

**UNESCO**

**La philosophie dans le monde  
Niveaux préscolaire et primaire  
Etat des lieux, questions vives  
et recommandations**

**Mai 2007**

**Rapport de Michel Tozzi**

**michetozzi@aolcom**

**Didacticien de la philosophie, professeur des Universités  
Directeur du CERFEE, Université P. Valéry - Montpellier 3 (France)**

**Rédacteur en chef de Diotime l'Agora,  
revue internationale de didactique de la philosophie  
[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)**

# **PLAN DU RAPPORT**

## **INTRODUCTION**

- I Le rapport de l'UNESCO sur l'enseignement de la philosophie au niveau préscolaire et primaire : histoire et contexte..... 2**
- II Questions méthodologiques**
  - A) Sur la pertinence, la fiabilité et l'exhaustivité des sources.....**
  - B) Sur le champ de l'étude : le préscolaire et le primaire**
  - C) Sur le caractère institutionnel ou non**
  - D) Sur la question de l'enseignement et de l'apprentissage**
  - E) Sur la définition de la philosophie et du philosophe**
  - F) Sur l'identification de la « philosophie » comme enseignement en éducation comparée, et de ses orientations**
  - G) Sur les référents théoriques convoqués pour fonder/invalider ces pratiques, ou les orienter pratiquement**
  - H) Sur les critères des « meilleures pratiques » en philosophie pour enfants**
  - I) Sur le biais français, européen et occidental de l'étude**

## ***PREMIERE PARTIE DU RAPPORT***

### **LA PHILOSOPHIE DANS LE MONDE AUX NIVEAUX PRESCOLAIRE ET PRIMAIRE : ETAT DES LIEUX DES INSTITUTIONS, DES PRATIQUES, DES QUESTIONS VIVES ET DES REFERENCES**

#### **CHAPITRE I**

#### **Description de l'existant**

- A) Les sources**
  - 1) Le questionnaire de l'Unesco**
    - L'IAPC**
    - L'ICPIC**
      - Les revues de philosophie pour ou avec les enfants**
      - Internet**
- B) L'existant par régions, sous-régions et pays, avec quelques études de cas**
  - 1) Région Amérique du Nord-Europe**
    - Sous-région Amérique du Nord**
      - Etats-Unis**
      - Canada**
    - Région Amérique du Nord-Europe**
      - Sous-région Europe**
        - a) Allemagne**

- b) Autriche
  - c) Belgique
  - d) Espagne
  - e) France
  - f) Grande Bretagne
  - g) Italie
  - h) Norvège
  - i) Suisse
  - j) Tchécoslovaquie
- 3) Région Amérique du sud et Caraïbes
- a) Argentine
  - b) Brésil
  - c) Chili
  - d) Colombie
  - e) Pérou
  - f) Uruguay
  - g) Venezuela
  - h) Costa Rica
  - i) Mexique
- 4) Région Asie et Pacifique
- a) Australie
  - b) Japon
  - c) Malaisie
  - d) Philippines
- 5) Région Afrique
- 6) Région Monde arabe
- C) De quelques réformes institutionnelles
- 1) France : encourager officiellement une innovation
  - 2) Norvège : développer officiellement une expérimentation
  - 3) Australie : un exemple d'institutionnalisation
  - 4) Mexique : autre exemple d'institutionnalisation
- D) Quelques exemples de pratiques intéressantes
- 1) USA : la méthode de Matthew Lipman
    - a) Une véritable méthode
    - b) La question de l'efficacité de la méthode
  - 2) France : un exemple de DVP en classe unique coopérative de zone sensible
  - 3) Brésil : une expérience en préscolaire
  - 4) Espagne : un projet de curriculum dans un établissement ; de la formation des enseignants à l'évaluation du projet
  - 5) Canada : un exemple de formation des enseignants à distance
- E) Quelques recherches menées sur ces pratiques
- 1) France
  - 2) Allemagne-Japon

## CHAPITRE II

### De quelques questions vives sur la philosophie avec les enfants, avec leurs théories de référence

- A) 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
- 2) **Une question éthique :**  
l'éducabilité philosophique de l'enfance, est-ce souhaitable ?
- Une question politique :**  
l'éducabilité philosophique de l'enfance, un droit ?  
Un droit à la philosophie de l'enfance, un droit de philosopher de l'enfant?
- 4) **Une question psychologique :**  
l'éducabilité philosophique de l'enfance, une potentialité ?
- 5) **L'éducabilité de l'enfance :**  
un postulat pour une pratique ? L'ouverture de possibles
- 6) **Le défi des élèves en difficulté ou en échec scolaire**
- B) La question de la pédagogie et de la didactique**
- C) La question de la discussion**
- 1) **De différentes formes pédagogiques utilisées en classe**
- 2) **La valeur de la forme discussionnelle**
- D) La question du rôle du maître**
- 1) **Quel degré de guidage ?**
- 2) **Intervenir ou pas sur le fond ?**
- 3) **Intervenir sur les exigences intellectuelles ?**
- E) La question de la formation des enseignants**
- 1) **Une formation académique à la philosophie (doctrines et histoire de la philosophie) ? ou/et au philosopher, à une pratique philosophique comme démarche ?**
- 2) **Une formation didactique au savoir-faire philosopher ?**
- 3) **Une formation pédagogique à la discussion, une formation didactique à la discussion à visée philosophique**
- F) Favoriser l'innovation ou/et expérimenter/institutionnaliser ?**

**Conclusion de la première partie du rapport :**  
Sept idées-clefs de l'existant et de ce qui questionne

## ***DEUXIEME PARTIE DU RAPPORT***

### **RECOMMANDATIONS AUX ETATS MEMBRES DE L'UNESCO ET AUX INSTITUTIONS ACADEMIQUES NATIONALES ET INTERNATIONALES POUR PROMOUVOIR LES PRATIQUES A VISEE PHILOSOPHIQUE AUX NIVEAUX PRESOLAIRE ET PRIMAIRE**

#### **Introduction**

**I) Quels enjeux pour quelles valeurs ? Les défis**

**II) Quelle institutionnalisation ?**

**A) Les problèmes culturels et interculturels : quels principes ?**

**B) Favoriser l'innovation dans et hors l'institution**

**C) Organiser des expérimentations officielles**

**D) Institutionnaliser certaines pratiques**

- E) Organiser un curriculum dans la scolarité
- III) Quelles pratiques philosophiques avec les enfants promouvoir dans les classes ?
- IIII) Accompagner ces pratiques à visée philosophique par la formation
  - A) Une formation initiale et continue des enseignants à ces pratiques
    - Quelles compétences attendues des élèves ?
    - Quelles compétences développer chez les enseignants ?
    - Quels dispositifs de formation : objectifs, contenus, méthodes
  - B) Une politique de formation de formateurs
  - C) Mettre au centre de la formation l'analyse des situations et des pratiques à visée philosophique
    - 1) Pourquoi accompagner par l'analyse ?
    - 2) Quel type d'analyse
    - 3) Analyser le caractère spécifique, “ à visée philosophique ”, de l'activité proposée.
  - D) Produire et utiliser du matériel didactique adéquat : quelques pistes
- IIII) Accompagner les pratiques à visée philosophique au préscolaire et à l'école primaire par la recherche sur ces pratiques

## CONCLUSION DU RAPPORT

# ANNEXES

(BIBLIOGRAPHIES, COORDONNEES...)

## I Bibliographie

- A) Anglophone
- B) Française (France)
- C) Française (Québécoise)
- D) Hispanophone

## II Centres affiliés à l'IAPC

## III) Centres affiliés à l'ICPIC

*Nous tenons à vivement remercier tous les collègues dans le monde que nous avons sollicités, et qui sont explicitement mentionnés dans ce rapport. Ils nous ont envoyé des contributions souvent consistantes, très éclairantes pour leur pays ou région. Sans leur apport décisif, ce rapport serait beaucoup plus pauvre.*

## INTRODUCTION

### **I Le rapport de l'UNESCO sur l'enseignement de la philosophie au niveau préscolaire et primaire : histoire et contexte**

Dans le volet II de la Stratégie Intersectorielle de l'Unesco concernant la philosophie (2005), on peut lire notamment la décision suivant :

« - Procéder à un état des lieux et à une évaluation de l'enseignement de la philosophie dans le monde...

- Formuler des recommandations à l'intention des Etats membres sur l'élaboration d'un programme complet d'enseignement de la philosophie... ».

On trouvera ici, dans le cadre de l'élaboration de l'approche qualitative de cette étude sur l'état des lieux de l'enseignement de la philosophie dans le monde, la partie du rapport demandant de « fournir :

- une analyse de fond, argumentée et documentée sur l'enseignement de la philosophie dans le monde, respectivement aux niveaux préscolaire et primaire. Cette partie pourra notamment aborder la genèse de cet enseignement aux niveaux préscolaire et primaire ainsi que les théories pédagogiques de référence.

- Des études de cas par région, sous-région et/ou par pays, sous forme d'encadrés (On en trouvera de nombreux dans notre rapport).

- Une description des meilleures pratiques existantes en la matière (Nous en décrirons et analyserons cinq dans ce rapport).

- Une description des réformes majeures (là où elles existent) qui ont touché l'enseignement de la philosophie aux niveaux préscolaire et primaire dans le monde.

- Les recommandations qui pourraient être formulées à l'attention des Etats membres de l'UNESCO, de l'UNESCO ainsi que des institutions académiques nationales et internationales, dans le cadre de l'enseignement de la philosophie dans le monde, respectivement aux niveaux préscolaire et primaire ».

Cette demande d'un rapport concernant la « philosophie pour enfants » a une histoire, et procède d'une volonté culturelle et politique. Yersu Kim, Directeur de la division de la philosophie et de l'éthique, exprime ainsi l'intérêt de l'Unesco pour cette question, lors de son introduction au rapport des experts de mars 1998 :

« Au sein même de la communauté philosophique de par le monde, se développe, de nos jours, un courant très important en faveur de l'enseignement de la philosophie à des enfants. Ce courant ne vise pas seulement les enfants de niveau secondaire. Il considère aussi que l'enseignement de la philosophie doit être étendu au cours primaire et même jusque dans les jardins d'enfants. Étant donné que les problèmes pris en charge par la philosophie sont ceux qui concernent les aspects fondamentaux de l'existence humaine, il est possible et même nécessaire de présenter les éléments philosophiques dans un langage simple et compréhensible aux jeunes gens de niveaux primaire et secondaire. Pour se convaincre de cette importance nouvelle de la philosophie pour les enfants, il suffit de penser au succès phénoménal du Monde de Sophie.

Au-delà de toute participation d'ordre médiatique à une nouvelle vogue, *l'intérêt de la philosophie pour les enfants rentre dans les préoccupations fondamentales de l'UNESCO*. En vue de la promotion d'une Culture de la Paix, de la lutte contre la violence, d'une éducation

visant l'éradication de la pauvreté et le développement durable, le fait que les enfants acquièrent très jeunes l'esprit critique, l'autonomie à la réflexion et le jugement par eux-mêmes, les assure contre la manipulation de tous ordres et les prépare à prendre en main leur propre destin. Ce sont les enfants qui sont les plus exposés aux médias, à la publicité. C'est parmi eux que se recrute un très grand nombre de gens de guerre dont on se sert surtout comme de la chair à canon. Ils constituent de nos jours la plus grande partie des victimes de l'esclavage moderne. Ils fournissent dans plusieurs régions du globe une main d'oeuvre très bon marché et font l'objet de pratiques commerciales abominables et intolérables. Incontestablement, l'enfant d'aujourd'hui est l'adulte de demain. C'est donc à juste titre qu'il faut dire avec Matthew Lipman que l'impact de la philosophie « sur les enfants pourrait ne pas être immédiatement apprécié. Mais l'impact sur les adultes de demain pourrait être tellement considérable qu'il nous amènerait à nous étonner d'avoir refusé la philosophie aux enfants jusqu'à ce jour ».

On peut lire ainsi dans les intentions de l'UNESCO : « C'est donc pour étudier la manière dont l'UNESCO pourrait aider à promouvoir le développement de la philosophie pour les enfants et pour voir la façon dont l'expérience acquise dans les différents pays pourrait être échangée en vue d'élaborer un programme commun qu'est mis en oeuvre le projet de philosophie pour les enfants de l'UNESCO. Une réunion d'experts a été organisée en mars 1998 au siège de l'UNESCO à Paris. Venus de 14 pays, 18 spécialistes de la question ont présenté diverses contributions et expériences. La réunion a mis au jour deux modèles d'enseignement de la philosophie aux jeunes gens. L'un des modèles est développé par Matthew Lipman, des Etats-Unis. Ce modèle qui présente la philosophie essentiellement comme une série d'exercices sur des problèmes à résoudre, est adopté *mutatis mutandis* dans de nombreux autres pays tels que l'Argentine, l'Autriche et la Chine. L'autre modèle est celui de l'enseignement traditionnel de la philosophie en Europe. Il rappelle l'enseignement de la philosophie au niveau universitaire.

Quel que soit le modèle adopté, il apparaît essentiellement que l'enseignement de la philosophie ne doit plus être restreint à l'Université. La Division de la Philosophie et de l'Éthique s'engage à poursuivre avec plus de vigueur ce projet pour le prochain biennium, avec pour mission de contribuer à promouvoir un programme d'enseignement de la philosophie pour les enfants pouvant recevoir le respect et l'adhésion de la communauté philosophique du monde, toutes tendances confondues ».

On peut remarquer que dans les précédentes enquêtes sur l'enseignement de la philosophie de l'Unesco (1951 et 1994), aucune question n'était posée particulièrement sur les niveaux du primaire et du préscolaire. Il est vrai que pour 1951, il n'y avait pas encore les premiers travaux de M. Lipman sur la Philosophy for Children (1969).

Mais en 1994, l'IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) existait (1974), ainsi que l'ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children - 1985), qui donnait une dimension internationale à la diffusion de la philosophie avec les enfants. De même que la Convention internationale des Droits de l'enfant (1989), qui accorde à celui-ci « le droit d'exprimer librement son opinion » (art. 12), la liberté d'expression (13), de pensée (14) etc. Mais toutes les conséquences restaient à tirer du droit de l'enfant à élaborer une pensée personnelle, et à être accompagné par l'école dans ce processus.

Ce sont les journées des 26 et 27 mars 1998 qui vont constituer cette étape supplémentaire. Une réunion d'experts s'est réunie à cet effet à la demande de l'Unesco, sur la question de « La philosophie pour les enfants » (Philosophy for children), pour en analyser les objectifs, les méthodes, les problèmes, entendre des témoignages, et formuler des propositions et recommandations.

Nous sommes aujourd'hui, à partir d'un questionnaire largement distribué aux Etats membres de l'Unesco en 2006 et 2007, dans la phase d'un recensement plus large devant déboucher sur des recommandations de l'Unesco en la matière.

▣▣▣

## II Questions méthodologiques

Faire un rapport sur l'état des lieux de l'enseignement de la philosophie dans le monde au niveau préscolaire et primaire suppose préalablement quelques clarifications sur la méthodologie convoquée et ses difficultés de mise en œuvre, le champ de l'étude, les notions utilisées, les problématiques évoquées ...

### A) Sur la pertinence, la fiabilité et l'exhaustivité des sources

Pour mener notre étude, s'agissant pour partie d'un état des lieux, se pose la question des sources (leur pertinence, leur fiabilité, leur exhaustivité), et de la méthodologie de leur exploitation. Nous ne traiterons pas en profondeur l'aspect quantitatif de l'analyse, faite par ailleurs, mais sachant que l'existence et la fréquence d'une pratique sont des éléments déterminants pour l'approche plus qualitative dont nous sommes chargés.

L'histoire et le contexte de ce rapport, que nous venons de situer, sont importants pour en saisir la portée à la fois documentaire et politique. Les documents demandés à l'Unesco par des experts (par exemple le compte rendu des journées des 26-27 mars 1998 sur la philosophie avec les enfants), ou produits par l'Unesco (par exemple sur la Stratégie Intersectorielle concernant la philosophie) sont précieux pour le repérage de ce qui a déjà été fait et ce qui reste à faire.

La première source cohérente avec l'établissement d'un état des lieux sur la philosophie avec les enfants dans le monde aux niveaux préscolaire et primaire, est le questionnaire distribué par l'Unesco à ses Etats membres et à des institutions ou personnalités repérées comme ressources sur la question.

Dans sa partie II Enseignement primaire (pp. 8 et 9), il était demandé :

5) Existe-t-il, dans votre pays, un enseignement spécifique de la philosophie au niveau du primaire ? *Cocher la case correspondante*

▶ Oui

▶ Non

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 : .....

On constate que la plupart des questions sont fermées par les consignes données : répondre par oui ou non (questions 5, 8, 10), préciser les niveaux de classe (6), cocher une ou plusieurs cases (9) : ce qui facilite un traitement statistique. Mais cela ne dit rien, au niveau qualitatif, sur les pratiques elles-mêmes. La question 9 peut donner des informations sur l'orientation (le but) de ces pratiques par le choix de 5 items, non exclusifs. La question 7 laisse ouverte un commentaire possible, puisqu'il n'y a pas de consignes de choisir l'un des 4 items, et l'item « Autres » peut amener à préciser une nouvelle méthodologie. Enfin la 2<sup>ème</sup> question de l'item 10 ouvre sur la précision d'objectifs et de méthodes au pré-primaire d'éventuelles expériences pilotes.

On se reportera, pour l'exploitation du questionnaire, à la contribution spécifique de l'Unesco à ce effet.

- Nous avons pour notre part utilisé aussi d'autres sources d'information, par notre propre réseau, et par *internet*. La sitographie est en effet particulièrement riche sur le sujet. Nous avons utilisé et remonté deux filières complémentaires : celle de l'*IAPC* (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), et celle de l'*ICPIC* (International Council for Philosophical Inquiry with Children), qui nous renvoient à une activité significative de la philosophie avec les enfants dans le monde : nombreux pays concernés, avec des centres de recherches liés à des Universités, des colloques nationaux et internationaux réguliers, des formations proposées, des associations ad hoc, des revues de diffusion de pratiques, formations et recherches, un matériel didactique consistant, des sites, des banques de données, des forums etc.

## **B) Sur le champ de l'étude : le préscolaire et le primaire**

L'étude porte sur l'état des lieux de l'enseignement de la philosophie dans le *primaire* et le *préscolaire*. Le préscolaire, est-ce le hors scolaire, avant le début de la scolarité, ou l'école avant qu'elle ne soit obligatoire (par exemple l'école maternelle en France)? Nous prendrons en compte dans l'étude les deux acceptions.

A quel *âge* par ailleurs *commence* le préscolaire et le primaire, et à quel âge celui-ci se termine-t-il, pour laisser place au secondaire ? Dans certains pays, le primaire comporte ce qui dans d'autres pays correspond au début du secondaire, représentant une sorte d'école de base. Nous étudierons de façon privilégiée dans le rapport la **tranche de 3-4 ans à 11-12 ans**, de façon un peu arbitraire, car l'existence d'une école avant l'école obligatoire et sa durée, de même que la durée du primaire varient selon les pays.

## **C) Sur le caractère institutionnel ou non**

Des distinctions s'imposent dans l'étude, car il peut y avoir, et c'est le cas en l'occurrence, de la philosophie dans l'enseignement privé mais non public, ou dans des associations et non des écoles, une formation et un suivi universitaires sur des innovations au primaire (sans qu'il y ait forcément de philosophie au secondaire, comme aux USA par exemple), des innovations expérimentées officiellement par l'institution mais non généralisées (comme en Norvège), une présence ici et non là dans des pays non centralisés (par exemple en Allemagne) etc. Il

faudra à l'occasion préciser la *nature et le statut* de ces *lieux* où se pratique la philosophie avec les enfants. La question se complique du fait que la « philosophy for children » se dit de pratiques allant de l'âge de trois-quatre ans au début de l'enseignement universitaire (la deuxième année du collégial par exemple au Québec), alors qu'en français « enfant » se dit plus volontiers d'élèves avant la puberté (jusqu'à 10-12 ans)...

#### **D) Sur la question de l'enseignement et de l'apprentissage**

Il est question dans l'étude d'« enseignement » de la philosophie, pour faire certainement référence à sa présence ou son absence dans des programmes scolaires. Mais beaucoup de promoteurs de la Philosophie pour enfants, quand cette activité n'est pas une matière d'enseignement obligatoire, préfèrent parler plutôt de « pratique » que d'enseignement (pratique philosophique, et non enseignement de la philosophie), et d'autres parlent encore d'« apprentissage du philosophe » plus que d'« enseignement de la philosophie », pour insister sur la mise en activité des élèves, le caractère non transmissif de l'animation du groupe-classe par le maître. L'expression « enseignement de la philosophie » marque donc pour nous davantage une référence au caractère institutionnel et programmatique de l'activité, plutôt qu'à un type d'enseignement orienté vers une pédagogie inspirée par un modèle transmissif du savoir. C'est pourquoi l'on trouvera dans le rapport d'autres expressions, comme « pratique de la philosophie », « démarche philosophique », « apprentissage du philosophe », « discussion à visée philosophique » etc.

#### **E) Sur la définition de la philosophie et du philosophe**

S'agissant d'enseignement de la philosophie et d'apprentissage du philosophe, la réflexion sur la « philosophie avec les enfants » (traduction française de Philosophy for Children), pour reprendre le compte rendu de la session des experts de l'Unesco de la session de mars 98, suppose aussi la clarification de ces termes, pour savoir de quoi l'on parle. Or c'est une difficulté de définir ce que l'on entend par philosophie et par philosophe : c'est un problème déjà philosophique en soi, car la philosophie occidentale s'interroge sans cesse sur ce qu'elle n'est pas (la religion, la science etc.), et sur ce quelle est vraiment (un certain type de savoir, mais lequel ? Ou un « non savoir » ? 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. ). De plus la conception et la pratique de la philosophie varient aussi fortement selon les différentes aires culturelles du monde (pensée chinoise, philosophies indienne, arabe, africaine, etc.).

#### **F) Sur l'identification de la « philosophie » comme enseignement en éducation comparée, et de ses orientations**

Il y a par ailleurs dans notre étude une dimension incontournable d'*éducation comparée*. On connaît les difficultés multiples de cette discipline des sciences de l'éducation : les mêmes mots ne signifient pas la même réalité dans des systèmes éducatifs différents, en raison de la spécificité des histoires, traditions et cultures locales ; il n'y a pas de mot dans certaines langues pour décrire tel aspect du réel ; il y a, quand on est confronté à la radicale altérité, source inépuisable de richesse en éducation comparée, des obstacles psychologiques, sociologiques, linguistiques, culturels, épistémologiques à comprendre d'autres systèmes éducatifs que celui dans lequel nous avons été immergés. Nous avons tendance à les appréhender sans examen approfondi, notamment parce que nous manquons d'outils, avec les pseudo-évidences d'une adhésion à la surprise du dépaysement qui va jusqu'à la fascination, ou au rejet spontané voire au dénigrement de cet étrange et inquiétant étranger qui nous

dérange trop dans sa différence...

Ici le mot philosophie, désignant une matière enseignée ou un type d'activité pédagogique, n'est pas facile à cerner : on trouvera aussi bien des activités à dimension philosophique dans des intitulés où le mot est absent, comme « cours de morale », « d'éthique », de « citoyenneté », parfois de « théologie », voire de « religion », lorsqu'il s'agit d'un enseignement non dogmatique, alors qu'on aura parfois de la perplexité vis-à-vis de ce qui s'appelle dans tel système éducatif « philosophie », lorsque n'est pas visée par exemple chez les élèves une dimension *réflexive*, mais davantage une transmission dogmatique.

Ce dernier point est important pour l'Unesco, qui, en tant qu'institution historiquement porteuse d'une philosophie explicite, cherche à promouvoir un enseignement de philosophie finalisé par des valeurs ancrées dans les Droits de l'homme, l'autonomie, notamment intellectuelle, du sujet, la démocratie et la paix... Mais la philosophie n'a pas toujours fait bon ménage avec la démocratie. La *relation orientale de maître à disciple*, par exemple en Chine, n'émerge pas d'une matrice démocratique. Sa version grecque, bien que baignant dans un contexte démocratique de culture du débat et d'exigence d'argumentation rationnelle, s'inscrit d'abord dans une perspective de *recherche de la vérité*, sans la visée de laquelle on est guetté par les dérives toujours possibles du débat démocratique : la « vérité du nombre », et non de l'argument rationnel, alors qu'en philosophie on peut avoir raison seul contre tous si l'on a le « meilleur argument » (Habermas) ; la tentation de la *sophistique*, où l'on est plus dans le rapport de force que dans le rapport de sens par le souci de (con-)vaincre ; celle de la *doxologie*, utilisation d'un droit d'expression où l'on dit ce que l'on pense, mais sans toujours faire l'effort intellectuel de penser ce que l'on dit ; celle aussi de la *démagogie*, où l'on se rallie sans esprit critique au point de vue de l'autre pour en tirer un intérêt personnel (votez pour moi !). On sait que Platon était aristocrate, Hobbes ou Hegel autoritaires... Quant à Heidegger inscrit au parti nazi... C'est précisément cette problématique de *l'articulation de la philosophie avec la démocratie* que l'Unesco a demandé à Roger Pol-Droit de travailler dans son rapport de 1994.

Rappelons aussi qu'il existe des paradigmes de l'enseignement de la philosophie soit doctrinaux (transmettre une idéologie officielle passant pour vérité absolue, non susceptible de remise en cause), soit historiques (du type histoire des idées à connaître et mémoriser). Dans les deux cas, on cherche plutôt à apprendre de la philosophie qu'à philosopher, qu'à développer la capacité à penser par soi-même qu'implique la formation en démocratie d'un « citoyen réflexif »... Dans les pratiques de philosophie avec les enfants, qu'en est-il donc ?

### **G) Sur les référents théoriques convoqués pour fonder/invalidier ces pratiques, ou les orienter pratiquement**

Il nous est à ce propos demandé d'explicitier les « théories pédagogiques de référence » des pratiques de la philosophie avant le secondaire. Mais ce ne sont pas seulement les référents pédagogiques qui sont en jeu dans la question de la philosophie avec les enfants. Ou plutôt à travers eux sont aussi en jeu d'autres référents qu'ils présupposent : *didactiques*, et pas seulement pédagogiques, car en lien avec une discipline précise, la philosophie (d'où l'intérêt par exemple d'une approche par la didactique de l'apprentissage du philosopher) ; *psychologiques*, car dans la philosophie avec les enfants, on doit tenir compte de leur âge, des problèmes affectifs, cognitifs et sociaux liés à leur développement et à celui de leur pensée ; *philosophiques*, car il y va de la conception que l'on se fait dans des pratiques de philosophie avec les enfants de ce qu'est la philosophie et le philosophe, débat proprement philosophique (voir F).

### **H) Sur les critères des « meilleures pratiques » en philosophie pour enfants**

La deuxième partie du rapport doit porter sur des recommandations en matière d'enseignement de la philosophie, à proposer en vue d'une réunion des Etats membres de l'Unesco en octobre 2007. D'où l'intérêt, nous demande-t-on, « de décrire les meilleures pratiques existant en la matière ».

Nous abordons ici un sujet délicat : car parler de « bonnes » pratiques, et encore plus de « meilleures » (best practises comme disent les anglo-saxons), 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 et didactiques, une pratique finalisée par telle *valeur* éducative, formative, éthique, politique (critère axiologique)? C'est toute la *philosophie de l'éducation* qui se trouve alors convoquée : la philosophie avec les enfants pour former quel type d'individu dans quel type de société ?

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'enfant, la lutte contre le sentiment d'échec scolaire et personnel par un travail sur l'estime de soi, 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, au jugement autonome etc. ? La bonne pratique d'un enseignant, est-ce la pratique d'un *professionnel* ? Et qu'est-ce qu'être professionnel en matière de philosophie avec les enfants ?

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, voire à imiter. Or ce qui frappe par exemple en France, c'est la diversité des pratiques en la matière, selon les objectifs poursuivis et les modalités adoptées, et cette *diversité* est considérée comme une richesse, qu'il faut préserver de la *normalisation*. Le risque de l'institutionnalisation, lorsqu'on est dans une dynamique instituante, et non instituée, c'est l'uniformisation et le conformisme des pratiques. On est donc en matière de philosophie avec les enfants dans une injonction paradoxale : préserver l'initiative 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 les enfants ; et enclencher pourtant, si on la trouve souhaitable, des dynamiques institutionnelles pour promouvoir cette pratique... On sait ce qu'il en est (la colonisation en a assez témoigné !) des transferts sauvages de pratiques ignorantes des traditions et cultures locales. Et pourtant il s'agit ici de travailler pour la promotion de pratiques inspirées de valeurs considérées par l'Unesco comme universelles : celles des droits de l'homme et des droits de l'enfant. Dialectique complexe de l'articulation de valeurs qui se veulent universelles avec des cultures différentes...

## **Sur le biais français, européen et occidental de l'étude**

Nous ne voudrions pas terminer cette introduction sans insister, par vigilance épistémologique et méthodologique, sur un biais fondamental de cette étude : elle est faite par un universitaire *français, didacticien* de la philosophie, qui vit depuis dix ans de l'intérieur, en tant que praticien, formateur et chercheur, les débats sur la philosophie avec les enfants. Avec les avantages de l'implication (connaissance pratique et théorique de ce type d'activité, avec sa dimension et sa diversité internationales), et ses limites (culture située, *européenne* et plus largement *occidentale*, dans un pays à forte tradition d'enseignement philosophique dans le secondaire, mais à forte résistance à la philosophie pour enfants...). Les langues de support des sources utilisées ont été essentiellement le français, l'anglais, l'espagnol, ignorant peut-

être (certainement ?), des pratiques intéressantes développées dans d'autres pays, dans d'autres langues et cultures...

## **PREMIERE PARTIE DU RAPPORT**

### **LA PHILOSOPHIE DANS LE MONDE AUX NIVEAUX PRESCOLAIRE ET PRIMAIRE : ETAT DES LIEUX DES INSTITUTIONS, DES PRATIQUES, DES QUESTIONS VIVES ET DES REFERENCES**

#### ***CHAPITRE I***

##### **Description de l'existant**

###### **A) Les sources**

###### **Le questionnaire de l'Unesco**

Voir la contribution demandée sur ce point dans un autre rapport

###### **L'IAPC**

###### **(Institute for the Advancement of Philosophy for Children)**

Site: <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/world.shtml>

Il y a plusieurs autres sources, outre notre réseau international personnel, que nous avons consultées, car il existe déjà des réseaux fédérant les expériences de philosophie pour enfants dans le monde. Les sites de l'IAPC et de l'ICPIC notamment conduisent vers de nombreux autres sites dans le monde...

L'IAPC a été fondé en 1974. There are countless places around the world where children and adults engage in philosophical inquiry together - a practice at least as old as Socrates. Since 1974 the IAPC at Montclair State University and its Affiliate Centers have been largely responsible for the proliferation of Philosophy for Children programs in schools and other settings around the world. However, today there are numerous approaches to this work, many of which are not derived from the work of the IAPC. The IAPC welcomes this diversity and encourages cooperation among colleagues practicing different approaches, though the IAPC occasionally finds reason to critique particular curricula and pedagogies. The IAPC is a proud member of [The International Council of Philosophical Inquiry with Children \(ICPIC\)](#), a network of philosophers, teachers and institutions interested in engaging children in philosophical inquiry created in 1985.

There are numerous Philosophy for Children Centers around the world that are formally affiliated with the IAPC - most of which were established through the work of the IAPC. These centers are autonomous though they often collaborate with the IAPC, and maintain contact through the IAPC Associate Director for International Affairs. Many of them have formed regional and national associations. IAPC affiliate centers receive the following kinds of support from the IAPC :

Contact information listed on the IAPC website

Creation of a Center website by the IAPC, if the Center does not already have one

Publication of accomplishments in The IAPC Newsletter

Free subscription to *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*

Free back issues of *Thinking* (not including shipping)

Discounts on IAPC Publications

Invitations to collaborate with IAPC faculty and staff in projects of research, dissemination, policy change, curriculum development, theory development, grant writing, etc.

Consultation on such work by IAPC faculty and staff

Formal affiliation with the IAPC requires the following :

Certification of one or more of the Center staff from one of the following:

[Philosophy for Children graduate coursework at Montclair State University](#)

[One of the IAPC International Summer Seminars](#)

An equivalent program recognized by the IAPC

Engagement in one or more of the following kinds of work:

Translation and publication of IAPC Curriculum

Engagement with school-age children in philosophical inquiry

Preparation of schoolteachers to facilitate philosophical inquiry with students

Empirical and theoretical research in Philosophy for Children

Development and testing of new curriculum in Philosophy for Children

Regular communication with the IAPC regarding such work.

On trouvera en annexe II l'ensemble de ces Centres, avec leurs coordonnées (mails des responsables et souvent site ad hoc du centre). C'est nous semble-t-il le réseau le plus dense dans le monde, avec une *unité d'ensemble* due à la formation suivie au départ à l'IAPC ou en relation avec lui.

On en dénombre 97 selon l'IAPC, répartis dans 44 pays, ce qui atteste d'une couverture mondiale non négligeable, inspirée par la méthode mise au point par M. Lipman et son équipe à l'IAPC (voir la liste précise sur le site).

## **L'ICPIC**

**(International Council for Philosophical Inquiry with Children)**

**Site : <http://www.icpic.org/>**

L'ICPIC a été fondé en 1985. As specified in its Charter, the purpose of the Council is:

(a) To promote, coordinate and disseminate research and to organize international congresses as well as specialized symposia.

- (b) To promote relationships between philosophers and educators and others concerned with the fostering of children's cognitive development through philosophy.
- (c) To establish relationships among such philosophers and educators committed to introducing philosophy into elementary and secondary schools throughout the world.
- (d) To encourage rapprochement among scholars with regard to problems of pedagogical method.
- (e) To coordinate efforts of those seeking to introduce philosophy into all elementary and secondary school curricula.
- (f) To promote the setting up of regional centers of philosophy to assist in the designing and dissemination of courses in philosophical inquiry with children.
- (g) To encourage philosophers to devote themselves to continued improvement of the quality of education for all children.

C'est un réseau international qui fédère de nombreux praticiens, formateurs et chercheurs dans le monde. On trouvera en annexe II l'ensemble des Centres rattachés à l'ICPIC. Ils ne recoupent que partiellement ceux rattachés à l'IAPC, avec des Centres inspirés par la méthode lipmanienne, ou qui ont évolué à partir de cette méthode, voire même différents. L'IAPC est lui-même affilié à l'ICPIC.

On dénombre selon l'ICPIC (en 2004) 99 Centres ou personnes-ressources dans 47 pays, ce qui montre ici aussi l'importance de la couverture mondiale (voir la liste précise sur le site).

## ENCART

### ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry), Feb 2007

Par Roger Sutcliffe, President of ICPIC

“- ICPIC was founded in 1985, in Elsinore, Denmark, to take forward at an international level the pioneering work of Professors Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, of the IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children, [www.montclair.edu/iapc](http://www.montclair.edu/iapc)), which had started at the turn of the 60's/70's in New Jersey, USA.

- Lipman, then Professor of Philosophy at Columbia University, had been struck by the lack of reasoning ability – indeed, of reasonableness – among students in general at the University, and speculated that these might have been better if they had had some practice with philosophical questioning and reasoning at an earlier age.

So, despite there being no tradition of doing philosophy at schools in America, Lipman decided to try out some of his ideas with 11 yr olds in some local schools, under the title of 'Philosophy for Children' (generally shortened to P4C).

He wrote some stories about children that were 'seeded' with philosophical concepts and problems, and invited classes to pose questions about the stories, and to pursue rational, philosophical enquiries in response to their own questions.

Gradually he and his associates, especially Ann Margaret Sharp, developed a model that classroom teachers, after some initial training, could rely upon to carry forward the process themselves. This model was given the name 'Community of Inquiry', a phrase originally used by the 19<sup>th</sup> century American philosopher Charles Peirce to describe what we nowadays refer to as 'the scientific community'. But Lipman and Sharp have developed the concept and practice of 'Communities of Enquiry' into a powerful pedagogical 'tool' for the 21<sup>st</sup> century, reconstructing the rigid relationship between pupils and teachers into a dynamic, dialogical relationship between enquirers and facilitators.

- That relationship is at the heart, for example, of the European Union Comenius project,

‘Developing Dialogue through Philosophical Inquiry’ – the piloting of a course for teachers of all subjects and all levels by ‘Philosophy for Children’ educators from 11 European countries. These countries form roughly half of the European network for philosophical inquiry with children, which is called SOPHIA. This has the status of a ‘Stichting’ or foundation, registered in Amsterdam.

- There are two other formal, regional networks promoting philosophical inquiry elsewhere in the world, namely NAACI (North Atlantic Association for Communities of Inquiry, (<http://www.viterbo.edu/perspgs/faculty/RMorehouse/NAACIWebPage.htm>),

which involves Canada, USA and Mexico, and FAPSA (Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations, [www.fapsa.org.au](http://www.fapsa.org.au)) which is in loose affiliation with some Asian countries where P4C (Philosophy for Children) or variations of it are practised.

- There are also national associations in many other countries not represented in the regional networks above. For example, many of the Latin American countries have centres promoting philosophical inquiry with children. Indeed, the country where more children are involved in such activity than anywhere else is Brazil. Here some 100000 children do philosophy at school, and Brazil also pioneered the practice with street children. The country also has a Master's program at the University of Cuiaba. (Full Master's programmes are also run in USA and Canada, and P4C is a component of Master's programmes in UK, Australia, Mexico and elsewhere.)

- Altogether, over 60 countries are loosely affiliated to ICPIC, but at this point it should be noted that ICPIC is itself rather a loose network than a formal NGO. It does have a constitution, with an executive committee (President, Vice-President, Secretary and Treasurer) elected at its biannual conference, the 13<sup>th</sup> of which is due to be held in Jerusalem, June 4 – 7, 2007. But these are honorary posts, and the present committee is looking into registering as a not-for-profit organisation, with a view to establishing a more permanent secretariat, better able to manage the membership and many other needs of a network which has enormous potential for good in a world which is struggling to construct itself through international dialogue.

- ICPIC, in fact, provides a model of constructive dialogue both in itself and for children of all nationalities and cultures. When it was founded Lipman's programme (consisting of 6 full-length stories and teacher manuals) was the only systematic curriculum in philosophical inquiry for 6-16 years, and therefore, naturally, provided a model for other countries, many of which translated the material. However, in succeeding years some countries have developed different materials for use in schools, and most countries have their own teacher training programmes.

There is, then, diversity and continuing dialogue within ICPIC about the principles and best practices of philosophical inquiry with children. It would be fair to say that the concept of ‘communities of inquiry’ binds most practitioners together, but there are some members, coming perhaps from more didactic traditions of philosophy, who hold the flag for some more direct teaching and modelling of philosophical inquiry as well as encouraging children to take responsibility for asking their own questions and interrogating each other's concepts and beliefs.

- In the words of Lipman, to conclude, ‘philosophy is the spirit of inquiry’, and what ICPIC offers children – and the educational world at large – is a refreshment of the principles and practices of education. That is to say, it sees healthy learning in any subjects not as a routine task of absorbing prescribed facts but as an expression and fulfilment of a person's natural curiosity or will to inquire – which itself is nothing other than ‘philosophia’, the love of wisdom.

- Then, however, it adds one extra, vital dimension for the 21<sup>st</sup> century - when the international community is torn by callous deeds, such as ‘9/11’, and by careless language,

such as ‘clash of civilisations’ and ‘war on terrorism’, and when even national communities are torn by perceived cultural tensions. That dimension, inherent in the notion of ‘Community of Inquiry’, is the value of dialogue in enabling individuals in the community to understand each other better, and thereby to understand and co-construct the world better”.

#### 4) Les revues de philosophie pour ou avec les enfants

Il existe un certain nombre de revues dans le monde qui sont centrées sur les activités philosophiques avec les enfants, et contiennent de nombreux témoignages, et compte rendus de recherche :

- *Thinking, the Journal of Philosophy for Children*, the IAPC journal.

Founded in 1979, *Thinking* is published by the [Institute for the Advancement of Philosophy for Children](#), a non-profit educational institute at Montclair State University. The journal is a forum for the work of both theorists and practitioners of philosophical practice with children, and publishes such work in all forms, including philosophical argument and reflection, classroom transcripts, curricula, empirical research, and reports from the field. The journal also maintains a tradition in publishing articles in the hermeneutics of childhood, a field of intersecting disciplines including cultural studies, social history, philosophy, art, literature and psychoanalysis.

A searchable index of citations to articles from *Thinking*, with abstracts of articles beginning in 1992, and full text of articles beginning in 1996, is available on the Education Full Text database produced by the [Wilson Web](#) and accessible to Montclair State University faculty and students through the [Sprague Library](#) website (click on "Education Full Text").

*Thinking* is a blind-refereed journal. Philosophical articles should meet the guidelines for "[Research in Philosophy](#)" published by the American Philosophical Association. Articles reporting on empirical studies should meet the "[Standards for Reporting on Empirical Social Science Research](#)" published by the American Educational Research Association.

Submissions to *Thinking* should be delivered as Microsoft Word documents attached to emails to the Editors Tom Lardner and Felix García Moriyón, at : [fgam0044@ficus.pntic.mec.es](mailto:fgam0044@ficus.pntic.mec.es).

*Thinking* welcomes reviews of all books, recent or not, which concern philosophy and childhood—whether the concern and its expression be philosophical, fictional, (auto)biographical, historical, pedagogical, theoretical, empirical/experimental, phenomenological, poetic, curricular, or some other genre. Reviews of relevant doctoral dissertations are also welcome. Reviews should be roughly 2-3000 words and sent electronically to the Book Review Editor, Ann Margaret Sharp, at [sharpa@mail.montclair.edu](mailto:sharpa@mail.montclair.edu)

- *Childhood and Philosophy*, the ICPIC journal : this [journal](#) consists of articles, transcripts, curricula, news advertisements, reviews, and lots of interesting graphics. A journal attractive, not just to P4C theorist and practitioners, but to all those interested in teaching philosophy to young people, in whatever manner.

Submissions may be sent electronically on an ongoing basis to : [David Kennedy, Montclair State University, New Jersey, U.S.A. : childphilo@filoeduc.org](mailto:childphilo@filoeduc.org) and/or [Walter Kohan, University of Buenos Aires, Brazil : walterk@uerj.br](mailto:walterk@uerj.br)

- *Analytic Teaching*

Site : <http://www.viterbo.edu/campnews/camppub/analytic/>

- *Aprender a pensar*. Published in Spain.

For subscriptions, contact the publisher at : [jmdelatorre@airtel.net](mailto:jmdelatorre@airtel.net)

- *Critical and Creative Thinking*, the Australasian Journal of Philosophy for Children. Published by FAPCA, the Federation of Australian Philosophy for Children Associations. For subscriptions, contact the editor at [CLIVEL@deakin.edu.au](mailto:CLIVEL@deakin.edu.au) or mail to Clive Lindop, Editor, Critical and Creative Thinking, Deakin University-Qarrnambool, Warrnambool, Vic 3280, Australia.

- *Journal 100: European Children Thinking Together*

Children from ten countries of Europe write together in one journal. Current languages: [Catalan](#), [Dutch](#), English, [Hungarian](#), [Italiano](#), Portuguese and Polish. Site: <http://www.kinderfilosofie.nl/engels/eindex.html>

- *Questions: Philosophy for Young People*.

Editor-in-chief: Jana Mohr Lone

Published at the University of Washington.

Site: [www.philosophyforchildren.org](http://www.philosophyforchildren.org)

- *Diotime L'Agora*, 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.

Tous les articles depuis le n° 1 consultables et téléchargeables sur :

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

Contact : [michetozzi@aol.com](mailto:michetozzi@aol.com)

## D) Internet

Internet est une source très riche d'informations sur la philosophie pour ou avec les enfants (voir les coordonnées données par ce rapport et ses annexes), notamment par le biais :

- du *courriel*, qui permet de contacter individuellement dans le monde des responsables d'associations, de Centres, de sites, de journaux, des chercheurs etc. ;
- des nombreux *sites* existant de par le monde sur la question : banques de données, mais aussi forums, notamment en anglais, espagnol et français ;
- des articles innombrables qui existent sur la pratique, la formation et la recherche existant dans ce domaine, sans compter les articles de synthèse, du type Wikipedia, ou Dictionnaire européen de la philosophie ...

Nous insisterons par ailleurs sur le rôle tout à fait remarquable d'Internet en matière d'information, de diffusion et de débat de cette innovation dans le monde. C'est un outil remarquable de constitution et d'élargissement de réseaux.

## B) L'existant par régions, sous-régions et pays, avec quelques études de cas

Un indicateur sur la façon dont le travail se fait étroitement en réseau au sein de l'ICPIC, est fourni par un rapport de mars 1989 de Michel Sasseville (Québec – Canada), alors Président de l'ICPIC, sur " the state of cooperation among different countries in Philosophy for Children " :

« From the 19 countries I received information:

- 14 are engaged in international workshops;

- 10 have international research projects;
- 15 have international training programs;
- 17 have international activities in publication;
- 15 have other activities that involve different countries (pp. 3 et 4) ...

(...) We can estimate that the international cooperation in Philosophy for Children involves more than 70 projects that connect persons coming from the following countries (50):

- Argentina, Australia, Austria
- Belarus, Belgium, Brazil, Bulgaria
- Canada, Chili, China, Colombia
- Denmark
- Ecuador
- Finland, France
- Germany, Great Britain, Guatemala
- Hungria
- Iceland, Ireland, Israel, Italy,
- Korea
- Lavtia, Lithuania, Luxembourg
- Malawi, Mexico
- New Zealand, Nigeria, Norway
- Peru, Philippines, Poland, Portugal
- Russia
- Scotland, Singapore, Spain, Sri Lanka, South Africa, Switzerland
- Tchech Republic, Thailand, The Netherlands, Turkey
- United States of America, Uruguay
- Zimbabwe” (p. 36).

Cette liste de pays nous donne une idée de l’extension de la philosophie pour enfants.

Faisons le point par régions.

L’Amérique du Nord et l’Europe forment pour l’Unesco une seule Région. Nous les distinguerons pour l’étude. Les quatre autres régions découpées par l’Unesco sont : Amérique du sud et Caraïbes, Asie et Pacifique, Afrique, Monde arabe. Nous les étudierons successivement.

## **Région Amérique du Nord-Europe**

### **Sous-région Amérique du Nord**

#### **Etats-Unis**

Synthèse proposée par Michel Sasseville, professeur à l’Université Laval (Québec, Canada) :

« - Beth A. Dixon est professeure associée au Département de Philosophie à l’Université Suny Plattsburgh (New-York). Elle a donné un cours de PPE destiné aux étudiants prégradués et gradués du campus. Un petit groupe d’étudiants se réunit occasionnellement pour discuter de points théoriques et pratiques relatifs à la PPE. Depuis deux semestres, Beth A. Dixon pilote un programme pour la 5<sup>ème</sup> année intitulé « Philosophie à l’école ». Elle se réunit une fois par semaine avec les enseignants pour discuter de philosophie avant les cours et a donné un atelier de formation en PPE pour les enseignants dans le centre de l’Université Plattsburgh, situé sur le campus. Elle espère collaborer avec les enseignants d’autres écoles primaires dans un

avenir proche.

- Au CAPS (Center for the Advancement of Philosophy in the Schools), créé en 2000 à l'Université d'état de Californie de Long Beach (CSULB), Debbie Whitaker est responsable d'une classe intitulée « Philosophie et éducation » qui comprend des étudiants de cycles supérieurs et de troisième cycle en philosophie. Après six semaines de pratique, les étudiants peuvent animer des discussions philosophiques auprès des élèves d'écoles secondaires ou primaires à condition de suivre au moins deux cours de philosophie. Les sujets de discussions avec les enfants varient de l'éthique à la religion, la justice, la mort, le sens de la vie, la philosophie politique, le soi, l'environnement, l'amour et la nature de la réalité. Les jeux, les clips vidéo, les nouvelles et les poèmes font aussi partie de la formation et constituent un véritable moteur dans l'exercice de la pensée critique. Pour en savoir plus, consulter le site internet [teachphilo@yahoo.com](mailto:teachphilo@yahoo.com)

- Depuis plusieurs années, Dr John Roemischer travaille en PPE au département d'alphabétisation de l'Université d'État de New York, Plattsburgh (N. Y.). Il a conçu un cours pour étudiants gradués en enseignement et en alphabétisation et l'a enseigné à l'Université de Vermont (Burlington). Le cours s'intitule: « Philosophie et littérature enfantine ». Il a publié plusieurs articles dans les revues de l'Université d'État de Montclair : *Childhood and Philosophy*; *Thinking : Journal of Philosophy for Children* et *Analytic Teaching*.

- Le Professeur Thomas Wartenberg, rattaché au Département de Philosophie de l'Université de Mount Holyoke College (Massachusetts), a créé et développé un site de PPE destiné aux enseignants, aux parents, aux enfants et aux amateurs de philosophie et de littérature enfantine. Son site montre un extrait de vidéo où les enfants philosophent sur la base d'un livre qu'ils ont lu. On y trouve, par ailleurs, une sélection de livres pour enfants à contenu philosophique assortie de résumés. Pour en savoir plus, consulter l'adresse [www.mtholyoke.edu/kidsphil](http://www.mtholyoke.edu/kidsphil). Voir aussi l'entretien avec le Professeur Thomas Wartenberg : <http://www.justonemorebook.com/2007/02/05/interview-with-thomaswartenberg/twartenb@mtholyoke.edu>

- L'Institut pour l'Avancement de la Philosophie avec les Enfants (IAPC, Université d'État de Montclair, New Jersey)<sup>1</sup>, créé en 1974, poursuit trois objectifs :

1. Recherche en Philosophie de l'Éducation. L'institut dirige, sponsorise et encourage la recherche en enseignement de la philosophie à l'école et en philosophie éducative. Celle-ci cherche à atteindre des objectifs tels que le développement de la pensée multidimensionnelle, de l'intelligence émotionnelle, du jugement moral et esthétique.

2. Création de programmes de Philosophie pour les Enfants. L'institut crée du matériel pédagogique en PPE. Des professeurs se concertent via des forums pour constituer un curriculum. Ils mettent l'accent sur la pédagogie de la communauté de recherche.

3. Réforme de l'Éducation. L'institut prend des initiatives en matière de réforme dans le domaine de l'éducation.

Voici une liste des activités de l'IAPC impliquant les étudiants, les enseignants du secondaire, les parents et les enfants:

- Publication d'un journal, *Thinking : The Journal of Philosophy for Children* (depuis 1979).

- Publications de livres et d'articles dans *Scholarship : Academic Publications*.

- Existence d'un guide pédagogique pour impliquer les enfants dans une communauté de recherche : *Scholarship : Curriculum and Teaching Resources*.

- Conférence, colloques, séminaires et autres événements annoncés dans *Scholarship - Academic Events* et *Scholarship : Academic Conference Participation*.

- Recherche empirique et théorique en PPE : *Scholarship : Research*.

- Programme de philosophie à l'école : ateliers de philosophie pour les enseignants et supervision des enseignants facilitateurs de dialogue avec les étudiants.

---

<sup>1</sup> Voir aussi plus haut la rubrique sur les sources du rapport.

- Invitations de professeurs à l'IAPC pour donner des cours, mener des recherches, développer un curriculum.
  - Séminaires d'été de l'IAPC en PPE : réunion de spécialistes en PPE, d'étudiants diplômés de l'Université d'État de Montclair, de professeurs du secondaires, d'étudiants venus suivre un stage intensif de 10 jours. Il existe deux sessions de PPE par année : une session d'introduction, au mois d'août, et une session avancée, au mois de mai. Les ateliers donnent des crédits aux étudiants, une formation aux enseignants; ils permettent aux conférenciers invités de faire connaître leurs travaux, d'aider les étudiants internationaux à exporter la PPE dans leur pays et de permettre aux intéressés d'acquérir de l'expérience dans le domaine de la communauté de recherche ».
- (Voir dans les annexes une liste de personnes-ressources et de centres à contacter aux Etats-Unis).

## Canada

Marie-France Daniel, professeure à l'Université de Montréal (Québec, Canada), nous a adressé le rapport suivant  
« Ce rapport comporte les activités philosophiques de trois provinces canadiennes : la Colombie-Britannique, l'Ontario et le Québec. L'approche de Philosophie pour enfants dont il est fait mention est celle mise développée par Matthew Lipman et ses collègues du Montclair State University (New-Jersey).

### Colombie-britannique

La professeure Susan T. Gardner a fondé le *Vancouver Institute of Philosophy for Children*, dont le mandat principal est d'adapter et de traduire du matériel philosophique pour le niveau collégial et universitaire. L'accent est mis sur le développement du raisonnement et de la pensée critique chez les jeunes. Elle termine un ouvrage pour de jeunes universitaires, intitulé *Thinking Your Way to Freedom*. Elle met actuellement sur pied la *Canadian Alliance of P4C Practitioners*, un regroupement d'enseignants canadiens qui utilisent l'approche de Lipman. Il y a actuellement des discussions avec le réseau d'écoles privées et publiques dans une perspective d'implantation de la PPE dans les **écoles primaires** et secondaires de Vancouver. Le *Vancouver Institute of Philosophy for Children* a co-organisé la conférence internationale de la North American Association for the Community of Inquiry (été 2000).

### b) Ontario

En Ontario, le programme d'éducation (**préscolaire, primaire** et secondaire) officiel, mis de l'avant par le Ministère de l'éducation, met en valeur le développement de la pensée critique à l'école, à partir du **préscolaire** (enfants de 5 ans). En outre, le programme de formation de cette province comporte un volet axé sur la prévention de la violence. Aussi, depuis 2004, de plus en plus d'écoles francophones, qu'elles soient privées ou publiques, notamment de Toronto, introduisent, sous l'impulsion de la professeure M.-F. Daniel, l'approche de Philosophie pour enfants dans les classes. À ce jour, les demandes reçues pour la formation des enseignants concernent surtout les enfants du **préscolaire**. Le matériel utilisé est un ouvrage, *Les contes d'Audrey-Anne*, avec le guide de l'enseignant, *Philosopher sur le corps et la violence : un pas vers la prévention* (auteur : M.-F. Daniel, éditeur : Le Loup de Gouttière).

### c) Québec

Au Québec, l'approche de Philosophie pour enfants a été connue grâce aux travaux de

recherche de Anita Caron qui, dès 1982, a étudié le curriculum de Matthew Lipman (voir l'encart de P. Lebuis). Depuis, les projets de recherche se poursuivent toujours, étudiant désormais les incidences de la Philosophie pour enfants sur l'apprentissage des élèves. 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.

Au Québec, le travail sur et avec l'approche de Philosophie pour enfants se divise en deux volets : d'une part, la recherche théorique et empirique et, d'autre part, la formation pratique des enseignants. Le volet recherche théorique se situe presque essentiellement à l'Université de Montréal, tandis que le volet formation pratique se situe presque essentiellement à l'Université Laval (voir l'encart de Michel Sasseville). Dans la région de Saguenay, il se fait également du travail sur l'approche lipmanienne ».

On trouve aussi d'autres Centres, qui ne sont pas formellement affiliés à l'IAPC de M. Lipman, mais travaillent dans des perspectives proches :

- [\*The Canadian Philosophical Association's Philosophy in the Schools Project\*](#)

- [\*InstitutPhilos\*](#). Director : George Ghanotakis, B.Ed., Ph.D., 825 Sherbrooke E., Suite 202,

Montreal, Quebec Canada H2L 1K6. Email: [philos@philos.ca](mailto:philos@philos.ca). Website: <http://www.philos.ca/>

- [\*La Traversée : Prévention de la violence et philosophie pour enfants\*](#).

Website: <http://www.latraversee-pvphie.com/>

Coordonnateur-Formateur: Alexandre Herriger. Téléphone: (450) 465-5263

## ENCART 1

Par Pierre Lebuis, professeur à l'Université du Québec à Montréal

« L'approche de la Philosophie pour enfants de Lipman est entrée dans les écoles primaires du Québec dans le cadre de classes d'enseignement moral au début des années quatre-vingt. Plus précisément, c'est la professeure Anita Caron de l'Université du Québec à Montréal qui, après avoir suivi une formation avec Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp à l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) du Montclair State College, en a proposé l'expérimentation à compter de 1982, dans le cadre d'un projet de recherche qu'elle pilotait avec son collègue Michael Schleifer.

Cette recherche, amorcée en 1980, portait sur l'impact de diverses approches de l'éducation morale sur le développement moral des enfants du primaire. Au départ, l'équipe de recherche avait retenu pour ce faire trois approches qui avaient joué un rôle déterminant dans l'élaboration du premier programme de *formation morale* non confessionnelle destiné aux écoles primaires du Québec : les perspectives d'utilitarisme rationnel de John Wilson (UK), l'approche cognitivo-développementale de Lawrence Kohlberg (USA), le courant de la clarification des valeurs, connu par les travaux de Raths, Harmin, Simon et Kirschenbaum (USA). En introduisant l'approche de Lipman avec son objectif d'apprendre à penser, l'équipe de recherche était consciente de recourir à une approche plus globale que celles avec lesquelles elle travaillait jusqu'alors, se dotant ainsi d'un outil susceptible de renouveler les perspectives en matière de formation morale et d'éducation aux valeurs à l'école et de relancer en termes radicalement différents les débats entourant la question de l'enseignement de la morale et de la religion dans le système scolaire québécois.

À cet égard, il faut sans doute préciser que 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 puisqu'il a été institué pour répondre aux demandes de ceux qui, dans une société pluraliste, refusaient l'enseignement religieux confessionnel offert dans les écoles publiques. Il ne s'agissait donc pas d'un enseignement obligatoire lié à la mission de socialisation de l'école, notamment à l'égard de l'appropriation des normes et des valeurs promues dans l'espace public, mais d'un enseignement offert parallèlement à un enseignement religieux confessionnel qui, pour diverses raisons historiques et sociologiques, est demeuré la voie privilégiée.

Dès 1985, l'équipe de recherche s'est centrée sur l'approche de la Philosophie pour enfants pour ses expériences dans différents milieux scolaires autour de la pratique du raisonnement et de l'exercice du jugement dans le cadre d'une communauté de recherche éthique. Par contre, constatant que l'enseignement moral ne touchait qu'une minorité d'élèves, alors que le développement de la pensée critique et la pratique de la coopération devraient constituer des apprentissages fondamentaux de la formation scolaire, l'équipe, sans délaisser ses réflexions sur la dimension éthique de la Philosophie pour enfants, a commencé à mener ses expériences avec l'approche dans des classes régulières du primaire. Les travaux de l'équipe se sont ainsi déplacés de l'analyse de l'impact de la Philosophie pour enfants sur le raisonnement moral et le raisonnement logique des enfants à l'étude du raisonnement et du jugement chez les jeunes et chez le personnel enseignant dans une optique de formation fondamentale selon une approche philosophique. L'équipe initiale autour d'Anita Caron et de Michael Schleifer s'est dissoute en 1992, mais de nombreux autres projets se sont poursuivis au sein de différentes équipes jusqu'à aujourd'hui ».

## ENCART 2

### La formation offerte en philosophie pour les enfants à l'Université Laval

Michel Sasseville, professeur agrégé,  
Faculté de philosophie, Université Laval, Québec, Canada

La formation offerte en philosophie pour les enfants à la Faculté de philosophie de l'Université Laval a débuté au mois de janvier 1987. On compte aujourd'hui 12 cours offerts dans de domaines. En 20 ans, 5423 étudiants ont suivi l'un ou l'autre de ces cours.

La faculté de philosophie offre trois programmes de formation en philosophie pour les enfants :

#### **- Microprogramme de premier cycle en philosophie pour les enfants (15 crédits)**

La Faculté de philosophie entend rendre l'étudiant apte à saisir la richesse des rapports qui existent entre la pratique philosophique et l'expérience éducative. En initiant l'étudiant à une pratique philosophique qui s'inspire des travaux du philosophe Matthew Lipman, ce microprogramme vise à trouver des moyens permettant d'éduquer des enfants et des adolescents afin qu'ils soient de plus en plus en mesure de penser par et pour eux-mêmes.

Ce programme comprend 5 cours de 3 crédits

#### **- Certificat de premier cycle en philosophie pour les enfants (30 crédits)**

Tout comme le microprogramme, ce certificat vise à rendre l'étudiant capable de saisir la richesse des rapports qui existent entre la pratique philosophique et l'expérience éducative. En initiant l'étudiant à une pratique philosophique qui s'inspire des travaux du philosophe Matthew Lipman, ce programme vise à découvrir des moyens permettant d'éduquer des

enfants et des adolescents afin qu'ils soient de plus en plus en mesure de penser par et pour eux-mêmes.

Ce programme comprend 10 cours : 5 en philosophie et 5 en philosophie pour les enfants. Les étudiants inscrits à ce programme peuvent suivre un stage en philosophie pour les enfants.

### **- Un microprogramme de 2<sup>e</sup> cycle en Prévention de la violence, résilience et philosophie pour les enfants (15 crédits)**

Le microprogramme de deuxième cycle en prévention de la violence, résilience et philosophie pour les enfants entend rendre l'étudiant en mesure d'observer, de comprendre et d'animer une discussion philosophique avec les enfants. De plus, en initiant l'étudiant à une pratique philosophique qui s'inspire des travaux du philosophe Matthew Lipman et qui s'appuie sur le matériel philosophique élaboré par une équipe de collaborateurs du centre La Traversée, ce microprogramme vise à trouver des moyens permettant de prévenir la violence et de construire la résilience.

Chacun de ces programmes permet de suivre le nouveau cours en ligne : L'observation en philosophie pour les enfants (PHI-22693)<sup>2</sup>. Gagnant de deux prix d'excellence en 2005 (Association canadienne de l'éducation à distance et Réseau de valorisation de l'enseignement de l'Université Laval), ce cours de 3 crédits porte sur l'observation de communautés d'enfants engagés dans l'acte de philosopher. Il s'adresse d'abord aux personnes qui désirent observer, voire comprendre puis expliquer les principales composantes du processus consistant à faire de la philosophie avec les enfants. Depuis ses débuts en septembre 2004, le cours a été suivi par plus de 200 étudiants. De ce nombre, une quinzaine provenaient de l'Europe (Suisse, France, Belgique).

## **Fin de l'encart**

### **Région Amérique du Nord Sous-région Europe**

L'Europe est une région bien pourvue en Centres, contacts et sites.

22 pays sont concernés par les réseaux IAPC et ICPIC : Allemagne, Arménie, Autriche, Belgique, Bulgarie, Espagne, Finlande, Grande-Bretagne, Hollande, Irlande, Italie, Lettonie, Lituanie, Malte, Norvège, Pologne, Portugal, Russie, Suède, Suisse, Tchécoslovaquie, Ukraine.

Plusieurs pays collaborent ensemble dans le cadre de programmes européens. Exemples : Socrates Comenius action 1 (Dialogos, projet 100, Aquarius, Ecosophie) ; Socrates Comenius action 3 (Ecodialogo, Netd@ys Europe 1998, Daphne) ; Sokrates 2 (Maestro, « Who am I ? ») ; Sokrates Comenius Aktion 2 (Menon). Pour des précisions sur les pays concernés par ces programmes, se reporter à la rubrique ci-dessous sur l'Autriche.

Sans aucunement prétendre à l'exhaustivité, nous donnerons des exemples de développement de la philosophie avec les enfants dans plusieurs pays européens, par *ordre alphabétique*.

#### **a) Allemagne**

Nous retiendrons deux pôles intéressants en Allemagne : celui autour du professeur Martens (Université de Hambourg), et celui autour du professeur Herb (Université de Regensburg).

L'Allemagne a une grande tradition de philosophie et d'enseignement de la philosophie. Il y a

---

<sup>2</sup> Pour plus d'information, voir en III D de la première partie.

depuis les années 1980 des débats dans le pays autour de la didactique de la philosophie, champ qui paraît maintenant incontournable en Allemagne. Pour Wulff D. Refhus par exemple, la didactique de la philosophie est nécessairement philosophique : 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 ; comme il s'agit d'aider les jeunes à maîtriser la crise d'orientation et d'identité qui caractérise notre époque, la didactique de la philosophie a besoin d'une philosophie de la conscience nouvelle, car les philosophies du passé ne répondent pas suffisamment aux exigences philosophiques de la vie moderne.

A) Alors que le **Dr Martens, de l'Université de Hambourg**, développe une conception différente, « dialogico-pragmatique » de la didactique du philosophe : *philosopher c'est avant tout dialoguer*, expliciter et justifier notre savoir théorique et pratique. Enseigner la philosophie consiste à initier les élèves à la pratique du dialogue philosophique, en partant des problèmes contemporains et quotidiens auxquels ils doivent faire face, en les encourageant à penser par eux-mêmes. Ce qui l'amènera à s'intéresser à la philosophie avec les enfants. Il a développé un modèle du philosophe, dit « à cinq doigts », opérationnel avec les enfants.

Dans *Philosophieren mit Kindern, eine Einführung in die Philosophie* - *Philosopher avec des enfants, une introduction à la philosophie* - Éditions Ph. Reclam, jun. N° 9778, Stuttgart, 1999), il analyse quatre cheminements principaux fondés philosophiquement :

1) Le cheminement " dialogue/action ", dans la tradition platonicienne, poursuivie par Dewey et Lipman, qui poursuit trois objectifs : penser par soi-même, penser ensemble et développer sa personnalité. Nous apprenons en même temps à parler et à penser. Il s'agit de renforcer, le plus tôt possible et parallèlement, apprentissage du langage et apprentissage de la pensée. Dans la " communauté de dialogue philosophique " les enfants apprennent - et avec eux les adultes - " à mieux exprimer leurs propres pensées, s'écouter, se comprendre et se respecter mutuellement, à reconnaître des conceptions différentes et à les argumenter, ainsi qu'à supporter des questions ouvertes pour s'approcher ainsi un peu plus de l'idéal d'une société réellement démocratique ".

2) " L'analyse de concepts " est pratiquée par Judy Kyle, qui se réfère à L. Wittgenstein et L. Vygotsky. J. Kyle part du goût des enfants pour jouer avec les noms et inventer un langage secret. Ils apprennent à former des concepts et à réfléchir sur le processus de conceptualisation et découvrent que le monde du langage est plein de fantaisies et de pouvoirs propres. D'après elle " l'analyse de concepts peut agir comme libération de la violence des idées fixes ". Le leitmotiv ici est de " vivifier ce qui est déjà " pour ouvrir sur de nouvelles possibilités et développer la capacité des enfants à former un nouveau savoir réflexif.

Au début de sa scolarité, l'enfant a déjà d'énormes capacités de penser. Cette " analyse de concepts " avec des enfants a un objectif constructif et éthique.

3) " L'étonnement " propose les " grandes interrogations philosophiques " telles que le bonheur, la liberté, le temps, le langage et l'identité. G. Matthews suit les traces d'Aristote et de Schopenhauer. Trois questions essentielles se posent : qu'est-ce que le commencement de la philosophie? Qu'est-ce que s'étonner en philosophie avec des enfants? Quels objectifs, méthodes et outils pour philosopher avec les enfants? Pour Matthews, philosopher avec les enfants doit mener de l'étonnement affectif à l'élaboration cognitive. Il retrouve dans le jeu libre de l'esprit la joie d'une indépendance et d'une force spirituelle qu'Aristote et Platon nomment " divine ".

4) La *philosophie des lumières* pour enfants reprend la maxime de Kant " *sapere aude* ". Ici le questionnement socratique s'entend comme tentative de critiquer la particularité afin d'aiguiser le regard étroit et de l'élargir. On ne peut renoncer aux lumières qu'au prix de la dépendance : " Celui qui expérimente assez tôt comment parler ensemble, comment les idées,

concepts et affirmations peuvent devenir plus clairs, que penser peut aussi simplement faire plaisir, qu'il y a aussi un étonnement et une compréhension muette des hommes, est peut-être las de répéter seulement ce que disent les autres ". La réflexion, la faculté de juger et la raison critique doivent alors être perçues comme une médiation possible entre émotion interne et rationalité.

W. Benjamin part de la soif de connaître des enfants (Il a organisé des émissions radiophoniques philosophiques pour la jeunesse dans les années 1920. Sa méthode est une introduction pratique à la théorie de la connaissance en reliant opinion et concept, partie et tout, proximité et distance, concret et abstrait. Son objectif est de démontrer que raison et déraison sont très proches, qu'un penser perspicace sans humanité devient déraison, ou bien qu'une confiance aveugle dans un comportement apparemment raisonnable est très déraisonnable

À partir de là E. Martens élabore quatre exigences pour " philosopher avec des enfants " :

- Suivre la devise de Kant demande du " courage " (risque de l'erreur et autocorrection douloureuse, insécurité et risque de choquer).
- " Sapere " devrait décourager du répéter ou du bavardage.
- Cette devise incite au penser et parler conceptuel-argumentatif, mais aussi le penser " s'approche du corps en tant que pensée " (cf. l'étymologie latine sapientia : goûter et connaître).
- " Sapere aude " est connaissance théorique, mais aussi action et pratique de vie. Philosopher est expression et expérience de liberté.

B) Un autre pôle existe autour du Dr Herb, de l'Université de Regensburg (Baden-Württemberg).

Le professeur Barbara Weber (Universität Regensburg, Universitätsstraße 31, 93040 Regensburg, Tel.: +49-941-943-3550, e-mail: [dr.barbara.weber@web.de](mailto:dr.barbara.weber@web.de)), nous a communiqué ces informations sur « research, methods and practical applications in Regensburg, Munich and Vancouver »:

“ (...) I'm presently working as an Assistant Professor with Prof. Dr. Herb who holds the Teaching Chair for Political Philosophy and the History of Ideas at the University of Regensburg. My *Habilitation* discusses the question of universal human rights (Habermas) on the one hand and the culture of human rights established through the education of emotions (Rorty) on the other. I refer to philosophizing with children to harmonize the dichotomy between reason and emotions and to cultivate a democratic community of inquiry based on the education of empathy and care. In addition to this research project, I teach classes in philosophizing with children for students of political sciences as well as for students of education. Prof. Dr. Herb gives talks and lectures on Philosophizing with Children and political philosophy. His main focus is the Socratic Method.

In 2003 Prof. Dr. Herb and Roswitha Wiesheu founded the *Children philosophize* initiative. We've just successfully finished our initial three year test period. Many of the projects below have been developed together with the research team of this initiative (namely Dr. Hidalgo, Mrs. Zeitler and Mr. Rude) at the Teaching Chair of Prof. Herb. This initiative has been supported by the Bavarian Foundation of Economy (Verbund Bayerischer Wirtschaft) and the Hanns-Seidl-Foundation.

I am also the Co-Director of the Vancouver Institute for Philosophy for Children (VIPIC), together with Prof. Dr. Gardener (Capilano College), Prof. Dr. Anastasia Anderson and Prof. Dr. Moira Kloster (the University College of the Fraser Valley), which has been founded of Prof. Dr. Gardner many years ago. At the present state this institute is working to form a National Body of Philosophy for Children in Canada. We are working on creating a university degree at the Simon Fraser Valley University, and we are also planning an empirical research

program in the field of violence reduction. Our goal is to create a P4C node in British Columbia, Canada.

My goal is to create a solid theoretical basis for philosophizing with children and to use it as a central method for political education. Based on this foundation, I will create exemplary teaching material utilizing the classical political philosophers such as Plato, Aristotle, Machiavelli, Kant, Rorty and Habermas. Moreover, I will test this material in kindergartens and primary schools.

The *Children philosophize* initiative seeks to implant philosophy in the contemporary educational environment of children. The initiative works together with pre-schools, primary schools and after school day care centers and focuses on practical and oriented methods. The goal is to motivate children to participate in political life as well as to create values and meaning within philosophical discussions.

The Vancouver Institute of Philosophy for Children aims to implant Philosophy for Children as a field of study for philosophy as well as education students at universities. Our goal is also to work together with kindergarteners and teachers in order to create new teaching methods, develop education material and train teachers to lead a community of inquiry independently. We are primarily interested in developing methods for creating a community of inquiry in the classroom (please see attached our most recent plan for university classes).

(...) My main focus is to understand the history of philosophy as an inter-generational dialog between the past (philosophical texts), the present (adults) and the future (children) referring to Gadamer's philosophical hermeneutics. In this regard, I am investigating the question of how philosophers can be used in terms of creating content, method and attitude for philosophizing with children. The content of classical philosophical sources will be used by eg. writing new stories or rewriting philosophical texts for children. New methods (ways of thinking, expressing thoughts, etc.) will be pursued by transforming philosophical methods like phenomenology, hermeneutics and other related philosophical methods for the usage for a philosophical discussion. Finally, I reflect about a philosophical attitude in a sense of thinking virtues (modesty, justice to all perspectives, etc.) or way of approaching questions based on certain philosophers. This is the structure I've been using recently for university classes and my publications. At present I am also serving as the editor of a special edition on P4C in Germany of the Journal *Thinking*, which will be published in 2007.

Working for the initiative "Children philosophize", I organized and developed teacher training programs according to the structure shown in the diagram below. I worked out the curriculum and material for a university degree at the University for Philosophy in Munich, where I have been teaching classes (practical and theoretical) since Winter 2005. This new degree program is still planned, but not yet implemented. Furthermore I was responsible for the initiative's publications, our academic networking and the coordination of research.

The initiative *Children philosophize* organized multi-sensual philosophical events for children and adults in which up to 1000 people participated (BuGa 2005 and Glyptothek 2006). For this we used artistic installations, theater pieces, music, dance and many other creative methods.

In June 2005 we organized an international conference in Wildbad Kreuth, Germany. There were two more conferences on P4C which we organized in Munich, Germany in 2004 and 2005.

(...) When writing my own stories, I use different sources of input : philosophical texts, children's literature, and philosophical stories for children (like the stories of Sharp, Lipman or Cam). For inspiration, I also draw upon movies, natural phenomena, dance movements, music, and art. I use the structure of a democratic dialogue (similar to a community of inquiry), yet the dialogue I'm trying to create is primarily based on a conversation in the tradition of Gadamer's hermeneutic. I furthermore transform other philosophical methods like

analysis, phenomenology and dialectic. This idea is mainly based on the concept of a philosophical tool box pioneered by Prof. Dr. Martens in Hamburg. In addition, my main focus lies on bringing the philosophical dialogue into practice. This I call a community of action/practice and is based on the theory of H. Arendt's *Vita activa* and Gadamer's concept of practical philosophy.

For the initiative *Children philosophize* I developed a similar structure together with the research group "Projektteam Regensburg". My following graphic might clarify this concept:



The Vancouver Institute for Philosophy for Children mostly follows the ideas of a community of inquiry, but will also use the philosophical material and stories of the IAPC. Our institute is interested in doing empirical research on the fostering of critical and caring thinking as well as violence reduction through Philosophy for Children. Furthermore the practical application of traditional philosophical theories, methods and questions plays an important role. Prof. Dr. Susan Gardner just finished a book on this topic.

My research is being financed by a scholarship of the University of Regensburg.

The initiative *Children Philosophize* is being supported by the Bavarian Economy (Verband Bayerischer Wirtschaft) as well as from the Hanns-Seidl-Foundation since 2003. These funds have covered the expenses for all the conferences, teacher trainings, materials, and researcher salaries since 2003. The government (esp. the Ministry of education) is highly interested in our research and activity".

Par ailleurs, la Professeure Eva Marsal, de la même Université, nous a communiqué le rapport suivant, (voir aussi plus loin dans les exemples de recherche) :

« Together with Prof. Dr. Takara Dobashi I founded the *Deutsch-Japanische Forschungsinitiative zum Philosophieren mit Kindern / DJFPK* (*German-Japanese Research Initiative on Philosophizing with Children*). DJFPK is a cooperative research effort based at the Hodegetics Institute of the University of Education Karlsruhe, and the Department of Learning Science, Graduate School of Education, Hiroshima University. It was founded on 18 August 2005. The Spokespersons for the organisation are Prof. Dr. Eva Marsal (Karlsruhe) & Prof. Dr. Takara Dobashi (Hiroshima)

Liaison to the project "PhD – PmKJ", University of Hamburg: Felix Lund

Liaison to the project "Children Philosophize", University of Regensburg/Munich: Dr. Barbara Weber

#### **- Project Goals**

The purpose of the DJFPK is to promote competency in the area of philosophical-ethical reflection. The Initiative's primary goals are the development and enhancement of instruction in ethics and philosophy, as well as providing support towards efforts to develop

philosophical-ethical reflective competency in related curricular areas such as religious study, language study, and history. In addition, the Initiative deals with extra-curricular forms of philosophical-ethical learning, such as **philosophizing in pre-schools** or in groups especially founded for this purpose.

#### **- Practical Orientation**

More precisely, it is the purpose of the Initiative to facilitate the development of individual autonomy through the enhancement of philosophical-ethical judgment, and to encourage the application and appropriate transfer of values based on philosophical-ethical knowledge, and developed through independent reflection, to situations in daily life. In this regard it is of prime importance to develop a regard for human rights; that is, respect for ones own life and the lives of others within the global context of both the human and natural worlds.

#### **- Cultural Tolerance and Internationalism**

DJFPK thus examines the theoretical foundations of philosophy with the goal of assessing their applicability and usefulness for curricular and extra-curricular teaching and learning. The Initiative focuses especially on ways in which each culture's transmission of philosophical-ethical reflective competency can be integrated into international and trans-cultural aspirations for promoting tolerance and respect for uniqueness of others, as well as supporting opportunities for reflective, critical, and open-minded thinking.

The first common effort reflecting these stated goals will take the form of a book :

*Reflective Competency for Elementary School Children. National and International Conceptions of Philosophizing with Children* (Coord. : Eva Marsal), Peter Lang, Spring 2007.

Currently we are editing a book entitled "Philosophizing with Children Worldwide" to give an overview of the most successful methods and important questions of research in this field. Contributors come from all continents and from most of the countries in Europe.

#### **- Relation to the IAPC and Lipman Material**

We are friends with Maughn Gregory and Ann Margaret Sharp and have dedicated our work "*Children philosophize all around the world. International theoretical and practical Concepts*" to them. Coord. Eva Marsal, Publisher Peter Lang, Spring 2008. In this book we published papers of the Lipmanschool.

In our work '*Reflective Competency for Elementary School Children* we also published papers from the Lipman-school, by David Kennedy or Ann Margaret Sharp and have provided the funds to have these papers translated into German.

In addition Montclair has a link to the DJFPK.

We used as a starting point their concept of community of inquiry and refered their ideas, however we also aim to create new methods and develop further theories for P4C.

#### **- Relation to Institutional Bodies and Financial Support**

This research is financed by the Financial of Research of the University of Education Karlsruhe.

The gender research is financed by the equal rights representative at the University of Education Karlsruhe".

Voir pour un complément l'apport du professeur Dr. Takara Dobashi (rubrique Japon).

## **b) Autriche**

D. Camhy résume ainsi le développement de la philosophie pour enfants en Autriche :

« En Autriche, l'enseignement usuel de la philosophie n'est pas resté confiné à l'université. Dès le 18e siècle, il est déjà introduit auprès des jeunes de seize à dix-huit ans, dans l'enseignement secondaire supérieur. Des philosophes comme Johann Friedrich Herbart (1776-1841) et Bernhard Bo (1781-1848) l'ont fortement influencé. On notera avec intérêt qu'il sera interdit entre 1933 et 1945. Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, le cours

fait partie du curriculum normal du secondaire supérieur, ainsi que de l'enseignement supérieur.

Au cours des vingt dernières années, cet enseignement de la philosophie s'est développé :

- 1981. La philosophie pour enfants devient un projet éducatif en Autriche. Elle est introduite par Daniela G. Camhy<sup>3</sup>.

- 1982. L'Association des Professeurs de Philosophie s'engage dans la philosophie pour enfants et fait prendre conscience aux ministres chargés de l'Education des possibilités de l'introduire à l'école.

- 1983. Premières leçons, destinées à la fois à des élèves et à la formation d'enseignants : 4 classes, 120 enfants.

- 1984. Autorisation accordée par le Ministre fédéral de l'Education, de la Science et de la Culture, d'ouvrir des écoles-pilotes : 20 classes, 600 enfants.

- 1985: création de l'ACPC, Centre autrichien de Philosophie pour Enfants.

L'ACPC a pour objectif de promouvoir la recherche philosophique comme dimension importante des programmes du **primaire** et du secondaire. Un de ses buts principaux est également de présenter et de publier diverses expériences réalisées dans le **préscolaire**, à l'**école primaire**, ainsi qu'aux degrés supérieurs. Le Centre produit en outre du matériel destiné à stimuler la recherche philosophique dans des contextes variés, Il organise des conférences internationales, des séminaires de formation d'enseignants, ainsi que des ateliers. Il vise également à encourager l'intérêt pour de nouvelles approches et méthodes éducatives, à mettre sur pied des groupes de recherche philosophique pour enfants, adolescents et adultes. L'ACPC soutient tant la théorie que la méthodologie du programme de philosophie pour enfants, promeut la recherche dans sa pratique, coordonne et organise des projets internationaux et interdisciplinaires. Enfin, l'ACPC a mené des projets de recherche, ainsi que des projets visant à développer des communautés de recherche philosophique. Déjà en possession d'une bibliothèque, il a entamé la construction d'un centre de documentation pour les études en philosophie pour enfants, et publie une revue trimestrielle, *Info-Kinderphilosophie*.

Le Centre autrichien de Philosophie pour Enfants est membre actif de l'ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children), qui rassemble des praticiens et des chercheurs de plus de quarante pays. L'ACPC est en outre membre fondateur de SOPHIA (European Foundation of Philosophical Inquiry with Children). Il collabore étroitement avec de nombreuses universités, institutions éducatives et ONG du monde entier. Rappelons la coopération importante, depuis quinze ans, avec la Commission autrichienne de l'UNESCO.

La conférence du vingtième anniversaire de l'ACPC, « Philosophical Foundations on Innovative Learning - Philosophische Grund innovativen Lernens », s'est déroulée du 20 au 23 octobre 2005, sous les auspices de la Commission autrichienne de l'UNESCO. Le Ministère fédéral de l'Education, de la Science et de la Culture a soutenu le travail de l'ACPC, tout comme le gouvernement de Styrie et la ville de Graz. Au cours des vingt dernières années, la philosophie pour enfants a été introduite auprès de plus de quatre mille enseignants et plus de dix mille enfants autrichiens. Le cours de philosophie pour enfants est un cours à option dans plusieurs écoles de formation des maîtres et dans plusieurs universités : Département de l'Education de l'Université Léopold-Franzen à Innsbruck, Départements de

---

<sup>3</sup> Daniela Camhy, directrice de l'ACPC, est diplômée en philosophie, en psychologie, en étude de l'allemand et des langues, des Universités de Vienne et de Graz. En 1981, elle fait un post-graduat à l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, Montclair, New Jersey, USA. Elle s'y spécialise dans la formation des maîtres et dans la direction d'Ateliers de philosophie pour enfants. En 1990, Daniela Camhy reçoit le titre de Docteur Honoris Causa de cette Université. Fondatrice de l'ACPC, Centre autrichien de philosophie pour enfants, elle enseigne à la Faculté de Philosophie de l'Université Karl-Franzen de Graz. Depuis ces quinze dernières années, elle collabore étroitement avec la Commission autrichienne de l'UNESCO qui l'a déléguée à plusieurs conférences.

Philosophie des Universités Karl Franzen de Graz, Kepler de Linz, de celles de Salzbourg et de Vienne.

Voici quelques-unes des principales réalisations de l'ACPC :

### 1. *Les écoles*

- 1985-2005. *Philosopher avec les jeunes* : dans les **écoles primaires**, secondaires et professionnelles, la philosophie pour enfants a le plus de chance de réussir si elle entre dans la culture de l'école à part entière.

Sa relation avec chaque école peut varier :

- \* elle peut être un concept qui recouvre l'ensemble;
- \* elle peut être introduite comme sujet ;
- \* elle peut être introduite en tant que stratégie pédagogique;
- \* elle peut être introduite à travers divers projets (Ecodialogo, Eco-sophie, éducation à la citoyenneté, droits des enfants, prévention de la violence, etc.).

Exemples de projets :

- 1995-1997. *Année de la tolérance* : nombreux projets contre le racisme et la xénophobie, en collaboration avec la Commission autrichienne de l'UNESCO et le Ministère fédéral de l'Education, de la Science et de la Culture (500 élèves d'écoles différentes).

- 1996-1997. *Philosophie pour enfants et éducation à la démocratie* : en collaboration avec l'Université de Dublin, Trinity College, Department of Education, Ireland. Coord. : Michael Murray et Daniela G. Camhy, Développement d'un programme de stratégies en éducation.

- 1996-1997 : *Aide à 300 élèves*, à Graz, particulièrement des enfants de réfugiés.

### 2. *Projets de recherche*

- 1984-1988. « *Philosophy for Children : A Research Project for further Mental and Personality Development of **Primary** and Secondary School Pupils* » (Daniela G. Camhy et Gunter Iberer, Département de l'Education de l'Université de Graz) : 8 écoles primaires et secondaires, plus de 600 enfants. Nous avons pu constater les progrès dans le raisonnement, la compréhension et la créativité des groupes faisant de la philosophie par rapport à des groupes contrôle.

- 1997. *Développement d'un programme pour Gitans*.

Ce projet se veut une contribution à la préservation de la culture et de l'identité par la codification et le développement de méthodes d'enseignement des divers idiomes gitans. Projet de l'institut linguistique de l'Université Karl-Franzen de Graz, en collaboration avec l'ACPC.

- 1997-2000. *Développement de stratégies contre le racisme et la xénophobie - l'exemple de la philosophie pour enfants*.

Projet du Ministère fédéral de l'Education, de la Science et de la Culture (Daniela Camhy, Ursula Glaeser, Clara Kenner et Silvia Paar, de l'ACPC). L'amplitude prise récemment par la xénophobie et les actes racistes dans toute l'Europe, ainsi que l'absence de débat scientifique en Autriche à propos de ces phénomènes, a poussé le Ministre de la Recherche à développer un programme spécifique (Fremdenfeindlichkeit-Xenophobia). Cette recherche s'est faite dans plusieurs écoles élémentaires d'Autriche. Elle visait à découvrir si la pratique du dialogue philosophique avec des enfants peut constituer une stratégie efficace contre la xénophobie. Ce projet voulait mettre en lumière, par des méthodes de recherche qualitatives, les attitudes d'enfants à l'égard d'étrangers. Les dialogues philosophiques ont été analysés en termes de modifications dans l'expression orale, d'habiletés d'argumentation et de capacité de souci critique.

- 2002-2004 — « *Empirical Studies for Structuring of Examples on Philosophy for Children for Knowledge Space Theory* » (Monika Pilgerstorfer, Dietrich Albert, Daniela G. Camhy).

Projet en collaboration avec le Département de Psychologie de l'Université Karl-Franzen de Graz et l'ACPC.

- 2005-2008 — « *A Comparative Study on the Teacher Education System between Austria and Japan for Constructing a New Conception of Knowledge for Teachers* », (Université de Graz : Dietrich Albert, Faculté de Psychologie Werner Lenz, Faculté d'Éducation; Daniela G. Camhy, Faculté de Philosophie/ACPC ; et Université d'Hiroshima.

### 3. Projets européens

#### a) Socrates Comenius Action 1

- 1996-1998 : « *DIALOGOS — Philosophy for Children : Citizen Sensitiveness Education* ».

Dialogos : projet d'un journal international comprenant des articles d'élèves et d'enseignants de trois pays (Autriche, Portugal, Espagne). Ecoles impliquées : Hauptschule Markt Hartmannsdorf (Autriche), Colegio Valsassina (Portugal), Instituto de Bachillerato n°4 (Espagne).

- 1997-1999 : *Projet 100* : « *European Children Think Together* ».

Coordination : Berne Heesen. Avec le soutien de l'Union européenne et l'Université d'Amsterdam. Pays participants: Autriche, Belgique, Allemagne, Grande-Bretagne, Italie, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Espagne.

- 2002-2004 : *Aquarius*

Ce projet met l'accent sur l'éducation du langage et de l'environnement, ainsi que sur la recherche philosophique. Le sujet principal en est l'eau. Il comporte un programme d'échange d'élèves de Reykjavik et de Graz. Les écoles concernées sont la BRG Körösistrasse (Autriche) et le Commercial College of Iceland (Islande).

- 2002-2005 : *Écosophie*

Ont coopéré à ce projet des écoles allemandes, hongroises, néerlandaises, norvégiennes et autrichiennes. Ecosophie se base sur le matériel didactique (livre et CD-ROM) conçu pour l'éducation à l'environnement inhérente au projet ECODIALOGO.

Les écoles concernées sont : Hauptschule Markt Hartmannsdorf (Autriche), Friedrich Hartmann Schule (Allemagne), AKM Malos Iskola (Hongrie), Bos en Duinschool (Pays-Bas), Onderwijs Begeleidings Groep Kennemerland (Pays-Bas), Koningin Wilhelmaschool (Pays-Bas), Ruseloko (Norvège).

#### b) Socrates Comenius Action 3

- 2001-2003: « *ECODIALOGO* ».

Ensemble de propositions et d'activités dans le cadre du programme européen Socrates dans le champ de l'éducation. L'objectif d'ECODIALOGO est de renforcer l'éducation à l'environnement aux niveaux moyen et supérieur de **l'école primaire**, par le biais de réflexions philosophiques basées sur l'interdisciplinarité et l'interculturalité. Pays et organismes participants : ACPC (Autriche), Universidade Catolica Portuguesa (Portugal), Grup IREF (Espagne).

#### c) *Netd@ys Europe 1998 « The Philosophical Hotel »*.

Pays participants : Australie, Autriche, Belgique, France, Grande-Bretagne, Israël, Pays Bas, Pologne. En 1996, Richard Anthone organise un projet de discussion sur Internet : *The Philosophical Hotel*. Projet financé par la Commission européenne (dans le cadre de ses événements Netd@ys), avec le soutien de l'éditeur belge Averbode. Ce projet vise à encourager le dialogue philosophique, tant par voie orale que par Internet, à travers un réseau d'écoles, avec des enfants de 10 à 14 ans. Projet d'abord limité à un certain nombre d'écoles (deux en France, 4 en Belgique, 2 aux Pays-Bas et 2 en Angleterre), et étendu après quelques semaines à toute école qui en a eu connaissance par correspondance ou par de la publicité. Pour stimuler les discussions orales, de petits récits, des problèmes et des questions ont été proposés aux enfants et aux enseignants via des forums sur Internet. Ces forums devaient

ressembler à des discussions dans des chambres d'hôtel. Ne manquaient ni les réceptionnistes ni le personnel. Les enseignants ont mené des discussions avec les enfants suivant une méthodologie appropriée à la recherche philosophique, en commençant par des questions plus ou moins fermées pour aboutir à un débat d'idées.

d) *Programme DAPHNE (2002-2003). Programme européen de prévention de la violence envers les enfants, les adolescents et les femmes.*

Projet de recherche en collaboration avec Omega, Centre de Santé de Graz. Ce programme européen est un projet d'action préventive. La philosophie pour enfants a été spécialement introduite dans des classes comportant une grande proportion d'enfants de pays différents (migrants, réfugiés...). L'ACPC a organisé des formations d'enseignants, ainsi que des ateliers ouverts aux parents dans les diverses communautés.

e) *Formation permanente (2003). KokoLeLe.*

KokoLeLe travaille à la coopération et à la communication dans le champ de la formation continuée. Ce projet européen se propose de détecter et de faire connaître les offres, tant régionales qu'internationales, concernant l'éducation des adultes. Il a pour objectif d'introduire la recherche et le dialogue philosophiques dans le champ de l'apprentissage permanent et d'y inclure à la fois enfants, adolescents et adultes.

f) *Sokrates 2*

- 2004. MAESTRO - Education des adultes - Structures et organisation.

Ce projet vise à développer l'éducation des adultes dans ce qu'on appelle des « lieux alternatifs d'apprentissage ». Des modules comprenant la recherche et le dialogue philosophiques sont développés en collaboration avec des spécialistes de musées locaux. Pays et organismes participants : ACPC - Centre autrichien de Philosophie pour Enfants (Autriche), Tweedekansonderwijs (Mechelen, Belgique), Moysikologiki Etaireia Kyproy (Chypre), Kadrioro Väliskunsti Muuseum (Estonie), Wesffälisches Forum für Kultur und Bildung (Allemagne). Methodicko Pedagogické Centrum (Slovaquie).

- 2004-2006 : « *Who am I ? Am I somebody?* »

Intégration sociale de femmes migrantes et de groupes socioculturels marginaux au niveau local et européen. Pays et organismes participants : ACPC - Centre autrichien de Philosophie pour Enfants (Autriche), KokoLeLe (Allemagne), Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (Pays-Bas), Deutsch-Bulgarisches Berufsbildungszentrum Pleven (Bulgarie).

G) *Sokrates Comenius Aktion 2*

2005-2008 : *MENON Développer le dialogue par la communauté de recherche.*

Site du programme : <http://menon.eu.org>

Ce projet a pour objectif d'élever le niveau professionnel des enseignants en développant leurs aptitudes dialogiques au moyen de la recherche philosophique. La philosophie, dans sa forme socratique originelle, consiste essentiellement en une recherche, par le dialogue, de sagesse et de bonne pratique. Elle offre aux enseignants un contexte puissant pour explorer des questions pédagogiques, y compris des problèmes éthiques et sociaux qui surgissent dans leur pratique. Comme conséquence de cet élargissement des perspectives et des habiletés des enseignants, le projet vise effectivement à transformer également les classes en communautés de recherche dialogique, où les enfants n'apprennent pas que des habiletés basiques, comme écouter et répondre, mais également des dispositions pour un apprentissage permanent et la participation, comme la curiosité, la « raisonnable » ainsi que l'ouverture aux autres points de vue et cultures. Pays participants : Autriche, Finlande, Hongrie, Islande, Lettonie, Malte, Pays-Bas, Norvège, Portugal, Espagne, Grande-Bretagne.

4) *Organisation de Conférences internationales en Philosophie pour Enfants*

- 1985 (21-25 juillet) : « *Philosophy for Children* », Centre interuniversitaire de Dubrovnik, Yougoslavie.

- 1987 (27-31 mai) : « *Wenn Kinder philosophieren* », Château St-Martin, Graz, Autriche. La réunion de l'ICPIC s'y est tenue.
  - 1991 (18-20 septembre) : Conférence austro-hongroise de Philosophie pour Enfants, « *Kinderphilosophie* », Bildungshaus Retzhof (près de Graz), Autriche.
  - 1992 (25-28 juin) : « *Das philosophische Denken von Kindern* », Meerscheinschlössl, Université Karl-Franzen, Graz, Autriche.
  - 2004 (25-29 mars) : “*Encouraging Philosophical Thinking*”, Bildungszentrum Raiffeisenhof, Graz, Autriche. SOPHIA y a tenu son assemblée.
  - 2005 : 20-23 octobre : « *Philosophische Grund innovativen Lernens* », Meerscheinschlössl, Université Karl-Franzen, Graz, Autriche.
  - 2006 : 19-22 octobre : « *Dialogue - Culture - Philosophy* », Mehrzwecksaal Wall., Université Karl-Franzen, Graz, Autriche.
- Pour plus d'informations, consulter : [www.kinderphilosophie.at](http://www.kinderphilosophie.at) ».

### **Version anglaise de l'Autriche**

D. Camhy résume ainsi le développement de la philosophie pour enfants en Autriche :  
 “Philosophy with Children, as an educational project, started in Austria as soon as 1981. Philosophy for Children was introduced by Dr. Daniela G. Camhy. 1982 the Council of Philosophy Teachers became involved in Philosophy for Children and made the State Educational Officials aware of the possibilities for the introduction of Philosophy for Children in schools. 1983 first lessons in schools and teacher – training workshops (4 classes 120 children) started. 1984 the Federal Ministry for Education, Science and Culture gave the permission for school experiments. (20 classes 600 children). 1985 the Austrian Center of Philosophy for Children (ACPC) was founded. The ACPC is set up to promote philosophical inquiry as an important dimension of primary and secondary school and college curriculum development. One main aim is also to publish and present different experiences with philosophy at pre-school, elementary school and high school levels. Furthermore the Austrian Center of Philosophy for Children develops materials that stimulate philosophical inquiry in a range of contexts and organizes international conferences, teacher-training seminars and workshops. ACPC also wants to encourage interest in new approaches and teaching methods and set up groups of philosophical inquiry for children, young people and adults. Apart from that the Austrian Center of Philosophy for Children supports theoretically and methodologically the interfaces of philosophy with children, promotes research into practice and coordinates and organizes international and transdisciplinary [projects](#). Last but not least ACPC has conducted extensive research projects and projects that aim to develop communities of philosophical inquiry. It has a library and is building up a documentary center for studies on Philosophy for Children and publishes the quarterly publication [Info-Kinderphilosophie](#).”

#### **1. Organization/structure**

The Austrian Center of Philosophy (Coordinator: Mag. Dr. Dr. hc. Daniela G. Camhy) with Children was founded in 1985. It is a non- government, politically independent and non-profit organisation with activities in the following areas:

- promote philosophical inquiry as an important dimension of pre-school, primary and secondary school and college curriculum development
- raise levels of educational achievement through philosophical enquiry
- publish and presents different experiences with philosophy at pre-school, elementary school, secondary school and high school levels
- develop materials that stimulate philosophical inquiry in a range of contexts
- organise and validate training courses in the theory and practice of philosophical enquiry in

education

provide national and international teacher-training seminars and workshops

organise international conferences

raise awareness through conferences and training courses

encourage interest in new approaches and teaching methods

set up groups of philosophical inquiry for children, young people and adults

set up networks and local groups catering for those who are curious as well as those who are professionally interested

support theoretically and methodologically the interfaces of philosophy with children and education

promote research

promote research into practice

coordinate and organise international and trans-disciplinary projects

raise funds for research projects and for projects that aim to develop communities of philosophical inquiry

involvement - with an intercultural approach - in open youth work

support migrants and refugees in their social and professional integration

publish the quarterly publication Info-Kinderphilosophie

Some of the core themes are:

intercultural education

citizenship education

values and human rights education

critical thinking, creative and caring thinking

trans-cultural communication skills

prevention of violence and development of strategies against racism and xenophobia

reform pedagogic

methodology of autonomous and active learning

environmental ethics

The institute has access to many primary and secondary schools. More than 4000 teachers were trained in teacher training courses and more than 30 000 children were involved in Philosophy with Children.

The overarching purpose in all the approaches is the development of thinking habits and attitudes essential for individuals in democratic and complex societies.

For more than twenty years the Austrian Center of Philosophy with Children plays an important part in developing and stimulating of doing philosophy with children in Austria. It provides "Philosophy with Children" on different levels of education, pre-schools, primary schools, secondary schools, student teachers, university students and courses for teachers on national and international level.

The Austrian Center of Philosophy with Children (ACPC) is involved in several international projects (EU-projects) and programs and works together with many regional (Friedensbüro der Stadt Graz, Kinderbüro Steiermark, ...), national (UNESCO, Liga der Menschenrechte, Janusz Korczak Gesellschaft, ...) and international institutions (UNESCO, ICPIC, SOPHIA..).

The Austrian Center of Philosophy with Children (ACPC) is an active member of the International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC) which links practitioners and researchers in over 60 countries. ACPC is also a founding member of the European Foundation of Philosophical Inquiry with Children (SOPHIA).

There is now considerable worldwide interest in the role of philosophical enquiry in education, especially with children under 16, both as a model of rigorous thinking and as a celebration of wonder and open-mindedness.

## **2. Objectives of the ACPC**

### **Research**

Fundamental research in the field of Philosophy with Children, analysis of development of thinking and identity of children and youth, childhood as a social phenomenon, refurbishment of the history of Philosophy with Children ...

- concrete research and evaluation of projects and experimental tuition
- academic supervision of experimental tuition
- supervision of national and international work
- symposia and conferences
- lectures

### **Developing and establishing materials**

- books for children and youth
- teaching materials
- publishing a quarterly newsletter
- cooperation with publishing companies
- translation and adaptation of material from different countries

### **Education and further education**

Everyone who is interested in attending courses and seminars is very welcome, children and youth especially : seminars, symposia; further education: teachers, parents, kindergarten teachers, day care providers, governesses, teachers in hospitals, basic and advanced training the Institute of Philosophy with Children cooperates with clinics, universities, schools, pedagogic academies, pedagogic institutions and associations, target groups: children – youth – adults , Philosophical counseling center

Nowadays children grow up differently because of public, economic and social changes. Furthermore, the environment in highly civilized countries is affected by technological development, mass media, consumer goods ...

As is generally known, children ask more questions than ten wise men can answer. Sometimes the idea of serious philosophical problems underlies these questions. Very often children are left alone with their questions, as they are with other difficulties and needs. Their confusions, doubts, imagery, perceptions, the questioning of principles, the perpetual question "Why?" and the search for meaning, often lead them to an intellectual dissatisfaction which must be confronted.

As a philosophical counseling center we consult to: parents, children, youth, teachers, governesses, kindergarten teacher, pedagogical institutions.

### **Information- and documentation center**

Library, documentation center for Philosophy with Children (thesis, diploma, dissertations), video library

## **3. Various activities at pre-primary and primary level**

In the last 22 years Philosophy for Children was introduced in hundreds of schools and classrooms in Austria.

We started with school experiments and a research project "Philosophy for Children: A Research Project for further Mental and Personality Development of Primary and Secondary School Pupils" in 1984 and more than 600 children were involved.

We used the dialogue through philosophical inquiry as method as well as the Socratic dialogue and introduced several other methods, for example Thomas Jackson's Toolbox for Doing Philosophy.

We also started teacher training in 1984 and are still working in this field, and we are organizing several teacher training seminars every year in different fields, there are classes are seminars at different Austrian institutions for teacher-training for example at "Pädagogisches

Institut des Bundes der Steiermark”, Pädagogisches Institut der Stadt Wien” or at institutions for adult education for example : Introduction in Philosophy for Children and Youths. Philosophy as Preventive Strategy against Racism and Xenophobia. Philosophy for Children and Personal Development. Philosophy for Children and Prevention against Violence. Philosophy for Children and Identity. Ethics. Argumentations Theory. Logic. Aesthetics  
In the last 22 years Philosophy for Children was introduced to more than 4000 teachers and to more than 30 000 Austrian children. Philosophy for Children is an optional discipline in several Austrian Teachers Colleges and Universities: Leopold-Franzens-Universität Innsbruck (Department of Education), Karl-Franzens-Universität Graz (Department of Philosophy), Johannes Kepler Universität Linz (Department of Philosophy), Universität Salzburg (Department of Philosophy) and Vienna (Department of Philosophy).

#### **4. Methods/ Classroom-practices**

We used the dialogue through philosophical inquiry as method as well as the Socratic dialogue and introduced several other methods, for example Thomas Jackson’s Toolbox for Doing Philosophy. We also developed our own materials for example multicultural stories, games, role-play...

a. We apply the method of Matthew Lipman in doing philosophy with children and translated the pupil's books and the teacher's guides into German. Our philosophical work with children is mainly based on his theory and his practical advices.

b. In the Kindergarten and in the primary school we include the method of Thomas E. Jackson “Tool Kit”. which is based on seven letters. Each one stands for a special thinking skill. In philosophical sessions with children, the students get a deeper understanding of cognitive skills, using the card with the letters according to their expressions in the philosophical discussion. For example: W – “What do you mean?”, R - “Can you give a reason?”, A - “What are we assuming?”, I - “What inferences have we made?”, T - “Is what is being said true?”, E - “Can you think of an example?”, C - “Can you think of a counter-example?”.

c. According to Gustav Heckmann and Leonard Nelson we involve also the Socratic dialogue in philosophical sessions with children.

(...)

#### **6. School projects**

**1984 – 2007 Philosophy with Children and Youth** – in pre- schools, elementary, secondary and vocational schools. Philosophy for Children is most successful when it becomes part of the culture of a school. The relationship with each school may be somewhat different:

Philosophy with Children and Youth can be an overall concept for schools

Philosophy with Children and Youth can be introduced as subject

Philosophy with Children and Youth can be introduced as pedagogical strategy

Philosophy with Children and Youth can be introduced through different projects  
(Ecodialogo, Eco-sophie, Citizenship Education, Children Rights and Preventing Violence, ...)

In the last years **more than four thousand teachers** and **30 000 of Austrian kids** were and are involved in Philosophy with Children and Youth.

Some examples of special projects: (Research and EU-Projects with schools not included)

**1995 – 1997 In the Year of Tolerance** - we had many projects in different schools in Austria - projects against racism and xenophobia - in cooperation with the Austrian commission of UNESCO and in cooperation with the Federal Ministry for Education, Science and Culture, working with **500 pupils** in different schools.

**1996 – 1997 Philosophy with Children and Education for Democracy** - Project with University of Dublin, Trinity College, Department of Education, Ireland. Michael Murray and Daniela G. Camhy, Development of a Curriculum - Strategies in Education

Start to work with **300 pupils** in Graz, Austria specially to give some help to children from refugees. 1996/1997

## **7. Research Projects**

**1984 – 1988** FWF Austrian Science Fund: **Philosophy for Children: A Research Project for further Mental and Personality Development of Primary and Secondary School Pupils** by Daniela G. Camhy and Gunter Iberer at the Department of Education of the University of Graz, Austria. (8 primary and secondary schools and more than **600** children involved)

There were experimental groups doing philosophy and control groups. The research showed the improvement in reasoning, reading, understanding and creativity.

### **1997 – 2000 Development of a Curriculum for Teaching Romanii**

The Romani Project considers itself a contribution to the preservation of culture and identity by codifying and developing teaching methods for language varieties of the Austrian Roma. A cooperation with the Institute for Linguistics of the Karl-Franzens-Universität Graz and the Austrian Center of Philosophy with Children ACPC.

**1997 – 2000** Austrian Federal Ministry for Education, Science and Culture: **Development of Strategies against Xenophobia and Racism - an Example of Philosophy for Children**, Daniela G. Camhy, Ursula Glaeser, Clara Kenner und Silvia Paar, Austrian Center of Philosophy with Children (ACPC)

The recent increase of xenophobia and racist activities all over Europe as well as the lack of scientific discussion of these phenomena in Austria has been the motive for the Austrian ministry to develop a research programme on “Fremdenfeindlichkeit – Xenophobia”.

The project “Development of Strategies against Xenophobia and Racism - an Example of Philosophy for Children” has been put into practice in elementary schools in Austria. The aim of this project was to find out whether philosophical dialogues with children can serve as an in-advance-strategy against xenophobia. The basis of this research project was an elicitation of the attitudes of children towards foreigners through qualitative research methods.

The philosophical dialogues with children were analysed in terms of changes in speech behaviour, argumentative skills and the capability of critical consideration.

**2002 – 2004 “Empirical Studies for Structuring of Examples on Philosophy for Children for Knowledge Space Theory”** Monika Pilgerstorfer, Dietrich Albert, Daniela G. Camhy

Cooperation project with the Department of Psychology of the Karl-Franzens-Universität Graz and the ACPC

2005 - 2008 “A Comparative Study on the Teacher Education System between Austria and Japan for Constructing a New Conception of Knowledge for Teachers” in cooperation with Dietrich Albert (University of Graz, Department of Psychology) und Werner Lenz (University of Graz, Department of Education), Daniela G. Camhy (University of Graz, Department of Philosophy/ACPC ) and the Hiroshima University

## **8. EU-Projects Socrates Comenius Action 1:**

**1996 – 1998 “DIALOGOS - Philosophy for Children: Citizen Sensitiveness Education”**

Dialogos: International project's journal with articles by pupils and teachers from three European countries: Austria, Portugal and Spain.

Schools involved in the project: Hauptschule Markt Hartmannsdorf (Austria), Colegio Valsassina (Portugal), Instituto de Bachillerato No. 4 (Spain)

### **1997 – 1999 Projekt 100: "European Children Think Together"**

Coordinated by Berrie Heesen, sponsored by the EU and the University of Amsterdam

Participating countries: Austria, Belgium, Germany, Great Britain, Italy, the Netherlands, Poland, Portugal, Spain

### **2002 – 2004 Aquarius**

This project puts its main focus on language and environmental education and philosophical inquiry. The principal topic is “water”. Furthermore it includes an exchange programme for students of a school in Reykjavik (IS) and a school in Graz (A).

The following schools are involved: BRG Körösstraße (Austria), Commercial College of Iceland (Iceland)

### **2002 – 2005 "Eco-Sophie"**

This project is carried out in cooperation with schools in Germany, Hungary, Netherlands, Norway and Austria.

Eco-Sophie is based on the teaching materials (book and CD-ROM) concerning environmental education developed within the ECODIALOGO project.

Following schools are involved: Hauptschule Markt Hartmannsdorf (Austria), Friedrich-Hartmann Schule (Germany), ÀKM Àtalos Iskola (Hungary), Bos en Duinschool (Netherlands), Onderwijs Begeleidings Groep Kennemerland (Netherlands), Koningin Wilhelminaschool (Netherlands), Ruselokka skole (Norway)

### **Sokrates Comenius Aktion 3:**

#### **2001 – 2003 "ECODIALOGO" (2001-2003)**

The set of proposals and activities that are presented in ECODIALOGO have been developed within the framework of the European Community's Sokrates programme in the field of education. The objective of ECODIALOGO is to strengthen environmental education in primary school (mid and upper levels) by means of philosophical reflection grounded upon interdisciplinary and intercultural foundations.

Participating countries and organisations: ACPC (Austria), Universidade Catolica Portuguesa (Portugal), GRUP IREF (Spain)

#### **Netd@ys Europe 1998:**

##### **1998 "The Philosophical Hotel"**

Participating countries: Australia, Austria, Belgium, France, Great Britain, Israel, Netherlands, Poland.

In 1996, Richard Anthone organised an Internet discussion project called The Philosophical Hotel. It was funded by the European Commission (as part of its Netd@ys collection of online events) and facilitated by Averbode, the Belgian educational publishing company. The project aimed to encourage philosophical dialogue, both oral and online, across a network of European schools with children between 10 and 14 years of age. The project involved a limited number of schools first. It was then made available for several weeks to any schools who had heard about the initiative through correspondence or advertising.

We provided children and teachers, via online forums, with mini-stories, puzzles and questions to stimulate oral discussions. The forums were designed to look like discussion rooms in a hotel, complete with cartoon receptionists and waiters. Teachers conducted oral discussions with the children following a methodology appropriate to philosophical inquiry beginning with numerous 'open-ended' questions and leading on to a dialogue of ideas.

#### **DAPHNE – Programme**

##### **2002 – 2003 "EUROPEAN NETWORK LAUNCHING CHILDREN'S RIGHTS AND PREVENTING VIOLENCE"**

A research project in cooperation with Omega - Health Care Center of Graz. DAPHNE-Programme (2000-2003) is a preventive action project of the European Community to fight against violence in children, young people and women.

Philosophy for Children was introduced specially to school classes with many children from different countries (migrants, refugees ...), the ACPC organized teacher- training workshops and workshops with parents in the communities.

#### **Life- Long Learning**

### **2003 KokoLeLe**

KokoLeLe stands for communication and cooperation in the field of lifelong learning. The proposal of this EU-project is to detect and to make visible the regional and international offers concerning adult education. Our goal was to introduce philosophical inquiry and the philosophical dialogue in the field of life long learning to involve children, youth and adults.

#### **Sokrates Grundtvig 2 Lernpartnerschaften**

### **2004 - "MAESTRO – Multipliers in Adult Education – Structures and Organisation"**

The aim of this project is to strengthen adult education in so called "alternative places of learning". In cooperation with experts from local museums modules are developed including philosophical inquiry and philosophical dialogue.

Participating countries and organisations: ACPC Austrian Center of Philosophy for Children (Austria), CVO Tweedekansonderwijs Mechelen vzw (Belgium), Moysikologiki Etaireia Kyproy (Cyprus), Kadrioro Väliskunsti Muuseum (Estonia), Westfälisches Forum für Kultur und Bildung (Germany), Methodicko Pedagogické Centrum (Slovakia)

### **2004 - 2006 "Who am I - am I somebody?"**

Social integration of female migrants and socio-cultural fringe groups on country and European level.

Participating countries and organisations: ACPC Austrian Center of Philosophy for Children (Austria), KoKoLeLe e.V. (Germany), Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (Netherlands), Deutsch-Bulgarisches Berufsbildungszentrum Pleven (Bulgaria)

#### **Sokrates Comenius Aktion 2:**

### **2005 - 2008 MENON: Developing Dialogue Through Philosophical Inquiry**

This project aims to encourage teachers' professional growth by developing their dialogical sensitivity and skills through philosophical enquiry. Philosophy in its original Socratic form is essentially a dialogical search for wisdom and good practice. It provides a powerful context for teachers to explore core questions of pedagogy - including ethical and social issues arising from their curricula.

As a consequence of this widening of teachers' perspectives and skills, the project is effectively aiming also to convert classrooms into communities of dialogical enquiry where children learn not only basic skills such as listening and responding, but also dispositions for lifelong learning and participation, such as curiosity, reasonableness and openness to others' perceptions and cultures.

Participating countries: Austria, Finland, Hungary, Iceland, Latvia, Malta, Netherlands, Norway, Portugal, Spain, UK"

## **c) Belgique**

Claudine Leleux, Professeur de philosophie à la Haute Ecole Pédagogique (HEP) de Bruxelles, dans son rapport pour l'organisation du colloque sur la philosophie pour enfants au Parlement de la Communauté française de Belgique (février 2004), résume ainsi les différents courants présents en Belgique :

- L'Asbl *PhARE* (Analyse, Recherche et Éducation en Philosophie pour enfants) est fondée le 11 février 1992 dans le but de promouvoir l'idée et la méthode de « philosophie pour enfants ». Marie-Pierre Dautrelepon, licenciée en philosophie et professeur à la Haute École de Mons, s'est formée à l'*IAPC* à l'Université de Montclair (New Jersey, USA) et a été chargée par M. Lipman de répandre la méthode en Communauté française de Belgique et de former des formateurs.

- Les Asbl *Philomène* et *Il fera beau demain*, qui organisent des formations à destination des enseignants, se réfèrent explicitement aussi à la démarche de Lipman. L'asbl *Philomène*,

« convaincue de l'intérêt, de la pertinence et du potentiel pédagogique de la démarche Philosophie pour enfants », considère « qu'une activité à caractère philosophique possède toute sa place dans l'éducation des enfants <sup>4</sup> ». Outre la référence à Lipman, l'Asbl *Il fera beau demain* se réfère aussi au modèle de Tozzi et préfère les appellations « Apprendre à penser », « à réfléchir » ou « à abstraire » plutôt que celle de « philosophie pour enfants » qui irrite les philosophes (puisque'il ne s'agit pas de former à la philosophie en tant que discipline).

D'autres pratiques s'en écartent, sans former un mouvement de la même ampleur que l'ICPIC, et sans que les raisons de cette divergence n'apparaissent toujours clairement :

- Ainsi la Charte de l'Asbl *Philosophie-Enfances* <sup>5</sup>, qui a animé 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 d'Isabelle Willems, *Les grandes questions* -, indique que « la discussion, qui fait l'atelier de philosophie, trouve sa raison d'être en elle-même. Elle n'a pas comme fin une réflexion, un jugement ou une compétence spécifique. Elle ne doit pas forcément aboutir à un résultat. Elle consiste à s'exercer à faire du sens, dans quelque sens que celui-ci décide d'aller. [...] c'est l'art du questionnement que nous essayons de maintenir ouvert avec les enfants ».

- L'Étude inter-universitaire fait aussi état de l'influence sur ces pratiques de « philosophie pour enfants » des travaux de Michel Tozzi <sup>6</sup>, bien connu des enseignants du secondaire depuis son livre paru chez EVO en 1994, *Penser par soi-même* qui suppose, selon l'auteur, la mise en œuvre de trois compétences de base interdépendantes : conceptualiser, problématiser et argumenter.

- Dans un entretien avec Myriam Tonus <sup>7</sup>, Michel Develay <sup>8</sup> rend compte de la pratique des « Ateliers de philosophie de l'AGSAS » initiée en France par Jacques Lévine, et dont la particularité est de se réclamer davantage de la psychanalyse que de la philosophie, et d'utiliser un protocole spécifique de discussion : les enfants s'expriment pendant dix minutes sans intervention aucune de l'adulte ».

## ENCART

Marie-Pierre Grosjean-Doutrelepont fait l'historique de l'introduction en Belgique de la philosophie avec les enfants :

« En 1992 fut créé, pour la première fois en Belgique, un centre de Philosophie pour Enfants. Depuis, les membres fondateurs n'ont cessé d'entretenir le dialogue et les échanges avec le concepteur du programme, M. Lipman, sa collaboratrice A.M. Sharp, ainsi qu'avec d'autres centres de Philosophie pour Enfants, qu'ils soient européens ou installés sur d'autres continents ; de nouveaux membres les ont rejoints ; de nouvelles associations se sont créées dans leur sillage, que ce soit dans la partie néerlandophone ou francophone du pays (...).

En 2002, l'association a fêté son dixième anniversaire. Ce fut l'occasion de publier une revue des activités et de garder à la mémoire les grandes orientations prises au cours de ces années : l'animation de séminaires internationaux et nationaux visant le développement de la Philosophie pour Enfants, la traduction française des romans et guides philosophiques tels que « L'Hôpital des poupées » et « Elfie » ; la traduction des vidéosophies ; la conception de

---

4 Texte de présentation de l'asbl. communiqué par Hélène Schidlowsky.

5 Signée le 21 septembre 2001.

6 Directeur du département des Sciences de l'Éducation à l'Université Paul Valéry (Montpellier).

7 Dans les *Cahiers du SeGEC, Philosopher à l'école ?*, novembre 2002, p. 8.

8 Michel Develay est professeur à l'Université Lumière Lyon 2, directeur des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation et auteur de *Donner du sens à l'école*, Esf, 1996.

cahiers pédagogiques thématiques tels que la « recherche pédagogique » accompagnant l'album pour enfants « Dans la forêt vierge », le cahier exploitant l'exposition « Architecture civile européenne et citoyenneté » ou encore « Le bouc émissaire », « Primo découvre les Droits de l'homme »... ; la traduction française par Nicole Decostre de « Thinking in Education », ouvrage théorique de Matthew Lipman dans ses deux éditions successives sous le titre « A l'école de la pensée ».

Elle cite ensuite le Président, Marcel Voisin (Docteur Honoris Causa de l'Université de Mons-Hainaut) :

« La dénomination **Ph.A.R.E.** fut choisie avec beaucoup d'attention et de vigilance. Ce fut le moment de prendre connaissance de manière approfondie d'un courant pédagogique nouveau pour nous, original, rencontrant notre souci d'introduire la réflexion philosophique dans la formation générale de tous les enfants et ce, dès le jeune âge.

Les travaux de Matthew Lipman étaient connus sur le continent : en France, Pierre Belaval venait de traduire « La découverte de Harry Stottelmeier » ; au Québec, les romans « Pixie », « Kio et Gus » rencontraient un succès qui toucha les lecteurs continentaux.

Cependant, les guides pédagogiques accompagnant ces romans philosophiques n'étaient pas connus ; tout au plus certains avaient-ils entendu parler de la *Communauté de recherche*, dispositif pédagogique qui ne manqua pas d'être critiqué en méconnaissance de cause, les uns alléguant la trop grande confiance accordée à des enfants d'un si jeune âge, les autres se plaignant des difficultés de justifier la démarche de recherche et de réflexion auprès des collègues et parents, les autres encore dénonçant la dimension communautariste porteuse potentielle de sectarisme... c'était de la part des détracteurs, la démonstration d'une approche superficielle et rapide qui eut comme conséquence de mettre à la trappe le second élément constitutif du programme, tout aussi fondamental que le premier, celui de la **recherche** : se rassembler en classe, pendant un temps limité à environ une heure semaine selon les circonstances et le degré d'intérêt des enfants, pour mener ensemble une recherche sur un sujet devenu d'abord un sujet d'intérêt général.

Encore aujourd'hui (2005), nombreux sont ceux qui transforment leur classe en communauté de recherche, avec l'échange d'opinions et l'écoute comme seules finalités et activités. Nous le regrettons et continuons à promouvoir avec toute l'énergie dont nous disposons le dispositif pédagogique de la communauté de recherche comme moyen privilégié de former des personnes capables de jugement critique, raisonnable et responsable.

Une référence à la rhétorique contemporaine et tout particulièrement aux travaux de Paul Gauchet nous font penser que l'institution de la Communauté de recherche instaure un espace de laïcisation de la pensée et du discours susceptible de démanteler diverses duperies de soi générées par le discours épideictique qui fait l'éloge, blâme, élit sans recherche réflexive, le discours magique ou religieux qui laisse entendre que la seule incantation suffit à la réalisation des désirs, le discours de la propagande qui se plaît à produire des croyances fausses allant jusqu'à la négation de l'évidence tout en évinçant les croyances les mieux ancrées. En effet, la communauté de recherche est, à nos yeux, un lieu d'exercice de la fonction rhétorique qui, dépassant la fonction argumentative, utilise le langage pour construire le monde en examinant constamment de manière critique, créative et protectrice les produits de la raison humaine. La fonction rhétorique est certes universelle, mais elle est aussi culturelle et s'enseigne, à la condition d'instaurer des espaces où chacun prendra part à la discussion et donnera du sens, conscient de sa capacité d'agir sur les institutions qui l'entourent.

*Ph.A.R.E.* est un anagramme qui a été choisi pour sa force de communication. D'un seul mot se trouvaient annoncées les activités projetées par l'association : Analyser, Rechercher, Eduquer dans le domaine de la Philosophie pour Enfants. Quatre capitales et cinq lettres comme repères présidant aux travaux à entreprendre.

*Phare* est aussi une métaphore et un symbole. 7<sup>ème</sup> merveille du monde, Pharos, invisible elle-même dans la nuit, est source de lumière. Cette dernière doit avoir les qualités requises pour permettre aux navires de trouver un chemin en ayant un éclairage des lieux, qu'il s'agisse de rentrer au port ou de poursuivre la navigation.

La métaphore nous semble cohérente avec les objectifs fondamentaux décrits par l'anagramme.

D'emblée il fut entendu que « Philosophie pour Enfants » était la stricte traduction de *Philosophy for Children*, dénomination du projet pédagogique développé par le philosophe américain Matthew Lipman et sa collaboratrice A.M. Sharp.

Il fut entendu qu'il y avait bien des façons de *philosopher avec les enfants*, telles que lire un conte philosophique, dialoguer avec les enfants à propos de leurs questions métaphysiques sur l'origine de la vie, la mort, la peur, la joie..., proposer une approche philosophique de notions philosophiques telles que le temps, l'espace..., interroger avec les enfants les fondements philosophiques de leurs opinions et croyances, en faire la généalogie en vue d'une problématisation et d'une éventuelle auto-correction comme dans l'exemple qui suit , « Je crois que l'univers a été créé par Dieu ; d'où me vient cette croyance ? Connaissant les fondements de ma croyance, suis-je en concordance avec d'autres convictions ? Puis-je ou suis-je prêt à soutenir ma conviction une fois celle-ci réfléchi ?...»

Il fut accordé que la *Philosophie pour* enfants présentait, par rapport aux précédentes démarches, une alternative originale qui méritait 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.

Sachant pertinemment que le déploiement du sens de la métaphore et/ou du symbole gâche de la matière, produit des scories, bref, échoue à tout dire, nous osons soutenir que l'association Ph.A.R.E. est reliée au programme de Philosophie pour Enfants et à l'IAPC comme le sont les navires au phare.

- Le phare ne guide pas les navigateurs, il permet, en certaines circonstances, leur navigation. Il en est de même de la lumière qu'il diffuse.

Le programme de Philosophie pour enfants ne propose nul savoir de référence mais permet l'accès aux divers champs de la pensée philosophique.

- Les navigateurs jouissent également de la lumière diffusée par le phare et cheminent chacun avec leurs propres instruments, ainsi le pédagogue ne trouvera-t-il aucune directive méthodologique dans les cahiers d'accompagnement mais des suggestions permettant le développement de la réflexion philosophique , de la recherche et de l'exercice de la fonction rhétorique.

- La qualité de la navigation tient au capitaine et aux matelots, la lumière brille pour tous. La qualité de la formation tient à l'égal accès des formateurs et des élèves aux savoirs ; ils y trouvent de quoi alimenter leur recherche et orienter leur cheminement.

- La navigation est aux prises avec les éléments naturels et les obstacles qui ne manquent de surgir ; la lumière du phare permet leur identification et leur dépassement ; la formation philosophique, elle aussi, se déroule dans un contexte personnel, social et culturel qui présente des obstacles épistémologiques et psychologiques à identifier afin de permettre grâce à la critique, la fiction, la persuasion une construction de la personne épanouie visant l'humanisation perfectible.

- Dialoguer et donner du sens, critiquer et persuader, dissocier le langage et le monde, le discours et la raison, autant de mises à distance, symptômes de l'humanisation de l'homme, jamais achevée, grâce à sa représentation du monde, ouvert".

**Fin de l'encart**

## D ) Espagne

Voilà le rapport de Félix García Moriyón sur « La práctica del Centro español de Filosofía para Niños (FPN) » :

« El Centro de Filosofía para Niños en España fue fundado en 1987, en primer lugar como una sección de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto (S.E.P.F.I.). Este primer paso fue consecuencia de una visita de Mathew Lipman a un congreso de la S.E.P.F.I., en el que despertó el interés de algunos profesores. Más adelante se constituyó en sociedad independiente para poder desarrollar mejor sus planteamientos. La manera de entender la práctica de la filosofía en las aulas y la aspiración a estar presente en contextos no educativos aconsejaron independizarse para no verse limitados por la pertenencia a la otra asociación. Con el tiempo, dada la estructura casi federal de España, el Centro se constituyó en una Federación con Centros independientes en algunas autonomías. En estos momentos mantienen una gran actividad los centros de Asturias, Galicia, Aragón, Valencia y Madrid, y en este último permanecen personas que no han llegado a constituir asociaciones en sus propias comunidades.

Desde un primer momento, el Centro procuró dedicar sus esfuerzos a un conjunto de actividades que se consideraban básicas. La primera de ellas fue la traducción de los materiales elaborados por Matthew Lipman y sus colaboradores en el I.A.P.C., de tal modo que la innovadora propuesta pudiera llegar a las aulas. El esfuerzo exigido por esta tarea fue grande puesto que decidimos traducir el currículo completo, narraciones y manuales para el profesor, además de los libros teóricos de Lipman. Después de varios años, hemos logrado tener editadas en español siete novelas con sus correspondientes manuales. En las traducciones no hicimos ninguna adaptación, y mantuvimos tanto los nombres como las situaciones de los relatos originales. Se hizo una adaptación en algunos de los ejercicios de los manuales. Contamos afortunadamente con el interés y profesionalidad de un buen editor, José María director de Ediciones de la Torre.

La otra actividad que nos exigió una mayor dedicación fue la formación del profesorado. Esta tarea la enfocamos en un doble nivel. El primero de ellos fue la formación de formadores del profesorado, para de ese modo contar con personas que pudieran enseñar el programa en todos los rincones del país. Esta formación se proporcionó en un curso anual de seis días de duración que se sigue celebrando todos los veranos. Además se inició una amplia tarea de impartir cursos de formación en todo el país, que se mantiene todavía como actividad prioritaria del Centro. Para ello contamos con la existencia de los Centros del Profesorado, instituciones del Estado dedicadas a la formación permanente del profesorado. Además impartimos cursos en centros educativos que lo solicitan y en colaboración con diversas instituciones educativas. Hemos conseguido igualmente que en muchas Escuelas de Formación del Profesorado de España se imparta una asignatura de Filosofía para Niños, con lo que los estudiantes adquieren una formación que les permite posteriormente aplicar el programa en sus aulas.

Siendo esas dos actividades las principales, no nos hemos quedado en ellas. También se ha dedicado un notable esfuerzo a la investigación. En primer lugar, hemos realizado diversas investigaciones encaminadas a evaluar el impacto de la aplicación del programa en los estudiantes, con resultados positivos. En segundo lugar hemos realizado una importante tarea de investigación sobre el programa, intentando profundizar en sus fundamentos filosóficos, pedagógicos y psicológicos. Durante muchos años publicamos una revista, Aprender a Pensar, sustituida posteriormente por otra que ahora publicamos en formato electrónico, de cuya ubicación se encarga el Centro de Filosofía del País Valenciano (<http://www.fpncomval.org/index.htm>).

A lo anterior hay que añadir un trabajo de elaboración propia, no sólo de artículos y libros

profundizando en el programa, sino también de creación de materiales que acercaran la propuesta del programa a la realidad social y cultural española. En esa línea de trabajo contamos con algunas novelas, además de un material específico para educación primaria e infantil. Más ambicioso es todavía un currículo completo para educación secundaria, en el que se abordan, además de temas ya conocidos, otras ramas de la filosofía que no habían tenido cabida en el proyecto original de Lipman. También es un proyecto amplio la colección de novelas filosóficas, destinadas a alumnado de secundaria, en las que se parte de relatos clásicos para la práctica de la filosofía con adolescentes.

Para mantener una vinculación entre todas las personas dedicadas a la discusión filosófica en el aula con niños y adolescentes, organizamos todos los años un encuentro en el que profesorado de todo el país, así como otros profesionales de ámbitos de la educación no formal o informal, nos reunimos durante tres días para compartir experiencias, presentar proyectos innovadores y mostrar modelos de trabajo caracterizados por compartir ese aire de familia que, en definitiva, da la identidad a la propuesta de Filosofía para Niños. El último encuentro, el XIX, se celebró en Valencia y el año próximo, como siempre en el mes de Marzo, nos encontraremos en Asturias. Además, las personas interesadas mantenemos una lista de correo en internet, Filoninos, en la que podemos intercambiar experiencias, discutir problemas comunes, realizar debates filosóficos y otro sinfín de temas que mantienen los vínculos entre todos nosotros, con la aportación también valiosa de personas que hablan español y que viven en otros países.

Todo lo anterior va dirigido básicamente a la educación formal, pero no es ese el único ámbito en el que nos hemos movido en los últimos años. Se han realizado otras experiencias muy interesantes en relación con la práctica de la filosofía. Un ámbito en el que hubo prácticas innovadoras fue el mundo carcelario; algunos compañeros y compañeras han estado haciendo filosofía con gente en prisión, con resultados esperanzadores. En otras ocasiones hemos podido aplicar el programa con adolescentes en situación de riesgo escolar y familiar, gracias a la aportación de algunas organizaciones que trabajan en esos ámbitos. También logramos que el programa de filosofía para niños formara parte de las actividades pedagógicas de algunos museos, como el Reina Sofía o el Thyssen, ambos en Madrid. Esta presencia se logró después de colaborar en un proyecto diseñado por el I.R.E.F., que es la organización que se encarga de tareas similares a las nuestras pero erradicada en Cataluña y empleando el catalán como lengua prioritaria de su trabajo. Con dicho centro hemos mantenido siempre una buena relación, aunque nunca ha existido una vinculación formal.

Por último, hemos procurado mantenernos unidos a la comunidad internacional. Desde el principio nuestro centro colaboró en la consolidación del I.C.P.I.C., organizando uno de sus congresos anuales y editando durante un tiempo su boletín informativo. También participamos en la fundación de SOPHIA, la red europea de la que seguimos siendo socios ».

## **Encart**

### **La philosophie pour enfants en Catalogne (Espagne) Le projet Philosophie 3/18**

Par Irène de Puig, directrice du GrupIREF<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> GrupIREPH: Groupe d'enseignement et de recherche pour l'enseignement de la philosophie.

Adresse : GrupIREF. Sant Agustí 3-5, 1er B. 08012 Barcelona. Tel/Fax: 93.217.97.61  
E-mail: [grupiref@grupiref.org](mailto:grupiref@grupiref.org). Web:

« Le projet Philosophie 3/18 est né en Catalogne, grâce à la volonté de quelques professeurs de philosophie (à ce moment-là on donnait des cours en enseignement secondaire), qui désiraient renouveler les techniques de l'enseignement de la philosophie. L'aventure commença en 1987. Elle débuta avec la traduction et l'adaptation de *Harry Stottlemaier Discovery* de Matthew Lipman. Un curriculum de 3 à 18 ans a été peu à peu élaboré; d'où son nom.

On a commencé par un modeste premier cours à Santa Cristina d'Aro (province de Girona) en 1987, donné par Lipman lui-même, devant une vingtaine de personnes. Aujourd'hui, mi-2004, on peut évaluer à deux mille personnes ceux qui travaillent au projet en milieu d'expression catalane. Cela veut dire aussi que plus de trois cents établissements (écoles et lycées) publics et privés sont concernés, c'est-à-dire environ vingt-cinq mille élèves d'expression catalane. Sans compter les enseignants qui travaillent avec nos programmes dans d'autres communautés espagnoles: l'Aragon, la Galice, l'Andalousie, l'Euskadi, et dans d'autres contrées du monde: le Brésil, l'Argentine, le Mexique, etc.

### **Penser davantage par soi-même**

Notre objectif prioritaire est que les étudiants pensent d'avantage par eux-mêmes. Le but du projet est la conversion des élèves en des hommes plus attentifs au discours, plus réfléchis, plus raisonnables, en leur délivrant les instruments qui doivent améliorer leur capacité de jugement. On ne prétend pas créer de petits philosophes, mais éduquer des citoyens qui capables de penser et de parler raisonnablement et, en conséquence, d'être plus créatifs et plus heureux.

Penser	Contenus	Histoire de la Philosophie	Quoi?
Davantage	Techniques	Logique / Éthique	Comment?
Par soi-même	Attitude	Critique, créatif et attentif	Pour quoi?

### **Penser**

Enseigner à penser n'est pas la même chose qu'enseigner des contenus de pensée. Enseigner les mécanismes de la pensée n'assure pas l'amélioration des habiletés cognitives. Enseigner à penser, en revanche, donne une autonomie aux jeunes qui sont capables de penser par eux-mêmes : ils peuvent désormais chercher des alternatives à leur propre point de vue, découvrir leurs préjugés et trouver des raisons pour leurs croyances.

Or, la pensée s'exprime dans le langage: "L'acte de penser est si étroitement lié au langage que nous pouvons soupçonner avec fondement qu'apprendre à parler, à penser et à raisonner sont des activités aussi étroitement liées entre elles", M. Lipman (*Philosophy in the classroom*).

Pour mener à bien ce projet il faut supprimer le monologue typique de l'enseignement traditionnel et adopter une méthode dialogique nouvelle, créative et participative. En tant que projet fondé sur le rapport étroit entre pensée et langage, Philosophie 3/18 prend appui sur quatre types d'activité : entendre, parler, lire et écrire. Autrement dit, on tente d'intégrer dans ces stratégies de base des aspects qui sont en rapport avec le raisonnement et le jugement. Il s'agit d'appliquer les habiletés de pensée aux stratégies de base, dans le but de renforcer les matières d'enseignement habituel.

Cet apprentissage de la pensée implique un idéal pragmatique et pas seulement spéculatif, dans la perspective signalée par J. Brunner dans *Apprentissage et éducation*, (p. 120) : "Ce que nous avons appris n'importe pas; ce qui importe, c'est ce que nous pouvons faire avec ce que nous avons appris". Il s'agit donc d'un travail intellectuel qui mène de la pensée spontanée à la pensée cultivée, élevée.

### **Davantage**

On ne peut confondre penser davantage et penser plus de choses. Ce n'est pas à la quantité,

mais à la qualité qu'appelle le terme *davantage*.

On prend ce mot en deux sens:

a) *davantage* dans un sens effectif: on veut que les élèves perfectionnent la qualité de leur pensée: élimination des préjugés, mise en oeuvre de conclusions logiques et d'inférences claires. C'est une perspective logique.

b) *davantage* dans un sens affectif et moral, tel que l'exprimait Pascal: "Travaillons, donc, en pensant bien: tel est le principe de la morale" (*Pensée 488*).

#### **Par soi-même**

"On ne doit pas enseigner la pensée, mais à penser. L'élève ne doit pas être transporté, mais dirigé, si l'on veut que dans l'avenir il soit capable de faire chemin par soi-même" (*Kan*). Il n'y aura pas de penseurs, si ceux qui pensent ne sont pas autonomes. C'est pourquoi, en définissant un projet d'éducation pour la rationalité, ce projet en est un aussi pour la démocratie. Dans une société démocratique, un des buts essentiels de l'éducation est la promotion d'une vie en commun régie par des principes démocratiques.

Il pourrait sembler qu'améliorer les habiletés cognitives n'a aucun rapport avec une éducation pour la démocratie. Nous soutenons pour notre part que l'éducation pour la démocratie arrive par la rationalité. L'argumentation en tant que méthode de raisonnement ne peut pas quitter la classe, si l'on veut garantir qu'on accepte les points de vue d'autrui, ainsi que la reconnaissance de la variété des alternatives.

Il s'agit de mettre en oeuvre la vieille fable orientale du sage pêcheur, abordé par un jeune homme qui lui demande du poisson. Le vieux sage le lui donne et le jeune homme s'en va. Le lendemain le même jeune homme s'approche du rivage et demande encore un poisson au vieux sage, qui n'hésite pas à le lui donner. Enfin, au troisième jour, lorsque le jeune homme est en train de s'approcher et de faire sa quête, le vieux se lève doucement, regarde le jeune homme en face et sans rien dire lui donne la canne à pêche.

#### **Le Curriculum**

Le projet Philosophie 3/18 est en rapport avec le mouvement international connu sous le nom de *Philosophy for Children* (P4C). Il a eu l'initiative de traduire et adapter quatre des programmes du curriculum de l'IAPC (Institute for advancement of Philosophy for Children, créé par Lipman), envisageant de 8 à 16 ans. Pour les étapes restantes, de 3 à 8 et de 16 à 18, il a créé du matériel nouveau plus adapté au système éducatif. En ce moment on est occupé à la révision du matériel de 12 à 16 ans.

#### **Éducation infantile**

Programme : *Jouer à penser*

Livre de l'étudiant : *Jugar a pensar... con cuentos*

Livre du professeur: *Jugar a pensar*

Âge : de 3 à 5 ans

#### **Éducation primaire**

Programme : *Éducation de la sensibilité*

Livre de l'étudiant : *Pébili*

Manuel : *Persensar. Percibir, sentir y pensar*

Niveau éducatif : 6-7 ans

Programme : *Philosophie de la Nature*

Livre de l'étudiant : *Kio y Gus*

Manuel du professeur : *Admirando el mundo*

Niveau éducatif : 8-9 ans

#### **Éducation secondaire**

Programme : *Logique*

Livre de l'étudiant : *Pimi*

Manuel du professeur : *Buscando el sentido*

Niveau éducatif : 10-11 ans

Programme : *Éthique*

Livre de l'étudiant : *Elisa*

Manuel du professeur : *Investigación ética y convivencia*

Niveau éducatif : 13-15 ans

### **Baccalauréat**

Pour les cours communs et obligatoires:

- Introduction à la philosophie (16-17 ans)

- Histoire de la philosophie (17-18 ans)

Pour le cours facultatif dans les baccalauréats artistiques:

Livre de l'étudiant : *Kalos. Antología de Estética.*

### **Quelques observations sur le curriculum**

- Pour les étapes de 3 à 8 ans, on a questionné quelques-uns des matériels créés par Mathew Lipman, Ann Sharp et Ronald Reed. Ils peuvent certainement être efficaces en situation extrascolaire, en enseignement non réglé etc. Pour la réalité scolaire qui est la notre, nous avons préféré créer des matériels nouveaux, plus aptes à s'adapter aux programmations en vigueur. En connaissant de première main la formation initiale des professeurs d'éducation infantile et de premier cycle d'école primaire en Catalogne, il nous a semblé plus prudent de proposer aux professeurs une approche à partir de leur bagage culturel, compte tenu de la formation délivrée aux futurs enseignants dans les Écoles de Magistère. C'est pourquoi on a eu soin de présenter les manuels en accord avec leur pratique pédagogique habituelle. Pour lesdites étapes, étant donné l'état officiel de bilinguisme, nous avons traduit ces matériels en espagnol.

- Pour l'étape d'enseignement secondaire obligatoire (ESO), attendus les changements programmatiques dûs aux différentes applications territoriales de la loi générale d'éducation espagnole, nous avons préféré une rédéfinition et une réadaptation des deux programmes du curriculum originel de Lipman, avec son consentement exprès et certifié. Nous avons tenté de revitaliser et de mettre à jour le conte *Lisa*, qu'on a rebaptisé *Elisa*, en le complétant par un cycle de films sur des problèmes d'éthique appliquée, dont les propositions didactiques sont consultables sur le web du GrupIREF.

- Les traductions et adaptations de Lipman sont exclusivement en catalan, car en Catalogne tous les enfants reçoivent depuis la première étape éducative des compétences linguistiques suffisantes. La maison d'édition De la Torre a publié des traductions en espagnol mais le GrupIREF n'est pas responsable de cette traduction<sup>10</sup>.

- Pour ce qui en est des matériels concernant l'étape des 16-18 ans, on constate des contraintes sensibles dans la structure du système éducatif espagnol. À notre avis, il serait absurde de planifier un cours de philosophie qui utiliserait la fiction au baccalauréat, lorsque les élèves sont astreints à suivre deux crédits en cette matière : un crédit introductif et générique, appelé "Philosophie", un deuxième crédit : "Histoire de la Philosophie". Notre option est le recours à la narration comme moyen auxiliaire en vue de la compréhension, mais à ce stade on va se servir du cinéma, pris et employé comme texte narratif, et travaillé comme s'il s'agissait d'un fragment écrit.

Le curriculum du GrupIREF est donc composé aujourd'hui par des 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, concernant les étapes distinctes de l'éducation obligatoire, ainsi que des matériels complémentaires et additionnels, issus d'initiatives intéressantes et de projets européens, tels que le cd-rom

---

10 Le curriculum est publié en catalan par Editorial EUMO. Les traductions en espagnol du matériel créé par le GrupIREF (Education infantile et premier cours d'éducation primaire) sont publiées par Editorial Octaedro.

*Ecodiàlogo. Educació ambiental y diàlogo filosòfic*, programme interdisciplinaire et polyvalent, disponible en cinq langues : catalan, espagnol, anglais, allemand et portugais. On peut aussi consulter une version en espagnol et en anglais sur la page web.

### **Le GrupIREF**

Le GrupIREH s'occupe de la diffusion, de la formation des professeurs et de la création de matériels nouveaux. C'est une association à but non lucratif, ayant négocié des accords avec diverses institutions. Il fait partie du réseau de formation permanente du Ministère d'Enseignement de la Généralité de Catalogne : l'accord établit la mise en oeuvre des cours introductifs qui sont donnés chaque année. Afin d'assurer son ancrage dans l'université, le GrupIREF a souscrit un accord avec l'Université de Girona. Sur des projets concrets, on a établi des accords avec le Museu Nacional d'Art de Catalunya (en vue de la formation de moniteurs) et la Fundació la Caixa (en vue d'expérimenter un programme autour de la citoyenneté).

Entité autonome, le GrupIREF fait partie de l'ICPIC (International Council of Philosophy for Children, qui regroupe au niveau international nombre d'associations se réclamant des travaux de M. Lipman), et du SOPHIA (Fédération de Centres Européens).

Les tâches menées par le GrupIREF sont les suivantes:

Promouvoir et diffuser le projet Philosophie 3/18 dans la communauté éducative.

Maintenir des rapports avec des professeurs, des écoles et d'autres organismes en vue de suivre et connaître la mise en oeuvre du projet, compte tenu et de la quantité de personnes concernés et de la qualité du service. Les rapports sont de nature diverse : des contacts à la rentrée avec toutes les écoles (ou tous les enseignants) travaillant au projet; une édition annuelle de quatre bulletins qui diffusent des expériences et des nouvelles; un dernier contact (généralement par téléphone) à la fin de l'année scolaire, en vue de tester le développement du projet; chaque année, parfois tous les deux ans, conférence estivale à laquelle participent plus d'une centaine de professeurs.

Elaborer et diffuser des matériels : créations inédites, adaptations ou travaux complémentaires, toujours ouverts aux besoins nouveaux qui seront ressentis, et selon les possibilités humaines et économiques qui vont permettre la création du matériel, sa diffusion et la formation du personnel.

Etablir des rapports avec des institutions, des personnes, des centres de recherche pédagogique et autre en vue de collaborer, de lancer des projets communs et de partager les expériences.

Assurer la formation des enseignants de tous niveaux : maternel, primaire, secondaire, afin qu'ils puissent appliquer convenablement le projet en classe, chacun à son niveau.

### **Formation des professeurs**

- *Cours de formation initiale*. Il s'agit d'un cours de 24 à 30 heures, dans lequel on présente extensivement l'ensemble du projet et chacun de ses programmes, avec une orientation fondamentalement pratique.

- *Cours d'approfondissement*, pensés comme une immersion dans quelques-uns des programmes du projet tout au long du cursus scolaire, prévus à l'égard des professeurs qui travaillent dans le projet depuis plus d'un an.

- *Cours monographiques*, spécifiques, consacrés à des aspects concernant quelques-uns des programmes touchant des thèmes fondamentaux de l'histoire de la pensée, des questions méthodologiques etc. Ils partent des besoins générés par la pratique et sont des cours intensifs.

- *Séminaires et sessions de conseil*. Rencontres formatives et informatives pour les enseignants qui, après le cours d'initiation, envisagent de travailler dans certains des programmes disponibles et qui désirent organiser des groupes de travail. Les rencontres peuvent être convoquées périodiquement par zones, par programmes et par cycles, organisées par les Centres de Ressources du Ministère de l'Enseignement catalan.

- *Séminaire virtuel*, proposé à l'intention des enseignants intéressés à participer aux séminaires, mais qui, à cause du manque de temps ou de la distance, n'ont pas la possibilité de s'y rendre, et pour tous ceux désireux d'avoir des rapports avec le GrupIREF. Une fois par semaine on tente d'entamer un dialogue avec eux par e-mail. Il s'agit de partager des avis, d'avancer des propositions, de suggérer des activités etc., de sorte que le réseau s'étende bien au-delà des classes. L'objectif de ce séminaire virtuel ne serait pas seulement de maintenir un dialogue bilatéral, mais encore de multiplier les contacts entre enseignants partageant préoccupations et souhaits de même nature. Le GrupIREF se pose ainsi comme médiateur entre personnes, idées et volontés distinctes.

- *Conférences ou rencontres annuelles* pour tous les enseignants qui travaillent dans l'un ou l'autre des programmes de Philosophie 3/18. Ordinairement ils ont une allure analytique, en vue d'évaluer le projet, et fournissent les lignes directrices de la prochaine année scolaire.

- *Bulletin Filosofia 3/18*, publié tous les trimestres, a un double objectif : il se veut un outil pour échanger l'information et accueillir des suggestions, et d'autre part il consacre l'éditorial et les articles de fonds des pages centrales au travail de réflexion. Il est reçu par souscription annuelle (...) ».

## Fin de l'encart

### e) France

La France a découvert des pratiques philosophiques à l'école primaire plus tardivement que d'autres pays européens. Elle n'est d'ailleurs mentionnée ni dans la liste des Centres affiliés à l'IAPC (Annexe II), ni adhérente à l'ICPIC (Annexe III). Les pratiques de philosophie avec les enfants se sont développées en France à l'école primaire (de 4-5 ans à 10-11 ans) depuis 1996, et le phénomène s'est notablement accéléré depuis 2000<sup>11</sup>, alors 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 la dernière année du secondaire. Ces pratiques philosophiques au 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, qui considèrent de plus en plus que *l'éveil de la pensée réflexive* facilite chez les élèves de l'école primaire, et en particulier ceux qui sont en difficulté scolaire (par exemple de banlieues sensibles), une meilleure *maîtrise de la langue*, le *développement de la personnalité de l'enfant*, *l'éducation à la citoyenneté*, un climat de respect et de *paix* dans la classe et l'école.

Témoignage de cette activité, outre la multiplication des articles de presse ou reportages télévisés, de nombreuses formations initiales et continues dans les centres de formation des maîtres (IUFM, CFP) et sur le terrain (circonscriptions) ; un colloque national et international annuel depuis 2001 regroupant praticiens, formateurs et chercheurs ; de nombreuses publications à destination des élèves et des maîtres, avec des collections philosophiques ad hoc chez les éditeurs ; un infléchissement d'une partie de la littérature de jeunesse vers des thèmes existentiels et sociétaux ; un secteur de la recherche à l'Université (une dizaine de thèses soutenues ou en cours) ; des ateliers de philosophie pour les enfants dans les nouvelles Universités Populaires créées (à Caen, Narbonne, Arras...). Les mouvements pédagogiques (Cahiers pédagogiques, ICEM, OCCE, GFEN...) contribuent fortement à cette diffusion.

Il y a actuellement en France une grande variété de pratiques, et plusieurs courants qui se

---

<sup>11</sup> Pour un article développant « L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ? » en France, voir M. Tozzi, in *Spirale* n° 35, Université de Lille 3, 2005.

développent, souvent soutenus, malgré l'opposition de l'Institution philosophique, par des inspecteurs et conseillers pédagogiques du primaire. On peut distinguer 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 Clermont-Ferrand (1998) ; c'est moins le travail sur les livres du maître (difficiles à trouver en France) qui fut utilisé, que la lecture d'un chapitre de roman suivi de questions, du choix de l'une d'entre elles, et de l'organisation par le maître d'un débat à partir de la question choisie. Nous renvoyons à cette méthode, décrite de façon détaillée par ailleurs (voir partie I, chap. 4 A). Elle a inspirée au départ de nombreuses pratiques quant à son dispositif, mais a été assez rapidement transformée en profondeur quant aux supports, les romans n'apparaissant pas très motivants pour les enfants français, à un moment où la littérature de jeunesse commençait à très utilisée.

**2) Le courant « démocratico-philosophique » français**, autour de l'universitaire Michel Tozzi, proche des finalités poursuivies par M. Lipman, mais avec d'une part un dispositif démocratique très structuré, répartissant des fonctions précises entre les élèves, issu des pédagogies coopératives de C. Freinet et F. Oury ; et d'autre part des exigences intellectuelles à visée philosophique (problématisation, conceptualisation et argumentation). Cette innovation sur le terrain est accompagnée par de la formation et de la recherche. Nous donnerons un exemple concret de cette méthode pratiquée à l'école Antoine Balard, dans une banlieue sensible de Montpellier, au sud de la France (voir en Partie I, chap. 5 C).

La pratique s'enrichit actuellement d'une part par l'articulation du débat d'interprétation d'un texte en français (littérature de jeunesse) avec un débat à visée philosophique ; et d'autre part par l'utilisation de mythes, notamment platoniciens, comme supports réflexifs. Précisons ces deux développements :

a) La littérature apparaît, aujourd'hui même aux yeux des sciences humaines, comme une véritable source de connaissance<sup>12</sup>. Elle contient toutes les grandes problématiques existentielles de la condition d'homme, et implicitement, parfois explicitement, les interrogations philosophiques fondamentales. C'est une autre entrée dans la philosophie que les textes spécifiquement philosophiques, souvent plus accessible, en particulier pour les enfants, par la mobilisation de leur sensibilité et de leur imaginaire. Le narratif, qu'il soit sous forme biographique (récit de vie) ou fictionnel (conte, roman), n'apparaît d'ailleurs plus aujourd'hui comme uniquement contingent voire anecdotique, mais prototypique (Bruner, Ricoeur), structurante pour une identité en construction. La littérature de jeunesse, qui contient de grands chefs d'œuvre, comme *Le petit prince* ou *Vendredi ou la vie sauvage*<sup>13</sup>, tend de son côté, tout au moins en France, à rencontrer de plus en plus des thématiques sociétales ou philosophiques<sup>14</sup>. Les Instructions Officielles de 2002 préconisent désormais dès l'école primaire le « débat d'interprétation » sur des moments de textes qui « résistent », favorisant le questionnement des élèves sur le texte et par là sur les problèmes humains qu'il(s) soulève(nt).

D'où cette première piste : articuler le « débat d'interprétation » en français avec une « discussion à visée philosophique ». Concrètement, à propos de l'album *Yacouba*<sup>15</sup>, le débat

---

12 Voir le dossier « La littérature est-elle une science humaine ? », *Sciences humaines* n°134, janv 2003.

13 Dont il est instructif de savoir que c'est la version pour enfants d'un autre roman par le même M. Tournier.

14 Des éditeurs ont même créé des collections spéciales à cet effet : « Les contes philosophiques » (Actes Sud Junior) ; « Carnets de sagesse » (Albin Michel) ; « Les goûters philo » (Milan) etc. Voir par exemple Miri N., Rabany A., *Littérature : album et débats d'idées*, Bordas, 2003.

15 *Yacouba*, de T. Dedieu, Ecole des loisirs. Pour devenir guerrier, cet adolescent doit tuer un lion. Mais il ne tuera pas le lion blessé rencontré, et sera relégué au rang de berger (C'est une version d'Antigone : choisir une valeur supérieure à la norme sociale).

d'interprétation peut porter sur « Yacouba est-il courageux ? », c'est-à-dire sur une situation vécue par un personnage auquel les enfants s'identifient, et se prolonger par : « Qu'est-ce que le courage ? », approfondissement conceptuel d'une notion qui va bien au-delà de la simple définition d'un mot, et qui est abordé par exemple dans le *Lachès* de Platon. La discussion à visée philosophique (que je nommerai désormais DVP) est ainsi en lien direct avec le programme de français (pour savoir si Yacouba est courageux, il faut bien définir le courage !); et aussi avec celui d'éducation civique qui demande, dans une perspective d'éducation à la démocratie, d'organiser en classe des « débats argumentés ». Point important en France, où la philosophie n'est pas au programme de l'école primaire, et où il faut institutionnellement justifier l'innovation de la DVP. Piste heuristique enfin pour l'articulation entre didactiques de l'éducation civique et de la philosophie (comme de la morale et de la philosophie en Belgique, au Québec ou en Allemagne); entre didactiques du français et de la philosophie, à un moment où « l'oral réflexif », moyen d'apprentissage du philosopher pour des didacticiens de la philosophie, devient dans les pays francophones un champ de recherche en didactique du français (D. Bucheton).

b) La deuxième piste, puisqu'il s'agit d'apprendre à philosopher, vise à prendre en compte l'articulation de la DVP avec la tradition, le patrimoine, l'histoire de la philosophie. M. Lipman l'a fait à sa manière, puisqu'il a écrit des romans philosophiques ad hoc, nourri de sa formation de philosophe. C'est la même inspiration que l'on trouve dans la collection chez Milan des « Goûters philo », où B. Labbé s'enquiert des conseils de M. Puech, professeur de philosophie à la Sorbonne, afin de s'imprégner des problématiques et distinctions conceptuelles philosophiques classiques pour rédiger ses ouvrages pour enfants. Mais M. Lipman a délibérément choisi d'effacer de ses romans, non seulement tout mot ou expression un peu techniques, mais toute référence explicite à des philosophes ou à leur doctrine, et ce - si mes informations sont exactes - même en formation des maîtres, sauf s'il y a une demande explicite en ce sens.

L'argument pédagogique peut être entendu pour les romans, s'il s'agit de maintenir l'accessibilité du propos par un langage simple, ou de ne pas amener artificiellement des éléments plaqués. Mais il est aisé de raconter (Plutarque en fourmille avec sa vie des hommes illustres), des anecdotes philosophiquement significatives sur la vie de Socrate, de Diogène ou d'Epictète par exemple, compréhensibles par des élèves, et très instructives (C'est par ce biais que se faisait jadis l'édification morale des enfants !). J. Gaarder, dans *Le monde de Sophie*, a bien su, pour des adolescents, habilement mélanger cent pages de récit avec trois cent pages d'histoire de la philosophie ! Pourquoi, sur les philosophes et leurs doctrines, ce parti pris de non référence, ce « refoulé culturel », qui ne *nomme* pas ses sources, ne rend pas compte de la filiation et de la dette, n'inscrit pas dans une histoire, n'offre pas un patrimoine en partage ? On peut penser qu'il y a là une occasion manquée.

La façon dont la philosophie avec les enfants est reçue par le milieu et l'Institution philosophiques est en train d'évoluer en France<sup>16</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 leur huit priorités pour les années qui viennent. Au colloque de Ballaruc<sup>17</sup>, où s'est largement exprimée l'Inspection Générale de philosophie, l'accord s'est fait sur la nécessité d'une formation pour accompagner le développement de ces pratiques en

---

16 M. Gaucher, M. Onfray y sont favorables. Comte-Sponville a écrit pour les enfants « Pourquoi quelque chose plutôt que rien ? » ; Y. Michaux, professeur à la Sorbonne, un ouvrage : « Avec Y. Michaux, la philo 100<sup>o</sup>/° ado », Bayard Presse, 2003 ; l'actuel Ministre de l'Education Nationale, le philosophe L. Ferry, considère que « les pratiques qui se réclament de la philosophie à l'école primaire sont une innovation majeure du système éducatif »...

17 Il s'est tenu en mars 2003 un colloque 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...

formation initiale et continue. Une dizaine d'Instituts Universitaires de Formation des Maîtres et de nombreuses circonscriptions se sont mis au travail, de même que des CFP et des DDEC de l'enseignement catholique. Le débat porte sur le type de formation souhaitable.

Je pense que la formation philosophique universitaire classique (des cours magistraux sur des auteurs et des doctrines) serait insuffisante, si l'on ne faisait pas en formation essentiellement expérimenter des DVP entre stagiaires, assister à des DVP en classe, en animer soi-même en stage ou en classe, en visionner, puis si l'on n'analysait pas collectivement ces expériences diverses. L'analyse de pratiques observées ou mises en œuvre me semble la formation la plus pertinente pour comprendre ce qu'est une attitude philosophique ou une communauté de recherche. Mais ce peut être très utile d'être instruit en formation sur quelques grandes problématiques philosophiques classiques, sur les notions et distinctions conceptuelles qui ont permis d'élaborer leur questionnement et de tenter d'y répondre, de comprendre les argumentaires en présence, parce que c'est important dans l'animation des séances de comprendre les enjeux philosophiques de questions soulevées par les enfants, de saisir l'opportunité, le *kairos* d'une distinction conceptuelle, d'une thèse ou d'un argument émergent, pour appeler à leur approfondissement.

Illustrons notre propos : lorsqu'un enfant de cinq ans tente de définir l'ami, distingué du copain, comme « celui auquel on peut confier des secrets », il est bon, pour reprendre la logique aristotélicienne, de savoir qu'il donne un *attribut* du concept (adapté à son âge), concernant sa *compréhension* ; si, à l'issue d'une discussion sur l'amour, il énonce « aimer sa maman, c'est aimer avec le cœur, aimer des fraises, c'est aimer avec le goût », de comprendre qu'il définit à travers cette *prédication du concept* les *champs d'application* de la notion en *extension*, en dépassant la difficulté de n'avoir qu'un seul mot dans la langue pour les personnes et les choses : car on a là des *outils conceptuels métadiscursifs* permettant d'appréhender de manière transversale le processus de conceptualisation dont on a besoin pour penser. Si au cours d'un échange sur « Est-ce qu'on est tous pareils ? », après l'énonciation de similitudes ou de différences physiques puis mentales, un enfant dit « C'est pas parce qu'on est pas tous pareils qu'on est pas tous « égaux » ! », il est fondamental de pointer (plutôt que la faute de grammaire) la distinction qui s'ébauche entre ressemblance *de fait* et égalité en *droit*, car c'est le type de *distinction conceptuelle* dont on a philosophiquement besoin pour penser des tas de questions (tout comme *genre/espèce, général/particulier, absolu/relatif, abstrait/concret, nécessaire/obligatoire, objectif/subjectif, principe/conséquence, idéal/réel etc.*) De même, discerner que la question « Peut-on brûler un feu rouge ? » peut s'entendre *matériellement* (sans aucune difficulté, il n'y a qu'à passer, c'est *techniquement possible*) ; *juridiquement* (c'est interdit par le code de la route, *légalement prohibé*) ; 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...

- D'où l'idée de prendre des supports directement philosophiques : c'est le sens de l'ouvrage de J.C. Pettier et J. Chatain *Débattre sur des textes philosophiques : en cycle3, en Segpa et ailleurs au collège...*, Crdp Créteil, 2003. C'est notre travail actuel, qui part des mythes platoniciens : de la grande section de maternelle à la fin du primaire, nous travaillons sur l'allégorie de la caverne<sup>18</sup> (rapport de l'homme à la vérité), les mythes de Gyges (très actuel pour les enfants avec *Le Seigneur des anneaux*, pour réfléchir au pouvoir, au bien, à la justice), de l'androgynie (« origine » et essence de l'amour), de l'attelage ailé, d'Er, des Cigales... Bien entendu, ces mythes doivent être « traduits » (plus courts et accessibles aux enfants). Mais cette nécessaire transposition didactique ne doit pas leur faire perdre leur

---

18 R. Brunet avait fait une première expérience en sixième (11-12 ans), jugée révolutionnaire à l'époque, dans le cadre du GREPH (Groupe de Recherche sur l'Enseignement de la philosophie), lancé par J. Derrida dans les années 1975. Cf *Qui a peur de la philosophie*, Flammarion, 1977.

portée philosophique, pour éviter qu'ils ne soient seulement prétextes à réflexion, mais bien véritables textes culturels de référence : d'où la supervision des adaptations par des spécialistes de Platon. C'est ainsi une façon de plonger dès le début de leur scolarité les élèves dans la source de notre tradition philosophique.

**3) La méthode socratique d'O Brénifier** ([www.brenifier.com](http://www.brenifier.com)), se réclame de la *maïeutique socratique*, avec un *fort guidage* du groupe en vue d'une réflexion progressive et logique, à base de questions, de reformulations et d'objections. Celui-ci a produit dans l'édition française et internationale un important matériel didactique ad hoc (par exemple *PhiloZenfants*, chez l'éditeur Nathan, où 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 aussi chez une institutrice, Anne Lalanne, 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. Puis 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 parcours est méthodique et rigoureux, et l'on peut suivre le cheminement des idées du groupe au tableau.

**4) Le courant de J. Lévine**, psychologue développementaliste et psychanalyste, qui dès 1996, a mis au point 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 qui intéresse tous les hommes et tous les enfants (ex : « Grandir », et dont le maître dit qu'il est très intéressé par l'avis des enfants, les enfants 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 arrêter quand ils le veulent pour s'exprimer à nouveau.

Cette approche est critiquée par ceux qui veulent travailler avec les élèves une méthodologie rigoureuse de la pensée, ce qui demande des interventions du maître sur l'exigence de validation rationnelle de leur discours. Mais J. Lévine répond qu'à cette occasion d'une expression de sa pensée, le jeune enfant fait l'expérience d'être un sujet pensant au sein d'un groupe de pairs, s'autorise à intervenir sur les grands problèmes de la condition humaine, et développe ainsi un *langage intérieur* et une *vision du monde*.

Ce courant psychologique des « préalables à la pensée » (Agnès Pautard) insiste sur l'entrée de l'enfant dans l'humanité par l'expérience du « cogito » (J. Lévine fait explicitement référence explicite à Descartes), dans un groupe « cogitans » (de « petits penseurs »). On y travaille aux conditions de possibilité psychiques de constitution d'une pensée autonome, qui prend conscience qu'elle est une pensée en lien avec les autres, mais séparée des autres, celle d'un sujet pensant qui fait l'expérience, c'est cela le cogito lévinien, d'être un être parlant-pensant, un « parlêtre » comme dit J. Lacan qui se découvre « pensêtre », être qui pense, petit d'*homme*, porteur d'une condition dont la dignité et la responsabilité sont de réfléchir les problèmes auxquelles la nature et la culture le confrontent.

Ce cogito n'est pas solipsiste, contrairement à Descartes, pour lequel il constitue la première découverte en vérité et en réalité, existence isolée, monadique, et dont il déduira l'existence d'un monde et des autres : c'est au contraire, dans le protocole lévinien, dans et par le rapport aux autres que se fait cette prise de conscience.

*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 symbolique qu'elle est silencieuse.

Ici le rapport à la parole fondatrice de la pensée, c'est le *silence de l'enseignant*, qui l'institue en grande oreille (d'où une analogie avec l'écoute dans la psychanalyse, mais ici l'écoute est plus cognitive qu'affective), par laquelle toute parole dite est assurée d'être entendue, sans être immédiatement recouverte par un « maître ». Silence qui autorise l'élève à parler, où celui-ci s'autorise à penser, devient auteur de sa pensée, « s'autheurise », parce qu'il n'est pas ou plus dans le désir de « bonne réponse » du maître. Ce qui ne veut pas dire en dehors de tout désir (de parole) du maître : le silence est une invitation à parler, mais sans attente scolaire, sans jugement ni évaluation, puisque ce qui est fondateur est d'oser la parole anthropologique, qui dit quelque chose de ma condition à partir de ma vie : quelque chose d'expérientiel et d'existential, à cheval sur le versant psychologique, vécu, affectif, global de ma personne singulière, et sur le versant philosophique, conceptuel, universel de mon humanité. En quoi il ne s'agit pas simplement d'une « opinion » (au sens critique des philosophes), ni seulement d'un oral de langue, mais d'un témoignage d'humanité, car s'y expérimente une pensée naissante.

*En présence ensuite des pairs.* C'est une pensée, donc une parole qui assume le caractère public de son énonciation<sup>19</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 » (Habermas), même si elle prend plutôt la forme d'une *méditation à haute voix*, même si elle est ponctuée par le silence d'un langage intérieur qui se cherche. 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 - selon les témoignages des praticiens - malgré leur jeune âge et leur spontanéité, une allure à la fois sérieuse et apaisée.

Cette parole individuelle, déjà prise en tant que pensée dans un langage en soi « socialisé » (comme le ciment « prend » avec de l'eau), est donc doublement articulée au silence du maître et à l'expression des apprentis en humanité, ce qui l'ordonne à l'Autre du langage et au langage de l'autre. C'est dans cette articulation entre langage et pensée, parole et silence, moi et les autres, enfant et maître, élève-individu, communauté du groupe-classe et universalité de la condition humaine que se trame le *cogito lévinien, psycho-existential et philo-expérientiel* à la fois. Ici deviennent ténues les frontières entre psychologie et philosophie, opinion et pensée, que des censeurs sans expérience de cette innovation ni sans réflexion sur cette expérience auront tôt fait de critiquer...

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 (le *critical thinking* de M. Lipman), d'une méthode de raisonnement, de l'argumentation ou plus largement du débat, et s'il y a souvent de fait pacification c'est de surcroît, car on ne vise pas d'abord à « prévenir la violence ». 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 discussion à visée philosophique avec ses semblables d'autre part.

---

19 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.

Lévine serait donc comme le préalable à Lipman. Non un *préalable chronologique* au sens psychogénétique : faire faire cette expérience à l'enfant de moyenne ou grande section de maternelle, pour développer ensuite progressivement au primaire la discussion proprement dite. Mais quelque chose de l'ordre du *fondement*, de la condition de possibilité plus que de la simple origine : ce qui rendrait possible (psychologiquement certes, ontologiquement ?), l'exercice d'une pensée autonome, parce qu'ancrée dans *l'expérience originnaire de pouvoir être la source d'une pensée*, de sa pensée. En ce sens ce travail serait à reprendre, voire à commencer, chaque fois qu'un individu doute de sa capacité d'être humain à prendre sérieusement la parole sur l'homme, c'est-à-dire se prive et/ou se voit privé de l'audace de l'énonciation (« Aude sapere » dit Kant), et de la confiance d'être entendu : pensons aux élèves en échec scolaire qui se vivent comme nuls, et auxquels il ne reste, faute de ce langage intérieur que développe la pensée, que le *passage à l'acte* pour valoir la peine d'être vécus...

## F) Grande Bretagne

Roger Sutcliffe, President of SAPERE (Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education) and of ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children), nous a communiqué la synthèse suivante sur le développement de la philosophie avec les enfants en Grande Bretagne:

“Prior to 1990, no primary school in United Kingdom was offering philosophy as part of their curriculum. A few individual teachers had done some philosophical work with their classes, but this would have been regarded as rather eccentric. After all, hardly any philosophy was offered at secondary schools at this time. (Nowadays many high schools do offer philosophy courses, often in combination with Religious Studies, and these are steadily gaining in popularity).

There was, however, a small group of educators, including Robert Fisher, then director of the Thinking Skills Centre at Brunel University, who were experimenting with P4C (Philosophy for Children), and they received a considerable boost in 1990 when the BBC produced an hour-long documentary about P4C, called “Socrates for 6 year olds”, which was seen by a wide audience. Over 2000 people wrote to the BBC after the programme, enquiring whether P4C was practised in the UK, and this led to the founding in 1991 of a national charity called SAPERE (Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education) to promote the practice.

At about the same time a *Centre for philosophical inquiry* was established in Glasgow, where Dr. Catherine McCall, who featured in the BBC programme, had begun work with Scottish children and parents. Her work was remarkably successful, but unfortunately she had a serious car accident, and this hindered progress for several years in Scotland. Recently, however, she has found new energy and opportunity to promote P4C, both in running courses for primary teachers and in creating a new resource for Personal and Social education in secondary schools which is being widely distributed.

In England, within three years of the founding of SAPERE, a 3-level training structure for teachers was established, based on the model developed by Professor Matthew Lipman, originator of the P4C programme. This training encourages the approach to teaching and learning philosophy that Lipman called “communities of enquiry”, but it does not insist that teachers use the Lipman materials. Instead, they are encouraged to select materials themselves - often stories, but sometimes films, pictures or works of art – that will stimulate philosophical questions and discussions.

This training structure has proved both popular and robust. In the 12 years or so of its existence, over 10000 teachers have passed through the basic, 2 day, training and gone on to practise effectively in their schools. About 1 in 10 of these have proceeded to the 4 day, Level

2, training, which is followed by action research and a written assignment, evaluating their own practice. The quality of this professional development is indicated by the fact that the Level 2 course is validated as a module at Masters level by Oxford Brookes University, which is where SAPERE is now based.

The value of P4C, moreover, is increasingly being recognised by head teachers and educational advisers up and down the country, and SAPERE is continuing to expand its number of registered trainers (now 40+) and provision of courses. Educators are seeing its value in different aspects of the curriculum.

- Primarily, P4C is still seen as a leading approach to the development of “thinking skills”. Its capacity to stimulate *creative* as well as *critical thinking* in young minds was well shown in “Socrates for 6 year olds”, but is continually being revealed in observations of practice. When OFSTED, the national schools inspectorate, observes P4C, it unfailingly commends the teachers and the schools for incorporating P4C into its curriculum, even though it is still not officially required.

- Secondly, it is now seen that philosophical enquiries not only extend children’s thinking, but also encourage them to express that thinking in speech. Children who would otherwise hesitate for fear of getting “the wrong answer”, are encouraged and gain confidence when they realise that they can talk of their experience and perspective without those being “marked down”. So, P4C is sometimes adopted specifically to *develop children’s listening and speaking skills*.

- A third attraction of the process is that, through collaborating in a community of enquiry, – learning to respect others’ perspectives and feelings – *children develop both socially and emotionally at a faster rate*. They become more patient with others, and more able to reflect upon their own feelings and behaviour.

- A fourth value of the process is precisely that it enables and encourages children to *develop a personal value base*, through hearing different values expressed and reasoned about. The reasoning ensures that the values are thought through and not simply adopted out of fashion or simplicity. The steady scrutiny of values by the community contributes to the rigour of the process, but also to an appreciation of how a larger community, such as a democracy, needs to accommodate different values and perspectives. In short, many schools espouse P4C for its *democratic credentials*.

How many schools exactly? It has not been possible to audit practice very accurately, but it is estimated that 2000 – 3000 schools in England, Scotland and Wales have P4C in their curriculum, and there is every reason to suppose that this number will continue to grow significantly as the various national curricula move further in the direction of skills-based learning and teaching.

And what is the hard evidence that P4C accelerates children’s learning of skills? Perhaps the best came from a study of 18 primary schools in Clackmannanshire, Scotland in 2002 / 3. In an evaluation conducted by a senior psychologist and the department of education, Dundee University, some of the findings were :

1. A whole population of children gained on average 6 standard points on a measure of cognitive abilities after 16 months of weekly enquiry (1hr per week).
2. Pupils and teachers perceived significant gains in communication, confidence, concentration, participation and social behaviour following 6 months of enquiry.
3. Pupils doubled their occurrence of supporting their views with reasons over a 6 month period.
4. Teachers doubled their use of open-ended questions over a six month period.
5. When pupils left primary school they did not have any further enquiry opportunities yet their improved cognitive abilities were still sustained two years into secondary school.
6. Pupils increased their level of participation in classroom discussion by half as much again

following 6 months of weekly enquiry.

These and other such results have been presented to the UK government, via the Innovations Unit at the Department for Education and Skills, and the response has been encouraging. SAPERE is not currently seeking for philosophical inquiry to be mandatory within the primary curriculum, but it is hopeful of increasing support for teachers in their initial training, as well as in continuing professional development, to be introduced to the skills of facilitating enquiry; and perhaps within 5 years there would be enough teachers with the skills themselves to justify a strong recommendation, if not requirement, that all school make provision for the philosophical education of the country's youngest citizens".

## ENCART

### Un exemple en Ecosse

« Le conseil scolaire du Clackmananshire, en Ecosse, est le premier de Grande-Bretagne à mettre en œuvre un plan d'apprentissage de la philosophie de la maternelle au 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 philo. L'exécutif écossais a donc décidé d'accorder une subvention au conseil du Clackmananshire afin qu'il étende l'expérience à la maternelle et au secondaire » (Information donnée le 06/02/2007 par *The Guardian*).

### Fin de l'Encart

## G ) Italie

Antonio Cosentino, professeur de philosophie, fait le point sur la naissance et le développement de la philosophie pour enfants en Italie :

« En 1990, Marina Santi et moi, nous nous sommes rencontrés par hasard en Yougoslavie. Nous étions sur le point, tous deux, d'entreprendre un voyage qui débutait avec un *workshop* organisé par l'Université de Dubrovick. Il s'agissait d'un cours de formation à l'utilisation de la *Philosophy for children* donné par Matthew Lipman et par son assistante Ann Sharp, cours suivi par d'autres collègues européens, certains déjà experts de ce programme et d'autres débutants comme nous. Nous étions tous les deux animés d'une bonne dose d'enthousiasme et même de cette part d'ingénuité et d'inconscience nécessaires pour revêtir les habits des « pionniers ». Nous avons la certitude que le projet éducatif de la *Philosophy for children* (P4C) contenait d'incomparables promesses, et qu'il pouvait être la réponse à beaucoup de questions que se posait, en ces années-là, quiconque s'intéressait à la didactique.

Personnellement, en tant que professeur de philosophie, je voyais alors les limites d'une didactique traditionnelle trop centrée sur la transmission des contenus historiques. D'autre part, en Italie, le débat qui avait fait se déployer en ordre de bataille opposé d'un côté les partisans de l'exposé historique et de l'autre ceux d'un enseignement par problèmes, semblait

arrivé à un point mort, souvent alimenté pour des raisons idéologiques et donc presque jamais traduit en termes opératoires. Un enseignement qui procédait par problématisation sans pour autant renier l'historicité du philosophe me semblait apporter une sage solution à la question. 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.

Dans la situation de blocage où j'avais le sentiment de me trouver alors, la P4C se présentait comme un nouveau paradigme, un horizon capable de me faire re-penser toute chose en me faisant voir tous les problèmes sous un jour nouveau. 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.

Au voyage que nous entreprîmes alors, Marina et moi, s'est associée, chemin faisant, Maura Striano. Ensemble nous avons cru qu'il valait la peine de faire connaître en Italie la P4C, nous attelant d'une part à traduire les matériaux (aujourd'hui publiés dans la collection « Impariamo a pensare » - Apprenons à penser - de l'éditeur Liguori) et de l'autre à commencer des expérimentations sur le terrain et à former les premiers groupes d'enseignants.

Après quinze ans d'activités, beaucoup de chemin a été parcouru et la P4C italienne est sans conteste une réalité reconnue aussi bien au niveau national qu'international.

### Bilan

Il y a en Italie en ce moment bon nombre de formateurs et d'universitaires-ressources. Deux centres qui s'occupent de recherche, de formation et d'expérimentation du programme sont opératoires : le CRIF (Centre de recherche pour l'enseignement philosophique) de Rome (site Web : [www.filosofare.org](http://www.filosofare.org)) que j'ai créé et que je dirige, et le CIREP de Rovigo, fondé et dirigé par Marina Santi.

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). Arrivé à sa 7<sup>e</sup> édition, il comprend 60 heures de formation pratico-théorique et donne, au premier niveau, l'habilitation pour aider à l'implantation des sessions P4C 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 de recherche (IRRE). 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 P4C. En comparaison avec d'autres expériences similaires, on a mis en lumière les liens étroits de la P4C avec le débat sur « les pratiques philosophiques » et le rôle « citoyen » de l'exercice du philosophe (Congrès international, Université de Padoue 2002 ; Congrès de la Montecasa 2005).

La littérature nationale possède désormais un *corpus* consistant 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), le volume *Philosophie et formation* (dir. A. Cosentino), le volume des actes du congrès de Padoue (à paraître). D'autres nombreux articles et essais ont été publiés dans diverses revues spécialisées (cf. la bibliographie sur le site [www.filosofare.org](http://www.filosofare.org) et sur <http://gold.indire.it/nazionale/>).

Le miroir de toute cette activité est le site officiel du CRIF [www.filosofare.org](http://www.filosofare.org).

Certes, beaucoup de problèmes restent encore à affronter et d'autres à venir. Le premier d'entre eux est lié à la formation des enseignants dans leur rôle de « facilitateurs » du dialogue philosophique. Il s'agit-là d'une tâche difficile et implicate qui requiert de multiples compétences dont l'acquisition passe par un long apprentissage de réflexion-en-action liée à la structuration de contextes adéquats. L'expérience mûrie au cours de toutes ces années a montré que le modèle de formation professionnelle contenu implicitement dans la P4C et expérimenté à partir de ses prémisses en cohérence avec son développement didactique, représente un tournant par rapport aux pratiques de formation et de mise à jour des connaissances qui s'épuisent, la plupart, dans la transmission de connaissances déclaratives et, de ce fait, sont déconnectées de la pratique. Personnellement, je remarque que la P4C contient des ressources importantes et des suggestions capitales pour la re-conceptualisation de la formation initiale au service des enseignants, et cela dans une perspective qui va au-delà de la seule utilisation du programme.

Mon expérience personnelle dans le domaine de la formation des enseignants à l'Université de Calabre m'a permis de mettre en évidence aussi bien des perspectives prometteuses que des liens et des problèmes sur lesquels discuter et approfondir la réflexion. Il apparaît clairement que l'acquisition des outils pour travailler avec la P4C ne consiste pas à ajouter simplement des compétences au bagage professionnel des enseignants. De ce point de vue, le résultat le plus significatif est qu'une formation à l'utilisation de la P4C 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.

Dans tous les cas, le modèle de formation de la P4C paraît en mesure de donner des réponses efficaces au besoin diffus d'innovation, très fortement ressenti par les enseignants. La raison de ce succès est liée à deux besoins significatifs : a) la fusion de la théorie et de la pratique, b) le rôle joué par le contexte.

Il me semble pouvoir dire que le programme de la P4C contient une gamme d'implications de nature variée (épistémologiques, pédagogiques-didactiques, philosophiques) qui la placent 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. Si l'autonomie ne doit pas être seulement un transfert des pouvoirs d'organisation et de gestion du centre vers la périphérie, si elle représente essentiellement un principe pédagogique, alors son projet fondamental consiste à promouvoir l'*habitus* de la recherche comme une capacité à penser en termes d'auto-émancipation et d'engagement courageux : un « *sapere aude* » adressé aux étudiants, mais aussi aux enseignants, comme un appel à se soustraire au danger permanent de tomber dans cet état de « minorité » que Kant définissait comme « *l'incapacité à se réclamer de sa propre intelligence sans être guidé par quelqu'un d'autre* ».

Pour conclure, il me semble pouvoir dire que si dans les années quatre-vingt-dix la « Philosophy for children » apparaissait à beaucoup comme hasardeuse, difficilement justifiable et légitimable, aujourd'hui les données sont différentes. Dans le cadre des récentes discussions et des propositions qui les ont suivies (certes pas toutes), la P4C est regardée par beaucoup de gens comme un modèle prometteur d'enseignement de la philosophie, tout spécialement quand ce programme est considéré non tant du point de vue de ses outils

spécifiques (récits, manuels, etc.) que, de préférence, dans ses fondements théoriques, méthodologiques et, encore plus, dans les finalités formatives auxquelles il tend. L'éducation de la pensée, définie dans ses multiples aspects et fonctions, peut certes se rattacher à toutes les disciplines. Mais ceci n'est vrai que dans la mesure où les contenus disciplinaires sont constamment référés aux processus cognitifs et aux opérations discursives qui les ont générés. Une telle opération est déjà, par elle-même, transdisciplinaire. D'un autre côté, 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 ».

### **ENCART**

Par Marina Santi, University of Padova, Dipartimento di Scienze dell'Educazione

“CENTRO INTERDISCIPLINARE DI RICERCA EDUCATIVA SUL PENSIERO - CIREP  
VIA CARDUCCI 8 - ROVIGO – ITALY ([cirep@libero.it](mailto:cirep@libero.it) tel (39)425 23455)

Programme of the Course:

<http://www.educazione.unipd.it/didattic/eventi/locandinacorsop4c2007.doc>

Title of the course: "Philosophy for Children: costruire comunità di ricerca in classe e in altri contesti educativi"

1)Its organization/structure

CIREP: NON PROFIT ORGANIZATION

2)Its objectives

TO PROMOTE P4C IN ITALY, TO TRANSLATE AND EXPERIMENT THE P4C CURRICULUM IN THE SCHOOL AND IN OTHER EDUCATIONAL CONTEXT, TO TRAIN TEACHERS AND EDUCATORS, TO DEVELOP NEW MATERIALS AND TO EVALUATE THE EFFECT OF THE P4C.

3) WE USE THE METHOD OF THE "COMMUNITY OF INQUIRY" BASED ON LIPMAN'S PROPOSAL

4) Position regarding M. Lipman : WE TRASLATED THE LIPMAN CURRICULUM IN ITALIAN WITH SOME ADAPTATIONS OF THE STORIES AND MANUAL WE TRASLATE IN ITALIAN A NEW RESOURCES DEVELOPED IN SOCRATES PROGRAM BY AUSTRIA AND OTHER PARTNER "ECODIALOGO"

5) WE CREATE ECODIALOGO. IT IS A CD, A MULTIMEDIA MATERIAL WE DEVELOPS A CONCEPT OF TETRACOMMUNITY, AS A MULTIDIMENSIONAL SPACE TO PRACTICE PHILOSOPHY AND LEARN, ALSO IN ON-LINE CONTEXT WE DEVELOP MOST OF ALL AN ARGUMENTATIVE APPROACH TO COMMUNITY OF INQUIRY

6) WE HAD A GRANT FOR A PHD IN P4C EVALUATION IN UNIVERSITY OF PADOVA LAST YEAR AND FOR 3 YEARS BY A BANK FOUNDATION

In Padua University, we trained around 150 teachers and educators in p4c. Moreover, I do each year around 8 laboratories in the Faculty of Education with university students too. CRIF and CIREP (the two Italian p4c centers) propose each year a summer school of 10 days: this is ten 9th time and we trained there around 400 teachers. In Italy the p4c practice in the school is still sperimental but now it is recognize in the curriculum in many primary school. We have more difficulties in propose this methodology in middle and secondary school, but now a good attention to p4c as new way to teach philosophy is taking”.

**FIN DE L'ENCART**

## H ) Norvège

### Children and Youth Philosophers (CYP)

Nous avons reçu de Ariane Schjelderup and Oyvind Olsholt le rapport suivant :

« Children and Youth Philosophers is a registered company owned by Ariane Schjelderup and Oyvind Olsholt, both Masters of Philosophy from the University of Oslo, Norway. We were the first Norwegian philosophers to start working systematically with children in 1997 and in 1999 we wrote the first book in Norwegian on philosophy for children.

*Address:* Barne- og ungdomsfilosofene ANS, Eidsvollbakken 31, 2080 Eidsvoll, Norway

*Telephone:* +47 63 95 18 57 / +47 9848 9999 / +47 4666 4558

*E-mail:* [oyvin@buf.no](mailto:oyvin@buf.no) / [ariane@buf.no](mailto:ariane@buf.no)

*Websites :* <http://www.buf.no/en> (main page) / <http://www.skoletorget.no> (teachers'resources)

#### **International associations**

Children and Youth Philosophers is a member of *International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)* and SOPHIA, *European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children*.

#### **Objectives**

Our objectives are partly to spread knowledge about philosophy (in general) and philosophy with children (in particular) among adults, partly to stimulate children and youth to engage in philosophical activities. We try to achieve these goals by arranging seminars and offering consultation services for people who engage in philosophical practice with children and youth, by facilitating dialogues with children and youth, and by spreading information through the web, writing articles etc. It is also an objective of ours to seek out international partners.

An important tool in order to reach our objectives - and to get in touch with other practitioners and practitioners-in-training-is our web site [www.buf.no](http://www.buf.no). Here we publish all sorts of relevant material : articles, research papers, project updates, links, reviews, general information on conferences and workshops (in Norway and abroad), minutes from philosophy club meetings etc. Here is also an internet forum (international) and an e-mail list (so far Norwegian only).

#### **Activities**

##### **School**

Autumn 2006 we did a philosophy project with two 10th grade classes (16 yo) at Veienmarka comprehensive school located at the outskirts of Honefoss, a small town 60 kilometres west of Oslo. We had an hour philosophy a week in each class. We made the students, their teachers, and two control groups answer an adaptation of the New Jersey Test of Reasoning Skills. The project was sponsored by the organisation "The Freedom of Expression Foundation". A report from the project will be published in spring 2007.

This project (one session a week from August till mid December) was remarkable in many ways, of which the most important probably are: 1) This autumn philosophy sessions entirely substituted the Religion subject for these two classes; i.e. the pupils had no education in Religion this semester but did philosophy instead. 2) We were supposed to evaluate quantitatively each pupil based on his or hers individual performances in the philosophy groups during the autumn. To this purpose we also arranged several written assignments as well as a concluding oral (group) test. This means that the pupil's level of activity and the "quality" of their contributions in the philosophy sessions determined their Religion marks for this semester (whether they got an A or a D). Neither the systematic substitution of the Religion subject with philosophical dialogues nor the quantitative evaluation of the pupil's general thinking skills have been done before in this country, so this was indeed a pioneering project. A report based on the project will be written. This will be forwarded to the

Norwegian Ministry of Education where it will hopefully be taken into consideration in regards to the ongoing discussion whether or not philosophy shall be launched as a separate subject in the Norwegian grade school.

Autumn 2005 and winter/spring 2006 we took part in another pioneering project facilitated by "The Cultural Rucksack" (a national scheme for professional art and culture in schools in Norway; the scheme helps school pupils aged 6 to 16 to become acquainted with all kinds of professional art and cultural expressions). The main idea in this project was that all 5th, 6th and 7th graders in the county of Ostfold (10-12 yo, approx. 10000 pupils!) were to experience ninety minutes of philosophical dialogue with a professional philosopher. Eleven philosophers were active in this huge project. We met the pupils either at their own schools or the pupils were transported by bus to the nearest local library. The name of the project was "Who am I?", and the dialogues were focussing on issues of identity, self-consciousness, history and knowledge. This question was also the name of the project.

Autumn 2004 we visited ten secondary schools (so-called "youth schools", 14-16 yo) in Oslo and the neighbouring county of Akershus. Our task this time was to facilitate philosophical café's with groups of pupils concerning their experience with mobile phones, communication and mobbing. Through the philosophical dialogue we wanted to increase the pupils level of awareness regarding these "hot" topics and as well to make them communicate with each other so that they could discover each other's underlying assumptions and attitudes. We wrote a comprehensive report from the project and found that the pupils were generally critical and partly negative to much of the modern communication technology-although most of them acknowledged that they were deeply dependant of it. The project was financed by "Fritt Ord" (The Freedom of Speech Foundation).

#### **Pre-school**

Our first practice as philosophical facilitators was carried out in two kindergartens in the Oslo-area in 1997. Here we had weekly dialogues with the children during a period of two months. The dialogues centered around topics from the Adventures of Peter Rabbit by Beatrix Potter.

After this, we have initiated several further education programmes in kindergartens. The first one was in Kristiansand municipality in South-Eastern Norway. Here we were included in a regional scheme - a "quality project"- called "The good kindergarten with a focus on the children's perspective". First we held a lecture for the participating kindergartens. One of these showed particular interest in philosophy with children, so together we started to work out a tuition programme suitable for this kindergarten. We decided to visit the kindergarten three times (one day each) during a six month period and to round the project off with a one-day seminar. During our visits we had many philosophical sessions with the children (4 and 5 yo), the staff observing, and we monitored and commented sessions that the staff had with the children. The last two or three hours of each visit we evaluated together what had happened during the day. We also gave the staff "homework :": a collection of questions and exercises designed to enhance their understanding of philosophy, philosophical way of thinking and the facilitation of philosophical dialogue with groups of children.

#### ***Seminars and teacher training***

We regularly arrange entry level workshops, mostly aimed at schools and kindergartens. These workshops usually last for one or two days.

We have been co-organisers of several national conferences, the first featuring the Belgian philosopher Richard Anthone in 1997, the last held at the University of Oslo, June 2006. In addition to this we have participated and/or given presentations at several international conferences, e.g. the ICPIIC conference in Mexico in 2005. In 2005 we were also involved in a further education semester course at the University of Oslo.

October 2006 we arranged our own seminary for and with philosophical practitioners - some

of which worked with children, some worked solely with adults. The purpose was to gather as many resource persons in this field as possible for a week-end in order to learn from each other's practices. The seminary was a great success with several external (non-practising) participants so we would like to do this again.

### ***Publications***

In 1999 we wrote the first Norwegian textbook about philosophy with children: *Filosofi i skolen* (Philosophy in School). In 2001 Ariane published her book *Filosofi - Sokrates, Platon og Aristoteles* (Philosophy-Socrates, Plato and Aristotle), and in 2006 Oyvind published *ExphilO3*, cowritten with Harald Schjelderup. This is a textbook specially written for the preparatory entry course in philosophy that is required for new students that want to start studies at the University of Oslo.

We have also published several articles in Norwegian journals, and we have published reports of our long-term projects on our website.

### ***Academic research***

Since the Norwegian government declared in 2004 that philosophy may become a separate subject in primary and secondary education, there has been a need for experimentation and field research before a decision is made. Here we wish to make a contribution. It is crucial for us that we do academic research as it contributes to our growth as philosophical practitioners and facilitators. The report from the Veienmarka-project (see above) will be our first research report.

### ***Materials***

The second half of our book *Filosofi i skolen* (Philosophy in School), contains teaching resources for the Religion subject (a subject that includes ethics and knowledge of parts of the history of philosophy). In this latter half we have created lots of discussion plans, exercises and questionnaires to accompany a multiplicity of religious and philosophical texts, ethical dilemmas etc.

In 2002 we started developing [www.skoletorget.no](http://www.skoletorget.no) ("skoletorget" means "the school agora") a web site for teachers and pupils in primary and secondary schools. Here we offer teaching material in the six main school subjects (Norwegian, English, Social Studies, Religion, Mathematics, and Natural Science) accompanied by heaps of questions and exercises (hopefully) to be used in philosophical dialogues in the classroom. The idea is to help pupils and teachers to discover philosophy as an integral part of *all* school subjects. The Skoletorget project is perhaps particularly interesting in view of the latest declarations from the Ministry of Education: "The Ministry would also like to stimulate new projects with philosophy as a separate subject in the school, as well as the use of philosophy in other subjects in the entire range of education." (From, Parliamentary Proposition, no. 30: "Culture for Learning.") Regrettably there has been no further development of the site since autumn 2004 due to lack of financial support, but we know that the material is being used and appreciated by a number of teachers around the country-and abroad.

### ***The Lipman method***

#### ***Community of enquiry in Scandinavia***

In Scandinavia we adhere to social democratic thinking where justice and equality are leading ideals. Then it is quite natural for a Norwegian teacher to treat children with humility and respect - both important facets of Lipman's "caring thinking." On the other hand, the image of philosophy as an esoteric art for the "inner circle" still prevails with many educators. This sometimes makes it difficult to introduce philosophy for children to new audiences : they simply do not think that this is something they can do.

When teachers do engage in philosophy with children, they are often more busy checking that their pupils are active and having a good time than checking that their verbal contribution makes sense. This creates problems for the community of enquiry as teachers are wary of

stopping children from chatting away although what they have to say is not even remotely relevant, or of pointing out that this is not a good argument (or example or definition etc.), or of insisting on questioning when the children are bored with questions etc. Teachers are simply terrified of spoiling a nice and cosy atmosphere in the classroom. Norwegian children are used to be listened to and to, have their opinions taken into consideration in almost every matter. They expect to have a good time wherever they are, and that not too heavy expectations are laid on their shoulders. If they find something boring or too demanding, they quickly lose patience. Still they often react positively to challenges, and one can effectively "push their limits" as long as they are explained what is going on and why.

So, community of enquiry in Scandinavia has its limitations and advantages. The limitation is primarily that children only want to do what they think is fun, and if they find community of enquiry unexciting, you cannot really expect them to "pull themselves together" and make an effort. On the other hand, their dialogical capabilities are well stimulated and developed so you may expect lots of contributions (brainstorm-fashion) in any group setting.

### ***Method***

Given our academic backgrounds, it should come as no surprise that we, the Children and Youth Philosophers, were initially inspired in our practice by Socrates/Plato and existentialist philosophy. But as soon as we discovered the well-structured and comprehensive IAPC curriculum it became a major source of inspiration. During years of practise we have tried different ways of preparing and facilitating philosophical dialogue with different age groups and children from different backgrounds, but our main focus was and is on the *dialogue itself*, i.e. we are still hesitant to introduce too much "pedagogical" games and "tools", to let the "orchestration" of the dialogue replace the dialogue itself. In the last years the French philosopher Oscar Brenifier has been a great inspiration, convincingly demonstrating a totally new approach to philosophical practice with adults and children alike.

### ***Resources***

We do not use Lipman's material, although we were greatly inspired by the curriculum when we started to create our own material. We do find the curriculum culturally foreign, bearing too much upon American culture and world-view. There has also been the existential qualm that the IAPC seems to use philosophical thinking as a mere tool to achieve certain desirable (and external) ends : improved reading and writing, improved output in other subjects, openness and friendliness, democratic attitudes etc. In this way philosophy loses intrinsic value and becomes more or less identical with "procedure" or "curriculum."

### ***Institutional activities***

Our activities are mostly non-institutional and we receive no general support or subsidies from the state. This greatly limits the possible scope of our activities, as it is difficult to find funding for more extensive projects, especially in schools. This is the main reason why we have concentrated on other arenas (art institutions, philosophy clubs, philosophy camps, etc.). Here we can to some extent expect private or official institutions - and/or parents - to pay our services.

### ***Recommendations***

#### ***Academic foundation of the practice***

There is a great need for academic research in this field (philosophical and pedagogical). It is our impression that students of pedagogy and philosophy are often open to test new ways of applying philosophical practice. If seminars were offered at university level, many students would probably enrol. We need academics who practice philosophical methods, who can be the "bridge" between Academy and the work being done in schools and kindergartens. We offered to do this "bridging" effort at the University of Oslo, but regrettably we never managed to organise it financially. And the problem with idealistic work is that there is no guarantee for the continuation and completion of the work- it may cease to develop further

any moment as it is based on voluntary contributions.

There is resistance at the institutional level in the University. There is a worry that an opening up towards practice represents a threat to the theoretical work already being done---especially at the philosophical institutes. Maybe something could be done on a governmental level?

### ***Building networks and exchanging experiences***

In Norway we now have a network group whose objective is to gather the human and institutional resources within the field of philosophy with children. The group consists of representatives for different levels of activity in the field; academics and teachers, representing different institutions and parts of the country. The idea of network-building is very good, but this group is also struggling to find financial support for their work.

### ***Database of resources***

Philosophy with children is still in its eclectic stage in Norway. Teachers are still busy trying out different practices and methods, searching and using different kinds of resources. Some of them also creates new resources. We believe that teachers would welcome an open database on the internet where they could exchange and comment upon each other's material. Such a database must be open for everybody to view and review. This is not the time for academics or administrators to make distinctions between "good" and "bad" methods, practises and materials-teachers are competent to find out by themselves what works in their respective classrooms. But academic background information (theoretical considerations) and research could, and should, be made available as an integral part of the database”.

Voir aussi plus loin, rubrique « Norvège », dans « De quelques réformes ».

## **I) Suisse**

Fondée en 1999, l'association Pro-Philo (Contact : [paulewatteau@hotmail.com](mailto:paulewatteau@hotmail.com)) est un organisme à but non-lucratif qui regroupe tout ceux et celles qui jugent important de voir apparaître la formation de la pensée critique et l'apprentissage du dialogue en éducation. Elle réunit, à ce jour, quelques cinquante membres qui ont comme point commun le désir que les enfants d'aujourd'hui pensent de plus en plus par et pour eux-mêmes demain. Par conséquent, l'association se donne comme mission de manifester le besoin d'une éducation qui vise la formation du jugement, de promouvoir la pratique de la philosophie avec les enfants et de soutenir toute action destinée à faire connaître cette approche. De plus, l'association souhaite établir un lieu d'échange et de dialogue pour toutes les personnes qui sont préoccupées par l'enseignement de la philosophie avec les enfants, et assurer une formation continue aux enseignants qui appliquent ce programme.

## **J ) Tchécoslovaquie**

Nous avons reçu un rapport (dont ci-dessous des extraits) du Dr. Petr Bauman, coordonnateur du projet de Philosophie pour enfants in the Czech Republic

Coordonnées: Department of Education, Faculty of Theology, University of South Bohemia, Knezka 8, 370 01 Ceske Budejovice, Czech Republic.

phone: +420 387 773 527 mobile: +420 775 619 337

discussion forum: <http://forum.p4c.cz>

website: [www.p4c.cz](http://www.p4c.cz), [www.philosophyforchildren.info](http://www.philosophyforchildren.info) (under construction)

The Department of Education at the Faculty of Theology has been working in close cooperation with the Department of Philosophy and Religious Studies at the Faculty of Theology and the Department of Education and Psychology at the Faculty of Education, University of South Bohemia. Institutionally, P4C is carried out as a project officially supported by the university management (it has been included in the official long-term perspectives for university development); however, people involved in the project have many

other duties and responsibilities at the university.

### **(...) Funding**

- University of South Bohemia (salaries and basic office expenditures)
- O.A.K. Foundation, Switzerland (a four-year grant to cover translations, visiting scholars and travels abroad, 2003-2006)
- Ministry of Education, Czech Republic (several minor grants to cover students' expenses connected with intensive workshops: accommodation etc.)

### **Objectives**

- Training of teacher students, free time educators and in-service teachers to foster democracy in schools (and the society) through dialogue in education as well as fostering critical, creative and caring thinking by "converting classrooms into communities of philosophical inquiry";
- research into the possible benefits of incorporating philosophy in primary and secondary school curricula;

- research into the possibilities of using philosophical inquiry (philosophical dialogue) together with games in working with children in their free time as a means of education;

(...) We have been very inspired by Lipman's approach to teaching philosophy in a community of inquiry context and we see this as a crucial point for all democracy fostering education. We have been translating Lipman's novels and manuals as well as the books published by Laval University Press in *La Traversée* collection (P4C and the prevention of violence) and adapting them to Czech cultural context. As we have only started quite recently, we are not developing completely new materials yet as we believe that foreign materials may serve a good inspiration for the beginning.

### **Activities carried out so far:**

For the history of P4C in the Czech Republic until 2005 see "P4C in the Czech Republic.doc" (Voir en ENCART).

2006 :

- Continuing work on translation of P4C curriculum by IAPC and La Traversée.
- "Philosophy for Children" began to be taught as a complex module of optional subjects at the Faculty of Theology, University of South Bohemia (preparing future RE teachers and educators working with children in free time activities).
- "Philosophy for Children" officially approved as a complex module of optional subjects by the Faculty of Education, University of South Bohemia (specialization certificate for future primary school teachers).
- Besides teaching at the FT, three 5-day intensive P4C workshops were organized for FT and FE students as well as for in-service teachers (all together, 54 participants; 2 workshops facilitated by prof. Sasseville, 1 workshop facilitated by P. Bauman and senior FT students).
- P4C workshop for scout group leaders.
- We started building up a network of in-service teachers doing philosophy with their students.

### **Outlooks for the nearest future:**

- finishing the translation of some of the P4C curricula materials;
- launching [www.p4c.cz](http://www.p4c.cz) website and further developing <http://forum.p4c.cz> together with building up the network of in-service teachers practicing P4C with their students;
- focusing more on establishing official cooperation with educational institutions where teachers are interested in doing philosophy with children;
- carrying out research into "The functions of philosophy in the primary school curriculum";
- extending cooperation with Czech Scouting;
- making the academics as well as broader public more aware of P4C.

## ENCART

### Philosophy for children in the Czech Republic

- Fall 1992 Slávka Jindrová, a Czech emigrant living in Geneva, learns about P4C from Stephan Vanistrenden, the ICCB (International Catholic Child Bureau) secretary
- April 1993 Slávka Jindrová participates in a 5-day P4C seminar with Michel Sasseville (Waterloo, Belgium).
- September 1993 S.J. writes a letter to Petr Piřha, Czech minister of education, informing him about P4C. Dr. Oldřich Selucký was commissioned by the Ministry of Education to review P4C. Based on reading *Harry Stottlemeier's Discovery and Lisa* (incl. the manuals), the review was not in favour of P4C, "*I am afraid that it is not a good time to introduce changes into the teaching plans of our schools ... western materials cannot be transplanted here... etc.*" Thus, implementation of the [IAPC](#) curriculum was put aside.
- May 1995 Following the initiative of sr. Reconciliatrix, the mother superior of Sancta Ursula sisters (an order the mission of which is the education of children), and Jana Nováková, the headmaster of Church Basic School (CBS - Ostrovní 9, Prague) working in close co-operation with Sancta Ursula order, a meeting with teachers took place in which P4C was introduced.
- Slávka Jindrová informed ICCB in Geneva about the positive attitude of CBS towards P4C. To help the project, ICCB purchased the set of [IAPC](#) curriculum materials.
- 21 September 1995 Severine Jacomy, the P4C project co-ordinator appointed by ICCB participated in the second meeting of CBS. Dr. Věra Bokorová was appointed a P4C co-ordinator for CBS.
- Fall 1995 With the support of ICCB, the first P4C presentation and workshop for about 60 participants took place in Prague (facilitated by Dr. Daniela G. Camhy from Graz, Austria).
- March 1996 ICCB organised an international P4C seminar for teachers coming from Central and Eastern Europe in Graz (facilitated by Ann M. Sharp). Věra Bokorová and Slávka Jindrová participated in the workshop.
- 1997 With the support of ICCB and cardinal Miroslav Vlk, financial aid was granted to the Czech P4C project by The Renovabis Foundation (Germany) and The National Conference of Catholic Bishops of the United States, Office to Aid the Catholic Church in Central and Eastern Europe.
- Věra Bokorová and sr. Věra of the Sancta Ursula order participated in an [IAPC](#) seminar (NJ, USA).
- Experimental lessons of P4C were carried out at CBS: Monika, a teacher-student, worked with a group of children for the whole of the school term. Sr. Věra was trying to use P4C within after-school activities with children; later, she quit the program. Sylvie Abrahámová began using *Pixie* in her classes.
- Besides CBS, Irena Rosíková began using P4C in pre-school; Alena Vrzalová focused on the use of P4C in her English classes.

*Národní škola*, an alternative teaching program approved by Czech Ministry of Education, Youth and Sports (MEYS) included an optional thinking skills program – P4C (outlined by Dr. Henrich Breuer)

- June 1998 Organised by Věra Bokorová and Slávka Jindrová, a 2-day seminar “Philosophy for Life and Ethical Education” took place in Prague; 14 teachers participated.
- 23-24 April 1999 The second PLEE seminar took place in Prague; 19 teachers coming from church basic schools participated.
- 24-25 August 1999 The third PLEE seminar took place in Prague.
- 12 April 2000 *Centrum Filosofie pro život a etickou výchovu (Centre of Philosophy for Life and Ethical Education)* – Ostrovní 9, Prague – was founded.
- August 2000 Organized by CPLEE, a 5-day P4C workshop facilitated by Michel Sasseville took place in Prague; all together, 20 participants: 15 Czech, 3 Swiss and 2 Polish.
- Fall 2002 Michel Sasseville (Université Laval, Québec, CA) presented P4C at universities in Prague, Olomouc and České Budějovice. Following the presentation at the University of South Bohemia in České Budějovice, Jiří Kašný, the dean of the Faculty of Theology, in co-operation with Michel Sasseville and Slávka Jindrová, designed a program of 4-year (2003-2006) formation for FT students. To be able to carry out the project, USB FT was given a grant by the O.A.K. Foundation (Switzerland). The grant was extended in 2003 and 2004. Also, some grants were obtained from MEYS.
- May 2003 The first 5-day P4C seminar for USB FT students took place in Nové Hradky (facilitated by Michel Sasseville)
- Fall 2003 CPLEE decided to focus on ethical education using some aspects of P4C methodology; implementation of [IAPC](#) curriculum was suspended.
- May 2004 Facilitated by Michel Sasseville, the second 5-day P4C seminar for USB FT students took place in Nové Hradky.
- June 2004 Jiří Kašný decided that regular optional courses in P4C will be offered to FT students.
- September 2004 Petr Bauman was appointed the P4C project coordinator. The first long-term courses in P4C were launched: *Methodology training* together with *Reflections & analyses* (facilitated by Petr Bauman and Iva Čejková).
- Fall 2004 Thanks to the effort of Iva Stuchlíková, the vice-dean of the Faculty of Education, USB, FE joined the P4C project.
- January 2005 A review of Matthew Lipman’s *Thinking in Education* was published in *Pedagogika*, the most prestigious Czech academic journal of education.
- May 2005 Facilitated by Michel Sasseville, two 5-day P4C seminars took place in Nové Hradky: one for FT students and one for FE students; also, several in-service teachers took part in the seminar.
- Petr Bauman participated in an [IAPC](#) Summer Advanced Seminar in Mendham, NJ. An [IAPC](#) affiliate cross-faculty centre was founded at USB to provide solid institutional base for further development of P4C in the Czech Republic; the centre became [ICPIC](#) member.
- A comprehensive module of P4C courses was designed for both FT and FE

- students.
- June 2005 An article *How to Teach Children Think (Jak učit děti myslet)* by Ludmila Májová, Faculty of Education, Charles University in Prague, was published in the *Psychologie dnes (Psychology Today)* journal.
- July 2005 A Ph.D. research project into P4C, *The Function of Philosophy within the Framework Educational Programme for Primary Education (Implementing P4C curriculum in Czech basic schools)* by Petr Bauman, was accepted by the academic board of Masaryk University Brno, Faculty of Education (one of the most prestigious in the Czech Republic).  
Milena Vlčková, the headmaster of a primary school in Nedabyle agreed to long-term and systematic implementation of P4C in the school curriculum.
- 16-17 September 2005 Facilitated by Petr Bauman, a 3-hour introductory P4C workshop was carried out at a FE USB conference “Teacher Training and Current Transformations in Czech Primary Education”; 13 participants  
Two papers: *Application of the Philosophy for Children program in a School Educational Program* by Radek Cvach (FE USB) and *The Aims of Primary Education And The Possibilities of Their Achieving Through Teaching Philosophy in Czech Primary Schools* by Petr Bauman (FT USB) were published in the conference proceedings.
- 15 October 2005 Organised by Slávka Jindrová, Ludmila Muchová and Tomáš Rádl, a one-day intensive P4C workshop took place at FT USB (participants: FT students together with FE students and in-service teachers); these one-day workshops have been organised at FT USB since 2003 (twice a year).
- 20-23 October 2005 At the conference “Philosophical Foundations of Innovative Learning” in Graz, Austria, Petr Bauman presented his paper *The Czech Curricular Reform & P4C*.

#### FIN DE L'ENCART

### 3) Région Amérique du sud et Caraïbes

La Région d'Amérique du Sud et Caraïbes est représentée par huit pays, de langue espagnole (portugaise pour le Brésil), ce qui est une originalité par rapport aux pays de langue anglaise, ou historiquement influencée par le biais de cette langue : Argentine, Brésil (fortement représenté), Chili, Colombie, Costa Rica, Mexique (le plus précoce dans le temps), Uruguay, Vénézuéla. La proximité géographique a certainement joué (le Mexique, avec une implantation significative, ayant frontière commune avec les USA).

Nous avons demandé à Walter Omar Kohan, Profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brazil (E-mail [walter@uerj.br](mailto:walter@uerj.br)), de résumer la situation de la philosophie pour enfants en Amérique du Sud:

#### **Breve historia de las prácticas filosóficas en la enseñanza básica (niveles infantil y fundamental) en América del Sur**

“ En América del Sur las primeras experiencias en filosofía para niños tuvieron lugar en Chile cuando en 1978 religiosos de la orden de Maryknoll llevaron el programa de filosofía para niños creado por M. Lipman a algunas comunidades carentes como Portezuelo, cerca de Chillán y Concepción. En 1982 Ann Sharp visitó Chiley se constituyó un grupo de trabajo con

Jaime Torres, John MacKenzie y Roberto Simon que conforman el Centro de Filosofía Escolar en Santiago en 1986.

En casi todos los países de la región, el inicio de las prácticas en filosofía para niños surgió de la aplicación del programa de Matthew Lipman. Es posible afirmar que actualmente hay experiencias escolares de filosofía en prácticamente todos los países de la región. En varios el programa de Lipman continúa siendo la propuesta dominante, pero actualmente en los principales países que tienen experiencias en la región, como Argentina y Brasil, las prácticas son bastante diversificadas. A continuación una descripción detallada por orden alfabético de siete de los países donde la actividad es más significativa: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Perú, Uruguay y Venezuela.

### **a) Argentine**

Se desarrollan experiencias con el programa de Lipman desde el año de 1989 en una escuela privada del Gran Buenos Aires. En febrero de 1993 fue creado el Centro Argentino de Filosofía para Niños en la Universidad de Buenos Aires. Actualmente ese Centro dio lugar a otras instituciones que trabajan en diversas propuestas. Desde 1993, M. Lipman, A. Sharp y otros colegas participaron de cursos de formación y diversos profesores argentinos desarrollaron estudios de post-grado en el área. El programa entero de Lipman fue traducido y publicado, y otros materiales han sido publicados junto con diversos estudios teóricos en al menos tres colecciones editoriales. Regularmente se organizan eventos y cursos de formación que reúnen muchos interesados. Predominan aún las experiencias en escuelas privadas aunque algunas secretarías de educación (como en la ciudad de Catamarca al Noroeste del país) apoyan experiencias en las escuelas y en la formación de sus docentes.

### **b) Brasil**

Se desarrollan experiencias desde el año, también por personas que conocieron el programa de M. Lipman en Estados Unidos. En 1989 fue creado el Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças en São Paulo (CBFC: [www.cbfc.com.br](http://www.cbfc.com.br)). Esta institución tradujo el currículo entero de Lipman y formó miles de docentes que realizan experiencias en todo el país. Actualmente el CBFC tiene centros regionales que lo representan en diferentes partes del país. Otras prácticas se fueron desarrollando con el tiempo. En la ciudad de Florianópolis hay también un centro importante que desarrolló un currículo al estilo de Lipman pero con textos específicos y tiene subsidiarios en todo el país ([www.centro-filos.org.br](http://www.centro-filos.org.br)). En algunas universidades se han desarrollado importantes proyectos de formación de docentes y extensión a la práctica con niños, como en la Universidad de Brasilia, donde existe el proyecto llamado “Filosofía na escola” ([www.unb.br/fe/tef/filoesco](http://www.unb.br/fe/tef/filoesco)), que integra docentes y niños de escuelas públicas del Distrito Federal. Se trata de una experiencia alternativa que busca recrear las prácticas con niños sin la aplicación de metodologías rígidas. Experiencias similares se llevan a cabo en la Universidad Católica de Rio Grande do Sul (Porto Alegre), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Fortaleza y varias otras. Algunas secretarías de educación municipales – como en Uberlândia (Minas Gerais), Cariacica (Espírito Santo), Salvador (Bahia), Ilheus (Bahia) – tienen proyectos oficiales que introducen la filosofía en la escuela elemental.

En Brasilia, en 1999, un Congreso del Consejo Internacional para la Investigación Filosófica con Niños reunió más de 1.500 participantes de 50 países. En los últimos diez años al menos veinte tesis de Doctorado y más de 50 Disertaciones de Maestría se han presentado en todo el país alrededor de la filosofía para niños.

A nivel de escuelas públicas y privadas es posible afirmar que más de 10.000 maestros y

100.000 niños están o han estado realizando experiencias de diverso tipo con la filosofía en el nivel infantil y fundamental (3-11 años). Se han realizado también algunas ediciones de Congresos de Filosofía de Niños, que participan activamente no sólo en la presentación de trabajos sino también en la concepción y preparación de la estructura y modalidades de los eventos.

### **c) Chili**

Después de las primeras actividades del grupo fundador el Centro de Filosofía Escolar dejó de funcionar en los años noventa y los trabajos se concentran en torno de algunas Universidades, en particular, la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad de la Serena y la Universidad de Concepción que próximamente abrirá un postgrado en filosofía para niños. En estas instituciones se capacita a profesores de educación básica y media; se realiza un trabajo de extensión y divulgación del programa; se realizan proyectos de investigación-acción y se producen materiales.

En diversos Colegios de Santiago y Regiones del país se está implementando Filosofía para [Niñ@s](#), en la forma de talleres o inclusión en el curriculum a través de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, con profesores que han sido capacitados mayoritariamente en la Universidad de Chile o en la Universidad Católica. El programa se desarrolla utilizando los materiales de Mathew Lipman y también otros elaboradas por profesoras chilenas como Olga Grau y Ana María Vicuña.

En los últimos años tuvieron lugar varias instancias de formación académica en las Universidades. Ellas incluyen : formación en pre-grado, en seminarios de “Filosofía e infancia” y “Filosofía y educación”, a los estudiantes de Licenciatura del Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía, Universidad de Chile. Proyectos de implementación por parte de estudiantes en Escuelas u Hogares de menores. Talleres de producción de materiales en Filosofía para Niños. Talleres en la Biblioteca Pública de Santiago. Jornadas de Actualización Docente.

### **d) Colombia**

En Colombia, filosofía para niños se aplica con el programa de Matthew Lipman, casi exclusivamente. El programa está traducido y adaptado al castellano de la región y hay incluso una de las obras de Lipman (Suki) para la cual el colombiano Diego Pineda ha re-escrito el manual con énfasis en la literatura hispanoamericana y otro texto (Mark) que el mismo Pineda ha re-escrito y publicado en co-autoría con Lipman. En Colombia se realizan cursos de formación de maestros en diversos niveles, encuentros regionales y nacionales con alumnos de entre 11 y 13 años; congresos latino-americanos » (W. O. Kohan)

### **ENCART Colombie**

*Breve resumen de lo que ha sido la actividad de Filosofía para Niños (FPN) en Colombia*

« Mi nombre es Diego Antonio Pineda R. Soy Profesor Asociado de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana (la universidad de los Jesuitas) en Bogotá, Colombia. Llevo alrededor de 15 años trabajando en "Filosofía para niños". Empecé ese trabajo asistiendo en agosto de 1981 a un workshop con Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp y profesores de diversos países, en Medham (New Jersey).

Durante varios años, la idea de FpN no tuvo ninguna recepción en Colombia, y yo tuve que dedicarme durante casi 7-8 años a trabajar solo en el tema. Ese tiempo lo dediqué a mejorar un poco mi inglés para empezar a traducir algunos de los materiales de Lipman, a escribir algunos artículos de difusión sobre el tema y a compartir la idea con grupos de profesores en Bogotá y otras partes del país.

Fue sólo hacia 1999 que este trabajo empezó a tomar alguna forma a través de dos eventos básicos:

- 1) la primera publicación de algunas novelas del programa original de Lipman, y
- 2) el comienzo en algunos pocos colegios de Bogotá de una implementación un poco más sistemática de la propuesta de FpN.

Este trabajo, que he venido desarrollando junto con otras personas (casi todos ellos filósofos que son profesores en la educación básica y media), no ha contado con mayor apoyo institucional. Aunque la universidad en la que trabajo me ha dado apoyo para mi formación y para la asistencia a congresos, así como para desarrollar algunos cursos con maestros, nunca ha asumido FpN como una propuesta institucional (debo reconocer que yo tampoco lo he buscado). En ese sentido, nunca hemos contado con ningún apoyo financiero (ni privado ni estatal) para desarrollar FpN en Colombia. Tampoco quienes trabajamos en esto en Colombia nos hemos organizado como institución, sobre todo porque en un país como el nuestro eso resulta un proceso demasiado complicado, pues está lleno de requisitos burocráticos, impuestos, etc. Hemos preferido por ello actuar a título personal más que institucional. Sin embargo, por años hemos mantenido reuniones permanentes entre nosotros para desarrollar una pequeña red a la que llamamos "Lisis" (en recuerdo del niño que discute con Sócrates sobre el significado de la amistad). La verdad, sin embargo, es que en este momento esa red está en receso.

De todas maneras, hemos avanzado bastante en varias tareas dentro de las limitaciones que tenemos, propias de un país subdesarrollado y con graves conflictos económicos, sociales y políticos:

1. Tenemos ya una versión propia de todo el programa original de FpN, el escrito por Lipman. Yo personalmente he traducido y adaptado al contexto de Colombia las siete novelas básicas del programa de Lipman: *Elfie*, *Kio and Gus*, *Pixie*, *Harry Stottlemeier's Discovery*, *Lisa*, *Suki* y *Mark*. Yo mismo, además, me he encargado de su publicación y distribución. Ya, hoy en día, el programa de Lipman se conoce más o menos bien en Colombia y hay mucho interés en él.

2. Ya hay muchas partes de Colombia en las que se intenta trabajar la filosofía en la escuela primaria, aunque debo reconocer que hay partes en donde eso se hace de una manera muy poco recomendable y yo diría que antifilosófica. Incluso se ha puesto de moda hacer "filosofía para niños" y, desafortunadamente hay gente que cree que eso es cualquier cosa que a ellos se les ocurre. Conozco también muchas experiencias muy valiosas en colegios de Bogotá y otras partes del país, en donde se ha hecho un trabajo serio, estructurado y continuado.

3. En los últimos ocho años hemos dado también un impulso importante a la formación de profesores. Yo mismo he dirigido varios diplomados y cursos de formación en FpN en Bogotá y muchas otras partes del país, e incluso en países como Ecuador y Panamá. Hay muchos maestros interesados en el tema, y de cada curso de estos surgen propuestas nuevas y experiencias interesantes de trabajo en el aula.

4. Aunque nuestro punto de partida ha sido el programa de Lipman, no nos hemos quedado allí. Después de culminar ese primer trabajo de traducción de las novelas de Lipman (no de los manuales, que seguimos usando los que han hecho en países como España o Argentina), he escrito tres textos para trabajar la filosofía en la escuela primaria con un énfasis especial en los problemas éticos. Esos tres textos se llaman *Checho y Cami* (una novela corta para iniciar a los niños de 5-6 años en la reflexión y el diálogo filosófico), *La pequeña tortuga* ante el

gran espejo del fondo del mar (una historia para promover la reflexión ética vinculada con algunos asuntos de ciencias naturales y ambientales) y *El miedo* es para los valientes y otros cuentos para la reflexión ética (una serie de cuentos cortos para trabajar diversos temas éticos - la justicia, las mentiras, la crueldad, etc. - en la escuela primaria). Para cada uno de esos textos, además, he venido elaborando un manual de apoyo para el profesor. Mi idea es desarrollar a mediano plazo un programa de formación ética en perspectiva filosófica.

Como ves, asumimos en muchas cosas la propuesta de Lipman, pero estamos en plan de ir desarrollando cada vez más una propuesta propia. Vemos cosas muy valiosas en el trabajo de Lipman, pero no creemos que éste sea algo absoluto e inmodificable ».

## FIN DE L'ENCART

### e) Pérou

W.O. Kohan (Suite du rapport) :

« A inicios de la presente década el interés y entusiasmo por el aprendizaje temprano de la reflexión independiente y democrática a través de la filosofía se acrecentó de manera considerable en el Perú. Desde el año 2000 se vienen realizando talleres experimentales de verano de Filosofía para Escolares en la Asociación Cultural y Educativa Buho Rojo ([www.buhoarjo.de/ninios.html](http://www.buhoarjo.de/ninios.html)) en los que se han probado diferentes enfoques de trabajo desde comunidades de indagación a partir de lecturas del libro *Un mundo para Sofía*, pasando por aplicaciones y adaptaciones del método de Matthew Lipmann, hasta el trabajo con material independiente elaborado por integrantes del Proyecto de Filosofía Aplicada Buho Rojo.

A partir de estos talleres se pasó a la fase de trabajo con estos materiales en colegios. Habiéndose logrado trabajar tanto en un colegio particular, como en un colegio del Estado con niños de 1ro a 4to de secundaria (11-16 años) y de 1er grado de primaria (6-8 años) en un 1ro de secundaria (11-16 años) respectivamente (ver: [www.redfilosofica.de/fpn.html#peru](http://www.redfilosofica.de/fpn.html#peru)). En ambos casos los alumnos provienen mayoritariamente de familias de pocos recursos de zonas marginales, teniendo que trabajar apoyando a su familia después de clases.

Lastimosamente la política educativa oficial a partir de 2005 se ha eliminado definitivamente el curso de Filosofía (así como el de Química, Física, Biología, Historia, etc.) del programa oficial de educación secundaria, quedando estos cursos sólo como privilegio de los colegios particulares. Esta situación atenta naturalmente contra el desarrollo de experiencias de filosofía en nivel fundamental e infantil.

### f) Uruguay

En Uruguay los trabajos se iniciaron a comienzos de los años 90, en particular conexión con el grupo que trabajaba en Buenos Aires (Argentina). En el año 1994 se fundó el Centro Uruguayo para Filosofar con Niños que desarrolló un seminario sudamericano de filosofía para niños en algunas ediciones con participantes internacionales. Posteriormente algunos integrantes de este Centro participaron de los encuentros internacionales de Islandia y Brasilia.

Razones materiales son las que más impidieron un desarrollo más intenso de las experiencias en filosofía para niños, que aun con esas dificultades son intensas y muestran un desarrollo particular.

Se han realizado diversas experiencias en escuelas, la más significativa en la escuela pública de Shangrilá a cargo de la maestra Marta Córdoba, incluyendo grabación y desgrabación de las sesiones; sesión semanal de análisis con la persona implicada directamente en las clases,

otros maestros de esa y otras escuelas, la directora de la escuela, profesores de filosofía formados en fpn; etc.). Se aplicó también en Colegios privados, desde 3 a 15 años. En los Institutos Normales de Formación de Maestros se ha incluido en el curriculum de filosofía de la educación un fuerte componente de Filosofía para Niños y eso habilitó que se realizaran experiencias sistemáticas con equipos de nuestro centro en 4 escuelas de práctica de Montevideo.

Además de la adaptación de alguna de las novelas de Lipman se han escrito materiales originales.

El efecto más importante de Filosofía para Niños se dio en la introducción más o menos sistemática de la idea de comunidad de indagación y las metodologías implicadas en la enseñanza de la filosofía en nivel medio (estudiantes de 15 a 17 años; los tres últimos años de todos los bachilleratos) donde la filosofía es materia obligatoria en Uruguay. Eso significó un fortalecimiento particular de la enseñanza de esa disciplina y de su arraigo. En los programas oficiales se incluyó no sólo la bibliografía, sino también en los contenidos del programa. En realidad, toda la “didáctica de la filosofía” tanto en su enseñanza en el Instituto de Profesores “Artigas” como en todos los cursos de actualización o perfeccionamiento de docentes fue profundamente cambiada en esta perspectiva. En el Diploma de Actualización de Educación Filosófica de la Asociación de Profesores de Filosofía de Uruguay se incluyó también un fuerte componente de filosofía para niños. De modo que el impacto de Fpn a nivel de Bachillerato, ha sido y es muy fuerte. En 2003-2004, además de las 3 horas semanales de filosofía se logró una hora semanal más de “crítica de los saberes” que funciona como taller semanal con metodología muy influida por el Programa de Filosofía para Niños. Con todo, su impacto a nivel de escuela primaria y del primer ciclo de secundaria es muy pequeño por la falta de presupuesto que permitiera expandir estas experiencias.

### **g) Venezuela**

El Grupo de Filosofía para Niños de Caracas UCAB-UCV (Universidad Central de Venezuela), ha participado de diversas actividades de investigación, extensión y docencia desde el año 2000, en particular relación con profesores españoles, en las regiones de Caracas y Maracaibo. El trabajo tiene cierta especificidad en el área de lógica, lo que no compromete las otras áreas de la filosofía. Se han realizado experiencias en escuelas pre-escolares y elementales y numerosas publicaciones y elaboración de diversas tesis de licenciatura en la temática. En las escuelas de Guarenas, Catia y Burbujitas el trabajo ha sido predominante con niños y en la de Chirimena con Padres y Maestros.

Both at Argentina and Brazil impacts of philosophy are easy to see at elementary school level, at high-school and also at higher education level. A number of researches, many of them in the form of dissertations show some of these impacts both at the formation of the young and the formation of teachers as well. On the one side, in the elementary school context – for children but also for adults in their first years of schooling - where dialogical and democratic proposals, such as Paulo Freire’s, are already influential, philosophy is, most of the times, welcome and feel herself at home. At high-school philosophy fights to have her place and, when it does, it helps to foster critical dispositions in the thinking of the young. At the University level the impacts of philosophical inquiry are even more clear and broad giving that this is level is more traditional and it is at this level were teachers are formed. Specially in this aspect, philosophical inquiry is playing a significant role in many universities both in the formation of new teachers and also in extension projects that have made it possible to put together universities and schools” (W. O. Kohan).

## **h) Costa Rica**

Ajoutons aussi le *Centro Costarricense de Filosofia para Ninos* au Costa Rica.  
Address: British School of Costa Rica PO Box 8184 1000 San Jose Costa Rica  
Telephone: +(506) 220 0131, + (506) 220 0719 Fax: + (506) 232 7833  
Contact: Prof. Kattya Arroya Website: [www.geocities.com/fpncr](http://www.geocities.com/fpncr)  
Emails : [CentroFpN@costarricense.cr](mailto:CentroFpN@costarricense.cr) ; [katarroyo@hotmail.com](mailto:katarroyo@hotmail.com)

## **i) Mexique**

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

« La philosophie pour les enfants (PPE) s'est implantée au Mexique en 1979 grâce à Albert Thompson, professeur à l'Université Marquette (Milwaukee, Etats-Unis) et Mathew Lipman, professeur au New Jersey, venu enseigner la PPE à l'Université Anahuac (Mexico).

Depuis les années 80, le développement de la PPE ne cesse 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. Les enseignants peuvent suivre les ateliers de formation de Mathew Lipman et de Ann M. Sharp au New Jersey et à Mexico, ou obtenir un Diplôme en Philosophie pour les enfants.

Dès les années 90, l'Université ibéroaméricaine a monté sur pied un programme appelé « Dialogue ». 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 Guatemala, au Costa Rica et présentement au Nicaragua et au Paraguay. Il existe 10 centres de PPE au Mexique. Les enseignants y suivent des formations, font de la 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 le pays hôte à deux reprises des conférences de l'ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children) qui eurent lieu, en juillet 2005 dernier, au château historique 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 l'implémentation de la PPE dans plus de 400 écoles aussi bien rurales qu'urbaines, primaires, secondaires et enfantines comprenant des enfants âgés de 3 à 5 ans. De plus en plus, les écoles « normales » intègrent le programme de PPE dans leur curriculum. Certaines écoles exigent que les enseignants obtiennent un diplôme de 150 heures de formation en PPE. Le programme de PPE est introduit dans les écoles 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.

À titre d'exemple, la PPE est pratiquée à l'UPN Ajusco de Mexico, une université spécialisée en éducation, au « Colegio Madrid » dont la responsable du programme est Lilian Rodriguez. Eli Bartolo a pratiqué la PPE à l'UPN et dans les « Écoles Normales » de Oaxaca et la pratique depuis 10 ans à l'école primaire « Simone de Beauvoir ».

## 4) Région Asie et Pacifique

### a) Australie

C'est un pays où la philosophie pour enfants est très développée, et même institutionnalisée (Voir au chapitre C de ce chapitre : « De quelques réformes »).

### b) Japon

Nous avons reçu le rapport suivant du Prof. Dr. Takara Dobashi (Department of Learning Science Graduate School of Education, Universität Hiroshima 1-1-1, Kagamiyama 739-8524 Higashihiroshima-Shi Japan, Tel.: 082-424-7197 email: [dobashi@hiroshima-u.ac.jp](mailto:dobashi@hiroshima-u.ac.jp)):

“ (...) I'm working in the practical fields of the developmental study of learning and I have met with representatives from the world wide movement of philosophizing with (for) children. I could contribute to **primary school education**, specially to the didactics of ethical learning in the classroom and teacher education through my international joint-research on Philosophizing with Children. I am participating in the Japanese-German Initiatives of Investigation for Philosophizing with Children as a Japanese spokesman. I'm working actively as a free foreign investigator at the University of Education Karlsruhe, Germany. For the following proposal I will present some activities in (a.) my research project, then about (b.) the German-Japanese initiative of investigation for PwC.

(...) I'm presently working as a Full Professor at the Teaching Chair for Pedagogy at the University of Hiroshima, Japan. My *Dissertation* was focused on the hermeneutical Study of the *Goethe's Worldview as a philosopher and Educational Thought from philosophical viewpoint*. In this work I first explicated the philosophical fundamentals of his art and science based on his natural philosophy as new-Platonism at young age and his scientific works of morphology and color-theory. I found the expression of his philosophy in a concept of the Aristotelian entelechy theory and Leibnizian monadology, but in his world of sensible experience and the new method of recognition as “fundamental thinking”.

I also analyzed various contemporary tasks for children on base of the play theory of Huizinga and the children's play experience with the four categories of Rogers Caillois. My aim was to see the significance of play for human education in comparison with modern pedagogy in the 18. and 19 century, e.g. Rousseau, Kant, Schiller, Jean Paul, Pestalozzi, Philantropism and Fröbel. Thirdly, I also studied the theory of formation in Goethe, which he constructed in his *Bildungsroman* “Wilhelm Meisters Apprenticeship Years“ and “Wilhelm Meisters Pilgrimage Years“. Goethe's educational Theory given in his ideal school, e.g. “Pedagogic Province” in “Pilgrimage Years” I reconstructed from a point of postmodern pedagogy.

Like a postmodern philosopher I search for aspects to make Goethe relevant for p4c, because the Method of Didactics of Awe for self have been of great importance for the world cultural education in school. I conclude that we interpret Philosophizing with Children as an ‘Urwissenschaft’ (Archetype Science) referring to Goethe's pedagogy of fundamental deep thinking and playing as formation.

(...) Together with Prof. Dr. Eva Marsal I have founded the international organization named “German-Japanese Initiative of Investigation for Philosophizing with Children” at the University of Education Karlsruhe in August 2006. We have edited the periodical Journal named “Karlsruher pedagogic Theses“ (“kpb”) No. 62 and 63 . 2006 subtitle: Innovative Teaching and Learning”.

In my article, I present the original concept, Instruction as *Urwissenschaft* in relation with the theory of my university teacher Prof Dr. Takeji Hayashi's about the clinical pedagogy. He has applied his concept in the lesson for primary school about the topic "About Man" or "What is the human being?" Consequently I at first think of Hayashi's Practice as a praxis of *Urwissenschaft* in Japan and have considered him as the first contemporary *Child philosopher* in Japan (Dobashi, Takara: November 2005, invitation lecture at University of Education Karlsruhe, Germany).

I applied his theory to the PwC tradition, because we can find in his didactic practice not only the typical Socratic Dialogue for catharsis, i.e. the inner refreshing and the meiotic analogy through awareness of ignorance, but also the Socratic "What-is-that question". I have combined the clinical pedagogical of Hayashi with the didactic theory of the German professor Ekkehard Martens (esp. his concept of a Five – Finger – Method")

(1. Phenomenological questions, 2. Hermeneutic questions, 3. Analytical questions, 4. Dialectical questions, 5 Speculative questions) and with the theory about the "community of inquiry" of the Lipman-School (based on the theories of Peirce, Dewey, Lipman, and others).

I edited together with Prof. Dr. Eva Marsal, Dr. Barbara Weber and Mr. Felix Lund, a book on *Reflective Competency for Elementary school Children, national and international Conceptions of Philosophizing with Children*, Mai 2007, Peter Lang. In this book I referred to the philosophical backgrounds of elementary school education about moral didactics or education of values after the second world war period of the twenty centuries. In my thesis I have tried to emphasize on the phenomenological ethics of value of Max Scheler, Nikolai Hartman and Eduard Spranger, who have found the Essence of Morality in the phenomena of value conflict and analyzed the structure of consciousness of value judgment. Japanese didactics of moral lesson (titled: moral time) is based on this temporal process of value conflict (Wertkonflikt), and it aims certainly at the independent self-awareness for moral values.

Nevertheless, my main interest is the theoretical foundation of *Urwissenschaft* or *Urspiel*. (Archetype Play). My hermeneutical study of learning focuses on the discovery of a Japanese style or method of Philosophizing with Children; recently through explicating the practice, "Instruction INOCHI", of Director Toshiaki Ôse, Primary School Hamanogô. (Dobashi, T. 2007)

I am working together Prof. Dr. Eva Marsal in our international joint-research, in which our scientific interest is concentrated on the comparative study of Japanese-German ethical learning and its didactic method for an applied dialogue which focuses on the creation of values and meaning. For this method we refer to the Five - Finger- Method by Prof. Dr. Martens and the community of inquiry of the Lipman-School.

We also do research in the field of culture comparison between Japanese and the German children. We repeat the Japanese school - lectures of the teachers Takeji Hayashi's and Toshiaki Ôse (e.g. about the riddle of the sphinx and "What is family") in a German Primary school and compare e.g. the structure of arguments or the content of the dialogues. For this we use qualitative research methods ».

Voir pour un complément l'apport du professeur Eva Marsal (rubriques Allemagne et E Recherche, dans ce chapitre).

### **c) Malaisie**

Le Professeur Rosnani Hashim, du Centre for Philosophical Inquiry in Education, nous explique son action sur la philosophie pour enfants en Malaisie

(Tel: 60-3-6196 5331/5345 Fax: 60-3-6196 4851 Email: [rosnani@iiu.edu.my](mailto:rosnani@iiu.edu.my)) :

« It is only last year, 2006, that I was able to set up a Centre for Philosophical Inquiry in

Education, with the consent of the university, in the Institute of Education, International Islamic University Malaysia, Jalan Gombak, 53100 Kuala Lumpur.

Although you may observe that we have quite a number of teacher training workshops, it is unfortunate that those teachers have not been able to practice the programme in school, because it is considered as additional and the school does not have the time for it.

In term of instructional materials, we do use selection from M Lipman's novels. Before 2003, I have translated Pixie and Elfie for use in the schools during the experimental stage. In the translation, I only translated the children's names, the food and festivals eg. Thanksgiving or Halloween to Malaysian names and terms. We don't find much things that are really offensive to the culture especially in the moral aspect. The teacher guide was not translated. We only translate those that we need to use with the children as exercises. We hope to create new resources such as our own stories and activities materials in the future that is more common to our culture, for example there is a story on dating in Lisa that is offensive in the Muslim culture. However there was a shift in the language policy in the country towards English and thus, I have been using Lipman's novel in English since then. I find that the children like Pixie, Elfie and Nous. They also acted parts of the novels. We have used the Community of Inquiry method and have not attempted a different methode.

Our activities are entirely situated *outside of the formal school curriculum*. We have been trying hard to "talk" to the Ministry of Education but so far we have not been successful. For your information, philosophy is not taught as a school subject in both primary and secondary schools. What's worse is that it is also not taught in Universities as a field of study. It is taught as philosophy of education, science etc., but there is no Department of philosophy. It is for this reason that I have not used the Philosophy for Children in the Centre's name. For the research and my attendance of P4C Programme in Mendham in 2001, I was funded by my university research grant. In all the other activities, we either require the children or the school to pay a nominal fees as honorarium to our teachers. The university has been kind to allow us to use its premises.

In addition to the above, I have close collaboration with a colleague in Singapore: Prof Ho Wah Kam, of the Singapore Teachers' Union, who is also into this Program. In fact, he is already training the teachers in collaboration with the Australian group".

## **ENCART**

### **CENTRE FOR PHILOSOPHICAL INQUIRY IN EDUCATION (CPIE) Institute of Education International Islamic University Malaysia**

The Institute has obtained consent from the IIUM Executive Management Board for the establishment of the *Centre for Philosophical Inquiry in Education* (Deputy Rector Academic letter ref. IIUM/103/14/12 dated 25 January 2006). Prior to that, Prof Rosnani Hashim has also gained approval to set a Centre for Philosophy for Children in Malaysia which is affiliated to the Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), Montclair State University (letter dated February 19, 2005).

#### **Vision of the Centre**

To revive the spirit of philosophical inquiry and intellectual tradition as called upon by the Qur'an [within the parameter of the Islamic Worldview].

#### **Mission statement (Goal)**

To become an excellent centre for the development and practice of philosophy education with the end of producing individuals capable of making good judgement,

#### **Objectives of the Centre**

The Centre aims to promote philosophy education and to provide an opportunity for individuals (participants):

- 1) To understand and appreciate Islamic thought, in particular Islamic educational thought.
- 2) To understand and appreciate philosophy and its 'use', and how it relates to Truth, Knowledge, Values and Wisdom.
- 3) To think logically, critically and wisely so that they will make good judgement.
- 4) To deliberate over moral issues rationally.
- 5) To experience 'doing' philosophy and being in the Community of Inquiry, that will foster the growth of *shura* or democratic processes.
- 6) To develop ethical understanding, creativity, personal and interpersonal growth and to find meaning in experience.
- 8) To better appreciate the Holy Qur'an, the Sunnah and the Universe.

#### **Services to be provided by the Centre**

The Centre offers the following services:

- 1) Training for *students* in the universities and in the schools in philosophical inquiry, the community of inquiry and the democratic processes.
- 2) Training for *university educators* and *teachers* in philosophical inquiry, the community of inquiry and the democratic processes.
- 3) Collaboration with schools, the Ministry of Education and other educational institutions in implementing the Philosophy in School Program.
- 4) Training for interested *public citizens or employees of organizations* in philosophical inquiry, the community of inquiry and the democratic processes.
- 5) Modules on Islamic philosophy in education, educational thought and curriculum.
- 6) Research on philosophical inquiry in education, Islamic educational thoughts and other related subjects.
- 7) Publication of indigenous instructional materials.
- 8) Organizing local and international seminars for enhancement and exchange of ideas on the subject.
- 9) Certificate courses on (a) Philosophy for Schools and (b) Philosophical inquiry for the Public.

#### **Organizational structure**

Organizationally, the CPIE is headed by an Associate Director appointed from among academic staff with the relevant professional training. The Associate Director of CPIE should report to the Director of INSTEAD.

#### **Human Resource**

Trainers or instructors for CPIE programs and services will be gathered from among academic staff of INSTED, and trainers who have been trained previously based on the needs.

### **Centre for Philosophical Inquiry in Education Past Activities 2002 - 2007**

#### **School Programme**

Experimental Programme in **Primary Schools** - Sek Ren Puteri Seremban, Sek Ren Islam Al-Huda, Gombak, Sek Keb Pulau Sebang, Melaka, and Sek Ren Tunku Besar, Tampin 2002-2003.

After School Programme in Sek Berasrama Penuh Integrasi Secondary School in Sg Pusu for Form Three, February – May 2005

#### **Holiday Camps for children of the International Islamic University Malaysia staff**

School Holiday Camp for **Primary** Group in December 2003 (2 groups)

School Holiday Camps for **Primary** and Secondary Groups in December 2004 (2 groups)

School Holiday Camps for **Primary** and Secondary Groups in December 2005 (4 groups)

### **Teacher Training**

Training Primary teachers for Philosophy for Children (P4C) Programme Seremban Hilton, October 2002.

Training teachers/trainers for P4C in December 2004, Institute of Education

Training Primary teachers of Tampin District in Sek Keb Tampin, April 2005

Training teachers/trainers for P4C in March 2006, Institute of Education

Training Primary teachers of Sek Rendah Islam Sg Ramal, Kajang, April 2006.

Training Primary teachers of Sek Rendah Islam Alor Setar, Sg Bakap and Pendang, 21-23 April 2006

Philosophy for teachers Introductory Workshop by Janette Poulton, 24<sup>th</sup> February 2007.

### **IAPC-Mendham Course**

1. Two PhD students attended the May Session of the Mendham Seminar in 2005. One of them was given scholarship for tuition and lodging.

### **Research**

Three different studies on P4C in elementary and secondary schools 2002-2003. Effects of P4C on the reading and reasoning skills of average and high achievers in Malaysian **Primary schools.**

Ph.D. Research: Critical Thinking and Reading Skills: A Comparative Study of The Readers' Response and Philosophy for Children Approaches - Sr Moomala Othman (January 2005).

Form three students' views of the After school Philosophy for Children Programme (June 2006).

Ph D Research: Philosophy for critical thinking among International Islamic University Malaysia students (ongoing)

### **Seminar**

Presented papers:

1) Moomala Othman and Rosnani Hashim, "*Critical thinking through English lessons: Readers' Response and Philosophy for Children Approaches.*" Paper presented at the 8<sup>th</sup> English for South East Asia Conference, University Malaya, 8-10 December 2003, 25pp

2) Moomala Othman & Rosnani Hashim. "*Critical Thinking and Reading Skills : A comparative Study of the Reader Response and the Philosophy for Children Approaches*". Paper presented at the National Seminar on Thinking, organized by Universiti Perguruan Sultan Idris at UiTM Resort, Shah Alam, 20-22 March 2004

3) "*Pengembangan daya berfikir dengan penggunaan Pendekatan "Falsafah untuk Kanak-Kanak": Dua kajian kes di sekolah rendah.*" Paper presented at the National Seminar on Thinking, organized by University Perguruan Sultan Idris at UiTM Resort, Shah Alam, March 20-22, 2004

4) "*Philosophy for Children: Its Effects on the Reading and Reasoning Skills of Average and High Achievers in a Malaysian Primary School*", Paper presented in the 12<sup>th</sup> Learning Conference at the Universidad de Granada, Spain, July 10-13, 2005.

5) "*Philosophy in Schools in the Malaysia Context,*" in the Philosophy in Schools: Developing a Community of Inquiry organized by Singapore Teachers Union, at Suntec Convention Centre Singapore, April 17-18, 2006.

6) "*Philosophy enriched English Programmes,*" in the MICELT Conference, Melaka, Malaysia, May 8-10, 2006.

### **Translations**

Translation of two novels: Pixie and Elfie, for use in the schools 2002 – 2003.

**FIN ENCART**

#### **d) Philippines**

**Nous avons reçu le rapport suivant de** Zosimo E. Lee, Professor of Philosophy, University of the Philippines ([zosimolee@gmail.com](mailto:zosimolee@gmail.com)), dont voici quelques extraits :

« This essay is a report and a reflection on the state of Philosophy for Children in the Philippines. It seeks to document what has been done thus far, what the philosophical underpinnings of the interventions that are being made are, what are the intended goals and why, and what are the larger issues that the program means to respond to.

The Philippines is one of very few countries in Asia that are able to dialogue with both Asian and Western philosophy<sup>1</sup>. Due to the experience with Spanish and American colonialism, Filipino culture is permeated with many Western practices and traditions, and yet still within a pre-Spanish cultural base that makes Filipino culture receptive and responsive to Oriental values as well. In this sense Filipino philosophers can play the role of a bridge or they can provide a meeting point for the two philosophical traditions and at the same time contribute something that comes from the Philippine philosophizing experience itself.

The implantation of Philosophy for Children in the Philippines is an instance where the local response has to come from within the intellectual and academic traditions in the country (the practice cannot just be imposed from the outside). At the same time that Filipino culture has to respond to, or accommodate, the impetus from outside. Filipino culture is syncretistic on the surface but actually indigenizes whatever comes from the “outside” and integrates these foreign dimensions into the cultural mix that is uniquely Filipino. There are active accommodations, modifications, rejections and acceptances.

But for this bridging role to be significant, the philosophical tradition in the Philippines itself has to be crystallized further such that it is clearer what its methods and orientations are, what the main questions to which it can contribute to are, and deepen the quality of philosophical education. And for that to come about, perhaps as early as possible, Filipino children have to be encouraged to already participate in philosophical dialogue and to enhance their thinking skills. Should higher-order thinking skills become significantly embedded in the educational system, there will be a broader base from which the Filipino philosophical tradition can develop. While the country has many Philosophy professors, the Philippines has not really produced a philosopher of note. There is still so much that can be done for Philosophy in the Philippines to mature and flourish. Philosophy for Children can provide the practice that will contribute to the maturation of Philosophy within the country.

After attending the Mendham workshop of the Institute for the Advancement of Philosophy for Children in 1996 and then again in 2000, the author had some orientation as to how the program could be introduced in the Philippines. It was an entirely different process however actually working with public school teachers and implementing the program within the classrooms.

In the beginning (1992 to 1996), young faculty members from the Department of Philosophy were giving lectures to Manila public school teachers on different areas of Philosophy - logic, epistemology, metaphysics, ethics, etc. They were asked to do so by the public school teachers because the teachers did not know much about Philosophy and the discipline seemed such an intimidating and esoteric topic. And so the main purpose of the lectures was to demystify what Philosophy was all about. This did not lead to anything anymore afterwards, but contact was re-established with the Division of City Schools of Manila, through Dr. Paraluman Giron when she became Division Superintendent.

One of the initial learnings with regards the introduction of Philosophy for Children into the Manila public schools is that there has to be approval and endorsement by the division superintendent or even the regional director, as well as the school principal of course. Innovative programs have to have the support of the education bureaucracy. Many innovations do not easily sit well with many public schools because the school management

and teachers feel that the curriculum has been tampered with so much, and any innovation really means re-training for the teachers to implement the new programs. Many of them resist this.

After the contact was re-established around 1996, there were a series of lecture-discussions on what critical and creative thinking are, in many different schools in Manila. What helped the teachers become interested in these topics was that there seemed to have been focus among education circles at that time on what were labeled 'higher-order thinking skills' and many of teachers wanted to find out what these were. The English language teachers were the most receptive as well as the most critical because they felt that they were already doing many of these but they did not have the vocabulary for the more philosophical interventions. But insofar as the thinking skills were involved, they felt that their language instruction already focused on several areas as critical thinking movement did.

Many of the elementary and secondary school teachers had heard of 'higher-order thinking skills'. The more dedicated ones were eager to see how they can themselves learn these skills and, through their subjects, impart these skills to their students. As the more abstract thinkers among them realized that schooling is not always educating, and that educating has to involve enabling their students to become better thinkers, the thinking skills program became interesting.

Some of the teachers were also able to question their own academic practice, whether they are doing the best teaching that could be done. Those who were in their mid-career and were able to flourish in the profession (and not consider it a dreary and unfulfilling job) were the most receptive to discussions evaluating the philosophical underpinnings of their practice.

Public school teachers became most responsive not only to the explanations and the new thinking but more so to new teaching techniques and methods. The community of inquiry for example enables the students to become co-facilitators with the teachers such that the burden and initiative for the learning process does not remain squarely on the teachers' shoulders. Many of the teachers found this new possibility welcome. Although again, due to the many innovations and changes in the minimum learning competencies (mandated by the national Department of Education), however there are again teachers who have become somewhat wary of new techniques and methods, and revert back to the feeling that what they are doing is already alright and there is no need to change or modify the present practice. Total institutional support, from the national offices down to the local principal, is needed for any worthwhile innovation to stick and flourish.

It has to be remembered as well that for the paradigm shift to occur among public school teachers regarding higher-order thinking skills, they themselves have to experience what these thinking skills are and incorporate them into their practice. The teachers need to integrate these higher-order thinking skills into their way of thinking and being as well. A tough order. Only then will the students be able to harness and develop their own thinking skills as well.

The professional training of teachers in the Philippines does not focus on thinking skills; they are assumed to be embedded in the content. Hence most public school teachers find it difficult to become reflective and reflective; there simply is not enough practice and exposure to these thinking skills. Thinking skills themselves are not given attention hence there is not enough sensitive to the cognitive moves that are made within the learning process.

Hence the crucial intervention that Philosophy for Children needs to do is to focus on thinking skills: to be accepted in the public education system in order to expose the teachers to the community of inquiry method and making them learn how to facilitate philosophical discussions. In the process the teachers can become more attuned to the diverse elements of what can make learning an adventure for the children and a self-initiated and self-regulated process for the students.

After several occasions of introducing Philosophy for Children and higher-order thinking

skills through various lectures, the opportunity came to provide training for the teachers themselves. When Paraluman Giron became Superintendent of the Division of City Schools of Manila, she opened the public schools of Manila to the faculty members of the Department of Philosophy in 1996. For the next two years, workshops and regular meetings were conducted with teachers in many elementary and secondary schools in Manila. Groups of twenty five teachers each began having weekly sessions at the Juan Luna Elementary School, and were exposed to the philosophical novels *Harry* as well as *Lisa*.

After several months of training on the philosophical novels, the teachers could be considered familiar with the method of the community of inquiry and were able to integrate the method into their classroom instruction. Several demonstration classes were conducted in several schools where the teachers would use the subject-matter for the day and after the introduction, and the reading of whatever the text for the day was, occasion was provided for the students to raise their own questions and then these questions were grouped together for various students, also in groups, to discuss.

Variations of the basic format of reading the text, then soliciting questions from the students, and then grouping these questions, and then proceeding to answer these questions, were tried out. The important consideration being that the students be made to feel that the focus of the learning process are their questions: what they find curious, problematic, worthwhile pursuing, interesting, thought-provoking, etc. And that the role of the teacher is primarily to be a facilitator of the discussion, to help deepen what is philosophically perplexing, worrisome or sufficiently puzzling that the whole group can be engaged in a meaningful dialogue to provide insight into the issues.

More than two hundred teachers went through the series of workshops in the Manila public schools. Out of this number, around thirty-five were invited to join a second level of further training and this took place again over several weeks. The whole period from 1996 to 1998 was devoted to regular weekly sessions with the Manila public school teachers. While we were not able to keep tab over whether and how they implemented what they learned in their classrooms, it can be said that many of the teachers did experience what a 'community of inquiry' is like, and the hope was always that they could translate that experience into their classrooms, and they would learn how to facilitate philosophical discussions in their own classes.

This process of training the public school teachers was also very much a learning process for the Philosophy faculty members who were conducting the training. A small group of four professors provided the training (Renato Manaloto, Eric Vera, Silvino Epistola), the lead facilitation being provided by this author. It was a learning process in how to design a training process for the teachers over an extended period of time. And the philosophical novels provided the main framework; the items and sequence of skills were patterned after what the novels provided. Sometimes inputs were given on formal logic, and other philosophical questions; as these issues arose from the discussion.

As the discussions progressed certain important debates took place, centered on the questions coming from the teachers of course. The community of inquiry became an open space for them to pursue certain questions regarding their own work. Perhaps they had felt safe enough to open up discussion on questions that they seemed not to have had much opportunity really to discuss.

For example, one issue that arose from the discussion was whether a teacher should admit to her students that she did not know the answer to certain questions. Some said that they would never admit to their students that they did not know the answer to certain questions because their credibility would be shaken if the students found out that they did not know the answer because a teacher is supposed to know. And yet are not the students also entitled to know the truth, when the teacher indeed does not know. This brought out a lively exchange among the

teachers, regarding the role of the teacher in the learning process: should the teacher be the main or even only source of what is true and right in the classroom, or should the teacher precisely be a facilitator of the learning process and primarily guides the inquiry and not claims omniscience.

In one demonstration class in a Manila public school, the topic under discussion was the relationship between mind and brain. The twelve-to-thirteen year old students divided into four groups and deliberated on several questions related to the main theme and it could be said that their views were so profound the teacher had difficulty sometimes comprehending what the students were developing as their own insights. Here was an instance of the students informing the teacher.

But the teachers provided a lot of openness and honesty to the training program. As the rhythm and continuity of the sessions set in, the teachers began to consider the philosophical discussions their opportunity to try out questions and also provoke honest inquiry. The initial level of either showing off, or being somewhat 'inauthentic' and having some kind of 'performance' mentality was replaced later on with more authenticity and settling in with the others. The stages of development of the 'community of inquiry' could thus be identified: a "testing" and "showing off" stage, a crucial period where they try out the depth of intimacy that they can explore with the group, and if they are somehow convinced that there is enough trust and honesty in this group, that each can invest and risk revealing ideas and commitments, then the person really shares thoughts and feelings and provokes further inquiry.

Intellectual and personal bonds would then be created among the teachers. In that sense an auspicious start to a real community of inquiry was provided.

The next step was to encourage the teachers who had gone through the more advanced training to prepare lesson plans with exercises and activities that would incorporate Philosophy for Children in their subject areas. Given the forty minutes that they had for each class session, and given the minimum learning competencies that they had to follow, how could they design their lesson plans in such a way that they would be able to solicit questions from their students and have time for discussion of some of these questions.

The teachers did not rise up to this challenge very well; not many were able to translate their experience within the training program into their lesson plans and activities within their own classrooms. Many had difficulty creating their own texts and discussion plans. Either they had not learned enough for them to have confidence to be able to prepare discussion plans or activities for their own classes, or the task was difficult for them and they did not feel up to it. There was a problem of 'transfer'<sup>ii</sup> In that sense the thinking skills program was not very successful.

There was no assessment both of the training program and no provision as well for some kind of measure for the impact that the intervention would have on the students themselves. This was an area where the Philosophy faculty was deficient in: there was neither documentation nor measurable assessment of the training program and the probable impact on the students themselves.

At the same time, the author would continue to give lectures on critical and creative thinking in various fora: the Extra-Mural Program of the College of Social Sciences and Philosophy, the training workshops of the Association of Social Science Educators, Researchers and Trainers, meetings of public school teachers in various places like Puerto Princesa, Palawan, etc. There was definitely a perceived need for focusing further on higher-order thinking skills, and the teachers themselves were validating this.

The stage where the Philosophy for Children program is at the moment (April 2007) is that the program is still very much trying to establish a beachhead in the school system. Even the University of the Philippines College of Education does not know much about this thinking

skills program, and perhaps that would be an area where it might be possible to have collaboration or with the Philippine Normal University, a university training teachers. Although more and more education specialists have heard of Philosophy for Children. But the definite intervention required at the moment is to focus on the thinking skills, regardless of the academic subject or content.

(...)

One of the present challenges for the Philosophy for Children program in the Philippines is to develop these instructional materials. They cannot be just the translations of the philosophical novels of Matthew Lipman and the others from IAPC. The cultural context and the recognition that Philosophy itself is not culture-neutral means that perhaps texts that recognize or articulate more immanent or latent Filipino ideas, or what might be more resonant with the Filipino *weltanschauung* or worldview, have to be written.

Some of these themes include: the sense of harmony with nature, the role of 'spirits', the role of communities and community life, the dimensions of power within social life, how one knows the 'truth' or 'reality' in relations with nature, with others in the community, and with those in authority, etc. There are certain imperatives as well in the collective life of Filipinos: issues of poverty, equity and justice; the political significance of consultation and participation in governance, and norms for accountability and responsibility for Filipino leaders.

One of the important practices developed in philosophical discussions is deliberation, and one of the hallmarks of deliberative democracy is that citizens are competent and active in engaging themselves in deliberations regarding matters that affect their individual and collective life. One of the intended results of the Philosophy for Children becoming embedded in the educational system is to develop a citizenry that demands and participates in discussion on crucial social issues, including the basic principles of their society, and social interaction. Citizens can do these if early on they are habituated in collective reflection and decision-making: what will matter is the collective mind and intentionality. These cannot be the product of individual decisions and perspectives alone, but have to be constructed together through the deliberative process and extended reflections and discussions over time.

Filipino philosophers have a crucial role to play because they can provide the intellectual ramparts and guidance that will allow such a process to reach maturity and fruition. In the process, the children-philosophers will become the inspiration as well as the inheritors of a maturing process".

## 5) Région Afrique

Peu de présence de la philosophie pour enfants, mais à noter des ressources dans trois universités africaines d'influence anglaise (Kenya, Nigeria, Afrique du Sud), avec des contacts, mais pas de site. Le Zimbabwe est cité par Michel Sasseville dans son rapport, mais sans coordonnées explicites. Il est à noter l'absence de tous les pays historiquement influencés par la France ou la langue française.

### **KENYA :**

The Department of Philosophy, *Kenyatta University* Contact: Prof. Benson K. Wambari  
Email: [bkw@iconnect.co.ke](mailto:bkw@iconnect.co.ke) Address: PO Box 43844, Nairobi • Kenya  
Telephone: + 254-2-811622 ext 57534

### **NIGERIA:**

*Institute of Ecumenical Education* Contact: Dr. Stan Anih, Father Felix Ugwuozo  
Email: [stananih@infoweb.abs.net](mailto:stananih@infoweb.abs.net), [Fugwuozo@sbp.org](mailto:Fugwuozo@sbp.org)

Address: *African Thinker's University*, PO Box 302, Enugu, Anhambra State • Nigeria

### **SOUTH AFRICA :**

- *University of the Western Cape*, Faculty of Education Contact: Professor Lena Green  
Email: [l.green@uwc.ac.za](mailto:l.green@uwc.ac.za) Address: Private Bag X17, Bellville, 7530 • South Africa  
Telephone: + 021 959 2429 (internal), + 2721 959 2429 (international)

- *Centre for Cognitive and Career Education*

Email: [wlrout@mweb.co.za](mailto:wlrout@mweb.co.za) Telephone: + 27 21 887 1426 Fax: + 27 21 886 6891  
Contact person: Prof. Willie Rautenbach, PO Box 6168, Uniedal, 7612, South Africa

Une référence personnelle est aussi donnée pour l'**Equateur** : Fabian Mejia

## **6) Région Monde arabe**

A notre connaissance, pas de centre, de contact, de site. Il y a dans cette région un **point aveugle de la philosophie avec les enfants**, sur lequel il faut s'interroger.

Un certain nombre de conditions semblent favorables au développement de pratiques à visée philosophique à l'école primaire, qui sont autant de repères à garder en mémoire :

- Y a-t-il reconnaissance en droit, et prise en compte en fait, de la Convention Internationale des droits de l'enfant, qui accorde à celui-ci la liberté de formuler sa pensée et de l'exprimer ? Sa prise de parole est-elle reconnue ?

- Postule-t-on chez lui une « éducatibilité philosophique » ?

- S'agit-il à l'école de progressivement développer son esprit critique, pour l'aider à penser par lui-même ? De valoriser l'usage de sa raison, pour qu'il acquière l'exercice d'un jugement éclairé ?

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.

Les philosophes arabes ont fortement débattu au Moyen Âge de questions essentielles pour ces problématiques, et le débat se poursuit aujourd'hui, notamment sur l'articulation entre la foi et la raison, qui est déterminante pour la conception et la pratique de l'éducation des enfants...

## **C) De quelques réformes institutionnelles**

Il y a quelques expériences dans le monde, rares mais intéressantes, d'institutionnalisation, ou en cours d'institutionnalisation, de pratiques philosophiques au niveau préscolaire et primaire.

- Le niveau 1 est l'inexistence de réforme institutionnelle concernant la philosophie à l'école primaire, mais l'*encouragement d'une telle pratique innovante* par des représentants de l'institution éducative. Nous prendrons l'exemple de la France.

- Le niveau 2 est la prise en compte institutionnelle de l'intérêt d'une telle pratique par une *expérimentation officielle*. Nous prendrons le cas de la Norvège.

- Le niveau 3 est l'*institutionnalisation de la philosophie à l'école primaire*.

### **a) France : encourager officiellement une innovation**

La philosophie en France *n'est pas au programme* de l'école primaire. Elle n'existe officiellement, et significativement (jusqu'à 8 heures par semaine dans la classe littéraire), que la dernière année de l'enseignement secondaire. Il n'y a *pas* non plus *d'expérimentation officielle*, comme il en existe dans les Lycées professionnels, où l'Inspection Générale de Philosophie suit une expérimentation dans les seules filières où il n'y a pas de philosophie en classe terminale du secondaire (Baccalauréat professionnel).

Mais des pratiques à visée philosophique se sont développées depuis une dizaine d'année à l'école primaire (6-10 ans). Avec beaucoup de réticences de la part de l'institution philosophique et du corps des professeurs de philosophie, parce que ces pratiques, donnant beaucoup d'importance à l'oral et à la discussion avec et entre les élèves, bouleversent le paradigme classique de l'enseignement philosophique secondaire et supérieur : primat de l'écrit avec la dissertation, cours magistral du professeur, étude des grands textes de l'histoire de la philosophie.

Il n'y a pas cependant de rejet de principe de ces pratiques à visée philosophique par les responsables de l'enseignement primaire, parce que celles-ci favorisent, de façon spécifique mais effective, les missions fondamentales assignées à l'enseignement primaire :

- *apprentissage de la langue* maternelle, par un travail sur la pensée, car il y a co-développement du langage et de la pensée ; et apprentissage plus particulièrement, dans cette perspective langagière, de la *maîtrise de l'oral* (puisque l'on travaille sous forme de discussion) ;

- *apprentissage de la citoyenneté* : puisqu'on apprend à *débattre*, compétence nécessaire dans une démocratie ; et aussi parce qu'on développe en philosophie une « éthique communicationnelle » (au niveau d'un « agir communicationnel », dit Habermas, et non « stratégique ») : s'écouter, ne pas se couper ni se moquer, vivre le dissensus intellectuel dans une coexistence pacifique, trouver dans la pensée de l'autre une opportunité d'approfondir la sienne ;

- *apprentissage de l'argumentation*, dont on a besoin en langue pour communiquer et convaincre, et comme futur citoyen pour débattre ;

- *apprentissage de l'esprit critique*, d'une pensée réflexive, qui est une orientation fondamentale de toute éducation à finalité humaniste et démocratique.

C'est la raison pour laquelle, puisque ces pratiques contribuent aux missions de l'enseignement primaire dans l'École de la République, nombre d'IUFM (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...

Et ce d'autant qu'il y a des appuis institutionnels dans les programmes pour développer cette innovation :

- 1) Le fait que les *programmes de français* (langue maternelle) 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.

- 2) 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 (n'enseigner la philosophie que la dernière année de l'enseignement secondaire)...

## **b) Norvège : développer officiellement une expérimentation**

Beate Boressen, Directorate for Primary and Secondary Education, University College, Oslo, a fait part, au 6<sup>ième</sup> Colloque sur les Nouvelles pratiques philosophiques (Unesco, Journée mondiale de la philosophie, Paris, nov. 2006), de l'expérimentation qu'elle supervise

en Norvège sur la philosophie pour enfants.

### **Résumé de l'intervention**

Il y a en Norvège des élèves de plus en plus culturellement diversifiés (8% de la population est étrangère), avec différentes religions représentées (l'enseignement religieux est obligatoire). Le gouvernement a pris l'initiative de faire, à partir de 2005, une expérimentation de philosophie avec les enfants. Elle concerne 15 écoles, 43 professeurs du primaire (à partir de 6 ans), et du secondaire (jusqu'à 16 ans). Un rapport sur l'expérience doit être remis en 2007.

Plusieurs objectifs sont poursuivis : le développement de compétences éthiques ; l'aptitude à la pensée critique ; la capacité à dialoguer collectivement, dans une perspective démocratique. Il s'agit d'entreprendre un projet à long terme, où la philosophie n'est pas subsidiaire, mais donnera lieu à un travail systématique et régulier, jusqu'à la 10<sup>ème</sup> année (de 6 à 16 ans).

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. Il y a 10 cours de philosophie par semestre dans les classes. Tous les mois, les enseignants font un rapport, à partir d'un tableau de bord à questions spécifiques. Il y a un site internet, le soutien d'un philosophe, d'un pédagogue et de deux administratifs.

L'opération a un coût, car il s'agit d'une nouvelle matière, avec des problèmes d'emploi du temps (quand faire les séances ?). Il y a 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 ; les philosophes trouvent que les enfants font trop de bruit ; les enseignants disent qu'ils n'ont rien fait, que les élèves n'apprennent rien de concret... C'est donc un chantier très innovant qui est lancé !

### **C) Australie : un exemple d'institutionnalisation**

Il y a aussi des pays dans le monde qui sont allés plus loin que l'encouragement à l'innovation ou une expérimentation officielle, et où la philosophie a été plus ou moins **intégrée dans le parcours scolaire de l'école primaire**. C'est le cas de l'Australie. Pour illustrer le développement d'une telle orientation de la philosophie pour enfants, nous nous appuyerons sur quelques extraits d'un article de synthèse de Stephan Millett, qui a enseigné la philosophie à des enfants de 5 à 17 ans, et est actuellement Directeur du Centre for Applied Ethics and Philosophy à Curtin University in Perth, Western Australia (Article présenté à une conférence sur *Philosophy in Schools : Developing a Community of Inquiry*, à Singapour, les 17-18 avril 2006) :

“(…) In Australia it is has been difficult to sell the idea of philosophy in schools to education decision-makers. The benefits of teaching philosophy are diverse and more difficult to quantify than some other pedagogical innovations and while some of the strongest advocates are classroom teachers, their voices do not get heard. Australian educational research has long had a preference for producing quantifiable evidence. While some of the benefits of philosophy can be quantified in terms of improved literacy and improved numeracy, the most important may be in areas most amenable to qualitative research. As this research bears fruit, philosophy may be able more successfully to argue for inclusion in mainstream curricula. However, the argument for inclusion of philosophy has come from outside the mainstream of education research.

Laurance Splitter began the early promotion of Philosophy for Children in Australia in 1984, first from his position as a philosophy lecturer at the University of Wollongong and later as a research fellow at the Australian Council for Education Research. He had been to Montclair, where he was strongly influenced by the work of philosopher-turned educator Matthew

Lipman and Ann Sharp. After returning from working with Lipman, he ran a professional development workshop in Wollongong in New South Wales in 1985 and subsequent workshop in Lorne, Victoria in 1989. The Wollongong workshop brought Deakin University academic Clive Lindop into the field. Lindop, who was based at the Warrnambool regional campus went on to become the first editor of the Australian Philosophy for Children journal *Critical and Creative Thinking* until his retirement in 2005. But it was the participants at the Lorne workshops who made the most marked impact on the emergence of Philosophy for Children in Australia. The participants in that workshop went on to found state associations and write classroom materials, and Lorne became a seminal event in the history of philosophy in Australian schools. Splitter's location at the Australian Council for Education Research (ACER) and support from the then head of the Council might have ensured viability for philosophy in Australian schools, but Philosophy did not seem to sit comfortably with the empirical basis of most of the research undertaken at ACER and there was resistance. ACER did, however, put Philosophy for Children books into its catalogue and became the first major source of these books. Splitter was speaking for philosophy, but it could not really be said that ACER itself was also speaking for it. In effect, one of the earliest sites where Philosophy for Children emerged in Australia also contributed, through omission, to limiting its effective spread.

Other voices arose. Many of these were also present at Splitter's Lorne workshop. From the School of Philosophy at the University of New South Wales, Philip Cam published short texts for easy classroom use. From an independent school in Tasmania, Tim Sprod published a book that allowed teachers to use existing library texts. And also from UNSW School of Philosophy came books by DeHaan, MacColl and McCutcheon that used existing library books and combined philosophical communities of inquiry with innovative and fun classroom activities.

State-based associations were formed, again from the seed planted at Lorne, and a loose grouping of these became the Federation of Australasian Philosophy for Children Associations, later the *Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations*. With the exception of Queensland, where the Buranda primary school has made a strong individual contribution and worked with the State department of Education, these state-based organisations have continued to be the primary vehicle for disseminating professional development in Philosophical Inquiry for teachers, certainly for nearly all primary teachers. Each of these state organisation has been carried by the efforts of key individuals and the fortunes of the organisations have fluctuated with the energy levels of people, usually with other full-time jobs, trying to keep alive an idea that they almost universally believe can transform education and the lives of children and which, if allowed, can transform society by creating a critically-aware and open-minded populace accustomed to reasoned, open and democratic discussion.

In this overly brief summary many people have been left out. The main point I wish to make is not to show an accurate history, but to indicate that there is a clear genealogy in the rise of Philosophy in Schools. Dedicated individuals operating outside mainstream education spoke for philosophy and a way to teach it to children and in the process established a tenuous foothold in a few schools. The same is true today, but there are more voices and education departments have slowly begun to listen. Philosophy is coming in from the margins, but the movement is slow, relying on the efforts of individuals. If it were to be taken up as a system-wide initiative there would be remarkable benefits for children and their societies.

In Australia, uptake of philosophy has been sporadic. However each of the states has pockets of philosophy in primary school and each is now actively working toward philosophy in the senior years of high school, but there is no consistent approach for the middle years. There is no unified national curriculum (whether this is desirable is another matter) and there is a clear

disjunction in all states between the three levels: primary, secondary and tertiary. This disjunction creates big problems of transition from one level to the next and has been one impetus behind the creation of middle schooling.

The cross-disciplinary nature of middle schooling and its more relaxed timetabling structure should provide fertile ground for philosophy and in places does, but there is no uniform approach to middle school across the nation and philosophy has not established a secure place. Middle schools operate somewhere in the range of age 10 to age 15, but most middle schools in the public sector are merely the first two or three years of high school. Middle schooling as an approach to education is not served merely by creating a middle school, by creating a new structure for the age groups concerned. Middle schooling is much more than an institutional structure, and when implemented well is a very fertile place in which a philosophical community of inquiry can grow. Because of a lack of definitional clarity on middle schooling I will stick to the traditional three-sector approach in describing the current status of philosophy in Australian schools...

### **Primary**

Despite Lipman's influence, despite Splitter's influence and clear evidence as to its effectiveness, there has been in Australia little uptake of philosophical communities of inquiry beyond primary school, and in the primary school sector uptake is sporadic at best. Some school districts have taken it on but it has mostly been introduced by individual schools or, more commonly, by individual teachers within a school. Philosophy clearly has the most impact on behaviour, on literacy, on numeracy, on engagement when it is introduced in a whole school, but these schools are relatively few. There are programs that focus on philosophy for talented and gifted kids which are highly effective, but philosophical communities of inquiry can bring significant benefits to all children.

Each of the states has relatively new frameworks within which their curricula have been modified. And while a philosophical community of inquiry provides a cheap, reliable and effective vehicle with which to deliver key outcomes in each state-based framework, there has been institutional resistance. While this resistance may not be conscious, it exists all the same. Implementation of philosophical communities within the primary sector began as a marginal activity and through the efforts of state associations and key individuals, the message has begun to be listened to, but it is yet to find a very strong voice, with the exception of Queensland where Buranda State School in inner-city Brisbane has experienced such striking outcomes since introducing the teaching of philosophy eight years ago, that it was awarded the Queensland showcase school of the year in 2003 and received an award for Outstanding National Improvement by a School in 2005. The results have been dramatic. Eight years on, Buranda students achieve exceptional academic and social outcomes. They are considered to be excellent problem solvers, and there is little or no bullying at the school. Enrolments have quadrupled. The program's success has attracted a great deal of interest and there have been many requests for visits to the school from Australian and international educators, as well as requests for Buranda staff to speak at conferences and provide training to other teachers. The school and Education Queensland also offer an online training course.

In Victoria, an increasing number of schools are introducing philosophy, ranging from primary to secondary to senior colleges. The Victorian Association for Philosophy in Schools won a grant to employ a coordinator and runs regular workshops for teachers. The Association runs an active website and encourages schools to share their philosophy offerings, but again, the major impetus for philosophy is from outside the major structures of the education system.

There are a number of schools in Sydney which are incorporating the philosophical community of inquiry methodology into their curriculum, and at least two of Sydney's education regions are investigating implementing philosophy. In one case the impetus has

come from work by Philip Cam, one of the participants in the Lorne meeting and a significant national figure in philosophy for children. But even from his position, his influence in his own state has been and it is his collaboration with Buranda school in Queensland that has figured most prominently.

When Tasmania established its new Essential Learnings framework it put “Thinking” at the centre. It then became apparent that there was no agreed, consistent pedagogy for thinking. This led to a significant increase in demand for training in philosophy, provided by the state philosophy in schools association, headed by Lorne participant Tim Sprod.

The success of Buranda sparked interest from two Western Australian schools (Blackmore primary school and Pemberton district high school). Buranda principal Lynne Hinton referred them to me (Stephan Millett) as I had established a program of Philosophy at Wesley College and had attended training workshops with her. Using these schools’ interest in training as a starter, the then dormant state association for philosophy in schools was re-invigorated. The association had been established in 1990 by Lorne participant Felicity Haynes, but key participants in the association had since left the state. Interest from these schools and their demand for training encouraged the association out of dormancy to a point where it now offers professional development intensive courses three or four times a year, runs a website, a monthly philosophy café, has trained approaching 200 teachers and had a major influence on the framing of the new secondary course of study.

Philosophy in primary schools is spreading slowly, but it will take deliberate action by state education departments to make a distinct difference”.

#### **D) Mexique : autre exemple d’institutionnalisation**

C’est à notre connaissance une des expériences les plus approfondies sur la question. Nous avons reçu la synthèse suivante des responsables officiels (Prof. Valdemar Molina Grajeda, Director de Educacion elemental de los servicios Eductivos integrados al Estado de Mexico : [www.seiem.gob.mx](http://www.seiem.gob.mx) ; prof. Agripin Garcia Estrada Zeida : [valdemarmolinag@yahoo.com.mx](mailto:valdemarmolinag@yahoo.com.mx) ; et Julieta Mariaud Vergara, coordinadora general del Programa: [zmv\\_anahuac@yahoo.com.mx](mailto:zmv_anahuac@yahoo.com.mx)):

#### **FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DEL ESTADO DE MÉXICO**

Los Servicios Educativos Integrados el Estado de México, a través de la Dirección de Educación Elemental, durante el ciclo escolar 1997 – 1998, implementó en Escuelas Públicas de Educación Preescolar y Educación Primaria Regular, e Indígena, ubicadas en medios urbanos, semi urbanos y rurales, el Programa de Filosofía para Niños. Fueron capacitados para dicho propósito 37 docentes que trabajaban con niños de estos niveles. Cabe señalar en México, constituimos la única experiencia que aplica este programa en la Escuela Pública, con docentes egresados de normales.

A partir del ciclo señalado hemos seguido trabajando el programa durante diez años ininterrumpidamente. Del ciclo escolar 1997-1998 al ciclo escolar

2005-2006, participaron en el programa en Educación Primaria y Preescolar:

983 escuelas, 2 178 docentes, 43 744 alumnos.

En el presente ciclo escolar, están participando en:

Educación Primaria y Preescolar: 232 escuelas 411 docentes y 12 566 alumnos.

Teniendo una cobertura total durante estos diez años de:

1 215 Escuelas, 2 589 docentes, 56 310 alumnos

Desde su inicio se integró una Coordinación General, encargada de implementar un proceso sistemático que permitiera la aplicación, el seguimiento, la valoración de los procesos y la

observación de los avances o las dificultades vividas desde el ámbito del aula. La Coordinación General tiene la responsabilidad de dar los lineamientos e implementar acciones para que el programa se consolide en el aula, Para lograr este objetivo, cuenta con el apoyo de un grupo de maestras y maestros, que constituyen el Grupo de Tutoría, distribuido regionalmente. La función que realiza este grupo es fundamental para llevar FpN a las aulas, esencialmente su tarea es la de acompañar a los docentes capacitados (Facilitadores) en el programa, durante el proceso que se desarrolla al interior de la Comunidad de Diálogo, como observadores y asesores e incluso cuando es necesario o se les solicita trabajan directamente con el grupo. Esta tarea se realiza de acuerdo a una programación anual de visitas, pero también existe la posibilidad de visitar al facilitador o facilitadora fuera de programación si su proceso así lo amerita o si ellos demanan una o más visitas.

El trabajo se desarrolla bajo la orientación de un Plan General que se elabora al finalizar cada ciclo escolar y que autoriza el Director General de Educación Elemental, en él que se programan todas las actividades a realizar durante el siguiente ciclo escolar, vinculando las acciones que llevan a cabo la Coordinación, el Grupo de Tutoría y los Facilitadores del programa, incluye también actividades efectuadas en vinculación con autoridades educativas. La integración de este equipo de trabajo, nos ha permitido no sólo constatar los avances, de manera importante también hemos tenido la oportunidad de visualizar los problemas y buscar alternativas de solución con el fin de que el programa sea aplicado adecuadamente.

Las actividades generadas desde la Coordinación General, abarcan los siguientes aspectos:

**Diseño sistemático de planificación anual** (explicado ya en términos generales).

**Proyecto de Capacitación**, dirigido esencialmente a maestros con grupo y a Autoridades Educativas de los planteles involucrados. El Proyecto de Capacitación, comprende las siguientes etapas:

#### **I) Sensibilización al docente.**

Esta etapa, es un primer acercamiento de los maestros al programa, se les da a conocer de manera general en que consiste, y lo que les exige a ellos como docentes. A partir de este momento el docente, tiene la libertad de decidir, si desea participar en esta experiencia educativa.

#### **II) Curso de Inducción al docente.**

Después de los dos primeros ciclos escolares en los que los docentes fueron capacitados a través del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños, de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. La capacitación inicial impartida en los años siguientes y hasta la actualidad, se realiza a través de la Coordinación General, auxiliada con personal del equipo de Tutoría.

En este curso se abordan, los antecedentes y contenido del programa y de manera general como está constituida la Currícula del Programa de FpN, conocimiento y manejo de la Metodología y sesiones prácticas de aplicación.

#### **III) Formación Continua del docente participante.**

Esta constituida por un programa que fortalece la formación del docente, principalmente en el ámbito de la Filosofía, dado que los educadores no cuentan con una base sólida en esta disciplina. Iniciamos este proceso de capacitación en el ciclo escolar 1999-2000, con un Diplomado de Filosofía para Niños, integrado por 6 módulos, en el que fueron capacitados 66 docentes.

A partir del ciclo escolar 2001-2002, se han impartido diferentes cursos, con el propósito de seguir apoyando la formación de los educadores involucrados.

Los cursos que se imparten es esta etapa, están dirigidos a tres niveles de apropiación del programa:

Docentes que inician

Docentes con un proceso de avance medio

Docentes que han logrado un mayor dominio en la aplicación del programa.

Dichos niveles se determinan a través del trabajo que realiza el Grupo de Tutoría, para lo cual se han diseñado, instrumentos específicos de seguimiento y valoración, que nos permiten conocer el avance del proceso del docente, incluido el avance del proceso de los alumnos.

Este Proyecto de Formación Continua, considera las siguientes áreas:

**a) Filosofía:** Ética, Lógica, Epistemología, Hermenéutica, Teoría de la Argumentación, Estética, La acción comunicativa en FpN y otros más.

**b) Pedagogía:** Vinculación del programa de Filosofía para niños y la currícula oficial, Seguimiento en FpN y Reforzamiento de los aspectos filosóficos más relevantes, Intenciones y habilidades en FpN, Literatura Infantil y FpN.

**c) Metodología del Programa de FpN:** Estrategias prácticas para la implementación de Filosofía para Niños en el aula, La Comunidad de Indagación, El salón de clases como comunidad de indagación.

**d) Fortalecimiento a la función del Tutor de FpN:** Formación para tutores y facilitadores incorporados en el programa de FpN, Competencias que debe reunir un tutor del programa de FpN, Fortalecimiento para el trabajo de tutoría.

El apoyo que se le brinda al docente bajo este esquema, constituye uno de los aspectos más fuertes desarrollados por la Coordinación. A través de la detección de las debilidades teórico - metodológicas en la apropiación del programa, así como la observación de debilidades pedagógicas en el trabajo de los docentes participantes, se establece que después del curso de inducción o primera etapa, es importante continuar su capacitación y al mismo tiempo brindarle asesoría permanente, desde la observación y apoyo directo al trabajo en el aula.

Estos cursos son subsidiados, con recursos de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México, impartidos por asesores externos, adscritos a la Federación Mexicana de Filosofía para Niños, El Centro de Filosofía para Niños y Servicios Educativos de Guadalajara, A.C, y El Centro latinoamericano de Filosofía para Niños.

A lo largo de estos diez años se han impartido:

48 cursos en las diferentes áreas. Con estos cursos hemos capacitado a 1927 docentes, en sus distintos niveles de apropiación del programa.

### **3.- Diseño de instrumentos.**

Los diferentes instrumentos diseñados, son empleados para registrar el trabajo, que se realiza en la Coordinación General, en el Grupo de Tutoría y el de los Docentes que trabajan el programa. Incluye aspectos relacionados con Estadística, Aplicación procedimental y sustantiva del Programa (seguimiento, valoración y asesoría de los procesos de profesores y alumnos). La información obtenida en ellos permite reportar en dos Informes que rinden el Grupo de Tutoría, a medio ciclo escolar y al final del mismo, aspectos cuantitativos, cualitativos, avances, problemas y necesidades de capacitación. Con esta información la Coordinación General integra también dos informes en los mismos periodos, anexando las actividades que son exclusivas de esta instancia, que presenta a la Dirección de Educación Elemental para conocer el estado que guarda la aplicación del programa.

La implementación de estos instrumentos no fue tarea fácil, al principio hubo mucha resistencia por parte de los facilitadores, para lograr que aceptaran que era necesario dar cuenta de los procesos operados en ellos y en los alumnos, el mismo trabajo les fue convenciendo que era importante dejar testimonio de lo que acontecía en las sesiones de la Comunidad de Diálogo. Porque a partir de estos registros se detectó la necesidad de fortalecer su formación y resolver diferentes problemas que obstaculizan la aplicación del programa.

La experiencia vivida con la implementación de los primeros instrumentos y el rechazo inicial a los mismos, llevó hacer un análisis de cuáles eran los más pertinentes para el propósito que fueron diseñados, se excluyeron algunos y hasta el presente se trabaja en cada ciclo escolar con los que a continuación se describen:

## Relación de personal docente y alumnos participantes

Lista de los alumnos, comprende los siguientes apartados: A) Datos de identificación de la escuela, nombre del facilitador, años de participación en el programa y niveles de capacitación recibida; B) Datos de los alumnos: Nombre y apellidos de los alumnos, de nuevo ingreso o ya incorporados al programa; C) Cuadro de concentración estadística.

Estadística Inicial, Media y Final por nivel escolar. Comprende dos rubros: Instancias educativas que aplican el programa y los alumnos participantes; Personal directivo y docente capacitado. En ambos rubros se considera a los de nuevo ingreso y a los incorporados.

Estadística media de facilitadores y alumnos participantes en el programa de FpN. Con los siguientes apartados: Horizontalmente, facilitadores Incorporados, facilitadores de nuevo ingreso, grupo, alumnos incorporados, alumnos de nuevo ingreso. Verticalmente, primer grado, segundo grado, tercer grado y multigrado (concentra alumnos de todos los grados en el medio rural). Este formato es para Educación Preescolar. El destinado a Educación Primaria incluye los seis grados que la comprenden, considerando también grupos multigrado.

Función y/o roll que desempeña el personal docente capacitado que permanece en el programa, por nivel educativo. Apartados: Función= Jefe de Depto., Jefe de Sector, Supervisor, Director, Personal de Apoyo Técnico-pedagógico, Tutor, Facilitador; Nivel de capacitación y fecha de realización: Inducción, Nivel I, Diplomado, Cursos de formación continua y observaciones. Incluye un cuadro de concentración estadística de la información requerida en el formato.

Autoevaluación del docente. Se reportan a la Coordinación General por medio de Grupo de Tutoría, 4 durante el ciclo escolar: 1 inicial, 2 intermedias y 1 final. El docente evalúa su desempeño en lo pedagógico, en lo filosófico (comprensión y manejo del programa) y en lo actitudinal. En cada aspecto se señalan una serie de actividades que debe realizar y que son propias del mismo. La escala utilizada en la valoración es: No, A veces, Frecuentemente, Siempre.

Instructivo para registro y desarrollo de la Comunidad de Diálogo, cuyo fin es dar cuenta del seguimiento del proceso que se observa en los alumnos al interior de la Comunidad de Diálogo. La observación la reporta el facilitador en dos momentos: al inicio y al final de cada ciclo escolar. Se registra a través de porcentajes los diferentes aspectos que se observan, tomando en consideración el total de alumnos del grupo y el número de los alumnos en los que se observan cambios. El formato para el registro y desarrollo de la Comunidad de Diálogo, comprende dos apartados: A) Datos relacionados con la Subdirección o Depto, Escuela y Docente; B) Aspectos que se observan a nivel grupo, Registro inicial, Registro final y Observaciones. Se valoran 16 aspectos relacionados habilidades del pensamiento y comportamiento moral.

Instructivo para la integración de la Planificación Anual. Puntos que contiene: A) Estructura del cuaderno de Planificación, incluye: portada, presentación, objetivo general, objetivos específicos y metas; B) hoja de planificación para facilitadores integrada por 8 columnas: No. De sesión; fecha de realización; novela, episodio y párrafo; idea (s) principal (s); planes de discusión utilizados; ejercicios y /o actividades empleadas; estrategias y materiales didácticos y observaciones. Al final del mismo registro del o los cuestionamientos, seleccionados por los alumnos, con los que trabajarán la Comunidad de Dialogo. C) Bitácora (es un registro que hace el facilitador). Propósito: qué efectuó una evaluación cualitativa de manera sistemática de los procesos observados en los alumnos y en el mismo, durante el desarrollo de la Comunidad de Dialogo. Este documento tiene la intención de informar sobre su intervención en la conducción de la Comunidad de Dialogo. Aspectos que se consideran en este documento: Pedagógico, Filosófico, Valoral, otros relevantes y autorecomendación. D) Formato de Planificación. Su propósito es que el maestro registre en este documento de manera general el plan de trabajo a seguir en cada sesión. Considera diferentes rubros.

Ficha de Observación para Padres de Familia. Contiene el propósito de la misma y las indicaciones para su requisitación, misma que es presentada a los padres de familia, en la primera reunión que se efectúa para darles a conocer el trabajo que se realizará con sus hijos en el FpN, y la forma en que deberán hacer los registros de los cambios que observan en sus hijos a lo largo del ciclo escolar. La ficha contiene los siguientes apartados: 1.- Datos de identificación de la Escuela, 2.- Nombre del Padre o Tutor, 3.- Carácter, actitudes y comportamiento cotidiano del niños, 4.- cambios relevantes manifestados durante el ciclo escolar, relacionados con conductas, actitudes, desempeño académico, comportamiento moral, formas de interrelacionar con la familia, formas de expresarse, de preguntar, etc. 5.- Observación: el Padre o Tutor anotará todas aquellas cosas que considere importantes en los cambios que se han operado en su hijo, y que no se incluyen en los puntos 3 y 4, o cualquier otro comentario que deseen hacer, se les da el formato correspondiente, para dicho registro, que entregan al final del ciclo escolar.

Formato de Visitas de seguimiento. Este formato se utiliza por las (os) tutoras (es) al realizar las visitas programadas en cada grupo durante el ciclo escolar. Se requisita uno por cada visita. Este registro se efectúa durante el desarrollo de la Comunidad de Dialogo y al termino de la misma, se da a conocer a la facilitadora lo que se observe en su desempeño y si el caso lo amerita se le asesora en aquellos aspectos débiles del proceso que llevo. Estas observaciones se realizan con la finalidad de apoyar el trabajo que realiza la facilitadora. La coordinación efectúa el mismo trabajo a nivel de grupo y nivel educativo a manera de muestreo. Rubros contenidos en el formato: 1) datos de identificación de la institución educativa, del facilitador, del grupo y fecha de visita; 2) apartados referidos a los aspectos: pedagógicos, filosóficos, actitudinal y observaciones.

Aplicación de la Metodología y traspolación de los propósitos formativos de Filosofía para niños al trabajo cotidiano del aula. Tiene la intención de observar en los docentes capacitados, que llevan un buen proceso de apropiación del programa, como aplican lo aprendido en el mismo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la currícula escolar. El formato esta estructurado con aspectos relacionados con el facilitador y con los alumnos, que nos permiten conocer si se está efectuando dicha traspolación.

Niveles de apropiación del Programa y asesoramiento que se sugiere. Con la intención de ver el avance de los facilitadores en el conocimiento teórico y metodológico del programa de FpN, se diseño este formato, proponiendo seis niveles: Inicial (débil en lo pedagógico, no hay dominio de la metodología ni del aspecto filosófico; Nivel I (tiene dominio regular de lo pedagógico y lo metodológico, pero aun no identifica la dimensión filosófica del dialogo); Nivel II ( tiene buen dominio de lo pedagógico y lo metodológico, identifica la dimensión filosófico del dialogo, pero no sabe como facilitar el proceso de indagación); Nivel III (tiene buen dominio de lo pedagógico y lo metodológico, identifica la dimensión filosófica del dialogo, da curso a la indagación pero no logra consolidarla en los niños); Nivel IV (tiene buen dominio de lo pedagógico y lo metodológico, identifica la dimensión filosófica del dialogo, da curso a la indagación, le da seguimiento pertinente pero no logra la profundización del dialogo o no respeta el sentido que los alumnos dan a la indagación) Nivel V (tiene excelente dominio de lo pedagógico (es creativo e innovador) y de lo metodológico. Tiene clara la dimensión filosófica del dialogo, inicia, da curso y cierra la indagación pertinentemente, respeta el sentido que los alumnos dan a la indagación, profundiza en la indagación).

En cada uno de los niveles se consideran dos rubros para dar soporte a la ubicación correspondiente al nivel del proceso que lleva el facilitador, y estos son: A) Criterios o rasgos que permiten identificar este nivel; B) Especificación de la asesoría que se sugiere al facilitador.

Guía de Categorías para análisis de videos. Los testimonios video grabados, recolectados en

cada ciclo escolar, son analizados en reuniones que realiza la Coordinación con el Equipo de Tutoría y este a su vez con los facilitadores que tienen bajo su responsabilidad. Categorías que se observan: 1.- Interacción del docente con los alumnos en su desempeño pedagógico, filosófico y actitudinal; 2.- Observaciones del proceso de los alumnos relacionadas con los siguientes aspectos: cognitivo, moral, actitudinal y afectivo. Este análisis tiene la finalidad de hacer una valoración del desempeño de los facilitadores y de las posibilidades de asesoría para mejorar su desempeño.

A lo largo de estos diez años de trabajo con FpN, hemos reunido diferentes testimonios escritos (cuadernos de reportes de facilitadores, cuadernos de trabajo de tutores que incluye el registro de las visitas de seguimiento que efectúan a los facilitadores, reportes de niños sobre su experiencia con el programa, escritos de padres de familia, informes), videograbaciones de Comunidades de Diálogo, fotografías, audios.

#### **4.- Reuniones mensuales con el Equipo de Tutoría.**

En éstas se revisa el trabajo que van efectuando durante el año los Facilitadores, se dan lineamientos para resolver problemáticas específicas o para reorientar el trabajo si es necesario, para obtener mejores resultados; se realizan Círculos de Estudio, Análisis de Vídeos, Comunidades de Diálogo, se revisan y analizan los manuales y las novelas, se analizan los resultados reportados en los informes medio y final, se dan lineamientos para la Evaluación Final de los Facilitadores de cada región, se estructura el Informe Final concerniente a todas las actividades programadas en la Planificación Anual. Con base a necesidades detectadas se hace la programación de cursos relacionados con la Capacitación Inicial y la Capacitación Continua para el siguiente ciclo escolar. Se evalúa el trabajo del Equipo de Tutoría y el correspondiente a la Coordinación General al final del ciclo escolar.

### **IMPACTO DEL PROGRAMA**

El trabajo que se ha venido realizando con los docentes y alumnos de las etnias: Mazahua y Otomí del Estado de México, ha sido gratificante y de suma trascendencia para su desarrollo: En los docentes se ha despertado el interés por seguirse preparando, reflejándose en su desempeño profesional. Por iniciativa de los Tutores de esta región, han constituido una Comunidad de Indagación, la cual realizan sistemáticamente cada quince días, permitiéndoles una mejor comprensión de trabajo que tienen que realizar al interior del aula.

A partir del mes de abril del presente año, se iniciarán Comunidades de Indagación en las aulas de Educación Indígena, utilizando leyendas y narraciones relacionadas con su cultura (recolectadas vía oral), las cuales fueron integradas en una Antología en uno de los Cursos Nacionales de Actualización. Las Comunidades se trabajaran en su lengua materna y en español.

El impacto observado en los alumnos también ha sido muy satisfactorio, se aprecia mayor seguridad en su desempeño personal y social, han revalorado lo que ellos son como personas. Se ha observado un avance en su proceso intelectual. Además de los cambios operados en el aspecto moral, dentro, fuera del aula y en la familia.

Los resultados obtenidos en maestros y alumnos de los niveles de Educación Preescolar y Primaria Regular, han sido satisfactorios. Esto mismo ha motivado a continuar con el programa, por interés de los mismos maestros, alumnos, padres de familia y autoridades educativas que están involucradas, y otros más, que se han sumado a este interés a partir de lo que observan en los alumnos que trabajan en FpN.

Los cambios observados en los docentes se reflejan en la revaloración que han hecho de su profesión como educadores y de la trascendencia que tiene en los alumnos su práctica educativa.

Hacemos una mención aparte de los logros alcanzados con los alumnos de Educación Preescolar, (niños de 3 a 5 años). Se observa en ellos un proceso de pensamiento abstracto al

interior de las comunidades. En nuestro ámbito educativo se tenía la idea que por el nivel de desarrollo de niños de estas edades (de acuerdo a la teoría de Piaget), no tenían esta posibilidad. Asombrosamente hemos constatado el trabajo de conceptos metafísicos además de conceptos éticos, desarrollados en la comunidad de indagación en donde se aprecia el pensamiento lógico que han potenciado durante el tiempo de aplicación del programa (hay niños que han tenido la oportunidad de llevar el programa los tres años continuos que comprende la Educación Preescolar).

En este nivel es importante resaltar que el uso de materiales didácticos, es fundamental para el desarrollo de la comunidad, teniendo cuidado que el material no se convierta en un fin en si mismo, si no que, sea un recurso que permita centrar la atención de los alumnos en el todo el proceso de indagación. Las educadoras de este nivel han diseñado, diferentes materiales utilizados en el inicio de la comunidad, en el desarrollo del dialogo, en la aplicación de ejercicios y/ o actividades y en el cierre y evaluación de la misma, convirtiendo la indagación en un proceso lúdico atractivo para el niño. Es importante resaltar como logran auto regularse, tanto en la comunidad de dialogo, como en el trabajo cotidiano, lo que denota una formación moral importante en ellos.

Padres de Familia:

El impacto que el programa ha tenido con sus hijos, se ve reflejado en el interés que han manifestado para apoyar todas las actividades concernientes a éste, esto incluye la disposición a reunirse con la educadora para participar en Comunidades de Diálogo. Las ideas o conceptos trabajados han provocado la manifestación profunda de sus sentimientos y han revalorado este espacio como la oportunidad de expresar lo que piensan y sienten sin ser descalificados. Esto mismo ha hecho que comprendan y apoyen el proceso que viven sus hijos. Hay una demanda unánime para que este programa se aplique en las escuelas de todos los niveles, por que la observación de los cambios operados en sus hijos, les ha hecho valorar la formación que están recibiendo”.

Il y a d'autres exemples d'institutionnalisation dans certaines écoles ou régions de certains pays comme l'Angleterre ou le Québec au Canada.

## **D) Quelques exemples de pratiques intéressantes**

### **1) USA : la méthode de Matthew Lipman**

A tout seigneur tout honneur : il nous semble incontournable de s'interroger sur la pratique qui a influencé fortement le développement de la philosophie avec les enfants dans le monde.

#### **a) Une véritable méthode**

##### **a - 1) Son intérêt**

M. Lipman (accompagné de son équipe, notamment A.-M. Scharp) est un *précurseur*, un « père fondateur » de la philosophie pour enfants à l'ère moderne. Contre la tradition cartésienne de l'enfance comme lieu et moment du préjugé et de l'erreur (« Nous avons été enfants avant que d'être hommes... », et philosopher, c'est sortir de l'enfance), il fait l'hypothèse, qu'il vérifiera en pragmatique américain, que les enfants sont capables de penser par eux-mêmes, dès lors qu'est mise en œuvre une méthode ad hoc. « Il a osé », et c'est le « courage du commencement », dirait Jankélévitch. Il a ouvert ainsi une voie nouvelle, certes pressentie par Epicure, Montaigne, Benjamin ou Jaspers, mais peu mise en œuvre jusque là, et qui va être explorée dès lors dans le monde entier.

Il a progressivement élaboré en innovateur 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 (ex : la logique aristotélicienne, le cogito cartésien...). On a là une *œuvre*, que la postérité classera peut-être comme celle d'un grand pédagogue.

Elle comprend un *matériel didactique* conséquent, testé sur le terrain et sans cesse remanié, utile pour tous les enseignants (c'est le cas aux Etats-Unis) qui n'ont pas eu de formation philosophique : sept romans, tenant compte à la fois des grandes questions philosophiques et de l'âge des enfants, couvrant le cursus scolaire global de la maternelle à la fin de l'enseignement secondaire ; avec pour chacun d'eux des livres étoffés du maître, qui consolident les acquis des discussions et étayent 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 ...

C'est une méthode au sens d'une *pratique stabilisée*, repérable, sécurisante dans ses phases : lecture d'un chapitre, récolte et regroupement des questions, choix démocratique de l'une d'entre elles, discussion en « communauté de recherche » (le concept est emprunté à Pierce et Dewey), exercices complémentaires... Méthode à laquelle on peut être méthodiquement formé par des *modalités* cohérentes, par exemple l'isomorphisme entre la situation de formation et celle d'enseignement-apprentissage (faire entre adultes ce que l'on fait faire aux enfants, puis analyser la pratique des acteurs et la situation formative)...

Il y a là les caractéristiques d'une véritable méthode : souci pédagogique et didactique, à la fois pour les élèves et les maîtres ; caractère organisé, cohérent, progressif ; reprise dans des contextes institutionnels forts différents dans de nombreux pays, attestant une relative transférabilité ; enracinement dans des référents théoriques ; expérimentation dans la pratique, qui a permis un affinement ; et enrichissement continu, et non clos, du matériel didactique (romans et livres du maître) par d'autres personnes, s'inspirant des principes de sa production, mais l'adaptant à des contextes culturels variés.

Il y a dans cette méthode au moins trois points d'appui solides, même pour ceux qui s'éloigneront de la méthode en se bricolant leur pratique : développer à l'école une « *culture de la question* », en s'appuyant sur les questions des enfants eux-mêmes, gage de leur motivation et de leurs réelles préoccupations ; proposer des *supports écrits* à la fois narratifs, pour faciliter l'identification des enfants aux personnages et situations, et à contenus fortement anthropologiques, comme déclencheurs de la réflexivité ; 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...

### **a - 2) Critiques et limites de la méthode de M. Lipman**

On a fait bien des critiques à M. Lipman, ce qui est dans l'ordre des choses s'agissant d'un innovateur. Les gardiens de l'orthodoxie française de l'enseignement de la philosophie dans le secondaire par exemple veillent à la « métaphore du couronnement » des études secondaires : pas de philosophie avant la classe terminale du lycée, au double motif de l'immatunité psychique des élèves, et de la nécessité d'avoir antérieurement acquis des savoirs positifs, avant de (les) ré-fléchir. Un apprentissage précoce serait prématuré et dommageable. Tout enseignement sans la leçon du maître, l'exemple des grandes œuvres et la dissertation ne saurait être philosophique. Les romans de Lipman apparaissent donc 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. Nous faisons l'hypothèse qu'une des raisons pour lesquelles M. Lipman n'a pas été empêché de mettre au point et de largement diffuser sa méthode dans le monde anglophone, et même qui l'a même peut-être aidé, c'est qu'il vit dans un pays où il n'y a pas de philosophie dans l'enseignement secondaire (ce que R.P. Droit appelle le « modèle anglo-saxon »<sup>20</sup>) : il n'a

---

20 *Philosophie et démocratie dans le monde*, Le livre de poche, 1995. Il est toujours surprenant pour un français,

donc guère rencontré d'opposition frontale à une tradition d'enseignement, et même peut être un préjugé favorable, à introduire quelque chose qui n'existait pas encore...

D'autres critiques émanent de personnes favorables à la philosophie avec les enfants, mais portent sur la méthode elle-même : W. Kohan, philosophe argentin qui enseigne à l'Université de Rio de Janeiro, se demande par exemple pourquoi les romans sont si scolaires, si peu « écrits », alors que l'aspect littéraire peut être anthropologiquement très porteur. Vivant dans un pays en voie de développement, il trouve par ailleurs ces romans « trop américains », avec une conception de la démocratie très typée, et des habitus qui ne conviennent pas à d'autres cultures.

Par exemple, dans le premier roman publié par M. Lipman, un camarade de Harry se fait exclure de l'école pour ne pas, par conviction religieuse familiale (Seul Dieu doit être adoré !), s'être levé à la montée du drapeau américain (comportement « antipatriote »). Un Français par exemple aurait préféré, dans le contexte juridico-politique et culturel d'une République laïque, comme situation de conflit de légitimité entre les valeurs religieuses/privées et les lois en vigueur dans le pays, qu'il s'agisse d'une adolescente musulmane exclue de son école pour avoir refusé d'enlever son voile en entrant en classe (exclusion qu'un américain, dans un contexte communautariste, jugerait peut-être comme « politiquement incorrecte » !). D'où les tentatives de réécrire les romans dans une perspective interculturelle (adaptée pour d'autres cultures), ou d'utiliser plutôt de bons romans de littérature pour la jeunesse.

On trouverait d'autres critiques : une approche pédagogiquement très (trop) logique, avec des exercices parfois répétitifs ; une conception issue de la philosophie pragmatiste, utilitariste, qui entraîne le désaccord philosophique de certains philosophes, notamment « continentaux » (européens) ; la subordination de la pensée critique à une finalité démocratique (instrumentalisant ainsi la philosophie) ; une confusion possible de la démocratie et de la philosophie, qui dans l'histoire de la philosophie, sont souvent disjointes, voire opposées ; l'utilisation trop mécanique de sa méthode par nombre de ceux qui se réclament de lui sans aucunement innover, ou sans utiliser les livres du maître etc.

Reste que cette méthode apporte incontestablement un renouveau de la conception de l'apprentissage du philosophe et de la pratique philosophique :

- 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 » ;

- la conviction de la possibilité d'un apprentissage du philosophe à l'oral (et pas seulement en lisant les oeuvres des grands philosophes), par la confrontation socio-cognitive des représentations, fondement de la notion de « discussion philosophique » ;

- l'idée que philosopher n'est pas une rupture avec l'opinion, mais un travail de problématisation de ses opinions ; que toute démarche philosophique commence par l'étonnement (Aristote), le questionnement (Jaspers), et que nous devons beaucoup au Socrate des dialogues platoniciens aporétiques (ceux qui ne concluent pas), et au Descartes du doute méthodique et radical de la première Méditation, parce qu'il y a là un rapport passionné, mais non dogmatique ou relativiste, à la vérité ;

- l'idée de « communauté de recherche », appuyée sur l'activité des apprentis-philosophes, où toute affirmation de ma part prend statut d'hypothèse à soumettre rationnellement au groupe, et où toute objection est un cadeau pour ma pensée et non une agression contre ma personne ;

- 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. C'est là un point très

---

dont la série littéraire a huit heures de philosophie par semaine, de découvrir que des pays dits démocratiques n'ont aucun enseignement philosophique durant la scolarité obligatoire !

important pour le projet philosophique de l'UNESCO.  
Mais qu'en est-il de l'efficacité formative de cette méthode ?

### **b) La question de l'efficacité de la méthode**

Dans un article de référence, *Etudes d'évaluation : la méthode de Matthew Lipman comme moyen de développement*, Freddy Mortier, professeur à l'Université de Gand (Belgique), fait le point sur les recherches concernant l'efficacité de la méthode Lipman pour les apprentissages. On peut lire, pp. 61 et 62 de son article note (note <sup>21</sup>) :

« Lipman dresse la liste suivante des habiletés de pensée de nature cognitive ainsi que méta-cognitive <sup>22</sup> :

Formuler des concepts de manière précise	Appréhender la relevance de considérations
Généraliser adéquatement	Reconnaître des interdépendances entre moyens et fins
Formuler des rapports de cause à effet	Reconnaître des sophismes informels
Savoir inférer à partir d'une seule prémisse	Savoir opérationnaliser des notions
Savoir faire des inférences syllogistiques à partir de deux prémisses	Donner des raisons
Connaître des règles élémentaires de standardisation	Reconnaître la nature contextuelle de la vérité et de la fausseté
Connaître les règles de la logique des relations	Faire des distinctions
Reconnaître des inconsistances et des contradictions	Découvrir des rapports
Savoir faire des inférences à partir de syllogismes hypothétiques en logique propositionnelle	Travailler avec des analogies
Formuler des questions	Découvrir des alternatives
Identifier des suppositions sous-jacentes	Construire des hypothèses
Appréhender des rapports de partie-à-totalité et de totalité-à-partie	Analyser des valeurs
Savoir quand éviter et quand tolérer des ambiguïtés	Donner des exemples
Prendre en considération des différences de perspective	Identifier et user des critères
Reconnaître des mots vagues	Définir des termes courants

Les dispositions et les aptitudes mentionnées sont en réalité très générales et ne dépendent en rien de l'exercice de la philosophie seule. On peut apprendre à formuler des questions dans les cours de français, par exemple, et à reconnaître des contradictions, ou à travailler avec des analogies dans n'importe quel cours. La philosophie toutefois, étant une discipline où les questions aussi bien que les réponses sont par définition incertaines, excelle dans l'usage souvent réflexif de ces outils de pensée (qu'on pense à la logique, la rhétorique ou les théories de la définition et celle de la signification). ».

(...)

21 In *La philosophie pour enfants – Le modèle de M. Lipman en discussion* (Coord. C. Leleux), intervention au colloque organisé par le Parlement de la Communauté française de Belgique le 14 février 2004.

22 M. Lipman, "Thinking skills fostered by Philosophy for Children", in: J.W. Segal, S.F. Chipman, R. Glaser (eds.), *Thinking and Learning Skills. Vol. 1: Relating Instruction to Research*. Hillsdale N.J., Lawrence Erlbaum, 1985, pp. 88-96.

Il constate (p. 54) :

« Il y a une masse de témoignages et d'études qui démontrent que le programme atteint ses multiples objectifs. Il y a aussi une certaine quantité d'études de l'ordre de confirmation intermédiaire, plus ou moins bien exécutées, qui n'obéissent toutefois pas aux normes méthodologiques les plus rigoureuses.

Il est regrettable que les chercheurs impliqués dans l'évaluation de la philosophie pour enfants aient tendance à publier leurs résultats dans les revues *Thinking*, *Analytic Teaching*, et *Critical and Creative Thinking*, éditées par Lipman lui-même ou par des cercles proches de lui, et donc par et dans le monde des croyants».

Note du rapporteur : F. Mortier cite les résultats spectaculaires obtenus au *New Jersey Test of Reasoning Skills*, utilisé entre 1976 et 1983 par Virginia Shipman. On peut trouver ajoutés des listes plus ou moins complètes d'études d'évaluation de la Philosophie avec les enfants (PAE) dans les textes à l'adresse <http://www.dialogueworks.co.uk/dw/PAEarticleslist.htm> ("Papers and reports on PAE implementation"). Il signale notamment les recherches de Iorio, Weinstein, Martin (1981-1982 et 1984), Jenkins (1985), Scheifler, Lebus et Caron (1987), Jackson et Deutch (1987), Harckman (1988-1989), Sasseville (1994) ; Sprod (1997), et des études dans des revues référées ou de haut niveau méthodologique : Lim Tock Keng in *Journal of Cognitive Education* (1995), et au National Institute of Education, Nanyang Technological University (1996-1997), Gargia-Moryon et al (2000) in *Psicothema*, Sanz de Acedo et Iriarte Iriarte (2001) in *Spanish Journal of Psychology*. Et il conclut de cette recension l'analyse suivante :

« Peu d'études ont été publiées par des revues dites référées, qui ont recours à des experts anonymes et indépendants. Pourtant il y en a : quelques rapports non-publiés mais intégralement disponibles chez les chercheurs, montrent que la PAE n'a rien à craindre des tests méthodologiques les plus rigoureux. Il faut aussi prendre en considération l'effet cumulatif et de renforcement mutuel des preuves de niveau différent. Des ficelles, peut-être minces en soi, s'entrelacent avec de plus fortes jusqu'à produire une corde solide. De ce point de vue, et en anticipant mes conclusions, le programme a bien démontré son efficacité sur deux ou trois plans (...) : celui de la *promotion de la pensée critique* ainsi que de la *transférabilité des aptitudes en dispositions acquises*, celui de la *promotion de communautés de recherche en philosophie*, et celui de la *promotion de l'estime de soi*. Par contre, il est douteux que le programme amène des améliorations sur le plan de l'éducation affective et de la personnalité».

## **2) France : un exemple de DVP en classe unique coopérative de zone sensible**

Nous avons aussi choisi un exemple de pratique de la DVP (discussion à visée philosophique) en classe unique (enfants de 6 à 12 ans), utilisant une pédagogie coopérative, dans un quartier d'immigrés de Montpellier (France), celle de Sylvain Connac, professeur d'école primaire, docteur en Sciences de l'Education, qui résume ainsi son expérience :

« La classe coopérative se veut un espace éducatif où l'entraide est maître mot. La vie peut s'exprimer, les enfants peuvent s'entraîner à l'exercice de leur liberté citoyenne, notamment par l'expression, et en faisant le choix de ce qu'ils souhaitent travailler, du comment ils comptent l'aborder et des personnes avec qui ils acceptent de travailler. Le savoir y est abordé dans sa complexité, tout comme la vie y confronte chacun de nous. Ces pratiques coopératives s'inspirent directement de diverses pédagogies ayant toutes milité pour l'usage de la coopération à l'école. En France, c'est notamment à Célestin Freinet qu'il convient de penser. Il développe une pédagogie de l'échange et du vrai, basée sur le tâtonnement expérimental, la

libre expression, la communication et diverses techniques éducatives. Les « méthodes naturelles » qu'il a initiées consistent à permettre aux enfants d'apprendre selon les mêmes principes que le développement de capacités liées à la marche ou à la parole. Celles-ci dépendent plus du désir de faire et de réussir que d'un éventuel découpage artificiel en sous-compétences didactiques auxquels se réfèrent malheureusement trop souvent les manuels scolaires d'aujourd'hui. Des centaines d'enseignants ont rejoint Freinet pour fonder ce qui s'appelle de nos jours l'ICEM : Institut Coopératif de l'École Moderne. En tant que pédagogie 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 à Montpellier (France) a progressivement construit des pratiques de la discussion à visée philosophique (DVP) au sein de classes coopératives. Même si les thèmes des discussions varient, les dispositifs restent quasiment les mêmes :

Les questions qui font l'objet des réflexions sont issues de la vie de la classe. Mais de par l'existence d'instances de régulation des aléas du groupe et des conférences d'enfants, il ne peut s'agir de problèmes d'organisation à résoudre ni de débats d'interprétation. Le plus souvent, les thèmes choisis correspondent à des problématiques qu'il serait vain d'aborder en conseil et qu'on ne peut explorer par l'intermédiaire de recherches documentaires.

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, en distribuant la parole, en gérant le temps qui passe et en nommant les éventuels « gêneurs » ;
- ® 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'appêtent 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 interventions.
- ® l'*animateur* (généralement l'enseignant) s'efforce de développer le recours aux exigences intellectuelles du philosophe.

Une fois les *règles* énoncées par le président (On ne se moque pas, on écoute celui qui parle, la parole sera donnée en priorité à ceux qui ont le moins parlé ou aux plus petits), les discussions démarrent par un tour de table pour permettre à tous les discutants de donner un premier avis. Les échanges et interactions se poursuivent une demi-heure environ pendant que reformulateurs et synthétiseur soulignent et balisent les avancées réalisées par la communauté de recherche. Cinq minutes avant la fin, un dernier tour de parole est organisé. Une synthèse finale est proposée et une lecture du travail du scribe est faite devant le groupe. Ensuite, chaque observateur donne son compte-rendu d'observation au discutant qu'il a suivi. La séance de travail se termine par une recherche d'un sujet qui pourrait éventuellement poursuivre les échanges engagés et par le choix d'une idée, appelée « sagesse d'enfant », qui fera par la suite l'objet d'une belle affiche, mémoire de la discussion.

L'enseignant est l'animateur philosophique de la discussion. Cela signifie qu'au-delà du bon *déroulement démocratique* des échanges (et grâce au fait qu'au sein d'une classe coopérative les enfants n'ont pas besoin de son intervention pour bien le faire), c'est par son intermédiaire que le *caractère* proprement *philosophique des échanges* va pouvoir apparaître. En effet, et au regard des travaux sur la didactique du philosopher menés par Michel Tozzi, l'enseignant a pour responsabilité d'aider les enfants à recourir à diverses exigences intellectuelles caractéristiques du philosophe : *argumenter* ses positions, *problématiser* les certitudes et *conceptualiser* les notions employées. Ceci n'est nullement un corpus de compétences, mais se veut une matrice didactique à partir de laquelle l'enseignant peut présenter aux enfants

comment, en articulant dans le discours ces trois exigences, ils peuvent faire grandir une pensée qui leur appartient, et au bout d'un moment entrer dans une réflexion proprement philosophique.

- *Conceptualiser* : tenter de définir les termes que l'on utilise où auxquels on se réfère afin d'en préciser le ou les sens et de minimiser les écarts d'interprétation. Conceptualiser, c'est définir les mots qui expriment les notions, en repérer les champs d'application, définir une notion par les attributs de son concept et redéfinir un terme après mise en question de sa représentation initiale. Pour des enfants, il s'agit ici de demander ou donner des définitions aux mots importants que l'on emploie dans la discussion.

5	Thaleb :	Moi je pense pas qu'il a pas eu de courage déjà il a déjà eu assez de courage pour parce
8		que il est déjà y aller pour essayer de le tuer donc heu faut pas dire qu'il a pas de courage
6	Enseignant :	Il y en a plein qui utilisent un mot le mot courage ça serait bien qu'on essaie de donner
1		une définition à ce mot ++ (Les "+" marquent des pauses)
6	Mennana :	Courage ça veut dire je vais donner une définition ou un exemple ça veut dire en fait heu
3		c'est heu que ya ya par exemple heu quand le maître il nous dit courez courez pour s'entraîner pour le truc du collègue et ben on fait le courage de courir.
6	Thaleb :	Pour moi je veux dire qu'on a du courage mais je suis pas d'accord avec Mennana par
4		exemple quand on va te dire d'attraper quelque chose que t'aimes pas par exemple un serpent si on te dit de tuer un serpent on te demande d'aller le tuer et tu le tues ça c'est du courage
7	Nesrine :	En fait le courage c'est heu par exemple heu on a peur de quelque chose et ben on le fait
0		
7	Thaleb :	C'est comme quelque chose qu'on pouvait pas faire et qu'on fait
5		
8	Mouaâd :	Moi je veux dire que courage ça veut dire ça veut dire si on a peur il faut avoir le courage
2		d'y aller
8	Ridoine :	Courage ça veut dire ça veut dire t'as eu la force t'as eu la force de pas le tuer de pas le
3		tuer
8	Thaleb :	Je redis ce qu'il a dit Ridoine c'est comme si on a la force d'y aller alors qu'on ne peut
5		pas y aller qu'on a un peu peur donc heu courage ça veut dire qu'on a la force d'y aller de le faire +
8	Maître	Donc la définition qu'on a trouvé du courage le courage ça serait la force de faire quelque
6		chose qui nous fait peur

- *Problématiser* : c'est rechercher et formuler ce qui crée le doute dans les affirmations développées, tenter de présenter la ou les questions à la source des interrogations. Problématiser c'est rendre problématique par le soupçon et le doute une affirmation, une proposition, une conception, en interrogeant son évidence, en mettant en question sa validité. C'est se demander si ce qui est dit est vrai. Avec des enfants, problématiser correspond à poser ou se poser des questions qui n'ont pas forcément une seule réponse.

A propos du texte du mythe de la Caverne de Platon :

14	Khadija :	Moi je veux dire si lui il a réussi à se libérer il pouvait libérer les autres + Pourquoi tu dis qu'il a pas pu ?
42	Hayat :	Caverne pour répondre à Chris c'est comme une grotte. Et je voulais poser une question moi aussi pourquoi l'homme qui s'est libéré pourquoi il est pas resté avec ses amis pourquoi puisqu'ils étaient depuis l'enfance avec lui ?

- *Argumenter* : expliciter par la raison ce qui prouve la véracité ou l'inexactitude des thèses

défendues ou apportées, rechercher l'universalité. L'argumentation est soit questionnante, elle met alors en doute les opinions et les définitions, soit probatoire et elle présente les raisons fondatrices d'une réponse aux problèmes soulevés par l'affirmation ou la négation, l'accord ou le désaccord. Il est demandé de dire pourquoi on pense ce que l'on dit et d'indiquer les raisons qui nous font penser qu'on est dans le vrai.

- |    |         |  |
|----|---------|--|
| 36 | Sylvain | Je veux dire qu'en fait la moralité c'est pour dire qu'en fait les hommes ils sont bêtes parce que ils ont préféré rester dans la grotte alors au moins essayer de découvrir la vérité. Ils auraient dû au moins demander pour aller voir parce que on sait jamais peut être qu'il disait la vérité puisque eux ils savent pas mais ils peuvent penser qu'il dit la vérité donc on peut penser qu'ils sont assez bêtes puisqu'ils auraient pu au moins aller voir. C'est peut être ça la moralité de l'histoire. |
| 69 | Jérémy  | Moi je veux dire mais si il serait resté avec ses copains et bien il se serait ennuyé il aurait rien fait il aurait discuté il l'aurait pas cru il aurait du rester dans son coin tout seul  |

L'exercice du philosophe ne peut être introduit que par l'enseignant présent mais, 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.

Les classes de l'école Antoine Balard sont constituées à partir d'un multi-âge fort. Au fil des ans, il est apparu que ce qui constituait la principale source d'apprentissage était justement cet échange entre enfants d'âges divers, les plus expérimentés mettant à disposition du groupe toute l'étendue de leurs potentialités et ainsi, montrant par un exemple à la fois proche et signifiant, la nature des interventions à produire.

Dans ces contextes coopératifs, les pratiques philosophiques apparaissent comme des situations pédagogiques complétant l'impact éducatif de la classe. Cet enrichissement se manifeste doublement, d'abord parce qu'il invite les enfants à se construire un système réflexif autonome et lucide, ensuite parce que l'intensité des activités mentales contribue fortement à densifier le tissu cortical de chacun et donc à les rendre plus disponibles aux apprentissages identifiés comme ordinairement scolaires ».

### **3) Brésil : une expérience en préscolaire**

Autre expérience, Walter Omar Kohan nous décrit une pratique intéressante au Brésil:

“ Quanto à duração das aulas, com crianças pequenas (de 3 a 5 anos), dificilmente extrapolam os 30 minutos de trabalho. Nestes casos, partir de atividades lúdicas é fundamental não só para que a filosofia seja vivida com alegria e fascinação, mas também para criar interesse genuíno e compromisso profundo nas crianças. Nos primeiros anos da escola primária costuma-se trabalhar até 40 minutos e com crianças maiores 50 minutos ou até uma hora.

Quanto à ocupação do espaço, em geral, costuma-se fazer um círculo e o professor seja mais um integrante dele. Também as professoras costumam combinar algumas regras ou pautas para as aulas de filosofia. Costumam ser apropriadas regras que propiciem a escuta, o respeito e o cuidado pelo outro em suas semelhanças e diferenças, a liberdade e a responsabilidade para pensar e fazer, a necessidade de fundamentar nossas opiniões, a cooperação e a solidariedade na construção do pensar filosófico. Considerar-se com as crianças as razões para adotar estas ou outras regras para o funcionamento coletivo e para adiantar suas possíveis conseqüências.

De uma forma geral, as aulas de filosofia com crianças costumam ter as seguintes partes: 1.

Atividade prévia ao trabalho textual para introduzir as crianças nalguma das temáticas que serão abordadas textualmente; 2. Apresentação (leitura) de um texto, mais imagético no caso das crianças pequenas, mais lingüístico no caso de crianças maiores, lê-se participativamente, narra-se pelo professor, representa-se através de fantoches, etc.; 3. Problematização do texto, geralmente através da formulação de perguntas, individuais ou grupais, por parte dos alunos; 4. Discussão filosófica, na qual os alunos consideram dialogicamente as perguntas que eles mesmos têm levantado; 5. Atividade posterior à discussão para avaliar ou sintetizar aspectos da aula.

O docente faz um planejamento da aula que é flexível em função dos interesses dos alunos e seu papel é de potencializar que os alunos de fato explorem a dimensão filosófica de seu pensamento. Para isso fará re-perguntas aos questionamentos e afirmações dos alunos, introduzirá concepções filosóficas sobre as questões abordadas e problematizará as afirmações aceitas acriticamente pelos alunos.

A seguir extratos de um diálogo entre alunos de 10 anos de escola pública na cidade de Gama no Distrito Federal do Brasil, depois da leitura de um texto de autora brasileira, Ruth Rocha Quando a escola é de vidro. A temática é a relação entre regras e liberdade. As falas são das crianças.

**Liry** - Algumas regras são boas porque fazem com que a gente tenha liberdade, porque senão vira bagunça.

**Diogo** - Só que não são as regras que fazem a gente ser livre, porque são as regras da lei quem fazem a gente ser preso... e além disso, tem gente que bagunça com as regras.

**Dayane** - Só que se você pensa assim, eu não entendo se você gosta ou se não gosta das regras... porque você só pode ser livre se os outros deixarem, por exemplo, seu pai e sua mãe dizem se você pode ou não sair na rua para jogar bola. E isso não é uma regra que faz com que você seja livre ou não?

**Diogo** - Se for assim, não existe liberdade, porque a gente sempre está obedecendo alguém: a professora, a diretora, a mãe, a moça da biblioteca. Mas parece que eu posso fazer coisas que quero, que nem o Firuli, que podia fazer os deveres dele se mexendo com liberdade sem precisar estar dentro do vidro...

**Rosana** - Você pode fazer o que você quiser desde que não prejudique ninguém, e para isso servem as regras pra que você respeite os outros.

Como pode-se apreciar a professora sequer intervém neste fragmento e as crianças oferecem diversas concepções sobre o que é uma regra e qual é a função das regras. Também nesse fragmento há em jogo diversas concepções de liberdade. A partir dessa sessão, numa seguinte, a professora poderá fazer explícitas essas diferenças e submetê-las a consideração dos alunos. Poderá também pequenos trechos de textos filosóficos que ofereçam concepções diferentes da liberdade para que sejam considerados pelos alunos.

Numa outra escola no Distrito Federal de Brasil, o Caic Anísio Teixeira de Ceilândia, as crianças narravam da seguinte maneira a primeira parte de sua aula:

Em maio, estivemos pensando sobre o pensar. Para fazermos isso escutamos uma estória: "Pinote, o fracote e Janjão, o fortão". A estória conta como um menino poderoso, que dava ordens a todos os "amigos", não pôde dominar o mais fraquinho deles, pois não podia controlar o seu pensamento ("Diga ao seu pensamento que ele tem de achar graça das minhas piadas!", ordenava Janjão ao Pinote).

A professora contou a estória e, depois, pediu nos pediu para que nos agrupássemos para discutir a estória e fazermos uma pergunta. No nosso debate aconteceu o seguinte diálogo que tentava discutir as seguintes perguntas que foram feitas nos grupinhos (nossa turma é de meninos de 9 anos):

"Por que o Janjão era o mais forte da turma?"

"Por que o Janjão é o fortão?"

"Por que o Janjão só mandava fazer coisas más?"

"Por que aceitaram fazer aquelas brincadeiras?"

"Por que o Pinote não fez nada?"

"Por que o Janjão é o fortão e não conseguia vencer o pensamento do Pinote?"

A pergunta que iniciou o debate foi esta: "Por que o Janjão era o mais forte da turma?"

Depois uma discussão foi facilitada a partir das perguntas que tinham feito cada um dos grupos de crianças ».

Esses e outros depoimentos podem ser lidos no site do projeto Filosofia na Escola, [www.unb.br/fe/tef/filoesco/crianças.html](http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/crianças.html)

## **Espagne : un projet de curriculum dans un établissement ; de la formation des enseignants à l'évaluation du projet**

Par Félix García Moriyón, professeur de philosophie :

« Una de los proyectos más completos planteados en España en relación con la aplicación del programa de Filosofía para Niños lo constituye el proyecto que estamos llevando adelante en el Colegio Europeo de Madrid, ubicado en Las Rozas, un pequeño municipio en los alrededores de Madrid.

Ese Colegio tiene un ambicioso programa de enriquecimiento intelectual que se inicia en la escuela infantil, cuando los niños tienen tres años. Como la dirección del Centro quería continuar en cursos superiores ese mismo programa, se puso en contacto con el Centro de Filosofía para Niños para valorar la posibilidad de aplicar Filosofía para Niños en la educación primaria y en la secundaria, dado que consideraba que planteaba objetivos similares a lo que el colegio hacía en educación infantil. Analizada la evidencia disponible sobre el impacto de la práctica de la filosofía en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, aceptaron aplicar Filosofía para Niños en su centro.

La primera fase del proyecto consistió en un plan de formación que se desarrolló durante dos años. Empezamos con un curso de formación para un grupo numeroso de profesoras y profesores del centro, con una duración de treinta horas. A continuación se mantuvo un grupo de trabajo con reuniones periódicas cada tres semanas, en las que se continuaba la formación en el programa, mostrando cómo podía aplicarse y profundizando en los fundamentos del mismo. Este trabajo incluía sesiones prácticas con los niños del colegio dirigidas por el experto que estaba en filosofía que estaba a cargo de su proceso de formación. A dichas sesiones asistían uno o dos profesores del centro. Más adelante eran algunos profesores del centro los que dirigían una sesión a la que también asistía el experto. Esa experiencia y esa observación de la aplicación práctica se completaban con una discusión de los aspectos más significativos del programa y las posibles dificultades que implicaba su aplicación.

El proceso se repitió al año siguiente, dando por terminado el periodo de formación después de dos cursos escolares de trabajo. Un año más tarde se amplió con otro nuevo curso al que fueron invitadas otras personas también expertas en la práctica de la filosofía con niños, pero procedentes de otros lugares, con lo que se logró tener una visión más rica del programa.

A partir de ese momento, la dirección del centro seleccionó el profesorado que se iba a hacer cargo de hacer filosofía con los niños. Nombró además una profesora del centro para que se hiciera cargo de la coordinación del proyecto. Desde el año 2000, *en todos los cursos de educación primaria y secundaria obligatoria se está aplicando el programa*, una sesión semanal. Se trata, por tanto, de uno de los pocos casos conocidos en los que todo un centro, durante todo el período de educación formal obligatoria, se implica en la práctica de la filosofía como elemento importante de su proyecto educativo. Es más, en estos momentos se mantiene también un grupo de trabajo con padres y madres de algunos alumnos, con los que también se está haciendo filosofía siguiendo el modelo de trabajo de Filosofía para Niños.

Reconocida la importancia de este proyecto, decidimos que ofrecía una ocasión única para evaluar cuál era el impacto de la aplicación del programa a largo plazo. Es decir, casi toda la bibliografía existente sobre evaluación del programa se centraba en evaluaciones de períodos breves: unos meses, un curso académico y en unos pocos casos dos cursos académicos. Faltaba, por tanto, saber qué ocurre cuando se aplica el programa durante un largo período y hasta qué punto se mantienen los logros con el paso de los años.

Para averiguarlo hemos diseñado un proyecto de evaluación en el que participa el Colegio Europeo de Madrid, como grupo experimental, y otro colegio de similares características como grupo control, el Colegio Parque de Torreloz. En cada uno de esos dos colegios se ha seleccionado un grupo de 250 alumnos pertenecientes a cinco cohortes sucesivas. Se les pasan unas pruebas de inteligencia, personalidad y rendimiento académico y además se toman datos sobre las condiciones socio-familiares. Hemos hecho una evaluación inicial en 2º de primaria; la segunda se hace en 6º de primaria; una tercera se hará en 4º de secundaria obligatoria y una última en 2º de bachillerato. Además está previsto hacer una última prueba cuando los estudiantes tengan unos 25 años. Se trata, por tanto, de un ambicioso estudio longitudinal que va a tener una duración de unos 23 años, con la posibilidad de ir obteniendo información relevante del proceso de desarrollo de los estudiantes a lo largo de todo ese período de tiempo ».

## 5) Canada : un exemple de formation des enseignants à distance

Voici un exemple remarquable de formation des enseignants, stratégique pour la qualité du développement des pratiques. Le cours dispensé à l'Université Laval au Québec (Canada), sous la responsabilité du professeur Michel Sasseville (cité ci-dessous), pour la *formation à l'observation de la philosophie pour enfants* nous semble très intéressant, car :

- en premier lieu il *utilise un enseignement à distance*, avec toutes les ressources des nouvelles technologies : dimension internationale de la formation, fonctions diverses (ex : « la fonction «Recherche d'une justification» présente dans l'Observatoire permet à tout moment d'aller consulter les justifications des pairs. De cette façon, chaque étudiant a la possibilité de prendre connaissance des points de vue des autres membres de la communauté et éventuellement de modifier le sien s'il juge que les arguments apportés par ses collègues le conduisent à un tel changement »).

- il *introduit* en second lieu *dans une formation les enfants eux-mêmes*, sous forme de documentaires télévisés :

« Il y a longtemps que nous souhaitons la présence (réelle ou virtuelle) des enfants au sein de nos programmes de formation. Car nous estimons qu'une formation de qualité suppose aussi la possibilité d'apprendre à observer une communauté de recherche composée d'enfants, donnant ainsi l'occasion, notamment, d'apprendre à écouter, à analyser et à évaluer les propos ainsi que les propos de ces derniers (& ). La série documentaire raconte différents moments de trois groupes d'enfants du primaire engagés dans une réflexion philosophique. Qu'est-ce que l'imagination? Peut-on aimer plus un objet qu'une personne? Peut-on être curieux sans être indiscret? Les races existent-elles? Qu'est-ce que la violence? Comment la prévenir? Autant de questions, et bien d'autres encore, que des enfants âgés entre 6 et 12 ans abordent de manière critique et créative avec sérieux, attention, respect et collaboration&

- il 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*:

« La pédagogie qui sous-tend ces séminaires repose sur le principe qu'on apprend à faire de la philosophie en étant activement engagé dans l'acte de philosopher. Il s'agit de vivre pour soi-même l'expérience de la création d'une communauté de recherche& (& ) Regarder simplement une série documentaire portant sur la philosophie pour les enfants peut

certainement donner l'occasion de s'informer sur la nature d'une telle pratique (les principes tout autant que les enjeux), mais nous renvoie à une activité d'apprentissage où l'étudiant est essentiellement un spectateur. Or, nous étions convaincus qu'une formation mettant l'accent sur l'observation devrait être en accord avec les principes pédagogiques et épistémologiques qui président aux formations de l'animateur et qui sont ceux, en fait, de la communauté de recherche.

Dans le modèle standard d'une pratique classique, l'éducation consiste essentiellement à transmettre un savoir. Dans ces conditions, l'enseignant occupe une position d'autorité c'est de son savoir que dépend entièrement l'apprentissage des étudiants. Dans ce modèle, l'apprentissage consiste essentiellement à acquérir un savoir en emmagasinant la plus grande quantité possible d'informations. Dans le *modèle réflexif d'une pratique critique* comme cela est le cas dans une communauté de recherche l'éducation se traduit par la participation des étudiants à la construction d'une communauté de chercheurs qui ont comme but principal de parvenir à une meilleure intelligence du monde et à un jugement personnel bien fondé. En outre, l'enseignant reconnaît sa faillibilité. Il se présente comme un être qui peut se tromper et ne se place pas en position d'autorité. Cela n'implique pas qu'il perd toute autorité, car s'il n'est plus celui qui détient la vérité, il conserve tout de même une autorité instructive, étant le gardien des procédures conduisant à une recherche rigoureuse. Enfin, dans ce modèle, l'apprentissage suppose qu'on pense avec les autres, puisque le dialogue est le moteur de l'apprentissage. En outre, on attend des étudiants qu'ils se montrent réfléchis et capables de penser, de juger par et pour eux-mêmes. Ainsi, l'accent n'est pas mis sur l'acquisition d'informations (ce qui n'est pas exclu, cela va sans dire), mais sur la capacité de remettre en question, d'apprendre par soi-même. Il s'agit de faire preuve d'une utilisation de plus en plus appropriée des connaissances, d'une capacité de justifier ce qui est dit ou fait, d'être capable de communiquer d'une façon claire, de tenir compte du point de vue d'autrui et d'être disposé à l'auto-correction.

C'est avec ces éléments en tête que nous avons imaginé un cours en ligne combinant la série documentaire et des activités d'apprentissage permettant de conserver l'essentiel des principes éducatifs régissant une communauté de recherche (&), d'échanger avec ses pairs sur des séquences vidéos spécifiques qu'il aura été donné à tous d'observer en des temps différés, en concordance avec la feuille de route du cours. Au moyen de prises de positions compilées statistiquement, de rapports et de commentaires partagés, le site permet en quelque sorte de recréer une communauté d'opinions, de raisons et d'échanges (la communauté de recherche) (&). Ainsi, les activités d'apprentissage mettent l'étudiant au défi de penser par et pour lui-même, mais avec les autres. Elles l'obligent aussi, le cas échéant, à reconsidérer ses jugements à la lumière des arguments de l'ensemble du groupe dont il fait partie. C'est en ce sens que le site est un instrument permettant d'apprendre à observer, collaborer et s'auto-corriger ».

## **ENCART**

### **Cours à distance sur l'observation en philosophie pour les enfants**

**Université Laval, Québec, Canada (1<sup>er</sup> cycle)**  
M. Sasseville, professeur agrégé, Faculté de philosophie.

#### **But du cours**

Ce cours de 3 crédits de premier cycle porte sur l'observation de communautés d'enfants engagés dans l'acte de philosopher. Il s'adresse d'abord aux personnes qui désirent observer,

voire comprendre puis expliquer les principales composantes du processus consistant à faire de la philosophie avec les enfants.

### **Objectifs**

Connaissances (savoir) : au terme du cours, l'étudiant-e devrait pouvoir :

- 1.1 identifier les actes cognitifs et les attitudes qui caractérisent un individu auto-critique;
- 1.2 identifier les composantes d'une parole structurée dans un contexte d'apprentissage de la pensée critique ;
- 1.3 identifier certains rôles de l'enseignant dans une communauté de recherche ;
- 1.4 identifier des outils de la pensée engagée dans l'acte de raisonner ;
- 1.5 identifier des outils de la pensée engagée dans l'acte de rechercher ;
- 1.6 identifier des outils de la pensée engagée dans l'acte de définir.

Habiletés cognitives (savoir-faire) : au terme du cours, l'étudiant-e devrait pouvoir :

- 2.1 appliquer une grille d'observation des comportements des enfants;
- 2.2 appliquer une grille d'observation des comportements de l'animateur ;
- 2.3 décrire les activités d'un observateur d'une communauté de recherche philosophique.

Attitudes (savoir-faire) : au terme du cours, l'étudiant-e devrait être plus disposé-e à :

- 3.1 collaborer à la construction collective du savoir concernant l'observation d'une communauté de recherche philosophique ;
- 3.2 s'auto-corriger dans l'acte d'observer une communauté de recherche philosophique.

### **Contenu**

La matière du cours se divise en 13 modules. Chacun de ces modules, en lien avec une émission d'une série documentaire portant sur la philosophie pour les enfants (*Des enfants philosophent*), présente un ou des aspects de la pratique de la philosophie avec les enfants. Ces aspects sont, par la suite, mis en rapport avec un certain nombre d'éléments qui pourraient être observés en elle. Ainsi, par exemple, dans le module 3 *Penser par soi-même et autocorrection*, l'émission de la série documentaire présente différents aspects de ce thème, tels les liens entre penser par soi-même et la philosophie, l'autonomie de la pensée, l'activité de penser avec les autres, l'observation de sa propre pensée, les rapports entre l'autocorrection et la croissance de la personne, et enfin l'importance de l'autocorrection en philosophie. Après avoir visionné cette émission, l'étudiant se rend sur le site du cours qui le conduira à observer certains éléments en lien avec ces thèmes, tels des enfants qui s'aident en se contredisant, des enfants qui donnent des raisons pour appuyer ce qu'ils affirment, ou encore des enfants qui tentent de nuancer leurs propos. Tous ces éléments entretiennent un rapport étroit avec les thèmes particuliers du module. L'observation de ces éléments devrait permettre de saisir plus concrètement, sinon l'ensemble, du moins une partie de ces thèmes particuliers. Ainsi en est-il pour chacun des modules contenus dans ce cours.

Voici la liste des thèmes abordés dans le cours :

- 1- Introduction à la philosophie pour les enfants
- 2- L'observation d'une communauté de recherche philosophique
- 3- L'auto-correction dans une communauté de recherche philosophique
- 4- Les premiers moments d'une communauté de recherche philosophique
- 5- La prise de parole
- 6- Les rôles de l'animateur
- 7- L'acte de raisonner
- 8- L'acte de rechercher
- 9- L'acte de définir
- 10- La prévention de la violence
- 11- La recherche éthique
- 12- La formation du citoyen
- 13- L'enrichissement de l'expérience

### **Formule pédagogique**

Le cours est conçu selon une approche pédagogique propre à la formation à distance. Le matériel didactique et la formule utilisée permettent d'adopter une démarche d'apprentissage autonome. L'étudiant peut ainsi gérer son temps d'étude et prendre en charge sa formation. Notez toutefois que des activités de formation et d'évaluation sont prévues à chaque module. Étant donné qu'un module dure en moyenne une (1) semaine, ce cours exige, par conséquent, un accès hebdomadaire au site. De plus, en s'inscrivant à un cours offert dans l'OVC, l'étudiant fait immédiatement partie d'une communauté virtuelle d'apprentissage. Ceci signifie, notamment, que l'ensemble de ses réponses aux différentes activités pourraient avoir un impact sur l'apprentissage de tous les autres étudiant-e-s inscrit-e-s à ce cours. Évidemment, étant dans la même situation que tous les autres, le travail de ces derniers pourrait aussi influencer sa compréhension de la matière de ce cours. En d'autres termes, s'inscrire à ce cours implique d'accepter une co-responsabilité dans la construction du savoir entourant les différents éléments à observer. Dans ces conditions, la participation d'un étudiant, bien qu'autonome, est en lien avec celle de toutes les autres personnes inscrites à ce cours et les jugements (et justifications) concernant les différents éléments à observer sont extrêmement importants, puisqu'ils pourraient influencer la nature du savoir qui se construit dans ce cours.

### **Fin de l'Encart**

#### **E) Quelques recherches menées sur ces pratiques**

Il existe aussi beaucoup de recherches sur la philosophie avec les enfants dans le monde. Cela s'explique certainement parce qu'il s'agit d'une innovation dans l'histoire de l'enseignement philosophique mondial, qui remet en question beaucoup de représentations sur l'enfance, la philosophie, le philosophe, l'enseignement de la philosophie et l'apprentissage du philosophe. Et d'autre part parce que beaucoup d'universitaires, en particulier philosophes, se sont investis dans l'impulsion et l'analyse de ces pratiques. Nous avons aussi maintenant un recul de trente-cinq ans sur ces pratiques (enseignement et formation).

Il ne peut s'agir dans ce rapport de recenser toutes les recherches menées dans le monde sur la pratique de la philosophie à l'école primaire : recherches-actions et recherches-formations sur le terrain, travaux universitaires divers : au sein des réseaux de l'IAPC et de l'ICPIC notamment. Des diplômes universitaires sont délivrés dans certains pays sur des formations spécifiques (ex : Mexique, Québec...). A titre d'exemple, une vingtaine de thèses et plus de 50 dissertations de maîtrise ont été soutenues au Brésil. Des recherches sont faites en philosophie, philosophie politique, sciences du langage, psychologie (estime de soi, psychologie sociale autour de la coopération), et sur des thématiques comme la prévention de la violence etc.

Ces recherches se développent dans le cadre de la recherche universitaire, avec ses communications dans les colloques nationaux et internationaux, ses articles et ses ouvrages etc. Nous avons déjà parlé plus haut (D 1 B), à partir d'un article de synthèse de F. Mortier (Université Gand, Belgique), des nombreuses recherches qui ont été faites sur *l'efficacité de la méthode* de M. Lipman concernant la pensée critique, créative, autocorrectrice, attentionnée, les habiletés à raisonner, à problématiser, conceptualiser ou argumenter, ou sur les retombées de la méthode en matière d'estime de soi, de prévention de la violence, d'apprentissage de l'oral et de l'écrit etc.

Prenons un ou deux exemples pour illustrer le propos.

#### **France**

Le cas de la France est intéressant. L'émergence de pratiques à visée philosophique date d'une dizaine d'années, et leurs orientations sont très diversifiées. Voilà quelques thèses (travail après huit ans d'études universitaires) sur la philosophie à l'école primaire, soutenues à l'Université de Montpellier 3. D'autres vont être soutenues prochainement, sur la pratique en *préscolaire*, la problématique de *l'intervention du maître*, *l'utilisation de la littérature de jeunesse* comme support etc. Ces travaux rendent compte des *questions qui donnent lieu à débats et recherches...*

- 2003 : « *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 **D**iscussion à **V**isée **P**hilosophique (DVP), tend à se constituer comme un genre scolaire nouveau. Après la construction d'un modèle théorique du genre qui prenne en compte sa généalogie et les enjeux divers qui lui sont assignés par les théoriciens et praticiens de la Philosophie pour Enfants, l'analyse d'un corpus couvrant les cycles 2 et 3 de l'école primaire vise à mettre ce genre théorique à l'épreuve du réalisé pour ouvrir sur des propositions didactiques. Enfin, dans une troisième partie, est interrogée l'appartenance de ce genre au champ de la philosophie afin de montrer que seule son inscription résolue dans ce champ permet qu'il se constitue comme genre et contribue à réaliser les objectifs prioritaires des différents courants qui s'affirment au sein de la Philosophie pour Enfants : apprentissage du philosopher, maîtrise de la langue, éducation du citoyen, construction du sujet, remédiation cognitive.

- 2004 : « *Discussions à Visée Philosophique et classes coopératives en ZEP* » (banlieues sensibles), Sylvain Connac.

Le principal renversement apporté par Freinet dans le monde pédagogique est certainement d'avoir fait remarquer que dans une classe dominée par le frontal, il n'y a que l'enseignant qui travaille, au sens cognitiviste du terme. Pour que ce soit les enfants qui travaillent, ils doivent alors occuper une part de la place de l'enseignant. Or, par tradition, c'est lui qui pense l'activité de ses élèves.

Lorsque s'engagent des discussions à visée philosophique, une communauté de recherche se constitue. C'est à dire que les personnes qui la composent, qu'elles soient enfant ou adulte, de leur statut de femme ou d'homme, de fille ou de garçon, contribuent à une meilleure connaissance du monde, des Hommes et de leurs relations. C'est en ce sens qu'il s'agit de philosophie, non pas parce que ces pratiques tendent à mimer ce que d'autres proposent bien mieux en tant qu'experts, mais parce qu'elles usent du doute au service d'une quête de la vérité. Pour cela, nul ne peut faire l'économie d'une pensée vraie et authentique.

Les pédagogies coopératives, celles développées par Freinet et Oury, ne semblent pas avoir réfléchi de manière spécifique à ce travail sur la construction de la pensée que l'on propose ainsi à des enfants. Toutefois, ces pédagogies se sont longuement penchées sur l'expression, la coopération et le tâtonnement expérimental et, à travers ces trois piliers, ont pu développer des dispositifs au service de valeurs humanistes.

Envisager la rencontre entre la pratique de discussions à visée philosophique et les pédagogies coopératives, c'est entrer dans une double préoccupation. Celle d'abord qui consiste à prouver que la mise en place d'un travail réellement philosophique avec des enfants est possible et peut être facilitée s'ils disposent dans leur contexte scolaire d'une permission à émettre une pensée personnelle. C'est entre autres ce qu'induisent les pédagogies coopératives. Celle ensuite qui tend à souligner que la pratique de la coopération à l'école peut être poursuivie et complétée grâce à la rencontre avec la philosophie. La classe coopérative étant généralement le lieu d'une démocratie participative, le questionnement philosophique conduit à explorer un

monde des idées souvent inédit dans une classe où c'est l'intérêt général qui est retenu comme le principal critère de décision.

Ces enjeux apparaissent encore plus forts puisque nous nous proposons également de montrer en quoi et comment, des enfants d'une école située en Zone d'Education Prioritaire, le plus souvent d'origine maghrébine, sont en mesure de philosopher.

Dans cette recherche, l'étayage théorique sera au service d'une analyse d'un corpus méthodologique varié. Il inclut une série de scripts de discussions à visée philosophique d'une classe de cycle III pendant trois années, des entretiens avec des enfants, des enseignants et des personnes reconnues comme expertes dans ces domaines ainsi que des questionnaires remplis par tous les enfants d'une école coopérative de Montpellier.

- 2006 : « *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 philosopher, 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.

Tandis que la première est censée offrir à la seconde le terrain propice au débat : la pluriculturalité, le philosopher munira l'éducation interculturelle de l'outil essentiel à son action : le penser par soi-même. Cette démarche ne s'inscrit-elle pas précisément dans la ligne de mire de l'esprit de coopération qu'elles veulent toutes deux voir aboutir (enrichissement mutuel, fécondité de la communication, de l'échange des savoirs ...) ?

L'une et l'autre de ces formes éducatives n'ont-elles pas le même souci humaniste : reconnaître en chacun une infime partie de la grande communauté humaine, nonobstant les différences de race, de religion, de culture... ?

C'est entre Moi et l'Autre que va s'insinuer l'Inter, pour favoriser l'échange, la compréhension et l'estime mutuels. Mais cette symbiose ne saurait se réaliser sans l'aide du philosophe, qui va doter l'enfant de l'esprit critique adéquat, pour aboutir à une autonomie de pensée, libérée de tous les préjugés et a priori qui la tenaient captive.

Plusieurs pays d'Europe, ainsi que des Etats tels que le Brésil, le Québec, les USA, se sont également mobilisés dans ce sens. Ils ont compris que le problème de l'interculturel est loin d'être résolu, mais représente au contraire un phénomène permanent à la fois dans la durée et dans l'espace.

Il est grand temps de donner à l'école le statut qui lui revient : celui de creuset d'un humanisme universalisé, porté par une gent enseignante convaincue, et où "l'enfant philosophe" évoluera serein, au cœur d'une pluriculturalité tournée vers des valeurs enfin devenues transculturelles.

- 2006 : « *La Discussion à Visée Philosophique à l'école primaire : quelle formation ?* », Sylvie Guirlinguer-Especier.

Pour mener à bien et rendre compte de ses recherches, Sylvie Espécier, inspecteur de l'Education nationale, s'appuie sur une double expérience : celle de l'enseignante qu'elle fut pendant seize ans et celle de responsable de la formation et de l'évaluation des enseignants du premier degré qu'elle est devenue.

Ses constats de départ sont les suivants : les programmes en vigueur (2002) instaurent la pratique du débat dans les classes primaires et prônent une utilisation grandissante de la littérature de jeunesse. La conjugaison de ces deux nouvelles orientations aboutit à l'émergence de questions philosophiques chez les élèves, questions que les enseignants ne sont pas formés à prendre en charge.

Par ailleurs, on constate l'émergence et le développement de différents courants s'attachant à développer la philosophie avec les enfants. En France, ces pratiques relèvent de l'innovation pédagogique.

La question fondamentale posée par cette recherche est donc celle de la formation des

enseignants. Si, comme d'aucuns l'affirment, philosopher est un droit, est-il souhaitable voire nécessaire de passer de l'innovation à l'institutionnalisation au risque d'assister à une cristallisation des positions et un essoufflement des recherches en cours ?

Quelles sont les formations actuellement proposées en France et ailleurs ?

Quels sont les besoins exprimés par les enseignants praticiens de terrain et les priorités mises en avant par les formateurs ?

Quelle matrice pour une didactique du philosophe avec de jeunes élèves ?

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 discussions à visée philosophique : voilà finalement la question fondamentale et de plus en plus pressante à laquelle cette recherche tente d'apporter quelques éléments de réponse.

- 2006 : « Vers une anthropologie de la complexité : la philosophie à l'école primaire », Nicolas Go.

Cette thèse est consacrée à examiner la naissance de ce que j'ai appelé le « goût philosophique » (au sens étymologique du goût, de la saveur, du latin *sapere* qui a donné également le mot *savoir*). Elle interroge les commencements, sachant que lorsqu'on débute en philosophie, par exemple en classe de Terminale, on a souvent déjà commencé à philosopher depuis un certain temps, sans s'en apercevoir. A l'inverse, on peut débiter en philosophie au lycée sans jamais commencer (parce qu'on n'aura pas acquis le sens du problème). Je fais l'hypothèse d'une zone frontalière entre le philosophique et le non philosophique, entre la philosophie et l'opinion, par laquelle on entre en philosophie, comme à la lisière d'un territoire. Je conçois la métaphore d'une frontière poreuse entre les deux, un lieu de braconnage, où nous pouvons vagabonder à notre aise selon notre propre singularité. Je conteste la légitimité de ceux que je nomme les « douaniers » de la philosophie, qui lui assignent une frontière fermée, où il faudrait présenter un passeport de penseur pour être autorisé à passer.

Mais je ne crois pas pour autant que tout soit philosophie. S'il y a une frontière, même poreuse, c'est qu'il y a un territoire. C'est à la définition de cette frontière, qui n'a que rarement été explorée dans l'histoire de la philosophie, que je consacre mon premier chapitre. Je m'efforce de délimiter une zone où vagabonder, afin de s'approcher progressivement du territoire, pour pouvoir un jour s'y orienter sans s'y perdre.

L'approche exploratoire de la philosophie implique une méthodologie spécifique, à laquelle je consacre le deuxième chapitre de la thèse. Ayant décidé de comprendre sous quelles conditions des **enfants** sont capables de commencer, ayant défini la carte du territoire qu'ils sont amenés à sillonner, je m'efforce de concevoir une méthode de travail compatible avec l'incertitude de la recherche. Ne présupposant rien des capacités ou incapacités des enfants, ne connaissant rien de ce qui surgira de la recherche, je choisis d'élaborer une méthodologie « clinique indicielle », qui permet de connaître en cheminant. Afin de m'assurer de la validité des hypothèses et des interprétations, je travaille dans un contexte collaboratif, faisant des praticiens associés de véritables partenaires de la recherche (et non simplement un « terrain »), et j'utilise les techniques nouvelles de la didactique générique qui me semble permettre des analyses rigoureuses et très critiques. Enfin, parce que l'activité philosophique n'est pas examinée comme une discipline scolaire, et parce que la philosophie porte sur le réel dans son ensemble, je travaille à la théorisation d'une approche complexe (dernier chapitre), dont les deux principales vertus sont de relier ce qui est d'ordinaire séparé et de favoriser les évolutions créatrices (seuil critique loin de l'équilibre, émergences, régime à longue portée...).

Les chapitres intermédiaires sont consacrés aux analyses du matériau empirique : deux analyses à partir de pratiques expertes, afin de présenter –et mettre à l'épreuve – le modèle théorique que j'ai élaboré, puis une multiplicité d'échantillons très diversifiés de DVP.

L'objectif 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, à laquelle je ne cesse de me référer. J'espère pouvoir contribuer à préciser selon quelles conditions de la philosophie est possible avec des enfants, et, par extension, pour n'importe quel commencement. Je ne sépare pas ces problèmes de la vie en général puisque ce que je vise, c'est, conformément à la tradition philosophique antique, un « art de vivre ». Cette thèse n'est elle-même qu'un commencement, qui devrait pouvoir inaugurer une recherche à long terme, élucidant le sens d'apprendre à l'aune du sens de vivre. La philosophie à l'école devrait pouvoir devenir dans cette perspective un véritable laboratoire du sens, qui implique aussi bien les élèves que les professeurs et les chercheurs dans une recherche (vérité, sagesse, justice, liberté) critique et indéfinie. Le problème politique surgit inévitablement à l'horizon.

J'ai choisi de baptiser ce travail « anthropologie didactique de la complexité », en interrogeant « les commencements en philosophie ».

## **Allemagne-Japon**

Autre exemple de recherche (Pr Eva Marsal) : “In the year 2005 I made my postdoctoral lecturing qualification in philosophy. Since 2003 I worked intensively together with our foreign investigator Prof. Dr. Takara Dobashi in our own international research project, called “Das Spiel als Kulturtechnik“ (The Play as a Culture Technique). I am currently working on a Development-Study on the Learning of Ethics at the Institute of Philosophy and Theology, University of Education Karlsruhe & Department of Learning Science, Graduate School of Education, Hiroshima University. One part of this project is P4C. Therefore we have founded the Japanese-German Research Initiative of Investigation for Philosophizing with Children.

### **Organization Structure**

I'm teaching and researching at the University of Education in Karlsruhe as an assistant professor. Besides my research project, I offer classes in philosophizing with children for students. I am the German spokesperson of the Japanese-German Initiative of Investigation for Philosophizing with Children. I am a member of both the Forum for Philosophical and Ethical Didactics and of the Nietzsche - Society.

### **Objectives and Goals**

#### **2.1 Theoretical Back up.**

My goal is to create a solid theoretical foundation for P4C together with Prof. Dr. Takara Dobashi based on the western philosophers Sokrates, Hume, Goethe, Rousseau, Kant, Nietzsche etc. and on the eastern philosophers Takaji Hayashi, Shûzô Kuki and the pedagogue Toshiaki Ôse etc.

#### **2.2 Empirical Examination**

To examine whether or not P4C enhances the children's critical, creative and caring thinking, I do empirical research in *nursery and primary schools*. Since P4C is not generally accepted in German scientific and educational institutions, my aim is to demonstrate that philosophizing supports children to succeed in their present and future lives (in the sense of “good life”/ eudaimonia : Aristoteles / Habermas)

#### **2.3 P4C as a Double Instrument of Research**

I have two goals with P4C : the first is a goal I share with my colleagues that the children should research their own concepts as a community of inquiry in the classroom.

My second goal is to do further research into the concepts the children have discovered within that classroom community of inquiry. Therefore I will film and transcribe the lessons and analyse them using both qualitative and quantitative methods.

My research concerns are:

- a. the inquiry German Primary School Children give philosophical concepts.
- b. cross-cultural comparisons between the anthropological concepts of Japanese and German primary school children. Prof. Takara Dobashi has already reconstructed the lessons of the experimental pedagogues Takaji Hayashi and Toshiaki Ôse as part of P4C. We wish to repeat these lessons in the German context to examine the cultural differences and cultural similarities in the Anthropological Concepts of the Primary School Children.
- c. gender comparisons.

## **2.4 Practical Application**

Based on my conviction that philosophizing with children should be a central teaching method, I have been offering classes about P4C for education students at the university. In addition I have spoken at numerous seminars and conferences for pre-school teachers and primary school teachers to explain P4C and to motivate these teachers to use P4C in their classroom.

## **Research, Activities and Methods**

### **3.1 Research**

#### **3.1a The inquiry of the Concepts of the German Primary School Children**

I have researched the concepts held by primary school children relating to their subjective theories about the importance of play, about “friendship” and about the concept of “self”. This research has been published in edited in papers and books.

#### **3.1b Cultural Comparisons**

Prof. Takara Dobashi and I have reconstructed P4C as an archetype play “*Urspiel*”, based on Plato, Nietzsche, Huius, and an archetype science “*Urwissenschaft*” based on Sokrates and Hayashi.

Besides loving children, a crucial steps towards giving children a chance of a good life is, to show them a way of being aware about their own self and the their relation to the world, and to also to equip them to engage in dialog about these issues. We are sure that P4C is a strong method to enable children to learn these basics.

I therefore examine the following three hypotheses at school :

1. P4C enhances children's ability to construct and reconstruct their conception of the world.
2. P4C enhances the quality of children's argument.
3. P4C enhances the children's ability to engage in meaningful dialog.

Content of the proposed P4C course:

What is human being? Who am I as a person? Our history as mankind My history. What is “family“? What is “patchwork-family“? What are “friendship“? The finite nature of life. My conception of self. My dreams / my future.

To compare the Anthropological Concepts held by Japanese and German Primary School Children, we expanded and replicated an experiment, which is used in psychology and other areas for assessing quality criteria. This experiment is repeated at a different times or in another culture, under similar conditions or with controlled variations, in order to test the intercultural validity of the results. A famous example of such an experiment is Milgram’s experimental study of obedience to authority. For our project, we replicated Takeji Hayashi’s experiment in philosophy for children based on the Riddle of the Sphinx, as carried out on 3 July 1971, in the third grade of the Tsubonuma State Primary School in Sendai, Miyagi Prefecture. Thirty five years later, on July 26, 2006, Hayashi’s pictorial material and questions were used again to stimulate philosophizing with the third grade of the Peter Hebel Primary School in Karlsruhe. The Sphinx’s riddle, “What goes on four legs in the morning, on two legs at noon, and on three legs in the evening?” refers on the one hand to diachronic identity, and on the other to mankind’s rational nature as *homo faber* (the one who makes tools; the technological animal).

In addition we replicated Toshiaki Ôse, Philosophizing on 5 September 2002, with children

from the Hamanogô Municipal Primary School in Chigasaki, on “Family” by the Example of a Volcano Excavation of two Skeletons Buried One Above the Other. On 8 July 1783 the village of Kambara had almost completely been buried by a volcanic eruption of Mount ASAMA, two skeletons were found, a young woman had been carrying, a old women on her back. After an initial dialogue about the meaning of this scenario, the children discussed the question, of if a child could be happy in a new patchwork family which was built by the survivor. This is important problem in contemporary time, given the number of broken homes.

Also, as Toshiaki Ôse was mortally ill due to cancer, he philosophized with children about Inochi, the finite nature of life, and how life goes on.

In Germany we used Ose's questions, ideas, pictures and picture book to give renewed impetus to the classroom community of inquiry.

### **3.1c Gender Comparisons**

It is only possible to make a gender comparison for the German children, because I only have here the full film-material for this sample class.

### **3.2 Friedrich Nietzsche as a Philosophizing Child**

I also research about the youth of great philosophers. For me, the most important philosopher who has philosophized as a child is Friedrich Nietzsche. Many documents, both poems and papers, show him as a philosophizing child. I have analyzed his childhood philosophical concepts and I have given his poems about happiness to a modern boy who is the same age as Friedrich Nietzsche was, when he was writing his poems. I find the comparison between the concepts of modern children and a philosophizing child in the 19 century very interesting.

### **3.3 Methods**

We use plays, pictures, stories and ideas from the children as the main stimulus for the community of inquiry. I reconstruct this material using the didactic theory of the German Prof. Dr. Ekkehard Martens, “the Five Finger Method”: 1. Phenomenological question 2. Hermeneutic question 3. Analytic question 4. Dialectic question 5 Speculative question ; and with the theory about the “community of inquiry” of the Lipman-School (based on the theories of C.G. Peirce, Dewey, Lipman etc.) (To circle the term or problem, I give an impulse, when the children are ready with a point and haven’t got an idea how to go on).

After the session I analyze the material using quantitative and qualitative empirical research methods. The students of the University of Education Karlsruhe act as assistants to classify the items”.

Voir pour un complément l’apport du professeur Dr. Takara Dobashi (rubrique Japon).

## Première partie du rapport

### *CHAPITRE II*

#### **De quelques questions vives sur la philosophie avec les enfants, avec leurs théories de référence**

Après cet état des lieux de la philosophie aux niveaux préscolaire et primaire dans le monde, nous voudrions évoquer un certain nombre de *questions vives* concernant les fondements validant ou invalidant les pratiques de philosophie avec les enfants, et orientant dans tel ou tel sens ces pratiques. Par *questions vives*, nous entendons des controverses dans le domaine portant sur la pratique de classe, la formation des enseignants et la recherche sur la question. Les débats sont souvent vifs, donnant lieu à des prises de position tranchées, et traversent d'une part les philosophes et les professeurs de philosophie eux-mêmes, d'autre part certains professionnels de la philosophie et les praticiens de philosophie avec les enfants, philosophes ou non. Nous voudrions évoquer celles qui, dans le débat avec ceux qui les critiquent plus ou moins vivement de l'extérieur, et dans le débat interne qui s'est développé de façon parfois non moins vive entre praticiens de terrain, formateurs et chercheurs, ont occupé le devant de la scène depuis quelques années.

- S'agissant de « philosophie avec les enfants », il faut ici définir ce dont on parle : qu'entend-on par *philosophie* ? Et qu'entend-on par *philosopher* ? Car suivant la façon dont on conceptualise la philosophie et le philosophe, on pourra dire qu'avec les enfants elle est *en fait*, ontologiquement, psychologiquement possible, difficile ou impossible. Ou, dans un autre registre, *en droit*, philosophiquement, éthiquement, politiquement, psychologiquement souhaitable (voire nécessaire) ou non (voire dangereuse).

La question est ici d'abord *philosophique*, et se mène entre les philosophes eux-mêmes. Or on le sait, ils ne sont pas d'accord dans l'histoire et aujourd'hui sur la question de la définition de

leur activité. Clarification cependant fondamentale, car on ne didactisera pas cette activité en enseignement ou apprentissage de la même façon selon l'approche adoptée. Songeons par exemple à la différence entre une démarche théorique de pensée rationnelle et une sagesse pratique, ou à l'hétérogénéité entre philosophie occidentale et pensée chinoise... S'il ne s'agit pas d'imposer une définition à quiconque, il est nécessaire pour qui s'engage dans une pratique de philosophie avec les enfants d'*explicit*er la conception de la philosophie ou du philosophe dont on se réclame.

## A) 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

On utilise beaucoup de par le monde l'expression « Philosophy for children », en abrégé P4C : c'est l'expression de M. Lipman. Elle couvre tout l'enseignement primaire et secondaire. Le titre du 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>23</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 philosophe : 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 prépubère 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 (cf. le rôle de transmission de l'école), 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 internationale des 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 trouvent l'enfant « spontanément philosophe », par son questionnement existentiel massif et radical (K. Jaspers, M. Onfray...), pour lesquels philosopher c'est se mettre devant une question comme la première fois, celle d'un enfant ; 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 philosophe*... Certains interprètent par exemple Platon comme un opposant à la philosophie avec les enfants, en s'appuyant sur un passage de la *République*<sup>24</sup> ; d'autres constatent au contraire qu'il dialogue avec des adolescents, comme dans le *Lysis* (S. Queval, Université Lille 3, France).

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 ? Et est-ce seulement une question d'âge ? Ou aussi, et plutôt, de vision du monde ? De *capacité cognitive* (le psychologue développementaliste Jean Piaget situe le stade de développement *logico-formel* de l'enfant à la jointure des enseignements

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

24 Cf. l'avertissement de la *République* mettant en garde contre le développement de l'esprit éristique chez les enfants et jeunes gens (*République* VII, 539b – 539c).

primaire et secondaire – 10-12 ans) ? De *maturité psychique* (certains adultes sont de grands enfants et certains jeunes enfants peuvent avoir une maturité étonnante), qui varie avec les personnalités, mais aussi les classes sociales et les cultures ? De *responsabilité éthique et/ou juridique* (civile et pénale) ?

La Convention internationale des 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 « Philosophy for children », pour laquelle l'enfance couvre aussi le secondaire (le dernier roman de M. Lipman met en scène des enfants de la fin de celui-ci).

Mais on peut opposer aussi *l'enfant* à *l'adolescent* : l'enfance s'arrête alors à la puberté. C'est cette acception que recouvre plutôt notre étude, cantonnée au préscolaire et primaire. Distinction importante pour la psychologie génétique de Piaget, selon laquelle le raisonnement hypothético-déductif (*si on fait l'hypothèse que ceci, alors il en résulte cela*), qui permet d'articuler des raisonnements formels décontextualisés des exemples - processus qui peut sembler important pour la *logique* d'une pensée philosophique - n'intervient qu'à l'issue du primaire.

- Et c'est aussi *l'enfant* et *l'enfance* qu'il faut définir pour y voir clair sur la philosophie avec les enfants. Psychologiquement on l'a vu, mais aussi philosophiquement : *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 pédagogues par exemple ont leur approche de la question. Les philosophes aussi, et ils divergent dans leurs doctrines : comparez par exemple Kant et Rousseau, qui vivaient à la même époque...

- Quel est aussi le *rapport de l'enfance à la philosophie* (de son interrogation sur la mort dès 3-4 ans, de ses pourquoi et 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, pas du tout ?

- Ce qui pose la question du *rapport de la philosophie à l'enfance* ? Les philosophes ne sont pas d'accord sur ce point : comparez par exemple ce qu'en disent Epicure (il n'est jamais trop tôt ou trop tard pour philosopher) ou Montaigne (commencez à la nourrice !), par opposition à 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 philosophie avec les enfants 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 » (Jacques Lévine) 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 » ?

Toutes ces interrogations sont des *questions vives* pour la pratique, la formation et la recherche en philosophie avec les enfants, sa signification et sa portée éthiques, politiques, philosophiques, culturelles, pour les recommandations aussi que l'Unesco peut faire sur la question...

## **Une question éthique :**

### **l'éducabilité philosophique de l'enfance, est-ce souhaitable ?**

Mais la philosophie avec les enfants pose deux autres questions philosophiques : une sur le plan *éthique*, une sur le plan *politique*.

- Certains philosophes, psychologues, maîtres ou parents disent qu'amener les enfants à

réfléchir prématurément, ce 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 » ?

On peut répondre qu'il ne faut pas mythifier l'enfance. Beaucoup d'enfants vivent aussitôt nés 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. Tous se posent vers trois-cinq ans le problème de la mort... Il y a pour faire face 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*. Et ce travail est d'autant plus opérant dans le cadre de la classe, qu'il est *collectif* : chaque élève peut faire alors l'expérience de sortir de sa solitude existentielle, prendre conscience que ses questions sont celles de tout homme et de chacun, ce qui produit un effet de réassurance, et un sentiment d'appartenance à une condition humaine partagée, qui aide à grandir dans la communauté des hommes.

Il y a une vertu *thérapeutique* de la philosophie, comme l'avait bien vue 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. Le problème est que *l'on ne peut éteindre définitivement une question existentielle d'enfant*, parce qu'elle est une *question d'homme* : elle resurgira périodiquement au cours de la vie. « S'il y a quelque chose après la mort », on se le redemandera lors d'un accident, d'une maladie, d'un deuil. Car on ne peut le *savoir*, au sens d'une rationalité scientifique, on ne peut que le *croire* - ou ne pas le croire (posture religieuse ou philosophiquement spiritualiste, ou au contraire matérialiste). La question des enfants de savoir « si une amitié peut durer toujours » reste toujours liée au fait que lorsqu'on se pose la question, on n'a pas terminé sa vie. Trancher pour savoir si l'amour est ou non une illusion est une question qui reviendra chez un adolescent autant de fois qu'il tombera amoureux ou sentira qu'il ne l'est plus, etc.

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. Personne ne peut penser à ma place. Me donner un poisson quand j'ai soif de connaître, cela ne m'apprendra pas à pêcher, plus, cela m'en empêchera. Ces questions sont celles auxquelles les enfants devront eux-mêmes trouver leur propre réponse dans leur vie, et en évoluant dans leur réflexion. Mais s'il ne faut pas répondre à leur place prématurément, il faut *les accompagner dans leur cheminement*, pour ne pas les laisser démunis. Et c'est le rôle des maîtres à l'école que de les étayer dans cette recherche, en leur proposant des situations (par exemple la communauté de recherche), 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 : la problématisation de questions, la conceptualisation de notions, l'entraînement à l'argumentation, etc.

### **Une question politique :**

#### **l'éducabilité philosophique de l'enfance, un droit ?**

#### **Un droit à la philosophie de l'enfance, un droit de philosopher de l'enfant?**

- Il y a par ailleurs des implicites de *philosophie politique* dans toute pratique philosophique, et notamment celle de la philosophie avec les enfants : par exemple, il y a dans la posture de M. Lipman, 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 M. Lipman, on ne fait pas de la philosophie pour elle-même, pour la valeur émancipatrice de la pensée, mais pour une cause qui lui est extrinsèque : la démocratie, voire la prévention de la violence (un bon moyen pour pacifier les banlieues sensibles...) : il y aurait là *instrumentalisation de la philosophie*, détournement de la discipline. Le dialogue socratique serait plutôt élitiste, pour débarrasser de la foule et de ses préjugés... Il éclairerait celui qui veut bien se prêter aux interrogations de la « torpille » (Socrate) sur ses contradictions, mais ne discuterait point. Il faudrait même, comme dit Deleuze, « fuir les discussions ».

- 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 : le débat étant d'une part consubstantiel à la démocratie, et la discussion problématisante, conceptualisante et argumentative instaurant une démarche de mise en question philosophique de ses opinions...

Pour fonder la cohérence de la pratique de philosophie avec les enfants 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 » (Kant) éthico-politique (d'ailleurs juridiquement formalisée dans des Déclarations et Conventions internationales) de la mise en œuvre de ces nouvelles pratiques. Ils en appellent au « *droit à la philosophie* » (titre d'un ouvrage du philosophe français Jacques Derrida). 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 on fait référence aux droits de l'homme de la première génération (*droit de*), et d'autre part on met davantage l'accent sur *l'acte* de philosopher.

### **Une question psychologique :**

#### **l'éducabilité philosophique de l'enfance, une potentialité ?**

- On peut penser que la philosophie avec les enfants est éthiquement souhaitable. Et qu'elle est politiquement fondée par un droit, celui de philosopher. Mais encore fait-il que ce soit *psychologiquement possible*. La pratique de la philosophie avec les enfants présuppose qu'ils

sont capables d'apprendre à philosopher. Une objection récurrente adressée à la philosophie avec les enfants est la mise en cause de ce présupposé : ce serait *impossible*, à cause du *faible développement cognitif des enfants*. Il n'y aurait pas de fait une éducatibilité 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 (10-12 ans), tel que défini par exemple selon le grand psychologue suisse Jean Piaget.

Mais c'est précisément sur les stades de développement que celui-ci a définis que s'est appuyé M. Lipman pour écrire ses « romans philosophiques », adaptés à chaque âge des enfants. De plus un certain nombre de chercheurs en psychologie développementale (comme le psychologue américain Bandura), 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 verbatims (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.

- Autres objections du même registre : les enfants *manquent de maturité psychique*, et ils ont *trop peu d'expérience* de la vie, deux conditions nécessaires pour le développement de la réflexion. Il ne faudrait donc commencer à philosopher que plus tard. Sauf que dès qu'il est né, *l'enfant fait des expériences*, dans sa famille, à l'école, avec ses camarades, en regardant la télévision etc. Il vit beaucoup de choses, et dès qu'il accède au *langage*, il peut exprimer son vécu, et assez rapidement raconter ce qu'il vit : il dispose donc d'une matière personnelle (l'amitié, l'amour, la peur, la colère, la joie, le jeu ...) sur laquelle, si cela devient un objectif à l'école, il va pouvoir réfléchir collectivement.

- Les enfants *manqueraient* enfin *des savoirs nécessaires* à la réflexion. Comment peut-on être épistémologue sans avoir des connaissances scientifiques ? Réfléchir, 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 se lève tard à la tombée de la nuit » dit Hegel. On philosophe 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.

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

### **Une question éthique :**

### **l'éducatibilité philosophique de l'enfance, un postulat pour une pratique ?**

### **L'ouverture de possibles**

On voit donc que la question de l'éducatibilité philosophique de l'enfance est controversée sur plusieurs plans par les professionnels de la philosophie.

La réunion des experts de l'Unesco de mars 1998 (représentant 12 groupes linguistiques des 5 continents), concluait par exemple (p. 17 de la version française, 30 de la version anglaise) :

« ... Par rapport à la question de Philosophie pour les enfants elle-même, trois tendances sont à signaler. La plus importante était représentée par environ 10 philosophes qui, selon Reed,

avaient une longue relation de travail avec l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) et de l'International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC). Pour ce groupe, la philosophie pour les enfants *peut s'adresser aux enfants de 4 à 11 ans*. La deuxième tendance se situe dans la tradition de l'enseignement philosophique dans le secondaire et *ne considère pas comme acquise la question de l'extension de l'enseignement de la philosophie à des enfants plus jeunes*. La troisième tendance est, d'après Reed, celle qui reconnaît que *la philosophie doit s'enseigner aux enfants très jeunes mais qui considère que les méthodes de l'IAPC sont inadéquates*.

(...) Dans tous les cas, ce n'est plus une question par rapport à laquelle l'enseignant de la 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* ».

Or on connaît en psychologie sociale et en sciences de l'éducation 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 (théories de la « self-prophecy », de l'auto prédiction) : notamment parce que d'une part l'élève dans lequel on croit augmente sa confiance et son estime de lui-même, posture propice à la motivation et à la désinhibition devant l'erreur et le savoir ; et d'autre part parce que le maître va pédagogiquement tout faire pour que cela se produise... et cela se produit alors plus souvent ! Ce n'est donc pas de l'ordre d'une croyance magique, cela s'explique...

C'est ce que l'on observe avec les enfants. 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 (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, définir, argumenter parce qu'il rencontre des désaccords, etc. Bref tant que l'on ne *croit* pas que les élèves sont capables de philosopher, ils ne manifestent pas d'aptitude à le faire, tout simplement parce que l'enseignant n'a créé aucune condition psychologique (par exemple la confiance dans le groupe), pédagogique (par exemple la communauté de recherche), didactique (par exemple la visée philosophique par des exigences intellectuelles dans la discussion). Il ne suffit pas de dire : ce n'est pas possible parce que je ne vois pas dans ma classe cette capacité à réfléchir. Il faudrait plutôt se demander pourquoi cela ne se produit pas, ou pourquoi sa classe fonctionne sans que cela se produise... Il y a des manières d'enseigner qui empêche les élèves d'apprendre à philosopher. Inversement tout praticien de la philosophie avec les enfants un peu expérimenté peut témoigner du sérieux des enfants dans cette activité, parce qu'on y traite des vraies questions qu'ils se posent, de la pertinence de nombre de leurs interventions, souvent étonnantes précisément vu leur âge, et à quel point on avait jusque là dans l'histoire sous-estimé les potentialités réflexives des enfants... tout simplement parce que l'on y croyait pas, d'où l'effet Pygmalion.

*Postuler*, c'est à dire demander qu'on admette sans preuve au départ (et donc abstraction faite des récentes découvertes de la psychologie cognitive sur la question, qui vont pourtant dans ce sens), *l'éducabilité philosophique des enfants*, et observer ce qui se passe quand on met en place des conditions pour que la réflexivité advienne, est une *attitude expérimentale* intéressante (essayez, vous verrez bien !), et éthiquement porteuse, parce qu'elle crédite l'enfant d'une confiance en sa potentialité réflexive, qui accroît, pour reprendre un concept de du psychologue russe Vigotsky, sa « zone proximale de développement ».

## **Le défi des élèves en difficulté ou en échec scolaire**

Les réticences les plus vives sont formulées à propos des élèves en difficulté ou en échec

scolaire :

- Comment voudriez-vous qu'ils réfléchissent sérieusement, ils ont de sérieux problèmes de *maîtrise de la langue* ? On ne peut penser sans parler correctement, car il n'y a pas de pensée sans langage, et la pensée est d'autant plus complexe et structurée que le langage est précis !

Certes penser suppose un minimum de maniement de la langue. Mais la langue n'est pas chronologiquement antérieure à la pensée. Il s'agit d'un codéveloppement 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, exprimer 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. Nous observons que lorsqu'un élève veut exprimer une idée, il cherche ses mots, qui deviennent fonctionnels pour sa pensée. On peut certes améliorer sa pensée en travaillant la langue, mais *on affine aussi son langage en travaillant sur sa pensée*. Un langage sophistiqué n'est pas un préalable, qui rendrait impossible le développement réflexif des enfants en difficulté langagière (nous ne parlons pas ici des cas particulier de troubles pathologiques du langage).

D'autant que la communauté de recherche se fait essentiellement sous forme *orale* : elle permet *d'apprendre à penser en discutant*. Ceci permet de commencer à réfléchir à des enfants qui ne savent pas encore écrire (l'entrée à l'école, c'est l'apprentissage de l'écrit), ou lire (on peut leur lire des histoires comme support des discussions). 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.

- Autre objection : la philosophie avec les enfants est déjà impossible avec les enfants ordinaires (trop peu de bagage linguistique, d'expérience, de maturité, de savoir...). Alors imaginez avec des élèves en difficulté ! Une discipline aussi abstraite avec des élèves précisément rétifs à l'abstraction, qui ont besoin de concret sinon ils sont perdus !

On constate cependant un développement important de ces pratiques avec les élèves en difficulté ou en échec scolaire. Comment alors l'expliquer ?

Un élève en échec scolaire a souvent des problèmes dans son milieu familial et social. 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. C'est donc son rapport à autrui qui lui fait problème : il devient à lui-même un problème. Mais du coup, il est hypersensible aux problèmes existentiels, potentiellement prêt, de par sa situation, à condition que et dès que certaines conditions sont réunies (l'écouter quand il parle, l'encourager dans son expression, valoriser ses apports, faire preuve de confiance en lui...) à entrer dans une dynamique d'échange sur les questions que lui pose la vie. Le challenge est pour l'enseignant de réunir des conditions favorables à l'écoute mutuelle dans la classe, et de transformer les réactions affectives en travail plus réflexif.

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 : processus de réparation narcissique, où *la pensée panse* la blessure de se vivre comme nul, de trop ; (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 » dit J. Lévine), qui ouvre une voie vers la réflexivité, découverte gratifiante du plaisir et de la dignité pour un homme de penser, qui peut remettre debout un élève en échec...

## **B) La question de la pédagogie et de la didactique**

S'agissant de philosophie avec les enfants, nous voyons donc qu'il y a un certain nombre de préalables, ou de présupposés : ce qui finalise ce type de pratique, les enjeux (Est-ce philosophiquement, politiquement, éthiquement *souhaitable* ?) ; ce qui peut la rendre, au sens de la psychologie cognitive, développementale, sociale, *possible* (l'éducabilité philosophique de l'enfance).

Si l'on se prononce positivement, reste alors une *question pédagogique* : comment ? Quelles démarches, méthodes, outils, supports, etc. ? Ou bien : 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 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. Epouser 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). Toute didactisation de la philosophie est alors superfétatoire, car elle cherche un extérieur à une pensée qui se suffit à elle-même, et même dangereuse, car elle importe dans la discipline quelque chose qui lui est étranger, par exemple des acquis de type psychologique ou pédagogique (notamment les sciences de l'éducation). Cette conception, d'inspiration hégélienne, peut en pratique réussir avec des élèves très motivés, à l'écoute d'un enseignant comme Maître dont ils se font disciples... pour devenir plus tard eux-mêmes philosophes et professeurs de philosophie. On remarquera que cette conception renvoie à un modèle du maître centré sur sa discipline, dont l'*identité professionnelle* est rabattue sur son *identité disciplinaire* (philosophe avant que d'être professeur) ; à un modèle de l'apprentissage très transmissif, expositif ; qu'il présuppose 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 issus des classes populaires, n'ont pas les mêmes normes linguistiques et culturelles que l'école et ses enseignants ; et où doit donc jouer la pédagogie pour constituer une médiation formative entre l'élève et la discipline.

- D'où une orientation plus récente de la didactique de la philosophie, plus cohérente à la fois 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, ses démarches d'apprentissage, ses difficultés, qu'au professeur, à son savoir sur les doctrines, et à la manière dont il les expose (c'est une révolution copernicienne en pédagogie, qui se déplace du *magistrocentrisme* au *puérocentrisme*). Elle réfléchit à la façon dont un enseignant, avec une double formation (philosophique, et pédagogique/didactique), peut aider les élèves à franchir des obstacles, notamment celui des pseudo-certitudes que leur confèrent leurs opinions. D'où sa démarche exploratoire pour mettre au point les situations, les exercices, les dispositifs qui peuvent favoriser chez l'élève une démarche problématisante, conceptualisante, argumentative. Elle s'appuie dans cette perspective sur les *méthodes actives* (Cf. Dewey pour M. Lipman, Freinet et Oury pour M. Tozzi).

Il s'agit donc davantage d'une *didactique de l'apprentissage du philosopher* que de l'enseignement de la philosophie, qui s'appuie sur une conception de l'apprentissage *cognitiviste* : l'élève apprend en travaillant et *modifiant ses représentations* – appelées en

philosophie opinions, préjugés ; *constructiviste* : philosopher, c'est apprendre à se construire rationnellement une vision du monde ; et *socioconstructiviste* : cet apprentissage est facilité par la confrontation sociocognitive avec autrui – ses pairs, ou les philosophes - à la différence qui décentre, provoque dans le sujet des *conflits cognitifs* qui l'amènent à remanier sa pensée. C'est cette conception qui préside à la mise en œuvre concrète de la philosophie avec les enfants, dont on trouvera des descriptions dans la première partie, chapitre 1, au D.

On peut aisément en effet se convaincre que l'on ne peut apprendre à philosopher de la même façon à un enfant de huit ans et un adolescent de dix-huit ans, à l'université ou encore avec des adultes qui ont une assez longue expérience de la vie et certains outils d'analyse. Il faut *adapter la démarche philosophique* aux différents âges de la vie, et aux différents niveaux de formation atteints, tout en lui gardant l'*unité de ses exigences intellectuelles*. C'est le cas pour les enfants de trois-cinq ans du préscolaire, qui ne savent pas encore lire des histoires ou écrire, et ceux de dix-douze ans de la fin du primaire, qui ont plus d'expérience et de savoirs, et abordent ou vont aborder la puberté : la question est alors de repérer quels objectifs, quels contenus, quelles méthodes, quel curriculum sur plusieurs années ont été mis en place. C'est bien une question *pédagogique*, et aussi, s'agissant d'une discipline particulière (la philosophie), *didactique* (voir nos recommandations, dans la partie II, au II E, et III).

### **C) La question de la discussion**

Nombre de ces pratiques s'orientent (on l'a vu avec la communauté de recherche), vers la *discussion entre pairs*. On peut s'interroger sur la prédominance de cette forme : dans les *faits*, mais aussi en *droit*.

*Attitude empirique*, 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 (le fait que l'on s'adresse par exemple à des enfants) ; ou *nécessaire*, liée à la discipline elle-même, intrinsèque ? La « communauté de recherche », ou « discussion à visée philosophique » est-elle une méthode d'apprentissage du philosopher parmi d'autres, ou manifeste-t-elle de façon paradigmatique le développement « génétique », « développemental » de la pensée réflexive, au sens où la confrontation à l'altérité incarnée (nous suivons en cela Vigotsky) serait la condition de la confrontation à soi, à « Soi-même comme un autre » (P. Ricoeur), au « dialogue de l'âme avec elle-même » (Platon).

### **De différentes formes pédagogiques utilisées en classe**

Jean-Charles Pettier, qui a introduit le premier vers 1996 des pratiques philosophiques en France avec des élèves en échec, a dès le départ utilisé des exercices très structurés, comme les dilemmes moraux de L. Kohlberg, avec usage du tableau et guidage du maître pour organiser la forme spontanée des échanges des élèves. Oscar Brenifier (France) utilise pour sa part une conduite maïeutique rigoureuse, dans laquelle toute intervention passe par son guidage des individus et du groupe. On a là une *version faible* de la discussion : les élèves s'expriment largement dans tous les cas, le maître ne dit pas son point de vue et n'attend pas de « bonnes » réponses, mais quand il y a des échanges entre les élèves eux-mêmes, c'est lui qui les sollicite. On pourrait plutôt parler d'« entretien philosophique de groupe ». Quant à l'« atelier philo » de J. Lévine (France), où l'enseignant n'intervient plus du tout une fois le sujet lancé pendant les dix minutes enregistrées, il ne s'agit pas de « discuter », mais de permettre à chaque enfant volontaire d'exprimer à haute voix sa pensée.

Par opposition, la *version forte* de la discussion est un fonctionnement dans lequel les

interactions entre élèves sont nombreuses, peu ou pas pilotées par le maître, dans la mesure où elles résultent de la dynamique même des échanges entre pairs. La forme extrême se trouve chez Jean-François Chazerans (France), qui parle plutôt de dialogue que de discussion dans sa méthode de l'intervenant en classe, reprenant sa pratique d'animateur de café philo, qui « auto programme la disparition de l'animateur », par la dévolution progressive des interactions au groupe-classe lui-même. Dans la méthode de M. Lipman, les élèves discutent entre eux d'une question qu'ils ont choisie, sous la conduite d'un maître attentif à la rigueur des échanges, et favorisant ces interactions.

On le voit : on pourra juger de la réalité ou non de cette dominante discussionnelle dans les pratiques selon qu'on inclut dans « l'ensemble discussionnel » le sous-ensemble de la version faible de la discussion (densité des interventions du maître et fort degré de guidage, ou juxtaposition des interventions d'élèves sans intervention du maître), ou seulement celui de la prédominance des interactions dynamiques entre pairs (version forte).

On pourra par ailleurs constater que la forme discussionnelle n'est pas alternative à d'autres formes, qui souvent se combinent à des degrés divers avec elle.

- Il y a souvent articulation de l'*oral* avec l'*écrit* : que ce soit celui des élèves ou d'un livre.

Écrit individuel des élèves avant pour préparer la discussion ; ou après pour faire le point personnel sur ses idées ; écrit pendant la discussion, de l'élève « reformulateur » ou secrétaire de séance, ou du journaliste pour faire après la discussion une synthèse des propos tenus.

- Ou *exercices préalables*, par exemple exposé d'un dilemme moral ; mise en situation corporelle (Martha Boeglin en Allemagne commence la séance en faisant sculpter une statue en glaise, ou par des jeux de rôle) ; Marie-France Daniel (Québec) a mis au point une méthode impliquant le corps à partir de contes pour les enfants de maternelle (trois-cinq ans) ; A. Delsol en France fait accompagner la discussion de confection de dessins. Chez M. Lipman il y a des exercices de questionnement et de consolidation après la discussion.

Mais si d'autres modalités que la discussion s'articulent avec elle, elle demeure au centre du processus, comme un moment essentiel d'expression et d'échanges. Elle semble donc structurer ici l'apprentissage du philosophe, alors que dans le paradigme organisateur de l'enseignement philosophique français, écouter le cours du maître, étudier des textes de philosophes et écrire des dissertations apparaissent comme incontournables...

## **2) Valeur de la forme discussionnelle**

Voyons maintenant le versant du *fondement*, de la *légitimité* de cette forme en droit.

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 : en France, l'épreuve orale n'est à l'examen de la fin du secondaire qu'à la session de « rattrapage » (quand on n'a pas eu la moyenne à l'écrit), et c'est une explication de texte, non un dialogue avec l'examineur. La discussion en classe est souvent jugée comme une méthode pédagogique superficielle, voire dangereuse, renvoyant, dans l'« insoutenable légèreté » des opinions proférées, à l'image du café du commerce (d'où la condamnation fréquente et sans appel des « cafés philo »). On admet parfois, avant (ou après) le cours magistral, un moment de « cours dialogué » avec l'enseignant, où celui-ci dirige, pose des questions à des élèves ou leur répond sur le fond. Mais le sérieux, c'est le cours du professeur (sa « leçon ») et l'étude des textes.

Au niveau même des innovateurs, la discussion n'est pas toujours visée. J. Lévine, en psychologue développementaliste, émet quelques réserves : 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 discussion à visée philosophique 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*, et ce sont elles qui légitiment sa convocation dans l'apprentissage du philosophe : une communauté coopérative de recherche impliquant une *éthique discussionnelle* au sein d'un « agir communicationnel » (Habermas), une authentique visée de vérité à partager, la mise en œuvre de processus rationnels de pensée...

C'est Gérard Auguet qui va théoriser en France l'intérêt didactique de la « Discussion à Visée Philosophique » (DVP), comme « nouveau genre scolaire » à l'école : « *L'objet de cette thèse est de montrer comment une pratique nouvelle non instituée, la Discussion à Visée Philosophique, tend à se constituer comme un genre scolaire nouveau. Après la construction d'un modèle théorique du genre qui prend en compte sa généalogie et les enjeux divers qui lui sont assignés par les théoriciens et praticiens de la Philosophie pour Enfants, l'analyse d'un corpus couvrant l'école primaire vise à mettre ce genre théorique à l'épreuve du réalisé pour ouvrir sur des propositions didactiques. Enfin, dans une troisième partie, est interrogée l'appartenance de ce genre au champ de la philosophie afin de montrer que seule son inscription résolue dans ce champ permet qu'il se constitue comme genre et contribue à réaliser les objectifs prioritaires des différents courants qui s'affirment au sein de la Philosophie pour Enfants : apprentissage du philosophe, maîtrise de la langue, éducation du citoyen, construction du sujet, remédiation cognitive* ».

François Galichet (France), favorable pour sa part à l'intérêt de la DVP en classe, conteste cependant qu'elle soit le genre prototypique de l'apprentissage du philosophe à l'école primaire. S'appuyant sur la distinction kantienne du concept « scolaire » (*schulbegriff*) et « mondain » (*weltbegriff*) de la philosophie, il rappelle que selon Kant, la philosophie n'a pas à légiférer sur les modalités précises de son apprentissage, ce qui relativise ses tentatives de didactisation. A s'institutionnaliser, elle risque toujours de perdre, comme dit Nietzsche, son « caractère intempestif ». Aussi « la DVP ne peut être qu'une forme inaugurale et transitoire. La philosophie à l'école est condamnée à inventer perpétuellement de nouvelles pratiques, de nouvelles démarches, de nouveaux dispositifs conjuguant, dans des proportions variables, l'oral et l'écrit, le discursif et le non discursif, le conceptuel et l'affectif ».

Reste selon nous qu'à vouloir l'introduire à l'école, il faut bien passer par un processus de didactisation, et 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 en difficulté. Nous entendons quant à nous par discussion un *processus interactionnel, au sein d'un groupe classe, d'échanges verbaux rapprochés sur un sujet précis, placé sous la responsabilité intellectuelle du maître*.

Cette discussion peut avoir une *visée philosophique* par plusieurs dimensions, souvent étroitement entremêlées :

- la *nature du sujet* abordé, dont l'enjeu pour la condition humaine est déterminant (la vie, la mort, l'existence de Dieu, la liberté, le bien et le mal, la vérité, la beauté...) : ce sont les thèmes qui impliquent une réflexion sur le rapport de l'homme au monde, à autrui, à lui-même, au sens et aux valeurs, les problèmes métaphysiques, épistémologiques, éthiques, politiques, esthétiques... Le thème est d'ailleurs souvent formulé sous forme de question ;
- la façon existentielle, impliquée, *habitée*, dont les élèves vont investir ce questionnement *en tant qu'hommes* (et pas seulement psychologiquement, comme individus particuliers, singuliers, empiriques) ;
- le *traitement rationnel* (et pas seulement ressenti, affectif ou intuitif), qu'ils vont tenter pour poser et résoudre ces problèmes (en mettant en œuvre des processus de problématisation d'opinions et de questions, de conceptualisation de notions, de distinctions conceptuelles, d'argumentation de thèse et d'objections, pour échapper à la doxologie) ;

- l'*éthique communicationnelle* des échanges : il s'agit, dans une démarche coopérative, de chercher ensemble à déchiffrer une énigme humaine. Non de lutter contre, de (dé)battre, de (con)vaincre, d'établir un rapport de force face à des adversaires (exemple de la sophistique), mais d'entrer dans un enjeu de sens, de rapport à la vérité, où autrui et le groupe sont des partenaires, des ressources respectées mais exigeantes dans un cheminement à la fois individuel et collectif, visant au sein même du désaccord la possibilité d'un horizon rationnel d'entente dans la communauté universelle des esprits.

Il s'agit là bien sur d'une « idée régulatrice » (Kant), d'une « situation idéale de parole » (Habermas), d'un « idéal-type » (Weber) qui n'a peut-être jamais existé, et peut-être n'existera jamais, mais qui peut servir d'objectif et de repère aux praticiens qui veulent tenter de la promouvoir, aux formateurs qui voudraient y préparer, aux chercheurs qui voudraient soit en analyser le fonctionnement concret dans les classes, soit proposer des modalités à expérimenter...

## **D) La question du rôle du maître**

### **1) Quel degré de guidage ?**

Qu'il s'agisse ou non de discussion, mais c'est d'elle qu'il s'agit essentiellement, se pose la question du rôle du maître, très discuté entre praticiens, formateurs et chercheurs. En effet, entre l'hyperdirectivité du maïeuticien qui demande aux enfants de (se) répondre, et parle de discussion (O. Brénifier) ; la directivité qui ne cherche pas en premier l'interaction mais la rigueur (A. Lalanne) ; le protocole où les enfants parlent sans interagir avec présence silencieuse du maître, et où l'on ne vise pas la discussion (J. Lévine) ; le processus où les enfants interagissent de plus en plus par effacement progressif de l'intervenant – l'objectif est ici le dialogue entre pairs (Chazerans) ; et la méthode de Lipman de communauté de recherche, ou celle de S. Connac (France) où le débat se déroule dans le cadre de la pédagogie institutionnelle, avec des rôles précis dévolus aux élèves dans la DVP : il y a plus que des nuances ; des conceptions différentes (divergentes ?).

Les différentiels de méthodes tiennent à la fois :

- aux *intentions* poursuivies. Pour A. Lalanne et O. Brénifier la démocratie n'est pas un des objectifs de cette activité ; pour M. Lipman, A. Delsol (éducation à la citoyenneté) ou S. Connac (pratique coopérative), elle est essentielle ; c'est un objectif second pour le psychologue Lévine, par rapport à la construction identitaire de l'enfant comme sujet pensant ;

- aux *pratiques* effectives : laisser de fait plus ou moins de place aux interactions des élèves entre eux ;

- à la façon de *nommer* ces pratiques, qui a du sens : « atelier philo » pour J. Lévine et A. Lalanne (qui ne visent pas la discussion) ; « dialogue philosophique » pour Chazerans, « discussion philosophique » pour O. Brénifier, « discussion à visée philosophique » pour J.-C. Pettier, G. Auguet ou S. Connac.

### **2) Intervenir ou pas sur le fond ?**

- Selon le paradigme traditionnel de l'enseignement philosophique, où l'on insiste sur une *logique d'enseignement*, de transmission, les interventions du maître sont essentiellement sur le fond, sur des *contenus philosophiques* : cours sur les courants et les différentes doctrines philosophiques, ou/et sur l'histoire de la philosophie ; développement devant les élèves de sa propre pensée, pour donner un exemple de pensée vivante ; explication de textes d'auteurs

proposés, pour montrer des modèles paradigmatiques de grandes pensées ; corrigés de devoirs sur un problème posé etc. On argumente qu'une question n'est jamais à elle seule un problème, qui doit être construit ; qu'un élève ou une classe, a fortiori jeunes, ne trouveront jamais seuls les problèmes élaborés dans et par l'histoire de la philosophie ; qu'il faut donc transmettre ces problèmes, et 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... - Sauf que des enfants jeunes ne peuvent comprendre un cours doctrinal, ou les grands textes des philosophes, trop compliqués pour eux. Donc soit on dit que c'est trop tôt, et l'on recule l'apprentissage du philosophe, Soit on prend avec eux cet apprentissage autrement. C'est l'option de la philosophie avec les enfants. Dans le paradigme plus *problématisant*, moins doctrinal ou historique de cette orientation, on développe davantage une *logique d'apprentissage*. On est dans la *culture du questionnement, non de la réponse*. Il est aussi sinon plus intéressant pour les élèves de s'interroger et de chercher que de répondre et de trouver, parce qu'on veut s'initier au philosophe, à sa 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 philosophie avec les enfants, 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 : 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 ?* (c'est l'interprétation de J 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.

Cela implique de la part du maître :

a) *modestie par rapport à la possession de la Vérité*. Le maître s'affirme lui-même *en recherche* devant les énigmes de la condition humaine, en quelque sorte sujet-sachant-douter plus que « sujet-supposé-savoir » (J. Lacan) les réponses définitives aux questions existentielles posées par les élèves. Et en cela curieux des réponses des élèves eux-mêmes.

b) *Mais exigence sur le désir de vérité*. Exigence sur la recherche précisément parce que la réponse ne va pas de soi. Le statut de « discutabilité » des propos avancés et la *visée de vérité* collectivement recherchée donnent ainsi un statut à la fois *coopératif* et *non dogmatique* au savoir poursuivi, problématisé et problématisant parce que progressivement co-construit par le travail critique sur la doxa (les opinions) au cours des échanges..

- Il y a cependant débat : P. Usclat (France) soutient par exemple dans sa thèse, tout en s'inscrivant pleinement dans le courant didactique de la philosophie avec les enfants, que le maître peut bien *intervenir*, mais *sous certaines conditions*. En s'appuyant sur la philosophie de Habermas, il avance que la conception de « l'idéal de parole » de celui-ci suppose, comme condition de possibilité, à titre contre factuel, la réciprocité dans l'interlocution. 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.

Mais le maître étant factuellement le maître, avec son pouvoir dans la classe, devrait avoir le souci, dans le cadre de sa participation à la DVP – c'est la condition de son intervention - de *modaliser voire 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). On le voit, la problématique se déplace : de la posture de non intervention sur le fond, à 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. Car comme dit J. Lacan, « Si l'autre se met à ma place, moi, où je me mets ? (Nous traduisons : « Si le maître se met à la place de ma pensée, ma pensée, a-t-elle un lieu où s'élaborer ? »). Pour penser par soi-même, il ne faut jamais être « délocuté » (privé d'être locuteur, interlocuteur, auteur de sa propre pensée).

### 3) Intervenir sur les exigences intellectuelles ?

- Mais cette question de l'intervention du maître se pose à un autre niveau, sur la *question de ses exigences intellectuelles* en matière d'apprentissage de processus de pensée. Lorsqu'un maître demande à un élève qui affirme une position sans la justifier : « pourquoi ? »,

1) il intervient 2) sans dire ce qu'il pense 3) mais sa contrainte d'argumentation a un effet intellectuel sur l'élève, qui doit justifier son assertion. Il y a ici une *influence sur les processus de pensée*, mais pour que l'élève aille plus loin dans sa *propre* pensée. De même, lorsque le maître dit « Tu as employé ce mot (cette notion) : peux-tu en donner une définition avant de continuer ? ».

- Le débat porte ici sur le *degré de pression de cette contrainte*. Pour les non interventionnistes, la pression doit être nulle. Soit parce qu'avec J. Lévine, on ne travaille pas dans son protocole sur la « méthodologie de la pensée », mais sur la posture face à une question forte : il n'y a donc pas à intervenir, pour *laisser à chaque enfant son propre rythme* d'élaboration de sa pensée comme langage intérieur à haute voix, et *au groupe son style de méditation partagée* ; soit parce que, selon J.-F. Chazerans, l'intervention du maître fait pression extérieure, là où *peut suffire la dynamique propre des échanges entre élèves* pour les amener à réfléchir.

- Au contraire, pour ceux qui sont sensibles à la *nécessité de la conceptualisation et de l'argumentation pour apprendre à philosopher*, les *stratégies de « contraintes » intellectuelles* sont fondamentales, car elles assurent un approfondissement de ce qui se dit : sans pour autant que le maître pense à la place des enfants ; il étaye cognitivement les interventions des enfants par son questionnement. Il ne laisse donc pas aller les individus et le groupe « n'importe où », même s'il accompagne le groupe « où il va » (M. Lipman), c'est-à-dire dans les directions que celui-ci se donne sur le fond par ses échanges : car il faut que ceux-ci soient intellectuellement exigeants, ce dont le maître est dans ce cas le garant.

Il y a donc en jeu des stratégies diversifiées :

a) *intervenir sur le fond*, en disant ce qu'on pense, pour par exemple secouer, faire réagir, se faire l'avocat du diable, relancer le débat par une objection lorsque le groupe arrête de réfléchir par consensus (on n'argumente souvent que s'il y a du désaccord) . C'est le Socrate torpilleur, le Diogène provocateur ;

b) intervenir sur le fond, mais *de manière modulée, modalisée* (« et si l'on te disait ..., qu'est-ce que tu répondrais ? ») : c'est l'intervention plus soft, rusée, pour introduire le doute, le soupçon, la justification ou l'objection ;

c) s'interdire d'intervenir sur le fond, mais *intervenir sur les processus* de pensée, par exigence intellectuelle de problématisation, conceptualisation, distinction conceptuelle, argumentation probatoire ou objectante, etc.;

d) *ne pas intervenir* du tout, pour ne pas influencer, laisser du temps à l'élaboration d'une pensée sans pression, ou faire confiance à la dynamique sociocognitive du groupe.

Chaque stratégie produit des effets propres. Certains disent : plus le maître intervient, plus les

élèves sont dépossédés de leur parole, de leur pensée, de leur débat entre pairs. D'autres que moins l'enseignant intervient, moins il y a de philosophie dans le groupe, et que plus ça parle sans exigence, moins ça pense. Certains présentent ces stratégies comme contradictoires. D'autres pensent qu'elles peuvent être combinées, selon les moments, le contexte. Le débat continue...

## **E) La question de la formation des enseignants**

Le paradoxe de cette innovation dans le monde, parce qu'elle est précisément une innovation, est la faible formation philosophique des enseignants du primaire (certains n'ont eu de formation philosophique ni dans le secondaire, ni dans le supérieur), car la formation, non institutionnalisée, est laissée au volontariat, et à une offre souvent privée, associative. Que cette formation soit nécessaire, s'agissant d'une pratique nouvelle, tout le monde en conviendra facilement. Mais *de quelle nature*, telle est la question.

### **Une formation académique à la philosophie (doctrines et histoire de la philosophie) ? Et/ou au philosophe, à une pratique philosophique comme démarche ?**

Il y a de nombreux pays (d'influence anglosaxonne par exemple), comme le montre le rapport de l'Unesco sur le secondaire, dans lequel les enseignants du primaire n'ont reçu aucun enseignement de philosophie dans le secondaire. Quant à la formation classique à la philosophie dans l'enseignement supérieur, quand il existe, tout comme dans l'enseignement secondaire, en Europe notamment, elle consiste le plus souvent dans la connaissance des grandes doctrines philosophiques qui parsèment l'histoire de la philosophie occidentale. Par rapport aux *paradigmes doctrinal* (on enseigne une philosophie officielle), ou *historique* (on parcourt l'histoire de la philosophie), il y a plus rarement un paradigme *problématisant*, qui insiste sur les problèmes philosophiques, et apprend aux élèves à les formuler et s'y confronter.

C'est cette dernière orientation qui est la plus proche des modèles inspirant la philosophie avec les enfants. Mais elle est minoritaire. Face à des enseignants sans formation philosophique, ou qui ont connu la philosophie dans le secondaire ou le supérieur selon le second paradigme (historique, très répandu), la première idée qui vient est de leur donner une *formation académique classique* : *enseigner la philosophie, c'est enseigner les philosophes* et expliquer leur doctrine, leurs textes et leur œuvre : pour apprendre à philosopher, il faut « apprendre la philosophie », dit Hegel. Il s'agit là essentiellement de *transmettre un contenu*, des idées, un patrimoine : *savoir ce qui a été pensé* par les plus grands, avec le présupposé que de *comprendre ce que d'autres ont pensé nous amènera à penser*, puisqu'on aura des exemples. Cette *pédagogie de l'imitation d'un modèle* a cependant des limites : ce n'est pas parce que je regarde un sportif sauter à la perche que je vais moi-même franchir l'obstacle. *Avoir des connaissances ne suffit pas à former des compétences*. On peut même se contenter au pire de réciter par cœur des idées, ou faire des citations sans les avoir bien comprises. Rien ne dit qu'un enseignant aura lui-même appris à philosopher, en apprenant simplement de la philosophie.

Mais s'il s'agit alors pour l'enseignant d'*apprendre à philosopher* (l'expression est de Kant), et pas seulement la philosophie, pour l'apprendre lui-même aux enfants, quelle sera la formation la plus adéquate ? C'est toute la question d'une *didactique de l'apprentissage du philosopher* 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. Il est

toujours utile, et peut-être nécessaire, dès que l'on veut approfondir sa formation, et aller plus loin dans sa pensée, de posséder soi-même un *bagage culturel philosophique*. C'est ce background qui va permettre à un maître expérimenté de repérer dans une discussion philosophique une problématique, une distinction conceptuelle, un type d'argumentation qui émergent. Mais est-ce un préalable, une condition sine qua non pour se lancer dans la philosophie avec les enfants ? Certains disent que non, et que l'important, c'est de maîtriser la conduite d'une communauté de recherche (M. Lipman), et même en amont de laisser l'occasion à l'enfant d'élaborer une posture méditative (J. Lévine). D'autres posent la question : jusqu'où ce type de formation académique, puisqu'il ne s'agit pas, avec des enfants, de leur enseigner des auteurs, mais de les éveiller à la pensée réflexive ? Entre ceux qui affirment qu'on ne peut apprendre à philosopher sans les philosophes (et reculent donc 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 », renvoyant à plus tard l'approfondissement avec des philosophes, le débat se poursuit, parfois vif !

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

D'autant qu'une formation académique, soutiennent certains, même si elle s'avérait indispensable, ne serait de toute façon pas suffisante. Car elle peut à la rigueur – ce que nous interrogeons plus haut - former l'enseignant lui-même en tant qu'apprenti-philosophe, mais nullement le « professeur de philosopher ». Savoir quelque chose ne suffit pas à l'enseigner. Savoir philosopher soi-même est certainement important, mais ne suffit pas à savoir-faire philosopher les élèves. A moins d'admettre qu'il suffit qu'une pensée pense devant vous pour que vous philosophiez. Et en admettant que cela soit possible pour vous, élève motivé, attentif, qui avez trouvé votre maître, et dont vous désirez être le disciple, est-ce valable pour tous, et dans une perspective démocratique d'accès au philosophe de tous les enfants ? Ce que dément dans les faits tout élève en difficulté scolaire, ou tout simplement n'importe quel élève qui rencontre une difficulté dans son apprentissage, ce qui est normal, sinon il saurait déjà ! Enseigner, c'est-à-dire savoir faire apprendre, est une profession, qui implique des *compétences pédagogiques et didactiques* à acquérir. La question devient donc : quelles sont les compétences pédagogiques et didactiques nécessaires pour apprendre aux enfants à philosopher ?

Question récusée pour certains philosophes (par exemple en France), qui pensent qu'il suffit de savoir pour enseigner (en exposant son savoir), qu'une formation académique est à la fois nécessaire et suffisante, et que le reste n'est que « pédagogisme », dénaturant de l'enseignement philosophique par les sciences de l'éducation.

Question centrale pour d'autres, pour lesquels l'identité professionnelle de l'enseignant de philosophie avec les enfants a une double nature : *philosophique*, puisqu'il s'agit de faire apprendre à *philosopher* ; *pédagogique*, puisqu'il s'agit de *le faire apprendre*. Là aussi le débat recommence. Car les compétences à développer, et donc la formation à ces compétences, ne seront pas les mêmes suivant :

- la conception que l'on se fait du philosophe (apprendre à penser par soi-même et/ou à vivre, par exemple décider éthiquement), de l'apprentissage du philosophe (ex : s'entraîner à problématiser), de l'apprentissage (théorie cognitive ou behavioriste de l'apprentissage ?) ; et aussi de l'enfant (ses potentialités cognitives), et du rôle du maître (notamment son rapport à la parole des élèves, au savoir et au pouvoir dans la classe), etc.

- les 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.

Exemples : si l'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 l'on a une conception cognitiviste de l'apprentissage, il faudra travailler en priorité sur leurs opinions comme représentation du monde. Si l'on a une conception constructiviste, on mettra l'accent sur la façon dont ils vont se construire par un cheminement personnel une vision plus complexe du problème, et de la façon de le traiter. Si l'on a 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). Mais il en sera tout autrement si l'on a d'autres conceptions...

## **Une formation pédagogique à la discussion, didactique à la discussion à visée philosophique**

La *possibilité d'apprendre à philosopher en discutant*, fondement de la philosophie pour enfants de M. Lipman, est contestée par certains. D'abord ce serait difficile de discuter à plusieurs, voire impossible, pour un problème de nombre. A fortiori avec des enfants, trop dispersés, égocentrés, ne s'écoutant pas mutuellement, trop affectifs et désordonnés dans leurs réactions. De plus le maître risquerait d'y perdre son autorité : toute autorité qui discute finit par être elle-même discutée. A ces problèmes généraux s'ajouteraient des spécificités disciplinaires : la légèreté de l'oral par rapport à une pensée qui pour se penser doit s'écrire ; la confusion entre parler (on peut dire n'importe quoi) et penser (d'abord ne pas se contredire) ; travail sur le langage (s'exprimer oralement, le faire en public) et travail de pensée (construire un problème, définir un concept) ; le bavardage des opinions étalées qui renverrait à la conversation sans rigueur du café du commerce, à une pensée associative et non conceptuelle, etc.

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 ; 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 que ces exemples illustrent, à abstraire en conceptualisant. L'objectif recherché c'est bien *l'apprentissage du philosophe par et dans la discussion*.

Si l'on organise alors des communautés de recherche pour enfants (modèle le plus répandu dans le monde), il faudra se clarifier la façon de mener une discussion philosophique avec le groupe classe. *Conduire une discussion à visée philosophique* ne va pas de soi. Car il y a deux aspects imbriqués dans les faits, mais 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*. Animer une discussion ne va pas de soi, car il faut gérer une dynamique du groupe à la fois sociocognitive (faciliter sa production) et psychoaffective (le réguler psychosociologiquement).

La pratique sociale de la démocratie nous a donné des principes régulateurs pour instituer un *espace public scolaire de discussion* : droit d'expression de chacun, et surtout du minoritaire. Elle nous a appris à gérer le nombre 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 ; priorité à ceux qui se sont le moins exprimés, etc. Elle a forgé des façons de garder des traces du travail collectif : fonction de secrétaire de séance. 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* (le désir commun de vérité), et non sur des *rapports de force* (faire triompher sophistiquement son point de vue), où l'autre est un *partenaire* indispensable pour y voir plus clair, et non un *adversaire* (du type débat-combat). Le *droit d'expression* de son opinion (doxologie) y a pour contrepartie un *devoir d'argumentation* rationnelle, toute objection est 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 comprennent la finalité formative, qu'ils en éprouvent la logique interne, les difficultés auxquelles elles confrontent, 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, analyser le fonctionnement des dispositifs, les fonctions mises en place ; et intégrer aussi des *outils d'analyse* pour leurs propres discussions en classe, afin de les améliorer.

## **F) Favoriser l'innovation ou/et expérimenter/institutionnaliser ?**

Un dernier débat agite aussi le monde de la philosophie avec les enfants. Faut-il passer de l'innovation à l'expérimentation officielle, voire à l'institutionnalisation de ces nouvelles pratiques ? Passer 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, des outils critiques nécessaires en tant qu'homme pour comprendre et affronter la vie, et en tant que citoyen pour alimenter le débat public, conforter la démocratie, et résister aux mensonges de la publicité et des 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, en amont dans la formation initiale, en aval dans la formation continue, une *formation* des enseignants à ces pratiques *conséquence et cohérente* avec les objectifs poursuivis par les programmes.

Certains promoteurs très engagés dans ces pratiques préfèrent cependant un encouragement officiel à 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 (par exemple en France, pays centralisé), qu'une réforme venue d'en haut ne rencontre trop de résistances, vu les difficultés qu'elle représente : on risquerait une normalisation des pratiques, là où existe actuellement une heureuse diversité, portée par l'enthousiasme de l'expérience de certains enseignants, appuyée sur l'intérêt des enfants pour une activité relativement « déscolarisée », où l'on cultive (paradoxalement à l'école) le *goût du non savoir* et la *culture de la question* plus que de la réponse.

Toute innovation bouscule le ronron des systèmes et appelle à la réflexion. C'est le cas de la philosophie avec les enfants, qui rompt à la fois avec certaines traditions magistrale 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 20<sup>ième</sup> siècle a pour condition de possibilité un certain nombre de courants fondamentaux et convergents, parmi lesquels :

- l'émergence du *renouveau de l'idée démocratique* dans le monde au 18<sup>ième</sup> siècle, avec le droit d'expression et la notion d' « espace public de discussion », ainsi que l'extension au 20<sup>ième</sup> de la compréhension des *droits de l'homme et du citoyen*;

- le *tournant de la conception de l'enfance* avec Rousseau, qui débouchera au 20<sup>ième</sup> siècle, en se croisant avec le courant précédent, sur la Convention internationale des droits de l'enfant, dont celui de penser ;

- l'apparition progressive et le développement, tout au long du 20<sup>ième</sup> siècle, du *courant pédagogique de l'Education nouvelle*, qui promeut dans l'enseignement primaire des « méthodes actives », en rupture avec les méthodes traditionnelles ex cathedra ;

- la recherche scientifique sur l'éducation, avec une meilleure connaissance du processus enseignement-apprentissage, avec notamment les théories cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes de l'apprentissage des élèves.

Comme toute innovation, celle-ci donne lieu à des débats, des questions vives, en matière de pratique de classe, de formation des enseignants, de recherche sur ces pratiques de classe et de formation, dont nous venons d'essayer e rendre compte.

On trouvera ci-dessous, en conclusion de la première partie de notre rapport (état des lieux et questions vives, la synthèse de ce qui existe à notre connaissance en matière de philosophie avec les enfants dans le monde ; et aussi de ce qui fait question dans ces constats.

## **Conclusion de la première partie du rapport :**

### **Sept idées-clefs de l'existant et de ce qui questionne**

**1) Des pratiques philosophiques avec les enfants au niveau préscolaire et primaire se sont développées dans le monde de façon significative à partir des années 1970 (une cinquantaine de pays aujourd'hui).**

- Le réseau le plus ancien (il a émergé dans les années 1975-1980), aujourd'hui très fourni, est celui de l'**IAPC** (créé en 1974). Son impact est indéniable : par la méthode stabilisée mise au point ; les recherches menées sur son efficacité ; les formations dispensées dans les séminaires à Mendham, où se pressent des participants du monde entier, et où ils expérimentent sur eux-mêmes l'intérêt de la méthode d'enquête ; les fréquents et lointains déplacements dans nombre de pays de ses responsables pour former à la méthode de la communauté de recherche.

- Le réseau de l'**ICPIC**, qui le recoupe sans s'y superposer (l'ICPIC n'est pas affilié à l'IAPC), mis en place en 1985, intègre peu à peu d'autres courants que celui de l'orthodoxie lipmanienne, au fur et à mesure que la méthode de Lipman se diversifie, s'adapte à des cultures diverses, voire critiques vis-à-vis de son matériel. L'ICPIC diversifie géographiquement ses responsables, et utilise d'autres langues que l'anglais (sa revue est plurilingue).

Ces pratiques peuvent être favorisées pédagogiquement, financièrement, par des associations, des institutions publiques ou privées. Au Canada par exemple, des actions ont été financées par les Ministères dans le cadre de programmes de « prévention de la violence ».

Ce sont souvent par ailleurs des *universitaires* ou/et des professeurs de philosophie (mais pas exclusivement), qui impulsent et accompagnent les pratiques de terrain, dans le cadre de leurs recherches ou de formations qu'ils organisent (exemples : Sasseville, Lebus ou Daniel au Québec, Cam en Australie, Kohan au Brésil, Diego Antonio Pineda en Colombie, Martens, Bruenig ou Weber en Allemagne, Camhy en Autriche, Puig ou Moryon en Espagne, Galichet, Queval ou Tozzi en France etc.). Ils peuvent créer alors des Centres de Philosophie pour les Enfants, intégrés à des universités ou ad hoc, associant des praticiens et formateurs à leur activité.

On voit aussi des *associations* créées par des particuliers qui, après une formation qui les a motivés, lancent dans leur pays des activités de ce type.

La *langue anglaise* a été déterminante pour la diffusion de cette méthode dans certaines régions et certains pays (anciennes colonisations anglaises notamment, en Afrique, Asie et Pacifique sud).

La diffusion en Amérique du sud, de langue espagnole (ou portugaise pour le Brésil), s'est faite par les liens établis par certains universitaires de ces pays avec le Centre de Formation de l'IAPC aux USA. Le Mexique a ouvert la voie dès 1979. Des universitaires et personnalités catholiques ont joué un rôle dans ces pays, probablement parce que la philosophie, comme la religion, est travaillée par le *problème du sens*, et que la philosophie pour enfants pouvait jouer pour les enfants des classes défavorisées un rôle réflexif d'*émancipation*.

La diffusion en français s'est réalisée à partir des années 1980 au Québec (proximité géographique des USA, et connaissance de la littérature anglaise sur la question), puis en Europe dans plusieurs pays au cours de la décennie 1980, souvent par le biais d'un cours d'éthique ou de morale, et à partir de liens avec l'équipe de M. Lipman.

**2) Internet** va jouer un rôle tout à fait remarquable en matière d'information, de diffusion et de débat de cette innovation dans le monde. Ce rôle est dû à ce que le développement de la philosophie pour enfants s'est réalisé sous forme de **réseaux** complexes, variés, entrecroisés, en particulier à cause de la *non institutionnalisation* de ces pratiques. Or la constitution d'un groupe à dimension mondiale en réseau trouve dans le réseau numérique (le web, toile universelle) son moyen privilégié pour donner consistance à une communauté de pratiques et de recherches malgré le handicap de l'éloignement géographique, en faisant circuler l'information sur les outils, les pratiques, la formation et la recherche.

Pour donner un exemple : en France, le site <http://pratiquesphilo.free.fr/index1.htm>, avec sa banque de données et sa liste de diffusion, dans un contexte philosophique hostile à ces pratiques à l'école primaire, a permis de relier, à partir d'un premier colloque national en 2001, nombre de praticiens dispersés et isolés, en leur donnant un soutien concret et de l'énergie pour persévérer. Internet convient donc parfaitement à ces structures de réseau, qui contournent les hiérarchies par une structure horizontale qui libère la parole et les initiatives, permet la mutualisation des pratiques de classe et une coformation des membres du collectif du réseau, par les débats menés et les articles d'expériences et d'analyse qui circulent.

**3) On constate, dans les pratiques de classe et de formation, une prédominance dans le monde du courant lipmanien.**

Cette diffusion exceptionnelle d'une méthode particulière peut s'expliquer en partie par le fait que *les pays de langue anglaise n'avaient pas*, contrairement à l'Allemagne ou la France par exemple, *de tradition d'enseignement de la philosophie avant l'Université*<sup>25</sup>. Lorsque le

---

25 Roger-Pol Droit, dans sa synthèse sur *Philosophie et démocratie dans le monde* (Le Livre de poche - Editions

problème s'est posé de développer davantage la réflexion chez les enfants, une méthode en anglais était disponible, couvrant à la fois l'école primaire et secondaire, avec un curriculum cohérent et du matériel didactique pour les enfants et les maîtres.

On notera cependant que la diffusion de la méthode de M. Lipman dans le monde a donné lieu à des adaptations dues aux différents contextes culturels : de la simple traduction de ses ouvrages à leur modification mineure ou plus importante, jusqu'à la création de matériel didactique nouveau inspiré de sa démarche, puis l'élaboration de nouvelles approches inspirées par la pratique de la philosophie au contact des enfants.

Grupireph a produit, en Catalogne (Espagne), autour de Irène Puig, tout un matériel didactique original dans les langues catalane et castillane. Le Docteur Martens en Allemagne a mis au point un modèle didactique du philosophe (dit « à cinq doigts ») distinct de celui de M. Lipman. Michel Tozzi s'est appuyé en France sur des recherches en didactique de la philosophie dans le secondaire pour les expérimenter au primaire, de même que sur la « pédagogie coopérative » de Célestin Freinet et « la pédagogie institutionnelle » de Jean Oury, pour redéfinir le concept et la pratique de la communauté de recherche, nommée alors par J.-C. Pettier DVP (Discussion à Visée Philosophique), etc.

Il y a eu aussi d'autres influences : celles du « dialogue philosophique socratique » de Nelson, inspiré de la *maïeutique de Socrate* dans l'œuvre de Platon, qui s'est développée dans les pays germaniques en Europe, ou en France avec O. Brénifier (Institut de Pratiques Philosophiques). Et certaines approches nouvelles se développent, comme *l'atelier philo de l'AGSAS* (Association des Groupes de Soutien au Soutien), formalisé par le psychologue développementaliste et psychanalyste Jacques Lévine en France.

**4) Ces pratiques sont souvent accompagnées par des formations d'enseignants, attestées dans certains pays par des diplômes universitaires, et par une importante recherche universitaire nationale et internationale, donnant lieux à des colloques réguliers, un corpus important de publications et de thèses disponibles.** Car s'agissant d'une innovation significative dans l'histoire des systèmes éducatifs, certains chercheurs voient dans ces pratiques un champ favorable à des recherches-actions, des recherches-formations, des recherches analysant de nouvelles pratiques éducatives, dans un domaine encore peu exploré. Cette recherche est notamment alimentée par des questions vives, qui font débat : le rapport de la philosophie à l'enfance et de l'enfance à la philosophie ; la question de l'éducabilité de l'enfance comme droit politique, ou potentialité psychodéveloppementale, ou « postulat de la raison éducative » ouvrant des possibles pour l'action ; celle des présupposés pédagogiques et didactiques de la philosophie avec les enfants ; celle du paradigme dominant actuel de la communauté de recherche et de la discussion ; celle du rôle du maître dans la classe durant cette activité ; celle de sa formation souhaitable, de son contenu et de ses modalités ; celle de son institutionnalisation ou pas.

**5) Mais si ces pratiques philosophiques à l'école primaire se développent significativement globalement, on observe une grande disparité dans le monde** de leur présence, et le réseau mondial a des mailles plus ou moins serrées ou lâches... Il n'est pas toujours aisé d'ailleurs de distinguer le primaire du secondaire, car « enfant » couvre pour le courant lipmanien de « philosophie pour les enfants », majoritaire dans le monde, les deux niveaux.

**Très présentes dans les pays d'Amérique du Nord, en Europe, en Australie et dans certains pays d'Amérique du sud ou d'Asie, ces pratiques sont insignifiantes à l'école**

---

Unesco, Paris, pp. 102-106), a bien distingué le « modèle anglophone », où la philosophie est « réservée à certains départements universitaires », et où « l'éducation politique se fait ailleurs », du modèle « francophone ou à culture latine », où la philosophie est enseignée dans le secondaire, et « doit contribuer à développer la capacité de jugement des citoyens ».

## **primaire en Afrique, et quasi-absentes du Monde arabe.**

*Comment peut s'expliquer cette disparité ?*

Quelques hypothèses à vérifier : présence ou absence de traditions philosophiques et/ou d'enseignement de la philosophie dans certains pays ? Influence d'un enseignement de la philosophie d'orientation démocratique ou idéologie officielle ? Rapport conflictuel ou non entre croyance et savoir, foi et raison ? Obstacles ou non par rapport à la langue anglaise, vectrice mondiale de ces pratiques ? Plus généralement traditions culturelles philosophiquement fortes, ou historiquement éloignées d'une approche philosophique rationnelle de type occidental (en Afrique noire par exemple) ? Influence de la France dans les pays africains ex-colonisés, où il y a une tradition solide d'un enseignement de la philosophie, mais volontairement cantonné à la fin de l'enseignement secondaire, ce qui est un obstacle à l'introduire plus tôt dans le cursus scolaire ?

On peut faire l'hypothèse que la proposition d'une méthode née aux Etats-Unis, d'orientation philosophique pragmatiste, et dans une perspective pédagogique de méthodes actives à finalité démocratique (cf la référence explicite de M. Lipman au pédagogue et philosophe Dewey), pose aux pays d'obédience musulmane un problème interculturel important dont ils peuvent se saisir, comme signalé dans notre rapport en Malaisie.

**6) Malgré un fort développement de pratiques de philosophie avec les enfants à l'école primaire, on constate qu'elles sont peu institutionnalisées au niveau des Etats, par les décideurs institutionnels des programmes.** Du moins sous cette dénomination. Car il est difficile de repérer quel est le degré de philosophicité qui peut se manifester dans un cours de morale ou d'éthique, de citoyenneté voire de religion, qui peut être très moralisateur, injonctif et prescriptif de valeurs à transmettre-imposer-proposer, ou favoriser, comme par exemple le cours de morale non confessionnelle belge, le libre examen, et accompagner un processus de développement d'un « penser par soi-même ».

Pourquoi cette absence dans les cursus officiels ? Parce qu'elle est *en rupture avec les traditions*. C'est une *innovation*. Dans la tradition anglophone, la philosophie n'est pas considérée comme la voie privilégiée de l'éducation à la démocratie, mais passe par d'autres voies : au Canada, alors qu'il y a de la philosophie au collégial québécois (tradition francophone), ce sont les humanités qui sont enseignées dans le Canada anglophone : la philosophie pour enfants apparaît donc comme une nouveauté significative par rapport à la tradition anglophone, mais qui a fait cependant une percée. C'est inversement, mais les effets convergent, parce qu'il y a une forte tradition en France d'enseignement de la philosophie en classe terminale du secondaire qu'il y a une forte réticence à l'introduire à l'école primaire. Là aussi c'est une rupture. Enfin on assiste à la percée de cette pratique dans les pays où l'on considère, comme l'Unesco, que l'apprentissage du philosophe peut développer ou consolider la démocratie, par l'éducation d'un *citoyen réflexif*.

## **7) On constate cependant certaines évolutions intéressantes :**

- il y a le cas où ces pratiques ne sont pas institutionnalisées, mais où elles sont *officiellement encouragées comme innovation* : France, ou Angleterre (« When OFSTED, the national schools inspectorate, observes P4C, it unfailingly commends the teachers and the schools for incorporating P4C into its curriculum, even though it is still not officially required », dit R. Sufelitte) ;

- il y a le cas où ces pratiques, jugées intéressantes par les décideurs politiques, sont *officiellement expérimentées*, en vue d'une éventuelle généralisation après évaluation de l'expérimentation (Norvège) ;

- et il y a le cas où ces pratiques sont *officiellement* institutionnalisées dans une partie du système éducatif (Australie, Mexique).

- Par ailleurs certains programmes européens (Socrates, Comenius etc.) facilitent le développement de ces pratiques, et la collaboration de leurs promoteurs entre plusieurs pays européens.

## DEUXIEME PARTIE DU RAPPORT

### RECOMMANDATIONS AUX ETATS MEMBRES DE L'UNESCO ET AUX INSTITUTIONS ACADEMIQUES NATIONALES ET INTERNATIONALES POUR PROMOUVOIR LES PRATIQUES A VISEE PHILOSOPHIQUE AUX NIVEAUX PRESCOLAIRE ET PRIMAIRE

#### Introduction

L'Unesco a fait depuis longtemps des recommandations pour fortifier l'enseignement de la philosophie dans le monde, l'encourager là où il n'existe pas, et lui donner une orientation démocratique et favorable à la paix (voir par exemple le rapport sur *Philosophie et démocratie dans le monde* de Roger-Pol Droit en 1994, et la Déclaration de Paris d'un certain nombre de philosophes en 1995).

Mais c'est à la réunion des experts de mars 1998 que furent formulées des recommandations spécifiques sur la « philosophie pour les enfants » :

#### « 2 - Les recommandations

*A 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 rassembler l'information sur les groupes et 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 ».*

Nous voyons que la procédure actuelle, par application du volet II de la Stratégie Intersectorielle concernant la philosophie adoptée en 2005, vise à réaliser de fait, par ce rapport, les points 1 et 2, et en ce qui concerne les points 3, 4 et 5, à contribuer à leur réalisation par des recommandations de l'Unesco en tant qu'Institution à ses Etats membres, ainsi qu'aux institutions académiques nationales et internationales. C'est ce à quoi s'attache ce rapport.

## I Quels enjeux pour quelles valeurs ? Les défis

La philosophie avec les enfants implique des enjeux à la fois éducatifs et politiques. Un enjeu ici, c'est ce que l'on gagne (ou peut perdre) à mettre ou non en œuvre une telle pratique, par rapport à certaines valeurs ou principes qui la fondent. On peut repérer selon nous six enjeux importants :

- 1) D'abord, **PENSER PAR SOI-MÊME**. Le développement chez l'enfant et l'adolescent de la réflexion, d'un esprit critique, de la *capacité à penser par soi-même*. Cette qualité peut certes s'acquérir par l'exercice rationnel de la démarche scientifique, par son « sens du problème » (Bachelard), 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 l'*apprentissage du philosophe*. Commencer le plus tôt possible cet apprentissage, c'est garantir *l'éveil et le développement chez l'enfant d'une pensée réflexive sur la condition humaine*.

- 2) Deuxième enjeu fondamental, **EDUQUER A UNE CITOYENNETE REFLEXIVE** : d'une part la « communauté de recherche » (Lipman), ou la « discussion à visée philosophique » (Pettier) 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. D'autre part 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, qui peuvent préserver de tout endoctrinement idéologique, de toute persuasion propagandiste, prosélyte ou publicitaire, qui enrôlerait l'individu à son insu. On préserve ainsi un bien précieux, la *liberté du jugement*. Apprentissage du débat et apprentissage du philosophe par le débat intellectuel sont deux conditions d'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 : c'est-à-dire qui a des *exigences à la fois éthiques* (« l'éthique discussionnelle » de « l'agir communicationnel » de Habermas) *et intellectuelles dans un débat démocratique*.

Eduquer à penser par soi-même et à une citoyenneté réflexive sont deux enjeux liés, puisqu'ils tentent d'*articuler deux champs*, celui de la *philosophie* et celui de la *démocratie*. C'est un véritable enjeu, relevé par R.-P. Droit dans son rapport de 1995 pour l'UNESCO sur *Philosophie et démocratie dans le monde*, puisqu'on le sait la philosophie n'a pas toujours œuvré pour la démocratie dans l'histoire (voir par exemple les doctrines de Platon, Hobbes, Hegel, Nietzsche ou Heidegger). Et c'est un enjeu pour le 21<sup>e</sup> siècle que cette articulation, au niveau théorique chez les philosophes, et au niveau pratique dans le champ éducatif, car elle prolonge l'inspiration émancipatrice du siècle des Lumières et est encouragée par l'UNESCO. Les valeurs qui fondent ces pratiques sont donc :

l'*idéal démocratique*, enraciné dans les droits de l'homme et du citoyen, et les droits de

l'enfant, garantis par des déclarations et conventions internationales ;  
la *raison émancipatrice*, dans sa vocation universalisante.  
Le défi, c'est la rencontre de l'enfance, de la philosophie et de la démocratie.

Il y a d'autres enjeux qui découlent de cette articulation inédite dans l'histoire des hommes:

- **3) AIDER AU DEVELOPPEMENT 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* (J. Lévine parle d'une expérience du Cogito à son niveau), 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 même minoritaire, sans entrer dans « la lutte pour la reconnaissance » (Honneth), ce qui renforce l'*estime de soi*. Il peut vivre de même dans les discussions avec ses pairs l'*expérience* si rare (d'où l'importance de l'école !) *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, ce qui *augmente le seuil de tolérance* vis-à-vis d'autrui, et prévient la violence.

- **4) FACILITER LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, DE L'ORAL, DU GENRE DE L'ORAL QU'EST LE DEBAT.** La prise de parole pour penser, et notamment sous forme de discussions, développe par ailleurs des *capacités* langagières, *cognitivo et socio-langagières*, à l'oral et par les interactions sociales et intellectuelles verbales. Le langage, en codéveloppement avec la pensée (et pas seulement l'inverse), apparaît dans une discussion à visée philosophique comme un outil pour la pensée, et en travaillant sur l'élaboration de sa pensée, on travaille sur le besoin de précision dans la langue.

- **5) CONCEPTUALISER LE PHILOSOPHER.** *Du point de vue philosophique*, la pratique de la réflexivité avec des enfants appelle à une *redéfinition du philosopher*, 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 c'était bien de la philosophie que l'on faisait (toute réflexion n'étant pas de facto philosophique), ce qui renvoyait à la définition de ce qu'était réellement la philosophie et le philosophe.

- **6) CONSTRUIRE UNE DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE ADAPTEE A DES ENFANTS DE TROIS A DOUZE ANS.** En lien avec le développement de ces pratiques et débats sur leur « philosophicité », la *didactique de la philosophie et de l'apprentissage du philosopher* se trouve aussi interpellée. Parce que l'on ne peut enseigner la philosophie à des enfants, au sens comme dans certains pays de dispenser des cours magistraux, de travailler de grands textes ou de leur demander de rédiger comme à la fin du secondaire 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.

## **II Quelle institutionnalisation ?**

### **A) Les problèmes culturels et interculturels : quels principes ?**

Des pratiques de philosophie avec les enfants ont émergé dans le monde de façon significative à un moment historique déterminé (dans les années 1970), dans un pays précis (les Etats-Unis), et à l'initiative d'un innovateur, universitaire philosophe (M. Lipman), puis se sont répandues dans certains pays du globe. Cette origine historique, géographique, dans le cadre d'un champ disciplinaire précis (la philosophie), donne à cette émergence une coloration particulière du point de vue culturel : innovation dans une discipline dans un contexte

occidental et plus particulièrement américain. Elles comportent de ce fait un certain nombre de caractéristiques particulières :

elles concernent l'*éveil de la pensée* logique, critique, créative et responsable chez les enfants ;

elles tiennent compte des acquis de la *psychologie génétique* du développement de l'enfant (Cf. J. Piaget) ;

elles partent de l'écoute de l'enfant, d'un espace, d'un temps et d'un *statut donné à sa parole*, et une parole publique ;

elles *prennent en compte son questionnement* existentiel sur son rapport au monde, à autrui et à lui-même ;

elles postulent son *éducabilité philosophique* ;

elles se déroulent sur fond de l'histoire de la *philosophie occidentale*, dans l'esprit de la *philosophie pragmatiste anglo-saxonne*, et dans le courant du « *critical thinking* » ;

elles impliquent un contexte pédagogique de *méthodes actives* (Cf. J. Dewey) ;

elles favorisent les confrontations d'idées dans une *communauté de recherche entre pairs* (modèle cognitiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage),

elles s'appuient sur la mise au point d'un *matériel didactique* constitué de "romans philosophiques" ad hoc, et de livres du maître donnant des pistes très diversifiées d'exploitation ;

elles se situent enfin dans une *perspective d'éducation à la démocratie de type américain*.

On pourrait développer une conception linéaire et progressiste de l'histoire, de type hégélien ou positiviste, qui aboutirait chronologiquement et logiquement à l'émergence et au développement de la philosophie avec les enfants dans le monde, comme signe de la « modernité » : l'apparition dans le monde grec puis chrétien de la notion de personne, celle du sujet pensant au 17<sup>ième</sup>, l'idéologie des lumières au 18<sup>ième</sup>, avec le droit d'exprimer sa pensée ; puis au 20<sup>e</sup>, avec la Convention des droits de l'enfant, la reconnaissance pour l'enfant lui-même, et pas seulement pour l'homme ou le citoyen, d'un droit à développer et exprimer son opinion etc. Evolution appuyée scientifiquement par une meilleure connaissance du développement de l'enfant et de ses capacités cognitives précoces etc.

Mais l'histoire reste à faire des pratiques philosophiques dans le passé avec la jeunesse, 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, W. Benjamin organisait dans les années 1920 des émissions radiophoniques pour la jeunesse...), et ailleurs (il faudrait par exemple creuser la pratique des controverses dans les monastères bouddhistes, ou l'utilisation de la palabre en Afrique) : car on est ici renvoyé à des problèmes de fond déjà évoqués (Qu'est-ce que la philosophie ? Pour l'Occident, l'Orient, l'Afrique ? Faut-il parler de philosophie ou de pensée chinoises ? Quel est le statut de la raison ou d'autres « facultés » dans la philosophie ?), à des définitions (Qu'est-ce que la sagesse ? pour l'Occident et le bouddhisme par exemple), des distinctions complexes, par exemple entre croire et savoir (ou non-savoir), philosophie et religion, philosophie et théologie etc.

Se pose ainsi la question de l'extension dans le monde d'une méthode, quelle qu'elle soit, compte tenu de ses présupposés scientifiques, par exemple psychologiques, mais aussi pédagogiques, didactiques, philosophiques, politiques etc.

Par exemple la psychologie cognitive, la psychologie de l'enfant, la psychologie sociale, et de façon plus générale la science ont sensiblement évolué depuis vingt-cinq ans. Les didactiques de disciplines aussi. Certains pays n'ont volontairement introduit la philosophie que dans l'enseignement secondaire. Il existe d'autres courants philosophiques que le pragmatisme en occident, en particulier dans la philosophie continentale, et il y a des traditions philosophiques arabes, ou en Inde, en Chine, en Afrique. Il y a d'autres modèles démocratiques que celui des Etats-Unis etc.

**Il ne s'agit donc nullement d'imposer un modèle culturel** (par exemple occidental et américain) à d'autres peuples, d'autres Etats, d'autres cultures dans d'autres contextes. Mais de partir des orientations signées par les Etats dans des Conventions internationales (des Droits de l'homme, de l'Enfant...), pour promouvoir des pratiques éducatives qui vont, comme le souhaite l'Unesco, dans le sens d'une *culture d'esprit critique, de dialogue et de paix* entre les hommes, les peuples et les Etats. Tel nous semble le sens des principes à l'origine du développement de la pensée réflexive chez les enfants, et c'est pourquoi l'Unesco fait en ce sens des recommandations à ses Etats-membres, que chacun adaptera à son contexte culturel, et à ses orientations de politique éducative.

La *théorie de l'hybridation* nous 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.

Il nous semble souhaitable, compte tenu de l'inégale présence dans le monde de pratiques philosophiques à l'école primaire, de mettre en œuvre une stratégie très diversifiée :

- Dans les pays où ces pratiques n'existent pas, on peut encourager toute *innovation* qui irait dans ce sens, développée par exemple dans le cadre d'une association, en étudiant avec ouverture leur intérêt pour les élèves, l'école, la société (B).
- On peut ailleurs aller plus avant, en organisant des *expérimentations* dans le cadre du système éducatif avec des moyens spécifiques, dont on évaluera la pertinence en fonction des objectifs poursuivis (C).
- On peut enfin *institutionnaliser* certaines pratiques jugées formatrices pour les élèves, et concourant à des missions du système éducatif (D).

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

- Les pratiques à visée philosophique sont, nous l'avons vu, 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 ont le caractère d'une **innovation**, pratique non institutionnalisée, nouvelle, souvent en rupture avec la tradition d'un pays.

Si l'on se place dans une perspective centralisée qui développe la conformité à la norme, l'obéissance et l'exécution, le conformisme, l'innovation peut apparaître comme un dérangement, une inobservance, voire une hétérodoxie. Mais ce faisant, le système éducatif n'a plus alors d'opportunité pour évoluer de l'intérieur, et intégrer des idées à lui-même 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 de l'extérieur du système, ou partie au niveau interne du terrain pour résoudre certains problèmes rencontrés. Elle permet alors une ouverture, une respiration dans un système qui peut avoir des blocages, des dysfonctionnements.

Nous recommandons donc aux Etats-membres de l'Unesco, vu l'intérêt des nouvelles pratiques de philosophie pour enfants à l'école primaire, de **les promouvoir là où elles n'existent pas, de les encourager là où elles existent**, avec par exemple des subventions, de **les faire connaître et de les diffuser largement**.

Là où il n'existe actuellement aucune pratique de ce type, on peut tout simplement par exemple *partir de contes ou légendes du pays, pour faire réfléchir les enfants sur ce qu'ils nous disent de la condition humaine*, 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.

## **C) 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, se déroule selon un protocole précis, avec un accompagnement des praticiens, notamment par la formation, souvent aussi par la recherche, et implique le plus souvent une évaluation de la nouvelle pratique, de manière à en tirer des conclusions, pour une éventuelle généralisation. Dans la première partie du rapport, nous avons donné comme exemple d'expérimentation le cas de la Norvège. Nous recommandons aux Etats-membres de l'Unesco, vu l'intérêt des nouvelles pratiques de philosophie pour enfants à l'école primaire, de **mettre en place des expérimentations sur ces pratiques**, en cohérence avec les objectifs qu'ils poursuivent concernant les grandes orientations de leur politique éducative.

#### **D) Institutionnaliser certaines pratiques**

Promouvoir, repérer, encourager et valoriser l'innovation de pratiques de philosophie avec les enfants à l'école primaire peut être une première étape. Organiser officiellement des expérimentations de ces pratiques dans le système éducatif en est une autre, qui exprime un engagement politique plus fort. *Institutionnaliser certaines pratiques* de philosophie avec les enfants va encore plus loin, puisqu'on considère alors 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 voies 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 philosophie avec les enfants, dans le cadre de projets, considérant la philosophie comme une « pratique culturelle » ;  
*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 : réflexion philosophique de type *esthétique* dans les cours de dessin, arts plastiques, musique, théâtre ; réflexion de type *éthique* dans les cours de morale, voire de religion ; réflexion philosophique de type *politique* dans les cours d'éducation civique, de formation à la démocratie ou à la citoyenneté ; réflexion philosophique de type *épistémologique* dans les cours de sciences ou de langue etc. Il s'agit, dans le cadre des horaires d'une discipline spécifique, de prendre un temps pour réfléchir philosophiquement sur le type d'activité menée, la démarche utilisée etc.

Cette généralisation peut se faire aussi sous forme d'un *moment spécifique hebdomadaire*, de durée variable avec l'âge des enfants, du type par exemple d'un " atelier philo ".

Des propositions intermédiaires peuvent être faites, comme des " clubs-philos " dans les écoles pour les élèves intéressés et volontaires, l'organisation de " débats-philos " dans le cadre des clubs-Unesco etc.

#### **E) Organiser un curriculum dans la scolarité**

Dans la perspective d'une institutionnalisation, il est nécessaire de réfléchir (c'était la conclusion du sixième enjeu du I de cette partie), à la perspective éventuelle de l'élaboration d'un véritable curriculum tout au long de la scolarité. Car la situation actuelle de la philosophie, comme le montrent les réponses au questionnaire de l'Unesco, est très diversifiée de par le monde : la philosophie peut être totalement absente de tout le système éducatif, ou n'exister officiellement que dans le supérieur, ou que dans le secondaire, ou dans le primaire

et le supérieur, mais non le secondaire etc.

- Nous pensons (comme Montaigne), qu'il faut *commencer tôt*, dès le préscolaire et le primaire ; il s'agit de mettre en place, par un exercice régulier, des processus de pensée, des exigences de rigueur intellectuelles, des habiletés à raisonner logiquement...

- Un tel *apprentissage* doit être *progressif et cohérent*. Il est ainsi dommage d'avoir des situations où les élèves, après avoir pratiqué la communauté de recherche à l'école primaire, cessent ce type d'activité réflexive, ou ne reprennent contact avec la philosophie qu'à la fin du secondaire ou à l'Université. Il manque là les maillons nécessaires pour consolider des postures d'interrogation sur le monde, de conceptualisation de notions, d'argumentation des idées.

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

On remarquera cependant que les thématiques à dimension anthropologique forte (la mort ou l'amour par exemple) traversent les âges, et émergent dès la tendre enfance. La discussion elle-même peut commencer très tôt. Il ne faut donc pas subordonner l'éveil de la pensée réflexive au pré-requis d'un âge, d'un niveau de langue ou d'un degré de maturité. On peut commencer à élaborer sa vision du monde dès qu'on dispose d'un langage oral pour mettre en mots son expérience singulière. C'est une première étape pour comprendre la vie, que l'on reconsidèrera au fur et à mesure que l'on grandira. Philosopher, c'est se donner une vision du monde, une « représentation » à sans cesse remanier dans sa vie par une réflexion personnelle qui vise à « élargir sa pensée » (Kant).

Commencer à philosopher tôt, ce n'est pas faire abstraction du fait que l'on n'a pas la même expérience de l'amour à six ans, à la puberté ou à l'âge adulte, ou la même puissance de pensée ; c'est pourquoi on pourra reprendre à tout âge la même question, que l'on abordera 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 pas seulement avec des discussions), 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.

### **III) Quelles pratiques philosophiques avec les enfants promouvoir dans les classes ?**

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, la faculté de discernement, le recul par rapport à ses certitudes spontanées, immédiates, héritées, véhiculées par les opinions dominantes, les medias. 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, seul et avec d'autres, qui favorise la confrontation constructive des idées, donne le goût d'une discussion rigoureuse, d'une réflexion méthodique sur les grandes questions de la condition humaine. Bref toute pratique qui vise la formation d'un « esprit critique, créatif, autoréflexif,

responsable » (M. Lipman, USA), une « pensée intersubjective dialogique-critique » (M.-F. Daniel, Québec, Canada), une « pensée problématisante, conceptualisante et argumentative » (M. Tozzi, France), une pensée « descriptive, dialogique, dialectique, conceptuelle, critique » (E. Martens, Allemagne)...

Cette visée philosophique peut 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, qui gagnent eux-mêmes à être personnellement en recherche philosophique, 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 donc pas d'endoctriner les élèves, le dogmatisme étant contraire au développement d'une pensée autonome, 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

- **Partir des questions des enfants eux-mêmes**. Parce que ce sont *leurs* questions, des questions qui font sens pour eux, qui les motivent (contrairement à beaucoup de questions scolaires, qui sont seulement celles du maître) ; les questions qu'ils se posent, souvent pour la première fois, comme petit d'*Homme*, et donc qu'ils posent ; celles qui les mettent en position de recherche, en appétit, qui sont habitées par la curiosité, le « désir de savoir » (c'est le sens étymologique de philo-sophie), la visée de vérité. Ces questions peuvent être posées en classe à un moment convenu, ou surgir à l'improviste (au maître alors de les entendre !). Elles peuvent aussi provenir, anonymement ou non, d'une boîte à questions, et l'on retient celles qui n'amènent pas une réponse factuelle, technique ou scientifique, mais ont une dimension philosophique (par exemple éthique, esthétique, métaphysique...) : celles qui demandent réflexion pour répondre, parce qu'elles sont difficiles, peuvent avoir plusieurs réponses différentes, même contradictoires, ou peut-être pas de réponse (aporie)... On peut alors voter pour en choisir une à examiner et discuter.

- Mais ces **questions** peuvent aussi être **dégagées à partir d'un texte fort** (voir en D le matériel didactique). Ce peut être un texte ad hoc, rédigé pour une activité réflexive (les romans de Lipman par exemple) ; mais aussi des « Philofables » (M. Piquemal, France), issues du corpus des contes, légendes et mythes, porteur de « sagesses du monde ». Ou encore des ouvrages de littérature de jeunesse à dimension anthropologique (comme *Le petit Prince* de Saint Exupéry).

- 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, en se frottant à l'altérité, à la surprise du déplacement de point de vue. M. Lipman l'appelle enquête, ou « communauté de recherche ». On parle ailleurs de « discussion à visée philosophique », ou de « dialogue socratique » (Nelson, Allemagne ; O. Brénifier, France).

- Il faut noter à ce sujet que l'enseignant peut avoir un **guidage plus ou moins fort** dans sa pratique. D'une conduite assez directive, inspirée du questionnement socratique, où la communication passe essentiellement par son questionnement (nous parlons alors plutôt d'*entretien philosophique de groupe*), à un échange plus important entre les élèves eux-mêmes (il s'agit alors davantage d'une *discussion*, comme avec M. Lipman), jusqu'à une intervention minimale du maître (J. Lévine en France), sous forme par exemple de tours de table de la parole des enfants. Plus le guidage est ferme, plus l'exigence de rigueur prévaut,

car le maître débusque par la rigueur de son questionnement les contradictions des élèves. Plus il est faible, plus les élèves s'expriment sans peur du jugement. On peut aussi articuler dans une perspective à la fois démocratique et philosophique l'échange libre entre élèves avec les exigences intellectuelles du maître.

- Il y a aussi, comme point de départ de la réflexion, la possibilité d'**utiliser des dilemmes moraux** (L. Kohlberg) : un cas est proposé qui fait éthiquement problème (ex : 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 ?), et on doit décider, en se mettant à la place du personnage, la solution à adopter, en clarifiant et 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** :

a) de **problématisation**, amenant à interroger ses opinions, à dégager leurs présupposés (Se demander si l'homme est bon implique qu'il existe une nature humaine, ce que l'on peut questionner), à examiner leurs conséquences (si la liberté c'est faire ce que l'on veut, suis-je libre si je mange trop de chocolat à m'en rendre malade ?) ;

b) de **conceptualisation** : quels exemples pour travailler un concept en *extension* (Socrate est un exemple d'homme) ? Quel est l'attribut *commun* à deux exemples (Le « cœur », dit un enfant de six ans, est commun à aimer sa mère et aimer son frère. Quels attributs pour définir une notion en *compréhension* (Un ami, c'est « quelqu'un auquel on dit un secret ». Aimer est un sentiment... mais quel type de sentiment, car haïr l'est aussi) ? Quelles *distinctions conceptuelles* opérer (Quelle différence entre un camarade, un ami et un amoureux) ?

c) 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) ; dire si on est d'accord ou pas avec une thèse, et pourquoi ; répondre rationnellement à une objection vis-à-vis de ce que l'on affirme. Reasonner correctement à partir de prémisses. Être logique. Trouver où est la contradiction. Comparer et hiérarchiser des arguments selon des critères de cohérence, de pertinence, de hiérarchisation des valeurs, etc.

- 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 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 généralité, avec une visée d'universalisation** (« Parler comme tout autre » dit Kant). Le **contre exemple** est intéressant, car il est encore concret, mais a déjà statut épistémologique de preuve. Et il faut aller jusqu'à des **arguments** plus généraux, décontextualisés.

- Il ne faut pas forcément s'en tenir au langage. Certes, dans la mesure où les notions à conceptualiser sont des mots dans une langue, et où l'on ne pense que par et dans une langue, on peut **partir de la matière langagière pour conceptualiser**, pour explorer les pistes de la pensée suggérées par les mots (synonymes/antonymes versus distinctions conceptuelles ; champ lexical et sémantique versus champ conceptuel).

- Mais on peut aussi faire **émerger les représentations premières, pour les travailler ultérieurement au niveau conceptuel**, par bien des médiations. La *pensée associative*, la rédaction d'écrits fictionnels, les *expériences de pensée* (décrivez un monde où tout le monde mentirait : qu'en concluez-vous ?) peut donner lieu à des reprises conceptuelles.

On peut aussi quitter dans un premier temps le langage, et travailler les *registres du corps, de l'imagination*, quitte à revenir à une pensée plus abstraite par la *verbalisation, tremplin vers la conceptualisation*. Notamment par :

a) des *attitudes corporelles*, des *productions plastiques* : sculpez dans de la glaise votre *idée*

de la liberté (commentez votre réalisation); placez vos camarades dans l'espace et simulez par leurs attitudes une situation injuste (Cf le théâtre de l'opprimé d'A. Boal) : qu'est-ce alors que l'injustice ? ; dessinez la vérité : dire en quoi le dessin réalisé figure cette notion...

b) par l'évocation suivie de la *verbalisation d'affects* (en quoi peux-tu dire que ce que tu as ressenti c'était de la joie ? C'est quoi alors, la joie ?) ;

c) par la *connotation d'images* (pourquoi trouves-tu que cette publicité évoque la colère ? Comment alors la définir ? Quelle image représente le plus pour toi l'idée de bonheur ? pourquoi ?) ; de *métaphores* verbales (Si la justice c'était un animal, ce serait lequel ? Pourquoi ?) ; d'*analogies* ou de symboles (pourquoi la balance représente-t-elle la justice ?) ; d'*allégories* (la caverne de platon, le squelette avec la faux pour la mort), etc.

- Si l'on veut articuler la visée philosophique avec une visée démocratique, une éducation à la citoyenneté, la discussion gagnera à être organisée dans un **dispositif pédagogique démocratique**, avec 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 responsabilisant entre les élèves* (président de séance pour donner la parole, secrétaire de séance pour garder trace du travail collectif, gardien de l'heure, de la discipline, etc.).

- Si l'on veut davantage articuler la posture philosophique devant une question avec la construction de la personnalité de l'enfant, sa prise de parole orale en public, le fait qu'il ose une pensée sur la condition humaine et publiquement, fasse l'expérience du cogito (J. Lévine), on procèdera plutôt par **tours de table** où chaque enfant peut s'autoriser à élaborer et exprimer sa vision du monde en réagissant personnellement à une question de fond, en développant un véritable « langage intérieur ».

- On pourra aussi travailler la **réflexivité en lien avec d'autres disciplines** de l'école, soit sous forme interdisciplinaire, soit en travaillant une dimension réflexive dans chaque discipline (exemple du Québec : « Philosopher sur les mathématiques » ou « Le monde des sciences ») : l'*argumentation* par exemple se travaille aussi dans l'apprentissage des langues, à l'oral et à l'écrit (mais avec un *auditoire universel* en philosophie, cf. Perelman) ? Et aussi en didactique de l'oral, du débat comme genre de l'oral, ainsi avec la littérature. Il y a ainsi des zones d'intersection entre la didactique de la philosophie et de l'apprentissage d'une langue maternelle à l'école.

### III) Accompagner ces pratiques à visée philosophique par la formation

#### Une formation initiale et continue des enseignants à ces pratiques

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 réussissent 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. Nous entendons par « professionnalité » la compétence des enseignants 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. Nous envisagerons successivement la formation initiale et continue qui peut leur être proposée, la formation de formateurs souhaitable, le matériel didactique qui peut aider les maîtres et les élèves, enfin les recherches sur ces pratiques qui peuvent amener la compréhension de leurs difficultés, de leur réussite comme de leur échec.

Quelle *formation* donc pour *des enseignants* mettant en place des pratiques à visée philosophique à l'école primaire ? C'est généralement à l'occasion de la formation qu'on

établit un *référentiel de compétences* des enseignants. Mais ces référentiels sont généralement construits à partir de ce que les ergonomes appellent le *travail prescrit* (ce qu'il « faudrait faire »), et ils conduisent à élaborer des contenus de formation qui n'ont qu'une adéquation partielle avec le travail qu'ils prétendent recouvrir (le « travail réel » fait en classe). D'où le décalage, et la nécessité de penser la formation professionnelle à partir de travaux qui analysent l'*activité réelle en situation* (voir plus bas C).

Pour former des enseignants à des compétences à savoir faire philosopher, il est souhaitable notamment de définir à quelles compétences ils doivent former les élèves.

## Quelles compétences attendues des élèves ?

Tout va dépendre ici de *ce que l'on entend par « philosopher »*, et apprendre à philosopher, *quand il s'agit d'enfants* et d'élèves :

- « Acquérir une pensée critique, créative, autocorrectrice et responsable » (M. Lipman) ?
- « Passer progressivement d'une attitude monologique égocentrée à une attitude dialogique critique, fondée dans l'intersubjectivité » (M.-F. Daniel) ?
- « Adopter, devant une question à portée anthropologique, une posture qui ose l'élaboration et l'expression d'une pensée » (J. 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 » (M. Tozzi) ?

Ces définitions entretiennent un certain rapport avec la tradition *philosophique* : le questionnement chez Socrate, l'étonnement chez Aristote, le doute chez Descartes, le philosopher comme « dialogue de l'âme avec elle-même » de Platon etc. Nous voyons que nous privilégions ici une certaine conception de la philosophie comme *éveil et développement d'une pensée réflexive de type rationnel*. Et nous pensons que le rôle de l'école est de développer cette démarche chez tous les enfants (option démocratique), et pas seulement chez quelques uns, ceux issus d'une élite sociale. Rappelons que la philosophie occidentale, comme orientale d'ailleurs, insiste aussi comme *sagesse* à « apprendre à vivre » (Spinoza), et à mourir (Socrate, Montaigne), et pas seulement à *penser*. Mais c'est surtout l'apprentissage de la pensée que nous mettons ici en avant.

On ne peut bien entendu demander à des enfants qui débutent dans la réflexion ce qu'ont fait les grands penseurs. C'est ici la question du commencement qui est posé. Quand commence-t-on à philosopher, la philosophie ça commence par quoi ? On est là aux frontières, on « rôde aux frontières » (N. Go). Et le problème est *didactique*, pas seulement philosophique, parce que les élèves sont en formation, en situation d'apprentissage, et donc ne peuvent pas d'emblée savoir. Qu'est-ce qui peut baliser le cheminement philosophique d'un enfant, manifester l'éveil réflexif de sa pensée ? Quels sont les indicateurs de la philosophicité de sa démarche ? Peut-on les traduire en « compétences » ?

C'est un problème complexe. *L'approche par compétences* a permis en philosophie de passer d'une centration du maître sur son savoir (que vais-je leur dire ?) à la préoccupation des élèves (de quoi seront-ils *capables* ?) ; du souci de son *enseignement* (préparer le cours à faire) à celui de leur *apprentissage* (construire des séquences pour leur apprentissage). Mais la pédagogie par objectifs trouve ses limites en philosophie, parce que la pensée n'est pas un comportement observable et mesurable. On ne peut découper de manière arbitraire et extrême les processus de pensée, situés à un haut niveau taxonomique. Il faut donc être prudent dans la définition de capacités et compétences spécifiquement philosophiques, savoir qu'elles dépendent de définitions philosophiques et didactiques du philosopher qui ne font pas forcément consensus.

Par exemple, si l'on pense que l'on peut apprendre à philosopher par la pratique de la communauté de recherche, ou discussion à visée philosophique, il faudra alors travailler en classe la **compétence à discuter philosophiquement**. Cette compétence met en jeu plusieurs **capacités** :

des *capacités de discussion* : être capable d'être attentif, d'écouter, de se décentrer, de comprendre la pensée d'autrui et de chacun, de s'exprimer, de se faire comprendre, de coopérer à l'échange, d'interagir intellectuellement, de maîtriser ses affects dans le désaccord cognitif (tout ce qui est de l'ordre de « l'éthique discussionnelle » et de l'« agir communicationnel » (Habermas) : attitudes psychiques et comportement finalisés par des principes et des valeurs;

des *capacités* proprement *réflexives* d'élaboration de sa pensée dans un rapport au sens et à la recherche de vérité : questionner (s'interroger, mettre en doute), définir (savoir de quoi on parle, conceptualiser, établir le champ conceptuel d'une notion, faire des distinctions), analyser à partir d'un exemple, fonder (savoir si ce qu'on dit est vrai), objecter, raisonner logiquement, autant de *processus de pensée* à convoquer dans son activité intellectuelle.

Ces dernières capacités sont transversales à d'autres types d'activité à visée philosophique (par exemple l'écriture d'un texte) : c'est pourquoi nous les nommons « *capacités philosophiques de base* ». *Les compétences étant l'articulation de ces capacités sur des activités complexes*, comme par exemple la discussion. Mais 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, *la pensée étant avant tout une unité et un mouvement*, non un montage de processus de pensée...

## 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, de les aider dans leur cheminement de recherche : construire le problème, explorer sa complexité pour tenter de le résoudre par l'usage de leur raison.

- Pour ce faire, s'agissant de questions philosophiques, ou à traiter philosophiquement, le maître doit exercer dans sa classe une **vigilance anti-dogmatique (a) et anti-relativiste (b)**:

a) *Laisser se développer le questionnement des élèves*, c'est pour l'enseignant prévoir des lieux, moments, dispositifs dans la classe pour que ce questionnement puisse s'exprimer, s'élaborer, se formuler, se travailler. C'est *ne pas le refermer par les réponses du maître*, ni trop tôt, pour laisser de l'espace au désir (de savoir), pour maintenir la recherche individuelle et collective ouverte (« La réponse, c'est la mort de la question » dit M. Blanchot). C'est accompagner le questionnement par une *attitude non dogmatique*, car il y a toujours plusieurs réponses possibles à une question philosophique (l'histoire de la philosophie l'atteste), et toute réponse peut elle-même être réinterrogée, tant qu'une pensée reste vivante, en alerte.

b) Ce qui ne veut pas dire que toutes les affirmations se valent. Car 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. *Ne pas tomber dans le relativisme* (à chacun sa vérité), c'est ce à quoi le maître doit veiller. Sinon, à quoi servirait-il de discuter pour savoir si ce qui est dit est vrai, pour y voir plus clair entre les solutions proposées ; à quoi bon argumenter pour fonder une position ? Le désir de vérité aiguisé la nécessité *d'administrer la preuve* ; la possibilité d'une *vérité partageable par la communauté des esprits, parce que rationnellement établie*, doit rester l'« idée régulatrice » (Kant) de toute recherche, et c'est cette exigence que le maître doit maintenir dans le groupe-classe.

- Il est souhaitable, pour pouvoir les transmettre, que les enseignants aient eux-mêmes personnellement le goût de la recherche, le « désir de vérité » (philo-sophia), qu'ils soient

ouverts au problème du sens, aux grandes questions que pose la condition humaine, et qu'ils exercent leur raison pour les affronter. **Etre capable de s'interroger**, et pas seulement d'interroger les élèves, **d'entretenir un rapport non dogmatique au savoir, de cheminer avec méthode et rigueur** semble nécessaire. La formation pourra les y aider.

Mais on peut aller plus loin, avec des enseignants curieux de ce que vont pouvoir dire leurs élèves des grands problèmes de l'existence. Car un adulte a oublié ce que c'est qu'un enfant, « né au monde » (H. Arendt), et qui s'interroge *pour la première fois* sur le mystère de son existence, « jetée-là-pour-bientôt-disparaître ». Le philosophe n'est-il pas semblable à cet enfant qui revisite ces interrogations fondamentales comme si c'était la première fois ? L'enseignant à l'écoute de l'enfant est donc remis devant les questions primordiales avec la force, la massivité, la radicalité que confère le *saisissement ontologique* de l'homme devant sa condition. La compétence de l'enseignant ici, c'est une **attitude d'écoute de l'enfant comme homme questionnant sa propre condition, c'est-à-dire du même coup celle du maître**.

- Pour cet accompagnement des élèves à penser par eux-mêmes, il faut mettre en place des démarches. Il y a là une compétence à **concevoir, mettre en œuvre, analyser** (cf. plus bas C) **et évaluer des dispositifs à finalité réflexive**. Nous avons décrit certaines pratiques plus haut (cf. III).

S'il veut autoriser les élèves à s'exprimer par eux-mêmes *sans peur du jugement*, (toujours inhibiteur dans un cadre scolaire), l'enseignant doit encourager et valoriser l'expression orale, établir un *climat de confiance* entre les élèves et entre lui et ses élèves, car celui-ci favorise la prise de parole publique d'une pensée qui ose s'exposer en s'exprimant.

Il doit **apprendre à se taire** (les élèves n'ont d'espace pour parler que lorsque le maître se tait, et c'est souvent très difficile pour lui !). A **entendre une question dans sa dimension philosophique**, c'est-à-dire portant sur la condition humaine en général, pour la travailler *rationnellement*, et non, comme on le fait spontanément, l'entendre *affectivement* (ressentir à son tour dans la question de l'enfant son angoisse devant la mort, et réagir en « bouche-trou » de cet angoisse pour le sécuriser) : cela se travaille. A **ne pas donner son propre point de vue** dans la discussion (sinon il risque de casser la recherche par sa réponse magistrale, et d'influencer le contenu de la pensée des élèves), ou tout au moins à le présenter comme le sien, ou comme objection possible, et non comme « la » Vérité.

S'il veut organiser sa classe en communauté de recherche, il est souhaitable qu'il soit capable d'**organiser une discussion à visée philosophique**, c'est-à-dire un échange entre élèves réglé à la fois par des *règles* (un seul parle à la fois, on ne se coupe pas ni ne se moque), et des *exigences intellectuelles* de rigueur. Une animation de ce type suppose :

- a) sur la forme, comme pour toute discussion, d'organiser l'espace (en rond ou en U par exemple), d'ouvrir et de fermer la séance, de gérer le temps, de répartir la parole, de réguler l'affectivité présente dans tout échange, de maintenir si nécessaire la discipline, etc. ;
- b) sur le fond, comme dans tout débat, d'introduire le sujet, de lancer la réflexion, de reformuler, synthétiser, recadrer, recentrer, relancer par des questions à la cantonade ou nominative, faire un état des échanges à la fin etc. ;
- c) et pour que la discussion ait une *visée philosophique*, le maître doit rester vigilant pour que soient mis en œuvre par des élèves lors des échanges des processus de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation rationnelle...

## **Quels dispositifs de formation : objectifs, contenus, méthodes**

Ceux qui pratiquent la philosophie à l'école primaire dans le monde ont eu peu ou pas d'enseignement spécifiquement philosophique dans leurs études secondaires ou universitaires. Or philosopher demande un apprentissage progressif (c'est l'objectif de la philosophie avec les enfants notamment), et apprendre à des élèves à philosopher ne s'improvise pas, parce que

devenir professeur implique une *formation pédagogique*, et professeur d'une discipline une formation académique (sur les contenus), et *didactique* (sur le processus enseignement-apprentissage de telle discipline).

La formation dispensée peut être initiale, avant d'enseigner, ou continue, quand on est déjà en exercice. La formation initiale à la philosophie avec les enfants est très peu répandue en formation initiale, sauf dans de rares cas où elle est institutionnalisée, un programme officiel entraînant une formation professionnelle. On trouve aussi ici et là en formation initiale des formations optionnelles pour les enseignants débutants intéressés. Dans les autres cas, on trouve des formations continues diverses, par des institutions publiques, souvent privées.

- La formation proposée doit donc dépendre du degré d'institutionnalisation de la philosophie à l'école primaire dans un pays : **soutien à une innovation jugée intéressante ; accompagnement nécessaire dans le lancement d'une expérimentation ; formation obligatoire en formation initiale et en cours d'emploi en cas d'institutionnalisation, de réforme éducative.**

- Il faut en **déterminer** d'abord **les objectifs**, démarche éminemment politique, car ils s'inscrivent dans les finalités éducatives du pays concerné. Eveiller chez les enfants la réflexion, en vue d'asseoir le développement de leur personnalité sur leur capacité à penser librement ? à vivre « une vie bonne » (Aristote) ? Etablir ou consolider dans un pays la *démocratie*, en développant l'esprit critique des futurs citoyens en vue d'« une cité juste » ? Prévenir les incivilités et les violences à l'école, en escomptant des répercussions sur la vie sociale, etc. ?

- Puis il faut préciser les **contenus** de cette formation.

a) Une formation philosophique classique (cours sur les doctrines philosophiques, les auteurs de la tradition, les grands courants de la philosophie), de type *académique*, dispensant des *savoirs sur la philosophie*, est toujours utile pour approfondir sa capacité à philosopher en s'appuyant sur de grands philosophes. C'est un investissement lourd.

b) Une solution intermédiaire consiste à déterminer les questions qui intéressent le plus les enfants, et d'abord leurs *questions existentielles* (grandir, la liberté, la vérité, l'amitié, 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'*Ethique à Nicomaque*, l'origine et la nature de l'amour selon Platon dans *Le Banquet*, etc.

c) 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, qu'ils ne faut pas laisser passer, car il a là une opportunité à saisir pour réfléchir, un *kairos* philosophique : 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*, qui est un formidable outil pour penser l'éthique ou la politique. Il y a ainsi un certain nombre de **distinctions** qui sont de véritables catégories pour bien poser les questions, distinguer des registres, penser le réel.

Par exemple, possible (en fait)/souhaitable (en droit) : ce n'est pas parce que c'est possible que c'est souhaitable ; légal/légitime : ce n'est pas parce que c'est légal que c'est légitime ; contrainte (physique)/obligation (morale) : cela ne nécessite pas de la même façon ; concret/abstrait, particulier-singulier/général-universel : comment passer d'un exemple personnel vécu ou connu à quelque chose qui s'applique à plusieurs exemples, à tous les cas ? ; relatif (à quelque chose ; évolutif)/absolu (en soi, éternel) ; cause (pourquoi ?) et fin (pour quoi ?) ; principe (ce qui est premier)/conséquence (ce qui s'ensuit) ; réel/imaginaire-virtuel ; théorie/pratique, etc.

Il est aussi fondamental, pour poser un problème dans une dimension philosophique, et ne pas discuter dans la confusion des registres, de comprendre que le « peut-on (brûler un feu rouge,

avorter, condamner à mort, euthanasier, etc. ? », peut s'entendre de trois façons, la dernière seulement étant morale : a) en fait (question technique), b) selon la législation en vigueur (dimension juridique) c) d'un point de vue éthique (dimension philosophique).

On voit l'intérêt de quelques repères utiles pour mener une discussion philosophique, et donc à s'approprier en formation.

Il faudra aussi dans ces formations, dans un souci de transparence et de clarification :

a) expliquer aux enseignants les différentes *conceptions de la philosophie et du philosophe* ; préciser dans quelle perspective on travaille, quels sont les fondements de la formation proposée, du point de vue de leurs *présupposés philosophiques* (une conception du philosophe, une culture de la question plus que de la réponse), mais aussi *politiques* (par exemple le développement d'une citoyenneté réflexive), *éthiques* (par exemple l'établissement d'une éthique discussionnelle au sein d'un « agir communicationnel », comme dirait Habermas), *pédagogiques* (par exemple une théorie cognitiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage, des méthodes actives qui impliquent l'investissement de l'enfant) et *didactiques* (par exemple une didactique de l'apprentissage du philosophe plus que de l'enseignement de la philosophie et de son histoire)...

b) Expliciter aussi quelle conception de *l'enfance* les pratiques développées dans la formation implique, d'un point de vue *psychologique* (un être en développement, en construction de sa personnalité, avec un fort potentiel cognitif et social), *politico-juridique* (un sujet qui a des droits, notamment de penser, garantis par des Conventions internationales), *éthique* (une personne respectable, et dont on postule l'*éducabilité philosophique*).

Il faut enfin établir des **méthodes** pour atteindre les objectifs visés.

Il s'agit de maîtriser un certain nombre de situations à proposer aux élèves (cf. par exemple les pratiques décrites en III).

a) *Dispositifs d'émergence des représentations sur une notion ou une question*, par la verbalisation d'expression corporelle, plastique, d'images proposées, de métaphores, allégories, symboles ; par la reprise conceptuelle d'écrits fictionnels rédigés par les élèves ou lus en classe ; développement d'expériences de pensée, choix argumenté parmi plusieurs conceptions, construction de définitions, etc.

b) *Dispositifs de confrontation des opinions* : c'est par exemple la discussion en communauté de recherche.

- Le *principe de l'isomorphisme des situations proposées en classe aux élèves et vécues en formation par les enseignants* nous semble essentiel. Il est important que les enseignants, avant et en vue de les proposer aux élèves, 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 (ce qui leur permettra de mieux comprendre les problèmes de leurs élèves), et expérimenter sur eux-mêmes les acquisitions qu'elles permettent. C'est aussi l'occasion d'analyser (voir plus bas en C), dans les phases métacognitives prévues après ces exercices, comment ils ont fonctionné dans ces situations, en quoi elles sont porteuses d'une logique formative, peut-être de certaines limites. Et en conséquence de réfléchir aux conditions optimales de transfert en classe des dispositifs proposés en formation, qui ne sont jamais du « prêt à former », mais doivent être modulés en fonction de leur personnalité, des objectifs poursuivis, du contexte de la classe et de l'école etc.

- Quant aux **supports** possibles des pratiques à visée philosophique (voir ci-dessous le D sur le matériel didactique), il est bon de connaître leur existence, et aussi de savoir les utiliser, par exemple de les expérimenter pendant le 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 pour quoi ce qui marche

fonctionne bien. C'est pourquoi nous préconisons la **formation en alternance**, qui alterne, de façon interactive et non juxtapositive, présence en formation et expérience de terrain pour analyser le passé, et préparer de nouvelles séances à réaliser.

## **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 concerné de ressources en formateurs. Envoyer des formateurs dans d'autres pays où ces ressources existent (en particulier à l'IAPC), ou faire venir ces formateurs dans le pays demandeur de ces nouvelles pratiques peut être une phase nécessaire. Il existe cependant un certain danger d'applicationnisme, de transport ou de transfert sauvage de ces méthodes sans esprit critique ou souplesse d'adaptation aux réalités locales. Ce sont les méthodes de formation, et au-delà leur esprit qui sont ici en jeu. Car vouloir développer des processus de réflexivité chez les enfants implique des enseignants eux-mêmes en questionnement sur leur métier en général (il y a ici l'idée d'un **praticien réflexif** de Schön), et s'agissant plus précisément de pratiques à visée philosophique, en questionnement eux-mêmes sur les problèmes posés à la condition humaine.

Les formateurs d'enseignants doivent alors 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. L'isomorphisme dont nous avons déjà parlé est nécessaire dès le premier maillon de la chaîne de formation : par exemple faire vivre à des formateurs ce qu'il feront vivre en formation à des enseignants, et le leur faire analyser (voir les outils d'analyse mentionnés ci-dessous), pour qu'ils comprennent de l'intérieur les situations proposées. La formation par alternance ici aussi est cohérente.

## **Mettre au centre de la formation l'analyse des situations et des pratiques à visée philosophique**

### **1) Pourquoi accompagner par l'analyse ?**

Nous distinguons fondamentalement l'*analyse* d'une situation éducative de classe, ou de la pratique professionnelle d'un enseignant, d'un processus d'*évaluation* de l'activité du maître, ou de conseil pour sa future pratique. Une *analyse* porte sur une action *passée*, un *conseil* sur une action *future*. Une *évaluation* s'inscrit souvent dans une perspective de *jugement* (le maître a plus ou moins bien ou mal mené son activité) : elle est sommative, normative, comparative par rapport à une norme de conformité, et débouche souvent sur un conseil plus ou moins prescriptif.

Par analyse d'une situation éducative, nous entendons au contraire une tentative pour, dans l'après-coup d'une activité en classe ou dans l'école, produire de l'*intelligibilité* sur la situation dans laquelle s'est déroulée l'action d'enseignement et d'apprentissage. Cette analyse vise à élucider la compréhension de l'activité du maître, de ses gestes professionnels d'enseignement (analyse d'une pratique professionnelle), et de celle des élèves, de leur processus d'apprentissage. On n'essaye pas d'abord de juger, puis de conseiller (le jugement empêchant souvent la pertinence d'une analyse), mais de *comprendre* ce qui s'est passé (quelles sont les logiques d'acteurs à l'œuvre), et comment ce qui s'est passé peut

s'*expliquer*. On est dans l'analyse dans le *descriptif-compréhensif-explicatif*, et dans le jugement et le conseil, dans le *normatif-prescriptif-injonctif*.

Pourquoi accompagner par l'analyse ? Parce qu'elle 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, d'être plus performant. Mais aussi de mieux comprendre les réactions de ses élèves, leurs difficultés psychologiques et d'apprentissage. Et enfin de mieux appréhender un certain nombre de *variables de la situation* dont il n'est peut-être pas suffisamment conscient : 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 se mettre en travail de groupe etc.

## 2) Quel type d'analyse ?

Il existe deux modèles d'analyse dans les sciences humaines :

Le modèle **compréhensif**, ou **clinique**, qui vise à comprendre de l'intérieur un enseignant comme *sujet*, en se mettant à sa place (projection, identification), pour bien pénétrer ses intentions pédagogiques, 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.

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 (avec des grilles d'analyse par exemple), qui visent à *décrire et expliquer* de manière assez objective ce qui s'est passé et pourquoi. Ici c'est l'enseignant comme sujet, avec le vécu singulier de sa situation, qui est négligé.

Chaque méthode a ses avantages et ses inconvénients. On ne peut aider quelqu'un à s'analyser comme professionnel qu'en lui renvoyant des observations dont il ne se rend pas compte lui-même, mais en même temps il ne faut pas négliger son vécu, à partir duquel s'organise toute son activité, et qui ne se voit guère de l'extérieur.

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 :

le *rapport au savoir* du maître et des élèves, et la construction de la séance, (démarche utilisée, outils pédagogiques, supports etc.), s'agissant d'une situation d'enseignement-apprentissage (dimensions *pédagogique* et *didactique*, l'activité proposée étant ici de nature philosophique);

les *rapports interpersonnels* dans la classe (des élèves entre eux et des élèves au maître, du maître aux élèves : dimension *psychologique*) ;

la *dynamique du groupe-classe*, les phénomènes de leadership, la gestion de l'autorité dans la classe (dimension *psychosociologique*) ;

mais aussi la façon dont cette classe s'inscrit dans son *école* et son *système éducatif* avec ses programmes et ses horaires (dimension *institutionnelle*) ;

et plus généralement comment cette classe et cette école s'inscrivent dans un *quartier*, une ville, un territoire, une *population*, des *classes sociales* (dimension *sociologique*), un environnement politique et culturel (dimension *sociétale*) ; ces deux dernières dimensions n'étant pas à négliger, car elles expliquent en bonne partie ce qui se passe dans cette classe.

C'est dans le cadre d'une analyse de type *systémique*, mettant en relation interdépendante l'ensemble des acteurs, les variables pédagogiques et didactiques mentionnées plus haut, et les différentes dimensions d'une analyse de classe, que l'on peut accompagner un enseignant à analyser ce qui se passe dans sa classe et sa propre pratique.

Former des formateurs à aider des enseignants à analyser leurs situations éducatives et leur

pratique professionnelle est donc vivement recommandé, en particulier la *formation par autoconfrontation*, qui donne accès non à la *pratique prescrite* par l'institution, mais à la *pratique réelle* sur le terrain (l'enseignant analyse, avec un formateur, et souvent des collègues, sa pratique enregistrée sur une cassette vidéo).

### **Analyser le caractère spécifique, “ à visée philosophique ”, de l'activité proposée.**

Nous insisterons sur la dimension didactique, car ce qui nous intéresse ici spécifiquement, c'est la nature de l'activité que nous voulons promouvoir, *sa visée philosophique*.

Comment analyser didactiquement une pratique philosophique à l'école primaire ? Plusieurs façons d'aborder cette analyse ont été proposées : nous avons choisi de brièvement en présenter trois, émanant de trois pays différents dans leur diversité, mais aussi souvent leur complémentarité, pour que l'on puisse choisir celle qui semble la plus pertinente compte tenu des objectifs poursuivis et du contexte, ou utiliser une combinaison originale de ces critères d'analyse.

a) On peut définir dans une “ communauté de recherche ” (au sens de M. Lipman), d'enfants de l'école primaire le caractère philosophique de l'activité menée quand il s'agit d'un “ *dialogue dialogique critique* ”. Mais tous mes échanges en classe ne le sont pas.

« - L'échange est considéré comme *anecdotique*, dit M.-F. Daniel (Québec), lorsque les jeunes « parlent » de façon non structurée à propos de situations qui leur sont personnelles. Dans ce cas, les élèves ne sont pas dans un processus de recherche, ils n'ont pas de but commun à cerner et ils se laissent peu ou pas influencer par les interventions des pairs. En outre, ils ne justifient pas leurs points de vue et leurs opinions sont présentées comme des conclusions.

- L'échange est appelé *monologique* dans la mesure où les élèves commencent à entrer dans un processus de recherche, mais orienté essentiellement vers la recherche de « la » bonne réponse. Chaque intervention d'élève est indépendante des autres. Les élèves ont de la difficulté à justifier leurs opinions.

- Un échange est *dialogique*, lorsque les élèves commencent à former une communauté de recherche, c'est-à-dire lorsqu'ils construisent leurs interventions à partir de celles des pairs et qu'ils s'investissent dans la réflexion en étant motivés par un problème commun à résoudre ensemble. Un échange de type dialogique n'est pas d'emblée critique. Nous avons retracé trois types d'échange dialogique :

- Un échange a été qualifié de *dialogique non critique* lorsque les élèves de 10-12 ans respectent les différences d'opinion, construisent leur point de vue à partir de ceux émis par les pairs et commencent à justifier leurs propos. Toutefois, à ce niveau, les élèves n'évaluent pas les points de vue ou les perspectives en jeu ; ils n'évaluent pas la validité, l'utilité, la viabilité des énoncés ou des critères.

- L'échange est appelé *dialogique quasi-critique* alors que, dans un contexte d'interdépendance, certains élèves sont suffisamment critiques pour questionner les énoncés des pairs, mais que ces derniers ne le sont pas suffisamment pour être cognitivement influencés par la critique émise, de sorte que cette dernière ne conduit pas à une modification du point de vue ou de la perspective.

- L'échange est appelé *dialogique critique*, lorsque non seulement les élèves améliorent la perspective initiale du groupe, mais qu'ils la modifient. Ils sont alors capables de considérer l'autre comme porteur de divergence et, ce faisant, comme nécessaire à l'enrichissement de la communauté. L'incertitude momentanée est acceptée comme faisant partie de toute discussion intéressante et la critique des pairs est recherchée pour elle-même, comme un outil pour

avancer dans la compréhension... ».

Cette grille permet ainsi d'analyser le caractère plus ou moins philosophique d'une séance donnée. La classification (taxonomie) de différents niveaux de "philosophicité" permet une clarification de ce vers quoi l'on veut tendre dans un processus d'apprentissage d'une pensée "autonome, critique, créative et responsable". Ce qui donne d'une part aux formateurs des enseignants des objectifs de formation à des pratiques philosophiques en classe ; et aux enseignants un moyen d'analyser, et à partir de là d'évaluer là où ils en sont de leurs objectifs d'apprentissage avec une classe, ou par rapport à tel ou tel élève (car les élèves peuvent avoir accédé à des niveaux différents).

b) Une autre façon est de préciser ce que l'on entend par l'apprentissage du philosophe. Partons d'une définition didactique<sup>26</sup> : "Philosopher, dit Michel Tozzi (France), c'est tenter de mettre en œuvre, sur des questions et des notions concernant la condition humaine (tout homme et chacun), dans l'unité et le mouvement d'une pensée impliquée dans un rapport au sens et à la vérité, des processus de problématisation de questions, de conceptualisation de notions et de distinctions, et d'argumentation rationnelle pour résoudre ces problèmes".

« Analyser une discussion à visée philosophique entre enfants, c'est alors repérer la présence (ou l'absence), ainsi que la qualité de ces processus de pensée dans les échanges. Par exemple :

- Quand on demande à un enfant de définir ce qu'est un ami, et qu'il répond par un exemple : "John, c'est mon ami", il fait le rapport entre son vécu personnel et une idée générale désignée par un mot. Il travaille ainsi la notion en *extension* (les cas concrets auxquels la notion s'applique). Mais ce faisant il ne dit rien sur les caractéristiques de la notion elle-même. Par contre, s'il me dit, sans recours préalable à un dictionnaire, après un travail sur ses représentations : "C'est quelqu'un à qui l'on peut faire confiance", ou "auquel on peut confier un secret", il donne des *attributs* du concept, et le travaille en *compréhension*.

On peut analyser ici, dans le passage de l'exemple concret à l'attribut abstrait, un progrès significatif de l'enfant dans la *capacité à conceptualiser une notion*.

- De même, dans une discussion à visée philosophique, quand un enfant, au lieu d'être dans la simple défense de ses idées, pose une question à un camarade, ou mieux lorsqu'il *se pose une question à lui-même* à haute voix, dont il n'a pas la réponse, il manifeste ainsi, par son attitude interrogative, une posture de recherche. On peut analyser ici un *processus de problématisation* à l'œuvre.

- Enfin, si un enfant argumente avec *un exemple*, il trouve dans son expérience ce qui peut valider son idée, ce qui est sa façon première de construire sa vision du monde. Mais un exemple est toujours limité à une expérience singulière, contingente, limitée, et ne peut jamais produire par induction une idée générale universalisable : il ne peut donc être une preuve. Par contre, si face à une idée il peut produire un exemple contraire, il (dé)montre que cette idée ne rend pas compte adéquatement du réel dans son extension. Produire un *contre-exemple*, c'est donc fournir une *preuve* qui invalide une idée. Au-dessus du contre-exemple dans la hiérarchie des preuves, on trouvera l'*argument plus abstrait*. On a donc ici des critères simples pour analyser les progrès de l'enfant en matière d'argumentation... ».

c) Une troisième façon de procéder est de partir des *catégories d'analyse de la méthode à cinq doigts* de E. Martens à l'Université de Hambourg (Allemagne), qu'il résume ainsi :

---

26 C'est l'approche de M. Tozzi en France : voir *Penser par soi-même*, Chronique Sociale, Lyon, France, 1994.

« Dans le “ Laches ”, le dialogue de Platon sur l'apprentissage de l'escrime comme moyen pédagogique pour enseigner le courage, on peut relever les méthodes suivantes :

- le point de départ, ce sont des expériences concrètes qui posent des problèmes personnels et sociaux, ici des expériences relatives à la représentation transmise du courage ;
- les expériences problématiques des partenaires sont prises dans leur compréhension primaire, et leurs empreintes des épopées d'Homère sont rendues explicites (se précipiter sur l'ennemi) ;
- les concepts centraux et les argumentations sont clarifiés (A quoi sert le courage ? Est-ce qu'il y a, outre le courage militaire, un autre courage ? ) ;
- la clarification des questions se produit grâce à une controverse entre thèse (le courage est le sentiment de la persévérance) et antithèse (le courage est le discernement de buts raisonnables et la mise en perspective des moyens), et aboutit à une synthèse ou réponse provisoire que l'on peut lire sous l'apparente aporie (le courage est l'attachement tenace à l'opinion authentique sur le but juste, et ceci en dépit de toutes les résistances) ;
- les réflexions dans les dialogues de Platon sont traversées par des idées, des images, des métaphores, des allégories et des expériences de pensée non protégées.

Ces cinq méthodes différentes peuvent être comprises comme des actes réflexifs, qui, d'une manière élémentaire, sont appris et exercés pas à pas avec le langage courant, et qui sont déjà à la disposition des plus jeunes. Ces actes réflexifs peuvent être attribués aux orientations philosophiques bien connues (Martens 2003, 158ff) :

- pouvoir *décrire* quelque chose d'une manière précise et différenciée (*phénoménologique*),
- comprendre* soi-même et comprendre l'autre, ce qui est compris (*herméneutique*),
- clarifier conceptuellement et argumentativement*, comment quelque chose est compris (*analytique*),
- demander plus de détails et *contredire* (*dialectique*),
- imaginer comment quelque chose pourrait être comprise (*spéculatif*).

(...). Le philosophe socratique peut se comprendre grâce à l'image des cinq doigts d'une main : les cinq méthodes vont ensemble comme les doigts d'une main, mais on peut aussi les utiliser séparément, elles ont des fonctions spécifiques, et elles sont perfectibles :

- pouvoir décrire quelque chose (une situation, un objet, un problème) de façon toujours plus globale et différenciée ;
- pouvoir intégrer de façon toujours plus pertinente les différents modèles d'interprétation ou idées de l'histoire de la philosophie ;
- pouvoir analyser de façon toujours plus précise les concepts et les arguments ;
- pouvoir controverser de façon toujours plus logique ;
- pouvoir exprimer des idées avec toujours plus de courage.

(...) L'intérêt du réseau de méthodes socratiques pour le philosophe se situe finalement aussi dans le fait qu'il ne limite pas le philosophe à la clarification des concepts et des argumentations, mais qu'il épuise toutes les possibilités si riches du spectre des méthodes et du contenu de la philosophie et qu'il les noue entre eux. Celui qui décrit quelque chose a toujours déjà une certaine interprétation dans la tête, il utilise certains concepts et arguments, doit compter avec des descriptions opposées (controverses) et il a besoin d'idées. Cet enchevêtrement des méthodes permet aussi d'éviter différentes erreurs philosophiques et didactiques... ».

### **Produire et utiliser du matériel didactique adéquat : quelques pistes**

Qu'il s'agisse d'une innovation à introduire ou conforter, d'une expérimentation à lancer ou en cours, ou 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 de simple information ou sensibilisation à l'intérêt de ces pratiques, ou bien être directement opérationnels pour la classe.

Plusieurs pistes sont suggérées ci-dessous :

1) La première solution, adoptée par certains pays, consiste à **traduire dans une langue du pays les romans de M. Lipman, ainsi que les livres qu'il a rédigés pour guider les maîtres**, avec une multiplicité de propositions complémentaires aux discussions entre et avec les élèves. L'avantage est de disposer immédiatement d'une méthode complète, rôdée et stabilisée, avec à la fois, pour les enfants, un support concret (les romans écrits pour eux), qui contient implicitement ou explicitement de nombreuses questions classiques de la philosophie occidentale ; et pour les enseignants, des conseils pratiques pour mener une communauté de recherche, et des exercices très diversifiés, qu'ils peuvent choisir pour les élèves dans des livrets consistants.

2) Pour ceux qui trouveraient que le *contenu de ces romans est trop « américain »*, et posent des problèmes interculturels trop importants, on peut aussi, comme l'ont fait certains pays, **adapter le contenu des romans de M. Lipman à la culture locale**, transformer certains épisodes de façon qu'ils soient plus significatifs pour la culture, les traditions, le contexte du pays concerné.

Explicitons par un exemple : dans le premier roman de Lipman (10-12 ans), un enfant se fait exclure de l'école parce qu'il est resté assis lors de la levée matinale du drapeau américain, symbole de la Nation, parce que sa famille considère le drapeau comme une idole par rapport à l'amour dû à Dieu seul. L'épisode ne dit rien à un Français, pour lequel par contre il y aurait eu enjeu si une fille musulmane n'avait pas voulu retirer son foulard islamique (comme un garçon juif sa Kippa) en rentrant dans la classe de l'école laïque de la République. Mais l'épisode aura encore un autre sens pour un élève marocain, qui se lève devant le drapeau de son pays, symbole de la patrie dont le Roi est commandant des croyants, mais ne se lèverait pas devant un autre drapeau (surtout s'il est américain...). On comprend qu'un tel épisode (se faire exclure de l'école pour non observance d'une prescription), demande une réécriture pour être compris dans le contexte propre à un pays précis.

3) On peut aussi, comme dans certains pays, si l'on adhère à sa méthode, **écrire de nouveaux romans « à la façon de Lipman »**, conçus avec les mêmes objectifs pour la même démarche, mais enracinés dans la culture spécifique au pays concerné : des récits mettant en scène des enfants de tel âge (pour des lecteurs du même âge), qui vivent des aventures les amenant à s'interroger sur des questions de fond (la vérité, la liberté, l'amitié, l'amour, le pouvoir, la mort, le sens de la vie, etc.), et en discuter.

4) Ces nouveaux matériels ad hoc peuvent être, comme chez M. Lipman, des récits écrits, mais ils peuvent aussi prendre la forme d'**albums avec des images**, de **bandes dessinées**, voire de **films**.

5) L'utilisation de **nouvelles technologies** (audio-visuelles : CD et DVD, et des ordinateurs), peu présentes au départ dans la méthode Lipman (à base de romans et guides écrits), peut être très utile pour les enfants qui vivent dans un univers multimedia.

On remarquera ici que dans les pays qui ont introduit la méthode Lipman dans la décennie 1980-1990, c'est souvent le parcours précédent (1 à 5) qui a été suivi, au fur et à mesure de l'extension et de l'enracinement des pratiques, et de la réflexion culturelle, pédagogique et didactique sur la méthode et ses supports qui s'en est suivi...

6) Une autre orientation possible (exemple en France), notamment pour ceux qui regrettent que les romans de M. Lipman soient trop peu « écrits, littéraires », trop « didactiques » (fabriqués ad hoc pour réfléchir), peu « accrocheurs » pour les enfants, est de **prendre comme point d'appui pour la réflexion philosophique des ouvrages de littérature**, émanant d'écrivains, et spécifiquement la « **littérature de jeunesse** ». Mais pas n'importe laquelle : celle qui est consistante, c'est-à-dire qui a une *dimension anthropologique*, 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, d'un contenu latent, d'un sens fort, qui nous dit quelque chose d'essentiel sur la condition humaine ; là où *la métaphore donne à penser*. 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, en vue d'en discuter. On passe ainsi d'un débat d'interprétation du texte à une discussion à visée philosophique sur les problèmes philosophiques soulevés.

7) Le même travail réflexif peut être fait à partir du **patrimoine local ou/et universel de contes, légendes, fables**, réservoir inépuisable de réflexion et de sagesse. Et peut-être surtout des **mythes**, qui, en abordant la question des origines, les histoires divines et humaines, par leur *dimension transculturelle* (les ethnologues ont identifié de grandes similitudes entre mythes du monde entier), nous renvoient à *l'universalité de la condition humaine et à ses mystères*.

8) Signalons tout particulièrement 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, proche de la culture des enfants par la vulgarisation du *Seigneur des Anneaux*), l'amour (avec le mythe de l'androgynie) etc. L'intérêt est ici *de pouvoir articuler avec les enfants une réflexion à visée philosophique sur de grands textes de l'histoire de la philosophie*, et de répondre ainsi à l'objection que l'on ne peut faire de philosophie sans les philosophes.

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 sur lesquelles on travaillera dans une reprise réflexive, plus conceptuelle. 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.

### **Accompagner ces pratiques à visée philosophique à l'école primaire par la recherche sur ces pratiques**

Si la formation apparaît nécessaire pour accompagner les enseignants qui se lancent volontairement dans ces nouvelles pratiques philosophiques, ou doivent institutionnellement les mettre en œuvre, la recherche sur ces pratiques à l'école primaire est hautement souhaitable.

- 1) La recherche peut **impulser l'innovation, et accompagner son développement, là où la philosophie avec les enfants n'existe pas**. C'est ce qui s'est produit dans de nombreux pays dans le monde, où ce sont des universitaires philosophes, comme M. Lipman, qui sont à l'origine de l'implantation de ces pratiques dans leurs pays respectifs. La philosophie avec les enfants étant une nouveauté dans l'histoire de l'enseignement philosophique dans le monde,

elle apparaît comme un terrain privilégié d'étude 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, méthodes, dispositifs, outils, supports inédits, posant des questions philosophiques et didactiques essentielles (voir partie I, chap. II) :

- les questions *philosophiques* de l'âge du philosophe ; du rapport de la philosophie à l'enfance et de l'enfance à la philosophie ; de la définition de la philosophie et du philosophe ;
- les questions *didactiques* de l'enseignement de la philosophie et de l'apprentissage du philosophe ; de la discussion comme modalité de cette apprentissage ; du rôle du maître dans cet enseignement et cet apprentissage, en particulier dans une communauté de recherche philosophique ; de la formation nécessaire pour former correctement les enseignants ; des méthodes d'analyse de telles pratiques, et des catégories d'analyse de leur philosophicité ; du matériel didactique adéquat à produire, etc.

Ce terreau de recherche récent (à peine plus de trente ans), encore peu travaillé et dans peu de pays, doit être davantage labouré, car les pistes sont multiples, par exemple en philosophie, philosophie morale et politique, psychologie cognitive, affective, développementale et sociale... 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 par exemple de compétences développées ou requises, ainsi que la formation qui est dispensée aux maîtres.**

2) La recherche s'impose de même lors d'une expérimentation pour **mener une évaluation de cette expérimentation**. Car une expérimentation, c'est une volonté politique manifestant dans un pays un intérêt pour une pratique, assortie de quelques moyens. Mais sans savoir, au moment du démarrage, si cette pratique va tenir ses promesses escomptées, et s'il n'y a pas d'inconvénients non prévus : il faut donc la suivre 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.

3) La recherche peut aussi intervenir, dans le cas d'une institutionnalisation de ces pratiques, à **évaluer leur efficacité** par rapport aux finalités et objectifs poursuivis, les conséquences de nouvelles réformes sur les élèves, les enseignants, le système éducatif du pays et parfois la société globale.

On peut par exemple s'interroger sur les questions suivantes, en relation avec les enjeux évoqués plus haut (en I) :

- l'introduction de la philosophie avec les enfants à l'école primaire amène-t-elle effectivement les enfants à *réfléchir plus profondément* à l'école ? Davantage dans la vie ? Va-t-elle jusqu'à aider à « penser sa vie et vivre sa pensée » (A. Comte-Sponville) ?
- Développe-t-elle l'*estime de soi* des enfants, et en particulier de ceux qui sont en échec scolaire (penser sa vie peut aider à panser ses plaies) : philosophe a-t-il de fait (par surcroît), 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 philosophie avec les enfants contribue efficacement à *l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie* ?
- Tend-elle à *prévenir ou faire baisser la violence* à l'école, notamment dans les lieux sensibles (comme l'escomptent certains pays qui financent de telles actions dans cette perspective) ?

- Favorise-t-elle l'*apprentissage et la maîtrise de la langue, de l'oral, de la discussion* ?

S'il s'agit là de réels enjeux concernant le développement de ces pratiques, il faudrait, pour échapper à de simples intentions généreuses, avoir le point de vue de chercheurs de plusieurs disciplines sur ces questions (philosophie, psychologie, politologie, linguistique, sciences de l'éducation etc.), et en évitant si possible le biais que ce soit ceux qui impulsent ces pratiques qui les évaluent.

## CONCLUSION

Ce rapport s'inscrit pleinement dans le travail de l'UNESCO depuis plusieurs décennies pour le développement de l'enseignement de la philosophie dans le monde. Il est centré sur les niveaux préscolaire et primaire, déterminants car ils sont le socle de base d'un *éveil des enfants et des élèves à la pensée réflexive*. Il fait le pari, appuyé d'une part sur le développement des recherches, notamment en psychologie développementale, cognitive, sociale, sciences du langage et de l'éducation, qu'un *apprentissage du philosophe est possible* dès le plus jeune âge. Il pense aussi qu'il est fortement *souhaitable*, pour des raisons à la fois philosophiques, politiques, éthiques, éducatives.

- Il fait dans une première partie, au chapitre I, un *état des lieux* de ce domaine *dans le monde*, relatif aux sources disponibles sollicitées. Celui-ci montre que sont déjà *fort développées* dans certains pays des *pratiques de classe* à visée philosophique avec les enfants de trois à douze ans, des *pratiques de formation* de leurs enseignants, et des *recherches* diverses pour étudier les tenants et aboutissants philosophiques, pédagogiques et didactiques de ces pratiques, ainsi que leurs effets sur les enfants. Nous avons décrit à ce propos quelques pratiques intéressantes.

- Ce développement ne va pas cependant de soi, car il y a des réticences et des *objections de fond*, notamment psychologiques et philosophiques, à une telle orientation. Nous avons rendu compte, dans le chapitre II de la première partie, quelques-unes des principales *questions soulevées* par ces pratiques, et du *débat* qui s'est engagé depuis plusieurs années sur ces questions.

- Il reste beaucoup à faire pour le développement de ces pratiques dans le monde, surtout dans certains pays ou régions : c'est l'objet des *recommandations* de la deuxième partie du rapport. Il ne s'agit pas de proposer un modèle universel exportable, clef en main, « prêt-à-enseigner aux élèves », ou « prêt-à-former des enseignants ». Ce serait ignorer la diversité des situations, la pluralité des contextes culturels, l'histoire des systèmes éducatifs, les politiques éducatives des gouvernements. Nous nous situons dans les orientations actuelles de l'UNESCO, et faisons des propositions qui nous semblent cohérentes avec ses principes et ses valeurs. Nous décrivons de ce point de vue une pluralité de pratiques, pluralité qui nous semble souhaitable car les chemins de la philosophie sont multiples. Nous suggérons aussi une diversité de pistes pédagogiques et didactiques. Les stratégies avancées sont diversifiées, pour que chacun puisse y trouver matière à puiser ce qui lui semble formateur pour les enfants, fécondant pour son système éducatif, utile à sa nation. Les plus adaptées sont celles qui s'inspirent d'ailleurs, accueillante à la richesse de l'altérité, mais « conviennent », comme disaient les grecs, au plus près des situations locales. Puisse ce rapport faire avancer dans le monde **la cause de la pensée, qui fait grandir tout petit d'homme en humanité.**

# ANNEXES

## I) BIBLIOGRAPHIES

**A) Bibliographie concernant la France** (établie par **M. Tozzi**, Université Montpellier 3, France)

- Site <http://pratiquesphilo.free.fr/index1.htm> : une centaine de documents intéressants sur les nouvelles pratiques à visée philosophique à l'école.

- Site [www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com) (voir notamment à « discussion » et « champs d'application »).

- Revue *Diotime L'Agora*, publiée par le CRDP de Montpellier depuis mars 1999, à raison de quatre numéros par an, comprenant de nombreux articles sur les pratiques philosophiques à l'école primaire, au collège, en terminale, dans la cité (cafés-philo, atelier d'écriture philosophique) : [www.ac-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.ac-montpellier.fr/ressources/agora)

- Brénifier O., *Enseigner par le débat*, CRDP de Bretagne, 2002.

Site : [www.brenifier-philosophe.fr.st/](http://www.brenifier-philosophe.fr.st/)

Et des collections pour les enfants : *Philozenfants*, chez Nathan ; *Autrement jeunesse...*

- Bucheton D., Soulé Y., Tozzi M., *Le débat réflexif à l'école primaire*, SCEREN-CRDP Amiens, 2007.

- Chatain J., Pettier J.C., *Textes et débats à visée philosophiques au cycle 3, au collège*, SCEREN-CRDP Créteil, 2003.

- Connac S., *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en ZEP*, Thèse de doctorat, Montpellier 3, 2004. .

- Galichet F., *Pratiquer la philosophie à l'école*, Nathan, 2004.

- Galichet F., *La philosophie à l'école*, Milan, 2007.

- Lalanne A., *Faire de la philosophie à l'école primaire*, ESF, Paris, 2002.

- Lalanne A., Tozzi M « Discussion philosophique en classe et identité professionnelle du professeur débutant », *Tréma* n° 20-21, Avril 2003, IUFM de Montpellier.

- Leleux C. (coord.), *La philosophie pour enfants – Le modèle de M. Lipman en discussion*, De Boeck, Bruxelles, 2005. Avec des articles de M. Lipman, M.F. Daniel, J. Lévine, M. Tozzi, J.M. Ferry, B. Mari-Barth etc.

- Lévine J., voir « Atelier de philosophie » sur le site <http://agsas.free.fr>.

- Lévine J., « Les ateliers philosophiques de l'Agsas : spécificité, pratiques et fondement », in *Pratiques de la philosophie* n° 9, GFEN, janv. 2004.

- Pettier J.C., *Apprendre à philosopher*, Chronique sociale, Lyon, 2005.

- Michaud Y., *La philo 100°/° ado*, Bayard Jeunesse, 2003 (T. I) et 2007 (T. II).

- Piquemal M., Lagautrière P., *Les philofables*, A. Michel, 2003.

- Piquemal M., Lagautrière P., *Les philofables pour vivre ensemble*, A. Michel, 2007.

- *Philo à tous les étages*, CRDP Bretagne, 2004.

- Solère-Queval S., Tozzi M., « Le rôle du maître dans des discussions à visée philosophique à l'école primaire et au collège », in *La discussion en éducation et formation, un nouveau champ de recherche* (Coord. Tozzi M., Etienne R.), L'Harmattan, 2004.

- Tharrault P., *Pratiquer le « débat-philo » à l'école*, Retz, 2007.

-Tozzi, *Penser par soi même, initiation à la philosophie*, Chronique Sociale, Lyon, 1994.

-Tozzi et al, *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*, CRDP de Montpellier, 1995.

-Tozzi et al, *L'oral argumentatif en philosophie*, CRDP Montpellier, 1999.

-“ Philosopher à l'école élémentaire ”, *Pratiques de la philosophie* n°6, GFEN, juillet 1999.

-Tozzi et al, *Diversifier les formes d'écriture philosophique*, CRDP Montpellier, 2000.

- Tozzi et al, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CRDP Montpellier-CNDP-Hachette, 2001.
- Tozzi et al, *Discuter philosophiquement à l'école primaire. Pratiques, formations, recherches*, CRDP Montpellier, 2002.
- Tozzi et al, *Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches*, CNDP-CRDP de Rennes, 2002
- Tozzi et al, *Les activités à visée philosophique en classe : un nouveau genre scolaire ?*, CRDP Bretagne, 2003.
- Tozzi M., « Les enjeux d'une discussion à visée philosophique », *Diotime l'Agora* n° 23, déc. 2004, CRDP de Montpellier.
- Tozzi M., « L'émergence de pratiques à visée philosophique à l'école primaire et au collège : comment et pourquoi ? », *Spirale* (coord. Queval S.), Université Lille 3, 2005.
- Tozzi M., « La discussion à visée philosophique : un nouveau paradigme organisateur pour l'apprentissage du philosophe ? », *Diotime l'Agora* n° 24, CRDP de Montpellier, 2005.
- Tozzi M., *Débattre à partir des mythes, à l'école et ailleurs*, Chronique sociale, Lyon, à paraître.

**B) Bibliographie** communiquée par **M. Sasseville**, Université Laval, Québec, Canada.

- Audrain, C., Cinq-Mars, C. et Sasseville, M. 2003. Prévention de la violence et Philosophie pour enfants. Conférence internationale. Padova : Université de Padova.
- Bruner, J.S., J. Goodnow et G.A. Austin. 1956. A study of thinking. New York : Wiley.
- Buber, Martin. 1959. La vie en dialogue. Aubier : Éditions Montaigne.
- Côté, Nathalie. Sous la direction de Michel Sasseville. 2004. Mischa, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Côté, Nathalie. Sous la direction de Michel Sasseville. 2004. Romane : Québec : Presses de l'Université Laval.
- Daniel, Marie-France. 1992. La philosophie et les enfants. Montréal : Éditions Logiques.
- Daniel, Marie-France. 1995. « Dialogue, non-violence et coexistence ». In Venant Cauchy, Violence et coexistence humaine : Actes du 2e congrès mondial de l'Asevico (Montréal). Éditions Montmorency.
- Daniel, Marie-France. 1996. La coopération dans la classe. Montréal : Éditions Logiques.
- De Montaigne, Michel. 2002. Essais. Paris : Arléa.
- Dewey, John. 1925. Comment nous pensons. Paris : Flammarion.
- Dewey, John. 1975. Démocratie et éducation. Traduit et présenté par Gérard Deledalle. Paris : Armand Colin.
- Dewey, John. 1990. Arts of experience. New York : Putnam's sons.
- Dewey, John. 1993. Logique : la théorie de l'enquête. Paris : Presses universitaires de France.
- Dewey, John. 1993. Philosophy & education in their historic relations. Boulder (Colo.) : Westview Press.
- Dewey, John. 2004. L'école et l'enfant. Paris : Fabert.
- Épicure. 1984. Lettre à Ménécée. Paris : Hatier.
- Fourez, G. 1997. Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie sur l'enseignement. Bruxelles : De Boeck Université.
- Fourez, G. 2002. La construction des sciences. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gagnon, Mathieu. 2005. Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique. Québec: Presses de l'université Laval.
- Gardner, H. 1996. Les Intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence. Paris : Retz.
- Jacques, F. 1981. Les conditions dialogiques de la compréhension. Berlin : De Gruyter.
- Jasper, Karl. 1994. Initiation à la méthode philosophique. Trad. Laurent Jospin. Paris : Payot

& Rivages

- Jeffrey, Denis. 1999. *La morale dans la classe*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Joannert, P. et Vander Borgh. 1999. *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Laurendeau, Pierre. 1996. *Des enfants qui philosophent*. Montréal : Éditions Logiques, Coll. « Théories et pratiques de l'enseignement ».
- Laurendeau, Pierre. 2004. *Grégoire et Béatrice*, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Laurendeau, Pierre. 2004. *Fabienne et Loïc*, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Laurendeau, Pierre. 2004. *Apprivoiser la différence*, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Laurendeau, Pierre. 2004. *Faire face aux tempêtes de la vie*, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lipman, Matthew. 1992. « L'éducation au jugement ». In *La formation du jugement, sous la dir. de Michael Schleifer*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Lipman, Matthew, Ann Margaret Sharp et Donald F. Reed. 1992. *Studies in philosophy for childrens*. Philadelphia : Temple University Press.
- Lipman, Matthew et Ann Margaret Sharp. 1995. *La recherche philosophique, Guide d'accompagnement du roman La découverte de Harry*. Trad. Marie-Marthe Ménard. AQPE. Québec.
- Lipman, Matthew. 1984. *Philosophy Goes to School*. Philadelphia : Temple University Press.
- Lipman, Matthew. 1991. *Thinking in Education*. New York : Cambridge University Press.
- Lipman, Matthew. 1992. *Educating for violence reduction and peace development : Actes du Congrès sur la violence à l'Université de Montréal*.
- Lipman, Matthew. 1995. *À l'école de la pensée*. Trad. Nicole Decostre. Bruxelles : De Boeck et Larcier s.a.
- Lipman, Matthew. 1998. In Marie-France Daniel, *La philosophie et les enfants*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Lipman, Matthew. 2003. *Thinking in Education*. 2nd Edition. New York : Cambridge University Press.
- Lipman, Sharp et Oscanyan. 1988. *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia : Temple University Press.
- McPeck, John E. 1981. « The Meaning of Critical Thinking ». *Critical Thinking and Education*. New York : St. Martin Press.
- Mill, John-Stuart. 1996. *De la liberté*. Suisse : Éditions Du Grand-Midi.
- Morin, Lucien et Louis Brunet. 1996. *Philosophie de l'éducation : la formation fondamentale*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Nelson, Craig E. 1994. « Critical Thinking and Collaborative Learning ». *New Directions for Teaching and Learning* 59 (Fall), p. 45-58.
- Popper, K. 1973. *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- Rapport de l'UNESCO. 1999. *La philosophie pour les enfants*. Division de la philosophie et de l'éthique. Paris.
- Reboul, O. 1993. *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : Presses universitaires de France.
- Reboul, O. 1999. *Les valeurs de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Reboul, O. 2001. *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Reed, Ron. « Philosophy and Children : A Perspective on the UNESCO Meeting ». *Thinking*, vol. 14, no 1, p. 38-45.
- Sasseville, M. 1994. « Philosophie pour enfants et développement intellectuel : logique, recherche et jugement ». *Bulletin de la société philosophique du Québec*. Automne.
- Sasseville, Michel. Avril 1994. « Self-esteem, Logical Skills and Philosophy for Children ».

In Thinking, The Journal of Philosophy for Children.

Sasseville, M. 1999. La pratique de la philosophie avec les enfants. Québec : Presses de l'Université Laval.

**C) Bibliographie en espagnol**, communiquée par **W. Kohan**, Université de Rio de Janeiro, Brésil

Consultar banco de dados bibliográfico con más de 2.500 títulos en : [www.filoeduc.org/base](http://www.filoeduc.org/base)

BAILIA, Eve, EDWARDS, Ernesto, PINTUS, Alicia. *Filosofía apta para todo público.*

*Chicos y grandes pensando juntos.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens, 1999.

BÜTTNER, Peter. *Mutação no Educar.* Cuiabá: EdUFMT, 1999.

CADERNO LINHAS CRÍTICAS. Brasília, Doosiêr: "A filosofia na educação das crianças".

Universidade de Brasília, v. 5-6, 1998.

CHILDHOOD & PHILOSOPHY.

[www.filoeduc.org/childphilo](http://www.filoeduc.org/childphilo)

ENCONTRO COM MATTHEW LIPMAN. São Paulo: CBFC e ATTA Mídia e Educação, 1999

EDUCAÇÃO PARA O PENSAR. São Paulo: CBFC e ATTA Mídia e Educação, 1999.

GARCÍA MORIYÓN, F. (Ed., 2002), *Matthew Lipman: Filosofía y Educación*, Ediciones de la Torre, Madrid.

HENNING, Leoni Maria Padilla (org.). *Apoio ao ensino de filosofia nas séries iniciais.* Londrina, PA: UEL, 1999.

KENNEDY, David, KOHAN, Walter Omar (orgs.). *Filosofia e Infância: possibilidades de um Encontro.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. Série "Filosofia e Escola", volume III

KOHAN, W. y WAKSMAN, V. (eds., 1997), *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

KOHAN, W. y WAKSMAN, V. (2000), *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

KOHAN, Walter (org.). *Ensino de filosofia. Perspectivas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para crianças.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KOHAN, Walter Omar (org.) *Teoría y práctica en filosofía con niños.* Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006.

KOHAN, Walter Omar, LEAL, Bernardina (orgs.). *Filosofia para crianças em debate.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. Série: "Filosofia e Escola", volume IV.

KOHAN, Walter Omar, LEAL, Bernardina, TEIXEIRA, Álvaro (orgs.). *Filosofia na escola pública.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Série: "Filosofia e Escola", volume V.

KOHAN, Walter Omar, WUENSCH, Ana Míriam (orgs.). *Filosofia para Crianças. A tentativa pioneira de Matthew Lipman.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. Série: "Filosofia e Escola", volume I.

LORIERI, Marcos Antônio. *Filosofia, fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez, 2002.

PINEDA, D. (2004), *Filosofía para niños: el ABC*, Beta, Bogotá.

PINEDA, D. y KOHAN, W. (eds., 2004), *Pensamiento, acción y sensibilidad: la mirada de Filosofía para niños*, Beta, Bogotá.

RAMOS, Paula (org.) *Histórias para pensar.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ROZITCHNER, Alejandro. *Filosofía para chicos. Diario de una experiencia.* Buenos Aires: Quirquincho, 1992.

SANTIAGO, Gustavo. *Filosofia, niños, escuela.* Buenos Aires: Paidós, 2006.

SANTIUSTE BERMEJO, Víctor. Introducción crítica al Programa para el desarrollo de la Filosofía para niños. *Diálogo Filosófico*, Madrid, 3, p. 365-376, 1985.

SANTOS, Nilton. *Filosofia para crianças.* São Paulo: Terceira Margem, 2000.

SARDI, Sérgio. Para filosofar com crianças... *Linhas Críticas.* Brasília, v. 5-6, 1998, p. 31-37.

SARDI, Sérgio A. A filosofia pode ser ensinada? Sobre o viver, o escutar, o prazer e outras

dimensões do filosofar. In: PIOVESAN, A. et al. *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002, p. 561-573.

*Ula. Brincando de pensar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVEIRA, Raquel Viviane. *Experiência de Filosofia: análise de uma proposta de Ensino da Filosofia no primeiro grau*. São Paulo: USP, 1996. Dissertação (Mestrado).

SILVEIRA, René José Trentin. *A filosofia vai à Escola?* Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

D) **Bibliographie** communiquée par Félix Moryon (Espagne)

[fgmoriyon@inicia.es](mailto:fgmoriyon@inicia.es)

## BIBLIOGRAFÍA SOBRE "FILOSOFÍA PARA NIÑOS"

### 1. MATERIALES DEL PROPIO PROGRAMA.

#### 1.1. Libros para el alumno (novelas filosóficas):

LIPMAN, Matthew (1988): *El descubrimiento de Harry*, Madrid, Ediciones De la Torre.

— (1988): *Lisa*, Madrid, Ediciones De la Torre.

— (1989): *Pixie*, Madrid, Ediciones De la Torre.

— (1989): *Mark*, Madrid, Ediciones De la Torre.

— (1992): *Kio y Guss*. Madrid: Ed. De la Torre.

— (1992): *Félix y Sofía*. Madrid: Ed. De la Torre.

— (2000): *Suki*. Buenos aires: Manantial

— (2000): *Elfie*. Madrid: Ed. De la Torre.

— (2004): *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky: una teoría narrada en clave de ficción*. Barcelona: Gedisa

— (2004) *Nous*. Madrid, Ediciones De la Torre

AJA, M. Y OTROS (2005): *I.E.S. nº 8. Las reglas del juego*. Aranjuez, Doce Calles

— (2005): *I.E.S. nº 8. Expertos y ciudadanos*. Aranjuez, Doce Calles

— (2005): *I.E.S. nº 8. Bajo sospecha*. Aranjuez, Doce Calles

ALHBERG, J. y A. (1994): *El cartero simpático*. Barcelona: Destino.

FISHER, ROBERT (2004): *Juegos para pensar*. Barcelona: Ediciones Obelisco

— (2007) *Valores para pensar*. Barcelona: Ediciones Obelisco

— (2007) *Cuentos para pensar*. Barcelona: Ediciones Obelisco.

GARCÍA GONZÁLEZ, M.; GARCÍA MORIYÓN, F.; PEDRERO SANCHO, I. (1994): *Luces y sombras. El sueño de la razón en Occidente*. Madrid: Ed. de la Torre.

HEESEN, BERRIE (2004): *Pequeños, pero valientes. Filosofía para niños* Barcelona: Grao

PALMERO, MARÍA (1997): *Pepa y Felisa*. Valencia: Tilde

PUIG, IRENE Y ANGÉLICA SATIRO (2000): *Jugar a pensar con cuentos*. Barcelona: Octaedro/Eumo

PUIG, I. y GÓMEZ, M. (2003): *Pébili*. Barcelona: Octaedro/Eumo

SÁNCHEZ ALCÓN, JOSÉ MARÍA: *El radiofonista pirado*. Madrid: Anaya (la editorial publica un folleto con actividades para el aprovechamiento didáctico de la novela)

— y NAVARRO NAVARRO, LOLA (2007): *¿Cómo educar en valores cívicos a los peques?: educación ética para la etapa infantil y primer ciclo de primaria*. Barcelona, Octaedro

SATIRO, ANGELICA (2004): *La mariquita Juanita*. Barcelona, Octaedro  
— (2006) *Juanita. Los cuentos y las leyendas*. Barcelona, Octaedro  
— (2006) *Juanita y los mitos. Educación Primaria*. Barcelona: Octaedro  
COLECCIÓN ESCOLAR SIRUELA: Con una serie de literatura y otra de filosofía, la editorial publica novelas que van acompañadas de actividades siguiendo el modelo básico de Filosofía para Niños.

### 1.2. Los manuales para el profesor:

LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann Margaret & OSCANYAN, Frederick S. (1988): *Investigación Filosófica*, Madrid, Ediciones De la Torre. (Para usar con *El descubrimiento de Harry*).

LIPMAN, Matthew & SHARP, Ann Margaret (1989): *En busca del sentido*, Madrid, Ediciones De la Torre. (Para usar con *Pixie*).

— (1988): *Investigación Ética*, Madrid, Ediciones De la Torre. (Para usar con *Lisa*).

— (1990): *Investigación Social*, Madrid, Ediciones De La Torre. (Para usar con *Mark*).

— (1993): *Asombrándose ante el mundo*. Madrid: Ed. De la Torre. (Para usar con *Kio y Gus*)

— (2000): *Poner nuestros pensamientos en orden*. Madrid: De la Torre (Para usar con *Elfie*)

— (2000): *Escribir, cómo y por qué*. Buenos Aires: Manantial (Para usar con Suki)

— (2004): *Decidiendo qué hacemos*. Madrid, Ediciones De la Torre

AJA, M. Y OTROS (2005): *Investigando sobre las normas y las instituciones sociales*. Aranjuez, Doce Calles

— (2005): *Investigando sobre trabajo, tecnología y democracia*. Aranjuez, Doce Calles

— (2005): *Investigando sobre justicia, solidaridad y democracia*. Aranjuez, Doce Calles

FISHER, ROBERT (2003) *Cómo desarrollar la mente de su hijo: el libro que llevará a su hogar la revolución de las "habilidades de pensamiento"* Ediciones Obelisco

GARCÍA GONZÁLEZ, M.; GARCÍA MORIYÓN, F.; PEDRERO SANCHO, I. (1995): *Investigación histórica*. Madrid: Ed. de la Torre.

PALMERO, MARÍA: *Pepa y Felisa. Guía didáctica*. Valencia: Tilde, 1997 (2º infantil-3º primaria)

PUIG, I. (1996): *Cuentos para pensar*. Barcelona: Destino (para acompañar a *El cartero simpático*)

PUIG, I. Y ÁNGELICA SATIRO (2000): *Jugar a Pensar: Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona: Eumo/Octaedro

PUIG, I. (2003): *Persensar. Percibir, sentir y pensar*. Barcelona: Octaedro/Eumo

SATIRO, ANGELICA (2004): *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Barcelona, Octaedro  
— (2006) *Jugar a pensar con leyendas y cuentos de 7 a 8 años*. Barcelona, Octaedro  
— (2006) *Jugar a pensar con mitos de 8 a 9 años*. Barcelona, Octaedro

### 1.3. Publicaciones teóricas de Matthew Lipman y Ann M. Sharp:

LIPMAN, M. (1997): *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

LIPMAN, M. SHARP, A.M., OSCANYAN, F. (1992): *La filosofía en el aula*. Madrid: Ed. De la Torre.

SHARP ANN M. Y LAURANCE SPLITTER (1998): *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial

## 2. BIBLIOGRAFIA ESPECIFICA SOBRE EL PROGRAMA.

- ACCORINTI, STELLA (2000): *Trabajando en el aula. La práctica de Filosofía para Niños.* : Buenos Aires: Manantial
- (1999): *Introducción a Filosofía para Niños.* Buenos Aires: Manantial
- BLANCO MAYOR, C.; MIRANDA ALONSO, T.; MELERO MARTÍNEZ, J.Mª. (1993): *Filosofía y Educación.* Albacete: Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- BOSCH, Eulalia (1998): *La mirada del museo: El visitante del museo.* Barcelona: Actar Editorial
- (2003): *¿Quién educa a quién?: educación y vida cotidiana.* Barcelona: Laertes
- BRENIFIER, OSCAR (2005): *El diálogo en clase.* Santa Cruz de Tenerife, Idea
- CALVO ANDRÉS, JOSÉ MARÍA (1994): *Educación y filosofía en el aula.* Barcelona: Paidós
- (2000): *Hola, soy Carlos. Reflexiones de un adolescente.* Armilla (Granada): Osuna
- CASADO, ANGEL (1990): *La escuela y la educación del pensar.* Madrid: E.U. Santa María.
- FISHER, ROBERT (2003) *Cómo desarrollar la mente de su hijo: el libro que llevará a su hogar la revolución de las "habilidades de pensamiento"* Ediciones Obelisco
- GARCIA GARCIA, EMILIO (Director) (1994): *Enseñar y aprender a pensar: El programa de Filosofía para Niños.* Madrid, Ediciones De la Torre
- (1996): *Teoría y práctica en el programa "Filosofía para niños"*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GARCIA MORIYÓN, Félix (Coord.) (1998): *Crecimiento moral y filosofía para Niños.* Bilbao: Desclée de Brouwer
- (Edit.) (2002): *Matthew Lipman: Filosofía y educación.* Madrid, Ediciones De la Torre
- (Coord.) (2002): *La estimulación de la inteligencia.* Madrid, Ediciones De la Torre
- (2006): *Pregunto, dialogo, aprendo. Como hacer filosofía en el aula.* Madrid: Ediciones de la Torre
- GARZA CAMINO, Mª Teresa de la (1994): *Educación y Democracia: Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula.* Madrid: Visor
- HAYNES, JOANNA (2004): *Los niños como filósofos.* Paidós: Barcelona
- LAGO BORNSTEIN, JUAN CARLOS (2006) *Redescribiendo la comunidad de investigación.* Madrid: Ediciones de la Torre
- LORA CERDA, Santos (1990): "Diálogo filosófico: curso de filosofía para adultos" en *Bulletin of International Council for Philosophical Inquiry with Children*, vol. 4, nº 3, May 1990, págs. 12-15.
- MARTINEZ NAVARRO, EMILIO GINÉS (Coord.) (1991): *Aprender a pensar en diálogo. Grupo de trabajo de Filosofía para Niños y niñas.* Murcia: CEP. 107 págs.
- MIRANDA ALONSO, Tomás (1995): *El juego de la argumentación.* Madrid: Ed. de la Torre

**E) Bibliographie anglophone**, communiqué par G. Maughn, président de l'IAPC  
[gregorym@mail.montclair.edu](mailto:gregorym@mail.montclair.edu)

Thirty Years of Philosophical and Empirical Research in Philosophy for  
Children : An Overview

**Introduction**

The bibliography that follows is a selection from thousands of articles, monographs, books and curricular titles in Philosophy for Children that have appeared in English since the founding of the Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) in 1974 at Montclair State College (now University). The selection process has been equally fascinating and painful, given the quality and the diversity of the available materials. The first selection criterion - publication in English - was provided by the editor of this volume, Michel Tozzi.

The second is self-imposed : that the bibliography reflect the geographical, philosophical, and disciplinary diversity of the scholarship produced in this field over the last thirty years. Today there are numerous approaches to this work. The very name "Philosophy for Children" has been replaced in many parts of the world with phrases like "Philosophy with Children," "with Children and Adolescents," "Philosophy in Schools," and even "Philosophy for Everyone." Since, as yet, no theoretical or practical differences distinguish these programs from each other, my use of the original name, and its popular acronym "P4C," in the bibliography categories below is meant to encompass all of them.

The final criterion I have used has been importance relative to space restrictions. I have included works I judge to be foundational and innovative, acknowledging that my judgment is fallible and my knowledge of, and access to relevant publications, unavoidably limited.

I have organized the bibliography into sixteen categories, some of which correspond to canonical branches of Western philosophy and most of which have been used for many years in the P4C world to organize conferences, anthologies, and etc. The remaining categories occurred in the process of my surveying the thousands of titles within my access. Within each category I have organized the publications first by year, then alphabetically by source title and volume number, and finally alphabetically by author. As single works may be relevant to more than one category, there is overlap among the categories. Also, since this is merely a representative bibliography, each section includes only a fraction of the publications relevant to its category. For these reasons, scholars conducting literature reviews should take these sections as points of departure.

### **Introductory and Broad-spectrum Works**

Matthew Lipman and Terrell Ward Bynam, guest eds.: *Metaphilosophy* Vol. 7, No. 1 (January 1976), special issue dedicated to Philosophy for Children.

Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp & Frederick S. Oscanyan: *Philosophy in the Classroom* (Philadelphia: Temple University Press, 1980).

Gareth Matthews: *Dialogues with Children* (Cambridge: Harvard University Press, 1984).

Michael S. Pritchard: *Philosophical Adventures with Children* (Boston: University Press of America, 1985).

Matthew Lipman: *Philosophy Goes to School* (Philadelphia: Temple University Press, 1988).

"Socrates for Six-Year-Olds," (1989) film documentary produced by the BBC for the series "The Transformers."

Ann Margaret Sharp and Ronald F. Reed, eds.: *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery* (Philadelphia: Temple University Press, 1992).

Phil Cam: *Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom* (Sydney: Hale & Iremonger/PETA, 1995).

### **P4C, Dialogue and the Community of Inquiry**

#### **A. Theory of Dialogue and Community of Inquiry**

Ann Margaret Sharp: "What is a Community of Inquiry?" *Journal of Moral Education* Vol. 16, No. 1, (January 1987), 37-44.

David Kennedy: "The Five Communities," *Analytic Teaching* Vol. 15, No. 1 (November 1994), 3-16.

Maughn Gregory: "Constructivism, Standards, and the Classroom Community of Inquiry," *Educational Theory* Vol. 52, No. 4 (Fall 2002).

Karel Van der Leeuw: "Philosophical Dialogue and the Search for Truth," *Thinking* Vol. 17, No. 3 (2004), 17-23.

**B. Pedagogy and Practice of Dialogue and Community of Inquiry**

Mark Weinstein: "Leading a Philosophical Discussion," *Analytic Teaching* Vol. 7, No. 2 (May 1986).

Susan Gardner: "Inquiry is no Mere Conversation (or Discussion or Dialogue): Facilitation of Inquiry is Hard Work!" *Analytic Teaching* Vol. 16, No. 2 (April 1996), 102-111.

Karin Murriss: "The role of the facilitator in philosophical inquiry," *Thinking* Vol. 15, No. 2 (2000), 40-46.

David Kennedy: "The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry," *Metaphilosophy* Vol. 35, No. 5 (October 2004), 744-765.

Maughn Gregory: "A Framework for Facilitating Classroom Dialogue," *Teaching Philosophy*, Vol. 30, No. 1 (March 2007), pp. 59-84.

### **III. P4C, Critical Thinking, Cognitive Skills, and Informal / Logic**

**A. Theory of Critical Thinking, Cognitive Skills, and Informal / Logic**

Mark Weinstein: "Critical Thinking: Expanding the Paradigm," *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, Vol. XV, No. 1 (Fall 1995).

Laurance J. Splitter: "Concepts, Communities and the Tools of Good Thinking," *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines* Vol. 19, No. 2 (Winter 2000), 11-26.

Gareth B. Matthews: "Creativity in the Philosophical Thinking of Children," *Thinking* Vol. 15, No. 1 (2000), 14-19.

Ji-Aeh Lee: "The Triadic Relationship in Thinking for Oneself," *Thinking* Vol. 16, No. 4 (2003), 13-21.

Matthew Lipman: *Thinking in Education, 2<sup>nd</sup> Edition* (Cambridge: Cambridge University Press, 2003).

**B. Pedagogy and Practice of Critical Thinking, Cognitive Skills, and Informal / Logic**

Matthew Lipman: "The Cultivation of Reasoning through Philosophy," *Educational Leadership* (September 1984), 51-56.

Christina Slade: "Logic in the Classroom," *Thinking* Vol. 8, No. 2 (1989), 14-20.

Clive Lindop: "Critical Thinking and Philosophy for Children: The Educational Value of Philosophy," *Thinking* Vol. 9, No. 3 (1991), 32-35.

Nina S. Yulina: "Teaching People How to Reason: The Philosophical Strategy of Philosophy for Children," *Thinking* Vol. 13, No. 4 (1998), 8-19.

Felicity Haynes and Bruce Haynes: "The development of a conceptual framework for critical thinking and problem solving K-12," *Critical and Creative Thinking* Vol. 8, No. 1 (March 2000).

Mark Weinstein: "Some Foundational Thoughts on Critical Thinking Practice," in *Critical Thinking and Reasoning: Current Theories, Research and Practice* (Cresskill, NJ: Hampton Press, 2003).

### **IV. P4C, Ethics, Religion, Moral Education and Personal Development**

**P4C, Ethics, Morality and Religion**

Michael S. Pritchard: "On Becoming A Moral Agent From Aristotle to Harry Stottlemeier,"

*Thinking* Vol. 9, No. 2 (1991), 16-24.

Ann Margaret Sharp: "The Ethics of Translation," *Critical and Creative Thinking* Vol. 1, No. 1 (March 1993), 10-17.

Megan Laverty: "Putting Ethics at the Center," *Thinking* Vol. 11, Nos. 3-4 (1994), 73-76.

Matthew Lipman: "Caring as Thinking," *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, Vol. XV, No. 1 (Autumn 1995), 1-13.

Dina Mendoca: "The religious dimension of Philosophy for Children," *Critical and Creative Thinking* Vol. 4, No. 2 (October 1996).

Justen Infinito-Allocco: "Philosophy and Shifting Morality," *Thinking* Vol. 13, No. 2 (1997), 48-49.

B. P4C and Ethical, Moral, Values, Religious and Character Education

Adrian DuPuis: "Philosophy, Religion and Religious Education," *Thinking* Vol. 1, Nos. 3-4 (1979), 60-63.

Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp: "How are values to be taught?" *Ethics in Education* Vol. 9, No. 2 (November 1989), 2-3.

Philip Cam: "A philosophical approach to moral education," *Critical and Creative Thinking* Vol. 2, No. 2 (October 1994).

Gil Burgh and Mark Freakley: *Engaging with Ethics: Ethical Inquiry for Teachers* (Katoomba, N.S.W.: Social Science Press, 2000).

Tim Sprod: *Philosophical Discussion in Moral Education: The Community of Ethical Inquiry* (Routledge International Studies in the Philosophy of Education, Vol. 12) (New York: RoutledgeFalmer, 2001).

C. P4C and Personal and Emotional Development

Jen Glaser: "Reflections on Personhood: Developing a Sense through Community of Inquiry," *Thinking* Vol. 10, No. 1 (1992), 19-22.

Michel Sasseville: "Self-Esteem, Logical Skills and Philosophy for Children," *Thinking* Vol. 11, No. 2 (1994), 30-32.

Matthew Lipman: "Using Philosophy to Educate Emotions," *Analytic Teaching: The Community of Inquiry Journal*, Vol. 15, No. 2 (April 1995), 3-10.

Ann Gazzard: "What does Philosophy for Children have to do with Emotional Intelligence?" *Thinking* Vol. 15, No. 1 (2000), 39-45.

## V. **P4C, Political Philosophy and Civics Education**

### P4C and Political, Social and Cultural Philosophy

John P. Portelli and Ronald F. Reed, eds.: *Children, Philosophy and Democracy* (Calgary, Alberta: Detselig Enterprises, 1995).

Matthew Lipman: "The Contributions of Philosophy to Deliberative Democracy," in David Owens and Ioanna Kucuradi, eds.: *Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty-First Century* (Ankara: International Federation of Philosophical Societies, 1998), 6-29.

Peter Davson-Galle: "Democracy, philosophy and schools," *Critical and Creative Thinking* Vol. 7, No. 1 (March 1999).

Maughn Gregory: "Conflict, Inquiry and Education for Peace," in Santi Nath Chattopadhyay, ed.: *World Peace: Problems of Global Understanding and Prospects of Harmony* (Calcutta, India: Naya Prokash, 2004).

Phillip Guin: "The Political and Social Ends of Philosophy," *Thinking* Vol. 17, No. 3 (2004), 41-46.

B. P4C and Political and Civics Education

Ann Margaret Sharp: "Community of Inquiry: Education for Democracy," *Thinking* Vol. 9, No. 2 (1991), 31-37.

- Philip Guin: "Education for Global Citizenship," *Analytic Teaching* Vol. 17, No. 1 (November 1996), 59-62.
- Matthew Lipman: "Education for Democracy and Freedom," *Wesleyan Graduate Review*, Vol. 1, No. 1 (Spring 1997), 32-38.
- Nell Rainville: "Philosophy for Children in Native America: A Post-Colonial Critique," *Analytic Teaching* Vol. 21, No. 1 (November 2000), 65-77.
- Gil Burgh, et al.: *Ethics and the Community of Inquiry: Education for Deliberative Democracy*, 2<sup>nd</sup> Edition (Melbourne, Victoria, Australia: Thomson Social Science Press, 2006).
- Teresa De La Garza: "Education for Justice," *Thinking* Vol. 18, No. 2 (2006), 12-18.
- Jen Glaser: "Educating for Citizenship and Social Justice," in Daniela Camhy, ed.: *Philosophical Foundations of Innovative Learning* (Germany: Academia Verlag, 2007), 16-25.

## **VI. P4C, Aesthetics and Aesthetics and Art Education**

- Chris de Haan: "Deweyan aesthetics in the philosophy classroom," *Critical and Creative Thinking* Vol. 3, No. 1 (March 1995).
- Christina Slade and Maryanne del Gigante: "Find the Poles in 'Blue Poles'," *Analytic Teaching* Vol. 17, No. 2 (April 1997), 115-122.
- Ann Margaret Sharp: "The Aesthetic Dimension of the Community of Inquiry," *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, Vol. 17, No. 1 (1997), 67-77.
- Wendy Turgeon: "The mirror of aesthetic education: philosophy looks at art and art at philosophy," *Thinking* Vol. 15, No. 2 (2000), 21-31.
- Sara Liptai: "What is the meaning of this cup and that dead shark? Philosophical inquiry with objects and works of art and craft," *Childhood & Philosophy* Vol. 1, No. 2 (July/December 2005), online at [www.filoeduc.org/childphilo/n2/SaraLiptai.htm](http://www.filoeduc.org/childphilo/n2/SaraLiptai.htm), accessed 5/15/07..

## **VII. P4C, Gender and Feminism**

- Ann Margaret Sharp: "Women, Children and the Evolution of Philosophy for Children" *Analytic Teaching: The Community of Inquiry Journal* Vol.10, No. 1, (November 1989), 46-51.
- Marie-France Daniel: "Women, Philosophical Community of Inquiry and the Liberation of Self," *Thinking* Vol. 11, Nos. 3-4 (1994), 63-71.
- Christina Slade: "Harryspeak and the Conversation of Girls," *Thinking* Vol. 11, Nos. 3-4 (1994), 29-32.
- Catherine Young Silva: "On Women, Feminism and Philosophy for Children," *Thinking* Vol. 11, Nos. 3-4 (1994), 90-91.
- Nina S. Yulina: "Prospects for Feminism and Philosophy for Children in Russia," *Thinking* Vol. 11, Nos. 3-4 (1994), 43.
- Terri Field: "Feminist Epistemology and Philosophy for Children," *Thinking* Vol. 13, No. 1 (1997)17-22.
- Wendy C. Turgeon: "Reviving Ophelia: A Role for Philosophy in Helping Young Women Achieve Selfhood," *Thinking* Vol. 13, No. 1 (1997), 2-4.
- Louise Collins: "Philosophy for Children and Feminist Philosophy," *Thinking* Vol. 15, No. 4 (2000), 20-30.

## **VIII. P4C, Philosophy and Philosophers**

#### A. P4C and Philosophy

Ekkehard Martens: "Philosophy for Children and Continental Philosophy," *Thinking* Vol. 9, No. 1 (1990), 2-7.

Walter O. Kohan: "The Origin, Nature and Aim of Philosophy in Relation to Philosophy for Children," *Thinking* Vol. 12, No. 2 (1995), 95-30.

Ann Gazzard: "Philosophy for Children and the Discipline of Philosophy," *Thinking* Vol. 12, No. 4 (1996), 9-16.

I.A. Kodrat'ev: "Philosophy and Philosophy for Children," *Thinking* Vol. 13, No. 4 (1998), 20-22.

David Kennedy: "Philosophy for Children and the Reconstruction of Philosophy," *Metaphilosophy* Vol. 30, No. 4 (Oct 1999), 338-359.

#### P4C and Philosophers

Barry Curtis: "Wittgenstein and Philosophy for Children," *Thinking* Vol. 5, No. 4 (1985), 10-19.

Phil Guin: "Reflections on Karl Popper and Philosophy for Children," *Critical and Creative Thinking* Vol. 1, No. 2 (October 1993).

Antonio Cosentino: "Kant and the Pedagogy of Teaching Philosophy," *Thinking* Vol. 12, No. 1 (1994), 2-3.

Hannu Juuso: "Hegel's influence on P4C," *Critical and Creative Thinking* Vol. 10, No. 2 (October 2002).

Matthew Lipman: "Philosophy for Children's Debt to Dewey," *Critical & Creative Thinking* Vol. 12, No. 1 (May 2004), 1-8.

Jung Yeup Kim: "The Dao of Philosophy for Children," *Thinking* Vol. 17, Nos. 1-2 (2004), 69-72.

Oscar Brenifier: "Nasruddin Hodja, a master of the negative way," *Childhood & Philosophy* Vol. 1, No. 3 (January/June 2006), online at [www.filoeduc.org/childphilo/n3/OscarBrenifier.htm](http://www.filoeduc.org/childphilo/n3/OscarBrenifier.htm), accessed 5/15/07.

### **IX. P4C and Childhood, Children and Adolescents**

#### A. P4C, Children and Childhood

Matthew Lipman: "Developing Philosophies of Childhood," *Thinking* Vol. 2, Nos. 3-4 (1981), 4-7.

Emile Durkheim: "Childhood," *Thinking* Vol. 3, Nos. 3-4 (1982), 6 -9.

David Kennedy: "The Hermeneutics of Childhood," *Philosophy Today* Vo. 36, No. 1 (Spring 1992), 44-58.

Gareth Matthews: *The Philosophy of Childhood* (Cambridge: Harvard University Press, 1994).

Winifred W.H. Lamb: "Philosophy for Children and the 'Whole Child'," *Critical and Creative Thinking* Vol. 8, No. 1 (March 2000).

Steinar Boyum: "Philosophical Experience in Childhood," *Thinking* Vol. 17, No. 3 (2004), 4-12.

David Kennedy: *The Well of Being: Childhood, Subjectivity, and Education* (New York: SUNY Press, August 2006).

#### B. P4C, Preschool, Kindergarten and Early Childhood

Gareth Matthews: *Philosophy and the Young Child* (Cambridge: Harvard University Press, 1980).

Irwin Edman: "Intimations of Philosophy in Early Childhood," *Thinking* Vol. 7, No. 1 (1987), 13-18.

Catherine McCall: "Young Children Generate Philosophical Ideas," *Thinking* Vol. 8, No 2 (1989), 22-41.

David Kennedy: "Young Children and Ultimate Questions: Romancing at Day Care," *Analytic Teaching* Vol. 12, No. 1 (November 1991), 59-64.

Joyce I. Fields: "Young children as emergent philosophers," *Early Child Development and Care* Vol. 107, No. 1 (1995), 57-59.

Karin Murriss: "Philosophy with Preliterate Children," *Thinking* Vol. 14, No. 4 (1999), 23-33.

Seon-hee Jo and Jin-Whan Park: "Applying P4C in Korean Preschool," *Critical and Creative Thinking* Vol. 9, No. 2 (October 2001).

### C. P4C and Adolescents

Louis Katzner: "Philosophy and the Middle-School Student," *Thinking* Vol. 1, No. 2 (1979), 37-38.

Jacob Needleman: "Teaching Philosophy to Adolescents," *Thinking* Vol. 3, Nos. 3-4 (1982), 26-30.

David Benjamin: "Philosophy in High School: What Does it All Mean?" *Thinking* Vol. 8, No. 4 (1990), 43-44.

## X. **Philosophy in Schools**

### Philosophy in Schools: Teachers and Teacher Preparation

Elias Baumgarten: "The Ethical and Social Responsibilities of Philosophy Teachers," *Thinking* Vol. 5, No. 2 (1984), 13-18.

Sandy Yule: "On trusting teachers with philosophy," *Critical and Creative Thinking* Vol. 3, No. 1 (March 1995).

Laurance J. Splitter: "Training teachers to "teach" Philosophy for Children," *Critical and Creative Thinking* Vol. 14, No. 2 (December 2006).

Eugenio Echeverra: "Teacher Education in Philosophy for Children," *Thinking* Vol. 18, No. 2 (2006), 19-23.

### Philosophy in Schools: Reflections on Practice and Practical Considerations

Michael J. Whalley: "The Practice of Philosophy in the Elementary School Classroom," *Thinking* Vol. 5, No. 3 (1984), 40-42.

Martyn Maher: "Reflections on Philosophic Practice in the Classroom," *Critical and Creative Thinking* Vol. 1, No. 2 (October 1993).

Clinton Golding: "What is philosophy in schools?" *Critical and Creative Thinking* Vol. 14, No. 1 (March 2006).

### Philosophy in Schools: Transcripts and Analyses of Children's Discussions

Ronald L. Reed: "Fifth-Graders Discuss Evidence, Knowledge, and Truth," *Thinking* Vol. 2, No. 1 (1980), 68-71.

Jack Huntington: "Transcript Regarding Fairness from the Gomer Co. Jr. School, Gasport, England," *Thinking* Vol. 5, No. 2 (1984), 36-38.

Marie-France Daniel: "Thinking, mind, the existence of God...Transcript of a classroom dialogue with first and second graders in Montreal," *Thinking* Vol. 7, No. 3 (1988), 21-22.

Yip Meng Fai, Dennis Au Seh Hon and Quek Choon Lang: "Analysing my students' face-to-face philosophy classroom discussions: an exploratory study," *Critical and Creative Thinking* Vol. 14, No.2 (December 2006).

### Philosophy in Schools: Reports and Evaluations

Ray Karras: "Final Evaluation of the Pilot Program in Philosophical Reasoning in Lexington Elementary School 1978-79," *Thinking* Vol. 1, Nos. 3-4 (1979), 26-32.

John Iono, Mark Weinstein, and John Martin: "A Review of District 24's Philosophy for Children Program," *Thinking* Vol. 5, No. 2 (1984), 28-35.

Ruth Silver: "A Good Day (for Philosophy) at Red Bank," *Thinking* Vol. 6, No. 2 (1985), 29.  
David Nicol: "An Evaluation of the Lipman Project in an English Comprehensive School,"  
*Thinking* Vol. 9, No. 3 (1991), 28-31.  
Hreinn Palsson: "We Think More Than Before About Others and Their Opinions: An  
Evaluation Report from Iceland," *Thinking* Vol. 12, No. 4 (1996), 24-29.

## **XI. P4C and Education**

### P4C, Education and Educational Reform

Matthew Lipman: "Philosophical Practice and Educational Reform," *Journal of Thought*, Vol. 20, No. 4 (Winter 1985), pp. 20-36.  
Laurance J. Splitter: "Educational Reform through Philosophy for Children," *Thinking* Vol. 7, No. 2 (1987), 32-39.  
Frederick J.E. Woodbridge: "Education and Philosophy for Children," *Thinking* Vol. 8, No. 3 (1989), 2-9.  
Phil Cam , et al.: *Philosophy, Culture and Education* (Seoul: UNESCO, 1999).  
Hannu Juuso: "Ancient Paideia and Philosophy for Children," *Thinking* Vol. 14, No. 4 (1999), 9-20.  
Lynne Hinton: "Reinventing a School," *Critical and Creative Thinking* Vol. 11, No. 2 (October 2003).

### B. P4C and Learning Theory

Ann Gazzard: "Philosophy for Children and the Piagetian Framework," *Thinking* Vol. 5, No. 1 (1983), 10-13.  
Matthew Lipman: *Natasha: Vygotskian Dialogues* (New York: Teachers College Press, 1996).  
Laurance Splitter: "Transforming how teachers teach and students learn," *Critical and Creative Thinking* Vol. 11, No. 2 (October 2003).  
Tock Keng Lim: "Piaget, Vygotsky and the Philosophy for Children Program," *Critical and Creative Thinking* Vol. 12, No. 1 (May 2004).  
Clinton Golding: "Philosophy for Children and Multiple Intelligences," *Critical and Creative Thinking* Vol. 12, No. 1 (May 2004).

### C. P4C, Pedagogy and Teacher Education

Richard Morehouse: "What is generalizable about the pedagogy of Philosophy for Children?"  
*Analytic Teaching* Vol. 3, No. 1 (1983), 25-27.  
Laurance J. Splitter and Ann M. Sharp: *Teaching for Better Thinking* (The Australian Council for Educational Research, Ltd., 1995).  
Marie-France Daniel: "P4C in Preservice Teacher Education: Difficulties and Successes Encountered in Two Research Projects," *Analytic Teaching* Vol. 19, No. 1 (November 1998), 15-28.  
Christine Gehrett: "The Difficulty of Walking the Talk in Teacher Education," *Analytic Teaching* Vol. 21, No. 1 (November 2000), 34-43.

### D. Philosophy and the Disciplines

Mark Weinstein: "Extending Philosophy for Children into the Curriculum," *Analytic Teaching* (October 1988).  
Sue Knight & Carol Collins: "The curriculum transformed: philosophy embedded in the curriculum areas," *Critical and Creative Thinking* Vol. 8, No.1 (March 2000).  
Philip Cam: "Philosophy and the school curriculum: some general remarks," *Critical and Creative Thinking* Vol. 14, No.1 (May 2006).

### P4C and Math Education

Sou-yung Chiu: "Philosophy for Children and Mathematical Thinking," *Thinking* Vol. 9, No.

4 (1991), 47-53.

Maria Teresa de la Garza, Christina Slade, and Marie-France Daniel: "Philosophy of Mathematics in the Classroom," *Analytic Teaching* Vol. 20, No. 2 (April 2000), 88-104.

Groves, S., Doig, B. & Splitter, L.: "Mathematics classrooms functioning as communities of inquiry: Possibilities and constraints for changing practice," in T. Nakahara and M. Koyama, eds.: *Proceedings of the Twenty-fourth Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* Vol. III. (Hiroshima, Japan: Hiroshima University Press, 2000), 1-8.

#### P4C and Science Education

Paul A. Wagner: "Philosophy, Children, and 'Doing Science'," *Thinking* Vol. 1, No. 1 (1979), 55-57.

Ann Gazzard: "Thinking Skills in Science and Philosophy for Children," *Thinking* Vol. 7, No. 3 (1988), 32-40.

Mark Weinstein: "Critical Thinking and the Goals of Science Education," *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines* Vol. 9, No. 1 (February 1992).

Tim Sprod: "Improving Scientific Reasoning through Philosophy for Children: an Empirical Study," *Thinking* Vol. 13, No. 2 (1997), 11-16.

#### P4C and other School Subjects

Tim Sprod: "Philosophy for Children and Literacy," *Critical and Creative Thinking* Vol. 1, No. 1 (March 1993).

Clive Lindop: "Philosophy for Children and ESL," *Critical and Creative Thinking* Vol. 1, No. 1 (March 1995).

Roger Cresswell: "Demons, devils, dragons and flames: harnessing sporting interests in the philosophy classroom," *Critical and Creative Thinking* Vol. 4, No. 2 (1996).

Manuela Gomez and Irene de Puig: "Ecodialogo: Environmental Education and Philosophical Dialogue," *Thinking* Vol. 16, No. 4 (2003), 37-40.

John Roemischer: "Teaching Social Studies through Dialogue and Dialectic: Restoring the Practice of Philosophical Inquiry," *Thinking* Vol. 18, No. 2 (2006), 35-42.

#### P4C and Gifted Education

Matthew Lipman: "What is different about the education of the gifted?" *Roeper Review*, Vol. 4, No. 1, (September 1981), 19-20.

Glen Ebish: "Analytical Thinking with the Gifted and Others," *Thinking* Vol. 3, No. 2 (1981), 31.

Dolly Cinquino, "An Evaluation of a Philosophy Program with 5th and 6th Grade Academically Talented Students," *Thinking* Vol. 3, Nos. 3-4 (1982), 79-83.

Laurance J. Splitter: "Delving ever deeper: Gifted students and philosophy," *Gifted Education International* 22(2/3), 2007. 207-217.

#### P4C with Disabled and At-Risk Students

Charlann Simon: "Philosophy for Students with Learning Disabilities," *Thinking* Vol. 1, No. 1 (1979), 21-33.

Maura J. Geisser: "Philosophy: A Key to the Deaf Mind," *Thinking* Vol. 6, No. 2 (1985), 33-40.

Jana Mohr Lone: "Are We All Mystery Creatures? Talking Philosophy With Children Who Are At Risk," *Thinking* Vol. 13, No. 3 (1997), 27-31.

Maggie Bowen: "Critical Thinking for Pupils with Special Education Needs: Indulgence or Necessity?" *Analytic Teaching* Vol. 19, No. 2 (April 1999), 92-98.

Benjamin Lukey: "Rethinking Dialogue: Reflections on Philosophy for Children with Autistic Children," *Thinking* Vol. 17, Nos. 1-2 (2004), 24-29.

Jen Glaser: "The Need for Recognition: P4C as a Response to Simister's 'Bright girls Who Fail'," *Gifted Education international* Vol.22, Nos. 2/3 (2007), 218-229.

## **XII. P4C with College Students and other Adults**

Matthew Lipman: *Harry Prime* (Montclair, New Jersey: IAPC, 1987).

Wendy Turgeon: "Pedagogy of the Unimpressed: Philosophy for Children and the Adult Learner," *Thinking* Vol. 9, No. 3 (1991), 40.

Sarah Redshaw: "Philosophical Inquiry: Promoting Thinking in Tertiary Education," *Analytic Teaching* Vol. 17, No. 1 (November 1996), 29-33.

Janette Poulton: "Where did Einstein's Ideas Come From? Pushing for Depth with Undergraduate Non-Philosophers," *Analytic Teaching* Vol. 18, No. 1 (November 1997), 5-15.

## **XIII. P4C and Technology**

Richard Anthone: "Philosophical Inquiry and the Internet," *Thinking* Vol. 13, No. 3 (1997), 37-45.

Jen Glaser: A regular review of websites and web-based projects promoting philosophical inquiry with children, in *Analytic Teaching*, beginning in Vol. 20, No.1. (November 1999).

Kory Swanson and Karen Hornsby: "The Community of Inquiry: A Survey of Traditional Classroom and Webcourse Application," *Analytic Teaching* Vol. 21, No. 2 (April 2001), 87-105.

## **P4C Reflections on Research, Empirical Studies and Research Reviews**

### Reflections on Research in P4C

Mark Weinstein: "The Philosophy of Philosophy for Children: An Agenda for Research," *Analytic Teaching* Vol. 9, No. 1 (November 1989).

Hreinn Palsson: "Interpretive Research and Philosophy for Children," *Thinking* Vol. 12, No. 1 (1994), 33-40.

Richard Morehouse: "Research in Philosophy for Children," *Critical and Creative Thinking* Vol. 3, No. 2 (October 1995).

Tock Keng Lim: "How to evaluate Philosophy for children," *Critical and Creative Thinking* Vol. 6, No. 1 (March 1998).

### Research Reviews

Joyce I. Fields: "Empirical data research into the claims for using philosophy techniques with young children," *Early Child Development and Care* Vol. 107, No. 1 (1995), 115-128.

Felix Garcia-Morison, Irene Rebollo and Roberto Colom: "Evaluating Philosophy for Children: A Meta-Analysis," *Thinking* Vol. 17, No. 4 (2005), 14-22.

Reznitskaya, Alina; "Empirical Research in Philosophy for Children: Limitations and New Directions," *Thinking* Vol. 17, No. 4 (2005), 4-13.

## **P4C Curricular Titles and Other Resources**

### A. Curricular Titles in P4C and Analyses of Same

Matthew Lipman: *Suki* (Montclair, New Jersey: IAPC, 1978); and with Ann Margaret Sharp: *Writing: How and Why: Instructional Manual* (1980).

Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp: *Pixie* (Montclair, New Jersey: IAPC, 1981); and *Looking for Meaning: Instructional Manual* (1982).

Matthew Lipman: *Kio & Gus* (Montclair, New Jersey: IAPC, 1982); and *Wondering at the*

*World: Instructional Manual* (1986).

Matthew Lipman: *Lisa, 2<sup>nd</sup> Edition* (Montclair, New Jersey: IAPC, 1983); and with Ann Margaret Sharp: *Ethical Inquiry: Instructional Manual* (1995).

Matthew Lipman: *Harry Stottlemeier's Discovery, 2<sup>nd</sup> Ed.* (Montclair, New Jersey: IAPC, 1985); and *Philosophical Inquiry: Instructional Manual* (1984).

Philip Cam, ed: *Thinking Stories and Teacher Resource/Activity Books* Vols. 1 (1993), 2 (1994) and 3 (1999) (Sydney: Hale & Iremonger).

Ann Margaret Sharp: *The Doll Hospital and Making Sense of My World: Instructional Manual* (Camberwell, Victoria: ACER 2000).

Matthew Lipman: *Elfie, 2<sup>nd</sup> Edition* and, with Ann Margaret Sharp: *Getting Our Thoughts Together, 2<sup>nd</sup> Ed* (Montclair, New Jersey: IAPC, 2006).

Catherine McCall: *Laura and Paul*, 3<sup>rd</sup> Edition (Trafford Publishing, 2007).

On Using Children's Literature and Other Materials for P4C

"Thinking in Stories" column in *Thinking*, on philosophical import of individual works of children's literature; authored by Gareth Matthews in Vols. 2:3-4 (1981) to 18:1 (2006), and by Peter Shea, Vols. 18: 2 (2006) to present.

Gareth B. Matthews: "Philosophy and Children's Literature," *Thinking* Vol. 4, Nos. 3-4 (1983), 15-19.

Tim Sprod: *Books Into Ideas* (Melbourne: Hawker Brownlow, 1993).

Robert Fisher: "Stories for Thinking," *Analytic Teaching* Vol. 18, No. 1 (November 1997), 16-27.

## **P4C History**

Robert J. Mulvaney: "Philosophy for Children in its Historical Context," *Thinking* Vol. 6, No. 3 (1986), 2-8.

Mark Weinstein: "Philosophy in Pre-College: Observations on the Contemporary Scene," *APA Newsletter on Teaching Philosophy* Vol. 88, No. 2 (March 1989).

Matthew Lipman: "The Institute for the Advancement of Philosophy for Children: Looking backward and looking forward," *Cogito*, Summer 1989, 143-145.

Michel Sasseville: "Unesco Meeting, Paris, March 1998," [www.practical-philosophy.org.uk/Volume1Articles/Unesco.htm](http://www.practical-philosophy.org.uk/Volume1Articles/Unesco.htm), accessed 5/15/07.

Matthew Lipman: "What is Happening in P4C?" in David M. Steiner, ed.: *The Proceedings of the Twentieth World Congress of Philosophy, Vol. 3: Philosophy of Education* (Bowling Green State University: Philosophy Documentation Center, 1999), 21-26.

Anonymous: "American Philosophical Association Recognizes Excellence in Philosophy for Children Program," *Insight Online* 12/10/2001, <http://frontpage.montclair.edu/iapc/APAAward.htm>, accessed 5/15/07.

## **II CENTRES AFFILIES A L'IAPC et contacts individuels**

There are countless places around the world where children and adults engage in philosophical inquiry together—a practice at least as old as Socrates. Since 1974 the IAPC at Montclair State University and its Affiliate Centers have been largely responsible for the proliferation of Philosophy for Children programs in schools and other settings around the world. However, today there are numerous approaches to this work, many of which are not

derived from the work of the IAPC. The IAPC welcomes this diversity and encourages cooperation among colleagues practicing different approaches, though the IAPC occasionally finds reason to critique particular curricula and pedagogies. The IAPC is a proud member of [The International Council of Philosophical Inquiry with Children \(ICPIC\)](#). There are numerous Philosophy for Children Centers around the world that are formally affiliated with the IAPC—most of which were established through the work of the IAPC. These centers are autonomous though they often collaborate with the IAPC, and maintain contact through the IAPC Associate Director for International Affairs. Many of them have formed regional and national associations. IAPC affiliate centers receive the following kinds of support from the IAPC:

#### **ARGENTINA**

Filosofía para Niños Argentina (Buenos Aires)  
Website (in Spanish & English): [www.izar.net/fpn-argentina](http://www.izar.net/fpn-argentina)  
President: Stella Accorinti • Email: [stella@filo.uba.ar](mailto:stella@filo.uba.ar)  
Vice President: Gloria Arbones • Email: [cifin@hotmail.com](mailto:cifin@hotmail.com)

#### **ARMENIA**

The Armenian Center for Philosophy for Children  
Contact: Prof. Lilit Brutian • Email: [lilit.brutian@msx.ru](mailto:lilit.brutian@msx.ru)  
Address: Marshal Baghramen Ave. 24 • 375019 Yerevan • Armenia  
Telephone: + (374 1) 555 262

#### **AUSTRALIA**

Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations (FAPSA)  
Website: [www.fapsa.org.au](http://www.fapsa.org.au)  
Chair: Janette Poulton • Email: [RhyRea@bigpond.net.au](mailto:RhyRea@bigpond.net.au)  
Address: C/- Po Box 287 • Northcote Plaza, Northcote 3070  
Telephone: (03) 9410 9469 (Mob); 0425 70 7968

*Critical & Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy in Education*  
Website: [www.fapsa.org.au/journal.htm](http://www.fapsa.org.au/journal.htm)  
Editors: Sue Knight ([sue.knight@unisa.edu.au](mailto:sue.knight@unisa.edu.au)) and Carol Collins ([Carol.Collins@unisa.edu.au](mailto:Carol.Collins@unisa.edu.au)), Address: *Critical & Creative Thinking* • School of Education • University of South Australia • St. Bernard's Rd • Magill, SA 5072 • AUSTRALIA

Philosophy in Schools Association of New South Wales  
Website: <http://philosophy.arts.unsw.edu.au/contacts/associations>  
President: Philip Cam; Secretary: Sandra Lynch • Email: [smlynch@bigpond.net.au](mailto:smlynch@bigpond.net.au)  
Address: 9 St. Albans St. • Abbotsford NSW 2046 • Australia  
Telephone: Tel: (612) 9713 8776 • Fax: (612) 9713 5378

Victorian Association for Philosophy in Schools (VAPS)  
Website: [www.vaps.vic.edu.au](http://www.vaps.vic.edu.au)  
Director: Janette Poulton • Email: [rhyrea@bigpond.net.au](mailto:rhyrea@bigpond.net.au)  
Address: 68 Bastings Street • Northcote, Vic. 3070 • Australia  
Telephone/Fax: (03) 9410 9469 • Mobile: 0425 707 968

Queensland Association for Philosophy in Schools Inc. (QAPS)  
Website: [www.qaps.info](http://www.qaps.info)  
Director: Susan Hearfield • Email: [susanhea@powerup.com.au](mailto:susanhea@powerup.com.au)  
Address: PO Box 1283 • Coorparoo DC, Q. 4151 • Australia  
Telephone: (07) 3701 2237

South Australian Association for Philosophy in the Classroom  
Director: Sue Knight • Email: [sue.knight@unisa.edu.au](mailto:sue.knight@unisa.edu.au)  
Address: U. of South Australia • 97 Gover Street • North Adelaide, SA 5006  
Telephone: (08) 8302 4550 • Fax: (08) 8302 4536

Western Australia Association for Philosophy in Schools  
Director: Felicity Haynes • Email: [fhaynes@ecel.uwa.edu.au](mailto:fhaynes@ecel.uwa.edu.au)  
Address: University of Western Australia • Crawley, WA 6009 • Australia  
Telephone: (09) 9380 2431 • Fax: (09) 9380 1056

Association for Philosophy in Tasmanian Schools (APTS)  
Director: Tim Sprod • Email: [tsprod@friends.tas.edu.au](mailto:tsprod@friends.tas.edu.au)  
Address: The Friends' School • PO Box 42 • North Hobart, Tas. 7002  
Telephone: (03) 6210 2288 • Fax: (03) 6234 8209

The Philosopher's Tea Party (University of Tasmania)  
Website: [http://ubertas.infosys.utas.edu.au/tea\\_party](http://ubertas.infosys.utas.edu.au/tea_party)  
Coordinator: Judy Keen • Email: [Judith.Keen@utas.edu.au](mailto:Judith.Keen@utas.edu.au)

### **AUSTRIA**

Austrian Center of Philosophy with Children  
Website: [www.p4c.at](http://www.p4c.at)  
Director: Daniela Camhy, Ph.D. • Email: [camhy@gewi.kfunigraz.ac.at](mailto:camhy@gewi.kfunigraz.ac.at)  
Address: Schmiedgasse 12 • 8010 Graz • Austria  
Telephone: + 43 (0) 316 837646

Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen  
Contact: Dr.Doris Daurer • Email: [do.daurer@lindenapotheke.at](mailto:do.daurer@lindenapotheke.at)  
Address: Luigenstr.56a • A-6020 Innsbruck • Austria  
Telephone: 0043-512-343272 • Fax: 0043-512-341491-15

### **BELGIUM**

Zeno vzw centrum voor praktische filosofie (Flanders)  
Website: [www.zenopraktischefilosofie.be](http://www.zenopraktischefilosofie.be)  
Contact: Richard Anthone • Email: [richard.anthone@pandora.be](mailto:richard.anthone@pandora.be)  
Address: Lange Kongostraat 54 • 2060 Antwerpen 6 • Belgium Telephone: + 32  
03 236 31 83

PhARE: Analyse et recherche en philosophie pour enfants (Mons)  
Website: [http://www.philoenfants.be./](http://www.philoenfants.be/); [www.philoenfants.be](http://www.philoenfants.be)  
Contact: Marie-Pierre Grosjean  
Email: [phare.nicole@skynet.be](mailto:phare.nicole@skynet.be) • [marie-pierre.grosjean@cfwb.be](mailto:marie-pierre.grosjean@cfwb.be)

### **BRAZIL**

Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças  
Website: [www.cbfc.org.br](http://www.cbfc.org.br)  
President: Darcísio Natal Muraro • Email: [cbfc@cbfc.com.br](mailto:cbfc@cbfc.com.br)  
Address: Av. Nove de Julho, 3166 • Jardim Paulista • CEP 01406-900  
• São Paulo – SP  
Telephone: (11) 3884 9600 / 30587376 / 30587379

### **Regional Coordinators:**

João Martins Vieira Junior  
Rua Pedrogão Pequeno,25 apto 301 - B.Ouro Preto  
CEP - 31340-400 - Belo Horizonte - MG  
Tel : (31) 3498-5416  
Email: [joaomartinsjr@uol.com.br](mailto:joaomartinsjr@uol.com.br)

Darcísio Natal Muraro  
Rua Desemb. Wstphalen, 1014  
CEP 80230-100 CURITIBA - PR  
Tel.: (41) 323-3313  
Email: [fsmcfc@philosletera.org.br](mailto:fsmcfc@philosletera.org.br)

Peter Büttner  
Rua 9, esq. s/ nome, 182  
CEP 78068-410 CUIABÁ - MT  
Tel.: (65) 9971-5225  
Email: [peterfil@zaz.com.br](mailto:peterfil@zaz.com.br)

Marcos Antonio Lorieri  
Trav. Leopoldo da Silva Maia, 08  
CEP 03631-000 SÃO PAULO - SP (Zona Leste)  
Tel.: (11) 6191-7594  
Email: [lorieri@sti.com.br](mailto:lorieri@sti.com.br)

João Bosco Fernandes  
Rua Tutuca, 74  
CEP 37508-000 PIRANGUINHO - MG  
Tel.: (35) 3644-1406  
Email: [filosofi@sulminas.com.br](mailto:filosofi@sulminas.com.br)

Paulo Cavalcanti Pereira  
Av. Presidente Kennedy, 1341 loja 29  
CEP 55430-030 - JABOATÃO DOS GUARARAPES - PE  
Tel. (81) 081-3469-5448  
Email: [pcp@filosofiaparacrianças.com.br](mailto:pcp@filosofiaparacrianças.com.br)

Rigoni Soares  
Rua Julieta Viana, 270  
CEP: 28890-000 - RIO DAS OSTRAS - RJ  
Tel.: (22) 2760-4438  
Email: [rigonis@terra.com.br](mailto:rigonis@terra.com.br)

Filosofia na Escola at Universidade de Brasília  
Website: [www.unb.br/fe/tef/filoesco](http://www.unb.br/fe/tef/filoesco)  
Coordinator: Juliana Merçon • Email: [Juliana@unb.br](mailto:Juliana@unb.br)  
Address: área Filosofia na Escola - FE/UnB • End. Caixa Postal 04348 - Cep  
70910-900 • Brasília - DF Telephone/Fax: (0XX) 61 - 3072127

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Contact: Professor Walter Omar Kohan • E-mail: [walterko@uol.com.br](mailto:walterko@uol.com.br)  
Tel. (21) 2274-7749

Centro de Filosofia Educação para o Pensar  
Website: [www.centro-filos.org.br](http://www.centro-filos.org.br)

### **BULGARIA**

The Bulgarian Center for Philosophy for Children, Varna  
Contact: Alexander Stoichev, Rumyana Tultukova • Email: [tultukova@usa.net](mailto:tultukova@usa.net)  
Address: 57 Knyaz Boris • Varna 9000 • Bulgaria  
Telephone: + 359 52 602 062

Bulgarian Association for Philosophy with Children (Sophia)

Website: <http://members.tripod.com/philotrain/aboutus.htm>  
Contact: Prof. Aneta Karageorgieva • Email: [anetak@phls.uni-sofia.bg](mailto:anetak@phls.uni-sofia.bg)  
Address: 153 N. Kopernik Street, ap. 7 • Sofia 1113 • Bulgaria  
Telephone: + 359 2 718 350

#### **CANADA**

Association Québécoise de Philosophie pour les Enfants (AQPE),  
Director: Michel Sasseville • Email: [michel.sasseville@fp.ulaval.ca](mailto:michel.sasseville@fp.ulaval.ca)  
Website: [www.fp.ulaval.ca/philoenfant](http://www.fp.ulaval.ca/philoenfant)  
Address: Faculte de Philosophie • Universite Laval • Sainte-Foy, Quebec  
G1K 7P4 • Canada  
Telephone: 418-656-2131 ext. 2325 • Fax: 418-656-7267

Department de Kinesiologie, Universite de Montreal  
Contact: Marie-France Daniel • Email: [Marie-France.Daniel@umontreal.ca](mailto:Marie-France.Daniel@umontreal.ca)  
Address: C.P. 6128, Succursale Centre-ville • Montreal, Quebec H3C 3J7 •  
CANADA  
Telephone: + 514-343-5624 • Fax: +514-343-2181

Richard Pallascio, Universite du Quebec a Montreal (UQAM)  
Email: [Pallascio.Richard@uqam.ca](mailto:Pallascio.Richard@uqam.ca)

Louise Lafortune, Universite du Quebec a Trois-Rivieres (UQTR)  
Email: [Louise\\_Lafortune@uqtr.quebec.ca](mailto:Louise_Lafortune@uqtr.quebec.ca)

Vancouver Institute Of Philosophy For Children  
Contact: [Dr. Susan T. Gardner](mailto:Dr.Susan.T.Gardner) • Email: [sgardner@capcollege.bc.ca](mailto:sgardner@capcollege.bc.ca)  
Department of Philosophy, Capilano College • 607 West 53rd Ave •  
Vancouver, BC • V6P 1K2 • Canada  
Telephone: :+ 604-322-1151 • Fax: + 604-322-1151

Cégep de Jonquière  
Contact: Gilbert Talbot • Email: [gilbert.talbot@sympatico.ca](mailto:gilbert.talbot@sympatico.ca)  
Address: 2505 St-Hubert • Jonquière, Québec • Canada, G7X 7W2  
Telephone: 418-547-2191 #7133 • Fax : 418-547-3359

#### **CHILE**

Centro de Filosofía para Niños del Norte de Chile (CEFINCH LTDA)  
Director: Lucía Wilson Ceroni • Associate Director: Sandra Arriagada • Academic  
Coordinator: Ms. Ana Vásquez  
Email: [cefinch\\_serena@yahoo.es](mailto:cefinch_serena@yahoo.es)  
Address: Calle Aníbal Pinto 2942 • La Serena, Cuarta Región • CHILE  
Teléfono: 051-292264

Filosofía Para Niños – UC  
Directors: Ana María Vicuña N. • Email: [amvicuna@puc.cl](mailto:amvicuna@puc.cl), and Celso López S. •  
Email: [celsolau@yahoo.com](mailto:celsolau@yahoo.com)  
Website: [www.puc.cl/filosofiaparaninosuc](http://www.puc.cl/filosofiaparaninosuc)  
Teléfono: 3547859

#### **CHINA: HONG KONG**

Contact Person: Chi-Ming Lam • Email: [a130865a@netvigator.com](mailto:a130865a@netvigator.com)  
Address: 2B Tai Cheong Street, Sai Wan Ho, Hong Kong  
Telephone: (852) 25684817

## **CHINA: PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA**

Contact Person: Peng Deng • Email: [pdeng@highpoint.edu](mailto:pdeng@highpoint.edu)

## **CHINA: REPUBLIC OF CHINA (TAIWAN)**

Caterpillar

Contact: Peter Yang, Yi-Shue Lin • Email: [yenfen26@yahoo.com.tw](mailto:yenfen26@yahoo.com.tw)  
Address: Basement floor # 17 • Ho-ping East Rd. • Sec. 2 Lane 265 •  
Tapei • Taiwan / Republic of China

## **COLOMBIA**

Colombian Center for Philosophy for Children

Website: [www.gorozco.com.co/lisis](http://www.gorozco.com.co/lisis)

Director: Diego Antonio Pineda R., Xaveriana University, Bogotá

Email: [diegopi@javeriana.edu.co](mailto:diegopi@javeriana.edu.co) (university) • [diegoantpineda@yahoo.com](mailto:diegoantpineda@yahoo.com)  
(personal)

Address: Facultad de Filosofía • Pontificia Universidad Xaveriana • Carrera 7º Nº  
40-62 Piso 4º

• Bogotá, D. C. • Colombia.

Telephone at University: (57) 1-320-8320, Ext. 2696 • Fax: (57) 1-338-4532

Home Telephone: (57) 1-860-9082

## **COSTA RICA**

Centro Costarricense de Filosofía para Niños

Website: [www.geocities.com/fpnrcr](http://www.geocities.com/fpnrcr)

Contact: Prof. Katty Arroya

Emails: [CentroFpN@costarricense.cr](mailto:CentroFpN@costarricense.cr), [katarroyo@hotmail.com](mailto:katarroyo@hotmail.com)

Address: British School of Costa Rica • PO Box 8184 • 1000 San Jose • Costa Rica

Telephone: +(506) 220 0131, +(506) 220 0719 • Fax: +(506) 232 7833

## **FINLAND**

Oulu Center for Philosophical Inquiry in Education (OCPIE)

Website: [www.norssi oulu.fi](http://www.norssi oulu.fi)

Contact person: Hannu Juuso • Email: [Hannu.Juuso@oulu.fi](mailto:Hannu.Juuso@oulu.fi)

Address: Teacher Training School • University of Oulu • Oulu • Finland

Telephone: + 358 08 5533754 • Fax: + 358 08 5533751

## **GERMANY**

Center for doing Philosophy with Children and Young Adults

Co-Director: Prof. Dr. Ekkehard Martens • Email: [martens@erzwiss.uni-hamburg.de](mailto:martens@erzwiss.uni-hamburg.de)

• Website: <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/martens/martens.htm>

Co-Director: PD Dr. Barbara Bruening • Email: [barbara@bruening-hamburg.de](mailto:barbara@bruening-hamburg.de)

• Website: [www.bruening-hamburg.de](http://www.bruening-hamburg.de)

Address: Universität Hamburg • Fachbereich •

Erziehungswissenschaft/Philosophiedidaktik • Von-Melle-Park 8 • 20146 Hamburg

• Germany

Telephone: (0)40 42838 2161/2115

## **ICELAND**

The Icelandic Centre for Philosophy for Children

Website: [www.simnet.is/heimspeskiskolinn.html](http://www.simnet.is/heimspeskiskolinn.html)

Contacts: Brynhildur Sigurdardottir, Hreinn Palsson, Sigurdur Bjornsson

Email: [heimspeskiskolinn@simnet.is](mailto:heimspeskiskolinn@simnet.is)

Address: Eskihlid 8a • 105 Reykjavik • Iceland

Telephone: + 354 564 0655 • Fax: + 354 590 2501

## **ISRAEL**

The Israel Center for Philosophy for Children  
Contacts: Jen Glaser and Talya Birkham  
Email: [jen@mli.org.il](mailto:jen@mli.org.il)  
Address: Makor Haim, 16 • Jerusalem, 93465 • Israel

#### **ITALY**

Il Centro di Ricerca per l'Insegnamento Filosofico (CRIF, Rome)  
Website: [www.filosofare.org](http://www.filosofare.org)  
Director: Antonio Cosentino • Email: [cosant@libero.it](mailto:cosant@libero.it)  
Address: Via S. Francesco 46 • 87022 Cetraro (CS) • Italy  
Telephone: + 39 0982 92084  
Philosophy for Children in Naples  
Coordinator: Maura Striano, University of Florence • Email:  
[maurastriano@hotmail.com](mailto:maurastriano@hotmail.com)  
Address: Via Tito Livio 26 • Naples 80122 • Italy

Centro Interdisciplinare di Ricerca Educativa sul Pensiero (CIREP)  
Director: Prof. Marina Santi • University of Padova (Piazza Capitaniato, 3, 35139, Padova)  
Email: [marina.santi@unipd.it](mailto:marina.santi@unipd.it) • [marina.santi@libero.it](mailto:marina.santi@libero.it)  
Address: Via Carducci, 8 • 45100 Rovigo • Italy  
Telephone: 39.49.8274346 • fax 39.49.8274546  
Website for Philosophy for Children course at University of Padova: [www.unipd.it](http://www.unipd.it)

#### **KENYA**

The Department of Philosophy, Kenyatta University  
Contact: Prof. Benson K. Wambari • Email: [bkw@iconnect.co.ke](mailto:bkw@iconnect.co.ke)  
Address: PO Box 43844 • Nairobi • Kenya  
Telephone: + 254-2-811622 ext 57534

#### **LATVIA**

The Center of Philosophical Education  
Web page: [www.fic.lv](http://www.fic.lv)  
Contact #1: Ieva Rocena • Email: [ievar@hotmail.com](mailto:ievar@hotmail.com)  
Contact #2: Krista Burane • Email: [burane@laboratory.lv](mailto:burane@laboratory.lv)  
Contact #3: Zanda Rubene • Email: [zrubene@hotmail.com](mailto:zrubene@hotmail.com)  
Contact #4: Signe Mezinska • Email: [mailto:signeme@hotmail.com](mailto:mailto:signeme@hotmail.com)  
Address: Faculty of Pedagogy and Psychology • University of Latvia  
Jurmālas gatve 74/76 • Riga, Latvia – 1083  
Telephone: (+371) 7034042 • Fax: (+371) 7034038

#### **LITHUANIA**

The Lithuanian Educational Center of Philosophy for Children  
Contacts: Liutauras Degesys and Rasa Askinyte  
Email: [liutaurasd@hotmail.com](mailto:liutaurasd@hotmail.com)  
Address #1: P.D. 72 • Vilnius 2000 • Lithuania  
Address #2: Gerbutaviciaus 3-68 • Vilnius 43201 • Lithuania  
Telephone: + 370 2 445 911; + 370 98 58542 (mobile)

The Lithuanian Center of Philosophy for Children  
Contact: Prof. Leonarda Jekentaite-Kuzmickiene  
Email: [leonarda-jk@takas.lt](mailto:leonarda-jk@takas.lt)  
Address: Basanaviciaus 18-57 • Vilnius 2009 • Lithuania  
Telephone: + 370 2 652 116, + 8 612 04 560

#### **MALAYSIA**

The Centre for Philosophical Inquiry in Education

Contact: Prof. Rosnani Hashim, Associate Director  
Email: [rosnani@iiu.edu.my](mailto:rosnani@iiu.edu.my)  
Address: Institute of Education • International Islamic University Malaysia • Jalan Gombak • 53100 Kuala Lumpur • Malaysia  
Telephone: + 6-03-2056-5345/5331 • Fax: 6-03-2056-4851

#### **MALTA**

The Program for Doing Philosophy with Children  
Contact: Joseph Giordmaina • Email: [joseph.giordmaina@um.edu.mt](mailto:joseph.giordmaina@um.edu.mt)  
Address: c/o Room 225B • Department of Education Studies • Faculty of Education  
University of Malta • Msida MSD 06 • Malta  
Telephone: + 356 2340 2347 • Fax: + 356 2340 2347

#### **MÉXICO**

Federación Mexicana de Filosofía para Niños  
Website: [www.federacion-filosofiaparaninos.com.mx](http://www.federacion-filosofiaparaninos.com.mx)  
Contact: Dr. Pablo Flores del Rosario  
Email: [pablofloresdelrosario@hotmail.com](mailto:pablofloresdelrosario@hotmail.com)  
Address: Francisco I. Madero No. 27 • Cuijingo, Juchitepec • México, C.P. 56860 • México

Centro de Filosofía para Niños  
Contact: Professora Teresa de la Garza • Email: [teresa.garza@uia.mx](mailto:teresa.garza@uia.mx)  
Address: Department of Philosophy • Universidad Iberoamericana • Prol. Paseo de la Reforma # 880 • Lomas de Santa fe • 01210 D.F. • México

Centro de Filosofía para Niños de Guadalajara  
Website: [www.filosofiaparaninos.com.mx](http://www.filosofiaparaninos.com.mx)  
Contact: Monica Velasco A. • Email: [monicave@prodigy.net.mx](mailto:monicave@prodigy.net.mx)  
Address: Chimalpopoca 4519 • C.P. 45050 • Zapopan, Jalisco • México  
Telephone: + 33 31 21 43 18 • Fax: + 33 31 21 43 18

Centro de Filosofía para niños y niñas (CEFILNI)  
Website: [www.cefilni.com](http://www.cefilni.com)  
Directors: María de los Ángeles Álvarez Laso, Hrannar Baldursson  
Email: [cefilni2000@yahoo.com](mailto:cefilni2000@yahoo.com)  
Address: 3 B Sur 4105 • Col. Gabriel Pastor • Puebla, Pue., 72430 • México  
Telephone: + 01 2222 294 4143

CELAFIN A.C. (Latin American Center for Philosophy for Children)  
Contact: Eugenio Echeverría • Email: [jecer@yahoo.com](mailto:jecer@yahoo.com)  
Website: [http://mx.geocities.com/celafin\\_sancri](http://mx.geocities.com/celafin_sancri)  
Address: Apartado Postal 291 • San Cristóbal de las Casas • C.P. 29200, Chiapas • México  
Telephone: + 52 96767 82193

#### **NETHERLANDS**

Centrum voor Kinderfilosofie  
Website: [www.kinderfilosofie.nl](http://www.kinderfilosofie.nl)  
Contact: Rob Bartels • Marja van Rossum  
Email: [rob.bartels@inholland.nl](mailto:rob.bartels@inholland.nl) • [marja.vanwijk@inholland.nl](mailto:marja.vanwijk@inholland.nl)  
Address: Hogeschool Inholland Alkmaar • Opleidingen Leraren Basisonderwijs • Postbus 403 • 1800 AK Alkmaar • Netherlands  
Telephone: + 31 (0) 72 5 183 584 (Mondays)

#### **NEW ZEALAND**

Philosophy for Children Association of New Zealand (P4CNZ)

Website: [www.p4c.org.nz](http://www.p4c.org.nz)

Director: Anne-Maree Olley • Email: [aolley@xtra.co.nz](mailto:aolley@xtra.co.nz)

Address: State Highway 25, RD 2 Coromandel • New Zealand

Telephone: (07) 866 4454 • Mobile: 027 220 8765

## **NIGERIA**

Institute of Ecumenical Education

Contact: Dr. Stan Anih • Email: [stananih@infoweb.abs.net](mailto:stananih@infoweb.abs.net)

Address: African Thinker's University • PO Box 302 • Enugu • Anambra State • Nigeria

## **NORWAY**

Filosofi med barn

Website: [www.lu.hio.no/krl/filosofi](http://www.lu.hio.no/krl/filosofi)

Contact: Beate Børresen and Siri Solvang • Email: [Beate.Borresen@lu.hio.no](mailto:Beate.Borresen@lu.hio.no)

Address: v/ Beate Børresen • Oslo University College • Pilestredet 52 • 0167 Oslo • Norge

Telephone: + 47 22 45 21 63 • Fax: + 47 22 45 21 35

Philosophy with Children and Youth

Websites: [www.buf.no](http://www.buf.no) • [www.buf.no/e/indexe.html](http://www.buf.no/e/indexe.html)

Contact: Ariane Schjelderup and Øyvind Olsholt

Email: [post@buf.no](mailto:post@buf.no) • [ariane@buf.no](mailto:ariane@buf.no) • [oyvind@buf.no](mailto:oyvind@buf.no)

Address: Habberstad • 2080 Eidsvoll • Norway

Telephone: + (47) 63 95 18 57

## **PHILIPPINES**

Philippine Philosophy for Children Program

Director: Dr. Zosimo E. Lee, Dean of the College of Social Sciences and Philosophy

Email: [zosimo.lee@up.edu.ph](mailto:zosimo.lee@up.edu.ph)

Address: Department of Philosophy • University of the Philippines-Diliman • Quezon City

• Metro Manila • Philippines 1101

Telephone: (632) 922-5669 [r] • Fax: (632) 926-1008 [o]

## **POLAND**

College of Social Sciences and Administration

Warsaw University of Technology

Website: [www.kns.pw.edu.pl](http://www.kns.pw.edu.pl)

Contact: Beata Elwich • Email: [studium@kns.pw.edu.pl](mailto:studium@kns.pw.edu.pl)

Address: Noakowskiego 18/20 • Warszawa 00-668 • Poland

Telephone: + 48 (22) 660 6531 or + 48 (22) 660 6267

Fax: + 48 22 825 37 46

## **PORTUGAL**

Centro Portugues de Filosofia para Crianças

Website: [www.spfil.pt/cpfc](http://www.spfil.pt/cpfc)

Contact: Zaza Carneiro de Moura • Email: [zaza.moura@clix.pt](mailto:zaza.moura@clix.pt)

Address: Sociedade Portuguesa de Filosofia • Av. Da Republica 37-4  
1000 Lisboa • Portugal

DIÁLOGOS - Filosofia com Crianças ... e outras idades

[Dialogues - Philosophy with children... and other ages]

Website: [www.profsintra.org](http://www.profsintra.org) • Email: [profsintra@netcabo.pt](mailto:profsintra@netcabo.pt)

Contacts: Maria Luísa Abreu, Alice Santos, Manuela Borba

Address: Associação de Professores de Sintra • Praceta Francisco Ramos, nº 13 C

• Tapada das Mercês • 2725-579 Mem Martins • Portugal

Telephone: +351 21 9170461 • Fax +351 21 9178451

MENON

Contact: Maria Jose Figueiroa-Rego

Email: [cooptorre@telepac.mail.pt](mailto:cooptorre@telepac.mail.pt)

R. D. Cristovao da Gama, 17, 1400-115 Lisbon, Portugal.

Phone: (351) 21 301 14 07 • Fax: (351) 21 301 84 52

### **RUSSIA**

International College of Education and Psychology

Contact: Arkady Margolis, Dr. Sergei Kovalev

Address: Mockovaja Str. 9, "B" • Moscow 103009 • Russia

Institute of Philosophy

Contact: Professor Nina Yulina • Email: [iph@iph.ras.ru](mailto:iph@iph.ras.ru)

Address: Academy of Science • Volkhonka 14 • Moscow 119842 • Russia

Ural State University, Department of Psychology and Pedagogy

Contact: Margarita Dudina

Address: Lenin Avenue 51 • 620083 Ekaterinburg • Russia

### **SINGAPORE**

Dr. Tock Keng Lim, PsychMetrics International

Email: [lim\\_tk@pacific.net.sg](mailto:lim_tk@pacific.net.sg)

Address: Block 71 • Marine Drive • #12-230 • Singapore 440071

Tel./Fax: 634-84363

### **SLOVENIA**

Contact: Marjan Simenc • Email: [marjan.simenc@guest.arnes.si](mailto:marjan.simenc@guest.arnes.si)

Address: Pasterkova 9 • 1231 Crnuce • Slovenia

Telephone: + 386 15374867

Fax: + 386 1 1201266 (Pedagogical Research Institute)

Contact: Alenka Hladnik • Email: [alenka.hladnik@guest.arnes.si](mailto:alenka.hladnik@guest.arnes.si)

Address: Gliskova 7 • 1000 Ljubljana • Slovenia

### **SOUTH AFRICA**

University of the Western Cape, Faculty of Education

Contact: Professor Lena Green • Email: [l.green@uwc.ac.za](mailto:l.green@uwc.ac.za)

Address: Private Bag X17 • Bellville • 7530 • South Africa

Telephone: + 021 959 2429 (internal), + 2721 959 2429 (international)

### **SOUTH KOREA**

Korean Academy of Teaching Philosophy in Seoul (KATPIS)

Website (Korean): <http://koreanp4c.org/>; English:

<http://koreanp4c.org/english/index.htm>

Contact: Dr. Jin-Whan Park (General Secretary), Dr. Cho-Sik Lee (President)

Email: [jwpark@nongae.gsnu.ac.kr](mailto:jwpark@nongae.gsnu.ac.kr)

Address: Cherry Hill D-101 • 126-36 Daesin-dong Seoul • Korea 120-160

Telephone: + 82-2-362-6979 (office), + 82-2-392-8116 (home)  
Fax: + 82-2-364-7855

Korean Institute of Teaching Philosophy for Children Website: [www.iphilos.com](http://www.iphilos.com)  
Contact: Young-Sam Chun • Email: [yschun@iphilos.com](mailto:yschun@iphilos.com)  
Address: Socrates Bildg.6F • Bongchon-6-dong 1688-127 • Kwanak-gu  
Seoul, 151-812 • Korea

EWHA Womans University ([www.ewha.ac.kr/ewhaeng/index.htm](http://www.ewha.ac.kr/ewhaeng/index.htm))  
Contact: Professor Ji-Aeh Lee • Email: [jiaehlee@ewha.ac.kr](mailto:jiaehlee@ewha.ac.kr)  
Address: Department of Philosophy • EWHA Womans University  
11-1 Daehyun-dong • Seodaemun-gu • Seoul, 120-750 • Korea

### **SPAIN**

Centro de Filosofía para Niños  
Website: [www.filonenos.org](http://www.filonenos.org)  
Contacts: Dr. Felix Garcia Moriyon, Juan Carlos Lago Bornstein, Tom Lardner, Jose M. Calvo  
Email: [FEGAMO@santandersupernet.com](mailto:FEGAMO@santandersupernet.com)  
Address: Fernan Gonzales 23, 2A • 28009 Madrid • Spain

GrupIREF: The Institute of Research for the Teaching of Philosophy  
Websites: [www.grupiref.org/cat/default.htm](http://www.grupiref.org/cat/default.htm), <http://perso.wanadoo.es/e/delfinac/>

Contacts: Irene de Puig, Josep Maria Terricabras, Eulalia Bosch, and Manuela Gómez  
Email: [grupiref@grupiref.org](mailto:grupiref@grupiref.org)  
Address: C/ Sant Agustí, 3, 1r.B. • 08012 Barcelona • Spain  
Telephone and Fax: +(34) 932 179 7 61

### **SWEDEN**

Föreningen Filosofi med barn och ungdom  
Website: <http://members.chello.se/lizhas.page/index.htm>  
Contacts: Ragnar Ohlsson, Liza Haglund, Rune Jönsson, Frida Brismar, and Bo Malmhester  
Email: [bo.malmhester@telia.com](mailto:bo.malmhester@telia.com) or [lizha@chello.se](mailto:lizha@chello.se)  
Telephone: + 46-(0)8-84 21 27 • Fax: + 46-(0)8-590 850 31

Department of Philosophy, Stockholm University Website:  
<http://w1.867.telia.com/~u86702771/Barnfilosofi/barnfilosofi.html>  
Contact: Ragnar Ohlsson • Email: [Ragnar.Ohlsson@philosophy.su.se](mailto:Ragnar.Ohlsson@philosophy.su.se)  
Address: S-106 91 Stockholm • Sweden

### **SWITZERLAND**

Schweizerische Dokumentationsstelle für Kinder - und Alltagsphilosophie  
Website: [www.kinderphilosophie.ch/index.htm](http://www.kinderphilosophie.ch/index.htm)  
Contact: Eva Zoller Morf • Email: [mail@kinderphilosophie.ch](mailto:mail@kinderphilosophie.ch)  
Address: Kirchrain 2 • CH – 8479 Altikon • Switzerland  
Telephone: + 052 / 336.22.33 • Fax: + 052 / 336.22.91

Contact: Alex Herriger  
Address: ARPE • Av. de Bethusy 36 • 1012 Lausanne (VD) • Switzerland

### **UKRAINE**

Kirovograd State Pedagogical University International Center for Educational

Innovations: Philosophy for Children  
Website: [www.kspu.kr.ua/lushin/autor-en.html](http://www.kspu.kr.ua/lushin/autor-en.html)  
Director: Pavel Lushyn • Email: [loushian@kspu.kr.ua](mailto:loushian@kspu.kr.ua)  
Address: Schevtchenko, 1 • Kirovograd 25006 • Ukraine  
Telephone: (380-522)232-313

### **UNITED KINGDOM -- ENGLAND**

SAPERE: The Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education  
Website: [www.sapere.net](http://www.sapere.net) • Email: [admin@sapere.net](mailto:admin@sapere.net)  
Address: Westminster Institute of Education • Oxford Brookes University •  
Harcourt Hill Campus • Oxford, OX2 9AT  
Telephone: 01865 488340 • Fax: 01865 488356

### **UNITED KINGDOM -- SCOTLAND**

Epic International Consultants  
Website: [www.cll.strath.ac.uk/CLASSES/elist\\_cert.htm](http://www.cll.strath.ac.uk/CLASSES/elist_cert.htm)  
Director: Dr. Catherine McCall • Email: [Epiconsultants104@yahoo.com](mailto:Epiconsultants104@yahoo.com)  
Address: 7, Middlepenny Road • PA146XB UK  
Telephone: 44 07811 920507

### **URUGUAY**

Centro Uruguayo para Filosofar con Niños (Uruguayan Center to Philosophize with Children)  
Director: Mauricio Langón • Email: [mlangon@adinet.com.uy](mailto:mlangon@adinet.com.uy)

### **USA**

Alaska: Dr. Christine Gehrett, University of Alaska, Kenai River Campus  
Email: [ifckg@uaa.alaska.edu](mailto:ifckg@uaa.alaska.edu)  
Address: 34820 College Way • Soldotna, AK 99669 • USA  
Telephone: (907) 262-0367

Florida: Florida Center of Philosophy for Children Website:  
<http://uwf.edu/logos/centers/fcpc.cfm>  
Email: [logos@uwf.edu](mailto:logos@uwf.edu)  
Address: Dept. of Philosophy & Religious & Interdisciplinary Humanities  
University of West Florida • Building 50, Room 239 • 11000 University Parkway  
Pensacola, Florida 32514 • USA

Hawaii: Philosophy in the Schools Project  
Website: [www.hawaii.edu/p4c/welcome.html](http://www.hawaii.edu/p4c/welcome.html)  
Director: Dr. Thomas E. Jackson • Email: [tjackson@hawaii.edu](mailto:tjackson@hawaii.edu)  
Address: 2530 Dole Street • Sakamaki Hall D-301 • Honolulu, HI 96822  
Telephone: (808) 956-7824 • Fax: (808) 956-9228

Illinois: Fr. Phil Hoebing OFM, Quincy University  
Website: [www.quincy.edu/~hoebiph/](http://www.quincy.edu/~hoebiph/)  
Email: [hoebiph@quincy.edu](mailto:hoebiph@quincy.edu)  
Address: Francis Hall 407 • Quincy University • Quincy, IL 62301  
Telephone: (217) 228-5471

Michigan: Dr. Michael Pritchard, Western Michigan University  
Website: [www.wmich.edu/philosophy/faculty.html#michael-pritchard](http://www.wmich.edu/philosophy/faculty.html#michael-pritchard)  
Email: [pritchard@wmich.edu](mailto:pritchard@wmich.edu)

Address: Philosophy Department • 3011 Moore Hall • Western Michigan University  
• 1903 West Michigan Avenue • Kalamazoo, MI 49008-5328 • USA Telephone:  
(269) 387-4380

Minnesota: Peter Shae

Website: [www.batofminerva.org](http://www.batofminerva.org)

Blog Sites: <http://blog.lib.umn.edu/shea0017>

Email: [shea0017@umn.edu](mailto:shea0017@umn.edu)

Address: 1401 Washburn Avenue North • Minneapolis, MN 55411

Telephone: (612) 521-8616

New York: Professor Megan Laverty, Teachers College, Columbia University

Email: [laverty@tc.edu](mailto:laverty@tc.edu)

Address: Box 204 • 525 West 120th Street • New York, NY 10027-6696

Telephone: (212) 678-3393

New York: Professor Laurance Splitter, Hunter College, City University of New York

Email: [splitter@hunter.cuny.edu](mailto:splitter@hunter.cuny.edu)

Address: Department of Curriculum and Teaching • Hunter College • 695 Park Ave

• New York, NY 10021

Telephone: (212) 772-4287

New York: Dr. Wendy Turgeon, Philosophy Dept., St. Joseph's College

Email: [wturgeon@sjcny.edu](mailto:wturgeon@sjcny.edu)

Address: • 155 W. Roe Blvd. • Patchogue, New York 11772

Telephone: 631-447-3200

New York: Professor Ann Gazzard, Department of Education, Wagner College

Email: [agazzard@wagner.edu](mailto:agazzard@wagner.edu)

Address: Campus Hall 324 • Wagner College • Staten Island, New York 10301

Telephone: 718-390-3463

Ohio: Institute on Philosophy for Children

Website: [www.cas.muohio.edu/compass/2003/philokids.html](http://www.cas.muohio.edu/compass/2003/philokids.html)

Contact: Dr. James Kelly • Email: [kellyjs@muohio.edu](mailto:kellyjs@muohio.edu)

Address: Hamilton Campus Philosophy • Miami University • Oxford, OH 45056 •  
USA

Telephone: +1 513 785 3037

Oregon: Dr. Dale Cannon, Western Oregon University

Website: [www.wou.edu/las/humanities/cannon.htm](http://www.wou.edu/las/humanities/cannon.htm)

Email: [cannodw@wou.edu](mailto:cannodw@wou.edu)

Address: HSS 317 • Western Oregon University • 345 N. Monmouth Ave.

• Monmouth, Oregon 97361

Telephone: (503) 838-8335 • Fax: (503) 838-8056

Oregon/Washington: Northwest Center for Philosophy for Children

Director: Jana Mohr Lone • Education Director: David Shapiro

Website: [www.philosophyforchildren.org](http://www.philosophyforchildren.org) • Email: [info@philosophyforchildren.org](mailto:info@philosophyforchildren.org)

Address: Box 353350 • Department of Philosophy • University of Washington  
Seattle, WA 98195-3350 • USA

Telephone: (206) 221-6297

Includes *Questions: Philosophy for Young People*

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

Editors: Alison Reiheld and Rory Kraft • Email:

[QuestionsJournal@gmail.com](mailto:QuestionsJournal@gmail.com)

Telephone: (206) 221-6297

Pennsylvania: Dr. Matthew V. Schertz • Email: [mvs13@psu.edu](mailto:mvs13@psu.edu)

Address: Department of Education • Pennsylvania State University, Berks College

140 Franco Building • Tulpehocken Rd. • P.O. Box 7009 • Reading, PA 19610

Telephone: (610) 396-6000

Pennsylvania: Dr. Andrew Colvin • Email: [andrew.colvin@sru.edu](mailto:andrew.colvin@sru.edu)

Address: Department of Philosophy • Slippery Rock University of Pennsylvania

• 003 Spotts World Cultures • Slippery Rock, PA 16057

Texas: Dr. Claire Katz, Associate Professor of Philosophy and Women's Studies

Texas A&M University • Email: [ckatz@philosophy.tamu.edu](mailto:ckatz@philosophy.tamu.edu)

Wisconsin: Analytic Teaching: The Community of Inquiry Journal

Website [www.viterbo.edu/campnews/camppub/analytic/index.htm](http://www.viterbo.edu/campnews/camppub/analytic/index.htm)

Editor: Richard Morehouse • Email: [remorehouse@mail.viterbo.edu](mailto:remorehouse@mail.viterbo.edu)

Address: Viterbo College • La Crosse, Wisconsin, 54601 • USA

## VENEZUELA

Centro de Filosofía para niños-Caracas

Director: Tulio Olmos • email: [filosofiaparaninoscaracas@gruposyahoo.com](mailto:filosofiaparaninoscaracas@gruposyahoo.com)

Telephone: 58-212-6930038 • Fax: 58-212-6624751

## III CENTRES AFFILIES A L'ICPIC

### LES CENTRES DE PHILOSOPHIE POUR ENFANTS DANS LE MONDE AFFILIES A L'ICPIC

#### Argentina

CENTRO DE INVESTIGACIONES EN EL PROGRAMA INTERNACIONAL FILOSOFÍA PARA NIÑOS (C.I.Fi.N)

Email: [centro.de.fpn.argentina@gmail.com](mailto:centro.de.fpn.argentina@gmail.com)

Website: <http://www.izar.net/fpn-argentina>

Tel./Fax:

Contact person: Stella Accorinti, Gloria Arbones, Gladys Derene

CENTER FOR PHILOSOPHY FOR CHILDREN

Mendoza 3388

CP 1430 Buenos Aires  
Argentina  
Email: [veraw@movi.com.ar](mailto:veraw@movi.com.ar)  
Contact person: Vera Waxman

### **Armenia**

The Armenian Center for Philosophy for Children  
Marshal Baghramen Ave. 24  
375019 Yerevan  
Armenia  
Alternative address:  
The 9th str. Of Aigestan, N 69, Apt. 61  
375025 Yerevan  
Armenia

Email: [lilit.brutian@msx.ru](mailto:lilit.brutian@msx.ru)  
Telephone: + (374 1) 555 262  
Contact person: Prof. Lilit Brutian

### **Australia**

*Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations (FAPSA)*

Website: <http://www.fapsa.org.au/>

This site contains current information and contact details for the FAPSA executive and National Council representatives, Australian and New Zealand organisations and local philosophy in schools associations.

### **Austria**

Institute of Philosophy with Children  
Schönaugasse 3/1  
8010 Graz  
Austria

Email: [kinderphilosophie@aon.at](mailto:kinderphilosophie@aon.at)  
Website: <http://www.kinderphilosophie.at/>  
Phone: +43 (0) 316 811513  
Fax: +43 (0)316 811513  
Mobile: +43 (0)650 8303018  
Contact persons: Daniela G. Camhy (Ph.D.), Maria Lengauer, Christian Spielhofer

Austrian Center of Philosophy with Children  
Schmiedgasse 12  
8010 Graz  
Austria

Email: [daniela.camhy@uni-graz.at](mailto:daniela.camhy@uni-graz.at)  
Website: <http://www.kinderphilosophie.at/>  
Telephone : +43 (0) 316 811513  
Fax : +43 (0)316 811513  
Mobile: +43 (0)650 8303019  
Contact persons: Daniela G. Camhy (Ph.D.), Christian Spielhofer, Elisabeth Wenk

## Belgium

Zeno vzw centrum voor praktische filosofie  
Lange Kongostraat 54  
2060 Antwerpen 6  
Belgium

Email: [richard.anthone@pandora.be](mailto:richard.anthone@pandora.be)  
Website: <http://www.zenopraktischefilosofie.be/>  
Telephone/Fax: + 32 03 236 31 83  
Contact persons: Richard Anthone

PhARE (Analyse et Recherche en philosophie pour enfants)  
Mons  
Belgium

Email: [nicole.decostre@skynet.be](mailto:nicole.decostre@skynet.be)  
Website: <http://users.skynet.be/philoenfants/>  
Telephone: + 001-2601159-83  
Contact persons: Marie-Pierre Grosjean, Nicole Decostre:

## Brazil

*The Brazilian Center for Philosophy for Children*  
Av. 9 de julho, 3166  
CEP 01406-900 - São Paulo - SP - Brasil  
Email: [cbfc@cbfc.org.br](mailto:cbfc@cbfc.org.br)  
Website: <http://www.cbfc.org.br>  
Telephone: + 55-11-2132 737 - 2132 7379  
Fax: + 55-11-3051 3764  
Contact persons: Darísio N. Muraro, Flaviana M.de Lima, Marcos Lorieri

*Filosofia na Escola*, University of Brasilia  
TEF/FE  
Caixa Postal 04348  
CEP 70910-900  
Brasilia DF  
Brasil

Email: [filoesco@unb.br](mailto:filoesco@unb.br)  
Website: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/>  
Telephone: + 55-61-307-2127  
Fax: + 55-61-307-2015  
Contact person: Juliana Mercon

*Centro Catarinense de Filosofia*  
Rua Emir Rosa, 120, Cx postal 282  
CEP 88050-020 Florianópolis, SC  
Brasil

Email: [filos@matrix.com.br](mailto:filos@matrix.com.br)  
Website: <http://www.centro-filos.org.br/>

Telephone: + 55-48-223-5472  
Fax: + 55-48-222-2744  
Contact person: Sílvio Wonsovicz

*State University of Rio de Janeiro*  
Rio de Janeiro  
Brazil

Email: [walterko@uol.com.br](mailto:walterko@uol.com.br)  
Contact person: Walter Kohan

*IPEC - Instituto de Pesquisa em Educação e Cultura*  
(Institute of Research on Education and Culture)  
R. Eng. Fernando de Mattos, 262 sala 53  
Centro CEP 12.010-110  
Taubaté / SP Brasil

email: [bonafe@ipec.org.br](mailto:bonafe@ipec.org.br)  
website: <http://www.ipec.org.br/>  
phone and fax +55.12.222.8585  
contact person: Orlando Bonafé

*The Paranaense Center for Philosophy and Sidónio Muralha Foundation*  
Rua Des. Westphalen, 1014  
CEP 8023-100 - Curitiba - PR - Brasil  
Email: [fsmcfc@philosletera.org.br](mailto:fsmcfc@philosletera.org.br)  
Website: <http://www.philosletera.org.br/>  
Telephone: + 55-41- 323 33 13  
Contact persons: Ana Cristina Guimarães, Helen Anne Butler Muralha

## **Bulgaria**

The Bulgarian Center for Philosophy for Children, Varna  
Education Center "Philosophy and Democracy"  
57 Knyaz Boris  
Varna 9000  
Bulgaria

Email: [tultukovarumyana@hotmail.com](mailto:tultukovarumyana@hotmail.com)  
Telephone: + 359 52 602 062  
Contact persons: Alexander Stoichev, Romyana Tultukova

Association for Philosophy with Children  
153 N. Kopernik Street, ap. 7  
Sofia 1113,  
Bulgaria

Email: [anetak@phls.uni-sofia.bg](mailto:anetak@phls.uni-sofia.bg)  
Website: <http://members.tripod.com/philotrains/aboutus.html>  
Telephone: + 359 2 718 350  
Contact person: Prof. Aneta Karageorgieva

## Canada

Vancouver Institute of Philosophy for Children  
607 W. 53rd ave.  
Vancouver, BC V6P 1K2  
Canada

Email: [sgardner@capcollege.bc.ca](mailto:sgardner@capcollege.bc.ca)  
Telephone: + 604-322-1151  
Fax: + 604-322-1151  
Contact person: Susan Gardner

Philosophie pour les Enfants  
Faculte de Philosophie  
Laval University  
Quebec city, Quebec  
Canada G1K 7P4

Email: [michel.sasseville@fp.ulaval.ca](mailto:michel.sasseville@fp.ulaval.ca)  
Website: [http://www.fp.ulaval.ca/philoenfant/\\_cadreur.html](http://www.fp.ulaval.ca/philoenfant/_cadreur.html)  
Telephone: + 418 656 2131 poste 2325  
Fax: + 418 656 7267  
Contact persons: Michel Sasseville, Victor Thibaudeau, Mathieu Gagnon, Marcel Savard

Department de Kinesiologie  
Universite de Montreal  
C.P. 6128, Succursale Centre-ville  
Montreal (Quebec)  
CANADA H3C 3J7

Email: [Marie-France.Daniel@umontreal.ca](mailto:Marie-France.Daniel@umontreal.ca)  
Telephone: + 514-343-5624  
Fax: +514-343-2181  
Contact person: Marie-France Daniel

Departement de Didactique des mathematiques  
Universite du Quebec a Montreal (UQAM)  
C.P. 8888, Succursale Centre-ville  
Montreal (Quebec)  
CANADA H3C 3P8

Email: [Pallascio.Richard@uqam.ca](mailto:Pallascio.Richard@uqam.ca)  
Telephone: + 514-987-3000 poste 8560  
Contact person: Richard Pallascio

Departement des Sciences de l'Education  
Universite du Quebec a Trois-Rivieres (UQTR)  
3351, Boul. des Forges  
C.P. 500  
Trois-Rivieres (Quebec)  
CANADA G9A 5H7

Email: [Louise\\_Lafortune@uqtr.quebec.ca](mailto:Louise_Lafortune@uqtr.quebec.ca)

Telephone: + 819-376-5011 poste 3644  
Fax: + 819-376-5127  
Contact person: Louise Lafortune

Institut Philos  
825 Sherbrooke East suite 202  
Montreal, Quebec H2L 1K6  
Canada

Email: [philos@philos.ca](mailto:philos@philos.ca)  
Website: <http://www.philos.ca/>  
Contact person: Dr. Georges Ghanotakis

## **China**

Caterpillar  
Basement floor # 17  
Ho-ping East Rd.  
Sec. 2 Lane 265  
Tapai City  
Taiwan

Contact persons: Yi-Shue Lin, Peter Yang

## **Costa Rica**

Centro Costarricense de Filosofia para Ninos  
British School of Costa Rica  
PO Box 8184  
1000 San Jose  
Costa Rica

Email: [CentroFpN@costarricense.cr](mailto:CentroFpN@costarricense.cr)  
Website: [www.geocities.com/fpncr](http://www.geocities.com/fpncr)  
Telephone: +(506) 220 0131, + (506) 220 0719  
Fax: + (506) 232 7833  
Contact person: Katty Arroya

## **Czech Republic**

FILOSOFIE PRO DETI  
Petr Bauman (centre coordinator)  
Jihoceska Univerzita  
Knezka 8  
370 01 Ceske Budejovice  
CZECH REPUBLIC

Telephone: +420 387 773 527  
Mobile: +420 775 619 337  
Email: [bauman@tf.jcu.cz](mailto:bauman@tf.jcu.cz)

## **Denmark**

RANDERUP FRIE SKOLE

Randerup 40  
6261 Bredebro  
Danmark

Email: [p4c33@hotmail.com](mailto:p4c33@hotmail.com)

Website: <http://home12.inet.tele.dk/fil/>

Telephone/ Fax: + 45 7471 6484

Contact persons: Per Jespersen

## **Ecuador**

Fabian Mejia

## **Finnland**

Oulu center for philosophical inquiry in education (OCPIE)

Teacher Training School

University of Oulu

Oulu

Finland

Email: [Hannu.Juuso@oulu.fi](mailto:Hannu.Juuso@oulu.fi)

Website: <http://www.norssi.oulu.fi/>

Telephone: + 358 08 5533754

Fax: + 358 08 5533751

Contact person: Hannu Juuso

## **Germany**

Philosophieren mit Kindern

Website: <http://home.t-online.de/home/humanist.aktion/kindphil.htm>

## **Hungary**

The Center for the Advancement of Children's Critical Thinking

H. 11616 Budapest Rakoczi ut 30

Hungary

Contact persons: Prof. Gyorgyi Tamassy, Prof. E. Kiss

Hungarian Institute for Public Education

1051 Budapest

Dorottyo U8

Hungary

Contact person: Katalin Falus

## **Iceland**

The Icelandic Centre for Philosophy for Children

Eskihlíð 8A

105 Reykjavík

## Iceland

Email: [heimspekiskolinn@simnet.is](mailto:heimspekiskolinn@simnet.is)

Website: <http://www.simnet.is/heimspekiskolinn.html>

Telephone: + 354 564 0655

Fax: + 354 590 2501

Contact persons: Brynhildur Sigurdardottir, Hreinn Palsson, Sigurdur Bjornsson

Viskulind (Fountain of Wisdom)

School of Philosophy for Children

Website: <http://www.viskulind.com/> and <http://www.cefilni.com/>

Telephone: + 354 843 0623

E-mail: [Hrannar Baldursson](mailto:Hrannar.Baldursson)

Director: Hrannar Baldursson

## Iran

Website: <http://p4c.persianblog.com/>

Contact persons: Amir Hossein Asghari

## Israel

The Israel Center for Philosophy for Children

C/O Jen Glaser

Makor Hayim, 16

Jerusalem, 93465

Israel

Email: <mailto:%20jen@mli.org.il>

Telephone: +972-2-5688840

Contact persons: Jen Glaser and Talya Birkham

## Italy

CRIF (Il Centro di Ricerca per l'Insegnamento Filosofico)

Via S. Francesco 46

87022 Cetraro (CS)

Italy

Email: [cosant@libero.it](mailto:cosant@libero.it), [crif@filosofare.net](mailto:crif@filosofare.net)

Website: <http://www.filosofare.net/>

Telephone/Fax: + 39 0982 92084

Contact person: Antonio Cosentino (director)

Centro Interdisciplinare di Ricerca Educative Sul Pensiero

Via Carducci n. 8

45100 Rovigo

Italy

Contact person: Dr. Marina Santi

## Kenya

The Department of Philosophy

Kenyatta University  
PO Box 43844  
Nairobi  
Kenya

Email: [bkw@iconnect.co.ke](mailto:bkw@iconnect.co.ke)  
Telephone: + 254-2-811622 ext 57534  
Contact person: Prof. Benson K. Wambari

## **Lithuania**

The Lithuanian Educational Center of Philosophy for Children  
P.D. 72  
Vilnius 2000  
Lithuania or Gerbutaviciaus 3-68  
Vilnius 2050  
Lithuania

Email: [liutaurasd@hotmail.com](mailto:liutaurasd@hotmail.com)  
Telephone: + 370 2 445 911; + 370 98 58542 (mobile)  
Contact persons: Liutauras Degesys and Rasa Askinyte

The Lithuanian Center of Philosophy for Children  
Basanaviciaus 18-57  
Vilnius 2009  
Lithuania

Email: [leonarda-jk@takas.lt](mailto:leonarda-jk@takas.lt)  
Telephone: + 370 2 652 116, + 8 612 04 560  
Contact persons: Prof. Leonarda Jekentaite-Kuzmiokiene

## **Malta**

The Program for Doing Philosophy with Children  
c/o Room 225B  
Department of Education Studies  
Faculty of Education  
University of Malta  
Msida MSD 06  
Malta

Email: [joseph.giordmaina@um.edu.mt](mailto:joseph.giordmaina@um.edu.mt)  
Telephone: + 356 2340 2347  
Fax: + 356 2340 2347  
Contact person: Joseph Giordmaina

## **Mexico**

Centro de Filosofia Para Ninos  
Department of Philosophy  
Universidad Iberoamericana  
Prol. Paseo de la Reforma # 880  
Lomas de Santa fe

01210 D.F.  
Mexico

Email: [teresa.garza@uia.mx](mailto:teresa.garza@uia.mx), [pablofloresdelrosario@hotmail.com](mailto:pablofloresdelrosario@hotmail.com)  
Website: [federacion-filosofiaparaninos.com.mx](http://federacion-filosofiaparaninos.com.mx)  
Contact person: Teresa de la Garza

Centro de Filosofía Para Niños de Guadalajara  
Chimalpopoca 4519  
C.P. 45050  
Zapopan, Jalisco  
Mexico

Email: [mvelasco@filosofiaparaninos.com.mx](mailto:mvelasco@filosofiaparaninos.com.mx)  
Website: <http://www.filosofiaparaninos.com.mx/>  
Telephone: + 33 31 21 43 18  
Fax: + 33 31 21 43 18  
Contact person: Monica Velasco A.

CELAFIN A.C. (Latin American Center for Philosophy for Children)  
AP 46 Teopisca  
29410 Chiapas  
Mexico

Email: [jecer@yahoo.com](mailto:jecer@yahoo.com)  
Telephone: + 52 96767 82193  
Contact person: Eugenio Echeverria

CELAFIN publishes the adapted and translated version for México of all the materials for philosophy for children.

CEFILNI: Centro de Filosofía para niños y niñas del Sureste, A.C.  
Address: 3 B SUR 4105, Colonia Gabriel Pastor, Puebla, México

Telephone: 01 (2222) 2 94 41 43  
Cell phone: 2222 17 21 50/044 & 222 1105906  
Website: <http://www.cefilni.com/>  
Directors: [María de los Angeles Alvarez Laso](#) & [Hrannar Baldursson](#)

## **Nepal**

P4C FORUM, Institute of Philosophy  
GPO BOX 15142  
KPC NO: 300  
Kathmandu  
Nepal

Email: [philosophy\\_children@yahoo.co.uk](mailto:philosophy_children@yahoo.co.uk)  
Telephone: + 009771 1 4370452  
Fax: + 009771 1 4376180  
Contact person: Mahadev Parvate

## Netherlands

Centrum voor Kinderfilosofie  
Hogeschool Inholland Alkmaar  
Opleidingen Leraren Basisonderwijs  
Postbus 403  
1800 AK Alkmaar  
The Netherlands

Email: [rob.bartels@inholland.nl](mailto:rob.bartels@inholland.nl); [marja.vanrossum@inholland.nl](mailto:marja.vanrossum@inholland.nl)

Website: <http://www.kinderfilosofie.nl/>

Telefoon: + 31 (0) 72 5 183 584 (mondays)

Contact person: Rob Bartels, Marja van Rossum

## New Zealand

Philosophy for Children Association of New Zealand (P4CNZ)  
State Highway 25  
RD 2 Coromandel  
New Zealand

Email: [aolley@xtra.co.nz](mailto:aolley@xtra.co.nz)

Website: <http://www.p4c.org.nz>

Telephone: + 64 7 866 4454, + 64 27 220 8765

Contact person: Anne-Maree Olley

Philosophy department  
Massey University  
Private Bag 11-222  
Palmerston North  
5330 New Zealand

Email: [J.A.Battye@massey.ac.nz](mailto:J.A.Battye@massey.ac.nz)

Website: <http://www.massey.ac.nz/~wwhpp/>

Telephone: + 64 6 350 4424

Fax: + 64 6 350 5662

Contact person: James Battye

## Nigeria

Institute of Ecumenical Education  
PO Box 302  
Thinkers Corner, Enuga  
Anhambra State  
Nigeria

Email: [stananih@infoweb.abs.net](mailto:stananih@infoweb.abs.net); [Fugwuozo@sbp.org](mailto:Fugwuozo@sbp.org)

Contact persons: Dr. Stan Anih, Father Felix Ugwuozo

## Norway

Filosofi med barn  
v/ Beate Børresen, Oslo University College

Pilestredet 52  
0167 Oslo  
Norge

Email: [Beate.Borresen@lu.hio.no](mailto:Beate.Borresen@lu.hio.no)  
Website: [www.lu.hio.no/krf/filosofi/](http://www.lu.hio.no/krf/filosofi/)  
Telephone: + 47 22 45 21 63  
Fax: + 47 22 45 21 35  
Contact persons: Beate Børresen and Siri Solvang

Barne- og ungdomsfilosofene (BUF)  
Ariane Schjelderup and Øyvind Olsholt  
Habberstad  
2080 Eidsvoll  
Norway

Website: <http://www.buf.no>  
Contact: <http://www.buf.no/kontakt/>  
<http://www.buf.no/kontakt/> Telephone/Fax: + (47) 63 95 18 57  
Contact persons: Ariane Schjelderup and Øyvind Olsholt

## **Peru**

Sociedad Peruana de Consejeria Filosofica y Practica Filosofica - Proyecto de Filosofia con Escolares  
Jr. Callao 181  
Pueblo Libre, Lima 21  
Peru

Email: [fpn@redfilosofica.de](mailto:fpn@redfilosofica.de)  
Website: [www.redfilosofica.de/fpn](http://www.redfilosofica.de/fpn)  
Telephone/fax: + 0511 4464501  
Contact persons: Carmen Zavala

## **Philippines**

Department of philosophy  
University of Philippines-Diliman  
Quezon City  
Metro Manila  
Philippines 1101

Email: [zosimo.lee@up.edu.ph](mailto:zosimo.lee@up.edu.ph)  
Contact person: Dr. Zosimo Lee

## **Poland**

Kolegium Nauk Społecznych i Administracji Politechniki Warszawskiej -  
College of Social Sciences and Administration  
Warsaw University of Technology  
Noakowskiego 18/20  
Warszawa 00-668

Poland

Email: [studium@kns.pw.edu.pl](mailto:studium@kns.pw.edu.pl)

Website: <http://www.kns.pw.edu.pl/>

Telephone: + 48 (22) 660 6531 or + 48 (22) 660 6267

Fax: + 48 22 825 37 46

Contact persons: Beata Elwich, Krystyna Gutowska, Anna Lagodzka

## **Portugal**

Centro Portugues de Filosofia para Crianças

Sociedade Portuguesa de Filosofia

Av. Da Republica 37-4

1000 Lisboa

Portugal

Contact person: ZaZa Carneiro de Moura

MENON

Av Poeta Mistral, 6, 5 E

1000 Lisboa

Portugal

Contact person: Maria Jose Figueiroa-Rego

DIÁLOGOS - Filosofia com Crianças... e outras idades

Associação de Professores de Sintra

Praceta Francisco Ramos #13C Tapada das Mercês

2725-579 Mem Martins

Portugal

Website: [www.profsintra.org](http://www.profsintra.org)

Email: [profsintra@netcabo.pt](mailto:profsintra@netcabo.pt)

Telephone: + 351 21 9170461

Fax: + 351 21 9178451

Contact persons: Maria Luísa Abreu, Alice Santos, Manuela Borba

## **Romania**

CEDC-Central pentru Educație și Dezvoltarea Creativității

PO Box 2-36

78500 Bucharest

Str. Zorileanu 22

71334 Bucharest

Romania

Contact persons: Doina-Olga Stefnescu, Mihaela Miroiu, Stefania Popp

## **Russia**

International college of education and psychology

Mockovaja Str. 9, "B"

Moscow 103009

Russia

Contact persons: Arkady Margolis, Dr. Sergei Kovalev

Institute of philosophy  
Academy of science  
Volkhonka 14  
Moscow 119842  
Russia

Contact person: Prof. Nina Yulina

Ural State University  
Department of psychology and pedagogy  
Lenin Avenue 51  
620083 Ekaterinburg  
Russia

Contact person: Margarita Dudina

## **Singapore**

Philosophy with Children in Singapore  
PsychMetrics International  
Block 71, Marine Drive, #12-230  
Singapore 440071

Email: [lim\\_tk@pacific.net.sg](mailto:lim_tk@pacific.net.sg)  
Contact person: Dr. Tock Keng Lim

## **Slovenia**

Alenka Hladnik  
Gliskova 7  
1000 Ljubljana  
Slovenia

Email: [alenka.hladnik@guest.arnes.si](mailto:alenka.hladnik@guest.arnes.si)

Marjan Simenc  
Pasterkova 9  
1231 crnuce  
Slovenia

Email: [marjan.simenc@guest.arnes.si](mailto:marjan.simenc@guest.arnes.si)  
Telephone: + 386 15374867  
Fax: + 386 1 1201266 (at Pedagogical Research Institute)

## **South Africa**

Lena Green  
Associate Professor  
Faculty of Education  
University of the Western Cape

Private Bag X17  
Bellville  
7530  
South Africa

Email: [l.green@uwc.ac.za](mailto:l.green@uwc.ac.za)

Telephone: + 021 959 2429 (internal), + 2721 959 2429 (international)

Centre for Cognitive and Career Education  
PO Box 6168  
Uniedal 7612  
South Africa

Email: [wlrout@mweb.co.za](mailto:wlrout@mweb.co.za)

Telephone: + 27 21 887 1426

Fax: + 27 21 886 6891

Contact person: Prof. Willie Rautenbach

## South Korea

Korean Academy of Teaching Philosophy in Seoul (KATPIS)  
Cherry Hill D-101  
126-36 Daesin-dong Seoul  
Korea 120-160

Email: [jwpark@nongae.gsnu.ac.kr](mailto:jwpark@nongae.gsnu.ac.kr)

Telephone: + 82-2-362-6979 (office), + 82-2-392-8116 (home)

Fax : + 82-2-364-7855

Contact persons: Dr. Jin-Whan Park (General Secretary), Dr. Cho-Sik Lee (President)

## Spain

Federation of P4C centers  
c/o Vicente Traver Centano (chair)  
Teruel, 31  
28934 Mostoles (Madrid)  
Espana

Email: [VICENTETRAVER@terra.es](mailto:VICENTETRAVER@terra.es)

Centro de Filosofia para Ninos  
Fernan Gonzales 23, 2A  
28009 Madrid  
Spain

Email: [fgam0044@ficus.pntic.mec.es](mailto:fgam0044@ficus.pntic.mec.es)

Website: <http://www.filonenos.org/>

Contact persons: Dr. Felix Garcia Moriyon, Juan Carlos Lago Bornstein, Tom Lardner, Jose M. Calvo

Grup IREF: Innovació i Recerca per L'Ensenyament de la Filosofia  
Gran Via, 608, 8è D  
08007 Barcelona

Catalonia  
Spain

Email: [grupiref@grupiref.org](mailto:grupiref@grupiref.org)

Website: <http://www.grupiref.org/>

Telephone: + (34)933.024.635

Fax: + (34)933.024.635

Contact persons: Irene de Puig, Josep Maria Terricabras, Eulalia Bosch and Manuela Gómez

## Sweden

Föreningen Filosofi med barn och ungdom

Email: [bo.malmhester@telia.com](mailto:bo.malmhester@telia.com) or [lizha@chello.se](mailto:lizha@chello.se)

Website: <http://members.chello.se/lizhas.page/index.htm>

Telephone: + 46-(0)8-84 21 27

Fax: + 46-(0)8-590 850 31

Contact persons: Ragnar Ohlsson, Liza Haglund, Rune Jönsson, Frida Brismar, and Bo Malmhester.

Ragnar Ohlsson  
Department of Philosophy  
Stockholm University  
S-106 91 Stockholm  
Sweden

Email: [Ragnar.Ohlsson@philosophy.su.se](mailto:Ragnar.Ohlsson@philosophy.su.se)

Website: <http://w1.867.telia.com/~u86702771/Barnfilosofi/barnfilosofi.html>

## Switzerland

Pro-philo  
Case-postale 7  
2208 Les Hauts-Geneveys  
Switzerland

Email: [Info@pro-philo.ch](mailto:Info@pro-philo.ch)

Website: <http://www.pro-philo.ch/>

Phone: 0041 (0)78 826 69 56

Contact person: Monika Baumann, Alex Herriger

Schweizerische Dokumentationsstelle für Kinder - und Alltagsphilosophie  
Kirchrain 2  
CH – 8479 Altikon  
Switzerland

Email: [mail@kinderphilosophie.ch](mailto:mail@kinderphilosophie.ch)

Website: [www.kinderphilosophie.ch/index.htm](http://www.kinderphilosophie.ch/index.htm)

Telephone: + 052 / 336.22.33

Fax: + 052 / 336.22.91

Contact person: Eva Zoller Morf

## Turkey

**Joanna Kucardi**

Ahmet Rasim Sokak  
Cankanya 06550 Ankara  
Turkey

**Ukraine****Kirovograd State Pedagogical University International Center for Educational Innovations:  
Philosophy for Children**

1, Schevtchenko,  
Kirovograd 25006  
Ukraine

Email: [loushian@kspu.kr.ua](mailto:loushian@kspu.kr.ua)

Website: [www.kspu.kr.ua/lushin/autor-en.html](http://www.kspu.kr.ua/lushin/autor-en.html)

Telephone: + (380+522) 243420 or + (380+522) 232313

Contact persons: Pavel Lushyn (director), Natasha Koltko, Tatayana Shepelska

**United Kingdom****SAPERE: The Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in  
Education**

Westminster Institute of Education  
Oxford Brookes University  
Harcourt Hill Campus  
Oxford, OX2 9AT  
UK

Email: [admin@sapere.net](mailto:admin@sapere.net)

Website:

<http://www.sapere.net/http://www.dialogueworks.co.uk/www.tuckswoodfirst.norfolk.sch.uk/default.htm>

Telephone: 01865 488340

Fax: 01865 488356

Contact persons: Roger Sutcliffe, Robert Fisher, Karen Murriss, Steve Williams, Lizzy Lewis

**Epic International Consultants**

7, Middlepenney Road  
PA146XB  
UK

Email: [Epiconsultants104@yahoo.com](mailto:Epiconsultants104@yahoo.com)

or [c.mccall@strath.ac.uk](mailto:c.mccall@strath.ac.uk)

Website:

Telephone: 44 07811 920507

Contact person: Dr. Catherine McCall (director)

**Uruguay****Instituto Lipman**

Email: [lipman@adinet.com.uy](mailto:lipman@adinet.com.uy)

**Children's Philosophical Center**

Hooquart 1470  
C.P. 11.800 Montevideo  
Uruguay

**Centro Uruguayo para Filosofar con Niños (Uruguayan Center to Philosophize with Children)**

Email: [mlangon@adinet.com.uy](mailto:mlangon@adinet.com.uy)  
Contact person: Mauricio Langón (director)

**USA****North American Association for the Community of Inquiry (NAACI)**

Email: [mailto:remorehouse@mail.viterbo.edu](mailto:mailto:remorehouse@mail.viterbo.edu)  
Website: <http://www.viterbo.edu/personalpages/faculty/RMorehouse/Morehouse.htm>  
Telephone: + 1 608 796 3710  
Fax: + 1 608 796 3050  
Contact person: Richard Morehouse

**IAPC: The Institute for the Advancement of Philosophy for Children**

Montclair State University  
14 Normal Ave.  
Upper Montclair, NJ 07043  
USA

Email: [matkowskij@mail.montclair.edu](mailto:matkowskij@mail.montclair.edu)  
Website: [www.montclair.edu/IAPC](http://www.montclair.edu/IAPC)  
Telephone: + 1 973 655-4277  
Fax: + 1 973 655-7834

Contact persons: Matthew Lipman, Founder; Maughn Gregory, Director; Ann Margaret Sharp, Associate Director; Joanne Matkowski, Assistant Director; David Kennedy, Assistant Editor, Thinking Magazine; Megan Laverty, IAPC Fellow; Laurance Splitter, IAPC Fellow; Mark Weinstein, Director of P4C Graduate Programs; James Heinegg, Director of Local Outreach

**Philosophy for Children, Northwest**

Department of Philosophy and Religious Studies  
Western Oregon University  
345 N. Monmouth Ave.  
Monmouth, OR 97361  
USA

Email: [cannodw@wou.edu](mailto:cannodw@wou.edu)  
Website: [www.wou.edu/las/humanities/cannon/children.htm](http://www.wou.edu/las/humanities/cannon/children.htm)  
Telephone: + 1 503 838 8335  
Fax: + 1 503 838 8056  
Contact person: Dr. Dale Cannon, director

**Northwest center for Philosophy with children**

Box 353350  
Department of philosophy  
University of Washington  
Seattle, WA 98195-3350

USA

Email: [jana@philosophyforchildren.org](mailto:jana@philosophyforchildren.org) and [info@philosophyforchildren.org](mailto:info@philosophyforchildren.org)  
Website: [www.philosophyforchildren.org/](http://www.philosophyforchildren.org/) or [www.pdcnet.org/questions.html](http://www.pdcnet.org/questions.html)  
Telephone: + 1 206 221 6297  
Contact persons: Dr. Jana Mohr Lone, David A. Shapiro

**Center for the advancement of philosophy in schools (CAPS)**

1250 Bellflower Blvd.  
Long Beach CA, 90804  
USA

Email: [sgoering@csulb.edu](mailto:sgoering@csulb.edu)  
Website: [www.csulb.edu/divisions/students2/caps/](http://www.csulb.edu/divisions/students2/caps/)  
Telephone: + 1 562 985 4258  
Contact persons: Sara Goering, Russ Daley

**Philosophy in the Schools Project**

Dept. of Philosophy  
University of Hawaii  
Honolulu, Hawaii 96822  
USA  
or  
2530 Dole Street • Sakamaki Hall D-301 • Honolulu, HI 96822

Email: [tjackson@hawaii.edu](mailto:tjackson@hawaii.edu)  
Website: [www.hawaii.edu/p4c/welcome.html](http://www.hawaii.edu/p4c/welcome.html)  
Telephone: + 1 808-956-7287 or (808) 956-7824  
Fax: + 1 808-956-9228  
Contact person: Tom Jackson (director)

**Florida Center of Philosophy for Children**

Dept. of Philosophy & Religious & Interdisciplinary Humanities  
University of West Florida  
Building 50, Room 239  
11000 University Parkway  
Pensacola, Florida 32514  
USA

Email: [logos@uwf.edu](mailto:logos@uwf.edu)  
Website: [uwf.edu/logos/centers/fcpc.cfm](http://uwf.edu/logos/centers/fcpc.cfm)

**Institute on Philosophy for Children**

Hamilton Campus Philosophy  
Miami University  
Oxford, OH 45056  
USA

Email: [kellyjs@muohio.edu](mailto:kellyjs@muohio.edu)  
Website: [www.cas.muohio.edu/compass/2003/philokids.html](http://www.cas.muohio.edu/compass/2003/philokids.html)  
Telephone: +1 513 785 3037

Contact person: Dr. James Kelly

**Society for Philosophical Inquiry**

c/o Chris Phillips

Website: <http://www.philosopher.org/>

