotes concernant l'initiation à la philosophie pour l'éducation pré-primaire (avant même le primaire) ?



Cartographie de l'indicateur de l'affaiblissement de l'enseignement de la philosophie par pays - Carte n°5

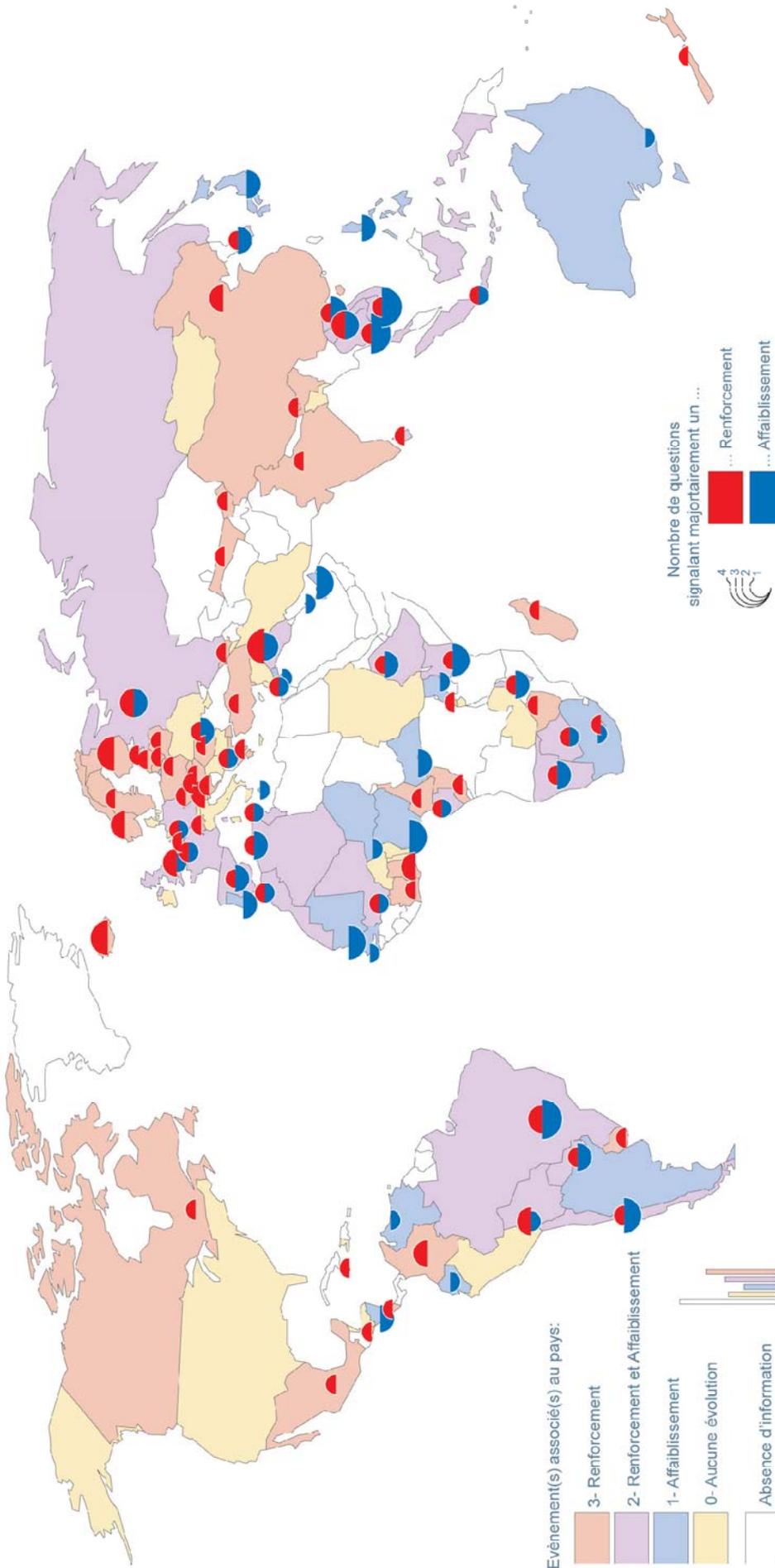
évolution déclarée », « (1) affaiblissement seul », « (2) affaiblissement et renforcement », « (3) renforcement seul ». Il est à noter que cette typologie nous renseigne uniquement sur l'existence et le (ou les) sens d'une évolution de l'enseignement de la philosophie. Il est possible de l'accompagner et de la préciser en indiquant le volume des évolutions - comparaison du nombre de questions signalant un renforcement ou un affaiblissement. C'est dans la région Europe et Amérique du Nord que l'on rencontre le plus de pays ayant connu uniquement un renforcement de leur enseignement de la philosophie, près de 50%, et seuls deux pays de cette région ont connu uniquement un affaiblissement. Pour les régions Afrique et Amérique latine

et Caraïbes, les pays ayant connu uniquement un renforcement de leur enseignement composent la modalité la plus observée (35%), même si le contraste reste important (dans ces régions, environ 20% des pays n'ont connu qu'un affaiblissement). Enfin pour la région Asie, c'est la situation mixte qui est la plus fréquente, mais la tendance au renforcement est patente lorsque l'on combine les renforcements uniques avec les renforcements accompagnés d'un affaiblissement (60% des cas). C'est le contraire pour la région États arabes où aucun des répondants au Questionnaire ne déclare un renforcement seul et où le cumul des affaiblisements concerne près de 75% des pays.



Cartographie de l'indicateur du renforcement de l'enseignement de la philosophie par pays - Carte n°6

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.

## II. Outils, méthode et modalités d'organisation

L'UNESCO a réalisé une enquête auprès d'un échantillon de répondants internationaux, soit une base de données d'environ 600 contacts au départ. Le Questionnaire de l'enquête, élaboré par l'Organisation, comprend une soixantaine de questions. Réalisé en français, il a ensuite été traduit en anglais et en espagnol. Compte tenu de l'aspect international de cette enquête et d'un délai de réalisation assez court, le choix s'est porté sur la mise en ligne du Questionnaire permettant ainsi aux contacts de répondre *via* Internet et, le cas échéant, en téléchargeant le Questionnaire et en envoyant ou en faxant les réponses à l'UNESCO qui s'est alors chargée de les saisir.

### 1) Le choix d'un outil pour la réalisation de l'enquête

Il a semblé déraisonnable de mettre en œuvre la programmation Web d'un outil spécialement centré sur cette enquête, car plus rapide et surtout beaucoup plus sûr d'utiliser des outils existants, spécialisés dans les enquêtes en ligne. S'ils sont quelques fois plus contraignants, ceux-ci offrent néanmoins un cadre solide pour gérer des enquêtes de ce type (outils de publication de questionnaires, *mailing*, multilinguisme, etc.) et un accès Web dédié à l'enquête, qui entrepose le Questionnaire, les mails et les réponses. Après une étude rapide des outils actuellement disponibles sur le Web, le choix s'est porté sur l'application « e-questionnaire<sup>(29)</sup> », qui permet à un utilisateur de mettre aisément en œuvre ses propres enquêtes, sans sous-traitance. Elle possède toutes les caractéristiques permettant la publication d'une enquête auprès d'un public international - questionnaire multilingue, fonction de *mailing* - et présente des références quant à sa pérennité et à son sérieux. Ce que corroborent tant la compétence de l'assistance que les évolutions techniques opportunes advenues au cours de l'enquête. Avec cet outil et au terme de la mise en ligne, n'importe quel contact, muni d'un simple navigateur Internet, quel que soit son lieu de connexion et même s'il en change, est en mesure de répondre confortablement aux questions de l'enquête.

#### Les spécificités d'une enquête auto-administrée

Les enquêtes en ligne font partie de la grande famille des enquêtes auto-administrées (Internet, envoi postal, bornes multimédia, etc.). Par opposition aux

enquêtes administrées (face à face, téléphone), un enquêteur n'est pas physiquement présent pour interroger le répondant. Sans ce contact direct, rien ne sollicite *a priori* le répondant à y participer et à y répondre. Pour assurer un taux de retour satisfaisant, il faut donc tout mettre en œuvre pour motiver le répondant et minimiser son « investissement » personnel (temps, intelligence, etc.). Pour s'assurer des réponses cohérentes et complètes, il convient également de proposer un Questionnaire clair, concis et compréhensible par n'importe quel répondant, et ce d'autant plus si celui-ci s'adresse à une population internationale et multilingue. En général, les questionnaires en ligne sont courts car l'attention et la motivation du répondant - et donc la fiabilité des réponses - a tendance à décroître au fur et à mesure du temps. Dans ce cas précis, le Questionnaire de départ était long et les risques d'abandon en cours de route étaient donc importants. Ils sont toutefois en partie diminués du fait que l'on s'adresse à une population « captive », directement concernée par le sujet et fortement mobilisée par des relais. Des détails techniques proposés par l'application « e-questionnaire » permettent aussi d'atténuer les effets de longueur du Questionnaire tels que la barre de défilement signalant le pourcentage de pages du Questionnaire visitées, la possibilité d'abandonner la saisie en cours de route et de la reprendre à l'endroit de l'arrêt.

#### Le Questionnaire et sa mise en ligne

Le Questionnaire proposé par l'UNESCO contenait au départ 50 questions réparties en plusieurs thèmes, sous forme de fichier

(29) [www.e-questionnaire.com/fr/index.php](http://www.e-questionnaire.com/fr/index.php)

Word. Compte tenu des contraintes exposées ci-dessus, l'intégration du Questionnaire dans l'application a nécessité un certain nombre de réaménagements même si l'on s'est attaché à conserver la trame générale originale. Il s'agit surtout de la réorganisation des thèmes et des pages ainsi que de la décomposition des multiples questions « complexes » contenues dans le questionnaire de départ. Le passage en ligne implique que l'on ne raisonne plus en termes de page papier mais de page écran, et il convient de réorganiser le Questionnaire de façon à ce qu'il propose des écrans courts concentrant quelques questions sur un même sujet. Cette démarche est nécessaire si l'on veut garder le répondant captif, mais aussi pour des raisons techniques telles que l'enregistrement des réponses, qui est effectué à chaque changement de page. L'opération de mise en ligne a ainsi abouti à la confection d'un Questionnaire Internet de 29 pages, comportant 1 page introductive, 27 pages de questions et 1 page de remerciements. Les différents thèmes abordés dans la version papier ont été conservés et développés en plusieurs pages. D'autres ont été précisés dans le cas où le thème général comprenait trop de questions. Par ailleurs, dans de nombreux cas, une question du Questionnaire original recouvrait de fait plusieurs interrogations imbriquées, par exemple les « si oui, veuillez préciser ». Il a donc fallu décomposer l'ensemble de ces sous-questions afin de rendre le Questionnaire plus clair et pour s'assurer que l'exploitation prenne en compte l'ensemble des questions. En conséquence, une nouvelle numérotation, tenant compte de l'ancienne, a dû être mise en place pour faciliter l'exploitation des réponses. Cette

opération a occasionné de profondes modifications : de 50 questions dans le document original, nous sommes passés à près de 110 lors de la mise en ligne<sup>(30)</sup>. On y trouve les types classiques de questions des enquêtes sociologiques : questions à réponses ouvertes (texte), réponses fermées avec choix unique ou choix multiple. Afin de familiariser les futurs répondants de l'enquête avec ces codes techniques, un message comportant quelques conseils était envoyé aux contacts.

L'application propose en appui de la publication du Questionnaire des outils pour contrôler la saisie et ainsi s'assurer de la cohérence des réponses du point de vue de son organisation. Les filtrages des questions participent de cette logique et en fonction des réponses on passe à telle ou à telle page. C'est aussi le cas des outils prévus pour canaliser la frappe de certaines informations. Il est par exemple possible d'obliger un répondant à ne saisir que des chiffres dans une question ouverte, par exemple le nombre d'Universités. Toutefois, il apparaît que ces outils ne fonctionnent correctement que dans le cas de configurations standard sur le poste du répondant. Selon la version du navigateur, son niveau de sécurité (notamment la possibilité ou non d'exécuter du Javascript<sup>(31)</sup>), le contrôle sera actif ou non. Au début de l'enquête, dans certains cas, la présence de tels contrôles de saisie a occasionné des blocages inopinés et improductifs qui, parfois, ont provoqué un abandon prématuré du Questionnaire. Ces quelques expériences ont rapidement convaincu de supprimer ces « assistances utilisateurs », plus déroutantes qu'efficaces.

## 2) Le déroulement de l'enquête

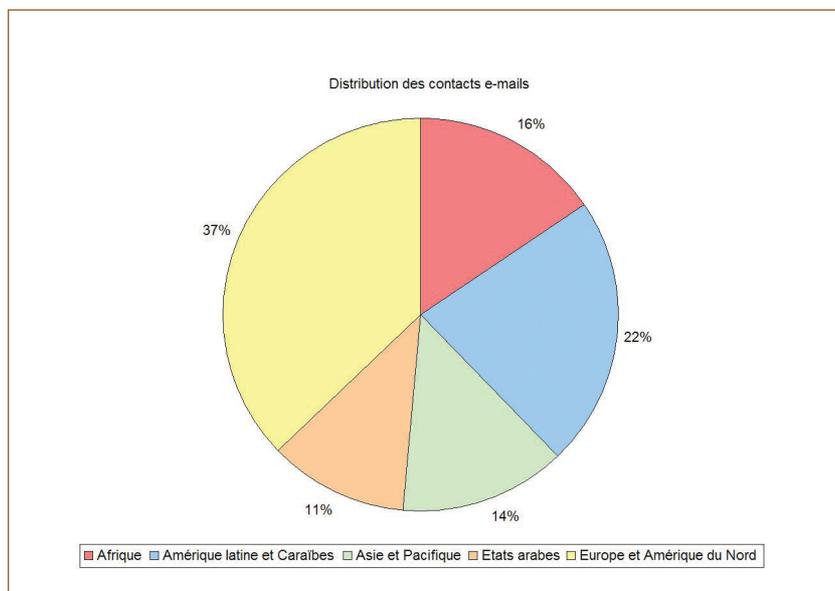
### L'élaboration de la base des correspondants

Si la liste de contacts prévue au début de l'enquête comportait près de 600 adresses électroniques, on dispose à son terme de près de 1400 contacts. La règle fut de réunir le plus d'adresses possibles de personnes compétentes en philosophie, le tout avec la volonté d'atteindre la totalité des États membres de l'UNESCO. De fait, la réalisation

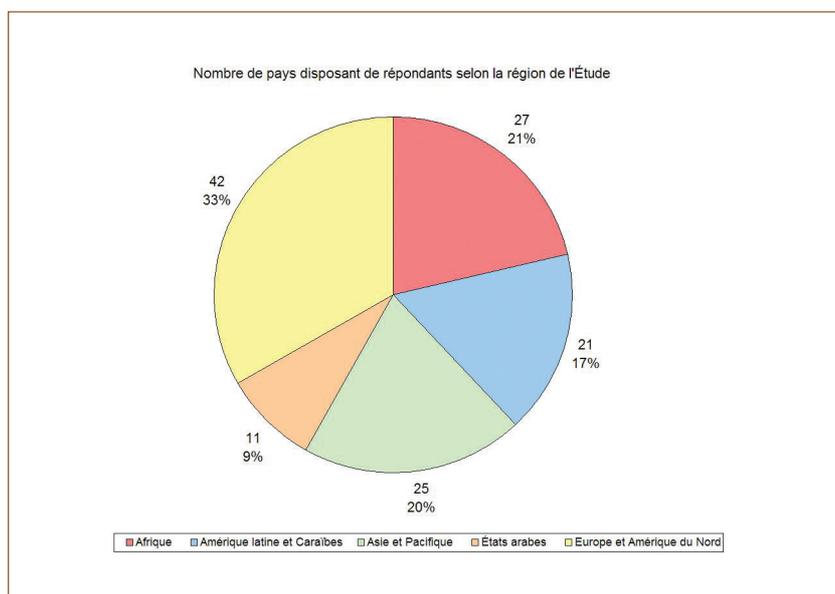
de la base de contacts a obéi à plusieurs logiques de récupération. Un premier échange avec les Commissions nationales pour l'UNESCO a permis de réunir un ensemble de contacts travaillant dans le domaine de la philosophie : administrateurs, enseignants et/ou experts. D'autres contacts ont ensuite été ajoutés en cours d'enquête par le Secrétariat de l'UNESCO, au gré des retours obtenus. Pour quelques pays, une liste importante d'enseignants

(30) Un exemple du Questionnaire peut être consulté sur le lien suivant : <http://eq4.fr/?r=C5818062-2A2B-4EBD-96CA-CAAFD453F5D6>

(31) Javascript est un langage de programmation principalement utilisé dans les pages Web.



Distribution des contacts e-mails - Graphique n°8



Nombre de pays disposant de répondants selon la région de l'Étude - Graphique n°9

a ainsi été réunie par ce biais, par exemple pour l'Allemagne, la Tunisie et le Venezuela. Il a en outre semblé essentiel d'intégrer dans la base des contacts l'ensemble des Commissions nationales pour l'UNESCO de sorte que l'on dispose de relais pour les pays présentant peu ou pas de retours. Dans ce cas, les Commissions ont été sollicitées pour s'associer aux réponses par le biais des institutions concernées et ainsi assurer une représentation du pays considéré dans l'enquête. De plus, il a semblé judicieux de demander aux contacts joints lors du mailing de proposer de nouveaux contacts (enquête de type « boule de neige »). C'est une source originale et finalement pertinente que de demander

(32) Comme <http://eq4.fr/?r=C5818062-2A2B-4EBD-96CA-CAAFD453F5D6>

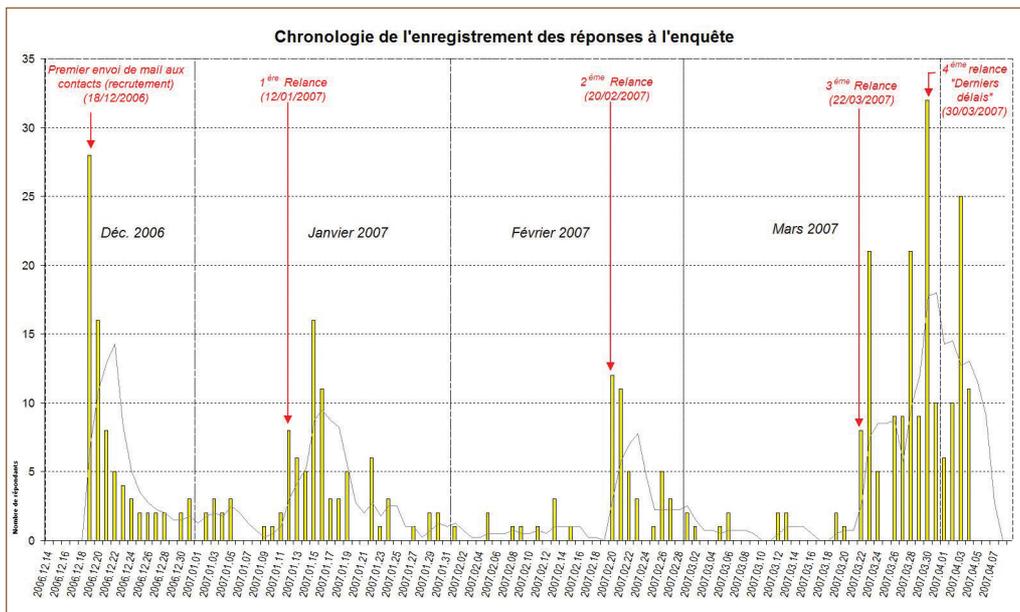
à des personnes contactées en raison de leur connaissance du domaine de la philosophie, que de fournir à leur tour une liste de personnes susceptibles d'être intéressées par l'enquête.

### La récolte des données

Une fois le Questionnaire publié en ligne et la base de contacts constituée, l'enquête proprement dite a été lancée. Il s'agit alors de joindre chacun des contacts en leur indiquant comment répondre à l'enquête sur Internet. Chaque contact est doté d'un numéro particulier. Les invitations à participer sont envoyées par un e-mail initial. Chacun de ces messages de « recrutement » propose, outre une lettre de sollicitation exposant le cadre général, une URL de connexion spécifique à chaque répondant<sup>(32)</sup>. Ce lien Internet permet de contrôler l'accès au Questionnaire dans la mesure où aucune personne non désirée ne peut répondre à l'enquête. L'application « e-questionnaire » permet de gérer la partie publipostage (*mailing*) de l'enquête. Elle propose quatre types d'emails correspondant aux grandes étapes. Quelques temps après l'envoi du mail de recrutement, trois e-mails différents peuvent être envoyés au contact en fonction de sa réaction au premier mail. S'il n'a pas encore répondu, il est possible de faire un mail de relance pour lui rappeler à nouveau de participer à l'enquête. S'il a répondu à l'ensemble du Questionnaire (toutes les pages visitées, et accès à la dernière page), le contact reçoit alors un mail de remerciement pour sa participation. S'il n'a pas terminé, tout en ayant commencé à répondre, un mail de suivi lui rappelle de finir de le remplir.

### Chronologie du déroulement de l'enquête

Une des grandes spécificités des enquêtes en ligne est la rapidité des réponses. En général, elles ont lieu dans les 3 jours suivant le mail, avec un « pic » les deux premiers jours, puis une diminution rapide du nombre de répondants. En effet, ceux-ci agissent immédiatement face à un e-mail, soit en le jetant, soit en le traitant rapidement. Certains conservent ce type de mails dans le but de répondre à un moment plus opportun - surtout si l'enquête paraît longue - ,



Chronologie de l'enregistrement des réponses à l'enquête - Graphique n°10

mais finalement peu y reviennent en réalité. Il est donc essentiel que le mail de recrutement démontre le sérieux de l'enquête et motive l'intérêt du répondant. Mais cela ne suffit pas pour obtenir un taux de réponse satisfaisant. Il est alors d'usage de faire des relances à l'ensemble des contacts n'ayant pas répondu ou n'ayant pas terminé le Questionnaire. L'excès de relances peut toutefois passer pour un manque de politesse, voire pour du *spamming*<sup>(33)</sup> et nuire à l'enquête et à l'image du commanditaire. En général, il est conseillé de procéder à l'envoi d'un mail de recrutement suivi d'un maximum de 2 relances. Quelques cas particuliers peuvent autoriser un plus grand nombre de relances (relation amicale, de partenariat, ou hiérarchique). Ce fut le cas pour cette enquête et il y eut finalement 1 envoi de recrutement (18/12/2006) et 4 relances en 2007 (8/01, 20/02, 22/03, 30/03), la dernière annonçant un délai supplémentaire de 4 jours à l'enquête initialement programmée pour s'achever le 30 mars 2007. Pour éviter les « réactions d'humeurs » et répondre aux inévitables sollicitations des contacts, un suivi des remarques postées à l'adresse de l'enquête ([philosophy-survey@unesco.org](mailto:philosophy-survey@unesco.org)) s'est avéré nécessaire (invalidation des contacts déclarant n'être pas intéressés, règlements de problèmes techniques rencontrés pour l'accès au Questionnaire, etc.).

Si le début de l'enquête est prometteur avec près de 100 répondants en quelques

jours, la récolte s'affaiblit durant les mois suivants. Au moment de la 3<sup>ème</sup> relance, à 10 jours de la clôture, moins des deux tiers des réponses sont arrivées. Les réponses d'une quinzaine de répondants, saisies sous Word ou faxées, ont été ressaisies par l'UNESCO dans les cas où la saisie s'était révélée inopérante ou non adaptée aux situations locales des contacts. Au terme de la période de réalisation de l'enquête, 404 répondants ont été entreposés dans la base de données de l'application. Il s'agit tout d'abord des 328 arrivés à la dernière page. Il s'agit ensuite des 76 ayant « abandonné » en cours de route.

Cependant, toutes les réponses ne peuvent être utilisées, quelques-unes sont « invalides » et ne doivent pas être considérées dans l'analyse sous peine de fausser les résultats. La condition première pour que le Questionnaire soit valide est que la question Q0j<sup>(34)</sup> soit informée. Comme nous le verrons, cette question est primordiale si l'on veut réaliser des statistiques selon les pays. Dans une moindre mesure, les réponses aux questions Q01<sup>(35)</sup>, Q05<sup>(36)</sup>, Q13a<sup>(37)</sup>, Q31<sup>(38)</sup> et Q41a<sup>(39)</sup>, sont importantes car elles introduisent les grandes thématiques du Questionnaire. Il convient aussi de comparer les réponses pour éviter les doublons. Au terme de cet examen de validation, 34 retours ont été écartés, dont 25 ne comportaient aucune réponse aux questions pivots. **L'analyse portera donc sur les 369 répondants ayant fourni des**

(33) Le « spamming » ou « Spam » est l'envoi massif, et parfois répété, de courriers électroniques non sollicités, à des personnes avec lesquelles l'expéditeur n'a jamais eu de contact et dont il a capté l'adresse électronique de façon irrégulière. Constituent des *spams* les messages adressés sur la base d'une collecte irrégulière de mails, soit au moyen de moteurs de recherche dans les espaces publics de l'Internet (sites Web, forums de discussion, listes de diffusion, *chat*, etc.), soit que les adresses aient été cédées sans que les personnes en aient été informées et sans qu'elles aient été mises en mesure de s'y opposer ou d'y consentir. Une telle collecte est alors déloyale et illicite au sens de l'article 25 de la loi du 6 janvier 1978. CNIL – 1999 – Rapport sur le Publipostage Electronique.

(34) Question Q0j : Pays d'exercice de la fonction.

(35) Question Q01 : Comment qualifiez-vous globalement l'état de l'enseignement de la philosophie dans votre pays ?

(36) Question Q05 : Existe-t-il, dans votre pays, un enseignement spécifique de la philosophie au niveau du primaire ?

(37) Question Q13a : La philosophie est-elle enseignée au niveau du secondaire en tant que matière distincte ?

(38) Question Q31 : La philosophie est-elle enseignée comme matière distincte dans l'enseignement supérieur ?

(39) Question Q41a : Existe-t-il d'autres organismes associatifs, institutions, etc., qui contribuent à l'enseignement de la philosophie dans votre pays ?

**réponses valides.** On remarque que près de 75% d'entre eux contiennent la séquence « Q0j+Q01+Q5+Q13a+Q31+Q41a », c'est-à-dire une réponse à chacune des questions introduisant chaque grand thème du Questionnaire.

On calcule la complétude du Questionnaire en rapportant le nombre de questions ayant fait l'objet d'une réponse sur le nombre total de questions possibles (110). La distribution

des retours selon le pourcentage de questions complétées permet de visualiser l'état général de la participation des répondants à l'enquête. On constate que la majeure partie des répondants ont complété entre 45 et 75% des questions. Il faut noter qu'il est normal que l'on atteigne pas 100% de questions complétées en raison des questionnaires qui, en fonction des réponses, permettent d'éviter des parties du Questionnaire non intéressantes.

### 3) Les statuts de l'enquête et des résultats

Avant de se lancer dans l'analyse, il est nécessaire de se poser la question du statut de l'enquête et du degré de pertinence de son étude approfondie. Pour de nombreuses raisons, il est impossible de revendiquer une assise statistique à l'enquête et une représentativité des réponses. C'est bien à une enquête et non à un sondage que nous avons procédé. L'échantillon de départ est non représentatif et la seule représentativité recherchée est celle de l'ensemble des pays. C'est sur ce seul critère que l'on peut éventuellement appuyer une analyse comparative.

Par ailleurs, cette absence de représentativité est décuplée si l'on considère la participation à l'enquête et les réponses finales obtenues. Le mode de passation de l'enquête pose des problèmes techniques qui renforcent les incertitudes. Le *mailing* a son lot d'adresses incorrectes ou injoignables, et on ne maîtrise pas la déperdition des contacts. Un bon usage de l'application Web de réponse au Questionnaire dépend aussi de l'accès différentiel à Internet, d'un minimum de technicité et de ténacité pour répondre, de la disponibilité des enquêtés, etc. Si bien que l'on observe un retour de réponses, ou de non réponses, différent selon les pays, selon les profils d'individus, selon les types d'adresses électroniques, et il est impossible d'en mesurer les déterminants et les effets sur la représentativité générale de l'enquête.

Il paraît évident de remarquer que les individus face au Questionnaire n'auront pas les mêmes réactions ni les mêmes réflexes, et ne feront pas appel aux mêmes expériences et aux mêmes cultures. Tout comme ils ne comprendront pas forcément les questions

de la même manière, etc. C'est en fait le cas de toute enquête sociologique. Cependant, raisonner avec un public international démultiplie les effets de cette lecture différentielle du Questionnaire. Il s'agit avant tout d'en avoir conscience, surtout au moment de l'analyse. D'une part, pour ne pas surinterpréter la concomitance de réponses ne relevant finalement pas toutes des mêmes logiques et, d'autre part, afin d'éviter des schèmes de raisonnement partiels, uniquement fondés sur la culture majoritaire ayant présidé à l'enquête. Avec toutes les réserves précédemment posées, on comprend qu'il faille demeurer circonspect vis-à-vis des résultats au niveau individuel. À ce niveau d'analyse, tout dépendra en fait du type de question. Les questions « subjectives », comme celle demandant aux répondants leur avis sur l'état de l'enseignement de la philosophie, peuvent avoir un sens au niveau mondial, indépendamment de toute représentativité car elles relèvent de la sphère individuelle et sont de l'ordre du sentiment et de la perception. Mais des questions « objectives », par exemple celle vérifiant l'existence d'un enseignement de philosophie au niveau primaire, dépendent essentiellement d'une connaissance du pays d'observation, d'une information censée être communément partagée - ce qui n'empêche pas des réponses contradictoires. Cumuler ce genre de réponses est étroitement dépendant de la représentativité des pays dans l'enquête.

La faiblesse de l'effectif des répondants réunis par l'enquête (369) interdit de faire des sous-populations trop ciblées. Seul un ou deux critères d'analyse peuvent être combinés si l'on désire pouvoir interpréter à

bon escient les différentes modalités obtenues. À ce niveau, seule une interprétation des tableaux et des courbes en terme de tendances générales est viable. Il faut alors se contenter d'interprétations *a minima* et au plus près des questions qui, on l'a vu, doivent être relativisées. À ce titre, l'exploitation des questions ouvertes et des *verbatim* associés aux questions fermées permet de prendre la mesure des différences régionales et culturelles ainsi que des éventuels consensus sur une problématique.

Pour sortir de l'échelle individuelle, plusieurs sous-populations peuvent être suivies. L'observation des répondants selon leur profil professionnel (question Q0c) est sans doute utile pour expliquer certaines réponses, par exemple celles touchant aux mérites de l'enseignement de la philosophie. Il est bien sûr possible et souhaitable de travailler sur la distribution des réponses par pays. L'analyse des situations nationales est de fait essentielle pour l'enquête. C'est le pays d'exercice de la fonction professionnelle (question Q0j) qui est choisi comme critère principal pour décrire l'attachement d'une réponse à un pays. Il convient de noter que du point de vue de l'échantillonnage, l'analyse par pays est problématique car elle force à raisonner sur de très petits effectifs. Sa nécessité a obligé à envisager des solutions particulières pour pouvoir travailler sur les pays et rendre comparables, autant que faire se peut, les profils nationaux. À côté de ces sous-populations définies de manière exogène (à partir de caractéristiques des répondants), d'autres sous-populations peuvent être définies à partir de l'analyse elle-même. Si des analyses particulières permettent de trouver des indicateurs pertinents, elles nous offrent alors la possibilité de définir des sous-populations de manière endogène. Ces sous-populations « thématiques » seront définies en fonction des problématiques propres à l'enquête (état de l'enseignement de la philosophie, inscription internationale des acteurs, etc.) et il est ensuite très intéressant de les soumettre à leur tour à l'analyse. C'est la démarche même de ce document de synthèse que de s'efforcer de produire des outils qui permettraient de réaliser une analyse systématique de l'ensemble du Questionnaire. Il est possible de regrouper les questions selon le type

d'information demandé aux répondants : *identification et description des individus répondant à l'enquête ; faits relatifs à l'état de l'enseignement de la philosophie ; sentiment du sondé face à l'état de l'enseignement de la philosophie et son évolution récente et à venir ; mérites attribués à l'enseignement de la philosophie ; insertion des philosophes du pays dans le monde ; accès à la documentation ; institutions ; enseignement primaire ; enseignement secondaire ; enseignement supérieur ; enseignement non formel.*

Un des fondements de l'enquête réside dans l'observation des comportements des pays membres de l'UNESCO du point de vue de l'enseignement de la philosophie. C'est le cas par exemple de l'organisation de l'enseignement de la philosophie, un des sujets principaux de l'enquête, qui se conçoit uniquement à l'échelle des pays. La composante géographique constitue véritablement une variable transversale sur l'ensemble de l'enquête. Il est en conséquence nécessaire et légitime de raisonner à ce niveau d'observation lorsque l'on désire exploiter l'enquête, car c'est une des principales clefs de l'analyse. Le changement d'unité d'observation (le passage des individus aux pays) ne va pas sans poser de problèmes techniques et interprétatifs importants.

### **Des ambiguïtés d'une analyse par pays à la réalisation d'une synthèse par pays**

Il ne faut pas perdre de vue que les réponses obtenues par le biais de l'enquête sont subjectives et surtout données à titre privé. Il va donc de soi que, pour certaines questions, les réponses récupérées peuvent être partiellement ou totalement en contradiction avec la situation réelle et objective du pays considéré. Ceci est d'autant plus le cas si le nombre de répondants par pays est faible. Il est aussi fréquent que les réponses pour un même pays soient différentes, et ce même pour des questions concernant l'état « objectif » de l'enseignement de la philosophie. De ce point de vue, plus le nombre de répondants par pays augmente, plus la probabilité de divergence est élevée. L'enquête n'a ni les moyens ni la vocation de restituer l'état officiel et réel de l'enseignement de la philosophie dans chaque

pays. Ce n'est pas son but et elle n'est pas l'outil adéquat pour dresser ce type d'inventaire. Les personnes contactées pour répondre à l'enquête ont des profils très divers et seuls quelques-unes pourraient prétendre à incarner une réponse « officielle » du pays considéré. La contribution à l'enquête mobilise uniquement leurs connaissances et leurs avis sur l'état de l'enseignement de la philosophie dans leur pays et dans le monde d'un strict point de vue individuel. Un individu déterminera ses réponses suivant sa « qualité », notamment la dichotomie enseignant/administrateur, suivant son expérience professionnelle et philosophique, suivant ses convictions, et aussi quelquefois suivant ses dispositions et ses intentions vis-à-vis de l'enquête elle-même (dénonciation d'un état de fait, insatisfaction, peu d'intérêt, etc.). Si les contradictions et les incohérences dans les réponses au sein d'un même pays sont inévitables, elles peuvent néanmoins être utiles pour l'analyse. Elles nous renseignent à leur manière sur l'état de l'enseignement de la philosophie, sur les positions, les débats et les tensions qui traversent cette discipline dans chaque pays. Ce sont des informations qui n'auraient pas émergées d'un simple recensement administratif. Elles transparaissent et deviennent explicites dès lors que les contributeurs ont le loisir de s'exprimer et de laisser libre cours à leurs idées, dans les questions ouvertes et les *verbatim*, mais aussi dans l'analyse qualitative menée de concert dans cette Étude.

### **Synthétiser les informations au niveau des pays**

Dès que l'on raisonne au niveau national, il convient de se donner des règles pour synthétiser les réponses individuelles concernant un même pays. Cela est d'autant plus nécessaire que le nombre de réponses par pays est très variable. C'est donc le seul

moyen pour arriver à faire des comparaisons. Plusieurs choix de synthèse sont possibles en fonction des questions, mais en règle générale ces indicateurs se doivent de surmonter deux problèmes. D'une part, passer outre les incohérences à l'intérieur d'un même pays, et donc se donner une règle pour exprimer une position claire par pays. Pour les questions dont la réponse est oui/non, notre choix s'est en général fixé sur l'indicateur suivant : le pourcentage de « oui » par rapport aux réponses exprimées (« oui » + « non ») pour un pays donné. Ce n'est pas un choix innocent, car il fait l'hypothèse que lorsqu'on répond « oui », c'est un acte volontaire. Surtout, en travaillant sur les réponses « exprimées », il permet d'éviter de confondre les réponses négatives et les non-réponses. D'autre part, il est nécessaire que l'indicateur soit indépendant de la représentation différentielle des pays dans l'enquête. En effet, si l'on espère comparer les situations nationales, il est important de raisonner sur des informations ne tenant pas compte des poids respectifs des pays dans l'enquête. Dans ce cas encore, raisonner en termes de pourcentages est adéquat, à condition de ne pas accorder trop d'importance aux valeurs en tant que telles. En effet, les écarts de variations des pourcentages dépendent en grande partie du nombre de répondants par pays. C'est en termes de tendances qu'il faut raisonner : la simple vérification que les « oui » sont majoritaires ou non pour une question donnée suffit souvent largement à l'analyse et à l'interprétation. Un autre niveau de synthétisation consiste à combiner plusieurs questions pour construire un indicateur général de la thématique couverte par ces questions. Dans ce cas, c'est en général, pour un pays donné, le nombre de questions où on dispose de réponses « positives » - où les « oui » sont majoritaires par exemple -, qui constituera la valeur de l'indicateur.

## Conclusion : une enquête inédite

Cette enquête a eu essentiellement pour objectif d'effectuer une actualisation des données en matière d'enseignement de la philosophie au niveau mondial. Travailler à une telle échelle incite à relever plusieurs défis et à dépasser certaines ambiguïtés. Une enquête à destination de l'ensemble des pays suppose en effet qu'il existe un certain consensus sur l'existence et sur la définition de l'objet de l'enquête, ainsi que sur les termes et les concepts qu'elle manipule. Ce n'est bien sûr pas aisé, surtout si l'on tient compte des multiples cultures, des traditions et des influences nationales, religieuses et politiques, etc. Cette diversité est semble-t-il d'autant plus sensible qu'il s'agit de se pencher sur une discipline telle que celle de la philosophie, en sachant de plus que l'objet de l'enquête n'est pas la philosophie mais son enseignement. Et là encore les différences culturelles, régionales et nationales dans l'organisation et dans les manières d'enseigner sont de toute évidence très marquées. Certes, le but de l'enquête est précisément d'en faire un état des lieux, mais pour y arriver, les présupposés du Questionnaire sont nombreux et peuvent parfois s'avérer contreproductifs. L'organisation de l'enseignement n'est pas uniforme dans le monde alors que le Questionnaire est en grande partie fondé sur l'expérience des personnes ressources des pays ayant répondu. Des questions judicieuses pour un espace géographique donné peuvent donc devenir incongrues ou incompréhensibles pour d'autres lieux. L'expérience de l'UNESCO dans le domaine a sans doute limité ces cas d'ambiguïtés. D'autres problèmes

peuvent néanmoins surgir dès lors que l'on s'attarde par exemple sur les traductions du Questionnaire. On connaît très bien l'influence du choix des mots et des formes syntaxiques dans les modalités de réponses aux questions des enquêtes sociologiques. Il n'est bien sûr pas possible d'en mesurer l'impact sur cette enquête, bien qu'il ne fasse aucun doute que cette dernière y soit soumise. Des différences culturelles peuvent aussi se faire jour dans le rapport à la technique. Il peut ainsi exister une utilisation culturellement différente du Web et de ses outils, comme il existe des différences dans l'accès à Internet, ADSL *versus* Modem notamment.

Cette enquête a ainsi constitué un moment important mais elle n'a été qu'une étape. En forçant un peu le trait, on pourrait dire que le travail d'exploitation des résultats commence réellement avec la fin de ce chapitre... Il conviendrait en effet de sophistication et de raffiner certaines analyses, de rééditer le Questionnaire en tenant compte des remarques fournies, de densifier la base de données des contacts liés à la philosophie et à son enseignement dans le monde, de soumettre à nouveau l'enquête d'ici quelques mois afin de s'assurer d'autres catégories de retours. Voilà autant de tâches qui sont encore devant nous et qui permettront, sur une base régulière et à moyen terme, de disposer d'informations à jour sur l'état de l'enseignement de la philosophie dans le monde et sur le ressenti et le vécu de ses principaux acteurs.

## Questionnaire en ligne de l'UNESCO

### I. APERÇU GÉNÉRAL

**1. Comment qualifiez-vous globalement l'état de l'enseignement de la philosophie dans votre pays ?** Cocher la case correspondante

- Excellent
- Satisfaisant
- Peu satisfaisant
- Inexistant
- Autres \_\_\_\_\_

**2. Existe-t-il dans votre pays des projets institutionnels visant à :**

Cocher la case correspondante :

> Renforcer/améliorer l'enseignement de la philosophie

- Oui
- Non
- Si oui, à quels niveaux :
- primaire
- secondaire
- supérieur
- Si oui, préciser \_\_\_\_\_

> Réduire l'enseignement de la philosophie

- Oui
- Non
- Si oui, à quels niveaux :
- primaire
- secondaire
- supérieur
- Si oui, préciser \_\_\_\_\_

> Supprimer l'enseignement de la philosophie

- Oui
- Non
- Si oui, à quels niveaux :
- primaire
- secondaire
- supérieur
- Si oui, préciser \_\_\_\_\_

**3. Dans votre pays, quels sont les principaux mérites reconnus à l'enseignement de la philosophie<sup>(1)</sup> ?** Cocher la case correspondante :

- Fortifier l'autonomie de l'individu
- Acquérir une méthodologie
- Renforcer le savoir propre
- Forger le jugement
- Contribuer à l'éducation civique
- Autres

### II. ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

**Six (6) premières années d'enseignement**

**4. Combien d'années scolaires l'enseignement primaire comporte-t-il dans votre pays ?**

---

**5. Existe-t-il, dans votre pays, un enseignement spécifique de la philosophie au niveau du primaire ?** Cocher la case correspondante

- Oui
- Non

(1) En se référant en particulier aux programmes et textes officiels.

6. Si oui, à quels niveaux scolaires (Classes) cet enseignement est-il dispensé ?

---

7. Dans le cas où il y aurait un enseignement spécifique, pouvez-vous indiquer les principales méthodologies utilisées :

- Initiation
- Ateliers de discussion
- Enseignement direct
- Autres

8. Prévoit-on d'introduire à brève échéance l'enseignement de la philosophie au niveau primaire dans votre pays ?

- Oui
- Non

Si oui, préciser \_\_\_\_\_

9. Selon vous, quel est le but de l'enseignement de la philosophie au niveau primaire ?

Cocher la (ou les) case(s) correspondante(s)

- Fortifier l'autonomie de l'individu
- Acquérir une méthodologie
- Renforcer le savoir propre
- Forger le jugement
- Contribuer à l'éducation civique

Autres \_\_\_\_\_

10. Existe-t-il dans votre pays des expériences pilotes concernant l'initiation à la philosophie pour l'éducation pré-primaire (avant même le primaire) ?

- Oui
- Non

Si oui, pouvez-vous décrire brièvement les objectifs et les méthodologies de ces expériences pilotes \_\_\_\_\_

### III. Enseignement Secondaire

11. À quelles classes du niveau secondaire, l'enseignement de la philosophie est-il dispensé ? Cocher la (ou les) case(s) correspondante(s)

Enseignement secondaire

Première phase (Tout au long du secondaire - Collège)

- 1<sup>ère</sup> année
- 2<sup>ème</sup> année
- 3<sup>ème</sup> année
- 4<sup>ème</sup> année

Deuxième phase (dernières années du secondaire - Lycée)

- 5<sup>ème</sup> année
- 6<sup>ème</sup> année
- 7<sup>ème</sup> année

12. Selon vous, quel est le but de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire ? Cocher la (ou les) case(s) correspondante(s)

- Fortifier l'autonomie de l'individu
- Acquérir une méthodologie
- Renforcer le savoir propre
- Forger le jugement
- Contribuer à l'éducation civique
- Autres \_\_\_\_\_

**13. La philosophie est-elle enseignée au niveau du secondaire en tant que matière distincte ?** Cocher la case correspondante

- Oui
- Non

Si oui, l'enseignement de la philosophie est-il modulé suivant les spécialisations (orientations) des élèves au cours de l'enseignement secondaire ?

- Oui
- Non

Si oui, pour quelle spécialisation la philosophie est-elle enseignée ?  
Cocher la (ou les) case(s) correspondante(s)

Établissement secondaire général

- |                                      |                                      |                                      |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Option Scientifique                  | Option Littéraire                    | Option Économique                    |
| <input type="checkbox"/> Oui         | <input type="checkbox"/> Oui         | <input type="checkbox"/> Oui         |
| <input type="checkbox"/> Obligatoire | <input type="checkbox"/> Obligatoire | <input type="checkbox"/> Obligatoire |
| <input type="checkbox"/> Optionnel   | <input type="checkbox"/> Optionnel   | <input type="checkbox"/> Optionnel   |
| <input type="checkbox"/> Non         | <input type="checkbox"/> Non         | <input type="checkbox"/> Non         |

Établissement secondaire technique et professionnel

- Oui
  - Obligatoire
  - Optionnel
- Non

**14. Dans votre pays, quel est l'intitulé exact de cette matière ?**

Niveaux d'enseignements

Intitulé exact de la matière

Si le titre de cet enseignement n'est pas « philosophie », veuillez préciser le nom de la matière enseignée.

Première phase (Tout au long du secondaire - Collège)

Deuxième phase (dernières années du secondaire - Lycée)

Établissement secondaire technique et professionnel

Établissement secondaire général

- Option Scientifique
- Option Littéraire
- Option Économique et sociale

**15. Si dans votre pays la philosophie n'est pas enseignée au niveau du secondaire en tant que matière distincte prévoit-on de l'y introduire à brève échéance ?**

- Oui
- Non

Si oui, préciser à quel niveau ? Cochez la (ou les) case(s) correspondante(s)

Établissement secondaire général

- Option Scientifique
- Option Littéraire
- Option Économique et sociale

Établissement secondaire technique et professionnel

**16. Dans votre pays, peut-on considérer que l'enseignement de la philosophie est également abordé dans le cadre d'autres matières telles que :**

Cocher la (ou les) case(s) correspondante(s)

Matières

- |                      |                              |                              |
|----------------------|------------------------------|------------------------------|
| Littérature          | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
| Histoire             | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
| Éducation morale     | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
| Éducation religieuse | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
| Éducation civique    | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
| Sciences             | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |

Pourriez-vous préciser, \_\_\_\_\_

**17. L'enseignement de la philosophie a-t-il été interrompu / provisoirement suspendu / remplacé par une autre matière jugée équivalente / ou reformé ces vingt dernières années ?**

Action	Motif(s) Officiel(s)
<input type="checkbox"/> Interrompu	_____
<input type="checkbox"/> Provisoirement suspendu	_____
<input type="checkbox"/> Remplacé par une autre matière jugée équivalente	_____
<input type="checkbox"/> Réformé	_____

**18. Concernant l'enseignement secondaire, combien d'heures de cours hebdomadaires (en moyenne) sont-elles consacrées à la philosophie ?** Cochez la (ou les) case(s) correspondante(s)

	Secondaire général	Secondaire technique et professionnel
0h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1h – 2h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3h – 4h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5h – 6h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plus que 6h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**19. Les enseignants de philosophie du niveau secondaire ont-ils tous un diplôme d'études supérieures en philosophie ?**

Oui  
 Non  
 Pas obligatoirement

Quel sont les autres diplômes permettant d'enseigner cette discipline ?

\_\_\_\_\_

**20. Les enseignants de philosophie du niveau secondaire bénéficient-ils de formations continues (séminaires d'actualisation des connaissances) ?**

Oui  
 Non  
 Pas obligatoirement

**21. Concernant l'enseignement secondaire, existe-t-il des manuels officiels, à l'usage de l'enseignant, pour l'enseignement de la philosophie ?**

Oui  
 Non

Si non, quels autres matériels utilisez-vous ? \_\_\_\_\_

**22. Concernant l'enseignement secondaire, existe-t-il des manuels officiels, à l'usage de l'élève, pour l'enseignement de la philosophie ?**

Oui  
 Non

Si non, quels types de matériels utilisez-vous ? \_\_\_\_\_

**23. Comment est dispensé le plus fréquemment l'enseignement de la philosophie ?**

Cochez la (ou les) case(s) correspondante(s)

Cours traditionnels  
 Lecture et commentaire d'extraits de textes philosophiques  
 Discussions/débats avec la participation des élèves  
 Autres \_\_\_\_\_

**24. Quels sont les outils pédagogiques les plus utilisés par les enseignants en philosophie pour le niveau secondaire ?**

- Manuels de philosophie
- Dossiers réalisés par l'enseignant (extraits de textes, etc.)
- Autres \_\_\_\_\_

**25. Comment sont évaluées, dans la pratique, les connaissances des élèves ?**

- Devoirs écrits
- Interrogations orales
- Participation aux débats/discussions
- Exposés (sur une notion, sur l'œuvre d'un philosophe...)
- Autres, préciser \_\_\_\_\_

**26. Dans le cadre de l'enseignement secondaire, l'accent est-il mis principalement sur l'un des aspects suivants : Cocher la (ou les) case(s) correspondante(s)**

Dimensions de l'enseignement de la philosophie	Type d'enseignement			
	Secondaire général			Secondaire technique et professionnel
	Option Littéraire	Option Scientifique	Option Économique et sociale	
Fortifier l'autonomie de l'individu (Étude de l'éthique et des valeurs)				
Acquérir une méthodologie (Développement des facultés logiques)				
Renforcer le savoir propre (Histoire de la philosophie et des idées philosophiques)				
Forger le jugement (La place de la philosophie dans la réflexion sur les problèmes contemporains)				
Contribuer à l'éducation civique (Approfondissement de certaines notions et catégories fondamentales)				

**27. Quelle place accorde-t-on dans les programmes de philosophie aux philosophes originaires de votre pays ou de votre aire culturelle ?**

- Importante
- Pas d'importance spéciale
- Peu d'importance
- Préciser, \_\_\_\_\_

**27 bis. Les autres traditions philosophiques sont-elles enseignées au niveau secondaire dans votre pays ?**

- Oui
- Non

**Accès aux publications et à la documentation**

**28. Comment qualifieriez-vous, dans l'ensemble, les fonds documentaires de philosophie des bibliothèques/Centres de documentation, au sein des établissements de l'enseignement secondaire ?**

- Excellents
- Satisfaisants
- Peu satisfaisants
- Inexistants
- Autres \_\_\_\_\_

**28 bis. Constatez-vous de grandes inégalités dans la disponibilité de ces fonds documentaires ?**

- Oui
- Non
- Si oui, à quels niveaux ?
- Urbain/rural
- Privé/public

**29. Selon vous, qu'est-ce qui manque le plus dans les bibliothèques ou centres de documentation des établissements de l'enseignement secondaire, en matière de philosophie :** (cochez la ou les cases correspondantes)

- Encyclopédies philosophiques
- Dictionnaires philosophiques
- Anthologies philosophiques
- Accès aux œuvres des philosophes
  - Traductions des œuvres originales des philosophes ?
  - Périodiques consacrés à la philosophie ?
- Ouvrages d'initiation à la philosophie
- Supports informatiques
- Documents en langue nationale
- Documents en langues étrangères
- Autres \_\_\_\_\_

**30. Les élèves ont-ils accès à Internet dans votre établissement ?**

- Oui
- Non

#### **IV- Enseignement Supérieur**

**35. La philosophie est-elle enseignée comme matière distincte dans l'enseignement supérieur ?**

- Oui
- Non

**36. Dans quelles Facultés l'enseignement de la philosophie est-il dispensé ?**

- Facultés de philosophie
- Facultés de lettres
- Autres \_\_\_\_\_

**37. Quels types de diplômes en philosophie sont délivrés dans le cadre de l'enseignement supérieur? Cocher la case correspondante**

- Premier cycle de philosophie
- Deuxième cycle de philosophie
- Troisième cycle de philosophie
- Doctorat en philosophie

**38. Pourriez-vous donner une estimation du nombre d'universités dans lesquelles la philosophie est enseignée ?**

En chiffres

- 0
- 1 à 5
- Plus que 10

En pourcentages

- 0 %
- 20%
- + de 20%

**39. La philosophie est-elle aussi enseignée dans les universités privées ?**

- Oui  
 Non

Si oui, dans combien d'universités \_\_\_\_\_

**40. Considérez-vous que l'enseignement de la philosophie dans les universités s'est affaibli ces dernières années ?**

- Oui  
 Non

Préciser les motifs : \_\_\_\_\_

**41. Quels sont les débouchés pour les diplômés universitaires en philosophie ?**

- Enseignement  
 Recherche  
 Secteur privé  
 Autres \_\_\_\_\_

### Accès aux publications et à la documentation

**42. Comment qualifieriez-vous les fonds documentaires de philosophie des bibliothèques/Centres de documentation, au sein des établissements de l'enseignement supérieur ?**

- Excellents  
 Satisfaisants  
 Peu satisfaisants  
 Inexistants  
 Autres \_\_\_\_\_

**43. Selon vous, qu'est-ce qui manque le plus dans les bibliothèques ou centres de documentation des établissements de l'enseignement secondaire, en matière de philosophie : (cochez la ou les cases correspondantes)**

- Encyclopédies philosophiques  
 Dictionnaires philosophiques  
 Anthologies philosophiques  
 Accès aux œuvres des philosophes  
 Traductions des œuvres originales des philosophes ?  
 Périodiques consacrés à la philosophie ?  
 Ouvrages de vulgarisation de philosophie  
 CD Rom  
 Documents en langue nationale  
 Documents en langues étrangères  
 Autres \_\_\_\_\_

**44. Comment qualifieriez-vous l'utilisation d'Internet dans l'enseignement de la philosophie dans votre pays ?**

- Excellente  
 Satisfaisante  
 Peu satisfaisante  
 Inexistante  
 Autres \_\_\_\_\_

### V- Institutions

**45. Existe-t-il d'autres organismes associatifs, institutions...etc. qui contribuent à l'enseignement de la philosophie dans votre pays ?**

- Oui  
 Non

Préciser : \_\_\_\_\_

46. Si oui, organisent-ils des séminaires de formation pour les enseignants du secondaire/supérieur, des débats ouverts au public ?

Oui

Non

Préciser : \_\_\_\_\_

## VI- Enseignement Non-Formel

### Diffusion des Débats Philosophiques

47. Existe-il dans votre pays des pratiques qui contribuent à promouvoir le débat philosophique telles que :

Conférences philosophiques publiques

Cafés philosophiques

Événements : « Journées » consacrées au débat philosophique

Autres

Préciser : \_\_\_\_\_

48. Dans votre pays, quelle place les médias accordent-ils au débat philosophique, y compris la presse écrite ?

Aucune

Peu de place

Épisodiquement

Beaucoup

## VII- Coopération Internationale

49. Diriez-vous que les enseignants ou chercheurs en philosophie de votre pays participent-ils régulièrement à des réseaux de recherche (séminaires, colloques, réunions de sociétés savantes ...etc.) au niveau régional ou international ?

Oui

Non

50. Si non, pouvez-vous en expliquer les raisons ?

Manque de moyen

Difficultés d'ordre politique

Difficulté d'accès à l'information

Autres \_\_\_\_\_

51. Diriez-vous que les chercheurs de votre pays sont suffisamment représentés lors des congrès mondiaux de philosophie qui ont lieu tous les cinq ans ?

Oui

Non

52. Diriez-vous que les chercheurs de votre pays sont suffisamment représentés au sein des associations philosophiques internationales ?

Oui

Non

53. Existe-t-il dans votre pays des programmes d'échanges académiques internationaux, dans le domaine de la philosophie ?

Oui, pour les enseignants

Oui, pour les élèves

Aucun

54. Existe-t-il dans votre pays des programmes de bourses de recherche favorisant notamment la mobilité internationale des chercheurs et des élèves ?

Oui, pour les enseignants

Oui, pour les élèves

Non

# POINT DE VUE

# ANNEXES



*Il paraît particulièrement nécessaire de faire de nouveau de la philosophie une affaire sérieuse...*

Georg Wilhelm Friedrich Hegel  
Préface de la *Phénoménologie de l'Esprit* (1807)

Après avoir pris connaissance avec grand intérêt du foisonnement d'analyses et d'idées jalonnant cette Étude, le Comité de lecture a souhaité offrir ses réflexions quant à la portée de cet ouvrage.

À l'issue de ce qui constitue une étape dans un processus à long terme, que retirer de l'expérience représentée par cette Étude ? Quels enseignements ? Quelles leçons pour demain ? L'immensité du sujet abordé rencontre ici naturellement l'immensité des philosophies existant dans les différentes régions du monde aujourd'hui. Philosophies, le pluriel vient de lui-même car il s'agit bien, encore et toujours, de ne pas cautionner - qui le pourrait ? - une, voire *la*, philosophie. Véritable exercice réflexif, exigeant, formateur, et idéalement libérateur, la philosophie se décline selon des visages, des modalités, des inflexions fort divers en fonction des traditions culturelles, politiques, historiques ou spirituelles. De par son étendue, le présent ouvrage a montré, entre autres, cette myriade de facettes de la discipline, enseignée tantôt comme matière à part entière, tantôt au sein d'autres matières comme la littérature, l'éducation morale, l'histoire ou les sciences. Discipline parfois même absente, hélas, de tous les niveaux d'enseignement.

L'un des grands mérites de cette Étude est d'avoir rappelé avec force et conviction que la philosophie, ce n'est pas la *sophia* elle-

même, science et sagesse à la fois, c'est proprement le désir, la recherche, l'amour de cette *sophia*. Seul le fanatique ou l'ignorant se veut détenteur d'une certitude. Le philosophe est seulement le pèlerin de la vérité. Aujourd'hui, au moment où la science constitue l'essentiel de notre savoir et la technique, l'essentiel de notre pouvoir, la philosophie apparaît résolument comme une discipline réflexive. À partir du savoir scientifique, la visée philosophique se révèle comme réflexion critique sur les fondements de ce savoir. À partir du pouvoir technique, la sagesse, au sens moderne, se présente comme une réflexion critique sur les conditions de ce pouvoir. L'enseignement philosophique se définit comme la mise en œuvre et comme l'exercice de la liberté dans et par la réflexion. Réflexion guidée, il va sans dire. L'élève et l'étudiant ne sont pas laissés seuls dans l'immensité du savoir et de la pratique philosophiques. Cette finalité qui pourrait être, sous certains aspects, celle de tout enseignement - si l'on distingue spécifiquement l'enseignement, en tant qu'il est instruction, de la transmission d'informations, de l'apprentissage propre au savoir-faire et de l'adaptation à la vie sociale et professionnelle - oriente en droit et en fait l'enseignement philosophique. Parce qu'il s'agit de juger en raison et non d'exprimer de simples opinions, parce qu'il s'agit non seulement de savoir, mais de comprendre le sens et les principes du savoir, cette finalité exige du temps, un

temps substantiel. Il est long et difficile d'accéder, même sur la base d'une instruction solide, à une réflexion rigoureuse, ouverte, autonome.

L'espoir et l'enthousiasme naissent véritablement de ce que l'enseignement de la philosophie connaît aujourd'hui une authentique vitalité. Ce qui n'exclut évidemment pas les critiques que certains peuvent lui adresser, ni les limites ou les freins qu'il peut subir ici ou là. Mais les nombreuses initiatives menées dans ce domaine - de la philosophie pour enfants aux pratiques innovantes comme les formations philosophiques en entreprise ou en milieu carcéral - sont autant d'illustrations emblématiques d'une présence réelle de la philosophie et de son enseignement aujourd'hui. Même s'il s'agit de pratiques non traditionnelles. En effet, comme nous l'a judicieusement fait remarquer Roger-Pol Droit, pourquoi devrait-on s'étonner de l'enseignement des pratiques philosophiques alors qu'on ne s'interroge pas sur l'enseignement du calcul, qui n'est pourtant pas celui des mathématiques ? À discipline non traditionnelle, enseignement non traditionnel. Les variantes dans les formations proposées, et surtout dans les débouchés auxquels elles conduisent, sont à cet égard très nettes selon les pays. Force est de constater, et c'est bien entendu un fait dont on doit se réjouir, que la philosophie ne laisse pas indifférent. Même s'il peut arriver qu'on cherche parfois à la minimiser, en la masquant derrière d'autres disciplines, comme la littérature, elle peut et doit pouvoir jouir d'une place à part entière dans la formation intellectuelle et critique de l'enfant, de l'élève, de l'étudiant. Ces adultes en devenir acquièrent les galons de leur autonomie au contact d'une discipline difficile mais éminemment formatrice. Le débat a toujours cours entre la priorité à donner entre approche historique de l'enseignement de la philosophie et approche thématique ou notionnelle. Ici encore, comme la philosophie peut justement nous l'enseigner, c'est la dialectique qui doit être recherchée et, idéalement, atteinte. Il ne s'agit ni de s'appesantir uniquement sur des listes d'auteurs, plus ou moins renommés, ni de se concentrer sur des notions parfois ardues à comprendre, en dehors de toute assise contextuelle. Les deux approches devraient bien plutôt pouvoir

se nourrir l'une l'autre et aboutir à une stabilité louable.

D'autres questions cruciales ont été abordées par cet ouvrage. Ainsi, celle de l'institutionnalisation et d'une meilleure reconnaissance des pratiques philosophiques qui, sorties du seul cadre scolaire et/ou universitaire, pénètrent des lieux où la réflexion et l'enseignement philosophiques ont aussi tout à fait leur place, même si *a priori* ils semblent éloignés de cette discipline. La problématique de la professionnalisation des étudiants et doctorants en philosophie a bien entendu été l'objet d'analyses fouillées. Et l'état des lieux a permis de souligner la variété des portes qui peuvent s'offrir aux diplômés en philosophie, dans le journalisme, la communication, l'édition, les ressources humaines, ou encore au sein d'organisations internationales ou non gouvernementales, en exerçant une fonction d'expertise, etc. Tout est ici encore une fois question d'équilibre et celui-ci est souvent difficile à atteindre. Comment considérer à sa juste valeur l'enseignement de la philosophie sans le noyer ou le diluer dans d'autres disciplines, jugées - à tort ou à raison - plus rentables et plus pratiques, donc plus professionnalisantes ? Comment trouver un *modus operandi* entre les programmes éducatifs, qui peuvent être élaborés et décidés par les gouvernements, et la nécessaire liberté académique des enseignants ? Ce qui pose bien sûr la question de l'élaboration des manuels. Comment tenir dûment compte des apports et de l'héritage des penseurs qui nous ont précédés, sans en rester prisonniers, et en favorisant l'apport de la philosophie dans la compréhension des problèmes contemporains ? À la discipline philosophique de déborder, si l'on peut dire, de son seul champ, pour s'appliquer, autant que possible, à tous les autres et permettre ainsi une analyse aiguë des problèmes mondiaux. La recherche philosophique doit se comprendre comme une exigence d'innovation et une source de créativité intellectuelle non corsetée par des préjugés ou des normes rigides. Ici c'est un nouveau champ d'étude qui s'offre à nous tous. La philosophie n'est pas seulement un message idéaliste abstrait mais un appel à la modification du réel, dans la mesure des moyens engagés. La philosophie est tout sauf monolithique, figée et immuable. Pleinement mouvante, tel le

phénix qui sans cesse renaît de ses propres cendres, la philosophie se nourrit d'elle-même et se re-crée en permanence. À cet égard, peut-être conviendrait-il de renouveler cette enquête menée par l'UNESCO sur, cette fois, la recherche philosophique dans le monde, à l'instar de celle effectuée en 1978 et qui a donné lieu à un rapport de Paul Ricoeur figurant dans l'ouvrage majeur de Jacques Havet intitulé *Tendances principales de la recherche dans les Sciences sociales et humaines*<sup>(1)</sup>.

La philosophie, et tout particulièrement dans son enseignement, se doit d'être terre d'accueil de la diversité et de l'Autre. Qu'importe en effet l'accumulation de diplômes universitaires si la capacité d'écoute et d'enrichissement par le dialogue philosophique, et donc par l'Autre, n'existe pas ? Qu'importe l'expertise intellectuelle pointue si elle ne sait pas se faire partage et don ? Qu'importe le statut - parfois auto-décerné - de « philosophe » si l'égoïsme prime sur l'amour de l'exposition de ses thèses et de leur contestation éventuelle ?

S'offrir au regard critique d'autrui, voilà qui constitue l'essence même de l'exercice de la philosophie et de son enseignement, toujours à renouveler si l'on veut échapper à la fausse tranquillité d'un savoir qu'on imagine acquis éternellement.

À tous les acteurs concernés de penser ensemble aux nouveaux chemins que pourrait prendre l'enseignement de la philosophie. Rêvons et inventons à haute voix.

## Le Comité de lecture

(1) Jacques Havet (dir.), *Tendances principales de la recherche dans les Sciences sociales et humaines*, Deuxième partie, Tome second. Paris - La Haye - New York, Mouton Éditeur/UNESCO, 1978. Voir également sur ce point Patrice Vermeren, *La philosophie saisie par l'UNESCO*. Paris, UNESCO, 2003. [www.unesco.org](http://www.unesco.org).

<b>Annexe 1</b>	<b>244</b>
Comité d'experts - Comité de lecture	
<b>Annexe 2</b>	<b>245</b>
Liste des personnes ressources de l'Étude	
<b>Annexe 3</b>	<b>247</b>
Glossaire	
<b>Annexe 4</b>	<b>253</b>
Quelques références bibliographiques d'intérêt	
<b>Annexe 5</b>	<b>269</b>
Liste d'acronymes utilisés	
<b>Annexe 6</b>	<b>273</b>
Index des pays mentionnés	

# Annexe 1 :

## Comité d'experts - Comité de lecture

### Comité d'experts

#### Michel TOZZI - chapitre I

Professeur des Universités en Sciences de l'éducation. Directeur du CERFEE (Montpellier 3, France). Rédacteur en chef de Diotime-L'Agorà, Revue internationale de didactique de la philosophie.

#### Luca SCARANTINO - chapitres II et III

Secrétaire général adjoint du Conseil international de la philosophie et des sciences humaines (CIPSH) et membre du Comité directeur de la Fédération internationale des sociétés de philosophie (FISP).

#### Oscar BRENIFIER - chapitre IV

Docteur en philosophie. Fondateur de l'Institut de Pratiques Philosophiques (France). Directeur de publication de Diotime-L'Agorà, Revue internationale de didactique de la philosophie.

#### Pascal CRISTOFOLI - chapitre V

Ingénieur au Laboratoire de Démographie Historique, École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Paris.

### Comité de lecture (UNESCO)

#### Moufida GOUCHA

Chef de la Section Sécurité humaine, démocratie et philosophie, Secteur des Sciences sociales et humaines

#### Sonia BAHRI

Chef de la Section pour la Coopération internationale dans l'enseignement supérieur, Secteur de l'Éducation

assistées par les spécialistes de programme de la Section Sécurité humaine, démocratie et philosophie, Secteur des Sciences sociales et humaines

#### Feriel AIT-OUYAHIA

#### Arnaud DROUET

#### Kristina BALALOVSKA

ainsi que par les stagiaires

#### Chiara SPONZILLI

#### Zita SCHERKAMP

#### Sophie ARIÉ

et avec le concours spécial de René ZAPATA

Chef p.i. du Bureau exécutif,

Secteur des Sciences sociales et humaines

et de Fanny KEREVER

Assistante du Bureau exécutif

## Annexe 2 :

### Liste des personnes ressources de l'Étude

#### Niveaux préscolaire et primaire (chapitre I)

Gérard AUGUET, professeur à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Bordeaux (France) ; Petr BAUMAN, professeur à l'Université de Bohême du Sud, coordonnateur du projet de philosophie pour enfants (République tchèque) ; Beate BORESSEN, professeur au Collège Universitaire d'Oslo (Norvège) ; Daniela CAMHY, professeur à la Faculté de philosophie, Université de Graz, et Directrice du Centre autrichien de philosophie pour enfants et jeunes - ACPC (Autriche) ; Sylvain CONNAC, chargé de cours à l'Université Montpellier 3 (France) ; Antonio COSENTINO, professeur de philosophie (Italie) ; Marie-France DANIEL, professeur à l'Université de Montréal (Canada) ; Irène DE PUIG, professeur de philosophie, Directrice du GrupREF (Espagne) ; Takara DOBASHI, professeur à l'Université de Hiroshima (Japon) ; Nicolas GO, professeur de philosophie à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Nice (France) ; Sylvie GUIRLINGUER-ESPECIER, Inspectrice de l'Éducation Nationale (France) ; Valdemar Molina GRAJEDA, Directeur de l'Éducation élémentaire à l'État de Mexico, et ses collaboratrices : Agripin Garcia Estrada Zeida et Julieta Mariaud Vergara (Mexique) ; Marie-Pierre GROSJEAN-DOUTRELEPONT, professeur de philosophie à la Haute École Provinciale de Mons (Belgique) ; Rosnani HASHIM, professeur associé au Département d'éducation, International Islamic University (Malaisie) ; Karlfriedrich HERB, professeur à l'Université de Regensburg (Allemagne) ; Walter Omar KOHAN, professeur de philosophie à l'Université de Rio de Janeiro (Brésil) ; Claudine LELEUX, professeur de philosophie à la Haute École Pédagogique de Bruxelles (Belgique) ; Pierre LEBUIS, professeur à l'Université du Québec à Montréal (Canada) ; Zosimo LEE, professeur à l'Université des Philippines (Philippines) ; Jacques LÉVINE, psychanalyste pour enfants, Président de l'Association des Groupes de Soutien au Soutien - AGSAS

(France) ; Gregory MAUGHN, Secrétaire général de l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children - IAPC (États-Unis d'Amérique) ; Ekkehard MARTENS, professeur en didactique de la philosophie et des langues anciennes à l'Université de Hambourg (Allemagne) ; Eva MARSAL, professeur à l'École Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe (Allemagne) ; Stephan MILLETT, Directeur du Centre for Applied Ethics and Philosophy à l'Université Curtin, Perth (Australie) ; Félix García MORIYON, professeur de philosophie, Secrétaire général adjoint de l'International Council of Philosophical Inquiry with Children - ICPIC (Espagne) ; Freddy MORTIER, professeur à l'Université de Gand (Belgique) ; Øyvind OLSHOLT, professeur (Norvège) ; Yvette PILON, docteur en Sciences de l'éducation (France) ; Diego Antonio PINEDA, professeur associé à la Faculté de philosophie, Université pontificale Javeriana de Bogota (Colombie) ; Marina SANTI, professeur à l'Université de Padoue (Italie) ; Michel SASSEVILLE, professeur agrégé de philosophie à l'Université Laval (Canada) ; Ariane SCHJELDERUP, professeur (Norvège) ; Roger SUTCLIFFE, Président de la Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education - SAPERE et de l'International Council for Philosophical Inquiry with Children - ICPIC (Royaume-Uni) ; Michel TOZZI, professeur des Universités en Sciences de l'éducation, Directeur du CERFEE, Montpellier 3 (France) ; Marcel VOISIN, professeur et Président de l'Association PhARE (Belgique) ; Barbara WEBER, professeur à l'Université de Regensburg (Allemagne).

#### Niveau secondaire (chapitre II)

Daniel BOURQUIN, professeur au Collège de philosophie du Gymnase de Bienne (Suisse) ; André CARRIER, enseignant au Collège Lévi-Lauson de Québec (Canada) ; Barbara CASSIN, philosophe, philologue et chercheuse au CNRS (France) ; Maria Irene DANNA, professeur (République dominicaine) ; Mario DE PASQUALE, responsable de la Commission didactique de la Società Filosofica Italiana - SFI, Rome (Italie) ;

Ramon GIL, professeur (République dominicaine) ; Johnny GONZALEZ, professeur (République dominicaine) ; Walter Omar KOHAN, professeur de philosophie à l'Université de Rio de Janeiro (Brésil) ; Nimet KUÇUK, professeur de philosophie (Turquie) ; Aziz LAZRAK, Secrétaire général de l'Association marocaine des professeurs de philosophie (Maroc) ; Mireille LEVY, professeur au Collège de philosophie du Gymnase de Bienne (Suisse) ; Josef NIZNIK, professeur à l'Institut de philosophie de l'Académie des Sciences (Pologne) ; Pierre PAROZ, professeur au Collège de philosophie du Gymnase de Bienne (Suisse) ; Alfredo REIS, professeur de philosophie, Coimbra (Portugal) ; Suk-won SONG, chercheur en éducation supérieure, Division de la politique des programmes, Ministère de l'éducation (République de Corée) ; Michel TOZZI, professeur des Universités en Sciences de l'éducation, Directeur du CERFEE, Montpellier 3 (France) ; Fathi TRIKI, philosophe et titulaire de la Chaire UNESCO de philosophie à l'Université de Tunis I (Tunisie) ; Miguel VÁZQUEZ, professeur de philosophie (Espagne) ; Christian WICKY, Secrétaire de la Société de philosophie de l'enseignement secondaire (Suisse) ; Zouari YASSINE, docteur en sciences de l'éducation (Tunisie) ; Abderrahim ZRYOUIL, Inspecteur coordinateur national en philosophie (Maroc).

### Niveau supérieur (chapitre III)

Josiane BOULAD-AYOUB, philosophe et titulaire de la Chaire UNESCO d'étude des fondements philosophiques de la justice et de la société démocratique à l'Université du Québec à Montréal (Canada) ; In-Suk CHA, philosophe, titulaire de la Chaire UNESCO de philosophie et démocratie à l'Université Nationale de Séoul et Président du Conseil international de la Philosophie et des Sciences Humaines - CIPSH (République de Corée) ; Abdelmalek HAMROUCHE, Doyen des Inspecteurs Généraux de philosophie algériens (Algérie) ; Ioanna KUÇURADI, philosophe et titulaire de la Chaire UNESCO de philosophie à l'Université Hacettepe (Turquie) ; William MCBRIDE, philosophe et Secrétaire général de la

Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie - FISP (États-Unis d'Amérique) ; Pierre SANÉ, Sous-Directeur général pour les Sciences sociales et humaines (UNESCO) ; Luca Maria SCARANTINO, philosophe et Secrétaire général adjoint du Conseil international de la Philosophie et des Sciences Humaines - CIPSH (Italie) ; Fathi TRIKI, philosophe et titulaire de la Chaire UNESCO de philosophie à l'Université de Tunis I (Tunisie) ; Patrice VERMEREN, professeur de philosophie à l'Université de Paris VIII et Directeur du Centre franco-argentin de Hautes études de l'Université de Buenos Aires (France/Argentine).

### Découvrir la philosophie autrement (chapitre IV)

Patrick AZÉRAD, Conservateur et Directeur de bibliothèques municipales à Villeneuve St Georges, Val de Marne (France) ; Carolyn CALLAHAN, professeur à l'Université de Virginie (États-Unis d'Amérique) ; Jean-François CHAZERANS, professeur de philosophie en lycée et animateur de débats philosophiques (France) ; Morten FASTVOLD, conseiller philosophique à l'Université d'Oslo (Norvège) ; Christopher GILLMAN, professeur à l'Université de Virginie (États-Unis d'Amérique) ; Günter GORAN, animateur de débats philosophiques (France) ; Rayda GUZMAN, conseiller philosophique (Espagne) ; Hans KENNEPOHL, responsable du Mois de la philosophie, Fondation Mois de la philosophie (Pays-Bas) ; Mauricio LANGON, professeur de philosophie (Uruguay) ; Jennifer MERRITT, professeur à l'Université de Virginie (États-Unis d'Amérique) ; Karen MIZELL, professeur associé au Département de philosophie et des humanités, Utah Valley St (États-Unis d'Amérique) ; Daniel OUEDRAOGO, enseignant à l'école primaire Bilbalogho, Ouagadougou (Burkina Faso) ; Marianne REMACLE, philosophe, professeur de morale à la Ville de Bruxelles, assistante pédagogique à l'Université Libre de Bruxelles (Belgique) ; Eugénie VÉGLÉRIS, agrégée, docteur en philosophie et consultante (France).

## Annexe 3 :

### Glossaire

Les définitions contenues dans ce glossaire renvoient à la signification que les rédacteurs de l'Étude ont souhaité exprimer lors de leurs analyses.

## A

### Activité à caractère philosophique

Qui a rapport à la philosophie et à sa pratique.

### Analyse réflexive

À la suite de Lagneau, disciple de Lachelier, on appelle « analyse réflexive » l'analyse qui consiste à réfléchir sur n'importe quelle pensée en vue d'en dégager les conditions et d'en découvrir les caractères essentiels. Remontant de condition en condition, elle retrouve ce qui fait l'unité de la pensée, sa nécessité, son universalité, sa spontanéité, son autorégulation.

### Apprentissage

Ensemble d'activités qui permettent à une personne d'acquérir, d'approfondir des connaissances théoriques et pratiques, ou de développer des compétences, des capacités et des attitudes.

### Atelier de philosophie

Modalité de travail en groupe, oral et/ou écrit, qui consiste à travailler l'approfondissement, l'analyse et la problématisation des idées, ainsi que la production de concepts à travers la confrontation d'idées. Cela peut s'effectuer à partir d'une interprétation de texte, d'exercices spécifiques ou de discussions rigoureusement menées. Cette forme de travail en groupe, mise de l'avant par divers philosophes praticiens comme Oscar Brenifier et Anne Lalanne en France ou Beate Borresen et Oyvind Olsholt en Norvège, prétend privilégier plus particulièrement l'exigence et la culture philosophiques, plutôt que les démarches soucieuses d'une vision « démocratique », ou le simple échange d'idées que l'on peut rencontrer très souvent dans le café philosophique, la discussion à visée philosophique (DVP), la communauté de recherche ou autres modalités de travail influencées de fait par la psychologie ou les Sciences de l'éducation.

## C

### Cognitif

Relatif, ou faisant appel, à la fonction ou bien au processus mental d'acquisition de la connaissance. La cognition est caractérisée par certains processus, comme l'attention, le langage/les symboles, le jugement, le raisonnement, la mémoire, la résolution de problèmes.

### Communauté de recherche

Forme de travail prônée par le philosophe Matthew Lipman (États-Unis d'Amérique), qui installe le groupe classe dans une situation d'interactions cognitives entre enfants pour, à partir d'une question qu'ils ont préalablement choisie par la lecture d'un extrait de roman, en discuter de façon rationnelle et constructive, le plus rigoureusement possible. L'expression s'inspire des travaux de Peirce et de Dewey.

### Concept

On nomme concept une idée abstraite et générale, c'est-à-dire une unité de connaissance constituée par abstraction à partir de traits ou de propriétés communs à une classe d'objets, de relations ou d'entités.

### Concept philosophique

Une construction de l'esprit permettant de saisir le réel, insérée dans un réseau conceptuel par lequel il prend sens.

### Culture de la paix

Selon les Résolutions des Nations Unies A/RES/52/13 et A/53/243, la culture de la paix est un ensemble de valeurs, d'attitudes, de comportements et de modes de vie qui rejettent la violence et préviennent les conflits en s'attaquant à leurs racines par le dialogue et la négociation entre les individus, les groupes et les États.

### Curriculum

Dans son acception anglophone, le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement - apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, des contenus, des activités et des démarches d'apprentissage, ainsi que des modalités et des moyens d'évaluation des acquis des élèves. Sa conception se fait l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société. Elle donne lieu à des comportements et des pratiques ancrés dans une réalité éducative donnée. C'est ainsi qu'en amont se profilent les intentions d'un curriculum et qu'en aval se concrétisent ses utilisations pratiques. Il convient de préciser que le degré de prescription d'un curriculum (c'est-à-dire jusqu'où on peut aller dans le détail de la programmation) varie d'un pays à un autre selon la formation des enseignants et le niveau d'autonomie qu'on veut développer chez eux.



### Dialectique

Du grec *dialegethai* - converser, et *dialegein* - trier, distinguer. Ce mot a la même étymologie que « dialogue » et signifie étymologiquement traverser de part en part - un objet, une notion, un problème - par le langage ou par la raison (*logos* en grec). Processus de pensée qui prend en charge des propositions apparemment contradictoires et se fonde sur ces contradictions afin de faire émerger de nouvelles propositions. Ces nouvelles propositions permettent de réduire, de résoudre ou d'expliciter les contradictions initiales. Lorsqu'elle est inspirée d'une démarche hégélienne, c'est une démarche de la pensée consistant à confronter des opinions, des assertions, des idées ou des thèses apparemment contraires ou contradictoires, et à montrer comment elles sont liées en réalité par des relations de complémentarité, d'unité ou d'identité.

### Dialogue socratique

Écrits presque immédiatement après la mort de Socrate (399 avant J.C.), les dialogues sont le moyen pour Platon de témoigner des nombreuses discussions que son Maître avait l'habitude de pratiquer avec ses élèves. Platon se donne pour principal objectif de faire perdurer, sous sa forme la plus vivante, l'exemple d'un homme qui fut un Maître à penser. Ainsi, ce qui importe d'abord dans un dialogue, ce ne sont pas les énoncés qui vaudraient comme « vérités » mais bien le cheminement particulier que Socrate fait suivre à son interlocuteur, le travail particulier d'orientation, ou de désorientation de la pensée quand il s'agit de remettre en cause les idées émises par son élève. C'est pourquoi les premiers dialogues rédigés par Platon sont des apories (discussion qui aboutit à une impasse). En ce sens, Platon est en tout point à l'opposé d'Aristote, qui érige sa pensée sous la forme de traités, forme « canonique » ultérieure de la philosophie occidentale. Au sens spécifique, le dialogue socratique est une modalité déterminée de discussion en groupe, établie par le philosophe allemand Nelson.

### Didactique

Étude des processus d'enseignement et d'apprentissage d'une discipline déterminée. Exemple : didactique de la philosophie. Par opposition à la « pédagogie », centrée sur les méthodes transversales à différentes disciplines (tel le travail en groupe des élèves), sur la dimension éthique et affective de la relation éducative, et sur la gestion de la dynamique du groupe classe, la didactique s'intéresse surtout à la relation des élèves au contenu d'une discipline, et à la façon dont le Maître peut leur permettre de se l'approprier.

### Didactique de l'apprentissage du philosophe

Orientation de la didactique de la philosophie qui travaille sur la façon dont un individu et un groupe en formation (enfants, adolescents, adultes) peuvent apprendre à philosopher à l'école ou dans la Cité. Elle désigne aussi les démarches qu'un enseignant ou un animateur met en œuvre pour accompagner cet apprentissage (quels situations, dispositifs, outils, supports, etc. ?).

### Discussion à Visée Philosophique (DVP)

Expression française pour désigner un débat organisé démocratiquement en classe entre élèves (fonctions de présidence et de secrétariat de séance, règles de prise de parole), autour d'une question à portée philosophique, avec des exigences intellectuelles de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation rationnelle, dont l'enseignant est le garant. Cette modalité s'inspire à la fois de la pédagogie coopérative (Célestin Freinet, Fernand Oury), de la communauté de recherche (Matthew Lipman) et de la détermination des exigences du modèle du philosophe (Michel Tozzi).



### Éducabilité philosophique

Potentialité cognitive, possibilité développementale d'acquiescer dès l'enfance des compétences réflexives, à condition que soient mises en place des situations d'apprentissage appropriées.

### Éducation

Formation globale d'un individu à divers niveaux (religieux, moral, social, technique, scientifique, médical, etc.).

### Enseignement

Ce terme se réfère à un mode d'éducation bien précis, soit celui du développement des connaissances des élèves à l'aide de « signes ». Il faut noter que « signes » et « enseignement » dérivent d'ailleurs de la même racine latine. Ces signes utilisés pour permettre l'acquisition de connaissances font référence au langage parlé et écrit. Ainsi, l'enseignement est un mode d'éducation bien spécifique que l'on retrouve dans nos écoles modernes où un Maître transmet verbalement et/ou activement un ensemble de connaissances. Enseigner est donc éduquer, mais éduquer n'est pas forcément enseigner. On peut aussi considérer que le tâtonnement, et donc l'erreur, est un moyen d'enseignement. Le rôle de l'enseignant consistant alors à veiller à ce que l'élève ne stagne pas dans sa démarche.

### Enseignement dogmatique

Mode d'enseignement qui délivre de manière transmissive, et sans développement d'un esprit critique, des connaissances jugées comme des vérités absolues et définitives, souvent d'ailleurs délivrées d'une manière péremptoire, autoritaire, catégorique, pour éviter toute mise en cause.

### Enseignement moral

Type d'enseignement, d'inspiration religieuse ou laïque, mis en place dans certains pays pour transmettre aux élèves des principes d'action relevant de la conscience morale, de la civilité ou de la citoyenneté. L'enseignement de la morale se propose de mettre les élèves en situation de se former une hiérarchie de valeurs et d'en être conscients.

### Éthique

L'éthique peut être prise en deux sens. Pour certains philosophes, c'est une série de règles morales non obligatoires, fondées sur des valeurs universelles, comme le respect de l'individu, et qui ont inspirés les principes des déclarations des droits de l'Homme. L'éthique est en ce sens une définition normative du comportement humain, dont la fin est la connaissance et l'action droites. Dans un autre sens, c'est plutôt l'application concrète de principes qui doivent guider la vie humaine dans ses différentes activités. C'est un art de la bonne conduite dans la vie privée comme dans les affaires.



### Kairos

Le *kairos* est le temps de l'occasion opportune. Il qualifie un moment favorable : « Maintenant est le bon moment pour agir ». Le *kairos*, dimension du temps n'ayant rien à voir avec la notion linéaire (*chronos*), peut être considéré comme une autre dimension créant de la profondeur dans l'instant. L'animateur philosophique est très sensible au *kairos*, ce moment où surgit dans un groupe une distinction conceptuelle, un effort de définition, d'argumentation, ou une question, qu'il saisit afin de le faire exploiter philosophiquement.

## M

**Maïeutique**

La maïeutique chez les Grecs signifiait l'art d'enfanter exercé par les sages-femmes. En philosophie, c'est Socrate qui définira son activité comme étant « l'art d'accoucher les esprits ». Bien que la maïeutique soit souvent associée dans les écrits de Platon à la réminiscence (conception selon laquelle l'esprit est déjà imprégné dès la naissance de souvenirs), une seconde interprétation est également possible : faire émerger des idées au grand jour, comme faire prendre conscience, et ce par le moyen du questionnement dirigé sous forme de dialogues assurant à la fois l'évacuation des opinions sclérosées et la réévaluation provenant des efforts d'une pensée personnelle.

**Morale**

La morale est, d'un point de vue anthropologique et sociologique, un ensemble de principes de jugement, de règles de conduite relatives au bien et au mal, de devoirs, de valeurs, parfois érigés en doctrine, qu'une société se donne et qui s'imposent autant à la conscience individuelle qu'à la conscience collective. Ces principes varient selon la culture, les croyances, les conditions de vie et les besoins de la société. D'un point de vue philosophique, elle relève selon certains philosophes soit d'une conviction intime en appelant à des principes de jugement universels, soit au contraire de jugements relatifs à un groupe social donné.

## O

**Ontologie**

Dérivé de *ontos* = existence, ce qui « est ». Branche de la philosophie qui a comme objet ce qui existe sous la forme d'une description abstraite, en insistant sur des catégories, principes et traits généraux. La philosophie traite d'une ontologie générale qui réfère à toute l'existence. Il y a également des ontologies partielles, propres à un domaine précis selon le cas : physique, chimie,

histoire, etc., comme il y a une ontologie spiritualiste, religieuse, subjectiviste, existentialiste, ou encore formelle, systémique, des idées, de l'information, de l'existence sociale, etc. L'ontologie générale (l'ontologie du monde matériel) est structurale-phénoménologique, elle se réfère à tous les paliers et zones de l'existence, y compris les niveaux mental, psychique et social.

## P

**Pédagogie**

La pédagogie peut désigner, selon les auteurs, la Science de l'éducation, les méthodes d'éducation ou encore la méthode de l'éducation. Ce terme dérive du grec *paidagogia*, de *paidos* « l'enfant » et *ago* « conduire, mener, accompagner, élever ». Dans l'antiquité, le pédagogue était un esclave qui accompagnait l'enfant à l'école, lui portait ses affaires, mais aussi lui faisait réciter ses leçons et faire ses devoirs. D'où le sens actuel d'accompagner un enfant dans son apprentissage, et plus généralement dans son éducation.

**Pensée critique**

La pensée critique permet de décomposer une situation, un concept, une théorie, ou un système de pensée, jusqu'à son expression la plus simple, afin d'en faire rejaillir les sens multiples, les intentionnalités sous-tendues et les principaux enjeux. Il ne s'agit pas seulement de mettre bout à bout les parties d'un problème de façon systématique et de comparer tous ses aspects, mais aussi d'envisager les relations de cause à effet (si...alors...) qui pourraient aider à le résoudre. Cela inclut également l'utilisation d'une logique et d'une méthodologie rigoureuses permettant de trouver des solutions réalistes. La pensée critique tend à déceler à chaque fois les raisons sous-jacentes à une prise de position, les effets d'une décision et les limites de tout système de concepts, notamment en les comparant à d'autres formes de construction du réel.

## Philosophie

La définition, ici, du terme « philosophie » renvoie à la signification que les rédacteurs de l'Étude ont souhaité exprimer lors de leurs analyses. En tant que matière d'enseignement, le mot philosophie, difficile à cerner, désigne une matière enseignée ou un type d'activité pédagogique, car on trouvera aussi bien des activités à dimension philosophique dans des intitulés où le mot « philosophie » est absent, comme « cours de morale », « cours d'éthique », « cours de citoyenneté », parfois « enseignement théologique », voire « instruction religieuse », lorsqu'il s'agit d'un enseignement non dogmatique. Alors qu'on éprouvera parfois de la perplexité vis-à-vis de ce qui s'appelle pourtant, dans tel système éducatif, « philosophie », alors que n'est pas visée chez les élèves une dimension réflexive.

Afin d'éviter de réduire le mot « philosophie » - dont la définition est en elle-même une question d'ordre philosophique - les rédacteurs de cette Étude se sont positionnés dans une écriture de questionnement. En effet, la philosophie s'interroge sans cesse sur ce qu'elle n'est pas : la morale, la Science, etc., et sur ce qu'elle est vraiment : un certain type de savoir, mais lequel ? Une pratique, mais de quel ordre ? Avec des réponses fort variables selon les philosophes : penser par soi-même ou vivre avec sagesse ; interpréter le monde ou le transformer ; se conformer à l'ordre du monde ou le révolutionner ; viser le plaisir ou la vertu ; apprendre à vivre ou à mourir ; penser par concept ou par métaphore, etc. Autant de questions où la conception et la pratique de la philosophie varient aussi fortement selon les différentes aires culturelles du monde.

## Pratique philosophique

Terme général utilisé pour regrouper diverses modalités de mise en œuvre du philosophe. Elles se définissent et se distinguent de l'activité philosophique académique par les caractéristiques suivantes, qui varient en intensité selon les pratiques spécifiques. La pratique philosophique est avant tout, en sa finalité, l'activité constitutive d'un sujet pensant, individuel et collectif. En ce sens elle prend pour ancrage ce sujet, qu'elle met à l'épreuve. Elle implique en général une dimension dialogique de l'activité philosophique. Elle est ouverte à tous, puisqu'elle n'exige aucune connaissance a

priori, bien que sa mise en œuvre implique pour son apprentissage la collaboration d'une personne compétente. Elle insiste nettement moins que la philosophie académique sur l'histoire de la philosophie et l'érudition, et n'exige pas la référence aux auteurs. Elle développe une culture de la question, plutôt que de la réponse, et favorise l'échange et la discussion, en vue de l'évolution des représentations ou des opinions des apprentis-philosophes. Les pratiques philosophiques se distinguent entre elles par le public auquel elles s'adressent, leurs finalités et leurs méthodologies, ainsi que leurs présupposés philosophiques.

## R

### Réforme

Une réforme est un changement lent et pacifique des institutions dont le but est, selon son promoteur, d'apporter des améliorations à la situation actuelle, par opposition à une révolution qui est un changement rapide et généralement violent. Dans le système éducatif, il y a des réformes de structure du système, et des réformes de programme concernant les contenus à enseigner.

## S

### Sapere aude

Dans son célèbre essai *Qu'est-ce que les Lumières ?*, Emmanuel Kant donne la définition suivante : « Le mouvement des Lumières est la sortie de l'homme de sa minorité dont il est lui-même responsable. Minorité, c'est-à-dire incapacité de se servir de son entendement sans la direction d'autrui, minorité dont il est lui-même responsable, puisque la cause en réside non dans un défaut de l'entendement mais dans un manque de décision et de courage de s'en servir sans la direction d'autrui. Sapere aude ! Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! Voilà la devise des Lumières. »

### Sciences cognitives

Les sciences cognitives sont un ensemble de disciplines scientifiques visant à l'étude et à la compréhension des mécanismes de la pensée humaine, animale ou artificielle, et plus généralement de tout système cognitif, c'est-à-dire tout système complexe de traitement de l'information capable d'acquérir, conserver, et transmettre des connaissances. Elles reposent donc sur l'étude et la modélisation de phénomènes aussi divers que la perception, l'intelligence, le langage, le calcul, le raisonnement ou même la conscience... En tant que domaine interdisciplinaire, les sciences cognitives utilisent conjointement des données issues d'une multitude de branches de la Science et de l'ingénierie, en particulier : la linguistique, l'anthropologie, la psychologie, les neurosciences, la philosophie, l'intelligence artificielle.

### Sciences formelles

Le prototype d'une science formelle, ce sont les mathématiques. La méthode est hypothético-déductive, à base de démonstrations rigoureuses. La langue utilisée est univoque, formulée avec précision, excluant toute incertitude, toute ambiguïté, visant l'exactitude, et non, comme dans les sciences expérimentales, l'approximation dans les calculs. Malgré certaines tentatives logiques utilisant le raisonnement syllogistique (Aristote), ou la « démonstration » comme dans *L'Éthique* de Spinoza, la philosophie n'est pas une science formelle, car on ne peut penser qu'avec, dans et par le langage, dont on ne peut évacuer la polysémie.

### Sciences sociales et humaines

On entend par « sciences sociales et humaines » l'ensemble des sciences qui ont pour objet l'homme et les groupes humains, dans leurs actions, leurs organisations, leurs rapports. On citera, sans que cela soit exhaustif, l'anthropologie, la philosophie, l'histoire, la géographie, le droit, la sociologie, la psychologie, la linguistique, etc. Les sciences humaines examinent essentiellement les rapports dynamiques des êtres humains avec leurs milieux social, physique, spirituel, culturel, économique, politique et technologique. Dans ce monde complexe en évolution constante, les sciences humaines peuvent aider les élèves à devenir des citoyennes et citoyens actifs et responsables au sein de leurs communautés, à l'échelle locale, nationale et planétaire.

## Annexe 4 :

### Quelques références bibliographiques d'intérêt

#### Partie introductive

##### Ouvrages et documents de référence

Actes de la Conférence générale de l'UNESCO, vingtième session, Belgrade, 1978, vol. I 20 C/Résolutions 3/3.3/1.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114032f.pdf>

Actes de la Conférence générale de l'UNESCO, sixième session, Paris, 1951, 6 C/ Résolutions 4.41.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114588f.pdf>

Actes de la Conférence générale de l'UNESCO, cinquième session, Florence, 1950, 5 C/Résolutions 4.1212.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114589f.pdf>

Droit Roger-Pol, *Philosophie et démocratie dans le monde : une enquête de l'UNESCO*. Paris, UNESCO, 1995.

Hersch Jeanne (dir.), *Le Droit d'être un homme*. Paris, UNESCO, 1969. Réédition 1984.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000000/000029fo.pdf>

*Instauration d'une Journée mondiale de la philosophie*, 171 EX/48 Rev., Conseil exécutif de l'UNESCO. Paris, 2005.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001388/138818f.pdf>

Klibansky Raymond et David Pears (dir.), *La philosophie en Europe*. Paris, UNESCO/Gallimard, 1993.

*Rapport du Directeur général sur une Stratégie intersectorielle concernant la philosophie*, 171 EX/12, Conseil exécutif de l'UNESCO. Paris, 2006.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145270f.pdf>

##### Revues

Diogène, *Revue internationale des sciences humaines*. Paris, CIPSH/UNESCO.

[www.unesco.org/cipsh/fre/diogene.htm](http://www.unesco.org/cipsh/fre/diogene.htm)

#### Sites Internet

[www.unesco.org](http://www.unesco.org)  
UNESCO.

#### Niveaux préscolaire et primaire (chapitre I)

##### Ouvrages, articles et autres

Accorinti Stella  
*Trabajando en el aula. La práctica de Filosofía para Niños*. Buenos Aires, Manantial, 2000.

Introducción a Filosofía para Niños. Buenos Aires, Manantial, 1999.

Aristote, *Éthique de Nicomaque*. Paris, Flammarion (Poche), 2004.

Auguet Gérard, « *La Discussion à Visée Philosophique aux cycles 2 et 3 de l'école primaire : un nouveau genre scolaire en voie d'institution* », Thèse universitaire. Université de Montpellier 3. Montpellier.

Boessen Beate, communication présentée lors du 6<sup>ème</sup> colloque sur les *Nouvelles pratiques philosophiques*, Journée mondiale de la philosophie. Paris, UNESCO, novembre 2006.

Brenifier Oscar  
*Enseigner par le débat*. CRDP de Bretagne, 2002.

Collection « *PhiloZenfants* ». Paris, Nathan. 9 titres parus : *La vie, c'est quoi ? ; Les sentiments, c'est quoi ? ; Le bien et le mal, c'est quoi ? ; Moi, c'est quoi ? ; Savoir, c'est quoi ? ; Vivre ensemble, c'est quoi ? ; La liberté, c'est quoi ? ; Le beau et l'art, c'est quoi ? ; Le bonheur, c'est quoi ?*.

Collection « *Les Petits albums de philosophie* ». Paris, Autrement. Titres parus : *Le bonheur selon Ninon ; La vérité selon Ninon*.

Burgh Gilbert, Terry Field et Mark Freakley, *Ethics and the Community of Inquiry: Education for Deliberative Democracy*, 2<sup>ème</sup> édition. Melbourne, Thomson Social Science Press, 2006.

*Caderno Linhas Críticas*, dossiê: "A filosofia na educação das crianças". v. 5-6. Brasília, Universidade de Brasília, 1998.

- Calvo Andrés José María, *Educación y filosofía en el aula*. Barcelo-na, Paidós, 1994
- Cam Philip  
« *A Philosophical Approach to Moral Education* », in *Critical and Creative Thinking*, vol. 2, n°. 2. Octobre 1994.  
*Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom*. Sydney, Hale & Iremonger/PETA, 1995.
- Cam Philip et al (dir.), *Philosophy, Culture and Education*. Séoul, UNESCO, 1999.
- Casado Angel, *La escuela y la educación del pensar*. Madrid, E.U. Santa María, 1990.
- Chiu S.-C., « *Philosophy for Children and Mathematical Thinking* », in *Thinking*, vol. 9, n° 4. 1991.
- Comte-Sponville André, *Pourquoi y a t-il quelque chose plutôt que rien ?*, illustrations de Natali. Paris, T. Magnier (Coll. Pourquoi ? Parce que !), 1998.
- Convention relative aux droits de l'enfant.  
[www.unicef.org/french/crc](http://www.unicef.org/french/crc)
- Cosentino Antonio  
(dir.) *Filosofia e formazione 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)*. Naples, Liguori, 2006.  
"Kant and the Pedagogy of Teaching Philosophy", in *Thinking* vol. 12, n° 1. 1994.
- Curtis Barry, « *Wittgenstein and Philosophy for Children* », in *Thinking*, vol. 5, n° 4, 1985.
- Daniel Marie-France  
*Dialoguer sur le corps et la violence. Un pas vers la prévention : guide philosophique*. Québec, Le Loup de gouttière, 2003.  
*Les Contes d'Audrey-Anne : contes philosophiques*, illustrations de Marc Mongeau. Québec, Le Loup de gouttière, 2002.  
*La coopération dans la classe*. Montréal, Éditions Logiques, 1996.  
*La philosophie et les enfants*. Montréal, Éditions Logiques, 1992.
- Derrida Jacques, *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique*. Paris, Verdier, 1997.
- De La Garza T., « *Education for Justice* », in *Thinking*, vol. 18, n° 2. 2006.
- De Saint Exupery Antoine, *Le petit prince*. Paris, Gallimard, 1945.
- Dobashi Takara et Eva Marsal (dir.), *Karlsruher pädagogische Beiträge*, nos. 62 et 63. Karlsruhe, 2006.
- Dobashi Takara, Eva Marsal, Barbara Weber et Felix Lund, *Children Philosophize All around the World. International Theoretical and Practical Concepts*. New York, 2008 (à paraître).
- Especier Sylvie, « *La Discussion à Visée Philosophique à l'école primaire : quelle formation ?* », Thèse universitaire. Université de Montpellier 3. Montpellier.
- Gaarder Jostein, *Le Monde de Sophie*. Paris, Seuil, 1991.
- Galichet François  
*La philosophie à l'école*. Paris, Milan, 2007.  
*Pratiquer la philosophie à l'école*. Paris, Nathan, 2004.
- Garcia Garcia Emilio (dir.), *Teoría y práctica en el programa « Filosofía para niños »*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1996.
- Garcia Moriyón Félix  
*Pregunto, dialogo, aprendo. Como hacer filosofía en el aula*. Madrid, Ediciones de la Torre, 2006.  
(dir.) *Crecimiento moral y filosofía para Niños*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998.
- Gazzard Ann  
« *What does Philosophy for Children Have to Do with Emotional Intelligence?* », in *Thinking*, vol. 15, n° 1. 2000.  
« *Philosophy for Children and the Piagetian Framework* », in *Thinking*, vol. 5, n° 1. 1983.
- Geneviève Gilles, *La raison puérile. Philosopher avec des enfants ?*. Loverval, Éditions Labor, 2006.  
<http://gillg14.free.fr/raispuer.htm>
- Glaser J., « *Educating for Citizenship and Social Justice* », in Daniela Camhy (dir.), *Philosophical Foundations of Innovative Learning*. Allemagne, Academia Verlag, 2007.
- Go Nicolas, « *Vers une anthropologie de la complexité : la philosophie à l'école primaire* », Thèse universitaire. Université de Montpellier 3. Montpellier.
- Golding Clinton, « *Philosophy for Children and Multiple Intelligences* », in *Critical and Creative Thinking*, vol. 12, n° 1. May 2004.

- Gregory M.  
« A Framework for Facilitating Classroom Dialogue », in *Teaching Philosophy*, vol. 30, n° 1. Mars 2007.
- « Conflict, Inquiry and Education for Peace », in Santi Nath Chattopadhyay (dir.), *World Peace: Problems of Global Understanding and Prospects of Harmony*. Calcutta, Naya Prokash, 2004.
- « Constructivism, Standards, and the Classroom Community of Inquiry », in *Educational Theory*, vol. 52, n° 4. 2002.
- Haynes Joanna, *Los niños como filósofos*. Barcelona, Paidós, 2004.
- Kennedy David  
« Philosophy for Children and the Reconstruction of Philosophy », in *Metaphilosophy*, vol. 30, n° 4. Octobre 1999.
- « The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry », in *Metaphilosophy*, vol. 35, n° 5. October 2004.
- Kennedy Maev, « Pupils to get a philosopher's tone », in *The Guardian*. 6 février 2007.
- Kohan Walter Omar (dir.), *Teoría y práctica en filosofía con niños*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2006.
- Kohan Walter Omar, Bernardina Leal et Álvaro Teixeira (dir.), *Filosofia na escola pública*, série « Filosofia e Escola », volume V. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.
- Kohan Walter Omar et Vera Waksman (dir.), *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1997.
- Lago Bornstein Juan Carlos, *Redescribiendo la comunidad de investigación*. Madrid, Ediciones de la Torre, 2006.
- Lalanne Anne, *Faire de la philosophie à l'école primaire*. Paris, ESF, 2002.
- La philosophie pour les enfants*, rapport. Division de la philosophie et de l'éthique. Paris, UNESCO, 1999.
- Laurendeau Pierre. *Des enfants qui philosophent*. Montréal, Éditions Logiques (Collection Théories et pratiques de l'enseignement), 1996.
- Leleux Claudine (dir.), *La philosophie pour enfants : le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles, de Boeck, 2005
- Lévine Jacques, « Les ateliers philosophiques de l'Agsas : spécificité, pratiques et fondement », in *Pratiques de la philosophie* n° 9. GFEN, janvier 2004.
- Lim T. K., « Piaget, Vygotsky and the Philosophy for Children Program », in *Critical and Creative Thinking*, vol. 12, n° 1. May 2004.
- Lipman Matthew  
*Thinking in Education*, 2<sup>ème</sup> édition. Cambridge, Cambridge University Press, 2003.
- À l'école de la pensée, traduit de l'anglais par Nicole Decostre. « Pédagogies en développement ». Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1995.
- Elfie*, 3 volumes. Montclair State College, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1988 ; traduction française par Arsène Richard : *Elfie*. Moncton, Centre de ressources pédagogiques, 1992.
- Philosophy Goes to School*. Philadelphia, Temple University Press, 1988.
- Kio and Gus*. Montclair State College, New Jersey, The First Mountain Foundation, Institut for the Advancement of Philosophy for Children, 2<sup>ème</sup> édition, 1986 ; traduction française par Arsène Richard : *Kio et Augustine*. Moncton, Les éditions d'Acadie, 1988.
- Pixie*. Montclair State College, New Jersey, The First Mountain Foundation, 1<sup>ère</sup> édition, 1981 ; traduction française par Arsène Richard : *Pixie*. Moncton, Les éditions d'Acadie, 1984.
- Mark*. IAPC Montclair, New Jersey, 1980.
- Harry Stottlemeier's Discovery*. Montclair State College, New Jersey, The First Mountain Foundation, 1974 (1<sup>ère</sup> édition) et 1980 (2<sup>ème</sup> édition); traduction française par Pierre Belaval : *La découverte d'Harry Stottlemeier*. Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1978.
- Suki*. IAPC Montclair, New Jersey, 1978.
- Lisa*, IAPC Montclair, New Jersey, 1976.
- Lipman Matthew, Ann Margaret Sharp et Frederick S., *Oscanyan Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press, 1980.

- Martens Ekkehard  
*Philosophieren mit Kindern, eine Einführung in die Philosophie.* Stuttgart, Éditions Ph. Reclam, jun. N° 9778, 1999.  
« *Philosophy for Children and Continental Philosophy* », in *Thinking*, vol. 9, n° 1. 1990.
- Martinez Navarro Emilio Ginés (dir.),  
*Aprender a pensar en diálogo. Grupo de trabajo de Filosofía para Niños y niñas.* Murcia, CEP, 1991.
- Matthews Gareth  
*The Philosophy of Childhood.* Cambridge, Harvard University Press, 1994.  
*Dialogues with Children.* Cambridge, Harvard University Press, 1984.
- Michaud Yves, *La philo 100 % ado*, tomes I et II. Paris, Bayard Presse, 2003 et 2007.
- Millett Stephan, communication présentée à l'occasion de la conférence sur *Philosophy in Schools: Developing a Community of Inquiry.* Singapour, 17-18 avril 2006.
- Needleman Jacob, « *Teaching Philosophy to Adolescents* », in *Thinking*, vol. 3, n° 3-4. 1982.
- Olsholt Øyvind et Harald Schjelderup,  
*Exphilo3.* 2006.
- Pettier Jean-Charles, *Apprendre à philosopher.* Lyon, Chronique sociale, 2005.
- Pettier Jean-Charles et Jacques Chatain  
*Débattre sur des textes philosophiques : en cycle 3, en Segpa et ailleurs au collège.* Champigny-sur-Marne, CRDP de l'académie de Créteil. 2003.  
*Textes et débats à visée philosophique au cycle 3, au collège.* Créteil, SCEREN-CRDP, 2003.
- Pilon Yvette, « *La dimension philosophique à l'école élémentaire et l'interculturel* », Thèse universitaire. Université de Montpellier 3. Montpellier.
- Pineda Diego Antonio  
*Filosofía para niños: el ABC.* Bogotá, Beta, 2004.  
*Checho y Cami, Programa Educación Filosófica.* Bogotá, Beta, 2002.
- Piquemal Michel et Philippe Lagautrière,  
*Les philofables.* Paris, Albin Michel, 2003.
- Platon  
*Lysis.* Paris, Flammarion (Poche), 2004.  
*Le Banquet.* Paris, Flammarion (Poche), 1999.  
*La République.* Paris, Gallimard (Folio), 1993.
- Puig Irene de, *Persensar. Percibir, sentir y pensar.* Barcelona: Octaedro/Eumo, 2003
- Puig Irene de et Ángelica Satiro, *Jugar a Pensar: Recursos para aprender a pensar en educación infantil.* Barcelona, Eumo/Octaedro, 2000.
- Ramos Paula (dir.), *Histórias para pensar.* Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.
- Reed R., « *Fifth-Graders Discuss Evidence, Knowledge, and Truth* », in *Thinking*, vol. 2, n° 1. 1980.
- Rozitchner Alejandro, *Filosofía para chicos. Diario de una experiencia.* Buenos Aires, Quirquincho, 1992.
- Santiago Gustavo, *Filosofía, niños, escuela.* Buenos Aires, Paidós, 2006.
- Santos Nilton, *Filosofia para crianças.* São Paulo, Terceira Margem, 2000.
- Sardi Sérgio, « *Para filosofar com crianças...* », in *Linhas Críticas*, v. 5-6. Brasília, 1998.
- Sasseville Michel  
*La pratique de la philosophie avec les enfants.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1999.  
« *Philosophie pour enfants et développement intellectuel : logique, recherche et jugement* », in *Bulletin de la société philosophique du Québec.* Automne 1994.
- Satiro Angelica, *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años.* Barcelona, Octaedro, 2004.
- Silveira René José Trentin. *A filosofia vai à Escola?.* Campinas, SP, Autores Associados, 2002.
- Schjelderup Ariane, *Filosofi - Sokrates, Platon og Aristoteles.* Oslo, Gyldendal, 2001.
- Sharp Ann Margaret  
*The Doll Hospital.* ACER, 2000.  
« *Women, Children and the Evolution of Philosophy for Children* », in *Analytic Teaching: The Community of Inquiry Journal*, vol.10, n° 1. Novembre 1989.  
« *What is a Community of Inquiry?* », in *Journal of Moral Education*, vol.16, n° 1. Janvier 1987.
- Tharrault Patrick, *Pratiquer le « débat-philo » à l'école.* Paris, Retz, 2007.
- Tozzi Michel  
*Débattre à partir des mythes, à l'école et ailleurs.* Lyon, Chronique sociale, 2006.  
« *L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ?* », in *Spirale*, n° 35. Lille, Université de Lille 3, 2005.

*Penser par soi-même, initiation à la philosophie.* Lyon, Chronique sociale et Bruxelles, Édition EVO, 1994.

Tozzi Michel et al, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CRDP Montpellier / CNDP / Hachette, 2001.

Usclat Pierre, « *Le rôle du Maître dans la discussion à visée philosophique à l'école primaire. L'éclairage de Habermas* », Thèse universitaire. Université de Montpellier 3. Montpellier.

## Revues

*Aprender a pensar, Revue internationale des centres latino-américains de philosophie pour enfants.* Espagne.

*Childhood and Philosophy, a journal of the International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC).* Brésil.

[www.filoeduc.org/childphil/](http://www.filoeduc.org/childphil/)

*Critical and Creative Thinking - Australasian Journal of Philosophy for Children.* Federation of Australian Philosophy for Children Associations (FAPCA). Australie.

*Diotime-L'Agorà, Revue internationale de didactique de la philosophie.* Montpellier, CRDP académie de Montpellier. France.

[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

*Info-Kinderphilosophie.* Austrian Center for Philosophy with Children and Youth (ACPC). Autriche.

*Questions: Philosophy for Young People.* États-Unis d'Amérique.

[www.pdcnet.org/questions.html](http://www.pdcnet.org/questions.html)

*Thinking: The Journal of Philosophy for Children.* Montclair, NJ, IAPC. États-Unis d'Amérique.

<http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/thinking.shtml>

*Journal 100: European Children Thinking Together.* Centrum Kinderfilosofie Nederland. Pays-Bas.

## Sites Internet

[www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com)  
Site de Michel Tozzi. France.

[www.unicef.org/french/crc](http://www.unicef.org/french/crc)  
Convention relative aux droits de l'enfant.

<http://pratiquesphilo.free.fr/>  
Pratiques Philosophiques. France.

[www.unesco.org](http://www.unesco.org)  
UNESCO.

<http://portal.unesco.org/education/>  
Secteur de l'Éducation, site incluant les publications de l'UNESCO en matière d'éducation. UNESCO.

<http://lecerveau.mcgill.ca/>  
Le cerveau à tous les niveaux. Canada.

<http://cehs.montclair.edu/academic/iapc>  
*Institute for the Advancement of Philosophy for Children.* États-Unis d'Amérique.

[www.icpic.org](http://www.icpic.org)  
*International Council for Philosophical Inquiry with Children.*

<http://menon.eu.org>  
Projet de Comenius, MENON *Developing Dialogue through Philosophical Inquiry.*

<http://sophia.eu.org/>  
*European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children.*

[www.viterbo.edu/perspgs/faculty/RMoreho](http://www.viterbo.edu/perspgs/faculty/RMoreho)  
[use/NAACIWebPage.htm](http://www.viterbo.edu/perspgs/faculty/RMoreho/use/NAACIWebPage.htm)

*North Atlantic Association for Communities of Inquiry.*

[www.fapsa.org.au](http://www.fapsa.org.au)  
*Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations.*

<http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/thinking.shtml>

*Thinking, The Journal of Philosophy for Children.* Montclair, NJ, IAPC. États-Unis d'Amérique.

[www.hwwilson.com/Databases/educat.htm](http://www.hwwilson.com/Databases/educat.htm)  
*Education Full Text*, base de données de textes intégraux de journaux, de monographies et d'annuaires en anglais. États-Unis d'Amérique.

[www.filoeduc.org/childphil/](http://www.filoeduc.org/childphil/)  
*Childhood and Philosophy, a journal of the International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC).* Brésil.

[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora)  
*Diotime-L'Agorà, Revue internationale de didactique de la philosophie.* France.

[www.pdcnet.org/questions.html](http://www.pdcnet.org/questions.html)  
*Questions: Philosophy for Young People*, revue. États-Unis d'Amérique.

[www.ph-karlsruhe.de](http://www.ph-karlsruhe.de)  
École Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe. Allemagne.

[www.kinderphilosophie.at](http://www.kinderphilosophie.at)  
Centre autrichien de philosophie pour enfants et jeunes (ACPC). Autriche.

- [www.acpcpa.ca/projects/philosophy-in-the-schools-project/](http://www.acpcpa.ca/projects/philosophy-in-the-schools-project/)  
Projet de philosophie dans les écoles, Association canadienne de philosophie. Canada.
- [www.fpncomval.org](http://www.fpncomval.org)  
*Asociación de filosofía para niños y niñas de la comunidad valenciana*. Espagne.
- [www.fp.ulaval.ca/philoenfant/](http://www.fp.ulaval.ca/philoenfant/)  
La philosophie et les enfants, Faculté de philosophie, Université de Laval. Canada.
- [www.grupiref.org](http://www.grupiref.org)  
*Grup d'Innovació i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia* (GrupIREF). Espagne.
- [www.mtholyoke.edu/omc/kidsphil/](http://www.mtholyoke.edu/omc/kidsphil/)  
*Philosophy for Children. Philosophical Questions from Children's Stories*. États-Unis d'Amérique.
- [www.justonemorebook.com/2007/02/05/](http://www.justonemorebook.com/2007/02/05/)  
Entretien avec le Professeur Thomas Wartenberg, Département de Philosophie, *Mount Holyoke College*, Massachusetts. États-Unis d'Amérique.
- [www.brenifier.com](http://www.brenifier.com)  
Site de l'Institut de Pratiques Philosophiques et de son fondateur, Oscar Brenifier. France.
- [www.filosofare.org](http://www.filosofare.org)  
*Filosofare*, site sur les pratiques philosophiques et la PPE. Italie.
- <http://gold.indire.it/>  
*Le migliori pratiche della scuola italiana*, site avec les meilleures pratiques de l'école en Italie. Italie.
- [www.buf.no/en](http://www.buf.no/en)  
*Children and Youth Philosophers Centre*. Norvège.
- [www.skoletorget.no](http://www.skoletorget.no)  
Site proposant des outils d'enseignement pour les six matières principales dans les écoles aux niveaux primaire et secondaire en Norvège, accompagnés de questions et d'exercices pouvant servir dans les dialogues philosophiques en classe. Norvège.
- <http://forum.p4c.cz>,  
Espace d'échange sur la PPE. République tchèque.
- [www.cbfc.org.br](http://www.cbfc.org.br)  
*Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças*. Brésil.
- [www.unb.br/fe/tef/filoesco](http://www.unb.br/fe/tef/filoesco)  
Projet *Filosofia na escola*, Université de Brasilia. Brésil.
- [www.buhorojo.de](http://www.buhorojo.de)  
Association culturelle et éducative *Buho Rojo*. Argentine.
- [www.redfilosofica.de/fpn.html#peru](http://www.redfilosofica.de/fpn.html#peru)  
Site sur la philosophie pour les étudiants. Pérou.

## Niveau secondaire (chapitre II)

### Ouvrages, articles et autres

- Amougui Simon-Pierre, « *Améliorer l'enseignement au lycée technique* », in *Diotime-L'Agorà*, 4, 1999.  
[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- Análisis de los currículos de Filosofía en nivel medio en Iberoamérica*. OEI, 1998.
- Association marocaine des enseignants de philosophie, « *Quel Programme ?* », in *Diotime-L'Agorà*, 14. 2002.  
[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- Carrier André, « *La réforme de l'enseignement de la philosophie dans les collèges du Québec* », in *Diotime-L'Agorà*, 1. 1999.  
[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- Cassin Barbara (dir.), *Vocabulaire européen des philosophies - Dictionnaire des intraduisibles*. Paris, Éditions du Seuil / Le Robert, 2004.
- Charte nationale d'éducation et de formation, Commission spéciale Éducation Formation, Maroc.  
[www.dfc.gov.ma/Reforme/SOMMAIRE.HTM](http://www.dfc.gov.ma/Reforme/SOMMAIRE.HTM)
- Cioffi Fabio, « *La situazione della didattica della filosofia in Italia attraverso l'evoluzione dei manuali scolastici* », communication présentée lors d'un colloque à l'Université de Medellin (Colombie). 2003.  
[www.ilgiardinodeipensieri.eu](http://www.ilgiardinodeipensieri.eu)
- De Pasquale Mario  
« *Alcuni problemi attuali in didattica della filosofia* », in *Comunicazione Filosofica*, 13.  
[www.sfi.it](http://www.sfi.it)
- « *Enseignement de la philosophie et histoire de la philosophie* », in *Diotime-L'Agorà*, 2, 1999.  
[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

Diagne Souleymane Bachir, « *Revisiter la philosophie bantoue* », in *Politique africaine*, 77. Paris, Karthala, mars 2000.

[www.politique-africaine.com/numeros/pdf/077044.pdf](http://www.politique-africaine.com/numeros/pdf/077044.pdf)

Dortu Véronique

« *Histoire belge des cours philosophiques* », in *Diotime-L'Agorà*, 21, 2004. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

« *Les cours philosophiques revisités : une utopie ?* », Thèse universitaire. Université de Liège. Liège, 2004.

Droit Roger-Pol, *Philosophie et démocratie dans le monde. Une enquête de l'UNESCO*. Paris, UNESCO, 1995.

*Ethics*. Japon, Suken publisher, 2001.

Favero Altair Alberto, Ceppas Filipe, Gontijo Pedro Erginaldo, Gallo Silvio, Kohan Walter Omar, « *O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais* », in *Cadernos CEDES*, vol. 24, n°64.

Campinas, septembre/décembre 2004. [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_art-text&pid=S0101-32622004000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0101-32622004000300002)

Gaarder Jostein, *Le Monde de Sophie*. Paris, Seuil, 1991.

Gauthier Roger-François, Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques, Collection *Enseignement Secondaire pour le 21<sup>ème</sup> siècle*. Paris, UNESCO, 2006.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147570f.pdf>

Girotti Armando, « *L'insegnamento della filosofia in Italia: nuove teorie e nuove pratiche. Alcune riflessioni a margine del convegno della SFI* », in *Comunicazione Filosofica*, 13. 2004. [www.sfi.it](http://www.sfi.it)

Hamrouche Abdelmalek, « *L'enseignement de philosophie* », in *Diotime-L'Agorà*, 10. 2001.

[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

Kohan Walter Omar, « *La philosophie pour enfants* », in *Diotime-L'Agorà*, 6. 2000.

[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

Kono Tetsuya, « *La situation actuelle de l'enseignement de la philosophie au Japon* », in *Diotime-L'Agorà*, 24. 2004.

[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

Krishna Daya, *Teaching and Research in Philosophy: Asia and the Pacific. Série Studies on Teaching and Research in Philosophy Throughout the World*, 2. Paris, UNESCO, 1986

Kuçuk Nimet, "A Platform of High School Philosophy Clubs in Turkey", in *Critical & Creative Thinking: the Australasian Journal of Philosophy in Education*. Mai 2007.

Langon Mauricio

« *Philosophie et savoirs au bac uruguayen aujourd'hui (II)* », in *Diotime-L'Agorà*, 22.

2004. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

« *Aperçu sur la didactique de la philosophie* », in *Diotime-L'Agorà*, 5. 2000.

[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

Lazrak Aziz, « *Philosophie de la réforme et réforme de la philosophie* », in *Diotime-L'Agorà*. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

*Le curriculum de l'Ontario - Études sociales de la 1<sup>ère</sup> à la 6<sup>ème</sup> année - Histoire et géographie, 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> année*. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004.

[www.edu.gov.on.ca](http://www.edu.gov.on.ca)

*L'éducation et la culture, socles du projet social*. Ministère des Affaires Étrangères et de la Coopération, Maroc. 2005.

[www.maec.gov.ma/osce/fr/edu\\_cult.htm](http://www.maec.gov.ma/osce/fr/edu_cult.htm)

*Le proposte della Commissione Brocca* (« *Programmi Brocca* »), Commission Brocca.

[www.swif.uniba.it/lei/scuola/brocca.htm](http://www.swif.uniba.it/lei/scuola/brocca.htm)

Lévy Mireille, Daniel Bourquin et Pierre Paroz, « *Enseigner la philosophie en interdisciplinarité : un pari risqué dans un gymnase (lycée) suisse romand* », in *Diotime-L'Agorà*, 27. 2005.

[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

Manifeste pour l'enseignement de la philosophie. Paris, Association pour la création des Instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie (ACIREPH), avril 2001.

[www.acireph.net](http://www.acireph.net)

Newton Isaac, *Principia : principes mathématiques de la philosophie naturelle*.

Traduction française de Émilie du Châtelet. Paris, Dunod, 2005.

- Obiols G., M.F. De Gallo, A. Cerletti, A.C. Coulé, M. Diaz, A. Ranovsky et Javier Freixas, « *La formation des professeurs de philosophie. Une expérience à la faculté de philosophie et de lettres de l'Université de Buenos Aires* », in *Diotime-L'Agorà*, 18. 2003. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- Okoudjou Pierre-Claver, « *Comment enseigner aujourd'hui la philosophie en Afrique ?* », in P.J. Hountondji (dir.), *La rationalité, une ou plurielle ?*. Dakar, CODESRIA, 2007.
- Reiss Alfredo, « *La situation de la philosophie* », in *Diotime-L'Agorà*, 1. 1999. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- Rawls John, *Théorie de la justice*. Traduction française de Catherine Audard. Paris, Seuil (Collection Points), 1997.
- Réforme du système d'Éducation et de Formation, 1999 - 2004*, Commission Spéciale Formation - Éducation, Maroc. juin 2005. [www.cosef.ac.ma/rapports/Reforme-du-systeme-Education-et-de-Formation-99-04.pdf](http://www.cosef.ac.ma/rapports/Reforme-du-systeme-Education-et-de-Formation-99-04.pdf)
- Song Suk-won, document préparé pour la délégation du Ministère de l'Éducation de Malaisie lors de sa visite en République de Corée. 13 septembre 2005. [www.moe.go.kr](http://www.moe.go.kr)
- Tahari Mohamed, « *L'enseignement de la philosophie en Algérie* », in *Diotime-L'Agorà*, 1. 1999. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- Teaching and Research in Philosophy: Africa*. Série *Studies on Teaching and Research in Philosophy Throughout the World*, 1. Paris, UNESCO, 1984.
- Touré Coumba, « *Mali : les difficultés des apprentis-philosophes* », in *Diotime-L'Agorà*, 19. 2003. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- « *Visión de la Filosofía y su Enseñanza en el Bachillerato, en estudiantes de nuevo ingreso a la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra* », étude préparée dans le cadre du Programme de participation UNESCO de la République dominicaine intitulé *Desarrollo del pensamiento crítico a través de la enseñanza de la Filosofía en la República Dominicana*. Octobre 2005.
- Wicky Christian, « *L'enseignement de la philosophie* », in *Diotime-L'Agorà*, 7. 2000. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- Wynants Bernadette, « *L'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement, que ce soit à court ou à long terme* », Rapport introductif déposé au Parlement de la Communauté française de Belgique. 27 novembre 2000. [www.aipph.de](http://www.aipph.de)
- Zavala Carmen, « *Repensando el para qué y el cómo de la filosofía* », communication présentée lors du Congrès national de philosophie du Pérou. 2005.
- Zouari Yassine, « *Points de vue des élèves tunisiens* », in *Diotime-L'Agorà*, 9. 2001. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

## Revues

*Cadernos CEDES*. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade. Brésil. [www.scielo.br](http://www.scielo.br)

*Comunicazione filosofica, Rivista telematica di Ricerca e Didattica Filosofica*. Società Filosofica Italiana. Italie. <http://www.sfi.it/cf/editoriale.htm>

*Diotime-L'Agorà, Revue internationale de didactique de la philosophie*. Montpellier, CRDP académie de Montpellier. France. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

*Entre-Vues, Revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale*. Belgique. [www.entre-vues.be](http://www.entre-vues.be)

*Politique africaine*. Paris, Éditions Karthala. France. [www.politique-africaine.com](http://www.politique-africaine.com)

## Sites Internet

[www.unesco.org/cipsh/scaranti/](http://www.unesco.org/cipsh/scaranti/)  
Site de Luca Scarantino.

[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora)  
*Diotime-L'Agorà, Revue internationale de didactique de la philosophie*. France.

[www.entre-vues.be](http://www.entre-vues.be)  
*Entre-Vues, Revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale*. Belgique.

[www.aipph.de](http://www.aipph.de)  
Association Internationale des Professeurs de Philosophie.

[www.moe.go.kr](http://www.moe.go.kr)  
Ministère de l'éducation et du développement des ressources humaines. République de Corée.

[www.edu.gov.on.ca](http://www.edu.gov.on.ca)  
Ministère de l'éducation et Ministère de la formation et des collèges et universités de l'Ontario. Canada.

[www.acpcpa.ca](http://www.acpcpa.ca)

Association canadienne de philosophie.  
Canada.

[www.cbc.uba.ar](http://www.cbc.uba.ar)

*Ciclo Básico Común*, Université de Buenos Aires. Argentine.

[www.maec.gov.ma/osce/fr/edu\\_cult.htm](http://www.maec.gov.ma/osce/fr/edu_cult.htm)

*L'éducation et la culture, socles du projet social*, descriptif de la réforme du système d'éducation et de formation au Maroc, Ministère des affaires étrangères et de la coopération. Maroc.

[www.dfc.gov.ma/Reforme/SOMMAIRE.HTM](http://www.dfc.gov.ma/Reforme/SOMMAIRE.HTM)

Charte nationale d'éducation et de formation, Commission Spéciale Éducation Formation. Maroc.

[www.cosef.ac.ma](http://www.cosef.ac.ma)

Commission Spéciale Éducation Formation. Maroc.

[www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com)

Site de Michel Tozzi. France.

[www.swif.uniba.it/lei/scuola/brocca.htm](http://www.swif.uniba.it/lei/scuola/brocca.htm)

*Le proposte della Commissione Brocca* (« Programmi Brocca »), Commission Brocca. Italie.

[www.swif.uniba.it](http://www.swif.uniba.it)

*Sito Web Italiano per la Filosofia*, site Web pour la philosophie. Italie.

[www.sfi.it](http://www.sfi.it)

*Società Filosofica Italiana*. Italie.

[www.ilgiardinodeipensieri.eu](http://www.ilgiardinodeipensieri.eu)

Site spécialisé en didactique de la philosophie. Italie.

[www.acireph.net](http://www.acireph.net)

Association pour la création des Instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie.

[www.scielo.br](http://www.scielo.br)

*SciELO*, bibliothèque scientifique digitale. Brésil.

<http://redfilosofica.de>

Réseau péruvien de philosophie. Pérou.

[www.politique-africaine.com](http://www.politique-africaine.com)

*Politique africaine*, revue pluridisciplinaire d'analyse du politique en Afrique. France.

[www.ac-amiens.fr](http://www.ac-amiens.fr)

Académie d'Amiens. France.

[www.fisp.org](http://www.fisp.org)

Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie.

[www.philosophy-olympiad.org](http://www.philosophy-olympiad.org)

Olympiades internationales de philosophie.

[www.tfk.org.tr](http://www.tfk.org.tr)

Société philosophique de Turquie. Turquie.

<http://groups.yahoo.com/group/ILFKPogretmenleri/>

Forum d'échange en ligne de la Plateforme des clubs philosophiques des lycées d'Istanbul. Turquie.

## Niveau supérieur (chapitre III)

### Ouvrages, articles et autres

Carvajal Villaplana Álvaro et Jacqueline García Fallas, *¿Cómo perciben los estudiantes universitarios la enseñanza de la filosofía, según sus experiencias en la educación diversificada costarricense?*. Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense, 2004.

<http://revista.inie.ucr.ac.cr/>

*Case Studies Linking Teaching and Research in Philosophical and Religious Studies*, Higher Education Academy. York, août 2006. [www.heacademy.ac.uk](http://www.heacademy.ac.uk)

Crome Keith et Mike Garfield, *Text-based Teaching and Learning: A Report*. Novembre 2005.

<http://prs.heacademy.ac.uk/>

Giannoccolo Pierpaolo, « *Brain Drain Competition Policies* » in *Europe: a Survey*. Février 2006. [www.webalice.it/mvendruscolo/](http://www.webalice.it/mvendruscolo/)

Hamrouche Abdelmalek

« *L'enseignement de philosophie* », in *Diotime-L'Agorà*, 10. 2001.

« *La première université d'été sur la didactique de la philosophie* », in *Diotime-L'Agorà*, 1. 1999.

[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

*International Handbook of Universities*, IAU, 18<sup>ème</sup> édition. London, Palgrave, Macmillan's global academic publishing / New York, Palgrave, Global Publishing at St. Martin's Press, août 2005.

Mutume Gumisai, « *Inverser la "fuite des cerveaux" africains* », in *Afrique Relance*, vol.17, n°2. Juillet 2003.

[www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/](http://www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/)

*Proposition du Directeur général relative aux nouvelles orientations stratégiques du Programme UNITWIN/Chaires UNESCO*, 176 EX/10, Conseil exécutif de l'UNESCO. Paris, 2007.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149919f.pdf>

Sané Pierre, "Introduction", in Inwon Choue, Samuel Lee et Pierre Sané (dir.), *Inter-Regional Philosophical Dialogues: Democracy and Social Justice in Asia and the Arab World*. UNESCO / Global Academy for Neo-Renaissance of Kyung Hee University / Korean National Commission for UNESCO, 2006.

[www.unesco.org/shs/fr/philosophy](http://www.unesco.org/shs/fr/philosophy)

*Subject Overview Report Q011/2001. Philosophy, 2001 to 2001*. Quality Assurance Agency for Higher Education.

<http://qaa.ac.uk/reviews/>

*World Higher Education Database 2006/7*, IAU. Londres, Palgrave, Macmillan's global academic publishing, août 2006.

### Revues

*Actualidades Investigativas en Educación*. Instituto de Investigación en Educación, Université de Costa Rica. Costa Rica.

<http://revista.inie.ucr.ac.cr/>

*Afrique Renouveau* (Anciennement *Afrique relance*). Département de l'Information des Nations Unies, New York.

[www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/](http://www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/)

*Humanitas Asiatica : An International Journal of Philosophy*. Séoul. République de Corée.

*Philosophiques*, Société de philosophie du Québec. Canada.

[www.erudit.org/revue/philoso/](http://www.erudit.org/revue/philoso/)

*Revue tunisienne des études philosophiques*. Tunisie.

### Sites Internet

[www.unesco.org/cipsh/scaranti/](http://www.unesco.org/cipsh/scaranti/)  
Site de Luca Scarantino.

[www.erudit.org/revue/philoso/](http://www.erudit.org/revue/philoso/)  
*Philosophiques*, revue de la Société de philosophie du Québec. Canada.

[www.heacademy.ac.uk](http://www.heacademy.ac.uk)  
*Higher Education Academy*. Royaume-Uni.

[www.fedecegeps.qc.ca](http://www.fedecegeps.qc.ca)  
Fédération des CEGEPS, Québec. Canada.

[www.cbc.uba.ar](http://www.cbc.uba.ar)

*Ciclo Básico Común*, Université de Buenos Aires. Argentine.

<http://qaa.ac.uk/>

*Quality Assurance Agency for Higher Education*. Royaume-Uni.

<http://webcast.berkeley.edu/courses.php>  
Cours en ligne, Université de Berkeley. États Unis d'Amérique.

<http://oregonstate.edu/cla/philosophy/engage/index.php>

Entretiens et conversations en ligne avec des enseignants-chercheurs en philosophie, Université de l'Oregon. États-Unis d'Amérique.

[www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)

Base de périodiques en ligne, CAPES, Ministère de l'éducation. Brésil.

[www.unesco.org/iau/fre/](http://www.unesco.org/iau/fre/)

Association internationale des Universités.

[www.unesco.org/cipsh/](http://www.unesco.org/cipsh/)

Conseil international de la philosophie et des Sciences humaines.

<http://prs.heacademy.ac.uk/>

*Subject Centre for Philosophical and Religious Studies, Higher Education Academy*. Royaume-Uni.

[www.apa.udel.edu/apa/](http://www.apa.udel.edu/apa/)

*American Philosophical Association*. États-Unis d'Amérique.

[www.newcastle.edu.au/school/liberal-arts/](http://www.newcastle.edu.au/school/liberal-arts/)  
*School of Liberal Arts*, Université de Newcastle. Australie.

[www.ff.uni-lj.si](http://www.ff.uni-lj.si)

Faculté de philosophie, Université de Ljubljana. Slovénie.

<http://arts.mak.ac.ug/phil.html>

Département de philosophie, Université de Makerere. Ouganda.

[www.unesco.org](http://www.unesco.org)  
UNESCO.

[www.chanco.unima.mw/philosophy/](http://www.chanco.unima.mw/philosophy/)  
Département de philosophie, Université du Malawi. Malawi.

<http://icpr.nic.in>

*Indian Council of Philosophical Research*. Inde.

[www.zeroland.co.nz](http://www.zeroland.co.nz)

Portail de ressources sur la philosophie, entre autres. Nouvelle-Zélande.

<http://leiterreports.typepad.com>

Leiter Reports : A Group Blog. États-Unis d'Amérique.

<http://revista.inie.ucr.ac.cr/>

Actualidades Investigativas en Educación, revue électronique, Instituto de Investigación en Educación, Université de Costa Rica. Costa Rica.

<http://ec.europa.eu/>

Programme de la Communauté européenne dans le domaine de l'éducation supérieure. Commission Européenne.

[www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/](http://www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/)

Afrique Renouveau (Anciennement Afrique relance), revue. Département de l'Information des Nations Unies, New York.

[www.webalice.it/mvendruscolo/](http://www.webalice.it/mvendruscolo/)

Programme « *Rientro dei Cervelli* ». Italie.

[www.unesco.org/shs/fr/philosophy](http://www.unesco.org/shs/fr/philosophy)

Programme de philosophie de la Section sécurité humaine, démocratie et philosophie. UNESCO.

## Découvrir la philosophie autrement (chapitre IV)

### Ouvrages, articles et autres

Barrientos Rastrojo José, *Introducción al asesoramiento y la orientación filosófica*. Tenerife, Idea, 2005.

Brenifier Oscar

*Questions de philo entre ados*. Paris, Seuil jeunesse, 2007.

Colección « *SuperPreguntas* ». Barcelona, Edebe, 2006.

*El diálogo en clase*. Tenerife, Ediciones Idea, 2005. Titres parus : *¿ Qué es el bien y el mal ? ; ¿ Qué es la vida ? ; ¿ Qué son los sentimientos ?*.

*Enseigner par le débat*. Rennes, CRDP Académie de Rennes, 2001.

Collection « *L'apprenti philosophe* ». Paris, Nathan. 8 titres parus : *L'art et le beau ; La raison et le sensible ; La conscience, l'inconscient et le sujet ; Le temps, l'existence et la mort ; Le travail et la technique ; L'opinion, la connaissance et la vérité ; Liberté et déterminisme ; L'État et la société*. Version espagnole : Colección « *Aprendiendo a filosofar* ». Madrid, Laberinto, 2006. 8 títulos : *El arte y lo bello ; La conciencia, el inconsciente y el*

*sujeto ; El tiempo, la existencia y la muerte ; La opinión, el conocimiento y la verdad ; La razón y lo sensible ; El Estado y la sociedad ; Libertad y determinismo ; El trabajo y la tecnología*.

Collection « *PhiloZenfants* ». Paris, Nathan.

9 titres parus : *La vie, c'est quoi ? ; Les sentiments, c'est quoi ? ; Le bien et le mal, c'est quoi ? ; Moi, c'est quoi ? ; Savoir, c'est quoi ? ; Vivre ensemble, c'est quoi ? ; La liberté, c'est quoi ? ; Le beau et l'art, c'est quoi ? ; Le bonheur, c'est quoi ?*.

Collection « *Les Petits albums de philosophie* ». Paris, Autrement. Titres parus : *Le bonheur selon Ninon ; La vérité selon Ninon*.

Section philosophique de « *À nous le Français - CE1* », « *À nous le Français - CE2* » et « *À nous le Français - CM1* », manuel de l'élève et guide du Maître.

Toulouse, Sedrap.

Cavallé Cruz Monica

*El asesoramiento filosófico: una alternativa a las psicoterapias*, en: *Psicópolis*. Madrid, Paradigmas actuales y alternativos en la psicología contemporánea, Kairós, 2005.

*La Filosofía maestra de vida*. Madrid, Oberón, 2004.

*La sabiduría recobrada. Filosofía como terapia*. Madrid, Oberón (Grupo Anaya), 2001 / Madrid, Martínez Roca (Grupo Planeta), 2006.

Cavallé Mónica et Julián D. Machado (dir.), *Arte de vivir, arte de pensar. Iniciación al asesoramiento filosófico*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 2007.

Cencillo, Luis

*Asesoramiento filosófico: qué técnicas, qué filosofías*. Tenerife, Ediciones Idea, 2005. *Cómo Platón se vuelve terapeuta*. Madrid, Syntagma Ediciones, 2002.

Chafee J., *El poder del pensamiento*.

*La clave intelectual del éxito personal*. Madrid, Planeta, 2000.

Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé. 21 novembre 1986.

[www.sante.cfwb.be/charger/ottawachart.pdf](http://www.sante.cfwb.be/charger/ottawachart.pdf)

Cohen Elliot D., *Philosophers at Work: Issues and Practice of Philosophy*. Wadsworth Publishing, 1992.

Collectif, *Philo à tous les étages : 3<sup>ème</sup> colloque sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques, Nanterre - juin 2003*. CDRP de Bretagne, 2004.

- Comte-Sponville André, *L'Esprit de l'athéisme*. Paris, Albin Michel (Collection Essais), octobre 2006.
- Curnow Trevor, *Thinking Through Dialogue, Essays on Philosophy in Practice*. Surrey, Practical Philosophy Press, 2001.
- Gaarder Jostein, *Le Monde de Sophie*. Paris, Seuil, 1991. Version anglaise : *Sophie's world*. Londres, Phoenix, 1995. Version espagnole: *El mundo de Sofia*. Madrid, Siruela, 2004
- Hadot Pierre, *Philosophy as a Way of Life*. Oxford, Blackwell, 1995.
- Hampâté Bâ Amadou, *Vie et enseignement de Tierno Bokar, le sage de Bandiagara*. Paris, Seuil (Collection Points Sagesses), 2004.
- Haynes Joanna, *Los niños como filósofos. El aprendizaje como indagación y el diálogo en la escuela primaria*. Barcelona, Paidós, 2004.
- Herrestad Henning, Anders Holt et Helge Svare, *Philosophy in Society. (Papers presented to the Sixth International Conference on Philosophy in Practice, Oslo - 2001)*. Oslo, Unipubforlag, 2002.
- Howard Alex, *Philosophy for Counseling and Psychotherapy*. New York, Palgrave Macmillan, 2002.
- Kessels Jos, *Socrates on the Market*. Amsterdam, Boom Publishers, 1997.
- Kessels Jos, Erik Boers et Pieter Mostert, *Free Space and Room to Reflect*. Amsterdam, Boom Publishers, 2004.
- Kreimer, Roxana  
*Filosofía para la vida cotidiana*. Tenerife Ediciones, Idea, 2005.  
*Falacias del amor. ¿Por qué Occidente anudó amor y sufrimiento?.* Buenos Aires, Anarrés, 2004.
- Labbé Brigitte et Michel Puech, collection « *Les goûters philo* ». Paris, Milan.
- Lahav Ran et Maria da Venza Tillmanns, *Essays on Philosophical Counseling*. New York, University Press of America, 1995.
- Le Bon Tim, *Wise Therapy: Philosophy for Counsellors*. Londres, Continuum, 2001.
- L'éducation : un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris, UNESCO, 1999.
- Marinoff Lou  
*La philosophie, c'est la vie*. Paris, La Table Ronde, 2004  
*Plus de Platon, moins de Prozac*. Paris, Michel Lafont, 2002. Version anglaise: *Plato, not Prozac!*. New York, Harper Colins, 1999. Version espagnole: *Más Platón y menos Prozac*. Madrid, Ediciones B, 1999.  
*Philosophical Practice*. New York, Academic Press, 2001.
- Nelson Leonard, *Socratic Method and Critical Philosophy: Selected Essays*. New York, Dover Publications, 1965.
- Nussbaum Martha C., *La terapia del deseo*. Barcelona, Paidós, 2003.
- Onfray Michel, *La Puissance d'exister. Manifeste hédoniste*. Paris, Éditions Grasset, 2006.
- Ordóñez García José, José Barrientos Rastrojo et Francisco Macera Garfia (ed.), *La Filosofía a las puertas del tercer milenio*. Séville, Fénix, 2005.
- Phillips Christopher  
*Seis preguntas de Sócrates. Un viaje por la filosofía del mundo*. Madrid, Taurus, 2005.  
*Socrates Cafe: A Fresh Taste of Philosophy*. New York, W.W. Norton & Co., 2001. Version espagnole: *Socrates café. Un soplo fresco de filosofía*. Madrid, Temas de Hoy, 2002.  
*The Philosophers' Club*. Ten Speed Press, 2001
- Pettier Jean-Charles, *Apprendre à philosopher : un droit. Des démarches pour tous*. Lyon, Chronique Sociale, 2004.
- Raabe Peter B.  
*Issues in Philosophical Counselling*. Westport, Praeger Publishers, 2002.  
*Philosophical Counselling: Theory and Practice*. Westport, Praeger Publishers, 2000.
- Saran Rene et Barbara Neisser, *Enquiring Minds. Socratic Dialogue in Education*. Stoke on Trent, Trentham Book, 2004.
- Sautet Marc, *Un café pour Socrate*. Paris, Laffont, 1995.
- Schuster Shlomit C.  
*The Philosopher's Autobiography: A Qualitative Study*. Westport, Praeger Publishers, 2003. *Philosophy Practice: An Alternative to Counseling and Psychotherapy*. Westport, Praeger

Publishers, 1999.

*Sublimes paroles et idioties de Nasr Eddin Hodja* ; traduction française par Jean-Louis Maunoury. Paris, Phébus (Collection Libretto), 2002.

Tozzi Michel (dir.)

*Les Activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre ?*. CDRP de Bretagne, 2003.

*Nouvelles pratiques philosophiques : enjeux et démarches*. CDRP de Bretagne, 2002.

Youlounas Yannis (dir.), *Comprendre le phénomène café-philos*. Paris, La Gouttière, 2002.

## Revues

*Diotime - L'Agorà, Revue internationale de didactique de la philosophie*. Montpellier, CRDP de Montpellier. France.

[www.crdp-montpellier.fr/ressources/lagora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/lagora/)

*E.T.O.R., Revista Internacional de Filosofía Práctica*. Seville, Universidad de Sevilla. Espagne.

*Filosofie Magazine*. Pays-Bas.

[www.filosofiemagazine.nl](http://www.filosofiemagazine.nl)

*Journal of applied philosophy, Journal of the Society for Applied Philosophy*. Blackwell Publishing. Royaume-Uni.

*Philosophie Magazine*. France.

[www.philomag.com](http://www.philomag.com)

*Philosophy Now, a magazine of ideas*. Royaume-Uni.

[www.philosophynow.org](http://www.philosophynow.org)

*Philosophy of Management*. Reason in Practice Limited. Royaume-Uni.

[www.managementphilosophers.com](http://www.managementphilosophers.com)

*Philosophical Practice*. Routledge / American Philosophical Practitioners Association (APPA). États-Unis d'Amérique.

## Sites Internet

[www.brenifier.com](http://www.brenifier.com)

Site de l'Institut de Pratiques Philosophiques et de son fondateur, Oscar Brenifier. France.

[www.fastvold-filopraksis.com](http://www.fastvold-filopraksis.com)

Site de Morten Fastvold contenant des ressources sur la consultation philosophique. Norvège.

[www.lesmardisdelaphilos.com](http://www.lesmardisdelaphilos.com)

Les Mardis de la Philo. France.

[www.philosophynow.org](http://www.philosophynow.org)

*Philosophy Now*, revue. Royaume-Uni.

[www.philomag.com](http://www.philomag.com)

*Philosophie Magazine*, revue. France.

[www.filosofiemagazine.nl](http://www.filosofiemagazine.nl)

*Filosofie Magazine*, revue. Pays-Bas.

[www.sante.cfwb.be/charger/ottawachart.pdf](http://www.sante.cfwb.be/charger/ottawachart.pdf)

Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé, 21 novembre 1986.

[www.ub.edu](http://www.ub.edu)

Université de Barcelone. Espagne.

[www.ojp.usdoj.gov/bjs](http://www.ojp.usdoj.gov/bjs)

Bureau des statistiques de la justice, Département de la justice. États-Unis d'Amérique.

[www.maandvandefilosofie.nl](http://www.maandvandefilosofie.nl)

Mois de la philosophie. Pays-Bas.

## L'enseignement de la philosophie à travers une enquête UNESCO auto-administrée via Internet (chapitre V)

### Sites Internet

<http://philgeo.club.fr/Index.html>

Site Web fournissant le logiciel *PhilCarto* de Philippe Waniez.

[www.e-questionnaire.com/fr/index.php](http://www.e-questionnaire.com/fr/index.php)

Application « e-questionnaire ».

<http://eq4.fr/?r=C5818062-2A2B-4EBD-96CA-CAAFD453F5D6>

Exemple du Questionnaire en ligne de l'UNESCO pour l'étude sur l'état lieux de l'enseignement de la philosophie dans le monde. Exemple d'un URL de connexion au Questionnaire.

### Point de vue

Havet Jacques (dir.), *Tendances principales de la recherche dans les Sciences sociales et humaines*, Deuxième partie, Tome second. Paris - La Haye - New York, Mouton Éditeur/UNESCO, 1978.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137482fo.pdf>

Vermeren Patrice, *La philosophie saisie par l'UNESCO*. Paris, UNESCO, 2003.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001327/132733f.pdf>

## Quelques références de l'UNESCO

### Documents officiels

*Proposition du Directeur général relative aux nouvelles orientations stratégiques du Programme UNITWIN/Chaires UNESCO*, 176 EX/10, Conseil exécutif de l'UNESCO. Paris, 2007.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149919f.pdf>

Actes de la Conférence générale de l'UNESCO, trente-troisième session, Paris, 2005, vol. I : 33 C/Résolutions III.1.2.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001428/142825f.pdf>

*Rapport du Directeur général sur une Stratégie intersectorielle concernant la philosophie*, 171 EX/12, Conseil exécutif de l'UNESCO. Paris, 2005.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145270f.pdf>

*Instauration d'une Journée mondiale de la philosophie*, 171 EX/48 Rev., Conseil exécutif de l'UNESCO. Paris, 2005.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001388/138818f.pdf>

Actes de la Conférence générale de l'UNESCO, vingt-huitième session, Paris, 1995, vol. I : 28 C/Résolutions IV.5.4.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001018/101803f.pdf>

Actes de la Conférence générale de l'UNESCO, vingt-sixième session, Paris, 1991, vol. I, 26 C/Résolutions V. D. i.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000904/090448f.pdf>

Actes de la Conférence générale de l'UNESCO, vingt et unième session, Belgrade, 1980, vol. I : 21 C/Résolutions 3.3.01.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114029f.pdf>

Actes de la Conférence générale de l'UNESCO, vingtième session, Belgrade, 1978, vol. I 20 C/Résolutions 3/3.3/1.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114032f.pdf>

Actes de la Conférence générale de l'UNESCO, sixième session, Paris, 1951, 6 C/ Résolutions 4.41.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114588f.pdf>

Actes de la Conférence générale de l'UNESCO, cinquième session, Florence, 1950, 5 C/Résolutions 4.1212.

### Conférences et réunions organisées par l'UNESCO - comptes rendus et interventions

*Repenser l'enseignement de la philosophie dans le contexte de la mondialisation pour le dialogue des cultures et une paix universelle durable*, Conférence internationale de philosophie. Dakar, 27-29 janvier 2006. Boccara Nadia, « *Philosophie et dialogue interculturel : voyage dans la mémoire entre philosophie et autobiographie* », texte de communication.

Kaltchev Ivan, « *La philosophie en tant qu'un facteur important de promotion de dialogue des cultures* », texte de communication.

Kuçuradi Ioanna, « *Teaching Philosophy in the Context of Globalisation for Preventing Cultural Confrontations and for the Worldwide Protection of Human Rights* », texte de communication.

Sané Pierre, « *La stratégie mondiale de l'UNESCO pour le développement de l'enseignement de la philosophie* », texte de communication.

Spire Arnaud, « *Philosophie : que devient l'exception française dans la mondialisation* », texte de communication.

*Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne*, Réunion d'experts de haut niveau, rapport. Paris, UNESCO, 2005.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001437/143738f.pdf>

*Terrorism and Teaching Philosophy*, 3<sup>ème</sup> Conférence internationale spéciale, Afro-Asian Philosophy Association. Le Caire, 1998.

*Philosophy education for the new Millennium*, 2<sup>ème</sup> conférence de l'APPEND, Chulalongkom University. Bangkok, 1998.

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

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

*Second Meeting of the UNESCO Universal Ethics Project*. Naples, 1-4 décembre 1997. Kuçuradi Ioanna, « *Reflections on the Condition of a Universals Ethics* », texte de

communication.

Swidler Leonard, « *Universal Declaration of a Global Ethic* », texte de communication.

*Philosophie et démocratie dans le monde*, Journées internationales d'étude. Paris, UNESCO, 15-16 février 1995.

Déclaration de Paris pour la philosophie.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145270f.pdf>

Discours de Federico Mayor, Directeur général de l'UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100111f.pdf>

Badawi Abdurrahmân, « *L'enseignement de la philosophie dans l'université* », texte de communication, *Meeting of Experts to Take Stock of the Situation in the Arab States as Regards Teaching, Reflection and Research in Philosophy*. Marrakech, 1987.

*Teaching and Research in Philosophy in Asia and the Pacific*, Réunion régionale d'experts, rapport. Bangkok, 1983.

*L'enseignement et la recherche philosophique en Afrique*, Consultation d'experts.

Nairobi, 24-27 juin 1980.

Rapport final.

Elungu Pene, « *La philosophie au Zaïre* », texte de communication.

Hountoundji Paulin, « *Aspect et problème de la philosophie en Afrique* », texte de communication.

Dhingra Baldoon, *L'enseignement de la philosophie orientale : Laos*, (mission) novembre 1965 - mai 1966. Paris, UNESCO, 1967.

*Mémoire sur le programme de l'UNESCO en matière de philosophie*, UNESCO Preparatory Commission, Committee on Letters and Philosophy. Londres, 1946.

## Publications et études UNESCO ou parrainées par l'UNESCO

Gauthier Roger-François, *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*, Collection *Enseignement secondaire pour le 21<sup>ème</sup> siècle*. Paris, UNESCO, 2006.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147570f.pdf>

Bernales Alvarado Manuel et Marcelo Lobosco, *Filosofía, educación y sociedad global*. Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2005.

Delors Jacques, *Vers l'éducation pour tous tout au long de la vie*. Paris, UNESCO, 2004.

Moris Edgar, Emilio Roger Ciurana et Rual Domingo Motta, *Éduquer pour l'ère planétaire : la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine*. Paris, Ballard, 2003.

Vermeren Patrice, *La philosophie saisie par l'UNESCO*. Paris, UNESCO, 2003.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001327/132733f.pdf>

« *On a Model Curriculum for Teaching Introductory Philosophy with Particular Emphasis on Africa* », in *Philosophie : lettre d'information de la Division de la philosophie de l'UNESCO*, n° 9. Paris, UNESCO, avril 2000.

Cam Philip et al (dir.), *Philosophy, Culture and Education*. Séoul, UNESCO, 1999.

Janicot Daniel, « *Opening up the Horizons of Reflections* », in *Philosophie : lettre d'information de la Division de la philosophie de l'UNESCO*, n° 7. Paris, UNESCO, avril 1998.

« *Introducing Children to Philosophy: The Meeting of 26-27 March 1998* », in *Philosophie : lettre d'information de la Division de la philosophie de l'UNESCO*, n° 7. Paris, UNESCO, avril 1998.

Khoury-Dagher Nadia, « *Des enfants à l'âge de raison* », in *UNESCO sources*, n° 101. Paris, UNESCO, mai 1998.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001123/112347f.pdf#113094>

Poulain Jacques, *Reconnaître le droit à l'éducation philosophique*. Paris, UNESCO, 1998.

Mayor Federico, « *Philosophy Education: A Key to the Twenty-first Century* », in *Philosophie : lettre d'information de la Division de la philosophie de l'UNESCO*, n° 5. Paris, UNESCO, mai 1997.

Droit Roger-Pol, *Philosophie et démocratie dans le monde : une enquête de l'UNESCO*. Paris, UNESCO, 1995.

Klibansky Raymond et David Pears (dir.), *La philosophie en Europe*. Paris, UNESCO/Gallimard, 1993.

Naufal Mohammad Nabil, « *Réflexions sur la philosophie de l'enseignement universitaire* », in *L'Éducation nouvelle: revue traitant des problèmes de planification et d'innovation en éducation*, n° 51. Amman, UNEDBAS, 1990.

Betancourt W. et al, *La enseñanza, la reflexión y la investigación filosóficas en América Latina y el Caribe*. Paris, UNESCO / Madrid, Tecnos, 1990.

*Étude sur l'apport des autres disciplines telles que l'anthropologie, l'histoire, la sociologie, la philosophie, les sciences politiques, l'économie et le droit international public au développement de l'étude et de l'enseignement des relations internationales*, Réunion internationale d'experts sur les tendances, l'évaluation et les perspectives d'avenir de l'étude et l'enseignement des relations internationales. Tunis, 1989.

*Studies on Teaching and Research in Philosophy throughout the World*, 1 et 2. Paris, UNESCO, 1984 et 1986.

Chattopadhyaya D.P., « *Philosophy in Asia and the Pacific Region: Retrospective and Prospect* », in *Teaching and Research in Philosophy: Asia and the Pacific*. 1986.

Elungu E. Pene et Fatma Haddad-Chamakh, *La enseñanza, de la filosofía y la investigación filosóficas en África*. Paris, UNESCO, 1984.

Nasr Seyyed Hossein, « *Un philosophe indépendant: par-delà les écoles et les coteries, il instaure la libre réflexion* », in *Le Courrier de l'UNESCO : une fenêtre ouverte sur le monde*, XXVII, 6. Paris, UNESCO, 1974.

Hersch Jeanne (dir.), *Le Droit d'être un homme*. Paris, UNESCO, 1969. Réédition 1984.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000000/000029fo.pdf>

Havet Jacques (dir.), *Tendances principales de la recherche dans les Sciences sociales et humaines*, Deuxième partie, Tome second. Paris - La Haye - New York, Moutan Éditeur/UNESCO, 1978.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137482fo.pdf>

Filliozat Jean, *Report on an Enquiry by the International Council of Philosophy and Humanistic Studies on the Possibilities of Broadening the Teaching of the Humanities*. Paris, UNESCO, 1956.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001428/142896eb.pdf>

*Enquête sur les possibilités d'élargissement de l'enseignement des humanités*, Conseil International de la Philosophie et des Sciences Humaines. Paris, UNESCO, 1955.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001428/142894fb.pdf>

Canguilhem Georges et al, *L'enseignement de la philosophie : enquête internationale*. Paris, UNESCO, 1953.

*Enquête sur l'enseignement de la philosophie*. UNESCO, Paris, 1952.

Questionnaire adressé aux Commissions nationales des pays ayant accepté de participer à l'enquête.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001270/127077fb.pdf>

Compte rendu général.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001272/127226fb.pdf>

Déclaration commune des experts.

### Sites Internet

[www.unesco.org](http://www.unesco.org)  
UNESCO.

[www.unesco.org/shs/fr/philosophy](http://www.unesco.org/shs/fr/philosophy)  
Programme de philosophie de la Section sécurité humaine, démocratie et philosophie. UNESCO.

<http://portal.unesco.org/education/>  
Secteur de l'Éducation, site incluant les publications de l'UNESCO en matière d'éducation. UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/ulis/fre/index.html>  
Documents et publications de l'UNESCO.

## Annexe 5 :

### Liste d'acronymes utilisés

#### Partie introductive

<b>CIPh</b>	Collège international de philosophie (France)
<b>CIPSH</b>	Conseil international de la philosophie et des Sciences humaines
<b>FISP</b>	Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie
<b>IIP</b>	Institut International de Philosophie (France)
<b>ONG</b>	Organisation non gouvernementale

#### Niveaux préscolaire et primaire (chapitre I)

<b>ACER</b>	Australian Council for Education Research - Conseil australien pour la recherche sur l'éducation (Australie)
<b>ACPC</b>	Austrian Center for Philosophy with Children and Youth - Centre autrichien de philosophie pour enfants et jeunes (Autriche)
<b>APPEP</b>	Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public (France)
<b>Asbl</b>	Association sans but lucratif (Belgique)
<b>CAPS</b>	Center for the Advancement of Philosophy in the Schools - Centre pour l'avancement de la philosophie dans les écoles (États-Unis d'Amérique)
<b>CFP</b>	Centres de formation permanente (France)
<b>CIREP</b>	Centro Interdisciplinare di Ricerca Educativa sul Pensiero - Centre interdisciplinaire pour la recherche éducative sur la pensée (Italie)
<b>CPIE</b>	Centre for Philosophical Inquiry in Education - Centre pour la recherche philosophique en éducation (Malaisie)
<b>CRIF</b>	Centro di Ricerca per l'Insegnamento Filosofico - Centre de recherche sur l'enseignement de la philosophie (Italie)
<b>CYP</b>	Children and Youth Philosophers Centre - Centre pour les enfants et les jeunes philosophes (Norvège)
<b>DJFPK</b>	Deutsch-Japanische Forschungsinitiative zum Philosophieren mit Kindern - Initiative germano-japonaise pour la recherche en philosophie pour enfants (Allemagne / Japon)
<b>DVP</b>	Discussion à visée philosophique
<b>FAPCA</b>	Federation of Australasian Philosophy for Children Associations - Fédération des associations australasiennes de philosophie pour enfants (Australie)
<b>FAPSA</b>	Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations - Fédération des associations australasiennes pour la philosophie dans les écoles
<b>GrupIREF</b>	Grup d'Innovació i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia - Groupe d'innovation et de recherche pour l'enseignement de la philosophie (Espagne)
<b>IAPC</b>	Institute for the Advancement of Philosophy for Children - Institut pour l'avancement de la philosophie pour enfants (États-Unis d'Amérique)
<b>ICPIC</b>	International Council for Philosophical Inquiry with Children - Conseil international pour la recherche philosophique avec les enfants

<b>IRRE</b>	Istituto Regionale Ricerca Educativa - Institut régional de recherche éducative (Italie)
<b>IUFM</b>	Instituts de formation des maîtres (France)
<b>NAACI</b>	North Atlantic Association for Communities of Inquiry - Association Nord-atlantique pour les communautés de recherche
<b>OFSTED</b>	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills - Bureau des normes en éducation, services et aptitudes des enfants (Royaume-Uni)
<b>PhARE</b>	Analyse, Recherche et Éducation en Philosophie pour enfants (Belgique)
<b>P4C</b>	Philosophy for Children
<b>PPE</b>	Philosophie Pour Enfants
<b>SAPERE</b>	Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education - Société pour la promotion de la recherche et de la réflexion philosophiques en éducation (Royaume-Uni)
<b>SEPMI</b>	Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto - Société espagnole des professeurs de philosophie (Espagne)
<b>SOPHIA</b>	European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children - Fondation européenne pour la promotion du philosopher avec les enfants
<b>UNSW</b>	University of New South Wales - Université de Nouvelle Galles du Sud (Australie)

### Niveau secondaire (chapitre II)

<b>ACIREPH</b>	Association pour la création des Instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie
<b>AIPPh</b>	Association internationale des professeurs de philosophie
<b>BA</b>	Bachelor of Arts - Équivalent d'une Licence ou d'une Maîtrise selon les filières
<b>CAES</b>	Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (Sénégal)
<b>CAPEN</b>	Certificat d'aptitude pédagogique de l'École Normale (Madagascar)
<b>CAPES</b>	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (Congo / France / Niger / République centrafricaine)
<b>CBC</b>	Ciclo Básico Común - Cycle commun de base (Argentine)
<b>CEGEPS</b>	Collèges d'enseignement général et professionnel, Québec (Canada)
<b>CONCYTEC</b>	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología - Conseil national de science et de technologie (Pérou)
<b>ECTS</b>	European Credit Transfer System - Système européen de transfert et d'accumulation de crédits
<b>EPS</b>	Espacio de reflexión sobre los saberes - Espace pour Penser les Savoirs (Uruguay)
<b>FISP</b>	Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie
<b>IFD</b>	Institutos de Formación Docente - Instituts de formation de professeurs (Uruguay)
<b>ILFKP</b>	Istanbul Liseleri Felsefe Kulupleri Platformu - Plateforme des clubs philosophiques des lycées d'Istanbul (Turquie)
<b>IPA</b>	Instituto de Profesores Artigas - Institut de formation de professeurs (Uruguay)

<b>IPO</b>	International Philosophy Olympiades - Olympiades internationales de philosophie
<b>LCE</b>	Ley de Calidad de la Educación - Loi de Qualité de l'Éducation (Espagne)
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Loi des Directives et Bases de l'Éducation (Brésil)
<b>LOE</b>	Ley Orgánica de la Educación - Loi Organique sur l'Éducation (Espagne)
<b>LOGSE</b>	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo - Loi d'Aménagement Général du Système Éducatif (Espagne)
<b>OC</b>	Option complémentaire (Suisse)
<b>OEI</b>	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Organisation des États ibéro-américains pour l'éducation, la Science et la culture
<b>OS</b>	Option spécifique (Suisse)
<b>PGDE</b>	Postgraduate Diploma in Education - Diplôme postgraduate en éducation
<b>PNEF</b>	Plan national d'éducation et de formation (Haïti)
<b>RFA</b>	République fédérale d'Allemagne (ex-Allemagne de l'Ouest). Fondée en 1949 et réunifiée à la République démocratique allemande (RDA) en 1990 (Allemagne)
<b>RRM</b>	Règlement de reconnaissance des maturités (Suisse)
<b>SFI</b>	Società Filosofica Italiana - Société philosophique italienne (Italie)
<b>TM</b>	Travail de maturité (Suisse)

## Niveau supérieur (chapitre III)

<b>AIU</b>	Association internationale des Universités
<b>BA</b>	Bachelor of Arts – Équivalent d'une Licence ou d'une Maîtrise selon les filières
<b>CAPES</b>	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (France)
<b>CBC</b>	Ciclo Básico Común - Cycle commun de base (Argentine)
<b>CEGEPS</b>	Collèges d'enseignement général et professionnel, Québec (Canada)
<b>CILEA</b>	Consorzio Interuniversitario Lombardo per L'Elaborazione Automatica - Consortium interuniversitaire lombard pour l'élaboration automatique (Italie)
<b>CIPSH</b>	Conseil international de la philosophie et des Sciences humaines
<b>CNSLP</b>	Canadian National Site Licensing Project - Projet national canadien de licences de sites (Canada)
<b>CPGE</b>	Classes préparatoires aux grandes écoles (France)
<b>CRKN</b>	Canadian Resource Knowledge Network - Réseau canadien de documentation pour la recherche (Canada)
<b>DES</b>	Diplôme d'études supérieures (Liban)
<b>ECTS</b>	European Credits Transfer System - Système européen de transfert et d'accumulation de crédits
<b>ERASMUS</b>	European Region Action Scheme for the Mobility of University Students - Plan d'action régional européen pour la mobilité des étudiants d'université

<b>FISP</b>	Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Fondation pour la coordination de l'amélioration du personnel dans l'éducation supérieure (Brésil)
<b>ICPR</b>	Indian Council of Philosophical Research - Conseil indien pour la recherche philosophique (Inde)
<b>KERIS</b>	Korea Education and Research Information Service - Service coréen d'information en éducation et recherche (République de Corée)
<b>KESLI</b>	Korean Electronic Site Licensing Initiative - Initiative coréenne de licences de sites électroniques (République de Corée)
<b>MA</b>	Master of Arts - Master. Equivaut à un diplôme universitaire de 3 <sup>ème</sup> cycle
<b>NESLI-2</b>	National Electronic Site Licensing Initiative - Initiative nationale de licences de sites électroniques (Royaume-Uni)
<b>Réforme LMD</b>	Réforme Licence-Master-Doctorat (France)
<b>SAPFI</b>	Asociación Argentina de Profesores de Filosofía - Association argentine des professeurs de philosophie (Argentine)
<b>SASLI</b>	South African Site Licensing Initiative – Initiative sud-africaine de licences de sites (Afrique du Sud)
<b>UBA</b>	Université de Buenos Aires (Argentine)
<b>UE</b>	Union européenne
<b>UI</b>	Université d'Indonésie (Indonésie)
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas - Université d'État de Campinas (Brésil)
<b>UQAM</b>	Université du Québec à Montréal (Canada)

#### **Découvrir la philosophie autrement (chapitre IV)**

<b>CCPP</b>	Carroll-Cleveland Philosophers' Program - Programme philosophique Carroll-Cleveland (États-Unis d'Amérique)
<b>CMSD</b>	Cleveland Municipal School District - District scolaire municipale de Cleveland (États-Unis d'Amérique)
<b>IPO</b>	International Philosophy Olympiades - Olympiades internationales de philosophie
<b>JCU</b>	John Carroll University - Université John Carroll (États-Unis d'Amérique)
<b>NSPP</b>	Norwegian Society of Philosophical Practice – Société norvégienne de pratique philosophique (Norvège)
<b>ONG</b>	Organisation non gouvernementale

## Annexe 6 :

### Index des pays mentionnés

#### Afghanistan

pages 204, 205 et 210

#### Afrique du Sud

pages 42, 77, 106, 110, 124, 125, 204, 205, 210, 213, 214 et 272

#### Albanie

page 132

#### Algérie

pages 52, 61, 86, 136, 137, 163, 204, 205, 210, 211, 213, 246 et 260

#### Allemagne

pages 29, 30, 40, 41, 60, 71, 86, 110, 130, 131, 132, 161, 165, 204, 205, 210, 213, 224, 245, 254, 257, 269 et 271

#### Andorre

pages 132 et 207

#### Antigua-et-Barbuda

pages 207

#### Antilles néerlandaises

204, 205, 207, 210 et 213

#### Arabie saoudite

page 106

#### Argentine

pages 33, 39, 52, 59, 60, 71, 105, 107, 121, 122, 138, 182, 191, 204, 205, 210, 213, 246, 258, 261, 262, 270, 271 et 272

#### Arménie

pages 132, 204, 205, 210 et 213

#### Aruba

page 207

#### Australie

pages 38, 26, 27, 78, 118, 129, 130, 132, 133, 166, 204, 205, 207, 210, 213, 245, 257, 262, 269 et 270

#### Autriche

pages 30, 59, 204, 205, 210, 211, 213, 245, 257 et 269

#### Azerbaïdjan

page 132

#### Bahamas

page 207

#### Bahreïn

pages 58, 204, 205, 210 et 213

#### Bangladesh

pages 52, 59, 204, 205, 210 et 213

#### Barbade

pages 139, 204, 205, 207, 210 et 213

#### Belarus

pages 76, 133, 204, 205, 210 et 213

#### Belgique

pages 5, 31, 51, 52, 53, 54, 55, 71, 86, 131, 132, 169, 204, 205, 210, 213, 245, 246, 260, 269 et 270

#### Belize

pages 204, 205, 210 et 213

#### Bénin

pages 81, 204, 205, 210 et 213

#### Bhoutan

pages 107, 204, 205, 210 et 213

#### Bolivie

pages 61, 106, 116, 205, 207, 210 et 213

#### Bosnie-Herzégovine

page 132

#### Botswana

pages 52, 55, 59, 124, 126, 204, 205, 210 et 213

#### Brésil

pages 33, 39, 51, 62, 74, 78, 110, 139, 140, 166, 204, 205, 210, 213, 217, 245, 246, 257, 258, 260, 261, 262, 271 et 272

#### Bulgarie

pages 58, 89, 132, 204, 205, 210 et 213

#### Burkina Faso

pages 61, 71, 77, 106, 166, 204, 205, 210, 213 et 246

#### Burundi

pages 61, 77, 106, 124, 126, 204, 205, 210 et 213

#### Cambodge

pages 51, 59, 108, 128, 204, 205, 210, 213 et 217

#### Cameroun

pages 52, 75, 106, 125, 204, 205, 207, 210 et 213

#### Canada

pages 29, 31, 32, 39, 57, 58, 86, 101, 102, 105, 110, 122, 140, 166, 205, 210, 213, 245, 246, 257, 258, 260, 261, 262, 270, 271 et 272

- Cap-Vert  
page 207
- Chili  
pages 39, 51, 53, 61, 122, 204, 205, 210, 213 et 217
- Chine  
pages 58, 76, 78, 114, 125, 129, 144, 165, 204, 205, 207, 210, 213, 214 et 217
- Chypre  
pages 61, 132, 204, 205, 210 et 213
- Colombie  
pages 39, 40, 61, 69, 76, 107, 116, 138, 204, 205, 207, 210, 213, 245 et 258
- Comores  
pages 126 et 207
- Congo  
pages 59, 125, 204, 205, 210, 213 et 270
- Costa Rica  
pages 39, 61, 138, 204, 205, 210, 213, 262 et 263
- Côte d'Ivoire  
pages 52, 58, 77, 125, 126, 204, 205, 210 et 213
- Croatie  
pages 58, 131, 132, 204, 205, 210 et 213
- Cuba  
pages 58 et 138
- Danemark  
pages 29, 58, 132, 182, 204, 205, 207, 210 et 213
- Dominique  
pages 106 et 207
- Égypte  
pages 87 et 137
- El Salvador  
pages 106, 122, 138, 204, 205, 210 et 213
- Émirats Arabes Unis  
pages 106, 136, 204, 205, 210 et 213
- Équateur  
pages 40, 61, 204, 205, 210 et 213
- Espagne  
pages 30, 32, 33, 50, 53, 58, 62, 63, 66, 71, 84, 130, 132, 156, 165, 182, 183, 204, 205, 210, 213, 214, 245, 246, 257, 258, 265, 269, 270 et 271
- Estonie  
pages 55, 132, 133, 205, 210 et 213
- États-Unis d'Amérique  
pages 16, 27, 29, 30, 32, 39, 77, 78, 105, 128, 133, 134, 135, 139, 145, 184, 186, 204, 205, 210, 213, 214, 245, 246, 247, 257, 258, 262, 263, 265, 269 et 272
- Éthiopie  
pages 55, 126, 204, 205, 210 et 213
- ex-République yougoslave de Macédoine  
pages 132, 204, 205, 210 et 213
- Fédération de Russie  
pages 51, 76, 107, 132, 133, 204, 205, 207, 208, 210, 213 et 217
- Fidji  
pages 204, 205, 210 et 213
- Finlande  
pages 55, 59, 132, 204, 205, 210, 213, 214 et 217
- France  
pages xii, 4, 5, 6, 9, 12, 16, 19, 25, 28, 30, 33, 34, 63, 67, 68, 75, 82, 83, 85, 105, 119, 121, 122, 126, 130, 132, 158, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 188, 189, 204, 205, 210, 213, 214, 245, 246, 247, 257, 258, 260, 261, 265, 269, 270, 271 et 272
- Gabon  
pages 124, 125, 204, 205, 210 et 213
- Géorgie  
pages 132, 204, 205, 210 et 213
- Ghana  
pages 204, 205, 210, 213 et 217
- Grenade  
pages 205, 207, 210 et 213
- Grèce  
pages xix, 61, 108, 110, 131, 132, 153, 204, 205, 210 et 213
- Guinée équatoriale  
page 125
- Guatemala  
pages 39, 58, 71 et 138
- Guyana  
page 106
- Haïti  
pages 61, 79, 81, 139, 204, 205, 210, 213 et 271
- Honduras  
pages 58, 61, 204, 205, 210 et 213
- Hongrie  
pages 58, 132, 204, 205, 210 et 213

- Iles Caïmanes  
page 207
- Iles Cook  
page 207
- Iles Marshall  
pages 106 et 207
- Iles Salomon  
page 207
- Iles Vierges britanniques  
page 207
- Inde  
pages 55, 83, 128, 129, 204, 205, 207, 210, 213, 214, 262 et 272
- Indonésie  
pages 83, 106, 204, 205, 210, 213 et 272
- Iran, République islamique d'  
pages 58, 128, 204, 205, 210 et 213
- Iraq  
page 204, 205, 210 et 217
- Irlande  
pages 51, 55, 106, 131, 132, 205, 207, 210 et 213
- Islande  
pages 58, 71, 132, 143, 204, 205, 207, 210, 213 et 217
- Israël  
pages 59, 204, 205, 210 et 213
- Italie  
pages 35, 36, 59, 63, 68, 69, 70, 108, 110, 130, 132, 144, 182, 204, 205, 210, 213, 245, 246, 258, 260, 261, 263, 269, 270 et 271
- Jamaïque  
pages 52, 204, 205, 210 et 213
- Japon  
pages 30, 40, 41, 58, 82, 83, 127, 204, 205, 210, 213, 245, 259 et 269
- Jordanie  
pages 76, 88, 106, 116, 118, 204, 205, 210 et 213
- Kazakhstan  
pages 208
- Kenya  
pages xiii, 42, 124, 125, 204, 205, 210 et 213
- Kirghizistan  
pages 108, 128, 204, 205, 210 et 213
- Kiribati  
page 207
- Koweït  
page 87
- Lesotho  
pages 59, 107, 124, 204, 205, 210 et 213
- Lettonie  
pages 132, 204, 205, 210 et 213
- Liban  
pages 71, 106, 137, 204, 205, 210, 213 et 271
- Liechtenstein  
page 143
- Lituanie  
pages 55, 108, 132, 204, 205, 210 et 213
- Luxembourg  
pages 55, 132, 204, 205, 210 et 213
- Macao, Chine  
page 207
- Madagascar  
pages 52, 59, 71, 125, 126, 204, 205, 210, 213 et 270
- Malaisie  
pages 41, 56, 245, 260 et 269
- Malawi  
pages 77, 125, 126, 205, 210, 213 et 262
- Maldives  
pages 106 et 207
- Mali  
pages 77, 80, 81, 107, 124, 165, 204, 205, 207, 210, 213 et 260
- Malte  
pages 132, 204, 205, 208, 210 et 213
- Maroc  
pages xiii, 51, 62, 63, 64, 65, 66, 75, 76, 136, 143, 204, 205, 210, 213, 246, 258, 259, 260 et 261
- Maurice  
pages 53, 58, 107, 119, 204, 205, 207, 210 et 213
- Mauritanie  
pages 119, 204, 205, 210, 213 et 217
- Mexique  
pages 29, 33, 39, 40, 58, 71, 79, 204, 205, 210, 213, 214 et 245
- Micronésie (États fédérés de)  
page 207
- Monaco  
pages 106, 204, 205, 207, 210 et 213

- Mongolie**  
pages 204, 205, 210 et 213
- Monténégro**  
pages 132, 204, 205, 210 et 213
- Myanmar**  
page 207
- Namibie**  
pages 126, 204, 205, 210 et 213
- Nauru**  
page 207
- Népal**  
pages 204, 205, 210 et 213
- Nicaragua**  
pages 39, 79, 138, 204, 205, 210 et 213
- Niger**  
pages 52, 59, 77, 119, 124, 204, 205, 210, 213 et 270
- Nigéria**  
pages 42, 51, 124, 125, 204, 205, 207, 210, 213 et 217
- Nioué**  
page 207
- Norvège**  
pages 17, 25, 36, 37, 55, 59, 132, 143, 162, 165, 204, 205, 210, 213, 217, 245, 246, 247, 258, 265, 269 et 272
- Nouvelle-Zélande**  
pages 52, 83, 129, 204, 205, 210, 213 et 262
- Oman**  
page 106
- Ouganda**  
pages 106, 107, 119, 123, 126, 204, 205, 210, 213 et 262
- Ouzbékistan**  
pages 76, 83, 128, 204, 205, 210 et 213
- Pakistan**  
pages 83 et 129
- Palaos**  
pages 129 et 207
- Panama**  
page 40
- Paraguay**  
pages 39, 53, 61, 79, 204, 205, 210 et 213
- Pays-Bas**  
pages 59, 131, 132, 166, 190, 204, 205, 207, 210, 213, 246, 257 et 265
- Pérou**  
pages xiii, 40, 53, 79, 80, 138, 204, 205, 210, 213, 258, 260, 261 et 270
- Philippines**  
pages 127, 204, 205, 210, 213 et 245
- Pologne**  
pages 59, 89, 132, 204, 205, 210, 213 et 246
- Portugal**  
pages 58, 75, 118, 130, 132, 204, 205, 210, 213 et 246
- Qatar**  
page 88
- République arabe syrienne**  
pages 204, 205, 210 et 213
- République centrafricaine**  
pages 52, 58, 124, 125, 204, 205, 207, 210, 213 et 270
- République de Corée**  
pages 55, 56, 110, 122, 127, 128, 141, 147, 204, 205, 210, 213, 246, 260, 262 et 272
- République de Moldova**  
pages 51, 61, 132, 133, 204, 205, 210 et 213
- République démocratique populaire lao**  
pages 128, 204, 205, 210 et 213
- République dominicaine**  
pages 79, 245, 246 et 260
- République tchèque**  
pages 37, 38, 132, 205, 210, 213, 245 et 258
- Roumanie**  
pages 58, 132, 204, 205, 210 et 213
- Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord**  
pages 38, 51, 104, 110, 132, 134, 166, 205, 210, 213, 217, 245, 262, 265, 270 et 272
- Rwanda**  
pages 61, 125, 126, 204, 205, 210 et 213
- Saint-Kitts-et-Nevis**  
page 207
- Saint-Marin**  
page 207
- Sainte-Lucie**  
pages 106 et 207

- Saint Siège**  
page 132
- Saint-Vincent-et-les Grenadines**  
page 106 et 207
- Samoa**  
page 130
- Sao Tomé-et-Principe**  
page 207
- Sénégal**  
pages 58, 59, 81, 125, 204, 205, 210, 213 et 270
- Serbie**  
pages 58, 132, 204, 205, 210 et 213
- Seychelles**  
pages 106 et 207
- Singapour**  
pages 26 et 256
- Slovaquie**  
pages 132, 204, 205, 210 et 213
- Slovénie**  
pages 118, 132, 204, 205, 210, 213 et 262
- Soudan**  
pages 88, 204, 205, 210, 213 et 214
- Sri Lanka**  
pages 204, 205, 210 et 213
- Suède**  
pages 130, 132, 204, 205, 207, 210 et 213
- Suisse**  
pages xix, 8, 72, 76, 77, 132, 204, 205, 207, 210, 213, 245, 246, 259 et 271
- Swaziland**  
page 126
- Tadjikistan**  
page 208
- Tchad**  
pages 58 et 125
- Thaïlande**  
pages xiii, 58, 83, 128, 204, 205, 210, 213 et 217
- Timor-Leste**  
pages 106 et 207
- Togo**  
pages 204, 205, 207, 210 et 213
- Trinité-et-Tobago**  
page 139
- Tunisie**  
pages 51, 84, 86, 87, 88, 118, 122, 136, 141, 142, 143, 204, 205, 210, 213, 224, 246, 260 et 262
- Turquie**  
pages 59, 76, 89, 90, 107, 122, 132, 143, 204, 205, 208, 210, 213, 246, 261 et 270
- Tuvalu**  
page 207
- Ukraine**  
pages 122, 132, 204, 205, 210, 213 et 214
- Uruguay**  
pages 40, 55, 56, 57, 60, 71, 75, 80, 107, 138, 191, 204, 205, 210, 213, 246, 259 et 270
- Vanuatu**  
pages 204, 205, 210 et 213
- Venezuela**  
pages 40, 61, 71, 80, 106, 122, 138, 204, 205, 210, 213 et 224
- Viet Nam**  
pages 106, 204, 205, 210, 213 et 217
- Zambie**  
pages 204, 205, 210 et 213
- Zimbabwe**  
pages 61, 204, 205, 210 et 213

Les pays suivants n'ont pas été indexés, n'ayant pas répondu au Questionnaire envoyé par le Secrétariat de l'UNESCO et pour lesquels des informations supplémentaires concernant l'enseignement de la philosophie n'ont pas été trouvées. Il s'agit de :

Angola, Brunéi Darussalam, Djibouti, Erythrée, Gambie, Guinée, Guinée-Bissau, Jamahiriya arabe libyenne, Libéria, Mozambique, Palestine, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République démocratique du Congo, République populaire démocratique de Corée, République-Unie de Tanzanie, Sierra Leone, Somalie, Suriname, Tokélaou, Tonga, Turkménistan, Yémen.

## Morceaux choisis...

« 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. »

[Chapitre I. La philosophie à l'âge de l'étonnement]

« La philosophie doit toujours être une autocritique de notre culture. Lorsque la critique est dirigée vers l'extérieur, lorsqu'elle est utilisée pour opposer notre culture et notre *ethos* à ceux des autres - quels que soient ces autres -, alors elle cesse d'être un instrument d'ouverture critique pour devenir un moyen de retranchement culturel et un étai pour toutes sortes d'autoritarisme et de fanatisme. »

[Chapitre II. La philosophie à l'âge du questionnement]

« L'éducation philosophique est toujours une critique des cultures. Lorsqu'elle veut être au service de la liberté, elle ne se propose pas de remplacer des contenus éthiques, culturels ou politiques par d'autres de la même nature, mais forme à une critique serrée et radicale de tout corpus clos de croyances, de préceptes ou de dogmes. Lorsque l'éducation philosophique se réduit à un endoctrinement éthique, elle trahit alors sa fonction libératrice. C'est pourquoi l'enseignement de la philosophie reste le champ décisif d'une bataille entre savoir formel, avec la moralité libre et ouverte qui l'accompagne, et savoir dogmatique assorti de moralisme autoritaire. »

[Chapitre III. La philosophie dans le champ universitaire]

« La mort de la philosophie - si une telle mort est envisageable - réside en son absence de vie et de pluralité. Son essence repose fondamentalement sur l'altérité et sur l'accueil de l'autre et du différent, dans une constante remise en question. »

[Chapitre IV. La philosophie dans la Cité]

[www.unesco.org/publishing](http://www.unesco.org/publishing)



Éditions UNESCO

